



# **Svenskans beskrivning**



**Del II**



Svenskans beskrivning 38



Redigerad av  
Denny Jansson, Ida Melander,  
Gustav Westberg & Daroon Yassin Falk

## **Svenskans beskrivning**

**Förhandlingar vid trettioåttonde sammankomsten  
Örebro 4–6 maj 2022**

**Del II**

**Författare:** Redigerad av Denny Jansson, Ida Melander,  
Gustav Westberg & Daroon Yassin Falk

**Titel:** Svenskans beskrivning 38: Förhandlingar vid trettioåttonde sam-  
mankomsten. Örebro 4–6 maj 2022, del II

**Utgivare:** Örebro universitet, 2024  
[www.oru.se/publikationer](http://www.oru.se/publikationer)

**ISSN:** 1102-3619

**ISBN:** 978-91-87789-90-8

## Förord

Sedan 1963 har det vid olika universitet i Sverige och Finland regelbundet anordnats sammankomster för svenskans beskrivning. Vid dessa har forskningsresultat som rör svenska språkets uppbyggnad och användning presenterats och diskuterats.

Den trettioåttonde sammankomsten ägde rum den 4 till 6 maj 2022 och arrangerades av Svenska språket vid Örebro universitet. Temat för konferensen, som samlade 178 deltagare, var denna gång *Språk, plats och rum*. Ambitionen var att på olika sätt belysa, problematisera och diskutera svenska språket i relation till rumslighet och geografiska platser, men också platsbundet språk och språklig mediering av plats och rum.

Sektionsföredragens ämnesmässiga spännvidd var som vanligt för konferensserien stor och föredragen berörde de flesta områden inom ämnet svenska språket. Under konferensen presenterades tre plenarföreläsningar som belyste konferensens tema ur olika perspektiv. I 111 separata sektionsföredrag beskrevs svenska språket ur olika perspektiv, och många av dessa belyste konferensens tema.

Ett ovanligt stort antal manus skickades in till konferensvolymen. Efter såväl intern som extern granskning publiceras i denna konferensvolym 58 av de föredrag som hölls vid sammankomsten. För att göra det stora antalet manus överblickbart har de indelats utifrån olika perspektiv på svenska språket, som också återspeglas i de tre plenarföreläsarnas bidrag.

Del I innehåller bidrag som beskriver svenska språket ur grammatiska och systemorienterade perspektiv. Denna volym inleds med Jan Ola Östmans plenarföredrag *Om plats och ställe som grammatiska verktyg*, och innehåller därtill 21 bidrag som på olika sätt beskriver svenska språket ur systemperspektiv.

Del II innehåller bidrag som beskriver svenska språket utifrån hur det används i olika sociala sammanhang. Denna volym inleds med Ellen Bijvoets, Karin Senters och Margareta Svahns plenarföredrag *Från storstad till landsort – förortsindexerat tal i dagens Sverige*, och innehåller

därtill 18 bidrag som på olika sätt beskriver hur svenska språket används och vilken roll det spelar i en rad olika sociala sammanhang.

Del III innehåller bidrag som beskriver svenska språket ur text- och diskursanalytiska perspektiv. Denna volym inleds med Johan Järleheds plenarföredrag ”*Bo högt, högre, högst*”: *Vertikalitet i Göteborgs stadsutvecklingsdiskurs*, och innehåller därtill 16 bidrag som på olika sätt beskriver hur svenska språket i vid bemärkelse tas i bruk i form av texter, genrer och diskurser.

Tillsammans ger de tre volymerna en god överblick över aktuell forskning om svenska språket. Alla som vill följa den senaste utvecklingen på området finner här mycket av intresse.

Konferensvolymen hade inte varit möjlig att färdigställa utan de värdefulla granskningsinsatser som kollegor runtom i landet och våra nordiska grannländer har utfört. Ett stort tack till er alla! Volymen har också erhållit mycket värdefullt finansiellt stöd för tryckkostnader från Olle Engkvists Stiftelse, Åke Wibergs stiftelse och Magnus Bergvalls Stiftelse.

Denny Jansson, Ida Melander, Gustav Westberg & Daroon Yassin Falk  
Redaktionskommittén för Svenskans beskrivning 38

# Innehållsförteckning

Ellen Bijvoet, Karin Senter & Margareta Svahn <b>Från storstad till landsort – förortsindexerat tal i dagens Sverige.....</b>	<b>7</b>
Anja Allwood <b>Praktiska överväganden och normuppfattningar – Om utgivning av indirekt översatta romaner 2000–2015 .....</b>	<b>31</b>
Jaana Kolu <b>"Är jag bara på låtsas?" – ummikkos reflektioner kring meänkieli och Tornedalsidentitet .....</b>	<b>48</b>
Charlotte Engblom & Åsa af Geijerstam <b>Vad relevantgörs i skrivande i årskurs 1 och 2? – En analys av gemensamt skrivande och elevintervjuer.....</b>	<b>69</b>
Hans Landqvist, Emma Sköldberg & Louise Holmer <b>Hur kan <i>appendicit</i>, <i>blodförgiftning</i> och <i>hyperaktivitetssyndrom</i> behandlas? – Medicinens fackområde i <i>Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien</i>.....</b>	<b>89</b>
Stefan Norrthon & Jenny Nilsson <b>Samtal, omtal och somtal – interaktion mellan människor och husdjur .....</b>	<b>107</b>
Saga Bendegard, Siri Hussenius & Anne Palmér <b>Bedömning av självständigt språk i källbaserat skrivande .....</b>	<b>128</b>
Maria Bylin & Sofia Tingsell <b>Reaktioner på rekommendationer: En analys av användarrespons i Språkrådets fråga-och-svarstjänst.....</b>	<b>146</b>
Sofie Henricson & Sanna Heittola <b>Lärares uppfattningar om lärokurser i svenska som det andra inhemska språket i finskspråkiga grundskolor .....</b>	<b>164</b>
Shirley Näslund <b><i>SveBe</i>, <i>SveBe</i> där, säg hur forskningen är! – en metastudie av skriftliga konferensbidrag 2010–2020.....</b>	<b>180</b>

Tomas Lehecka & Jan-Ola Östman <b>Nordiska språkvetares åsikter om vad allmänheten bör veta om språk</b> .....	196
Mikael Kalm & Lena Lind Palicki <b>"Är det kritiskt tänkande om alla tänker att kritiskt tänkande är samma sak?"</b> .....	218
Maria Andersson-Koski <b>"Jag balanserar liksom mitt emellan." Uppfattningar om språkliga och kulturella gränser bland fyra finlandssvenska teckenspråkiga</b> .....	234
Martina Huhtamäki, Eveliina Tolvanen & Jan Lindström <b>Direktiv inledda med <i>tänk på att</i> i personlig träning – En interaktionell och systemisk-funktionell analys</b> .....	252
Gustav Bockgård, Susanna Karlsson & Marie Sörlin <b>What the fuck!</b> .....	271
Jan Lindström, Sara Rönnqvist & Eveliina Tolvanen <b>Strukturell emergens och talarpositionering – Två exempel ur svenskt samtalspråk</b> .....	289
Theres Bellander, Goran Maljan & Marie Nelson <b>Konsten att reflektera: Textaktiviteter som verktyg vid skrivande och skrivundervisning inom utländska lärares vidareutbildning (ULV)</b> .....	305
Yvonne Halleson <b>"Som att lära sig ett nytt språk" – Ämnesspråk och språkliga utmaningar i programämnestexter på gymnasiet</b> .....	321
Sarah Ljungquist <b>I dialog med <i>Nils Holgersson</i> – Intertextualiteten i ett läromedel i svenska som främmande språk</b> .....	340



# Från storstad till landsort – förortsindexerat tal i dagens Sverige<sup>1</sup>

Ellen Bijvoet, Karin Senter & Margareta Svahn

## 1 Inledning

Hur görs förorten? Var hörs förorten? Hur uppfattas förorten (eller snarare förortens svenska)? Det är de tre övergripande frågeställningarna i föreliggande artikel. Vi kommer att belysa de här frågorna utifrån olika perspektiv och med olika angreppssätt – lingvistiskt etnografiska, variationslingvistiska och folklingvistiska – och illustrera dem med data från våra egna studier.

Platsen är viktig, för att inte säga avgörande, för det förortsindexerade tal som är i fokus för artikeln. Med vår titel vill vi signalera att förortsindexerat tal inte uteslutande är något storstadsfenomen, utan att det även finns på mindre orter. Förortsindexerat tal är dessutom ett världsomspännande fenomen. Här kommer vi dock att fokusera på Sverige. Vi kommer att göra nedslag på framför allt två platser: Storstockholm och en mindre stad i Västergötland. Platserna kan te sig olika, inte minst i storlek, men fokuserar man på de socioekonomiskt förfördelade (eller eftersatta) områden som platserna rymmer framträder likheter. Det område i den västgötska staden som Svahn undersöker liknar i demografiskt avseende de Storstockholmsförorter där Bijvoets och Senter's studier har genomförts. Bland annat utmärks områdena av en diversifierad språksituation och en stor andel invånare med utländsk bakgrund och föreställningar om *klass*, *etnicitet*, *religion*, *sysselsättningsgrad* och *utbildningsnivå* omgärdar områdena. Men kan man för den sakens skull kalla ett socioekonomiskt eftersatt område på en mindre ort för en förort? Vi menar att man kan det, då förort<sup>2</sup> är något som görs bland unga, genom språk och andra semiotiska

---

<sup>1</sup> Artikeln bygger till vissa delar på tidigare publikationer (Bijvoet & Senter 2021, Svahn 2021).

<sup>2</sup> För en problematisering av begreppet *förort*, se Bijvoet och Senter 2021.

uttrycksmedel som klädstil och musiksmak. Och detta *görande* pågår även utanför storstäderna.

Paraplybegreppet *förortsindexerat tal* (eller *förortsindexerad svenska*) används i den här artikeln för sådana former av majoritetsspråksvariation som har utvecklats bland unga i mångspråkiga områden. Förledet *förort* signalerar en specifik platsanknytning, till skillnad från exempelvis de mer generella beteckningarna *contemporary urban vernacular* (Rampton 2011a) och *urban youth styles* (Jonsson 2014) som används av en del andra forskare i fältet. Anledningen till att vi väljer att markera platsanknytning är att förortsförankrade unga, med rätta ser sig själva, som upphovspersoner till den form av språklig variation som framför allt hörs i mångspråkiga förortsområden.

I beskrivningen av unga förortsförankrades språkbruk gör vi en uppdelning mellan den mångspråkiga slangen (*förortsslang*) och den mer standardnära svenskan med ”förortsklang” (*förortssvenska*). Det handlar dock inte om två väsensskilda koder, utan snarare om ett kontinuum mellan olika former eller grader av förortsindexerad svenska (Bijvoet & Fraurud 2016, Bijvoet & Senter 2021).

Gemensamt för ”slangen och klangen” är vissa språkdrag som gör att talaren placeras som hemmahörig i förorten. Det kan, som tidigare forskning har visat, handla om en stackatoartad talrytm (Bodén 2011, Young 2019) och en förortsmelodi, som innebär att prosodin går upp eller planar ut där den enligt mellansvensk standard förväntas gå ner (Kotsinas 1994, Bodén 2011, Bijvoet & Senter 2021). Talet kan också rymma syntaktiska konstruktioner som V3 (Ganuza 2008, Sangfelt & Senter u.a.). Den avgörande skillnaden mellan de båda formerna av förortsindexerat tal är att förortssvenskan saknar slangord. Förortsslangen kan bäst karaktäriseras som en ungdomsstil och förortssvenskan som en sociodialektal form av svenska.

Förortsslang utgör ett exempel på enregistrerad majoritetsspråksvariation (se Agha 2003). Talet kopplas till en viss tänkt talare, företrädesvis en ung person med förortsbakgrund, och det benämns också – ibland som *ortenspråk*, *ortenslang* eller kort *slang* (se Senter 2022). Det råder ingen koncensus när det gäller benämningar, men talet urskiljs som ett språkligt register och etiketteras. För det vi kallar

förortssvenska är det annorlunda. Talet beskrivs, som vi kommer att visa nedan, men det benämns inte. Vi tolkar det som om förortsslangens enregistreringsprocess är längre framskriden än förortssvenskans (jfr Bijvoet 2018).

Anledningen till att vi gör en uppdelning mellan förortsslang och förortssvenska är att vi vill uppmärksamma de nyanser som finns i förortsindexerat tal och visa att förortsindexerat tal kan vara såväl informellt som formellt och såväl inåt- som utåtriktat (Runfors 2009). Begreppsparet behövs helt enkelt för att kunna beskriva de unga talarnas språkliga praktiker. De unga ska inte behöva missbedömas avseende sin språkliga kompetens, vilket riskerar att ske om inte en explicit uppdelning mellan ”slang och klang” görs. De ska inte heller, på grund av att deras formella tal tolkas som slang, tillskrivas en ”attityd” i form av en alltför avslappnad inställning i formella samtalsituationer (mer om detta längre fram i artikeln).

Frågorna som vi inleder den här artikeln med (se ovan) är tre till antalet och det är också de angreppssätt med vilka vi, i våra tidigare studier, har tagit oss an ämnet förortsindexerat tal. Det är de tre frågorna som strukturerar artikeln. Under rubriken *Hur görs förorten?* presenteras en lingvistisk etnografisk undersökning utförd i Storstockholmsområdet (Senter 2022). Under rubriken *Var hörs förorten?* anläggs ett variationslingvistiskt perspektiv på förortsindexerat tal i en mindre stad i Västergötland (Svahn 2021). Och under rubriken *Hur uppfattas förorten?* presenteras resultat från några folklingvistiska perceptionsstudier om människors attityder till förortsindexerat tal (Bijvoet & Fraurud 2012, 2016, Bijvoet 2018, Bijvoet & Senter 2021). I artikelns avslutning lyfter vi sedan värdet av att olika angreppssätt används i studiet av ett och samma språkliga fenomen samt förtjänsterna med att använda två benämningar – förortsslang och förortssvenska – i forskning och samtal om förortsindexerat svenska.

## 2 Hur görs förorten?

Senters avhandlingsstudie (2022) om förortsförankrade ungas positionering genom bland annat språk är teoretiskt och metodologiskt förankrad i lingvistisk etnografi. Vetenskapsgrenen kan beskrivas som ett möte mellan lingvistik och etnografi där fokus ligger på ett mindre sammanhang (Rampton m.fl. 2004). Den omgivande kontexten är för den sakens skull inte oviktig. ”Big things matter if we want to understand small things of discourse”, påpekar till exempel Blommaert (2007:120). Detta blir särskilt tydligt i analysen av det positioneringsarbete som deltagarna i Senters studie – 19 flerspråkiga gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund – är engagerade i. Ungdomarna i studien har följts under tre skolterminer på ett högskoleförberedande gymnasieprogram. Materialet består av drygt 84 timmar ljudinspelningar samt 191 sidor fältanteckningar. Det utgörs mestadels av situationer som inte är arrangerade i forskningssyfte, men också av intervjuer och fokusgruppsamtal.

Det positioneringsarbete Senter beskriver i avhandlingen inbegriper bland annat en användning av vissa språkliga resurser, religionsutövning samt preferenser och val gällande musik- och klädstil. I detta arbete ställs förort mot majoritetssamhälle. Den reflexiva positioneringen som ett *jag* eller *vi* påverkas av en interaktiv positionering som ett *dom*, det vill säga att deltagarna påverkas av majoritetssamhällets (ofta negativa) syn på exempelvis deras tal och religiösa utövning (se Davies & Harré 1990). En av deltagarna beskriver förorten som ”något eget” och i deltagarnas resonemang anas ibland en stolthetens motdiskurs i relation till sådant som indexerar majoritetstillhörighet. Genom den diskursen kan ett stärkande *vi* skapas och upprätthållas.

Studien är ingen renodlad produktionsstudie, utan *vad* som sägs är generellt intressantare för studien än *hur* det sägs. Ett huvudresultat är ändå att alla deltagare ”låter förortska” i alla undersökta kontexter, såsom lektionsarbete, skolredovisningar och en anställningsintervju (där det framför allt talas förortssvenska) och raster, luncher och poesiframträdanden (där det talas förortssvenska och förortsslang).

Förortsklangen tystnar aldrig, vilket Deniz<sup>3</sup> är inne på i nedanstående utdrag (se ex. 1).

### Exempel 1

- 1 Deniz: typ i dagens samhälle nu om jag går och  
2 träffar någon från: för:orten ja kom- asså  
3 även om om personen inte använder slang ja  
4 kommer märka (.) på grund av uttalet

Deniz beskriver att hon genast märker om någon har förortsbakgrund, också när hen inte talar slang, och det på grund av uttalet. Det hon beskriver, men inte benämner, är alltså det vi kallar förortssvenska.

Förorten ”görs”, som ovan nämnts, framför allt i relation till något annat: majoritetssamhället och majoritetsunga. Ofta när studiens deltagare ska beskriva sitt språk, sin vardag och sina ställningstaganden sker det genom att de distanserar sig från sådant som upplevs indexera majoritetsungdom. De identiteter som skapas konstrueras således genom ett likhets- och skillnadstänkande, där ingruppen (de unga från förorten) tar fasta på likheter sinsemellan och sedan kontrasterar dessa mot utgruppens förmodade – alternativt upplevda – olikheter (jfr Bucholtz & Hall 2005). I samtal om hur deltagarna pratar diskuterar de ofta hur de *inte* pratar, och jämför då sitt tal med majoritetstalarare. Ibland framställs då deltagarnas sätt att tala som ”det normala” och majoritetsungdomars sätt som ”det avvikande”. Men i de flesta samtal om detta ämne underordnas förortsindexerat tal en mer normnära svenska. Några deltagare diskuterar exempelvis ett TV-inslag från 1980-talet med intervjuer av förortsförankrade ungdomar (se ex. 2).

---

<sup>3</sup> Alla namn på deltagare i våra studier är fingerade.

## Exempel 2

1 Amina: asså hur dom pratar, (.) asså dom  
2 pratar mer såhär renare svenska=  
3 Diana: rikssvenska  
4 Amina: [elle:r]  
5 Deniz: (sen) ah  
6 Diana: [ah]  
7 Amina: [ah] ja vet inte hur ja ska=  
8 Deniz: asså i da:g=  
9 Amina: [°förklara] de°  
10 Deniz: dom hade inte så mycke hur ska man säga  
11 (.) typ=  
12 Diana: dom har bra:-  
13 Deniz: [deras uttal]  
14 Diana: exakt  
15 Aida: [(oj oj)]  
16 Diana: dom har (ett) bra: ordförråd  
17 Aida: [ah]  
18 Deniz: [ah (asså så)här]  
19 Aida: [ah asså] deras grammatik är  
20 bättre

Amina, Aida, Diana och Deniz fäller konstateranden som att ungdomarna i TV-inslaget talar ”renare svenska” (rad 2), att ungdomarna har ett bra uttal och ett bra ordförråd (rad 11–12, 15) och att deras grammatik är bättre (rad 18–19). Ingenstans nämns explicit att deltagarnas sätt att tala skulle vara ”sämre” eller direkt dåligt, men för att någons tal ska anses vara ”bättre” krävs, logiskt nog, att någon annans anses vara ”sämre”.

Deltagarna förhåller sig över lag till en standardspråksnorm. De är medvetna om att det finns ett sätt att tala som uppfattas som standard och att denna standard är placerad högst upp i en språklig hierarki. De förhåller sig också till en anpassningsdiskurs som går ut på att de förväntas anpassa sitt sätt att tala i enlighet med en standardnärmare svenska. Anpassningen är tydligt ideologiskt impregnerad och berör sådant som ”fint” och ”fult” och ”vårdat” och ”ovårdat” språk. Genom en indexikal värdetillskrivning (se Ochs 1997, Silverstein 2003)

riskerar också deltagarna att tillskrivas negativa egenskaper från majoritetssamhällets håll.

Maryam har exempelvis varit på en anställningsintervju för ett extra-jobb som barnvakt och fått negativ respons på sin språkanvändning. Intervjun spelades inte in. Det finns alltså inga data som kan styrka hur Maryam faktiskt lät, men hennes upplevelse av att gå på en anställningsintervju och kritiseras för sitt tal finns dokumenterad i materialet. På sin mobiltelefon visar Maryam de andra i gruppen en mejlkonversation mellan henne och rekryteraren, som kommenterar att Maryam ska ha sagt saker som *fett*, *nice* och *cool* under intervjun (se ex. 3).

### Exempel 3

- 1 Amina: va sa du ens på intervjun?  
2 Maryam: ja va mig själv X a:h  
3 Diana: sa du fett nice  
4 Maryam: nej a- säg- säger ja sånt  
5 Diana: ne:j  
6 Aida: [hon] säger inte ens sånt \*skratt\*  
7 Maryam: fett nice va då fett nice  
8 Diana: cool ja vet inte va:d  
9 Solle: [de där] är inte ens slang för  
10 (att man)=  
11 Maryam: [ah ja vet]  
12 Solle: i svenskan använder bokstavligen nice=  
13 Maryam: [ah de är de (där) ja menar såhär  
14 coo:l] ja tänkte såhär ba  
15 Amina: va- var bor den här familjen ens  
16 Solle: [X] om du hade sagt  
17 bre å såna hä:r grejer  
18 Maryam: ah ja sa inte (asså) ja va fett  
19 for:mell ja höll mig  
20 Amina: vet du, (.) iskall vet du vad du  
21 skulle svara till-baka (.) ja skulle  
22 svara ja vill inte ens ha  
23 (jobbet)

Amina undrar vad Maryam egentligen sa under intervjun (rad 1). Maryam säger då att hon var sig själv, vilket inte utgör något tydligt svar på Aminas fråga (rad 2). Diana fortsätter med att fråga om Maryam faktiskt sa "fett nice", varpå Maryam inflikar att hon inte säger sådant (rad 3–4). Hon får stöd av Aida, som genom samtalet upprepar att Maryam inte säger *fett*, *nice* och *cool* (rad 6). Solle ger sig sedan in i ett resonemang om vilka uttryck som tillhör svenska språket och inte, och att de uttryck som ingår i svenskan – i bestämd form – är okej att använda också under en anställningsintervju. Enligt Solle ingår *nice* i svenskan, och därför hade det varit okej för Maryam att använda det. Annat hade det varit om hon hade sagt *bre* (du/polaren) (rad 9–10, 12, 16–17). Ingen följer upp Solles inlägg, men hans resonemang är intressant på så sätt att det förmedlar att "svenskan" och förortsslangen är tydligt avskilda, och att "svenskan" har hegemonisk status avseende vilket språk som är okej att använda. Maryam hävdar sedan att hon var "fett formell" och säger "ja höll mig" (rad 18–19). Det visar att hon har ordet *fett* som förstärkningsord i sitt aktiva ordförråd, men inte att hon för den sakens skull också använde det under intervjun. Att hon säger "ja höll mig" signalerar att det formella talet kräver behärskning och koncentration, och att informellt tal är det som ligger närmast Maryam.

Vid ett senare tillfälle återkommer Maryam till den här händelsen. Hon ifrågasätter då inte bara rekryterarens beskrivning av hennes tal, utan också själva indelningsgrunden för motsatsparet formellt–informellt. I en rapp utläggning använder hon forskaren, som har majoritetsbakgrund, som jämförelseobjekt och ifrågasätter varför hennes (Maryams) tal och sätt att bete sig uppfattas som informellt, medan forskarens uppfattas som formellt. Hon ställer sedan ett antal retoriska frågor till en tänkt rekryterare om varför hon inte kan prata som hon vanligen gör eller bete sig eller klä sig som hon vill. Maryam bär *sjal* (*hijab*) och har tidigare beskrivit det som en försvarande omständighet i rekryteringssituationer. Hon ifrågasätter avslutningsvis varför hon inte kan vara sig själv under en anställningsintervju. Samma önskan om att kunna vara sig själv framförs av flera deltagare. Vad "sig själv" egentligen består i preciseras inte, men det verkar handla om att inte behöva spela enligt någon annans regler utan att kunna tala, klä



sig och föra sig på ett sätt som i dag inte stämmer med majoritetssamhällets normer.

Maryams ifrågasättande kan kännas nedslående, då det så tydligt visar på den marginalisering hon upplever. Samtidigt kan själva ifrågasättandet förstås som en effekt av en stolthet över ”det egna”, som deltagarna beskriver förorten som, och som ett krav på respekt. I ett samtal med Deniz och Latife framträder denna stolthet när de svarar på en fråga som forskaren ställer om ämnet. Deniz ägnar sig åt poetry slam och har under en poesiskrivarkurs tillsammans med andra unga med förortsbakgrund fått rådet av en kursledare att använda förortsindexerat språk (se ex. 4).

#### Exempel 4

- 1 Deniz: de är de han: han [ledaren på  
2 kursen] brukar säga  
3 asså nedvärdera inte att ni har ett  
4 språk asså som  
5 asså (han ba) utnyttja den=  
6 Latife: mm  
7 Deniz: ni kan uttrycka er på ett sätt som ingen  
8 annan kan så ja tycker de lite bra grej  
9 asså  
10 Forskare: kan du känna stolthet  
11 Deniz: ja känner mig fett stolt asså ja eh  
12 Latife: [ah sanningen↑] de är sa:nt

Deniz svarar att hon känner sig ”fett stolt” över sitt förortsindexerade tal (rad 8). Latife uttrycker detsamma, vilket hon visar genom att aktualisera en så kallad *jag svär*-diskurs. Den går ut på att intyga att det man själv eller någon annan säger är sant och har tyngd. Latife gör detta genom ett bekräftande ”sanningen” (rad 9). Andra uttryck som används i detta syfte är *på riktigt*, *wallah* (jag lovar på Gud), *handen på Koran* och *no cap* (från engelskans *capping* – att ljuga). Den stolthet som Deniz säger att hon känner kan vara en av anledningarna till att deltagarna ogillar att unga utan förortsförankring använder förortsslangens vokabulär. De menar att unga utan förortsförankring ser ner på människor i förorten samtidigt som de använder förortens

språk. Några av deltagarna använder begreppet *kulturell appropriering* för att förklara vad det handlar om och vad som sker, nämligen att någon lånar något utan upphovspersonens godkännande (se Matthes 2016). "Låntagarna" beskrivs som vita medelklassungdomar utan erfarenhet av förorten. Den här synpunkten aktualiserar betydelsen av etnicitet för förortsindexerat tal. Etnicitet är inte nödvändigtvis viktigare än andra sociala kategorier som till exempel klass, men eftersom boendesegregationen ser ut som den gör och förorten i stor utsträckning befolkas av människor med utländsk bakgrund blir kategorin relevant. Etnicitet har alltså betydelse för vem som uppfattas som så kallad autentisk talare och vem som inte gör det (jfr Bucholtz 1997 och Hyttel-Sørensen 2017).

Som det empiriska materialet i detta avsnitt visar är "att göra förort" en ständigt pågående process, vilken inte endast kan beskrivas med statistiska uppgifter och demografiska data. Exempel ur vardagen får i stället illustrera de förhandlingar som pågår och de positioner som kan intas av förortsförankrade unga människor.

### **3 Var hörs förorten?**

Som redan framgått är förortsslang och förortssvenska inte enbart ett storstadsfenomen. Svahns studie (2021) om förortsindexerat tal i en mindre västgötsk kommun visar att om de i inledningen beskrivna förutsättningar finns, kan förortsindexerat tal även förekomma på mindre orter. Den aktuella kommunen har drygt 55 000 invånare, varav cirka 17 % har utländsk bakgrund (dvs. att de är utrikesfödda eller födda i Sverige med två utrikesfödda föräldrar). I kommunen finns ett område som av lokalbefolkningen uppfattas som en förort. Där bor drygt 6 000 personer, varav 54 % har utländsk bakgrund.

Dialektbruk bland ungdomar i Västergötland har tidigare undersökts, bland annat av Svahn och Nilsson (2014), men i den studien ingick endast ungdomar som av sig själva och andra identifieras som enspråkiga svensktalande. Huvudsyftet med den aktuella uppföljningsstudien (Svahn 2021) var att inkludera flerspråkiga informanter för att kunna jämföra enspråkiga ungdomars dialektalitet med flerspråkiga ungdomars, men också för att undersöka om det fanns någon form av förortsindexerad svenska i förortsområdet.

I undersökningen – som har ett variationslingvistiskt perspektiv – studeras talet hos 29 informanter i åldern 15–18 år, varav 10 är från förortsområdet och 19 från andra delar av staden. Materialet består av samtalsliknande gruppintervjuer som har analyserats såväl kvantitativt som kvalitativt. Analysen av det insamlade materialet visar att samtliga av de förortsförankrade ungdomarna som deltog i studien hade en klang av förort i sitt talspråk. Ett ytterligare syfte med studien blev därmed att beskriva vad som var typiskt för dessa ungdomars sätt att tala, och om det gick att finna ett slags blandning av regionala drag och förortsdrag. En sådan blandning har beskrivits i flera danska studier (Christensen 2012, Skovse 2018) och det blev därför intressant att se om talet i den aktuella småstadsförorten följde samma mönster eller om situationen där var en annan.

För varje individ har drag som avviker från ”standardnormen” excerperats. Informanternas bruk av olika dialektdrag, liksom hur ofta dessa förekommer, utgör deras grad av dialektalitet. På motsvarande vis har grad av förortsklang beräknats. Vid analysen av det inspelade materialet har också ett kvalitativt perspektiv anlagts, där *vad* ungdomarna säger under samtalen tas med i beaktande. Samtalen handlade bland annat om var informanterna bor, vad de har för fritidsintressen och hur de tänker kring sin framtid.

Resultaten visar att det regionala språket knappt alls förekommer hos de västgötska, förortsförankrade ungdomarna. Ju högre grad av förortsklang som kan höras hos en individ desto färre dialektdrag finns där. Idris är den informant som exemplifierar detta tydligast. Han har högst grad av förortsklang och samtidigt en mycket låg grad av dialektalitet. Den blandning av regionala drag och förortsdrag som beskrivs i danska studier (Christensen 2012, Skovse 2018) är alltså ovanlig i det västgötska materialet. Idris hemmahörighet i den aktuella förorten är också mycket tydlig. Kärleken till livet i hemförorten märks genom hela samtalet (ex. 5):

## Exempel 5

1 Idris: [förortsnamnet] ä fantastist (.) ja ha  
2 bott där den största delen av  
3 mitt liv (.) ja flyttade dit när ja va  
4 tre år gammal # i  
5 [förortsnamnet] har ja många vänner  
6 mycke släkt ock min sjära familj  
7 (.) de finns allt i [förortsnamnet] (.)  
8 du kan bli va fan du vill där  
9 borta

Karim, den förortsförankrade ungdom med högst grad av dialektalitet, har också lägst grad av förortsklang. Han är inte uppvuxen i förorten som de övriga utan flyttade dit i 10-årsåldern och han gick då i skolan inne i staden. Först under tonåren började han umgås på ungdomsgården i förorten och han gillar att vistas där och hänga med de andra ungdomarna.

Yasmin är en av de få som blandar dialektala och förortska drag. Hennes tal är dock vare sig särskilt förortskt eller regionalt, utan hon är snarare förhållandevis standardspråklig. Hon berättar hur hon växlar mellan olika sätt att tala (ex. 6):

## Exempel 6

1 Yasmin: allså ja prata ju olika mä mina  
2 föräldrar (.) nä ja ä på  
3 [namn på ungdomsgården] å nä ja ä på  
4 skolan å pratar mä lärare

Yasmin identifierar sig i högre grad än de andra förortsförankrade ungdomarna i studien med den mera centrala delen av den västgötska staden. Hon riktar sig också utåt och säger att hon gärna vill bo i Istanbul ett tag, men utesluter inte att hon i framtiden kommer att flytta tillbaka till Västergötland.

För flertalet av de förortsförankrade ungdomarna framstår det annars som om den övriga delen av staden är ganska ointressant. De går visserligen i skolan inne i staden, men lever en stor del av sina liv i

förorten. Kanske hittar man svaret på varför ungdomarna i så låg grad låter regionala i deras starka förankring i förorten (jfr Sernhede 2007). Förutom en lokal förankring i den västgötska förorten har flera av ungdomarna också en global förankring (jfr Lundqvist 2010). Detta märks till exempel hos Yasmin och inte minst hos Idris. På frågan om han tänker stanna i förorten svarar Idris: ”ja vill flytta / så fort de går”. Och det är USA han tänker sig: ”inget Sverige / lämna Sverige direkt”. Där, i USA, ska han bli företagare och ”när ja ä där ja ska göra [förortsnamnet] sjänt”.

I förhållande till tidigare undersökta städer som Stockholm, Göteborg och Malmö är den aktuella västgötska staden liten. Men förutsättningarna för att förortsindexerat tal ska höras finns även här. I demografiskt hänseende liknar den västgötska förorten en del förortsområden i större städer, och ungdomarna har en tydlig förankring i ”orten”. De umgås företrädesvis med andra ungdomar från området och gärna på den välkända ungdomsgården. Det är snarare platsförankringen i den mångspråkiga förorten än *var* i Sverige förorten är belägen som är avgörande för hur ungdomarna talar. Och på samma sätt som i Selters studie (2022) syns en uppdelning mellan minoritets- och majoritetsungdomar och de positioner de intar.

#### **4 Hur uppfattas förorten?**

I forskningen om förortsindexerad svenska har studier av språklig produktion länge dominerat (se t.ex. bidragen i Källström & Lindberg 2011, Young 2019), men det finns även ett stort intresse för den här formen av språklig variation bland både folklingvistiskt och språkideologiskt inriktade forskare. Den språkideologiska forskningen fokuserar bland annat på mediediskursen kring förortsindexerat tal i Sverige. Den visar hur media bidrar till att sprida föreställningen om att ett sådant sätt att tala – särskilt slangen – oundvikligen leder till misslyckad skolgång, okvalificerade jobb eller arbetslöshet (Milani 2010, Stroud 2013). Slangen har också beskyllts för att vara ett uttryck för aggressiv maskulinitet och starkt kopplad till gängkultur och kriminalitet (se ex. Milani & Jonsson 2018). Sådana skildringar påverkar i sin tur uppfattningarna om och attityderna till förortsindexerat tal bland människor runt om i Sverige.

Det förortsindexerade talet förknippas alltså av många språkbrukare med låg status. Tidigare forskning har dock visat att det förekommer en hel del variation i fråga om lyssnarperceptioner (se t.ex. Bijvoet & Fraurud 2012, 2016). Variationen handlar dels om att lyssnare skiljer sig i hur de *bedömer* olika sorters svenska. Svenska som på något sätt ”låter förortsk” förknippas allmänt med kaxighet, tuffhet och ”att ha attityd” – dvs. med egenskaper som generellt inte uppfattas som öppet positiva. Men för vissa grupper av språkbrukare har den förortsindexerade svenskan förtäckt eller dold prestige (jfr Jonsson 2007, Årman 2018). Variationen i fråga om lyssnarperceptioner handlar också om att olika lyssnare *identifierar* olika sorters svenska på olika sätt; de hör helt enkelt olika saker. Detta var ett av huvudresultaten från det fleråriga forskningsprojektet SALAM (Bijvoet och Fraurud 2012, 2016).<sup>4</sup>

I SALAM-projektet deltog 343 ungdomar från nio demografiskt sett olika gymnasieskolor, spridda över hela Stockholm. Ungdomarna i studien fick lyssna på tolv talprov av såväl enspråkiga som flerspråkiga talare med olika social bakgrund, och bland annat föreslå en beteckning för de olika sorters svenska som de fick höra. Beteckningarna analyserades och sorterades in i olika kategorier; beteckningar som tog fasta på talarens ålder eller kön (ex. *ungdomsspråk* resp. *tjejsnack*) sorterades in i en kategori, beteckningar som tog fasta på talarens regionala bakgrund (ex. *stockholmska*) i en annan och de som tog fasta på talarens anknytning till ett mångspråkigt förortsområde (ex. *ortenspråk* eller *ghettosvenska*) i en tredje, osv.

I figurerna 1 och 2 nedan visas hur talproven från två av talarna betecknades av dels elever från de tre mest mångspråkiga skolorna i SALAM-projektet – alltså skolor där den absoluta majoriteten av eleverna hade flerspråkig bakgrund – och dels av elever från de två mest enspråkiga skolorna. Båda talare, Leila och Sara, har flerspråkig bakgrund och är uppvuxna i en Stockholmsförort. Leila säger om sig själv

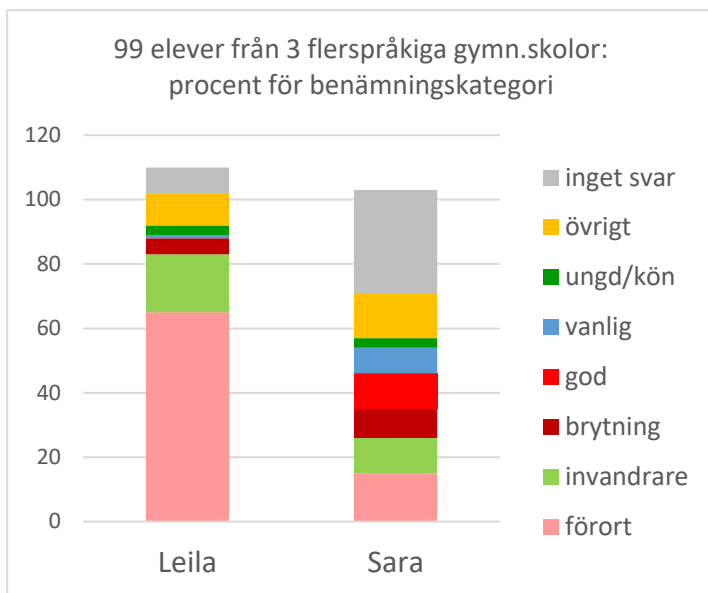
---

<sup>4</sup> Akronymen SALAM utläses Sociolinguistic Awareness and Language Attitudes in Multilingual contexts. Projektet finansierades av Riksbankens Jubileumsfond.

att hon brukar prata slang, och i talprovet använder hon flera språkliga drag som vanligen förknippas med förortsslangen. Sara däremot betonar att hon medvetet tar avstånd från slangen; hon tycker att den är ful. Saras talprov innehåller varken slangord eller grammatiska avsteg från svenskt standardtalspråk. Däremot har hon en tydlig förortsklang i sitt uttal. Leilas och Saras talprov representerar alltså olika former av förortsindexerat tal: förortsslang respektive förortssvenska.

Beteckningarna för Leilas och Saras talprov som föreslogs av eleverna i den flerspråkiga gruppen – dvs. av elever som delar bakgrund med Leila och Sara – är tänkta att belysa ett inifrånperspektiv på förortsindexerad språklig variation, medan svaren från den enspråkiga elevgruppen snarare illustrerar ett utifrånperspektiv.

Som figur 1 visar beskriver majoriteten av lyssnarna i den flerspråkiga elevgruppen Leilas slangpräglade sätt att tala med ord som refererar till förorten, men även beteckningen *invandrarsvenska* är vanlig. Vad gäller Saras talprov är det nästan en tredjedel som inte har lämnat



Figur 1. Ett inifrånperspektiv på benämningar.

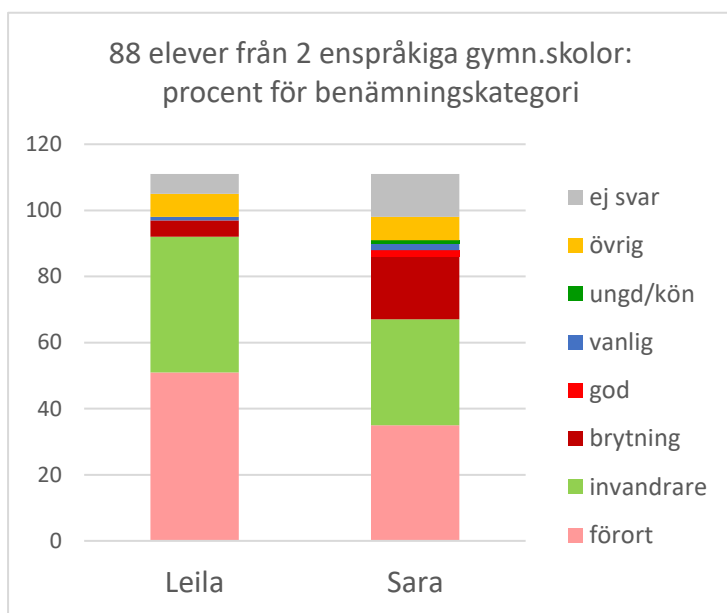
något förslag, vilket tyder på att Saras sätt att tala är svårare att placera. Det är också betydligt färre elever som beskriver det som *förortsindexerat tal* eller *invandrarsvenska*. Däremot är det fler som väljer att beteckna det som *god* eller *vanlig* svenska.<sup>5</sup>

Vi kan jämföra detta med beteckningarna som föreslogs av elever från de två i hög grad enspråkiga skolorna som deltog i projektet. Där träder delvis en annan bild fram (se figur 2). Leilas talprov beskrivs fortfarande huvudsakligen i termer av *förort* och *invandrarsvenska*. Men eleverna i den här gruppen föreslår dessa beteckningar – tillsammans med beteckningen *brytning* – även för Saras talprov. Trots Saras mer standardnära svenska uppfattas hon, liksom Leila,

<sup>5</sup> I kategorin 'övrigt' har (i detta sammanhang) mer ovidkommande beskrivningar samlats, till exempel *slarvigt* eller *snabbtalad*.



som ”invandrartjejen från orten”. Eleverna på de i hög grad enspråkiga skolorna skiljer, med sitt utifrånperspektiv, alltså inte mellan slang och klang.



Figur 2. Ett utifrånperspektiv på benämningar.

Även resultaten från en senare perceptionsstudie (Bijvoet 2018) visar att människor utan förankring i eller närhet till mångspråkiga förortsmiljöer mer sällan skiljer mellan slangen och klangen. Deltagarna i den aktuella studien (N=95) var alla yrkesverksamma eller blivande grindvakter inom arbetsmarknads- och utbildningssektorn. Grindvakterna fick lyssna på 10 röster från unga vuxna män (såväl enspråkiga som flerspråkiga, födda i Sverige som invandrade, och såväl *med* som *utan* förortsbakgrund) och sedan svara på ett antal frågor om talproven. I en yrkesgissningsuppgift fick de till exempel gissa talarnas utbildningsbakgrund genom att välja ur en lista med yrken med varierande utbildningslängd och status. Resultaten från yrkesgissningsuppgiften visar att den absoluta majoriteten av grindvakterna (80–100 %) associerar samtliga talprov på förortsindexerad svenska – oavsett om det var talprov på förortsslang eller på en normnära förortssvenska –

med yrken som kräver kort eller ingen utbildning och som har lägre status. I de därpå följande fokusgruppdiskussionerna med ett urval av deltagarna (N=20) bekräftades att grindvakterna hade misstagit den mer formella förortssvenskan för förortsslang.

Som vi redan påpekat i inledningen till den här artikeln kan en sådan hopblandning av slangen och klangen ha allvarliga följder. Den kan leda till att talaren i fråga missbedöms avseende såväl språklig kompetens som allmänt uppförande. Förväxlingen uppstår när den ovana lyssnaren hör ett uttal ("stackato") och en språkmelodi som vanligen förknippas med ungdomar från förorten. Sedan görs ytterligare kopplingar till egenskaper som ofta tillskrivs denna stigmatiserade grupp. De kopplingar som görs kan vara såväl språkliga ("har ett dåligt språk", "pratar slang") som beteendemässiga ("är stökig och kaxig") – även om talaren i fråga inte alls talar slang utan använder en mer formell svenska med förortsklang.

Resultat som dessa stärker vår uppfattning att det är motiverat att explicit skilja mellan slang och klang. För vad händer om förväxlingar sker i *verkliga* situationer som är avgörande för den sociala inkluderingen av förortsförankrade unga människor, till exempel i institutionella samtal som rör sådant som bostad, utbildning och arbete? I sådana situationer kan en felaktig bedömning försvåra för de unga att få tillgång till viktiga arenor och därmed bidra till social exkludering.

## 5 Avslutning

I den här artikeln har vi närmat oss den förortsindexerade svenskan utifrån flera angreppssätt. Tanken med detta är att belysa att ett och samma språkliga fenomen tjänar på att studeras på olika sätt; det ger en djupare förståelse av den språkliga och sociala komplexiteten. I vårt fall ger det etnografiska perspektivet en emisk förståelse för det förortsindexerade talet och dess talare. Det variationslingvistiska perspektivet bidrar med kunskap om typiska drag i det förortsindexerade talet och deras spridning utanför storstäderna. Det visar också på förhållandet mellan förortsindexerat tal och den omgivande dialekten. Det folklingvistiska perspektivet slutligen, visar att språkbrukare inte bara bedömer det förortsindexerade talet på olika sätt, utan att de också skiljer sig i fråga om hur väl de uppfattar nyanserna i talet.

Gemensamt för våra studier är att det empiriska materialet illustrerar att förorten är något som *görs* genom bland annat språk, såväl i som utanför storstadsområden.

För de deltagare i våra studier som har förortsbakgrund utgör förorten den plats som de identifierar sig med och känner tillhörighet till; förorten är synonymt med "hemma". För dem ter sig innerstan, eller den del av samhället som inte stämmer in på förortsdemografin, på olika sätt avlägsen (exempelvis i fråga om den normnära majoritets-svenska som talas där och de sekulära levnadssätt och de klädstilar som finns representerade). De deltagande ungdomarnas tal indexerar en tämligen tydlig förortstillhörighet, det vill säga att talet pekar mot förorten som social plats (Ochs 1997, Silverstein 2003). Att förorten görs med hjälp av bland annat språk, och att görandet inte endast tar plats i storstadsområden, framkommer i den etnografiska och den variationslingvistiska undersökningen som beskrivits ovan. Utöver att indexera en förortstillhörighet pekar det förortsindexerade talet också mot vissa föreställda egenskaper, vilket uppmärksammas i de refererade perceptionsstudierna.

Språk betraktas inom den moderna sociolingvistikens som ett rörligt och rörligt fenomen, som inte enkelt låter sig avgränsas (Rampton 2011b, Creese & Blackledge 2015). Det gör etikettering av språk och sätt att tala, däribland förortsindexerad svenska, till en laddad fråga som kan och bör diskuteras (se t.ex. Irvine & Gal 2000, Cornips m.fl. 2015 för en diskussion om benämningar). Som framgår av inledningen till den här artikeln gör vi ett medvetet val att använda oss av språkliga etiketter – ett val som vi motiverar utifrån ett strategiskt essentialistiskt förhållningssätt. Vi behöver beteckningar för att till exempel kunna förklara för personer i grindvaksställning att unga förortsförankrade talare har en variation i sitt förortsindexerade tal (från informellt till formellt). Vi behöver alltså ibland kategorisera för att kunna bidra till att olika former av språklig variation lyfts fram och ges erkännande, och för att motverka språklig orättvisa eller utbredda negativa stereotyper. Så när förortsindexerat tal generellt fylls med "attityd" och avfärdas som informellt och slarvigt tar vi till en begreppsapparat som synliggör att så *inte* behöver vara fallet.

Vår förhoppning är att studier som de vi har redovisat i den här artikeln kan bidra till att den traditionella, snäva uppfattningen om vad som räknas som "god" standardnära svenska utvidgas till att också omfatta förortssvenska. Förortssvenskan är troligen här för att stanna – och den är *ett* bland många sätt att tala en mer formell svenska.

### Transkriptionsnyckel

- [ Början av överlappande tal
- ] Slut för överlappande tal
- = Talarens tur fortsätter på annan rad
- (.) Kort paus
- # Längre paus
- Avbrutet ord eller yttrande
- Ord Betoning eller emfas
- X Ohörbart ord
- : Förlängt ljud
- [ord] Förklarande tillägg
- (ord) Osäker transkription
- ↑ Förortsmelodi
- [ord] Anonymisering

### Litteratur

- Agha, Asif. 2003. The social life of cultural value. *Language and Communication* 23(3) (2003). S. 231–273.
- Bijvoet, Ellen. 2018. Förortssvenska i grindvaktens öron. Perceptioner av migrationsrelaterad språklig variation bortom inlärarespråk och förortsslang. *Språk och stil* NF 28. S. 142–175.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari. 2012. Studying high-level (L1-L2) language development and use among young people in multilingual

- Stockholm: The role of perceptions of ambient sociolinguistic variation. *Studies of Second Language Acquisition* 34:2. S. 291–319.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari. 2016. What's the target? A folk linguistic study of young Stockholmers' construction of linguistic norm and variation. *Language Awareness* 25. S. 17–39.
- Bijvoet, Ellen & Senter, Karin. 2021. Förortsförankrat tal – ett inifrån och ett utifrånsperspektiv. *Språk och stil* NF 31:1. S. 166–200.
- Blommaert, Jan. 2007. Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses* 2. S. 115–130.
- Bodén, Petra. 2011. Adolescents' pronunciation in multilingual Malmö, Gothenburg and Stockholm. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.). *Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. S. 35–48.
- Bucholtz, Mary. 1997. *Borrowed Blackness: African American Vernacular English and European American Youth Identities*. Diss. UC Berkely: Department of Linguistics.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira. 2005. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse studies* 7(4–5). S. 585–614.
- Christensen, Mette Vedsgaard. 2012. 8220, 8210 – *Sproglig variation blandt unge i multietniske områder i Aarhus*. Diss. Århus: Århus universitet.
- Cornips, Leonie, Jaspers, Jürgen & de Rooij, Vincent. 2015. The Politics of Labelling Youth Vernaculars in the Netherlands and Belgium. I: Nortier, Jacomine & Svendsen, Bente A. (red.). *Language, Youth and Identity in the 21st Century Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 45–69.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian. 2015. Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35. S. 20–35.

- Davies, Bronwyn & Harré, Rom. 1990. Positioning the Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1). S. 43–63.
- Ganuza, Natalia. 2008. *Syntactic Variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings. Subject-verb Order in Declaratives, Questions and Subordinate Clauses*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hyttel-Sørensen, Liva. 2017. "Gangster" or "wannabe". *Experimental and ethnographic approaches to a contemporary urban vernacular in Copenhagen*. Diss. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.
- Irvine, Judith T. & Gal, Susan. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. I: Kroskrity, Paul V. (red.). *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press. S. 35–84.
- Jonsson, Rickard. 2007. *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard. 2014. Boys' Anti-school Culture? Narratives and School Practices. *Anthropology & Education Quarterly* 45(3). S. 276–292.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 1994. *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.). 2011. *Young Urban Swedish. Variation and Change in Multilingual Settings*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundqvist, Catarina. 2010. *Möjligheternas horisont. Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Matthes, Erich Hatala. 2016. Cultural Appropriation without Cultural Essentialism? *Social Theory and Practice* 42(2). S. 343–366.
- Milani, Tommaso M. 2010. What's in a name? Language ideology and social differentiation in a Swedish print-mediated debate. *Journal of Sociolinguistics* 14(1). S. 116–142.

- Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard. 2018. Linguistic citizenship in Sweden: (De)constructing languages in a context of linguistic human rights. I: Lisa Lim, Christopher Stroud & Lionel Wee (red.). *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 221–246.
- Ochs, Elinor. 1997. Linguistic Resources for Socializing Humanity. I: Gumperz, John J. & Levinson, Stephen C. (red.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 407–437.
- Rampton, Ben. 2011a. From Multi-ethnic Adolescent Heteroglossia' to 'Contemporary Urban Vernaculars'. *Language & Communication* 31. S. 276–294.
- Rampton, Ben. 2011b. Style, Contrast, Migration and Social Class. *Journal of Pragmatics* 43. S. 1236–1250.
- Rampton, Ben, Tusting, Karin, Maybin, Janet, Barwell, Richard, Creese, Angela & Lytra, Vally. 2004. *UK Linguistic Ethnography. A Discussion Paper*. Coordinating Committee. UK Linguistic Ethnography Forum, December 2004.
- Runfors, Ann. 2009. Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning och demokrati* 18(2). S. 105–126.
- Sangfelt, Adrian & Senter, Karin (u.a.). Syntactic change in the speed of flight? The structure and use of V3 word order in contemporary urban vernacular Swedish and beyond.
- Senter, Karin. 2022. *Att göra förort. Om språkliga resurser hos gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sernhede, Ove. 2007. *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. [Ny utg.] Stockholm: Ordfront.
- Silverstein, Michael. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23. S. 193–229.
- Skovse, Astrid Ravn. 2018. *Udgangspunkter og orienteringspunkter. En undersøgelse af socio-geografisk orientering, hverdagsmobilitet og*

- sproglig praksis blandt unge to steder i Danmark*. Diss. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.
- Stroud, Christopher. 2013. Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur. S. 313–342.
- Svahn, Margareta. 2021. Språkliga varieteter bland unga i Skövde. *Svenska landsmål och svenskt folkliv* 143. S. 121–176.
- Svahn, Margareta & Nilsson, Jenny. 2014. *Dialektutjämning i Västsverige*. Göteborg: Institutet för språk och folkminnen/DAG.
- Young, Nathan J. 2019. *Rhythm in late modern Stockholm. Social stratification and stylistic variation in the speech of men*. Diss. London: University of London, Queen Mary.
- Årman, Henning. 2018. Speaking of ‘the Other’? Youths’ regimentation and policing of contemporary urban vernacular. *Language and Communication* 58. S. 47–61.



# Praktiska överväganden och normuppfattningar – Om utgivning av indirekt översatta romaner 2000–2015

Anja Allwood

## 1 Inledning, syfte och forskningsfrågor

När det gäller skönlitterär översättning har normen i Sverige det senaste århundradet varit att översättningen ska göras direkt från det ursprungliga källspråket, dvs. det språk som verket först skrevs på.<sup>1</sup> Emellertid publiceras det fortfarande romaner i *indirekt översättning* (hädanefter ofta IÖ) i Sverige. Med IÖ avses romaner som inte har översatts direkt från det ursprungliga källspråket utan via ett medierande språk (MedS). I den här artikeln granskas handlingar och attityder bland förläggare i Sverige, vilka har gett ut romaner i IÖ. Syftet med artikeln är att, med hjälp av deskriptiv översättningsvetenskap (Descriptive Translation Studies – DTS) och teorier om normer inom DTS, belysa mekanismerna bakom IÖ genom att besvara följande frågor:

- Vilka arbetsspråk använder de aktuella förläggarna, (hur) påverkar arbetsspråken förläggarnas utgivning och vem tar initiativet till en IÖ?<sup>2</sup>
- Vilka för- och nackdelar med IÖ anger förläggarna?
- (Hur) rättfärdigar förläggarna att de bryter mot normen om direktöversättning från det ursprungliga källspråket och (hur) kompenserar de för detta normbrott?

---

<sup>1</sup> Under 1800-talet var det i Sverige däremot länge ”vanligt med så kallad indirekt översättning” (Håkansson 2021:263). Normer ändras emellertid inte i samma takt överallt i ett samhälle. Därför är det svårt att ange exakt när normen att översättningar ska göras från det ursprungliga källspråket vann kraft (jfr Pięta m.fl. 2023:12).

<sup>2</sup> Jag använder termen *arbetsspråk* för att beteckna de språk som förläggarna använder sig av i sitt arbete.

I avsnitt 2 ges en bakgrund för artikeln i form av några iakttagelser angående polysystemteori och normer i samband med översättningsforskning, följt av nedslag i forskningen om indirekt översatt skönlitteratur. I avsnitt 3 beskrivs studiens metod och material. I avsnitt 4 redovisas och diskuteras resultat. Sammanfattande slutsatser samlas i avsnitt 5.

## 2 Bakgrund och teori

Heilbron (1999) m.fl. delar in det världsövergripande (poly)systemet för litterär översättning i fyra kategorier av språk baserat på andelen av världens översättningar som de utgör källspråk för. Kategorierna är: *hypercentrala* språk, dit enbart engelskan räknas just nu eftersom engelskan varit källspråk för ca 60 % av världens skönlitterära översättningar sedan 1990-talet; *centrala* språk (franska och tyska, ca 10 % vardera; eventuellt även ryska med en lite mindre andel); *semiperifera* språk (bl.a. svenska och en handfull andra språk med ca 1–3,5 % vardera av översättningsmarknaden) och slutligen *perifera* språk bestående av världens tusentals övriga språk, vilka delar på de fåtal kvarvarande procenten (jfr Sapiro 2010, Lindqvist 2015).<sup>3</sup>

Enligt polysystemteorin varierar det mellan olika litterära system huruvida översättningar intar en central eller perifer position i systemet och översättare antas arbeta olika beroende på översättnings position i det system texten översätts till (Even-Zohar 1990:51). När översättning över lag intar en framträdande position i systemet arbetar översättaren mer källtextnära medan översättare som översätter i ett litterärt system där översättning har en svagare position översätter mer konservativt och anpassar texten tydligare till målspråkskulturen, se vidare Tourys initiala norm, nedan.

Översättning är en plats- och tidsbunden verksamhet. *Vad* som anses värt att översätta varierar mellan olika samhällen och *hur* det översätts beror på under *vilken* tidsperiod översättningen sker. Detta beror till

---

<sup>3</sup> För statistiska uppgifter om översättning på global nivå används ofta databasen *Index Translationum*. Indexet dras emellertid med problem som att olika språk uppdateras olika ofta och enligt olika praxis (jfr Heilbron 1999:433).

stor del på att översättning är en normstyrd aktivitet. Således delar olika grupper olika värderingar om hur den ska utföras (jfr Lindqvist 2002). Bartsch (1982:62) påpekar att normer fungerar som skäl för, och rättfärdigande av, vissa beteenden och som skäl för att kritisera andra beteenden. Den som bryter mot en norm riskerar påföljder från de som ställer sig bakom normen (Toury 2012:64). Påföljderna kan vara t.ex. en tillsägelse eller ett explicit formulerat missnöje.

Enligt Toury (2012) finns det tre övergripande normer att utforska inom deskriptiv översättningsvetenskap: de *preliminära*, *operationella* och *initiala* normerna.<sup>4</sup> De preliminära normerna är främst aktiva innan själva översättningen har påbörjats, och det är dessa normer som är av primärt intresse i denna artikel. De operationella normerna tillämpas på frågor som rör dels *matrisen*, dvs. hur fullständig översättningen är och hur delarna presenteras, dels *språkformen*, dvs. hur ord och satser formuleras i översättningen. Den initiala normen handlar om huruvida översättaren arbetar adekvans- eller acceptansinriktat. Frågan är då om översättaren försöker ”lämna författaren i fred och föra läsaren mot honom” (Schleiermacher 2010:118), eller om översättaren för författaren mot läsaren och anpassar översättningen mer efter målkulturens normer.

De preliminära normerna, eller *urvalsnormerna* (jfr Lindqvist 2002:43), delas in i två grupper. Den första gruppen gäller frågor om översättningens direkthet, dvs. om översättningen ska göras direkt från det ursprungliga källspråket eller om det är accepterat – kanske rent av önskvärt – att översätta via ett medierande språk (MedS). Den andra gruppen preliminära normer gäller vad som översätts från vilka språk och huruvida det finns någon muntlig eller skriftlig policy i frågan, t.ex. bland förlag eller litteraturkritiker.

IÖ är relativt nytt som forskningsområde och det är först på 2000-talet som undersökningar börjar bli mer frekventa (jfr Pięta m.fl. 2023). De flesta studier fokuserar på övergripande teoretiska beskrivningar av IÖ eller på empiriska undersökningar mellan specifika språkpar. Övergripande artiklar är t.ex. Assis Rosa m.fl. (2017) och Marin-Lacarta

---

<sup>4</sup> De svenska termerna är hämtade från Lindqvist (2002:42–44).

(2017). Exempel på språkparsspecifika undersökningar ges nedan. Edström (1989) undersöker IÖ och direktöversättning (hädanefter DÖ) från japanska till svenska. Ringmar (2008) studerar IÖ mellan isländska och finska med fokus på hur relationen utvecklats från IÖ till främst DÖ. Ivaska och Paloposki (2018) undersöker IÖ från grekiska till finska med fokus på hur en specifik översättare använder sig av IÖ och hur densamma kritiserar användningen av IÖ i sin roll som kritiker. Marin-Lacarta (2018) undersöker IÖ från kinesiska till spanska och visar hur översättningar till centrala språk påverkar vad som översätts från kinesiska till spanska, även vad gäller DÖ. Den här redovisade undersökningen bidrar alltså med ett delvis nytt perspektiv på IÖ genom att ta ett samlat grepp på de förläggare som gett ut romaner översatta indirekt till svenska under perioden 2000–2015, oavsett ursprungligt källspråk och MedS.<sup>5</sup>

### 3 Metod och material

Till grund för denna studie ligger en databas som byggts upp för mitt pågående avhandlingsarbete. Den bygger på material från Kungliga bibliotekets sökdatabas Libris [www]. Databasen omfattar förstautgåvan av alla romaner som publicerats i svensk översättning i Sverige 2000–2015, oavsett om dessa översatts direkt eller indirekt. Den innehåller 5 259 romaner, varav 70 översatts indirekt (Allwood 2021:71). Romanerna söktes fram med hjälp av en boolesk söksträng som togs fram i samarbete med bibliotekarierna på Kungliga biblioteket.

Eftersom Sverige tillämpar ett system med pliktleveranser från bokförlagen till Kungliga biblioteket är Libris ”i princip heltäckande” (Warnqvist 2007:27), bortsett från vissa problem med eftersläpning i registreringen av böcker och ett skiftande urval. För den här undersökningen var emellertid även ”den mänskliga faktorn” dvs. att olika bibliotekarieregistrerar böcker på lite olika sätt, ett problem. Informationen i Libris triangulerades därför mot extern information om författare och översättare för att öka tillförlitligheten, bekräfta identiteter och språkkunskaper samt extrahera, respektive bekräfta, de

---

<sup>5</sup> För en diskussion om de 22 romaner som medierats via ett annat språk än engelska, se Allwood (2021).

indirekta översättningarna.<sup>6</sup> I vissa fall var de indirekta översättningarna angivna som just IÖ i Libris och i andra fall var de registrerade så att informationen kunde uppfattas som att det var fråga om DÖ (jfr Marin-Lacarta 2017; Ivaska 2020).

Förlagen för de 70 indirekta översättningarna kontaktades i syfte att identifiera översättningarnas förläggare och be dem medverka i en enkätstudie. En försvårande omständighet var att det förflutit mer än 20 år sedan vissa översättningar gavs ut. I några fall gick det därför inte att fastställa vem som varit förläggare för ett verk. Två romaner hade aldrig någon svensk förläggare, och förläggaren för tre av romanerna var inte längre i livet. Ett fåtal kontaktade förläggare valde att inte besvara enkäten. I slutändan inkom svar från 20 förläggare, som tillsammans gett ut 55 av de totalt 70 romanerna. Antalet frågor som respektive förläggare besvarade varierar emellertid, eftersom de instruerades att bara svara på de frågor där de mindes de faktiska omständigheterna.

Enkäten bestod av fyra teman:

1. Information om förläggaren, t.ex. utbildning och arbetspråk.
2. Information om förlaget, t.ex. eventuell översättningspolicy, attityd till IÖ och framtida utgivning.
3. Information om förläggarens specifika indirekt översatta roman(er), t.ex. vem som tagit initiativ till utgivningen, på vilket språk förläggaren först kommit i kontakt med verket och huruvida författaren/upphovsrättspersonen haft någon åsikt om valet av språk att översätta från.
4. Avslutande frågor, t.ex. ”får jag kontakta dig igen om jag skulle ha ytterligare frågor?”.

Enkäterna pseudonymiserades och bearbetades i det kvalitativa analysprogrammet NVivo 12 Pro. Svaren kodades deduktivt utifrån

---

<sup>6</sup> Se t.ex. Pięta (2012; 2019:29–30) och Marin-Lacarta (2017:135) om triangulering som metod inom forskning om IÖ.

enkätens ingående frågebatteri och induktivt utifrån svarens ingående teman.

## 4 Resultat och diskussion

I underavsnitt 4.1–4.3 redovisas resultaten som besvarar de tre forskningsfrågorna i avsnitt 1.

### 4.1 Förläggarnas arbetspråk, eventuell inverkan av arbetspråk och initiativ till IÖ

Förläggarna i studien är betydelsefulla aktörer i samband med de preliminära normerna i Tourys tredelning av översättningsnormer, eftersom det oftast är de som väljer ut potentiella översättare. För att jag skulle få en uppfattning om förläggarnas arbetspråk ombads förläggarna ange sina arbetspråk, dvs. de språk de använde i sin yrkesroll. Nästan samtliga uppgav engelska som ett av arbetsspråken (18 av 19 svarande). De traditionella skolspråken och de skandinaviska språken uppgavs också tämligen ofta: danska, franska, tyska 8 av 19, norska 6 av 19, spanska 4 av 19). Ryska var det enda angivna icke EU-språket (3 av 19). Italienska uppgavs som språk av två förläggare, medan nederländska, katalanska och bosniska/kroatiska/serbiska (BKS) uppgavs en gång.

Förläggarna fick också ange på vilket språk de först kom i kontakt med den eller de romaner som de gett ut i IÖ. Som framgår av tabell 1 finns det en skillnad mellan de romaner där förläggarna angett att det var de själva som tog initiativ till utgivningen och de romaner där förläggarna angett att någon annan, eller en grupp, tog initiativ till utgivningen.<sup>7</sup> När förläggaren själv tagit initiativet var MedS nästan alltid samma som det språk förläggaren först kom i kontakt med romanen på. När någon annan eller en grupp tagit initiativet till utgivningen valdes däremot oftare ett annat MedS än det språk förläggaren först kom i kontakt med romanen på.

---

<sup>7</sup> I de fall där en grupp tog initiativ till utgivningen ingår nog oftast förläggaren i gruppen, men detta har inte specificerats i enkäten.

**Tabell 1.** Kopplingen mellan det språk förläggaren först kom i kontakt med romanen på och översättningens MedS i (a) de fall då förläggaren tog initiativ till utgivningen och (b) de fall då någon annan eller en grupp tog initiativ till utgivningen.

	<b>Språket för första kontakt är samma som MedS</b>	<b>Språket för första kontakt är inte samma som MedS</b>
<b>(a) Förläggaren tog initiativ</b>	22	3
<b>(b) Någon annan/en grupp tog initiativ</b>	13	9

Det faktum att språket för den första kontakten i högre grad används som MedS i de fall där förläggaren själv tar initiativ till utgivningen kan tyda på att denna sorts utgivning utgår mer från förläggarens personliga smak och intressen. Åtminstone innebär det en tydligare begränsning av vilka språk och skönlitterära verk som kan komma i fråga för översättning hos förläggaren i fråga.

Ett flertal författare fanns representerade med fler än en IÖ i materialet. De tre författare som översatts indirekt flest gånger under perioden är Deon Meyer, med sju verk, översatta från afrikaans via engelska; Amos Oz med fem verk, översatta från hebreiska via engelska och Pramodya Ananta Toer slutligen, representerad med fyra verk, alla med indonesiska som ursprungligt källspråk, varav en roman översatts via engelska och tre via nederländska. Detta resultat kan kopplas till Furulands påpekande (2012:37) om fortsättningsutgivning generellt: om en författare är ”etablerad på ett förlag och har en rad böcker bakom sig blir antagningsproceduren ofta en formalitet”.

För att ytterligare belysa vem som tar initiativet till utgivningen av IÖ:ar har jag sedan valt att skapa en egen kategori, *fortsättningsutgivning*. Till denna kategori har jag fört de romaner som följde på en tidigare roman av samma författare utgiven vid samma förlag, oavsett vem förläggarna angett som initiativtagare till utgivningen. Härigenom visar det sig att fortsättningsutgivning är den största kategorin

IÖ:ar för alla förlag oavsett förlagsstorlek (se tabell 2).<sup>8</sup> Kategorin omfattar drygt hälften av översättningarna i enkätundersökningen. Det blir också tydligt att det är betydligt vanligare vid små förlag än vid större att förläggaren själv tar initiativ till nya indirekta översättningar, som alltså inte är fortsättningar på tidigare utgivningar. De mellanstora förlagen sticker ut när det gäller antalet romaner där initiativet tas av någon annan eller en grupp personer.

**Tabell 2.** Fördelningen mellan förläggare, någon annan/en grupp och fortsättningsutgivning som "initiativtagare", eller katalysator, för utgivningen av IÖ:ar, fördelat på förlagsstorlek.

Vem/vad initierade utgivningen?	Litet förlag	Mellanstort förlag	Stort förlag	Alla förlag totalt
Förläggaren själv	6	2	1	9
Någon annan/en grupp	3	7	3	13
Fortsättningsutgivning	9	15	6	30
<b>Totalt</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>52<sup>9</sup></b>

Utifrån tabell 2 kan Furulands tidigare nämnda observation att antagningsproceduren delvis blir en formalitet för författare etablerade vid ett förlag eventuellt även tillämpas i fråga om översättningsmetod så att beslut om översättningens direktitet blir en formalitet. Förläggaren fortsätter helt enkelt med samma strategi som för det senaste verket. Frågan är hur detta resultat kan förklaras vid IÖ. Det är inte något normstyrt beteende från förläggarnas sida, eftersom de inte skulle riskera kritik om de bytte strategi från IÖ till DÖ mellan en roman och nästa (jfr avsnitt 2). I många fall är nog tillgängligheten på direktöversättare densamma vid båda tidpunkterna, men i en del fall kan

<sup>8</sup> Jag har delat in förlagen i stora, mellanstora och små förlag baserat på antalet utgivna böcker per år (små förlag = 0–20 böcker, mellanstora förlag = 21–99 böcker, stora förlag = <100 böcker).

<sup>9</sup> Anledningen till att totalsiffran inte blir 55 är, som nämnts ovan, att inte alla förläggare besvarade alla frågor i enkäten.



det ha skett en förändring så att det fanns tillgängliga direktöversättare vid senare tillfällen. Kanske är det helt enkelt mest tidseffektivt och tryggt att fortsätta med samma översättningsstrategi. Möjligen visar det även på en kvalitets- och kontinuitetssträvan att låta ett författarskap översättas av en och samma skickliga översättare, även om det innebär fortsatt IÖ (se vidare avsnitt 4.2 och 4.3).

Detta resultat behöver hur som helst utredas vidare eftersom det går emot Ringmars bedömning (2007:6) om att IÖ skulle sammanfalla med ett lågt antal översättningar per översättare, vilket han baserar på att ”if a ’special author-translator relationship’ is to be established – i.e., when someone translates the quasi totality of one particular author (and does it well) – this presupposes direct translation.” Ett exempel på att det nog kan finnas ”[a] special author-translator relationship” även vid IÖ vittnar periodens översättningar av Amos Oz om. Alla fem är gjorda av samma översättare. Dessutom vittnar flera av förläggarna om att de indirekta översättarna har kontakt med författarna under översättningsarbetet (Allwood u.a.).

#### **4.2 För- och nackdelar med IÖ enligt förläggarna**

Normen om att litterär översättning ska göras direkt från originaltexten förefaller tydlig bland förläggarna i studien. Många av dem tyckte ha svårt, eller tveka inför, att ange fördelar med IÖ jämfört med DÖ. Ungefär hälften nämnde inte någon enda fördel med IÖ. De förläggare som trots allt nämnde fördelar pekade på att med en IÖ tillgängliggörs romanen i alla fall på svenska, vilket den kanske inte hade gjort annars, och att det med IÖ via ett mer centralt MedS (jfr avsnitt 2) kan finnas fler skickliga översättare att välja bland. Båda dessa fördelar med IÖ har noterats i tidigare forskning (jfr Alvstad 2017). Kanske kan detta tolkas som att förläggarna ser tillgängliggörande och kvalitetsaspekter som förmildrande omständigheter för att bryta mot den preliminära normen om att DÖ är att föredra.

I samband med svar på andra frågor nämnde förläggare ytterligare positiva aspekter med IÖ. En förläggare vid ett stort förlag uppgav att översättningsprocessen kan gå snabbare med en översättare från ett mer centralt språk, eftersom dessa oftare kan ha översättning som enda sysselsättning och inkomstkälla. Översättare från perifera språk

kan ha svårt att försörja sig på enbart översättning från detta språk. Dessa översättare kanske översätter från fler språk eller har annat arbete som då binder upp dem (jfr Svahn 2020:24–94).

En förläggare vid ett litet förlag uppgav att IÖ var en ekonomisk försättning för utgivningen, eftersom hen inte hade råd att anlita en extern textredaktör som kunde granska översättningen utan behövde kunna utföra det arbetet själv. Även två förläggare vid stora förlag såg det som en positiv aspekt av IÖ att förläggaren eller redaktören då oftast kunde granska översättningen mot samma text som översättaren hade översatt från.

När det gällde negativa aspekter av IÖ inkom betydligt fler svar. Förläggarna uppgav t.ex. att IÖ gör att:

- fel i den medierande texten kan föras över till den svenska översättningen
- översättaren till det medierande språket i allt för hög grad kan sätta sin prägel på författarskapet
- ”nyanser” går förlorade som kanske hade kunnat behållas vid DÖ
- känslan ”kommer längre bort”
- det kan vara lättare för översättaren till svenska att ”sväva iväg”
- originalet som auktoritet försvagas
- olika översättningsnormer i (semi)perifera och centrala språk tvingar den svenska översättaren att översätta från en text anpassad för en annan publik.

De flesta förläggare fokuserar alltså på verkets stil, innehåll, eller nyanser när de ombeds nämna negativa aspekter av IÖ. Detta kan vara ett sätt att föregå eventuell kritik och visa på att man är medveten om den rådande normen om hur litterära översättningar bör göras.

### 4.3 Rättfärdigande och kompensation i samband med IÖ

Förläggarna tillfrågades hur de hade valt källtext för sina IÖ:ar. För 27 av de 55 romanerna hade förläggarna valt den medierande texten eftersom författaren själv hade översatt originaltexten till det MedS, på annat sätt hade bidragit till översättningen eller hade ”auktoriserat den”. Förläggarna lyfte att den medierande texten därmed var ”nästan som ett original”.<sup>10</sup> En enda förläggare påpekade att bra författare inte nödvändigtvis också är bra översättare, medan övriga förläggare inte nämnde några nackdelar med självöversättningar.

För 21 av de 55 romanerna hade förläggaren utan framgång försökt hitta en översättare från det ursprungliga källspråket, för verket i fråga eller för ett tidigare verk från samma språk.<sup>11</sup> För 11 romaner uppgav förläggaren att hen – för verket i fråga eller för ett tidigare verk från samma språk – först gett översättningsuppdraget till en direktöversättare från det ursprungliga källspråket. Översättningen hade dock inte hållit önskad kvalitet, och förlaget hade tvingats utföra extra arbete eller fått ge hela översättningsuppdraget till någon annan som fick göra en IÖ i stället. I dessa fall hade översättaren oftast varit en modersmålstalare av ursprungsspråket. För att slippa bryta mot normen om DÖ valde alltså förläggarna att först frånga föreställningen om att en översättare alltid ska översätta till sitt modersmål. Toury nämner inte explicit denna föreställning som en norm, men enligt Hermans (1999:75–76) skulle de preliminära normerna kunna omfatta även beslut om huruvida översättaren ska översätta till sitt första, andra eller

---

<sup>10</sup> Här bör noteras att vissa av förläggarna ansåg att deras roman(er) inte kunde ses som IÖ eftersom den medierande texten var översatt av författaren själv. Jag anser emellertid att även en roman översatt från en självöversättning bör ses som IÖ (jfr Allwood 2021:64).

<sup>11</sup> De kvantitativa uppgifterna i det här stycket utesluter inte varandra. För en och samma roman kan gälla att förläggaren först har försökt anlita en direktöversättare och sedan i stället har valt att låta göra en IÖ från en medierande text som författaren på något sätt ”auktoriserat”. Notera även att förläggarnas användning av begreppet ”auktoriserad översättning” inte är densamma som inom facköversättning, där auktoriserade översättningar görs av auktoriserade translatorer med skyddad yrkestitel, se vidare föreningen FAT:s hemsida.

tredje språk och jag vill hävda att uppfattningen att översättare ska översätta till sitt förstaspråk, när det gäller skönlitterär översättning i dagens Sverige, närmast kan ses som en norm, även om den modifieras till att översättaren ska översätta till sitt starkaste språk (jfr Stålhammar 2015:58).

För 9 romaner betonade förläggarna att de hade valt ett MedS som möjliggjorde att de kunde anlita en riktigt bra översättare till svenska, en som de kände och litade på. För en dryg handfull romaner upp gav förläggarna att de hade fokuserat på att den medierande texten skulle vara ”bra” att översätta från, att de hade samrått med författarens agent i språkvalet eller att det faktiskt bara fanns en medierande text att tillgå.

Många förläggare nämnde spontant hur riskerna med IÖ kan kompenseras eller mildras, även om de inte tillfrågats om detta specifikt. Även detta kan ses som ett sätt för förläggarna att minska risken för kritik (från forskaren eller läsarna) för att de brutit mot normen om DÖ. Sammanfattningsvis framkom fem kombinerbara strategier. Förläggare kan:

- välja en medierande text som författaren själv har bidragit till, alternativt är nöjd med
- välja en omvittnat bra medierande text
- välja en erkänt bra översättare till svenska
- låta en kunnig talare av det ursprungliga källspråket granska översättningen, för att säkerställa att den återspeglar ursprungstexten så väl som möjligt
- uppmuntra översättaren att ha kontakt med författaren.

I synnerhet den sista punkten är intressant. Fem förläggare nämnde explicit att den svenska översättaren hade kontakt med författaren vid översättningen av en eller flera av deras IÖ:ar. Detta motsäger några av förläggarnas föreslagna nackdelar med IÖ, t.ex. att originalet som auktoritet skulle försvagas vid IÖ. Dessa svar står även i strid med Dollerups (2000:8) antagande att troheten och lojaliteten mot författaren försvagas vid IÖ eftersom ”the translator will not always be in a position to have the author elucidate obscure points” (jfr Ringmar 2007:6).

Denna risk föreligger dock även vid DÖ. Till exempel visar Axelsson (2016), som jämförde en dansk, norsk och svensk översättning av samma roman, att den norska och svenska översättaren ofta hade kontakt med ”sina” författare medan den danska översättaren aldrig hade det. Många översättningar som görs idag gäller dessutom äldre texter där författaren inte längre är i livet. Det får således ses som en självklarhet att varken direkta eller indirekta översättare alltid har kontakt med sina författare.

## 5 Sammanfattning och slutsatser

Denna studie har visat att normen att romaner ska översättas direkt får sägas vara stark i Sverige under perioden 2000–2015. Detta framgår dels av att endast 1,3 procent av periodens alla utgivna romanöversättningar är gjorda via ett medierande språk, dels av att förläggarna i studien uttrycker stark kritik mot IÖ, trots att det är en lösning de själva använder eller har använt. Förläggarna i studien tycks därmed anse sig behöva motivera sitt agerande, för att inte riskera kritik från läsare eller litteraturkritiker.

De få fördelar med IÖ som förläggarna uppgav var av praktisk karaktär, medan nackdelarna rörde estetiska eller innehållsmässiga omständigheter, vilka kan kopplas till Tourys initiala norm om huruvida översättaren ska översätta källspråksinriktat eller målspråksinriktat (se avsnitt 2). I fråga om nästan hälften av de 55 romanerna angavs att förläggaren försökt, men inte lyckats, hitta en direktöversättare. För en femtedel av romanerna uppgav förläggarna att de först anlät en direktöversättare från det ursprungliga källspråket men att översättningen inte hållit önskad kvalitet. Först därefter anlät de förläggarna en indirekt översättare. En del förläggare valde alltså att först frångå föreställningen om att översättare alltid ska översätta till sitt modersmål, innan de frångick normen om att översättningar ska göras direkt från det ursprungliga källspråket. När DÖ inte gav ett tillräckligt bra resultat, valde de emellertid att använda sig av IÖ.

Det vore intressant att vidare undersöka förläggares normuppfattning om prioriteringen mellan IÖ och översättare som översätter *från* sitt modersmål generellt. Detta skulle kunna göras t.ex. genom att undersöka hur förläggare som hittills valt att inte ge ut någon IÖ ställer sig

till alternativet att anlita översättare som översätter *från* sitt modersmål.

Denna undersökning visar att de förläggare som ingår i studien har ett pragmatiskt förhållningssätt till sitt uppdrag. De betonar att deras främsta fokus är att få fram en bra text på svenska. För att lyckas med det fokuserar de vid IÖ på att hitta en erkänt skicklig översättare till svenska och en medierande text som de menar är bra att översätta ifrån. Förläggarna anger också kontakt mellan översättare och författare som en möjlig väg för att säkerställa en översättning av hög kvalitet. Denna sista punkt kan jämföras med Alvstad (2017) där översättarna poängterar betydelsen av sina indiska samarbetspartner.

Arbetspråken för de förläggare som gett ut IÖ:ar 2000–2015 är centrerade kring de traditionella skolspråken. När förläggarna själva tar initiativ till utgivningen är arbetspråken centrala för val av MedS. Däremot är arbetspråkens betydelse inte lika tydlig när det är någon annan, eller en grupp personer, som tar initiativet.

Slutligen visar studien att i fråga om nutida svenska förhållanden tycks tendensen till fortsättningsutgivning, dvs. att en författare som tidigare översatts indirekt även fortsättningsvis blir översatt indirekt, stark. Därför bör Dollerups och Ringmars antagande att författare och indirekta översättare inte har kontakt, eller kan forma starka band, (se avsnitt 4.1) undersökas vidare.

## Litteratur

Allwood, Anja. 2021. (Semi)Peripheries in Contact – Indirect Translation of Novels into Swedish 2000–2015. *STRIDON: Studies in Translation and Interpreting* 1(1). S. 57–77.

Allwood, Anja. u.a. *Litteratur på omvägar – om indirekta romanöversättningar till svenska 2000–2015* (preliminär titel). Göteborg: Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi, Göteborgs universitet.

Alvstad, Cecilia. 2017. Arguing for indirect translations in twenty-first-century Scandinavia. *Translation Studies* 10(2). S. 150–165.

- Assis Rosa, Alexandra, Pięta, Hanna & Bueno Maia, Rita. 2017. Theoretical, Methodological and Terminological Issues Regarding Indirect Translation: An Overview. *Translation Studies* 10(2). S. 113–132.
- Axelsson, Marcus. 2016. ”Kalla mig inte mamsell!”: en jämförelse av tre skandinaviska översättares behandling av kulturspecifika element i fransk- och engelskspråkig skönlitteratur. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 96. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Bartsch, Renate. 1982. The Concepts ’rule’ and ’Norm’ in Linguistics. *Lingua* 58(1). S. 51–81.
- Dollerup, Cay. 2000. Relay’ and ’support’ translations. I: Chesterman, Andrew, Gallardo San Salvador, Natividad & Gambier, Yves (red.): *Translation in context: selected contributions from the EST Congress, Granada, 1998*. Benjamins Translation Library. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 17–26.
- Edström, Bert. 1989. *The Transmitter Language Problem in Translations from Japanese into Swedish*. Occasional Paper / University of Stockholm, Center for Pacific Asia Studies, 5 5. Stockholm: Center for Pacific Asia Studies.
- Even-Zohar, Itamar. 1990. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *Poetics Today* 11(1). S. 45–51.
- FAT = Föreningen Auktoriserade Translaterer. 2023. <<https://www.aukttranslator.se>>. Hämtad 2023-10-23.
- Furuland, Lars. 2012. Litteratur och samhälle. Om litteratursociologin och dess forskningsfält. I: Svedjedal, Johan (red.). *Litteratursociologi: Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 16–49.
- Heilbron, Johan. 1999. Towards a Sociology of Translation – Book Translations as a Cultural World-System. *European Journal of Social Theory* 2(4). S. 429–444.
- Håkanson, Nils. 2021. *Dolda gudar: En bok om allt som inte går förlorat i en översättning*. Stockholm: Nirstedt/litteratur.

Index Translationum.

<https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx?lg=0>. Hämtad 2023-10-23.

Ivaska, Laura. 2020. Identifying (indirect) translations and their source languages in the Finnish National Bibliography Fennica: Problems and solutions. *MikaEL* 13. S. 75–88.

Ivaska, Laura & Paloposki, Outi. 2018. Attitudes towards indirect translation in Finland and translators' strategies: Compilative and collaborative translation. *Translation Studies* 11(1). S. 33–46.

Libris. 1976. <https://libris.kb.se/>. Hämtad 2023-10-23.

Lindqvist, Yvonne. 2002. *Översättning som social praktik: Toni Morrison och Harlequinserien Passion på svenska*. Acta Universitatis Stockholmiensis, New Series 26. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Lindqvist, Yvonne. 2015. Det skandinaviska översättningsfältet – finns det? *Språk och stil* 25. S. 69–87.

Marin-Lacarta, Maialen. 2017. Indirectness in Literary Translation: Methodological Possibilities. *Translation Studies* 10(2). S. 133–149.

Marin-Lacarta, Maialen. 2018. Mediated and Marginalised: Translations of Modern and Contemporary Chinese Literature in Spain (1949–2010). *Meta: Journal des traducteurs* 63(2). S. 306–321.

Pięta, Hanna. 2012. Patterns in (in)directness: An exploratory case study in the external history of Portuguese translations of Polish literature (1855–2010). *Target. International Journal of Translation Studies* 24(2). S. 310–337.

Pięta, Hanna, Bueno Maia, Rita & Torres-Simón, Ester. 2023. *Indirect Translation Explained*. Translation Practices Explained. London/New York: Routledge.

QSR International Pty Ltd. (2018) NVivo (Version 12). NVivo 12 Pro. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>.



- Ringmar, Martin. 2007. Roundabout Routes': Some remarks on indirect translations. I: Mus, Francis (red.). *Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2006*. Leuven: CETRA. S. 1–17.
- Ringmar, Martin. 2008. När periferierna möts – 100 år av finsk-isländska litterära kontakter. I: Zilliacus, Clas, Grönstrand, Heidi & Gustafsson, Ulrika (red.): *Gränser i nordisk litteratur = Borders in Nordic literature: IASS XXVI 2006*. Åbo: Åbo Akademis förlag. S. 744–752.
- Sapiro, Gisèle. 2010. Globalization and cultural diversity in the book market: The case of literary translations in the US and in France. *Poetics* 38. S. 419–39.
- Schleiermacher, Friedrich. 2010 [1813]. Om de olika metoderna att översätta. I: Kleberg, L. (red.). *Med andra ord: texter om litterär översättning*, översatt av Lars Bjurman. Stockholm: Natur & kultur. S. 115–130.
- Stålhammar, Mall. 2015. *Att översätta är nödvändigt*. Stockholm: Carlsons.
- Svahn, Elin. 2020. *The Dynamics of Extratextual Translatorship in Contemporary Sweden: A Mixed Methods Approach*. Dissertations in Translation and Interpreting Studies 1. Stockholm: Stockholms universitet.
- Toury, Gideon. 2012. *Descriptive Translation Studies – and beyond: Revised Edition*. Benjamins Translation Library. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Warnqvist, Åsa. 2007. *Poesifloden: utgivningen av diktsamlingar i Sverige 1976–1995*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, 54 54. Uppsala: Uppsala universitet.

# ”Är jag bara på låtsas?” – *ummikkos* reflektioner kring meänkieli och Tornedalsidentitet

Jaana Kolu

## 1 Inledning

Tornedalingar vid den svensk-finska gränsen i nordöstra Sverige är en språklig minoritet som håller på att genomgå en snabb språkförändring och försvenskning, då allt färre i den yngre generationen talar meänkieli eller finska som varit deras föräldrars och far- och morföräldrars språk (Hyltenstam & Salö 2022). Under flera decennier har speciellt meänkieli, enligt studier, varit hotat, och Ridanpää menar att språket ”har en lång och unik historia av marginalisering” (Ridanpää 2018:187, min översättning). Det finns dock några tecken på att meänkieli under de två senaste decennierna upplevt ett uppsving i Sverige, inte minst tack vare tornedalingarnas eget revitaliseringsarbete, men även på grund av att meänkieli blivit officiellt erkänt som nationellt minoritetsspråk i Sverige 2000<sup>1</sup> (SFS 2009:724; Hyltenstam 2007; Kolu 2023a). Trots detta delar en stor grupp i synnerhet yngre generationens tornedalingar samma upplevelse av att de inte fått med sig språket från sina föräldrar utan har övergått till att använda svenska och blivit så kallade *ummikko* (Ackermann-Boström 2021). Ordet *ummikko* i meänkieli saknar en motsvarighet i svenskan<sup>2</sup>. I ord-boken meänkieli-svenska (Meän akateemi Academia Tornedaliensis, u. å.) definieras substantivet enligt följande: ”person som inte behärskar omgivningens språk”, eller ”Han kan inte alls vårt språk”, och ordet *ummikkoruottalainen* definieras som ”svensktalande som inte behärskar omgivningens språk”. Definitionerna utgår från meänkielis och Tornedalens perspektiv: Meänkieli är ett så kallat *territoriellt minoritetsspråk* vilket innebär att språket är starkt knutet till Tornedalen

---

<sup>1</sup> De övriga nationella minoritetsspråken i Sverige är samiska, finska, romani chib och jiddisch (SFS 2009:724).

<sup>2</sup> Ordet *ummikko* finns även i finskan där det syftar på en person som bara kan ett språk, det vill säga sitt eget modersmål (Suomen etymologinen sanakirja ’Finsk etymologisk ordbok’, u.å.).

och det så kallade förvaltningsområdet<sup>3</sup>. Svensktalande tornedalingar som inte behärskar någon av de olika varieteterna av meänkieli kallas således för *ummikko*. Idag finns bland dem även en stor grupp tornedalingar som inte själva behärskar meänkieli men som har en viss anknytning till språket i och med att minst den ena föräldern talar detta språk. Det är denna ummikkogrupp som står i fokus i föreliggande studie.

Det övergripande syftet med denna artikel är att redogöra för 14 egenidentifierade ummikkos språkliga biografier, närmare bestämt deras egna metapragmatiska reflektioner, med andra ord deras tankar kring meänkieli och sitt eget språkbruk (jfr Ackermann-Boström 2021). Därtill undersöks studiedeltagarnas positioneringar till meänkieli och en Tornedalsidentitet.

---

<sup>3</sup> I dag omfattar förvaltningsområdet för meänkieli kommunerna Gällivare, Haparanda, Kalix, Kiruna, Luleå, Pajala, Stockholm, Umeå och Övertorneå (SFS 2009:724). *Tornedalen består av* Pajala, Övertorneå och Haparanda samt östra delen av Kiruna kommun. I denna studie använder jag begreppen Tornedalen och tornedalingar för att hänvisa till hela förvaltningsområdet för meänkieli och invånarna eller tidigare invånare inom området. Det är viktigt att påpeka att meänkieli har olika varieteter inom olika områden, och språket och dess olika varieteter kan åsyftas även med orden tornedalsfinska, finska, lannankieli och kvänska (Arola et al. 2013:3). *Kväner* är ursprungsbefolkning med historisk utbredning i norra Norge, Sverige och Finland. *Lantalainen* betecknar främst den meänkielitalande folkgrupp som inte identifierar sig som tornedalingar, eftersom denna grupp har sina rötter i Malmfälten i Kiruna och Gällivare kommuner och inte i Tornedalen (Föreningen Svenska Kväner-Lantalaiset Kiruna, u. å.).

Studiens frågeställningar är följande:

- 1) Vad uppger de 14 intervjuade tornedalingarna för orsaker till att de inte talar meänkieli?
- 2) Hur positionerar de sig i förhållande till meänkieli och den tornedalska identiteten i intervjun?

I skrivande stund är Sannings- och försoningskommissionen i den avslutande fasen av sitt uppdrag gällande att utreda och granska den assimileringspolitik som bedrevs av svenska staten under 1800- och 1900-talen gentemot tornedalingar, kväner och lantalaiset och dess konsekvenser både på grupp- och familjenivå (Regeringskansliet, Sannings- och försoningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset, Ku 2020:01). De arbeten som hittills utkommit har pekat på behovet av mer forskning om minoriteten (Huss 2022; Hyltenstam & Salö 2022; Elenius 2023; Nilsson Ranta 2023). Avsikten med denna studie är att möta detta behov och öka kunskapen om självupplevda orsaker till ett språkbyte.

Enligt språklagen (SFS 2009:600) ska den enskilde i Sverige ha ”tillgång till språk” som enligt 14 § innebär att ”[v]ar och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska [...] den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket”. Orsaken till att språklagen ger de nationella minoriteterna större möjligheter till undervisning i sitt modersmål (än när det gäller andra språkliga minoriteter i samhället) är att en stor del av föräldrarna inte själva kan lära sina barn minoritetsspråket. Detta är i sin tur en följd av att denna föräldrageneration inte själva fick möjlighet att använda eller lära sig språket i skolan och kunde eller ville inte överföra språket till följande generation. Föräldrarna hade ofta förbjudits att tala sitt modersmål i skolan, och därmed hade de förlorat sina kunskaper i modersmålet (Hyltenstam & Salö 2022; Elenius 2023). De hade blivit utsatta för försvenskning och språklig *assimilering*.

I denna studie redogörs för 14 tornedalingars reflektioner över den självidentifierade försvenskningssprocessen, såsom de beskriver den i sina korta språkliga livsberättelser i intervjuerna. Det undersökta

temat är aktuellt och relevant för att kunna kartlägga den så kallade ummikkogruppens egna tankar kring ett språk som talas av föräldra- och mor- eller farföräldragenerationen men som de inte själva behärskar.

## **2 Material och metoder samt biografiskt perspektiv**

Materialet som ligger till grund för studien består av 14 inspelade intervjuer varav 13 har gjorts i samband med en podd där poddgästerna diskuterar med poddvärden om meänkieli och sin identitet i förhållande till meänkieli och Tornedalen. Därtill intervjuade jag själva poddvärden som delar många av de språkliga erfarenheterna med sina poddgäster. Den gemensamma nämnaren för alla de 14 intervjuade är att de växt upp i Tornedalen och i familjer med minst en meänkielitalande förälder. Dessutom har de enligt sin egen bedömning obefintliga eller mycket begränsade kunskaper i meänkieli. Intervjuerna gjordes under 2021–2022. Majoriteten av de intervjuade är unga eller i den yngre medelåldern, det vill säga 20–45 år gamla. Poddmaterialet med 13 intervjuer har inte ursprungligen samlats in för forskningssyftet, men frågorna som ställdes i poddintervjuerna och i intervjun av poddvärden var dock desamma. Dessa intervjuer kan anses lämpa sig väl för en hermeneutisk förståelse och tolkning av narrativa data där talarna själva har möjlighet att uttrycka sina tankar kring meänkieli och sin identitet. Intervjuernas självbiografiska innehåll tar hänsyn till talarnas breda erfarenhet av omgivningens och andra människors inverkan på sitt språkval och sin identitet (jfr Falke 2018).

Även om poddmaterialet har publicerats på ett offentligt digitalt forum och således kan anses vara offentligt, väcker forskningen av intervjuer som ursprungligen inte är gjorda för vetenskapliga syften flera forskningsetiska frågor. Poddvärden och poddgästerna har dock gett sitt samtycke till att poddinslagen kan användas som forskningsmaterial i denna studie. Poddvärdens och de intervjuades namn kan spåras på nätet, då alla poddavsnitt är tillgängliga på nätet, och några av de citat som används i denna artikel står på poddens hemsida. Här har citaten dock anonymiserats. I denna studie följs Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska regler och rekommendationer.

Det är viktigt att beakta att valet av de intervjuade poddgästerna har gjorts av poddvärden, något som kan tänkas påverka resultatet av denna studie. Deltagargruppen är således mycket begränsad och inget representativt urval av alla tornedalingar. Därför kan inte heller resultaten av studien generaliseras.

Innehållet i intervjuerna har analyserats utgående från syftet och de frågeställningar som formulerats i studien. Det är fråga om en kvalitativ och datadriven innehållsanalys med en narrativ ansats (Tuomi & Sarajärvi 2018). Först har jag lyssnat noggrant på samtliga 14 intervjuer och gjort preliminära observationer av och anteckningar om materialet. Därefter transkriberade jag intervjuerna. De olika stegen i själva analysprocessen har genomförts i enlighet med Tuomi och Sarajärvi (2018:92–94). I analysen har jag strävat efter att utforma en helhetsbild av intervjumaterialet gällande temat *meänkieli* och Tornedalsidentitet genom att kondensera, klassificera och abstrahera de intervjuades narrativ. I det första steget av analysen bröts intervjumaterialet ned till *meningsbärande enheter* i form av citat. Därefter kondenserades citatens centrala innehåll utan att något viktigt av det ursprungliga meningsinnehållet gick förlorat. Efter kondenseringen kodades de centrala uttrycken som anknöt till studiens frågeställningar genom att understryka dessa uttryck i det transkriberade materialet. Därefter skapades underkategorier utifrån kodningen som stämmer överens med de ursprungliga yttrandenas betydelse. Över- och huvudkategorier skapades på samma sätt (se även Boréus & Kohl 2018). I abstraheringsprocessen tolkades de kondenserade intervjuerna på en större abstraktionsnivå. De olika kategorierna ligger till grund för mina tolkningar och slutsatser som även relateras till relevant tidigare forskning inom området. I resultatredovisningen redogörs inte för den mer detaljerade innehållsanalysen utan bara för resultatet av abstraherings- och tolkningsprocessen för att spara utrymme i artikeln.

När det gäller den andra forskningsfrågan kring de intervjuades identitetspositioneringar baserar sig analysen av materialet även på Bucholtz och Halls (2010:19–26) *positioneringsprincip*. Enligt denna princip tar sig talarna olika tillfälliga roller och förhållningssätt i den pågående interaktionen som påverkas av den sociala kontexten och samtalsdeltagarna (Georgakopoulou 2007). Positionering är ett

centralt analysverktyg för föreliggande studie kring identitetskonstruktion, där talarna vid intervjutillfället väljer, motsätter sig och omprövar olika identitetspositioner (se t.ex. Georgakopoulou 2007:123). I praktiken innebär detta att de intervjuade positionerar sig som tornedalingar eller tar avstånd från Tornedalsidentiteten. Därtill positionerar de intervjuade sig själva och andra, t.ex. sina familjemedlemmar i förhållande till meänkieli.

Den narrativa ansatsen i studien innebär här att identitetspositioneringarna har en stark koppling till narrativ (jfr Georgakopoulou 2007:123). Busch (2017) har introducerat begreppet *Spracherleben - the lived experience of language* som är ett försök att integrera rumsliga (t.ex. gränser) och kroppsliga (t.ex. känslor) erfarenheter och biografier (narrativ) i sociolingvistisk forskning. Såsom Andrade och Andersen (2020:406) påpekar är berättelser ett grundläggande sätt för människor att bearbeta och reflektera över sina upplevelser och sin identitet. Genom att undersöka narrativ är det möjligt att teoretisera och utforska människors identitetsarbete när de berättar om sina tidigare, nuvarande och framtida liv (Plumridge & Thomson 2003).

### **3 Meänkielis historia och nuläge**

Meänkieli kan anses ha sitt ursprung i de finska dialekter som talats i århundraden i det område som i dag utgör Tornedalen på bägge sidorna av Torne älv (Wande 2007:129). Nuvarande Finland utgjorde den östliga rikshalvan av Sverige över 600 år, och den finskspråkiga befolkningen i Tornedalen var således en del av ett stort finskspråkigt område ända tills Sverige förlorade sin östra rikshalva i det finska kriget mot Ryssland 1808–1809. Vid freden i Fredriksamn drogs gränsen längs Torne älv och genom en språkligt och kulturellt homogen bygd. Den finskspråkiga befolkningen delades itu, men kontakterna mellan människorna över gränsen förblev livliga, då de träffade sina släktingar och vänner och gifte sig över gränsen (ibid.).

I mitten av 1800-talet kunde tornedalingar fortfarande gå i skolan och kyrkan på finska, men efter att den nationalistiska politiken tog fart i Sverige i slutet av 1800-talet, inleddes ett århundrade av assimileringspolitik och påtryckningar för att språkligt och kulturellt integrera tornedalingarna i majoritetsbefolkningen (Hyltenstam och Salö 2022;

Elenius 2023). Skolan och så kallade arbetsstugor hade en central roll i verkställandet av försvenskningprocessen.

Enligt Elenius (2023:132) påverkades pedagogiken av de nationalistiska tendenserna i samhället, och i skolan och arbetsstugor som fungerade som internat rådde ett generellt förbud att tala finska eller meänkieli under första hälften av 1900-talet.

Mot slutet av 1900-talet steg tornedalingarnas sociala självkänsla och ansträngningarna för att bevara den egna kulturen och det egna språket ökade (Winsa 2007). Svenska Tornedalingars Riksförbund grundades 1981 för att ”främja och stärka minoritetens identitet samt språkliga och kulturella utveckling och förankring” (Svenska tornedalingars riksförbund u.å.).

Under århundradens lopp fjärmade sig finskan på den svenska sidan av Torne älv från de finska dialekterna på den östra sidan av gränsen och i synnerhet från finskt standardspråk, och tornedalsfinskan fick allt mer inflytande från svenskan (Paunonen 2018). För att markera att meänkieli var ett eget språk, avskilt från finskan, började tornedalingarna på 1980-talet kalla sitt språk för meänkieli (’vårt språk’) (Wande 2021). År 2000 fick meänkieli status som minoritetsspråk (SFS 2009:724).

I dag går det att urskilja flera tecken på meänkielis revitalisering i och med att det till exempel skrivs allt fler böcker och produceras musik, poddar och radioprogram med utgångspunkt i språket och kulturen. Som exempel på detta kan nämnas radiokanalen *Meänraatio* som sänder program på meänkieli och flerspråkigt (Kolu 2023b). Nya tornedalska föreningar har grundats, till exempel ungdomsförbundet *Metnuoret*. Därtill har intresset för studier i meänkieli ökat under det senaste årtiondet (SOU 2017:91). Hösten 2022 startade ett språkcentrum för meänkieli i Kiruna och Övertorneå. Dess syfte är att allt fler ska ha ”möjligheten att behålla, ta tillbaka och utveckla meänkieli - så att språket kan leva vidare i Sverige” (Institutet för språk och folkminnen, u. å.).



## 4 Faktorer som påverkar språkbevarande inom familjer

I detta avsnitt redogörs för de faktorer som är förknippade med språkbevarande inom familjer. Enligt Juvonen et al. (2020) kan studier om sociala och affektiva faktorer kring språkbevarande placeras på en mikro-, meso- eller makronivå, det vill säga på en individ- och familjenivå eller på organisationens och samhällets nivå.

På mikronivå lyfts i synnerhet betydelsen av familjers språkliga attityder, språkpolicyer och -ideologier samt -praktiker fram som avgörande för språkbevarande i familjer (Curdt-Christiansen & Huang 2020; Lanza & Lomeu Gomes 2020). Curdt-Christiansen och Huang (2020:174–189) presenterar inre och yttre faktorer som påverkar språkpolicyer inom familjer. Inre faktorer är relaterade till social interaktion inom familjen, medan yttre faktorer handlar om den större sociokulturella miljön. De inre faktorerna omfattar emotionella faktorer (t.ex. vilken roll språket spelar i familjerelationer), identitetsfaktorer, kulturella faktorer, föräldrars egna övertygelser (eng. *parental impact beliefs*) samt barns egen agens och språkliga socialisering. De yttre faktorerna syftar på sociokulturella, socioekonomiska och sociopolitiska faktorer. Såsom Curdt-Christiansen och Huang (2020:178) påpekar lever familjer aldrig i ett vakuum, utan deras språkpolicyer är alltid påverkade av yttre faktorer. Till exempel spelar de socioekonomiska faktorerna in om olika språk värderas på olika sätt i utbildning, arbetslivet och samhället (jfr Bourdieus lingvistiska kapital, 1991). Därtill påverkar olika språkideologier familjers val av språk som de använder med sina barn (Kolu 2023a).

Ett exempel på en undersökning på mikronivå är Ackermann-Boströms studie (2021) där hon har undersökt unga tornedalingars meta-pragmatiska reflektioner, närmare bestämt deras tankar och åsikter om språkbevarande och språkideologier kring korrekt språk i Instagram. Enligt Ackermann-Boström möts de unga tornedalingarna ofta av en dubbel marginalisering. Å ena sidan har meänkielitalande genom tiderna utsatts för förtryck och assimileringspolitik, å andra sidan kan de unga meänkielibrukarna möta språkpurism från den äldre generationen. Ett annat exempel på en studie på mikronivå är Kolu's undersökning (2023a) om två tornedalingars lingvistiska livsberättelser där de bland annat redogör för de olika språkideologier som de

mött om meänkieli under sitt liv och diskuterar hur dessa ideologier påverkat deras förhållningssätt till språket.

Ett exempel på en kartläggning där alla de tre nivåerna, mikro-, meso och makronivån kombineras är Sanningskommissionens utredning där det undersökts hur den assimilerande skol- och språkpolitiken i Tornedalen påverkat skolbarnen. Syftet med studien har bland annat varit att studera hur moderniseringen av samhället påverkat individernas attityd till sitt modersmål meänkieli och sin identitet (Elenius 2023).

## **5 De intervjuades reflektioner och positioneringar gentemot meänkieli och Tornedalsidentitet**

I detta kapitel presenteras och diskuteras först resultaten av den data-drivna innehållsanalysen gällande de intervjuades reflektioner kring de faktorer som de uppger har påverkat deras språkförlust (5.1). Därefter redogörs för resultaten av analysen kring talarnas positioneringar gentemot meänkieli och tornedalsidentitet (5.2).

### **5.1 Upplevda orsaker till språkförlust**

I detta avsnitt behandlas de faktorer som de 14 intervjuade tar upp i sina svar på frågan vad de tror är orsaken till att de inte talar meänkieli. Den faktor som abstraherats från alla 14 intervjuades livsberättelser är *föräldrarnas språkpolicy inom hemmet*. Som framgår av Citat (1) har språkpoliticyn oftast inneburit att föräldrarna valt att tala svenska med sina barn. Detta ligger i linje med Sannings- och försoningskommissionens delbetänkande (SOU 2022:32) av vilket framgår att den yngre generationen ofta uppger att föräldrarna inte talat meänkieli med dem, trots att det varit en förälders eller båda föräldrarnas modersmål. En orsak till detta var, enligt flera av poddgästerna, att föräldrarna varit rädda för att deras barn skulle förvirras av att lära sig två språk samtidigt:

- (1) Jag kommer ihåg att mamma och pappa ibland sa att de inte tror på att lära sig två språk samtidigt - att de var rädda att vi barn skulle bli förvirrade. Att det skulle ställa till det för oss.

Denna uppfattning om tvåspråkighet där förstaspråket skulle förvirra och utgöra ett hinder för att lära sig andraspråket var tidigare utbredd både bland forskare och allmänhet (t.ex. Byers-Heinlein & Lew-Williams 2013; Milani 2013). Senare studier har dock visat att användningen och utvecklingen av förstaspråket inom hemmet och i skolan inte påverkar negativt på inläringen av andraspråket, utan snarare tvärtom (se Baker 2006 för en översikt). En av de intervjuade konstaterar att hennes föräldrar sagt att de skulle ha talat meänkieli med barnen om de hade haft den kunskapen som de har i dag. Flera av de intervjuade betonar att de inte beskyller sina föräldrar för att de inte talar meänkieli. Att föräldrarna valt att inte tala meänkieli med barnen berodde enligt de intervjuade också på att språket förknippades med skam och att föräldrarna kände att meänkieli inte var något språk som var värt att lära sig. Eftersom föräldrarna hade fått erfara att meänkieli var otillräckligt, förbjudet och skamligt, gjorde de, enligt de intervjuades narrativ, ett medvetet val att inte överföra språket till sina barn:

- (2) Någonstans så fanns det ju en skam kring meänkielin. Att det inte var tillräckligt.
- (3) Det kommer ju från nånting. Från försvenskningen och hela den biten. Språket var inte tillåtet på många sätt och det var, ja, men ett arv av skam och skuld. Som gjort att idag har mina föräldrar och mina kompisars föräldrar gjort ett val att, ja, men, ”Det klarar hon sig utan.”

Enligt Curdt-Christiansen och Huang (2020:178) är föräldrarnas övertygelser och föreställningar om olika språks ”värde” avgörande för vilket språk de väljer att använda med sina barn. Därtill har föräldrarnas utbildningsbakgrund och deras kunskaper om effekterna av tvåspråkig fostran betydelse för språkvalet i familjen. I Citat (4) tar den intervjuade poddgästen upp det arv av skam som föräldragenerationen burit med sig i decennier. Hen tror att detta har format identiteten och förhållningssättet till meänkieli hos den egna generationen och även hos hens egna barn:

- (4) Det finns mycket som jag undrar över när det gäller den uppväxten. Och jag tror ju också att det har påverkat mig och att det har påverkat mina kusiner - också faktiskt fortplantas även till mina

barn. Och att det är ganska svårt att få syn på vad det har gjort med oss som människor.

Även Curdt-Christiansen och Huang (2020:178) påpekar att föräldrarnas egna erfarenheter av sitt språk i synnerhet i utbildningssammanhang har en viktig betydelse för om de vill lära ut språket för sina barn. En annan faktor som lyfts fram i intervjuerna är individernas egen *agens* och språkliga socialisering (jfr Kolu 2023a). De intervjuade uppger sig också själva ha valt bort meänkieli i sin ungdom. Att meänkieli enligt dem inte betraktades som något ”coolt” ledde i deras narrativ till att den yngre generationen inte såg något värde i att lära sig meänkieli (jfr Curdt-Christiansen 2020:178; Kolu 2023a), även om föräldrarna i vissa fall gjorde försök att lära dem språket:

- (5) Farsan hade nog velat att vi skulle lära oss, men vi ville inte själva tyvärr. I den åldern tyckte man kanske inte det var lika coolt. Jag har många kompisar som pratade meänkieli, men jag själv blev aldrig en av dem.

Andra orsaker till språkförlusten som de intervjuade tog upp i sina språkliga biografier är att de flyttat bort från Tornedalen eller att de inte fått någon undervisning i meänkieli (jfr Kolu 2023a). Å andra sidan hade vissa poddgäster deltagit i undervisningen i meänkieli under sin skoltid, men de hade upplevt undervisningen som otillräcklig eller ointressant. Några av de intervjuade hade sedan gjort försök att lära sig meänkieli i vuxen ålder, men studierna hade havererat, då de upplevt att det var för svårt.

## 5.2 Positioneringar till meänkieli och Tornedalsidentitet

I det följande redogörs för de intervjuades positioneringar gentemot meänkieli och Tornedalsidentitet utgående från Bucholtz och Halls (2010:19–26) *positioneringsprincip*. De intervjufrågor vilkas svar analyseras här är: ”Vad betyder meänkieli för dig?” och ”Upplever du att du är tornedaling även om du inte talar språket?”

Alla de 13 poddgästerna och poddvärden uppger sig ha en känslomässig anknytning till meänkieli, även om de bedömer att de inte behärskar själva språket. Ord som förknippas med meänkieli i

intervjuerna är ”hemma” ”trygghet”, ”värme”, ”stolthet” och ”eget språk”. Även i Ridanpääs studie (2018:192) förknippades meänkieli med känslan av att ”vara hemma”. En av de intervjuade uppger sig till exempel känna igen tonen och rytmen i språket som får hen att känna att hen är hemma i Tornedalen. En annan uppger sig lyssna på radio på meänkieli, även om hen inte alltid kan hänga med i vad som sägs. De intervjuade positionerar sig oftast som tornedalingar, även om de inte talar meänkieli, och flera av poddgästerna säger sig känna stolthet över att tillhöra en minoritet:

- (6) Det väcker ju mycket känslor. Det är ju en trygghet, det känns hemma. Jag känner stolthet över att tillhöra en minoritet. Jag blir så glad och varm när man slår på radion och det pratas meänkieli eller man kommer hem och får höra språket.

I de intervjuades narrativ anknyter meänkieli tätt till Tornedalen, den tornedalska kulturen och identiteten. I Citat (7) positioneras familjemedlemmarna och släktingarna först och främst som meänkielitalande:

- (7) Min mamma och pappa, alla mina mostrar, fastrar, farbröder alla har ju pratat meänkieli och svenska också, men meänkieli har ju varit deras språk deras eget språk så mina föräldrar kunde ju ingenting annat är meänkieli när dom började skolan det var ju där dom tvingades att lära sig svenska. [...] när jag kommer tillbaka till byn, där jag känner mig väldigt hemma så är ju språket en jättestor del av miljön av själva livet, liksom av allt - det betyder ju jättemycket.

Språket kan även framkalla en varm känsla av tillhörighet och gemenskap då man befinner sig bland människor som talar på samma sätt. En talare påpekar att tornedalningarna har ett eget, lite mörkare sätt att uttrycka sig, något som hen säger sig känna igen hos sig själv och andra tornedalingar. Så även om den intervjuade inte talar meänkieli, positionerar hen sitt sätt att kommunicera som tornedalskt.

Många poddgäster anser att meänkieli är en mycket central del av den tornedalska identiteten. I Citat (8) positionerar poddgästen sig som ”sökande” när det gäller den egna identiteten och ställer sig

frågan om hen kan klassas som en riktig tornedaling, då hen inte behärskar meänkieli. Även i Citat (9) ifrågasätter personen sin tornedalska identitet, eftersom hen inte kan meänkieli och inte längre bor i Tornedalen:

- (8) Jag kan ju uppleva mig som lite sökande. Får jag klassa mig som tornedaling när en så stor del av kulturen och identiteten inte finns hos mig i form av språk att kunna uttrycka mig på meänkieli? Det känns att jag inte är på riktigt men jag försöker.
- (9) Är jag bara på låtsas? Eller har jag rätt att kalla mig tornedaling, fast jag vare sig bor hemma eller kan språket?

Poddgästerna uttrycker olika känslor i förhållande till den språkliga identiteten. Även om talaren i Citat (10) inte behärskar språket, kan meänkieli fungera som ett slags ”signal” om att komma hem till Tornedalen. I likhet med flera andra talare säger hen sig känna ”en viss sorg” över att hen inte själv kan tala språket och inte kan umgås med sina familjemedlemmar, släktingar och andra tornedalingar på meänkieli:

- (10) När man inte kan språket, som jag då, då blir meänkieli någon form av signal av att nu har jag kommit upp till Tornedalen mitt andra hem - nu har jag kommit hem och samtidigt så kan jag känna att det finns en viss sorg över att inte kunna prata meänkieli att det är förknippat med att man har förlorat nånting - pappa har ju det som modersmål det är det som han och farmor pratar med varandra och det är när vi får besök här och från grannbyarna som tittar förbi då är det alltid meänkieli som gäller det känns alltid att jag missar en del när jag inte kan meänkieli.

Tidigare forskning kring identitet, känslor och språk visar att språkbevarande inte bara handlar om att bevara familjens språk utan det handlar också om att bevara och upprätthålla de känslomässiga banden mellan familjemedlemmar, släktingar och den sociala gemenskapen (Curdt-Christiansen & Huang 2020:177; Kolu 2020:72; Kolu 2023a). Enligt Pavlenko (2004) utvecklar barn även språkliga associationer till känslomässigt laddade upplevelser och minnen under sin uppväxt. Curdt-Christiansen & Huang (2020:177) konstaterar: “As a

result, using the primary language can invoke deep emotional reactions and make family members feel ‘closer’ in daily interactions”. Av Citat (10) att döma fungerar detta även på motsatt sätt: En familjemedlem som inte behärskar meänkieli kan känna att hen förlorar någon sida av sina familjemedlemmar.

I Citat (11) positionerar talaren sig själv och sin egen generation som ett ”resultat av försvenskningprocessen”. Detta har enligt hen inneburit en identitetskris för den egna generationen:

(11) Min generation är ju som resultatet av den processen och det kan göra en arg och man kan tycka att det är jävligt sorgligt och tråkigt och vars hade vi varit annars? Då kanske man inte hade haft den här identitetskrisen.

Citat (11) överensstämmer med Sannings- och försoningskommissionens delbetänkande (SOU 2022:32) där många tornedalingar beskriver en sorg och ilska över ett förlorat språk. Även i Citat (12) positionerar talaren sin generation som en ummikkogeneration som inte kan meänkieli. Känslan av språkförlust, utanförskap och generationsklyfta har blivit en erfarenhet som hens jämnåriga i Tornedalen delar och skapar till och med en viss tillhörighetskänsla med andra unga tornedalingar:

(12) Jag känner mig själv som en tornedaling mycket för att jag delar den erfarenheten med andra i vår generation att inte kunna språket att vara lite utanför när vuxna pratar - det blir en generationsklyfta liksom där överföringen har tagit stopp av olika anledningar.

## **6 Sammanfattande diskussion**

Det övergripande syftet med föreliggande studie har varit att kartlägga 14 tornedalingars reflektioner kring meänkieli och i synnerhet varför de inte själva talar språket. Av deras narrativ att döma upplevde de att föräldrarna och deras språkpolicy inom hemmet varit en avgörande faktor för att de inte själva i dag talar meänkieli. Intervjudeltagarna uppgav att föräldrarna varit rädda för att barnen skulle ha blivit förvirrade av att lära sig två språk samtidigt. En annan orsak till att

föräldrarna valt att inte förmedla meänkieli till sina barn har, enligt de intervjuade, varit att meänkieli på den tiden upplevdes som ett stigma och en skam. De negativa erfarenheterna har format föräldragenerationens och de intervjuades eget förhållningssätt som även gått vidare till deras egna barn. Det är fråga om narrativ om skuld och skam som påverkat flera generationer tornedalingar, något som överensstämmer med Elenius undersökning (2023). Curdt-Cristiansen och Huang (2020:178) menar att föräldrarnas uppfattning om sin förmåga och sitt ansvar för överföringen av språket till nästa generation är direkt kopplad till deras vilja och engagemang i att investera i processen för barnens språkinläring och språkutveckling. Även deras övertygelse om vikten och nyttan av att uppfostra sina barn på familjens språk eller tvåspråkigt spelar en viktig roll för språkbevarandet. Således har språkpolycyn inom familjen ett samband med föräldrarnas uppfattningar om de olika språkens marknadsvärde (jfr Bourdieu 1991; Curdt-Cristiansen 2009). I denna studie uppgav de intervjuade att deras föräldrar hade bedömt att meänkieli inte var ”tillräckligt” som språk, och därför hade de valt bort språket för sina barn.

I de intervjuades reflektioner är meänkieli ett viktigt index för den tornedalska identiteten (jfr Bucholtz och Hall 2010:19–26). Även om de inte själva talar språket, kan de flesta ändå positionera sig som tornedalingar och gentemot meänkieli på det känslomässiga planet. Å andra sidan kan de uppleva ett visst utanförskap i sin familj och bland sina meänkielitalande släktingar i Tornedalen. Däremot kan de känna tillhörighet till andra unga tornedalingar i sin generation som såsom de intervjuade också positionerar sig som *ummikko*. Några poddgäster ifrågasatte dock sin tornedalska identitet, då de inte behärskar omgivningens språk eller för att de hade flyttat bort från Tornedalen. Många uttryckte en saknad, sorg och ilska över språkförlusten, när de inte kunde umgås med sina familjemedlemmar, släktingar och andra tornedalingar på meänkieli.

Sammantaget verkar de äldre generationernas negativa erfarenheter av assimileringspolitiken och den tidens språkideologier ha påverkat de meänkielitalande föräldrarnas val att inte använda meänkieli med sina barn. Även Fjellgren och Huss (2019:13) har rapporterat om motsvarande negativa erfarenheter och känslor av skam och sorg som är



förknippade med språkförlusten av sydsamiskan i Sverige. Talarna av sydsamiska har uttryckt ett behov av att få bearbeta sina smärtsamma minnen och blandade känslor för att kunna gå vidare och ta itu med revitaliseringsarbetet och överföra samiska språket till nästa generation. Därför är det viktigt med Sannings- och försoningskommissionens uppdrag gällande assimileringpolitiken gentemot tornedalingar. Efter att oförrätterna har uppklarats kan nya narrativ och diskurser konstrueras även om meänkieli, såsom en av poddgästerna uttrycker det:

- (13) Jag tror att det ligger väldigt starkt i en skam. Det är klart att vi är påverkade av att man var upp och mätte skallar på tornedalingar. Det är klart att vi är påverkade av att man inte fick döpa sina barn till namn som inte lät svenska. Det är klart att vi är påverkade av att man inte fick tala språket, att man fick smäll på fingrarna i skolan om man talade finska med sina kompisar. Även om man bara kunde finska. Jag tror det sitter i. Jag tror det påverkar en person för resten av livet. Man måste kämpa med att bygga upp en stolthet igen.

## Litteratur

- Ackermann-Boström, Constanze. 2021. Språket fick jag inte med mig som liten. Unga meänkielibrukares samtal om språkbevarande på sociala medier. *Tidskrift för genusvetenskap* 42(4). S. 31–51.
- Andrade, Stefan B., & Andersen, Ditte. 2020. Digital story grammar: A quantitative ethodology for narrative analysis. *International Journal of Social Research Methodology* 23(4). S. 405–421.
- Arola, Laura, Kangas, Elina & Pelkonen, Minna. 2013. Meänkieli i Sverige. Sammanfattningen av en slutrapport i Eldia-projektet. *Studies in European Language Diversity*. 33.2. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1159653> [Hämtad 2023-06-09].
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boréus, Kristina & Kohl, Sebastian. 2018. Innehållsanalys. I: Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.). *Textens mening och makt*:

- metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur. S. 49–89.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira. 2010. Locating identity in language. I: Llamas, Carmen & Watt, Dominic (red.). *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press. S. 18–28.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). S. 340–358.
- Byers-Heinlein, Krista & Lew-Williams, Casey. 2013. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNING Landscapes* 7(1). S. 95–112.
- Curdt-Christiansen, Xiao. 2009. Visible and invisible language planning: Ideological factor in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8(4). S. 351–375.
- Curdt-Christiansen, Xiao & Huang, Jing. 2020. Factors influencing family language policy. I: Schalley, Andrea C. & Eisenclas, Susana A. (red.). *Handbook of home language maintenance and development – social and affective factors*. Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton. S.174–193.
- Elenius, Lars. 2023. *Skolbarn i Tornedalen mellan två språk. Tornedalinsgarns förhållningssätt till svenska statens språkpolitik i två skolor i Tornedalen*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Institutionen för ekonomi, teknik, konst och samhälle.
- Falke, Cassandra. 2018. Meaning It: Everyday Hermeneutics and the Language of Class in Literary Scholarship. I: Hubble, Nick & Clarke, Ben (red.). *Working-Class Writing: Theory and Practice*. Cham, Schweiz: Palgrave Macmillan. S. 61–80.
- Fjellgren, Patricia & Huss, Leena. 2019. Overcoming Silence and Sorrow: Sami Language Revitalization in Sweden. *International Journal of Human Rights Education* 3(1). S. 1–30.

- Föreningen Svenska Kväner-Lantalaiset Kiruna, u. å. <https://str-t.com/lokalavdelningar/svenska-kvaner-lantalaiset/> [Hämtad 2023-06-09]
- Georgakopoulou, Alexandra. 2007. *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Huss, Leena. 2022. *Språkförlustens konsekvenser. Om språk, kultur och välbefinnande*. Rapporter från Sannings- och försoningskommissionen.
- Hyltenstam, Kenneth. 2007. Begreppen språk och dialekt och meänkielis status som eget språk. I: Westergren, Eva & Åhl, Hans (red.). *Mer än ett språk: antologi om flerspråkigheten i norra Sverige*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag. S. 237–282.
- Hyltenstam, Kenneth & Salö, Linus. 2022. *Språkideologi och det ofullbordade språkbytet. Den språkliga försvenskningen av det meänkielitalande området*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Stockholms universitet.
- Institutet för språk och folkminnen. u. å. Språkcentrum meänkieli. <https://www.isof.se/vart-uppdrag/isofs-regeringsuppdrag/sprakcentrum-for-nationella-minoritetsprak/sprakcentrum-meankieli> [Hämtad 2023-06-09].
- Juvonen, Päivi, Eisenclas, Susana A., Roberts, Tim & Schalley, Andrea C. 2020. Researching social and affective factors in home language maintenance and development: A methodology overview. I: Schalley, Andrea C. & Eisenclas, Susana A. (red.). *Handbook of home language maintenance and development – social and affective factors*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. S. 38–58.
- Kolu, Jaana. 2020. Tvåspråkiga Haparandaungdomars transspråkande och identitetspositionering ur ett diakront perspektiv (2014–2019). I: *Nordand 2*. S. 63–77.
- Kolu, Jaana. 2023a. Det ska få höras och synas - meänkieli i uppsving. I: Milani, Tommaso & Salö, Linus (red.): *Sveriges nationella minoritetsspråk – nya språkpolitiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. S. 123–155.

- Kolu, Jaana. 2023b. ”Terhveisiä ja toivemysiikkiä meänkielelä, ruotiksi ja suomeksi” - Monikielisiä käytänteitä vähemmistökielisessä Meänraatiossa. [’hälsningar och önskemusik på meänkieli, svenska och finska – flerspråkiga praktiker i minoritetsspråksradion Meänraatio’]. *Läshivertailuja* 33. S. 82–115.
- Lanza, Elisabeth & Lomeu Gomes, Rafael. 2020. Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. I: Schalley, Andrea C. & Eisenchals, Susana, A. (red.). *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors*. Handbook of Applied Linguistics. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Meän akateemi Academia Tornedaliensis, *Ummikko*. u. å. <https://språk.isof.se/me%C3%A4nkieli/> [Hämtad 2023-06-09]
- Milani, Tommaso M. 2013. Språkideologiska debatter i Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 343–367.
- Nilsson Ranta, Daniel. 2023. *Assimilering, bildning, fostran – en kunskapsöversikt rörande forskningen om arbetsstugornas verksamhet i Tornedalen*. 22.5.2023. Rapporter från Sannings- och försoningskommissionen.
- Paunonen, Heikki. 2018. Tornion murteesta meänkieleen. Reaaliaikainen tutkimus Ruotsin Ylitorniolta 1966–1992. I: Brunni, Sisko; Kunnas, Niina; Palviainen, Santeri & Sivonen, Sivonen (red.) *Niin mahottomasti nää tekkiit. Juhlakirja Harri Mantilan 60-vuotispäivän kunniaksi (Studia humaniora ouluensia 16)*. Uleåborg: Humanistiska fakulteten, Uleåborgs universitet. S. 15–161.
- Pavlenko, Aneta. 2004. ”Stop doing that, la Komu Skazala!”: Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2–3). S. 179–203.
- Plumridge, Libby & Thomson, Rachel. 2003. *International Journal of Social Research Methodology* 6(3). S. 213–222.

- Regeringskansliet, Sannings- och försoningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset, Ku 2020:01.  
<https://komisuuni.se/om-uppdraget/> [Hämtad 2023-05-29]
- Ridanpää, Juha. 2018. Why save a minority language? Meänkieli and rationales of language revitalization. *Fennia* 196(2). S. 187–203.
- SFS 2009:600. Språklag. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2009:724. Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU 2017:91. *Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisning och revitalisering.*
- SOU 2022:32. Ko ihmisarvoa mitathiin. *Då människovärdet mättes Tornionlaaksolaisitten, kväänitten ja lantalaisten eksklyteerinki ja assimilerinki. Exkludering och assimilering av tornedalingar, kväner och lantalaiset.* Delbetänkande av Sannings- och försoningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset.
- Suomen etymologinen sanakirja [’Finsk etymologisk ordbok’], u.å. *Ummikko*. [https://kaino.kotus.fi/suomenetymologinensanakirja/?p=article&etym\\_id=ETYM\\_0104a973c85cc3422c325cf2d8b1127c&word=ummikko](https://kaino.kotus.fi/suomenetymologinensanakirja/?p=article&etym_id=ETYM_0104a973c85cc3422c325cf2d8b1127c&word=ummikko) [Hämtad 2023-06-11].
- Svenska tornedalings riksförbund. u.å. Om förbundet. <https://str-t.com/om-forbundet/> [Hämtad 2023-06-11].
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. [’Kvalitativ forskning och innehållsanalys’]. Tammi.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wande, Erling. 2007. Anteckningar om meänkielis historia. I: Westergren, Eva & Åhl, Hans (red.). *Mer än ett språk – En antologi om flerspråkigheten i norra Sverige*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. S. 124–144.

- Wande, Erling. 2021. Från tornedalsfinska till meänkieli. Om den språkliga emancipationen i Tornedalen. I: Darvishpour, Mehrdad & Westin, Charles (red.). *Migration och etnicitet: Perspektiv på mångfald i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. S. 163–178.
- Winsa, Birger. 2007. Social capital of indigenous and autochthonous ethnicities. I: Dana, Léo-Paul & Anderson, Robert B. (red.). *International Handbook of Research of International Entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. S. 257–286.

# Vad relevantgörs i skrivande i årskurs 1 och 2? En analys av gemensamt skrivande och elevintervjuer

Charlotte Engblom & Åsa af Geijerstam

## 1 Inledning

Den här artikeln handlar om vad lärare i årskurs 1 och 2 under gemensamt skrivande lyfter fram som viktigt och hur elever talar om sitt skrivande i dessa skolår. Studien är en del av ett större projekt med syftet att undersöka effekter av en intervention för funktionellt skrivande i tidiga år.<sup>1</sup> I korthet avses med ett funktionellt skrivande att interaktionen är i fokus och att skribenten har klart för sig varför och till vem man skriver, samtidigt som formalia fokuseras för att texten ska bli tillgänglig för mottagaren (se t.ex. Berge m.fl. 2016; Hall 2013). Projektet utgår från att en tidig start med skrivundervisning är viktig för lärande av såväl skrivande som ämneskunskaper (Parr och Jesson 2016; Graham m.fl. 2020). I projektet genomfördes en intervention som innebar att lärarna deltog i en två år lång fortbildning med föreläsningar, seminarier och kollegiala samtal två gånger per termin. Fortbildningen tog fasta på vad funktionellt skrivande är och hur det kan åstadkommas i klassrumsmiljö. Föreläsningarna handlade om språkliga resurser för att underlätta för läsaren att navigera i ett innehåll, för att skapa ett sammanhängande innehåll på global textnivå, för att uttrycka och berika ett innehåll, för att utveckla och fördjupa ett innehåll och för att vända sig till en mottagare. Vid seminarierna arbetade lärarna med de olika resurserna som analysingångar för att beskriva kvaliteter och brister i elevtexter. De diskuterade också undervisning i relation till dessa resurser. Lärarna bedrev vidare delar av sin skrivundervisning utifrån ett antal undervisningsuppdrag som

---

<sup>1</sup> *Funktionellt skrivande i tidiga skolår. Bedömning, undervisning och professionell utveckling (FEAST)*, Skolforskningsinstitutet 2020–2023 (projektledare: Åsa af Geijerstam, medverkande: Charlotte Engblom, Jenny W Folkeryd, Caroline Liberg, Maria Rasmusson, Maria Westman, Oscar Björk och Kimberly Norrman).

var skapade av forskargruppen. Dessa följdes upp i kollegiala samtal mellan de skolor som deltog i projektet.<sup>2</sup>

Tidigare studier visar att kursplanen i svenska (gäller också kursplanen i svenska som andraspråk) för grundskolan har ett stort fokus på formella aspekter av skrivande (Liberg m.fl. 2012) och att lärare i Sverige har en större vana vid att tala om formella än funktionella aspekter (Liberg m.fl. 2021). Skrivande i de tidiga skolåren har ofta handlat om att lära sig hantverket (t.ex. inkodning av bokstäver, formalia och handstil) och först i senare skolår har fokus legat på skrivande av olika typer av texter (se t.ex. Forsberg 2021; Skoog 2012). Förutom stöd för formalia finns i såväl kursplanen i svenska och svenska som andraspråk, som i läromedel för åk 1–3 visst stöd för undervisning om texters övergripande struktur, medan stöd för mer funktionella aspekter som ordval eller utvecklingen av ett metaspråk för att tala om texter är mer ovanligt i läromedel (Magnusson 2019) och inte särskilt framträdande i svenskämnenas kursplaner.

När elever tillfrågas om sitt skrivande visas i Lambirths (2016) studie av 7–11-åringar i England att färdighets- och foglighetsdiskursen är dominerande i relation till övriga av Ivaničs (2004) diskurser. Lambirths (2016:229) tillägg, foglighetsdiskursen, innebär att eleverna uttrycker att det är viktigt att fullfölja sina skrivuppgifter. Andra studier visar att elever i de första åren i skolan efterfrågar skrivande där innehållet får bygga på egna intressen (Grainger m.fl. 2005) och att de slipper tidspress (Bal 2018; Norberg Brorsson 2007). I Jansson m.fl. (2021) uttrycker elever i årskurs 6 i svenska skolor att de eftersöker agentskap i skolskrivandet genom att få bestämma över textens innehåll och form. I Kokotsakis (2022) studie av 7–11-åringar i England visas på motsvarande sätt att motivationen för skrivande blir extra hög när det inte är fokus på regler och alltför begränsade ämnesval. Skrivande i lågstadiet ska, enligt svenskämnenas kursplaner, ske med såväl digitala verktyg som penna. I Ekholm m.fl. (2018) återges studier om hur elever och studenter (från mellanstadiet och upp till universitetet)

---

<sup>2</sup> Projektet har etikprövats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2020–00738 och Dnr 2020-02990). Alla deltagande elever, vårdnadshavare, lärare samt skolledare har gett sitt medgivande till att delta i projektet.



kopplar samman motivation och nöje med olika skrivverktyg. De visar att de digitala verktygen är mer sammankopplade med motivation och nöje än de analoga i form av penna och papper.

I fokus för denna studie står gemensamt skrivande i tidiga skolår och elevers sätt att prata om skrivande. Gemensamt skrivande har lagts till i de kursplaner för svenskämnen som började gälla höstterminen 2022 (Lgr22). I det centrala innehållet för årskurs 1–3 anges bland annat ”Gemensamt och enskilt skrivande. Strategier för att skriva ord, meningar och olika typer av texter med anpassning till deras uppbyggnad och språkliga drag.” I Skolverkets användning av begreppet gemensamt skrivande avses en lärarledd undervisning där eleverna som grupp skriver och bearbetar gemensamma texter (Skolverket 2022). I ett sådant skrivande kan läraren explicitgöra de språkliga valen, motivera deras funktion och benämna dem med ett lämpligt metaspråk (Krogh och Bergh Nestlog 2016). Inom genrepedagogiken lyfts ett sådant lärarlett gemensamt skrivande fram som en kraftfull praktik för att undervisa i skrivande, explicitgöra språkliga val och använda metaspråk, då under namnet ”joint construction” (se t.ex. Rose och Martin 2012). Studier av gemensamt skrivande i tidiga skolår är begränsade på svensk mark, men Hermansson m.fl. (2019) ifrågasätter i en interventionsstudie effekterna av det gemensamma skrivandet inom genrepedagogiken och menar att det möjligen inte tillför något till den explicita skrivundervisning som föregår det gemensamma skrivandet.

Internationellt diskuteras att lärares egna kunskaper om metaspråk och kunskaper om hur elevers metaspråkliga förståelse kan stödjas i undervisningen är viktiga för elevers utveckling av skrivande (Myhill 2021). Macken-Horarik (2008:47) menar att lärare behöver ett metaspråk på lämplig nivå som inte är för specifikt eller för generellt och kan anpassas till elevgruppen.

I den aktuella studien beskrivs och diskuteras vad som relevantgörs när det gäller språkliga resurser för skrivande och resursernas funktion dels i två klassrum i årskurs 1 och två klassrum i årskurs 2, dels av 12 elever i sex parintervjuer (se Tabell 1). De frågor vi ställer är:

- Vad relevantgörs i gemensamt skrivande i undervisning?

- Vad relevantgörs av eleverna i intervjuer om skrivande?
- Hur uttrycks motiveringar för olika språkliga val i relation till skrivandets funktioner?

## **2 Funktionellt skrivande, språkliga resurser och explicit undervisning**

Det funktionella skrivandet är en utgångspunkt för studien. Med det avser vi att skrivandets syfte, d.v.s. att skribenten har klart för sig varför och till vem man skriver om ett visst ämne, och formalia, d.v.s. kunskaper om form och genrer behöver integreras (Myhill 2010). I linje med New London Group (1996) och Kiss och Mizusawa (2018) ser vi explicit undervisning om språkets resurser och vad de kan åstadkomma som gynnsamt för att elever ska kunna hantera kommunikation självständigt. Genom att erbjuda ett metaspråk för skribenterna underlättas detta (Chen och Myhill 2016).

Teoretiskt stöd för analysmetoden återfinns i en socialsemiotisk syn på språkanvändning. Halliday (1978) samt Halliday och Matthiessen (2004) betraktar språket och andra semiotiska system som resurser för att uttrycka betydelse, och menar att vi väljer från dessa system när vi uttrycker oss. Inom denna tradition har ett antal olika språkliga resurser diskuterats som relevanta för skrivutveckling. Det handlar om språkets resurser för att uttrycka olika typer av betydelser, som t.ex. var skribenten anser att en idéenhet slutar (skiljetecknet punkt utgör här en resurs) eller hur olika textstycken ska förstås i relation till varandra (här utgör t.ex. adverb och subjunktioner resurser). Språket har också resurser för att reglera förhållandet mellan skribent och mottagare (t.ex. drar ett du-tilltal in mottagaren mer i texten än passivkonstruktioner). I vårt arbete med att designa interventionen och den analys som genomförs i denna studie har vi samlat dessa resurser i fem grupper som presenteras under metod nedan (af Geijerstam m.fl. 2022; Liberg och Nordlund 2019; se också Humphrey 2017).

## **3 Material och metod**

Studiens material utgörs av video-observationer från undervisning och ljudinspelade elevintervjuer, båda från årskurs 1 och 2 (Tabell 1).

Fyra lärare deltar. Totalt erbjöds lärarna 16 undervisningsuppdrag under de två läsår som interventionen pågick. I denna studie används fyra observationer från tre av dessa uppdrag, spridda över de två läsåren. I de tre valda uppdragen skulle skrivandet göras gemensamt på så sätt att eleverna och lärarna formulerade texten tillsammans och läraren skrev på dator med projicering av texten på väggen. Uppdragen har på så sätt likartade förutsättningar, vilket var urvalskriteriet för att ha med just dessa.

Uppdrag 1 var baserat på ett återberättande där bland annat rubricering, stavning och interpunktion skulle behandlas. Uppdrag 9 skulle resultera i en engagerande och informativ faktatext om samspelet mellan människa och djur med särskilt fokus på ämnesord. I uppdrag 13 var slutmålet en berättande text med en ”spökig” och spännande händelseutveckling där global struktur skulle adresseras. Förslag på metaspråk som läraren kunde använda för Uppdrag 1 var ”rubrik”, ”inledning”, ”mellanrum (mellan ord)”, ”mening” och ”skilje-tecken”. I Uppdrag 9 föreslogs ”beskrivande ord” och ”ämnesord”. Uppdrag 13 innehöll förslagen ”dramaturgisk kurva”, ”karaktärer”, ”egenskaper” och ”cliffhanger”.

Skola 1 och 2 ligger i en medelstor stad och skola 3 och 4 i en större stad. Video-observationerna gjordes i alla de fyra skolorna. Filmerna är 47 minuter (skola 1), 58 minuter (skola 2), 49 minuter (skola 3) och 30 minuter långa (skola 4). Eleverna, som valdes ut av respektive lärare, intervjuades i par direkt efter de observerade lektionerna. Intervjuerna är sex till antalet och utförs i par. Urvalet av elever gjordes av lärarna efter instruktioner att vi ville intervjua både pojkar och flickor i en någorlunda jämn fördelning. Eleverna tillfrågades av läraren, och hade möjlighet att tacka nej till att delta. Intervjuerna gjordes i skola 1, 3 och 4. Intervjuerna varade i genomsnitt 10 minuter. Elevernas namn är pseudonymer. I åk 1 ställdes frågor som gällde om eleverna brukar skriva, om det är viktigt/lätt/roligt att lära sig skriva, om de använder digitala verktyg och/eller penna och när, var och vad de skriver. I åk 2 ställdes samma frågor med tillägg av frågan om huruvida eleverna ansåg att de nu kunde skriva och om de skrev på sociala medier. I intervjuerna ställdes också frågor om det skrivande som eleverna precis hade deltagit i, t.ex. om de hade lärt sig något nytt.

Intervjuerna är transkriberade med fokus på innehållet, vilket i vårt fall betyder att pauser inte är markerade och att ortografin är skriftspråksanpassad. Såväl video-observationerna som intervjuerna är transkriberade i sin helhet. Det transkriberade materialet utgör i tid ca 4 timmar.

Analysen innebar att vi använde filmerna från observationerna, ljudinspelningarna från intervjuerna och transkriptionerna och noterade om språkliga resurser i nedanstående fem grupper och deras funktioner relevantgjordes. Med *relevantgöra* menar vi att innehåll som går att koppla till grupperna av språkliga resurser togs upp, under kortare eller längre sekvenser, i materialet. Relevantgörande av resursernas funktion betyder att läraren eller eleverna tar upp vad resursen åstadkommer i skrivandet.

1. resurser för att underlätta för läsaren att navigera i ett innehåll (t.ex. stavning och interpunktion)
2. resurser för att skapa ett sammanhängande innehåll på global textnivå (t.ex. global struktur som dramaturgisk kurva)
3. resurser för att uttrycka och berika ett innehåll (t.ex. ordval och ordvariation)
4. resurser för att utveckla och fördjupa ett innehåll (t.ex. utbyggda fraser och satser)
5. resurser för att vända sig till en mottagare (t.ex. värderingar och dialog)

**Tabell 1.** Studiens material.

Undervisningsuppdrag och resursfokus (numrering anger ordning i interventionen)	Termin och årskurs	Antal observerade klasser, videoinspelning. 28–58 min/lektion	Elevintervjuer, ljudinspelning. Ca 10 min/ intervju	Skola
1 Återuppleva och återuppliva en händelse: fokus på resurser för att navigera i ett innehåll	Ht åk 1	2 (skola 1 och 2)	Lova och Sten	1
			Lukas och Vilma	1
9 Beskriva samspelet mellan människa och djur: fokus på resurser för att berika och fördjupa ett innehåll	Ht åk 2	1	Otto och Selma	3
13 Skapa en "spökig" spökhistoria: fokus på resurser för att vända sig till en mottagare	Vt åk 2	1	Manda och Sally	4
			Astrid och Maja	4
			Alma och Edvin	4

#### 4 Relevantgörande av språkliga resurser vid gemensamt skrivande

I åk 1 visade sig båda de observerade klassrummen, i enlighet med undervisningsuppdraget, ha tydligast fokus på resurser för att underlätta för läsaren att navigera i ett innehåll, där aspekter som stavning, böjning och hur texten grafiskt organiseras hamnar i fokus. I (1) skriver eleverna gemensamt ett brev till vårdnadshavare om vad som hände när de gick en promenad för att lära sig om trafik. Läraren skriver och eleverna bidrar med förslag. Texten skrivs på dator med en funktion där datorn ljudar det som skrivs och sedan läser upp ordet. Även skiljetecken uttalas.

(1) Ht åk 1. Skola 2. Resurser för att navigera i ett innehåll samt funktion.

1. Läraren: ja vi letade efter trafikskylt vad letade vi efter mer då?(datorn säger ”komma” och avser skiljetecknet) men nu, vad gjorde jag nu, nu satte jag dit ett nytt konstigt tecken hörde ni vad han sa?
2. Elever: komma!
3. Läraren: ja, komma, vad är det då? Är det att jag kommer? (elever svarar ”nä”) Nähä, Svea?
4. Svea: det är när man stannar när den [...] man stannar brevet
5. Läraren: Ja man stannar brevet litegrann för att jag vill säga nånting. Simon?
6. Simon: att typ som man tar (ohörbart) och så stannar och så säger man
7. Läraren: och så säger man nånting mer, precis, bra. Jag skulle säga nånting mer för vi letade efter nånting mer än trafikskyltar (elever säger ”bilar” och läraren skriver det) Nu satte jag ett komma till för jag tror vi kan komma på nånting mer som vi letade efter (elever säger ”busshållplatser” och läraren skriver det). Oj där var långt det var nästan som tre ord BUSS HÅLL PLATSER det är nästan som tre ord i ett. Men det var något lite mer va? (fortsätter meningen tillsammans med eleverna medan datorn läser upp ”busshållplatser”)

På rad 1–6 diskuteras interpunktion genom metaspråket ”komma” och dess roll. Funktionen uttrycks på rad 5 av läraren med formuleringen ”ja man stannar brevet litegrann för att jag vill säga nånting”. Därefter explicitgör läraren de olika leden i ett sammansatt ord. Genom hela det gemensamma skrivandet hörs även datorns upplästa röst, inställd på att ljuda och säga skiljetecknets namn.

Andra språkliga resurser kommenteras till viss del, t.ex. är läraren i (1) inte nöjd med avslutningsfrasen ”puss och kram” i brevet. Detta

ändras i stället till ”från”. Läraren laborerar alltså med resursen att uttrycka och berika ett innehåll mot bakgrund av vad som kan anses passande i relation till mottagaren. Detta explicitgörs dock inte.

I den andra åk 1, där man återberättar elevernas deltagande i ”skoljoggen” stannar läraren upp när hon råkar sammanskriva två ord. ”Mellanrum” blir metaspråk och motiveras med att det annars blir svårt att läsa.

(2) Ht åk 1. Skola 1. Resurser för att navigera i ett innehåll samt funktion.

1. Läraren: men oj kolla in här vad säger ni om det här? (pekar på texten där mellanrum saknas mellan två ord) tycker ni vi ska skriva sådär? (elever säger ”nej”) Vad är det som är konstigt där det blev jättekonstigt där för mig vad är det jag har glömt vad tycker ni jag ska fixa för det här var ju jättesvårt att läsa tycker jag, eller? (elever säger ”ja”) [...]
2. Hampus: du ska ha mellanslag
3. Läraren: ja jag måste ha mellanrum mellan varje ord så att det inte blir besvärligt för oss när vi ska läsa för våra mammor och pappor, visst?

Även i (2) är det vårdnadshavarna som är mottagare av texten, och läraren använder detta som motivering till att ha mellanrum mellan orden, d.v.s. texten ska gå att läsa för andra.

På hösten i åk 2 arbetade man med uppdraget om samarbete mellan djur och människa (3). Det tänkta innehållet, renägande samer, är relativt okänt för eleverna och man ägnar tid till stoffsamling genom att se film och använda bildspel. I enlighet med uppdraget handlar en stor del av skrivandet om resurser för att uttrycka och berika ett innehåll. Läraren fokuserar vilka ord som ska användas och arbetar med ordbanker för ämnesord och bindeord. Läraren eftersöker i (3) motiveringar till varför renägande samer behöver renar.

(3) Ht åk 2. Skola 3. Resurser för att uttrycka och berika samt utveckla och fördjupa ett innehåll.

1. Läraren: (skriver det en elev har formulerat) renägarna behöver renarna FÖR ATT tyckte jag du sa? Bra det var ett sånt där småord som vi har skrivit upp där borta... för att för att renägarna behöver renarna för att...
2. Siri: få pengar
3. Läraren: ja och vad heter det när man får pengar vad kan man ha för annat ord för det?
4. Kim: tjäna pengar
5. Läraren: tjäna pengar ja precis (skriver vidare) för att tjäna pengar.

Läraren söker på rad 3 uttrycket *tjäna pengar* i stället för *få pengar* och frågar uttryckligen efter ”annat ord för det”, vilket fokuserar resursen att uttrycka och berika innehållet. Dessutom kommenteras på rad 1 att uttrycket ”för att” används för att bygga ut meningen. Här relevantgörs alltså en språklig resurs för att utveckla och fördjupa ett innehåll (resurs 4), och denna benämns ”småord” som då blir ett metaspråk i klassrummet. I exemplet uttrycks ingen funktion eller motivering av läraren.

På våren i åk 2 arbetade klasserna med uppdraget att tillsammans skriva inledningen på en spökberättelse. Undervisningsuppdraget fokuserade på resurser för att vända sig till en mottagare. Eleverna har i (4) bestämt att spökberättelsen ska handla om ett litet monster.



#### (4) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att uttrycka och berika ett innehåll.

1. **Läraren:** Det här lilla lilla monstret hur är det vilken färg är det? Vad säger du Vera? (Vera säger något ohörbart) och vad kan vi säga om monstret? Hur tror du att monstret ser ut hur är det vilken färg har det?
2. **Vera:** grönt!
3. **Läraren:** grönt (skriver ”grönt”) ett litet litet grönt monster
4. **Alba:** monster med lila prickar!
5. **Läraren:** räck upp handen om man vill säga något. Är det här monstret snällt eller elakt vad säger du Anton?
6. **Anton:** snällt!
7. **Läraren:** ett snällt (skriver) kan vi säga nå mer om monstret? Aina?
8. **Aina:** eehhh den har lila prickar (Läraren skriver ”lila prickar”)
9. **Ida:** och den har en mamma som är svindum!

Läraren har här fokus på att bygga upp information om huvudkaraktären. På rad 3 och 8 byggs substantivfrasen ut, och eleverna får delta i en process där innehållet fördjupas. Resursen att vända sig till en mottagare, som fokuserades i uppdraget, är inte relevantgjord i exempel (4), inget metaspråk märks, och det finns ingen motivering eller funktion uttryckt för de val som eleverna ska ta ställning till.

### **5 Relevantgörande av språkliga resurser i elevintervjuerna**

De frågor som eleverna svarade på i intervjuerna var relativt allmänna (se Material och metod ovan) och inte inriktade mot särskilda språkliga resurser. Intervjuaren följde också upp de svar som eleverna gav, vilket gjorde att vissa ämnen kunde bli dominerande. I exempel 5–9 relevantgör eleverna resurser för att navigera i ett innehåll, vilket var den resurs som fick mest utrymme i de sex intervjuerna.

- (5) Ht åk 1. Skola 1. Resurser för att navigera i ett innehåll samt funktion.

Intervjuare: och vad tycker ni att ni skriver här då när ni är på skolan?

Lukas: då är det mest såhär bokstäver så att vi lär oss och gör rätt

Vilma: ja så vi lär oss

Lukas: meningar håller vi på med väldigt mycket

Vilma: ja

Lukas svar i (5) ger uttryck för att skolskrivandet handlar om bokstäver och meningar i syfte att de ska lära sig, som är den uttryckta funktionen.

- (6) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att navigera i ett innehåll.

Intervjuare: tycker ni att det är lätt att skriva?

Maja: ja det är lätt men ibland är det också svårt om fröknarna går då kan man inte fråga hur något stavas och vad man ska göra

I (6) kopplar Maja intervjuarens fråga till stavning. Hon menar att skrivande är lätt men att svårigheten ligger i att läraren inte alltid finns tillgänglig för att svara på frågor om hur något stavas.

- (7) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att navigera i ett innehåll samt funktion.

Intervjuare: så tänker ni att det är viktigt att stava rätt?

Maja: ja ganska viktigt för annars kanske den andra inte förstår

I (7), som är en direkt fortsättning på (6), frågar intervjuaren om det är viktigt att stava rätt. Maja tycker det är ”ganska viktigt” och ger

sedan en motivering till varför genom att hänvisa till mottagarens förståelse.

(8) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att navigera i ett innehåll.

Intervjuare: tycker ni det är lätt att skriva med punkter kommatecken och stor bokstav och så?

Manda: jag ger upp jag har aldrig fattat det där med punkter aldrig orkat med det där mellanslag eller mellanrum det är jag ganska bra på men det där med punkter frågetecken nej

Intervjuare: okej det är svårt sätter ni dem bara lite här och där för ni måste väl skriva punkter?

Sally: när jag har skrivit klart allting då tänker jag bara det hära det hära

Manda: när jag har skrivit klart en sak då gör jag bara en punkt i slutet för jag har ingen aning

I (8) där intervjuaren frågar om interpunktion beskriver Sally sin strategi som att hon läser igenom sin text efteråt och sätter in punkter efter vissa textdelar medan Mandas är att hon sätter en punkt sist i texten.

(9) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att navigera i ett innehåll samt funktion.

Intervjuare: använder ni utropstecken?

Sally: ja såklart jag vill ju typ skrika när jag skriver grejer och då gör jag ju en massa utropstecken i stället

Manda: ja och man kan ju också såhär skriva jag punkt punkt punkt frågetecken så kan man ju också skriva jag ska få en katt frågetecken och då kan det bli lite såhär roligt eller spännande eller såhär jag ska få en katt i del två kommer jag att berätta vad heter det om katten

I (9) ger Sally en funktionell förklaring till användning av utrops-tecken: ”jag vill ju typ skrika när jag skriver grejer”. Manda uttrycker andra möjligheter att använda skiljetecken för att åstadkomma effekter hos läsaren: flera punkter efter varandra plus ett frågetecken skapar spänning om vad som kommer närmast och att man kan skapa en förväntan hos läsaren genom att ge en vink om en fortsättning i nästa inlägg.

I (10) problematiserar Sally ordval i relation till stavning.

(10) Vt åk 2. Skola 4. Resurser för att uttrycka och berika ett innehåll.

Sally: om man inte vet hur det stavas då får man skriva något annat i stället då känns det lite konstigt när man är klar med sin saga men skulle ha velat ha det ordet för man tycker sen att det passade in bättre än det som blev

I och med att Sally vill stava rätt hänvisas hon till att skriva de ord som hon kan i stället för det ord som ligger närmast det hon vill uttrycka.

De intervjufrågor som gällde digitala verktyg kan också kopplas till resurserna och funktion. I (11) menar Manda att digitala verktyg gör att man skriver finare och Sally framhåller att man kan ändra utan att det syns i textens slutversion.

(11) Vt åk 2. Skola 4. Verktyg.

Manda: man skriver ju mycket finare med såhär dator, ipad och telefon än vad man gör i verkligheten på datorn blir ju alla bokstäver såhär helt perfekt när man suddar på riktigt då kan man ju bli helt galen för papperet helt går sönder liksom

De digitala verktygen bedöms här både utifrån hur de påverkar texterna estetiskt och praktiskt. Det handlar framför allt om resurser för att navigera i innehållet i och med att bokstävernans utseende kommenteras. Otto (Ht åk 2, skola 3) menar på samma sätt att han skriver bäst på mobilen och Selma säger då ”jamen det är ju för då gör mobilen bokstavarna”.

Ett tema som inte fanns i intervjufrågorna men som relevantgörs av eleverna handlar om hur *tid* spelar roll i skrivsituationer.

(12) Ht åk 1. Skola 1. Tid.

Intervjuare: jag tänkte på det här som ni har gjort idag då jobbade ni med att skriva och återberätta skolljogen vad tyckte ni om det som ni gjorde i klassrummet?

Lova: lite sådär alltså det var ju kul för då får man ju skriva och så och det tycker jag ju är roligt men så tänkte jag va ska jag skriva allt det där

Intervjuare: du menar allt som hände?

Sten: jag blev lite såhär pirrig om man inte hann skriva klart det

Lova: ja jag blev också lite såhär oj tänk om jag inte hinner skriva klart vad ska jag göra då ska man göra en sak som man inte ens är klar med

Intervjuare: men sen var det ju inte så ni skulle inte skriva allt utan ni gjorde det tillsammans

Lova: ja vi skulle inte skriva av den då blev jag jätteglad eller jag blev liksom

Sten och Lova ger i (12) uttryck för att de under undervisningsuppdraget trodde att de själva också skulle skriva den text som skapades gemensamt. Det gjorde Sten "lite såhär pirrig" och Lova undrade vad hon skulle göra om hon inte hann klart. Astrid (Vt åk 2, skola 4) säger i sin intervju att det blir "stressigt" i samband med sagoskrivande eftersom eleverna förväntas skriva "ordentligt" och producera ett innehåll inom en viss tid.

## 6 Potentialen i gemensamt skrivande

I studien utgår vi ifrån att det lärarledda gemensamma skrivandet har potential att explicitgöra och motivera språkliga val och benämna dem med ett lämpligt metaspråk. Vi utgår också ifrån att det är

värdefullt att fråga elever om hur de ser på eget skrivande och skrivande i allmänhet. Vår studie visar att det gemensamma skrivandet används för att relevatgöra språkets olika resurser, men att det görs mer eller mindre och mer eller mindre med uttryckt funktion i de exempel som vi diskuterar. I enlighet med undervisningsuppdraget i (1) och (2) där man arbetade med återberättande är fokus i första hand på resurser för att underlätta för läsaren att navigera i ett innehåll med stavning och interpunktion i fokus. Detta är också en resurs som lärare har stor erfarenhet av att tala om, och ett etablerat metaspråk finns (af Geijerstam och Folkeryd 2020). Vi ser också i intervjuerna att eleverna ägnar uppmärksamhet åt denna resurs i sina svar. Att fokus ligger på att navigera i ett innehåll är rimligt i de tidiga åren och också något som eleverna efterfrågar, de vet vad som accepteras som fullvärdiga yttranden och vad som räknas (i skolan). Rättstavning är till och med så viktigt att eleverna bara skriver ord som de kan stava, trots att det inte alltid blir avsedd betydelse (jfr Engblom m.fl. 2020). Det är dock viktigt att metaspråket inte blir för snävt och enbart hamnar inom resurser för att navigera i ett innehåll.

I elevintervjuer framhålls de digitala skrivverktygens förtjänster när det gäller att skriva fint och sudda obemärkt, och sådana möjligheter kan motivera skrivandet (Ekholm m.fl. 2018). Samtidigt är det viktigt att vara uppmärksam på vilka språkliga resurser som särskilt belyses av de digitala verktygen. Resurser som gäller helheter i texter är t.ex. svåra att få hjälp med. Vi såg i (1) att datorn läste upp ”komma”, för kommatecken, och att detta blev en del av metaspråket i klassrummet. Datorns röst ljudade också de ord som skrevs, vilket ställde stavning i centrum.

Ett nedslående resultat från studien är att eleverna, i likhet med Bal (2018), Norberg Brorsson (2007) och Kokotsaki (2022), ibland upplever tidsbrist när de skriver. Om målet med skrivande i skolan är att skapa möjligheter för eleverna att bli kompetenta och självständiga skribenter, i likhet med tankarna om explicit undervisning (New London Group 1996), behöver upplevd tidspress tas in i planeringen av skrivaktiviteter. I detta sammanhang kan också elevernas behov av hjälp med stavning framhållas. Det framstår som en mindre

komplexerad åtgärd att erbjuda eleverna den hjälp med stavning som de anser att de behöver.

För att det gemensamma skrivandet ska utgöra det kraftfulla verktyg som det har potential att bli menar även vi att det funktionella och anpassningsbara metaspråk som Macken-Horarik efterlyste 2008 behövs, och att lärare använder detta. Vi vill alltså understryka behovet av en bred repertoar i metaspråket, som skulle kunna hämtas i de fem grupper av språkliga resurser som presenteras ovan. De unga eleverna i intervjuutdragen visar en kapacitet som kan vidareutvecklas och utmanas i sådan undervisning. Eleverna för i flera fall fram funktionen med att använda en språklig resurs. Utropstecknet beskrevs signalera att någon skriker, flera punkter efter varandra skapade förväntan hos läsaren, och rättstavning kopplades till förståelse. Elever ser alltså redan i årskurs 1 och 2 skrivande som kommunikation, och att olika språkliga val åstadkommer effekter hos läsaren. Den här kunskapen om språkets möjligheter ser vi som värdefull för lärare att ta fasta på och med fördel utveckla via gemensamt skrivande.

## Litteratur

- Bal, Mazhar. 2018. Reading and writing experiences of middle school students in the digital Age: Wattpad Sample. *International Journal of Education & Literacy Studies* 6(2). S. 89–100.
- Berge, Kjell L., Evensen, Lars S. & Thygesen, Ragnar. 2016. The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal* 27(2). S. 172–189.
- Chen, Honglin & Myhill, Debra. 2016. Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education* 35(Supplement C). S. 100–108.
- Ekholm, Eric, Zumbunn, Sharon & DeBusk-Lane, Morgan. 2018. Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review* 30(3). S. 827–856
- Engblom, Charlotte, Andersson, Katharina & Åkerlund, Dan. 2020. Young students making textual changes during digital writing:

- Types, causes and consequences for the texts. *Nordic Journal of Digital Literacy* 15(3). S. 190–201.
- Forsberg, Camilla. 2021. *Skrivandets gränser: Normering genom skrivdiskurser i tidigt skrivundervisning*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- af Geijerstam, Åsa & Folkeryd, Jenny W. 2020. Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande. I: Elf, Nikolaj, Kabel, Kristine, Krogh, Ellen, Piekut, Anke & Rørbech, Helle (red.). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiska modersmålsfag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 277–295.
- af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W. & Liberg, Caroline. 2022. Linguistically based scales for assessment of young students' writing. *Writing and Pedagogy* 13(1-3). S. 227–265.
- Graham, Steve, Kiuahara, Sharlene A. & MacKay, Meade. 2020. The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 90(2). S. 179–226.
- Grainger, Teresa, Gooch, Kathy & Lambirth, Andrew. 2005. *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Hall, Kathy. 2013. Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. I: Latson, Joanne & Marsh, Jackie (red.). *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. S. 523–540.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, Christian M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar* (3). London: Arnold.
- Hermansson, Carina, Jonsson, Bert, Levlin, Maria, Lindhé, Anna, Lundgren, Berit & Norlund Shaswar, Annika. 2019. The (non) effect of joint construction in a genre-based approach to teaching writing. *The Journal of Educational Research* 112(4). S. 483–494.



- Humphrey, Sally. 2017. *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. New York: Routledge.
- Ivanič, Roz. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18(3). S. 220–245.
- Jansson, Magnus, Thorsten, Anja & Löfgren, Håkan. 2021. Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan. *Nordic Journal of Literacy Research* 7(2). S. 57–76.
- Kiss, Tamara & Mizusawa, Ken. 2018. Revisiting the pedagogy of multiliteracies: Writing instruction in a multicultural context. *Changing English* 25(1). S. 59–68.
- Kokotsaki, Dimitra. 2022. Pupils' views about their learning in writing: A qualitative study of a primary school in the north east of England. *Education 3-13* 50(2). S. 252–266.
- Krogh, Ellen & Nestlog, Eva Bergh. 2016. Skrivuppgifter och samskrivning. I: *Läslýftet, Läs-och skrivportalen: Skriv i alla ämnen*. Skolverket. S. 1–15.
- Lambirth, Andrew. 2016. Exploring children's discourses of writing. *English in Education* 50(3). S. 215–232.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny W. & af Geijerstam, Åsa. 2012. Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry* 3(4). S. 471–493.
- Liberg, Caroline, & Nordlund, Anna. 2019. Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår. *Nordic Journal of Literacy Research* 5(2). S. 120–139.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny W., af Geijerstam, Åsa & Nordlund, Anna. 2021. Teachers' talk about young students' writing of narrative and informational texts. *Writing & Pedagogy* 13(1–3). S. 181–206.
- Macken-Horarik, Mary. 2008. A “Good Enough” Grammatics: Developing an effective metalanguage for school English in an era of multiliteracies. I: Wu, Canzhong, Matthiessen, Christian M.I.M. & Herke, Maria (red.). *Proceedings of ISFC 35: Voices around the world*.

- 35th ISFC Organizing Committee. Sydney: Macquaire University. S. 43–48.
- Magnusson, Jenny. 2019. Läroboken och det diskursiva skrivandet: Genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande* 2(7). S. 67–94.
- Myhill, Debra. 2010. Ways of knowing: Grammar as a tool for developing writing. I: Locke, Terry (red.). *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy Classroom*. London: Routledge. S. 129–148.
- Myhill, Debra. 2021. Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education* 55(3). S. 265–278.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1). S. 60–93.
- Norberg Brorsson, Birgitta. 2007. *Man liksom bara skriver: Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Parr, Judy. M. & Jesson, Rebecca. 2016. Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 29(5). S. 981–1011.
- Rose, David & Martin, Jim R. 2012. *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Skolverket. 2022. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Grundskolan*.
- Skoog, Marianne. 2012. *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro universitet.

# **Hur kan *appendicit*, *blodförgiftning* och *hyperaktivitetssyndrom* behandlas? Medicinens fackområde i *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien***

Hans Landqvist, Emma Sköldberg & Louise Holmer

## **1 Inledning**

Den här artikeln redovisar en studie av medicinska uppslagsord som *appendicit*, *blodförgiftning* och *hyperaktivitetssyndrom* i *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (fortsättningsvis mestadels SO). Studien fokuserar på (1) urval av medicinska uppslagsord i ordboken, (2) beskrivningar av ords betydelser samt (3) upplysningar om fackområdes-tillhörighet. Den första fokuspunkten gäller med andra ord urval av uppslagsord i SO och de båda andra urval av data för aktuella uppslagsord, dvs. yttre respektive inre selektion i ordboken (jfr Svensén 2004:79).

Valet av just medicinens fackområde kan motiveras på (minst) tre sätt. För det första är alla människor berörda av medicinens fackområde, både sakligt och språkligt (jfr Svensén 2004:89). För det andra har området en lång historia, är aktuellt i nuet och kommer att vara det också i framtiden. Språket inom det medicinska fackområdet har därmed en lång tradition och utvecklas ständigt (jfr Nyman 2006; Petersson 2017). För det tredje rymmer området språklig variation. Samma åkomma kan t.ex. omtalas som *appendicit*, *blindtarmsinflammation* eller *app*, och både experter och icke-experters i olika konstellationer kan kommunicera om medicinska ämnen (Isolf 2019; Petersson 2017).

Artikeln avsnitt 2 ger en allmän bakgrund till studien. Även SO som undersökningsobjekt presenteras, liksom arbetet med medicinens fackområde i SO samt de jämförelsematerial som ordboksredaktionen har konsulterat i arbetet med området. I avsnitt 3 ges en kort översikt av tidigare forskning och metodologi för studien. Utifrån de tre fokuspunkterna redovisas och diskuteras resultaten i avsnitt 4. Artikeln

avslutas med reflektioner över det fortsatta SO-arbetet med fokus på uppslagsord och ordbetydelser vilka är förankrade i olika fackspråk.

## 2 Bakgrund och material

Som artikelförfattare har vi i viss mån dubbla utgångspunkter för den redovisade studien, eftersom vi både arbetar lexikografiskt med och forskar om SO i den forskargrupp vid Göteborgs universitet vilken arbetar med samtidsordböckerna SO och *Svenska Akademiens ordlista* (SAOL) samt de bakomliggande lexikaliska databaserna (Svenska Akademiens samtidsordböcker 2023).

### 2.1 SO (2021)

Vårt studieobjekt, *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*, publicerades i en första upplaga år 2009.<sup>1</sup> Utifrån den tryckta SO (2009) utvecklades ordboksappar, och verkets innehåll tillgängliggjordes också på Svenska Akademiens ordboksportal Svenska.se år 2017. Den andra upplagan av SO är enbart en digital produkt, publicerad på Svenska.se och i form av appar. Utifrån Svensén (2004:518) är SO (2009) därmed en digitaliserad pappersordbok och SO (2021) får sägas vara det samma, även om denna alltså enbart är digitalt publicerad.

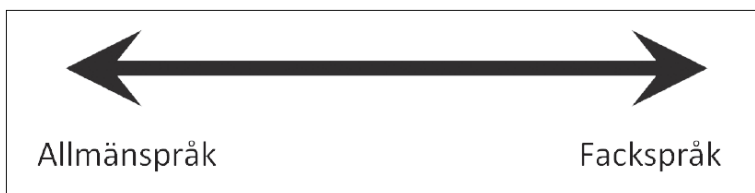
SO är en enspråkig definitionsordbok som erbjuder en ingående beskrivning av ca 65 000 ord i modern svenska. De flesta orden tillhör allmänspråket, men ordboken innehåller också uppslagsord och delbetydelser hos uppslagsord som används inom ett visst fackområde eller flera fackområden. Några nyheter i SO (2021) jämfört med den första upplagan är ett stort antal nya ord och språkexempel, fler klickbara länkar mellan ord och artiklar samt en ännu tydligare deskriptiv ansats.

---

<sup>1</sup> Denna upplaga (2009) är i sin tur en arvtagare till och utveckling av *Svensk ordbok* (1986) och *Nationalencyklopedins ordbok* (1995–1996) (se vidare Malmgren 2009).

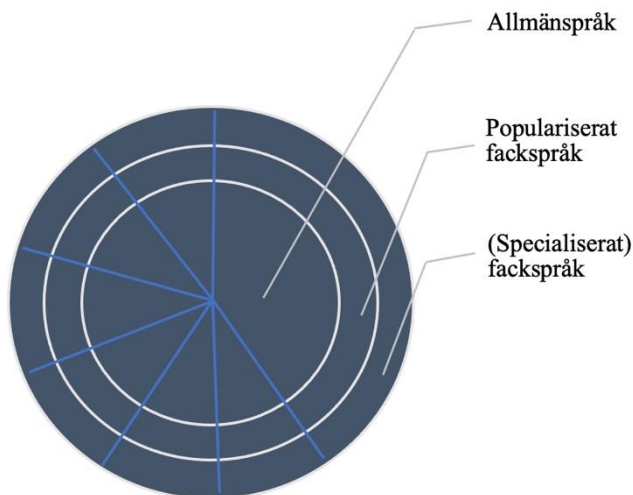
## 2.2 Förhållandet mellan allmänspråk och fackspråk

Av litteraturen framgår att det inte finns någon tydlig gräns mellan *allmänspråk* och *fackspråk* (Svensén 2004:88; jfr Roelcke 2005:15–49). Det torde dock vara oomtvistat att fackspråk, såväl i motsats till allmänspråk som i fråga om specificeringar som *medicinens fackspråk*, *juridikens fackspråk* osv., uppvisar lexikala särdrag (Roelcke 2005:50). Två möjligheter att visualisera förhållandet mellan de båda storheterna allmänspråk och fackspråk visas i figur 1 och 2.



**Figur 1.** Allmänspråk–fackspråk (Nilsson & Rosqvist 2018:137).

Figur 1 visar en skala med två yttre lägen, allmänspråk respektive fackspråk, med ett antal möjliga mellanliggande lägen (Nilsson & Rosqvist 2018:137). Vissa lexikala enheter, såväl ettords- som flerordsenheter, kan dock uppträda i både allmänspråk och fackspråk, som t.ex. sjukdomen *röda hund* (jfr Nilsson & Rosqvist 2018:139). Även fackexperter kan föredra allmänspråkets *röda hund* framför den fackspråkliga beteckningen *rubella* (Medicinskt fackspråk i skrift [2010]:7). I andra fall kan facktermer användas i allmänspråket. Detta gäller bl.a. *diabetes* och *polio*. Äldre benämningar som *sockersjuka* och *barnförlamning* används allt mindre i allmänspråket och inte alls i fackspråkliga sammanhang (Pettersson 2017). Det kan dock konstateras att icke-experter och experter inte alltid har samma uppfattning om betydelsen hos en viss term (Svensén 2004:299–301; Nilsson & Rosqvist 2018:139).



**Figur 2.** Allmänspråk – populariserat fackspråk – (specialiserat) fackspråk (jfr Landqvist & Sköldberg 2018:97).

Figur 2 åskådliggör förhållandet mellan allmänspråk och fackspråk genom tre cirklar, där allmänspråket representeras av en inre cirkel. En yttre cirkel representerar populariserat fackspråk. En tredje cirkel representerar (specialiserat) fackspråk. De tre cirklarna är i sin tur indelade i zoner, vilka skär igenom cirklarna. Varje zon representerar språkbruket inom ett visst fackområde, t.ex. medicin, juridik eller ekonomi (jfr Landqvist & Sköldberg 2018:97). Det synsätt på allmänspråk och fackspråk som visualiseras genom figur 2 fungerar bättre för arbetet inom SO-redaktionen än den möjlighet som visas i figur 1.

Företrädare för ett visst fackområde finner sina ord och uttryck inom (specialiserat) fackspråk, men ord och uttryck kan även hämtas från populariserat fackspråk och allmänspråk (jfr Svensén 2004:88). Ett exempel på det senare är *avvikelse*, som enligt SO (2021) har betydelseorna 'uppvissad eller uppmätt skillnad' och 'utvikning'. I medicinska sammanhang i Sverige avses med en *avvikelse* i stället "något som avviker från normal rutin, tar tid och/eller kostar pengar att rätta till [...]" (Vårdhandboken 2022), dvs. en (tids)ekonomisk aspekt tillkommer.

## 2.3 Resurser för medicinskt språk

Ännu en svårighet för såväl personer verksamma inom medicinens fackområde som lexikografer gäller avgränsningen av området. Det finns ingen enda avgränsning, och därför är det även svårt att identifiera områdets lexikala resurser (Landqvist & Sköldberg 2018:96). Den som söker information om ord och fraser inom medicinens område på svenska kan emellertid utnyttja följande resurser: (1) *1177.se*, (2) *Medicinsk ordbok*, (3) *Svensk MeSH* och (4) *Snomed CT*. Dessa resurser har också använts mer eller mindre i redaktionens arbete med SO (2021), och i det följande presenteras de kortfattat med anknytning till modellen i figur 2.

Webbplatsen *1177.se Vårdguiden* (fortsättningsvis *1177.se*) drivs av Sveriges regioner och beskrivs som ”hela Sveriges samlingsplats för information och tjänster inom hälsa och vård” (*1177.se. Vårdguiden* 2022). Språkbruket på *1177.se* kan beskrivas som en kombination av allmänspråk och populariserat fackspråk.

Webbresursen *Medicinsk ordbok* (fortsättningsvis *MedOrd*) utgår från en tryckt ordbok, *Medicinsk fickordbok* (*Medicinsk ordbok* 2022). Målgruppen för den senaste upplagan beskrivs som personer som arbetar inom vården, studerar medicin eller på något annat sätt kommer i kontakt med det medicinska språket. Vi bedömer dess språkbruk som en kombination av populariserat fackspråk och fackspråk.

*Svensk MeSH – Medical Subject Headings*, utvecklad och driven av Karolinska institutet, innehåller hierarkiskt ordnade medicinska termer. Resursen kan användas för att söka i medicinska databaser men även som svensk–engelsk ordbok (*Svensk MeSH* 2022). *Svensk MeSH* är en fackspråklig resurs.

Slutligen innehåller *Snomed CT – Clinical Terms* fackspråkliga resurser på svenska, engelska och ett antal andra språk. Resursen, som är uppbyggd efter terminologiska principer, syftar till att erbjuda ”the world’s most comprehensive clinical terminology” (*Snomed International* 2022).

De fyra medicinska (fack)språkliga resurserna som presenteras ovan är alltså inte identiska i fråga om syften, målgrupper, grad av

fackspråkighet eller omfång. Dessa olikheter beaktas självfallet av SO-redaktionen i det praktiska lexikografiska arbetet.

### **3 Tidigare forskning och metodologi**

Lexikografins område kan indelas på olika sätt, bl.a. allmänspråklig lexikografi kontra facklexikografi (Svensén 2004:6). Fackspråkliga inslag i allmänspråkliga ordböcker uppmärksammas av t.ex. Svensén (2004:88–90), Grønvik (2018) samt Nilsson & Rosqvist (2018). Urval av uppslagsord i SO diskuteras generellt av Sköldberg & Hannesdóttir (2017), medan just medicinens område i svenska allmänspråkliga ordböcker behandlas av Lindskog (2002), Nikula (2010:359–360) samt Landqvist & Sköldberg (2018).

Lexikografin som forskningsområde har en särskild underdisciplin benämnd *metalexikografi*, dvs. studiet av ordböcker, ordlistor och encyklopedier (Svensén 2004:3). Den studie som redovisas här är alltså en metalexikografisk undersökning av hur lexikala enheter inom medicinens fackområde hanteras i de båda upplagorna av den allmänspråkliga ordboken SO. Detta är en komparativ och kvalitativ studie utifrån representativa exempel. Dessa presenteras utifrån relevanta informationstyper i de aktuella ordboksartiklarna (se Svensén 2004:9–12), och vi hänvisar generellt till SO (2009) och SO (2021) som de presenteras i digital form.

Vad gäller citat ur ordboksartiklar i artikeln återges versaler och gemener enligt originalen, och vi använder understrykning vid klickbara länkar. Liksom i SO skrivs uppslagsord med fet stil, medan vi inte tar hänsyn till typsnitt, typstorlek, fet stil eller kursiv stil när vi återger innehåll i artiklar.



## 4 Resultat och diskussion


Som framgår i avsnitt 1 redovisas och diskuteras resultaten av undersökningen utifrån (1) urval av uppslagsord, (2) betydelsebeskrivningar samt (3) upplysningar om fackområdestillhörighet i SO (2009) och SO (2021). Detta görs i avsnitt 4.1–4.3.

### 4.1 Urval av uppslagsord

Nya uppslagsord inom medicinens område i SO (2021) är bl.a. **endometrios**, **vestibulit** och **hyperhidros**. Figur 3 återger artikeln om det första av exempelorden.<sup>2</sup>

**endometrios** *endometriosen*

ORDKLASS: substantiv

UTTAL: [-å's] 

- en sjukdom som innebär att livmoderslemhinnan också finns på andra ställen i kroppen förutom inuti livmodern; vanligen orsakande stora smärtor

**EXEMPEL:** *den som lider av endometrios kan ha mycket ont i samband med mens; endometrios brukar försvinna efter klimakteriet men ibland kan smärtorna finnas kvar*

**HISTORIK:** belagt sedan 1932

**DÖLJ** –

Figur 3. Artikeln **endometrios** i SO (2021).

*Endometrios* gäller, liksom *vestibulit*, i första hand kvinnors liv och hälsa, och båda diagnoserna har uppmärksammats i svenska medier på senare år (Bengtsson 2021). Av figur 3 framgår att betydelsen hos *endometrios* anges vara ”en sjukdom som innebär att livmoderslemhinnan också finns på andra ställen i kroppen förutom inuti livmodern; vanligen orsakande stora smärtor”. Vidare definierar SO (2021) betydelsen hos uppslagsordet **vestibulit** som ”överkänslighet hos ytliga nerver i slidöppningen som kan leda till smärta vid samlag m.m.”. Till båda uppslagsorden ges språkexempel som stöder betydelsebeskrivningarna: ”den som lider av endometrios kan ha mycket ont

---

<sup>2</sup> Ordboksartiklarna i figur 3–6 är hämtade från webbplatsen Svenska.se.

i samband med mens; endometriosis brukar försvinna efter klimakteriet men ibland kan smärtorna finnas kvar” respektive ”stress kan påverka besvären vid vestibulit”. Utifrån tillgängliga korpusmaterial med företrädesvis presstexter är *endometriosis* belagt sedan 1932, medan första belägg för *vestibulit* är från 1996. Betydelsen hos det tredje av uppslagsorden, **hyperhidros**, beskrivs som ”överdriven svettning som vanligen orsakar stora problem för den drabbade”. Exempelen som ges är ”en vanlig orsak till hyperhidros är överaktiva svettkörtlar” och ”hyperhidros kan behandlas med bl.a. tabletter, baddning och injektioner”, och ordet anges vara belagt sedan 1972.

De tre uppslagsorden återfinns i samtliga fyra webbresurser som presenteras i avsnitt 2.3. Exempelvis innehåller 1177.se en artikel med rubriken ”Endometriosis” och meddelar att Socialstyrelsen tagit fram nationella riktlinjer för vård av sjukdomen. Samma resurs innehåller en artikel med rubriken ”Vestibulit – ont i slidöppningen” och en med rubriken ”Överdriven svettning”, och i den senare sägs att ”[ö]verdriven svettning kallas också hyperhidros”. Informationen på 1177.se bekräftar den bedömning som Nyman (2006:46) och Pettersson (2017) gör; medicinska facktermer används alltmer i allmänspråket, och härigenom försvarar exempelorden sina respektive platser i SO.

Det är dock inte enbart medicinska facktermer med ursprung i de klassiska språken som har tillkommit i SO (2021). Ett annat nytt uppslagsord är **bäckensmärta**: ”smärta från bäckenet ofta i samband med graviditet”. I artikeln återfinns två klickbara länkar, ”SE bäcken 1” och ”JFR foglossning”, liksom ett språkexempel: ”bäckensmärta brukar ofta försvinna efter förlossningen”. Även uppslagsordet **foglossning** är nytt i SO (2021) men här ges en bruklighetskommentar, ”<äldre benämning, numera ersatt med ’bäckensmärta’>”.

De fyra webbresurserna uppvisar viss variation i fråga om nyss nämnda ord. MedOrd upptar enbart *foglossning*. Båda termerna används på 1177.se, t.ex. i artikeln ”Bäckensmärta under graviditeten – foglossning”, och såväl Svensk MeSH som Snomed CT upptar *foglossning* som en synonym term till *bäckensmärta*. Däremot ger resurserna inte information som gör det möjligt att avgöra hur de alternativa termerna används i olika kommunikationssituationer, t.ex. mellan experter och icke-expertter, där sådan smärta diskuteras. SO-redaktionen

har i detta fall valt att i första hand förklara den mer generella benämningen *bäckensmärta*.

En jämförelse mellan SO (2009) och SO (2021) visar inte bara att uppslagsord har tillkommit i den andra upplagan utan även att sådana har utgått. Båda upplagorna upptar t.ex. uppslagsordet **sot** i betydelsen 'sjukdom' och meddelar att ordet är ålderdomligt utom i vissa sammansättningar. Minst ålderdomligt torde **gulsot**, med en länkad hänvisning till "JFR *hepatit*", vara, och ordet ingår i båda upplagorna. I SO (2009) återfinns ytterligare nio uppslagsord på *-sot* inom medicinsens område: **bleksot** ('anemi, blodbrist'), **fallandesot** ('epilepsi'), **farsot** ('epidemisk sjukdom'), **fettsot** (('sjuklig) fetma'), **lungсот** ('lungtuberkulos'), **rödsot** ('dysenteri'), **sotdöd** ('naturlig död p.g.a. sjukdom eller ålder'), **tvinsot** ('allvarlig avmagring p.g.a. sjukdom') och **vattusot** ('sjuklig vätskeansamling i vävnader och kroppshålor hos djur och människor') (jfr Nyman 2006:47). Samtliga nio uppslagsord är försedda med bruklighetskommentar om ålderdomlighet, t.ex. "<äldre, informell benämning>" till *farsot*. I SO (2021) ingår däremot endast tre av de nio uppslagsorden: **farsot**, **lungсот** och **rödsot**. I de konsulterade resurserna är *gulsot* den enda sjukdomsbenämningen på *-sot*, där tillsammans med preciseringar av *hepatit*: *hepatit A*, *hepatit B* och *hepatit C*. SO-redaktionens bedömning, med stöd av Nyman (2006:47), är att flertalet "medicinska sammansättningar" med *sot* som förled eller efterled inte tillhör nutidens svenska. Numera används framför allt benämningar från de klassiska språken latin och grekiska.

## 4.2 Betydelsebeskrivningar

Som framgår i avsnitt 1 och 2 kan det finnas både mer fackspråkliga och mer allmänspråkliga benämningar på samma företeelse inom medicinens område. I en del fall har redaktionerna bakom SO:s två upplagor valt samma lösning för att presentera information om uppslagsord. I andra fall har olika lösningar valts. Detta framgår av ordboksartiklarna om *appendicit* och *blindtarmsinflammation* respektive *blodförgiftning* och *sepsis*.

I båda upplagorna åtföljs uppslagsordet **blindtarmsinflammation** av definitionen "inflammation i blindtarmens maskformiga bihang", en länkad hänvisning "SYN. *appendicit*" samt ett språkexempel.

Betydelsen till uppslagsordet **appendicit** är i både SO (2009) och (2021) enbart ”blindtarmsinflammation”, i den senare upplagan i form av en klickbar länk. Anledningen till att redaktionen har valt detta presentationssätt är att ordet *blindtarmsinflammation* för en icke-expert antagligen är mera bekant än *appendicit*, vilket stöds av en formulering på 1177.se: ”Ett annat ord som *kan* användas för blindtarmsinflammation är *appendicit*” (vår kursivering). Det är alltså troligare att SO-användare i första hand slår upp *blindtarmsinflammation*.

Däremot har redaktionerna för de båda upplagorna gjort olika bedömningar när det gäller uppslagsorden **blodförgiftning** och **sepsis**. I SO (2009) ges en fylligare betydelsebeskrivning till *blodförgiftning*, ”allmän infektion som framkallas av varbakterier i blodomloppet”, medan *sepsis* förklaras med enbart ”blodförgiftning”. I SO (2021) är betydelsen till *blodförgiftning* i stället ”sepsis”, i form av en klickbar länk, och därtill ges bruklighetskommentaren ”<numera oegentlig benämning>”. Stöd för redaktionens val att göra *sepsis* till ”huvudartikel” och den nya förklaringen ”allvarlig infektion som orsakar en kraftig, kroppslig allmänreaktion” finns bl.a. på 1177.se. I artikeln ”Sepsis – blodförgiftning” sägs det nämligen att ”[s]epsis är ett allvarligt tillstånd som *förr* kallades för blodförgiftning” (vår kursivering). Den medicinska facktermen används alltså numera även i allmänspråket, vilket motiverar att betydelsebeskrivningen i SO (2021) ges till *sepsis* och inte till *blodförgiftning*.

Synen på sjukdomar, besvär och diagnoser kan ändras över tid. Detta visas i SO bl.a. genom hur uppslagsord i fråga om neuropsykiatriska diagnoser hanteras. Sådana diagnoser har fått större uppmärksamhet på senare år (jfr Spsm 2022), vilket avspeglar sig i bl.a. SO-artiklarna **hyperaktivitetssyndrom**, **adhd** och **damp**. Till dessa tre uppslagsord anger SO (2009) en och samma betydelse: ”en störning hos barn som yttrar sig i låg uthållighet, bristande koncentrationsförmåga och svårigheter att vara stilla”. De tre uppslagsorden anges också vara synonyma, ”SYN.”. Artikeln om *hyperaktivitetssyndrom* saknar språkprov, medan språkexempel till de båda senare orden är ”hyperaktiva barn med diagnosen *adhd*” respektive ”förslag om särskilda klasser för barn med *damp*”. Enligt betydelsebeskrivningarna och språkexemplen i SO

(2009) är det alltså enbart barn som kan ha dessa diagnoser. Vidare klassas diagnoserna med det (numera) värderande ordet ”störning”.

I SO (2021) ges en betydelsebeskrivning till uppslagsordet **hyperaktivitetssyndrom** som inkluderar fler referenter och är mindre värderande: ”en funktionsnedsättning som yttrar sig i svårigheter att vara stilla, vänta på sin tur etc. hos person”. Syndromet kan således gälla människor i alla åldrar och betecknas som ”funktionsnedsättning”, inte ”störning”. Till uppslagsorden **adhd** och **damp** ger SO (2021) samma betydelsebeskrivning: ”en funktionsnedsättning som yttrar sig i låg uthållighet, bristande koncentrationsförmåga och svårigheter att vara stilla”. I linje med *hyperaktivitetssyndrom* har ”en störning hos barn” ersatts med ”en funktionsnedsättning” utan åldersangivelse. Mellan de tre uppslagsorden ges länkande klickbara hänvisningar under rubriken ”JFR”, vilket innebär en svagare betydelserelation än ”SYN.” i SO (2009).

På 1177.se finns artikeln ”Adhd”, som vänder sig till ”dig som är vuxen och själv har adhd, eller har ett barn med adhd”. I artikeln sägs bl.a. att adhd är en funktionsnedsättning som innebär att människor har svårt att koncentrera sig. Den kan också yttra sig så att människor har svårt att sitta stilla och att hejda impulser. Enligt Svensk MeSH är *damp* och *hyperaktivitetssyndrom* synonymer till *adhd*, medan Snomed CT klassificerar *damp* som ett underordnat begrepp till *adhd*.

Redaktionen har således funnit stöd för informationen om uppslagsorden **hyperaktivitetssyndrom**, **adhd** och **damp** i SO (2021) i bl.a. de fyra konsulterade resurserna. Därtill illustrerar artiklarna att redaktionen strävar efter att använda ett mer inkluderande och icke-värderande språkbruk än tidigare (se vidare t.ex. Petersson & Sköldberg 2020).

### 4.3 Upplysningar om fackområdestillhörighet

I en allmänspråklig ordbok som SO bör lexikala enheter med hemortsrätt inom olika fackområdets språkbruk utmärkas med lämpliga markörer, även om gränsdragningen mellan allmänspråk och fackspråk alltså inte är okomplicerad (jfr Svensén 2004:378–397 om bl.a. markering och markeringsystem i ordböcker). Markörer skrivs i SO


inom vinkelparenteser, t.ex. ”<med.>” i SO (2009) respektive ”<medicin>” i SO (2021). Också andra formuleringar används i SO (2021), t.ex. ”spec. medicin”, ”särskilt medicin” eller ”i medicinska sammanhang”. Av utrymmesskäl används förkortningar i större omfattning i den digitaliserade pappersordboken SO (2009) än i den enbart digitalt publicerade SO (2021) (jfr Svensén 2004:103–114 om textförtätning).

I främst enspråkiga ordböcker kan även betydelsebeskrivningar användas för att markera tillhörighet till fackområden (jfr Svensén 2004:380). Betydelsebeskrivningar av facktermer i allmänspråkliga ordböcker måste dock formuleras så att icke-experten kan förstå och ha nytta av beskrivningen (Svensén 2004:300). Också exempel i ordböcker kan innebära ”förtydligande av en just given betydelseuppgift [...]” (Svensén 2004:348). Även klickbara länkar kan vara en väg till information om fackområdestillhörighet (jfr Svensén 2004:523–524).

För att ordboksanvändare ska få fullt utbyte av den information som meddelas, krävs vanligen att de tar del av en ordboks användarvägledning. Många användare gör dock inte detta (Svensén 2004:450). Redaktionen bakom SO (2021) strävar därför efter att kombinera olika informationstyper för att klargöra att uppslagsord eller ordbetydelse hör till ett visst fackområde. Härigenom blir det tydligare för ordboksanvändare att ett eller flera fackområden är aktuella. Figur (4)–(6) med de nyinlagda uppslagsorden **screena**, **åldersbedömning** och **multisjuk** ger några exempel på sådana kombinationer i SO (2021).

**screena** *screenade screenat*

ORDKLASS: verb

UTTAL: [skʰiˈna] 

- <särskilt medicin> genomföra **screening** av grupp personer el. person

**KONSTRUKTION:**

NÅGON *screenar* (NÅGON) (för NÅGOT)

EXEMPEL: *screena en patient; en diskussion kring behovet av att screena för prostatacancer; svenska kvinnor har med hjälp av mammografi screenats för bröstcancer sedan 1980-talet*

HISTORIK: belagt sedan 1964


DET ATT *screena*: **screening**

DÖLJ –

Figur 4. Artikeln **screena** i SO (2021).

**åldersbedömning** *åldersbedömningen åldersbedömningar*

ORDKLASS: substantiv

UTTAL: å̀ldersbedömning 

- bedömning av persons **ålder** med hjälp av intervju, identitetshandlingar m.m.

**JFR åldersbestämning**

EXEMPEL: *åldersbedömning av personer utan trovärdiga identitetshandlingar*

- särskilt medicin

EXEMPEL: *medicinsk åldersbedömning kan göras med hjälp av bl.a. röntgen av visdomständer och olika leder i kroppen*


HISTORIK: belagt sedan 1899

DÖLJ –

Figur 5. Artikeln **åldersbedömning** i SO (2021).

**multisjuk** *multisjukt multisjuka*

ORDKLASS: adjektiv

UTTAL: mulˈtisjuk 

- som har flera olika diagnoser samtidigt ofta om äldre person

EXEMPEL: *en multisjuk patient; vården av multisjuka äldre*

HISTORIK: belagt sedan 1987

DÖLJ –

Figur 6. Artikeln **multisjuk** i SO (2021).

Betydelsebeskrivningen till verbet *screena* i figur 4 föregås av bruklighetskommentaren "<särskilt medicin>", och språkexemplen är hämtade från medicinens område. Här nämns patienter – både män och kvinnor – som kan screenas i medicinska syften, diagnoserna "prostatacancer" och "bröstcancer" samt undersökningsmetoden "mammografi". Ordet "screening" i betydelsebeskrivningen utgör en klickbar länk till aktuellt uppslagsord, försett med samma bruklighetskommentar som "screena".

För substantivet *åldersbedömning* i figur 5 är det en underbetydelse som är aktuell. Underbetydelsen är försedd med bruklighetskommentaren "särskilt medicin". Betydelsen beskrivs också med ett språkexempel som omtalar några undersökningsmetoder som kan vara aktuella vid "medicinsk åldersbedömning".

I fråga om adjektivet *multisjuk* i figur 6 signalerar ordval i betydelsebeskrivningen och språkexemplen, dvs. "diagnoser", "patient" och "vården", att uppslagsordet används i samband med hälso- och sjukvård.

## 5 Det fortsatta arbetet med fackområden i SO

I artikeln redovisas en metalexikografisk komparativ och kvalitativ studie av hur medicinens fackområde behandlas i SO (2009) och SO (2021) med fokus på (1) urval av uppslagsord, (2) beskrivningar av ords betydelser samt (3) upplysningar om fackområdestillhörighet.

Av de båda möjligheterna att visualisera förhållandet mellan allmänspråk och fackspråk i artikelns avsnitt 2.2 bedömer SO-redaktionen att möjligheten i figur 2 är till störst nytta för det fortsatta arbetet med medicinens område, liksom arbetet med andra fackområden, i ordboken. När det gäller de fyra använda resurserna för medicinskt språk, är särskilt 1177.se och MedOrd, med sin prägel av allmänspråk och populariserat fackspråk, till hjälp i redaktionens arbete. Men studien visar att också de mer fackspråkliga resurserna Svensk MeSH och Snomed CT kan bidra med viktig information i arbetet med såväl ny-skrivna som reviderade SO-artiklar.

Som framgår av exemplen i avsnitt 4 använder redaktionen olika informationstyper för att meddela upplysningar om uppslagsord och



ordbetydelser inom medicin – liksom i fråga om andra fackområden. Detta arbete är en del av en generell strävan att SO ska ha en mer inkluderande profil än tidigare i fråga om bruklighetskommentarer, formulering av betydelsebeskrivningar och val av språkexempel. Det digitala formatet gör därtill att redaktionen har fått fler och bättre möjligheter att länka mellan enskilda artiklar än tidigare. Exempelen i avsnitt 4 demonstrerar att klickbara länkar kan placeras i betydelsebeskrivningar, språkexempel och hänvisningar. Härigenom kan användare utforska samband som redaktionen vill lyfta fram (jfr Svensén 2004:523–524).

För lexikografiskt arbete idag är tillgången till korpusar av avgörande betydelse, speciellt när det handlar om ordböcker som ska spegla nutida språkbruk. För SO-redaktionen är särskilt de resurser som Språkbanken Text utvecklar mycket viktiga (se vidare Sköldberg & Hannesdóttir 2017:330–332). I redaktionens arbete med uppslagsord och ordbetydelser inom olika fackområden är därtill resurser med olika ”fackspråklighetsgrad” viktiga. Tre exempel på resurser är Rikstermbanken (2022), Socialstyrelsens termbank (2023) och den juridiska ordlista som Sveriges Domstolar (2020) har utarbetat. Sådana resurser kan utnyttjas mer än tidigare i arbetet med urval av uppslagsord, betydelsebeskrivningar och upplysningar om fackområdestillhörighet i SO.

## Litteratur

- 1177.se. Vårdguiden. 2022. Om 1177.se Vårdguiden. <https://www.1177.se/om-1177-varldguiden/>. Hämtad 2022-10-18.
- Bengtsson, Per. 2021. Ambulanspersonal och kvinnohälsa synliggörs i ny ordbok. *Vårdfokus*. 10 september 2021. <https://www.vardfokus.se/nyheter/ambulanspersonal-och-kvinnohalsa-synliggors-i-ny-ordbok/>. Hämtad 2022-10-18.
- Grønvik, Oddrun. 2018. Naturvitenskaplig ordtilfang – på veg frå sær-pråk til allmennspråk. *LexicoNordica* 25. S. 55–75.
- Isof. 2019. ”Alla berörs av terminologi”. <https://www.isof.se/pagang/nyheter/inblicken/2019-09-09-alla-berors-av-terminologi>. Hämtad 2022-10-18.

- Landqvist, Hans & Sköldberg, Emma. 2018. Bland nervdroppar, bakterier och screeningar: om medicinskt språk i *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. *LexicoNordica* 25. S. 95–113.
- Lindskog, Bengt I. 2002. SAOB och medicinens språk under 1900-talets senare decennier. I: Mattisson, Anki m.fl. (red.). *Alla ord är lika roliga. Festskrift till Lars Svensson 28 februari 2002*. Stockholm: Svenska Akademien. S. 92–105.
- Malmgren, Sven-Göran. 2009. Från *Nationalencyklopedins ordbok* (1995–96) till *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (2009). Med tillbaka- och sidoblickar. *LEDA-Nyt* 47. S. 14–20.
- Medicinskt fackspråk i skrift* [2010]. *Råd och riktlinjer*. Version 1 2010-03-05. Utgiven av Läkartidningen, Socialstyrelsen, Svenska Läkaresällskapet & Terminologicentrum TNC. <https://lakartidningen.se/wp-content/uploads/WebFiles/Skriv%20i%20LT2016/medfacksprak.pdf>. Hämtad 2022-10-18.
- Medicinsk ordbok. 2022. Om oss. <https://www.medicinskordbok.se/om-oss>. Hämtad 2022-10-18.
- MedOrd = Medicinsk ordbok. 2022. <https://www.medicinskordbok.se>. Hämtad 2022-10-18.
- Nikula, Kristina. 2010. Svensk ordbok – en guldgruva för språkintresserade. *LexicoNordica* 17. S. 351–375.
- Nilsson, Pär & Rosqvist, Bodil. 2018. Inför revideringen av SAOB. Fackspråk och fackspråksbeteckningar i går, i dag och i morgon. *LexicoNordica* 25. S. 135–152.
- Nyman, Hans. 2006. Latinet och svenskan. I: Fogelberg, Magnus & Petersson, Göran (red.). *Medicinens språk*. 2 uppl. Stockholm: Liber. S. 42–47.
- Petersson, Stellan & Sköldberg, Emma. 2020. To discriminate between discrimination and inclusion: a lexicographer's dilemma. I: Gavriilidou, Zoe, Mitsiaki, Maria & Fliatouras, Asimakis (red.). *Lexicography for Inclusion: Proceedings of the 19th EURALEX International Congress, 7–9 September 2021, Vol. 1*. Alexandroupolis: Democritus University of Thrace. S. 381–386.

- Pettersson, Tom. 2017. Det svenska medicinska språket. *Terminfo* 2017:1. <http://www.terminfo.fi/sisalto/det-svenska-medicinska-sprak-374.html>. Hämtad 2022-10-18.
- Rikstermbanken. 2022. Sveriges nationella termbank. <https://www.rikstermbanken.se/>. Hämtad 2022-10-18.
- Roelcke, Thorsten. 2005 [1999]. *Fachsprachen*. 2 rev. uppl. (Grundlagen der Germanistik 37.) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SAOL = *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. 2015. 14 uppl. Stockholm. Norstedts i distribution.
- Sköldberg, Emma & Hannesdóttir, Anna Helga. 2017. Svenska ord – men vilka? Om uppslagsorden i *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. I: Sköldberg, Emma m.fl. (red.). *Svenskans beskrivning* 35. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 29.) Göteborg: Göteborgs universitet. S. 329–340.
- Snomed CT = Systematized Nomenclature of Medicine – Clinical Terms. 2022. <https://browser.ihtsdotools.org>. Hämtad 2022-10-18.
- Snomed International. 2022. Who we are. <https://www.snomed.org/snomed-international/who-we-are>. Hämtad 2022-10-18.
- SO (2009) = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2009. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag & Svenska Akademien.
- SO (2021) = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2021. <https://svenska.se/so>. Hämtad 2022-10-18.
- Socialstyrelsens termbank. 2023. <https://termbank.socialstyrelsen.se>. Hämtad 2023-06-08.
- Spsm 2022 = Specialpedagogiska skolmyndigheten. 2022. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>. Hämtad 2022-10-18.
- Svensén, Bo. 2004 [1987]. *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. 2 omarbetade och utökade uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Svenska Akademiens samtidsordböcker. 2023. <https://spraakbanken.gu.se/projekt/svenska-akademiens-samtidsordbocker>. Hämtad 2023-10-11.
- Svenska.se = Svenska Akademiens ordböcker. 2022. <https://svenska.se>. Hämtad 2022-10-18.
- Svensk MeSH. 2022. <https://mesh.kib.ki.se>. Hämtad 2022-10-18.
- Sveriges Domstolar. 2020. *Juridisk ordlista*. <https://www.domstol.se/om-sveriges-domstolar/for-dig-som-aktor-i-domstol/stod-for-aktorer-i-domstol/ordlistor/juridisk-ordlista/>. Hämtad 2023-06-08.
- Vårdhandboken 2022. *Vårdhandboken – en tjänst från Sveriges regioner och kommuner*. <https://www.vardhandboken.se>. Hämtad 2022-10-18.

# Samtal, omtal och somtal – interaktion mellan människor och husdjur

Stefan Norrthon & Jenny Nilsson

## 1 Inledning, med syfte

Idag lever vi med våra husdjur på ett helt annat sätt än för 100 år sedan. Samhällsförändringar i västvärlden det senaste seklet har fört med sig en ny syn på icke-mänskliga djur (hädanefter *djur*), kanske särskilt synen på husdjur. Vi kan tala om en ”animal turn”, där alltfler (både privatpersoner och forskare) ser djur som tänkande och känande subjekt snarare än objekt (se t.ex. Haraway 2003, Ekström & Kaijser 2018, Bornemark m.fl. 2019, Cornips 2022). I denna posthumana era (se t.ex. Wolfe 2009) ses husdjur ofta som familjemedlemmar, och vi lägger mycket tid på att förstå våra djur, och på att få dem att förstå oss. I denna artikel fokuserar vi på människors handlingar i människa-djur-kommunikation, och undersöker hur människor i en videokorpus *samtalar med* sina husdjur (hästar och hundar), *talat om* dem och hur de ”*somtalar*”, dvs går in i rollen som sina husdjur. Syftet är att analysera människors och djurs beteende, och visa hur djurägare anstränger sig för att förstå sina djur, liksom hur samtalande, omtalande och somtalande har både kognitiva och familjeskapande funktioner. Vi kommer också att se hur djuren i sin tur orienterar sig mot människors handlingar.

Att undersöka relationen mellan människor och djur kan ge nya insikter om den tid och kultur vi lever i (Ekström & Kaijser 2018). Studiet av människa-djur-kommunikation väcker också frågor om socialt samspel, och kan ge nya dimensioner till konceptet ”kommunikation”. Hur förhåller sig människor och husdjur till varandra (eller inte)? Hur gör människor och djur för att göra sig förstådda över artgränserna? Dessutom ställer det frågan om vad språk är på sin spets, eftersom människor och husdjur uppenbarligen kan kommunicera utan gemensamt lexikon eller (konventionell) grammatik (se även Arluke & Sanders 1996:4, Kulick 2017, Haraway 2003).

Artikeln är upplagd enligt följande: I avsnitt 2 beskriver vi material och metod, följt av en översiktlig genomgång av tidigare forskning i avsnitt 3. Exempel och analys presenteras i avsnitt 4, och därefter följer en sammanfattande diskussion i avsnitt 5.

## 2 Material och metod

Studien som presenteras här ingår i ett pågående projekt om interaktion mellan människor och husdjur. Vi har gjort videoinspelningar av samtalsituationer där människor deltar tillsammans med hundar, hästar och katter.<sup>1</sup> Inspelningarna har gått till på olika sätt. I vissa fall har vi monterat upp en eller två kameror i hemmet eller i stallmiljö. Vid andra tillfällen har vi följt med på hundpromenader, ridturer och under vardagliga stallysador och filmat. I några fall har informanter själva spelat in, och försett oss med material.

Sammanlagt har vi för den här studien undersökt ett videomaterial om 12 timmar med ett femtiotal olika människor, sju hundar, en katt och ca fyrtio hästar. I materialet finns åtminstone 100 fall av som- och tilltal, fördelat på samtal (14 st.) omtal (34 st.) och somtal (52 st.). Av dessa kommer 4 exempel att behandlas i avsnitt 4.

Vår analysmetod är multimodal interaktionsanalys (Broth & Keevalik 2020), en metod (och teori) som handlar om att synliggöra hur kommunikativt samspel är organiserat. Tidigare har metoden främst riktats mot interaktion mellan människor, men på senare tid har flera studier visat att den också fungerar för att analysera kommunikation mellan människa och djur (MacMartin m.fl. 2014, Lundgren 2020, Mondémé 2020, Harjunpää 2022). Multimodal interaktionsanalys är i detta fall en väl lämpad metod, eftersom studieobjektet inte är språk per se, utan hur deltagare i interaktion utför olika kommunikativa handlingar. Man utgår alltså inte från någon hierarki mellan (verbal)språk och andra kommunikativa resurser, som till exempel gester,

---

<sup>1</sup> Skriftligt informerat samtycke har inhämtats från alla deltagande människor. Djur har inte påverkats i materialinsamlingen, utöver att vi har befunnit oss i närheten med inspelningsutrustning. Om något djur skulle ha visat obehag på grund av vår närvaro så skulle vi ha avbrutit inspelningen.

blickar, läten, kroppshållning eller fysisk beröring. Detta medger att vi kan se djur som fullvärdiga deltagare i den kommunikation vi undersöker, och analysera hur människor och husdjur rent konkret agerar och reagerar utifrån varandras handlingar. Metoden är induktiv, och inriktad mot sådant som är observerbart i det aktuella samtalet. En poäng med en sådan deltagarorienterad, materialnära och kvalitativ analys är att vi har möjligheter att upptäcka fenomen som vi annars inte skulle ha fått syn på. Varje bidrag i interaktionen analyseras: människors talade bidrag, en mänsklig blick mot djuret, en strykning över ryggen, hummanden och andra ljud. På samma vis fångar vi djurs ageranden – t.ex. hur en hund eller häst rör sina öron, olika rörelser och läten. Vi använder mjukvarorna CLAN, ELAN och Word för att analysera och transkribera vårt material. I några fall har vi använt PRAAT för akustisk analys (för att mäta tonhöjd). I transkriptioner följer vi i stort sett de principer som utarbetats av Jefferson (2004) och som sedan har utvecklats av Mondada (2019). Vi har även inspirerats av Goodwins (2018) sätt att visuellt återge fenomen i videodata. Transkriptionsnyckel presenteras sist i denna artikel.

### **3 Tidigare forskning**

Som nämnts har husdjurens roll i västerländska samhällen förändrats under de senaste decennierna. Det biologiska forskningsfältet etologi, som rör djurs beteende, har vuxit stort (Jensen 2006). Samtidigt syns den här förändringen också inom human- och samhällsvetenskaperna och antalet studier som undersöker kommunikation över artgränser har vuxit snabbt (se t.ex. Haraway 2003, Kulik 2017). Denna “animal turn” (Ritvo 2007) leder bort från en cartesiensk syn på djur som själösa, språklösa automater, och erkänner dem som levande och deltagande subjekt, som det är möjligt – och ibland nödvändigt – att ägna vetenskapligt intresse. En rad interaktionella studier behandlar i denna anda sekventiell organisation, framförallt turtagning, både djur-djur (Logue & Stivers 2012, Levinson & Holler 2014) och mänskliga-djur (Mondémé 2021, Cornips 2022).

I den här artikeln undersöker vi alltså hur människor talar om, med och som djur.

Termen *omtal* innebär att en häst eller hund omnämns i tredje person. Omtal av djur behandlas visserligen i tidigare forskning (t.ex. Tannen 2004, se även Szczepek Reed 2023), men interaktionellt inriktade forskare har hittills i första hand intresserat sig för samtal och somtal. *Samtal* med djur brukar i engelskspråkig litteratur benämnas ”pet-directed talk” (även om vi menar att det rör sig om ett samtal mer än ett ”tilltal”). Fokus har ofta varit hur människor riktar sig till djur som en social resurs i kommunikation med andra närvarande människor, exempelvis ”Jag är trött, men husse går gärna ut med dig” (se Tannen 2004). I ett institutionellt sammanhang kan en veterinär linda in kritik mot en djurägare genom att vända sig direkt till djuret: ”Du har visst fått för mycket godis” (se Roberts 2004). MacMartin m.fl. (2014) har visat hur veterinärer använder uttrycket ”I know” till hundar för att dels uttrycka medlidande, dels visa djurägare sitt professionella kunnande. Flera studier har också handlat om hur människor använder en mjuk röst i kommunikation med husdjur, så kallad ”motherese” eller ”baby-talk” (Mitchell 2001, Jeannin m.fl. 2017). När sådan röst är riktad till hundar har den kallats för ”doggerel” (se Hirsch-Pasek & Treiman 1982, Tannen 2004). Som vi ska se förekommer samma fenomen i interaktion med hästar, och i denna artikel syftar ”gulleröst” på fall då människor växlar om till en mjuk röst i interaktion med djur.

Människor kan också ge djur röst på olika sätt, något vi i denna artikel kallar *somtal*. Tannen (2004) har lanserat begreppet *ventriloquizing* (’buktaleri’) för fall då människor talar med någon annans röst i dennes närvaro (2004:402), något som ofta sker i relation till husdjur (se t.ex. Roberts 2004). Mondémé (2018) har även diskuterat *morphism*, en mindre undersökt form av somtal, där människor efterliknar djurets beteende, t.ex. en hunds morrande (2018: VII, XV, se även Mitchell 2001:192–192). Nyligen har Harjunpää (2022) visat hur människor responderar på djurs handlingar genom att återanvända deras läten. Med sekventiell och akustisk analys visar hon hur människor genom att återanvända (eng. ’recycling’, se t.ex. Anward 2005) djurets läte skapar ett sekventiellt band till lätet, och gör det till en kommunikativ handling (2022:93). Harjunpääs undersökning är ett exempel på studier där man ser djur som fullvärdiga deltagare i den interaktion man undersöker. Hon fokuserar på ljudliga resurser, men i många






fall blir ett (mer) multimodalt perspektiv nödvändigt för att förstå de handlingar som djur och människor engagerar sig i. I flera studier har även Mondémé (2018, 2020, 2021) undersökt multimodala handlingar i interaktion mellan hundar och människor. Exempelvis har hon (2020) med analyser av hur instanser av beröring utvecklas steg för steg i ett samspel mellan hund och människa visat hur beröring tillsammans med andra kommunikativa resurser fungerar både som belöning och ”för ren trivsels skull”.

Det finns alltså några internationella studier om som- om- och tilltal i interaktion mellan människor och djur, men mycket få på svenskt område. I denna artikel antar vi ett multimodalt perspektiv på både djurs och människors handlingar. Vi ser också djur som fullvärdiga deltagare i den interaktion vi undersöker, även om syftet att förstå samtal, omtal och somtal innebär en utgångspunkt i människors handlingar och verbala bidrag.

## **4 Resultat**

Vårt första exempel visar ett samtal mellan en människa och en hund, där människans hundriktade tal görs med gulleröst. Exemplet är hämtat från ett kök i hemmiljö, där en familj förbereder en middag. Just före exemplet har Nina lekt med familjens hund, Daisy, och 16 sekunder innan transkriptionen börjar har Daisy sprungit ut från köket. På rad 1 i transkriptionen återvänder Daisy till köket (se bilderna 1a–1c). I transkriptionen är människors verbala beteende (inklusive pauser) noterat på den övre raden, och båda deltagarnas kroppsliga beteende är noterat i grått på raden under. I denna och följande transkriptioner används kursiver för att notera när människor använder gulleröst, vilket Nina gör på raderna 3–4. Förutom Nina och Daisy finns också Ninas föräldrar med i köket, men de deltar inte i interaktionen.

## Exempel 1

1		(0.5)	√+(0.2)	+ (0.4)√ (0.4)
	Nina	>>>--vid bordet+vänder m. Daisy+		
	Daisy		√hörs komma närmare--->√in, mot Nina-->	
2	NINA	#(0.2) a+ta:(.) >va vi# rolia√		>v#ill du< hh
	Daisy		-->√ vid Nina-->>	
	bild	#Bild 1a	#Bild 1b	#Bild 1c
				
		Bild 1a	Bild 1b	Bild 1c
3	NINA	·h du vill att vi sku+lle lekta me di+g (0.8)+ (0.3)		
	Nina		+ klappar	+ klappar-->
4	NINA	ja:a + men jta har ingent+ing (.) †ja har ingenting kv@::r		
	Nina	--->+		

På raderna 1 och 2 kommer Daisy in i rummet, och som bilderna 1a–1c visar går hon fram och ställer sig nära Nina. Det är inte problemfritt att tolka djurs beteende som *turer* – en grundläggande analysenhet i interaktionsanalys. Som Mondémé (2020:14) har påpekat är det dock rimligt att i analysen se till djurs handlingar som *turer* när de behandlas som meningsfulla handlingar i en ”andratur” av människor. I detta fall ”gör” Nina Daisys handlingar till meningsfulla ”förstaturer”, och möjligen kan vi tala om två *närhetspar* i exemplet: Att Daisy kommer tillbaka (rad 1) görs till en förstatur när Nina verbalt förklarar varför Daisy har återvänt: ”va vi rolia” (rad 2). Daisy går därefter fram till Nina (bild 1c), vilket Nina besvarar genom att formulera Daisys önskemål: ”du vill att vi skulle leka me dig” (rad 3). På det sättet ser vi sekventiellt hur Nina behandlar Daisys handlingar som både meningsfulla och kommunikativa, och svarar på dem. Förutom att Nina svarar på Daisys handlingar, är det relevant att se till *hur* hon gör det. Samtidigt som Nina verbaliserar Daisys önskemål på rad 3, övergår hon till gulleröst. I exemplet är gullerösten tydligt markerat genom att tonhöjden går upp, och den ökar även succesivt under exemplet. På rad 2 ligger tonhöjden mellan 89 och 294 Hz. Vid gullerösten på rad 3 ökar tonhöjden till mellan 179 och 398 Hz, medan det på rad 4 varierar från 110 Hz upp till 506 Hz. Vi kan också notera att gullerösten kombineras med beröring – en central modalitet i människa-djur-

interaktion (Mondémé 2020). Genom de här samspelande resurserna konstrueras Daisy som en samtalspartner; en varelse med vilja och som det är värt att lyssna på. Vi kommer även i de kommande exemplen att se hur människor på olika sätt orienterar sig mot djurs känslor, tankar och önskemål, och därigenom konstruerar dem som subjekt.

Medan Daisy konstrueras som subjekt genom tilltal i exempel 1, ser vi i exempel 2 hur en häst konstrueras som subjekt genom som- och omtal. Exemplet är från en inspelning där några hästägare just släppt in en ny häst i en befintlig flock. Det finns en skaderisk när hästar träffas för första gången, varför hästägarna står kvar och studerar hur djuren betar sig mot varandra och försöker tolka deras olika signaler. I exemplet kommer en av hästarna, Geting, fram till hagens grind där ägarna står (rad 1). Sonja säger då ”gillar du inte heller å ha boots” (rad 4), vilket syftar på de gummihättor som Geting har på fötterna, som skydd för att inte trampa sig själv vid ihopsläppet med den nya hästen. Bild 2a visar Geting med bootsen till vänster, och människornas position vid samma tidpunkt, filmat med en annan kamera (som framgår av bilderna deltar också två andra personer, men deras handlingar är inte relevanta just här).

## Exempel 2

- 1 Geting (4.4) >---närmar sig, stampar-->  
 2 STINA men de# e jobbit r(0.1)me- x1  
 3 SONJA La J  
 Geting --->⊗  
 bild #Bild 2a
- 4 SONJA (0.4) gillar inte du heller å ha boots  
 5 STINA ta bort dom Hsäger hanH he r(skrattar)l  
 6 SONJA l(skrattar)l ja  
 7 kommer ⊗här å (0.3)+ ⊗(0.8) vi+søar  
 Sonja +stampar----->+  
 Geting ⊗huvud m. människorna ⊗öron fram ⊗  
 8 SONJA r (skrattar) 1  
 9 STINA la Hjust deHJ fattar ni eller (skrattar)l  
 Sonja och Stina mot Geting-->>  
 10 STINA ·h#:⊗ å (s)#rtattar vi åt dsi::g  
 Geting ⊗ öron fram --->  
 bild #Bild 2b #Bild 2c



Bild 2a



Bild 2b



Bild 2c

- 11 (0.5)⊗ (0.1)  
 12 Geting --->⊗  
 13 SONJA tmm

Liksom i exempel 1 kan vi här tala om ett närhetspar: På rad 1 utför Geting en handling (närma sig människorna samtidigt som han stampar med höger bakben), som i en andratur ges en tolkning av en människa: ”gillar du inte heller att ha boots” (rad 4). Sonja uttrycker således vad hästen inte gillar, vilket kan jämföras med verbaliseringarna av hundens vilja i exempel 1. Geting förstår troligen inte vad själva orden betyder (McGreevy 2012). Det gör däremot de personer som står runt omkring Sonja, och yttrandet är riktat till såväl hästen som de närvarande människorna. På rad 5 svarar Stina genom att med en anföringsmarkör ge Geting röst: ”ta bort dom säger han”, samtidigt som hon genom att skratta signalerar att detta somtal är humoristiskt menat. Sonja svarar med skratt på rad 6, och visar därigenom att hon

också tolkar somtalet som skämtsamt. Därefter utvecklar Sonja skämtet genom att gå in i rollen som Geting, och vid denna punkt övergår interaktionen till ett skämtsamt samtal, som Sonja och Stina genomför gemensamt med både verbala och kroppsliga medel. På rad 6–7 säger Sonja ”ja kommer här å visar”, på samma gång som hon härmar Getings stampande genom att stampa själv. Stina svarar i rollen som Geting: ”fattar ni eller” (rad 9), samtidigt som hon och Sonja ser på varandra. Därefter avslutar Stina skämtandet genom att vända sig mot Geting och med gulleröst säga ”skrattar vi åt dig” (rad 10). Av detta kan vi för det första konstatera att hon uppfattar den tidigare interaktionen som just ett skämtande. För det andra innebär yttrandet en orientering mot hästen som ett subjekt med tankar och känslor – någon man inte skrattar åt. I likhet med exempel 1 kombineras här också en orientering mot djurets känslor med gulleröst, och liksom i det förra exemplet är det värt att se var och hur gulleröst förekommer sekventiellt i samtalet. På rad 7 vänder Geting sitt huvud mot människorna, vilket kan ses som att han vänder blicken mot dem. Hästar har dock ett mycket vitt synfält, så bara genom hästens blickriktning är det svårt att uttala sig om vart hästen riktar sin uppmärksamhet. Snarare är det hästens öron som signalerar vad den uppmärksammar (McGreevy 2012). När Stina och Sonja vänder blicken från varandra mot Geting på rad 9, är det dock ur ett människoperspektiv rimligt att anta att de tolkar Getings position och ansiktsriktning (se Bild 2b) som att han deltar i samtalet, och att det spelar roll för det som händer i interaktionen. Det är också noterbart att Getings öron tydligt riktas mot människorna vid två tillfällen i exemplet. Detta sker första gången när Sonja stampar på rad 7. Andra gången är precis när Stina påbörjar gullerösten på rad 10. Således verkar han vara orienterad mot Stina när hon talar direkt till honom, vilket väcker intressanta frågor om hur hästar orienterar sig mot gulleröst, och hur sådan röstkvalitet potentiellt har betydelse för både människor och djur i interaktion.

Det är inte ovanligt att människor, som i exempel 2, går in i rollen som hästar eller hundar när man ger röst åt djurs tankar och känslor. När människor går in i rollen som djur lånar de inte sällan delar av djurens kommunikativa repertoar (vad gäller både ljud och kroppsligt beteende). Ovan illustrerade Sonja med kroppen hur Geting stampade, och i exempel 3 går hon ännu tydligare in i rollen som hästen

Cesar, och visar med hjälp av sin egen kropp hur han positionerat sina ben när han hälsat på en annan häst. Strax före utdraget nedan har hästen Cesar gått fram till den nya hästen och ställt sig på lite avstånd. Denna handling uppmärksammas (eng. 'noticing', se Schegloff 2007:219) av Sonja (tredje personen från vänster i bild 3a) på rad 2, och är sedan samtalsämnet genom hela exemplet. På rad 8 (Bild 3a) efterliknar också Sonja Cesars handling med hjälp av sina armar som får agera hästframben, och en sträckt överkropp med förlängd hals.

### Exempel 3

1 (0.7)  
 2 SONJA de såg ut som om Cesar verkli<sup>e</sup>n ställde upp sig  
 3 STINA ja:<sup>1</sup>  
 4 SONJA [va-] vad gjorde han ntu  
 5 (1.8)  
 6 SONJA han vill hälsa nu kanske  
 7 (0.8)  
 8 SONJA han stä- +nästan såhär att, (0.3) #nu kan ni gå fram och hälsa på mig  
 Sonja  
 bild +mot Stina, härmar Cesar--->  
 #Bild 3a



Bild 3a

9 STINA ha [ha ja just de]1  
 10 SONJA lde va nästan s+ä]1  
 Sonja --->+  
 11 STINA ja e beredd  
 12 SONJA HjaH  
 13 MINA (0.4)# (0.2)  
 bild #Bild 3b



Bild 3b

ja e b#ere<sup>d</sup>d  
 #Bild 3c



Bild 3c

14 SOFIA Hja man måste ju va lite beredd

På rad 2 uppmärksammar Sonja att hon har sett Cesar göra något anmärkningsvärt, och efter en minimal respons från Stina på rad 3 lyfter Sonja explicit fram Cesars handling med en fråga: ”vad gjorde han nu?” (rad 4). Med dessa två yttranden har Sonja lyft fram Cesars handling som någonting för gruppen att hantera. Efter en 1.8 sekunders paus (rad 5) formulerar Sonja själv ett möjligt svar på rad 6: ”han vill hälsa nu kanske”. Liksom de tidigare exemplen innehåller alltså även detta exempel en verbalisering av ett djurs önskemål, här som ett motiv för Cesars handling. På rad 8 börjar Sonja återge vad hon har sett, först genom att återberätta. Hon avbryter dock sitt verbala yttrande (”han stå-”) och går från att återberätta till att visa (se bild 3a). Här blir handlingen alltså förkroppsligad, och vi kan säga att Sonja speglar hästens Cesars kroppsliga uttryck (se t.ex. Coates 1996). På samma gång går Sonja över till somtal, och beskriver verbalt en innebörd i den handling Cesar genomfört (och som hon genomför): ”nu kan ni gå fram och hälsa på mig”. Stina svarar med skratt och medhåll (rad 9), och på rad 11 utvecklar hon sitt medhåll genom att spinna vidare på den beskrivning av handlingen som Sonja formulerade på rad 8: ”ja e beredd”. Sonjas respons på detta är ett skrattande *ja* (rad 12), och tillsammans har Sonja och Stina här upprättat en gemensam förståelse kring Cesars handling. Mina återanvänder (se t.ex. Goodwin 1987, Anward 2005, Nilsson 2015, Norrthon 2021) uttrycket ”ja e beredd” på rad 13, samtidigt som hon ändrar sin kroppsposition, genom att hon sträcker sin överkropp och hals och på så vis också speglar Cesars beredda kropp (se bilderna 3b och 3c). Också Sofia återanvänder ”beredd” på rad 14, nu med ett mänskligt perspektiv. Det är värt att notera att Sofia med generiskt ”man” inkluderar hästens beteende i ett generellare yttrande om hur ”man” gör. Att återanvända har i många studier konstaterats vara ett sätt för människor att visa varandra solidaritet och att man är en aktiv samtalsdeltagare (se t.ex. Giles m.fl. 1991, Garrod & Pickering 2004, Schegloff 1996, Nilsson & Sjögreen 2019,). I exemplet fungerar också återanvändningen av det verbala uttrycket och den upprepade speglingen av hästens Cesars kroppshållning både som ett sätt att kognitivt processa en upplevd handling, och som ett sätt att gemensamt skapa ett band mellan dem som upplever handlingen tillsammans (Chartrand & Bargh 1999).

Exemplet visar alltså hur människor kan göra för att förstå en häst. Processen innefattar flera led, varav flera utförs av Sonja:

- 1) uppmärksamma handlingen (rad 2);
- 2) göra handlingen till en fråga för gruppen (rad 4);
- 3) formulera ett möjligt motiv bakom handlingen (rad 6), och
- 4) redovisa handlingen fysiskt och samtidigt verbalisera en innebörd (rad 8).
- 5) hästens beteende inkluderas i någonting gemensamt, något ”man” gör (rad 14).

När hon har gjort detta tar de andra i gruppen över och utvecklar Sonjas förslag både verbalt och kroppsligt. Sonja lanserar också ett kortare verbalt uttryck som återanvänds av både Mina och Sofia. Därmed visar exemplet att förståelsen för Cesars handling inte är en fråga för enskilda individer, utan en gemensam angelägenhet, som utvecklas steg för steg.

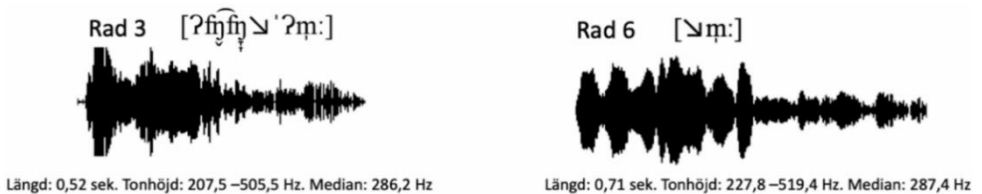
Människor i vårt material återanvänder också då och då djurs läten i samtal med djur (se också Modémé 2018, Harjunpää 2022). Ett exempel på sådan återanvändning återfinns i vårt sista exempel nedan. I exemplet har tre kvinnor (Lina, Anna och Pia) träffats hemma hos en av dem för att äta tillsammans och passa en hund (Zelda). Före exemplet har Lina just berättat om hunden Zeldas obehag inför att gå uppför trappan, vilket bemöts av Anna i utdragets första rad (”stackarn”).



## Exempel 4<sup>2</sup>

- 1 ANNA: stackarn  
2 LINA: mm  
3 ZELDA: [ʔfj̥fj̥ɥʷ'ʔm:]((utdraget tvåstavigt gnäll))  
4 (0.3)  
Anna, Lina och Pia vänder sig mot Zelda  
5 ANNA: oj =  
6 PIA: = [ɥm:](.) va ser du för nått  
7 (0.9)  
8 ANNA: spöfken ɿ  
9 PIA: ɿja ɿ

På rad 3 gör Zelda ett läte, ett tvåstavigt högt utdraget gnällande (som kan återges ungefär [ʔfj̥fj̥ɥʷ'ʔm:]). De tre kvinnorna vänder sig genast mot Zelda, och Anna kommenterar ljudet med ”oj” på rad 5. Genast därefter återanvänder Pia Zeldas läte på rad 6 och hennes läte är mycket likt den sista delen av Zeldas ljud (ungefär [ɥm:]). Ljuden illustreras också i Figur 1.



**Figur 1.** Ljudvågor uppmätta ur läten på rad 3 respektive 6.

Vågformen visar ljudtrycket i de båda lätena, och som framgår av figuren är Pias återanvändning av Zeldas ljud på flera sätt likt första-lätet. Båda lätena inleds med en intensivare fas och framförallt är tonhöjden mycket lika: Medianen är 286,2 Hz i hundljudet och 287,7 Hz i människoljudet. En skillnad är att Pias återanvändning av ljudet är förlängt med nästan 0,2 sekunder, liksom att det är enstavigt och även artikuleras annorlunda jämfört med Zeldas ljud. Återanvändandet av ljudet har troligen flera funktioner. Det är dels ett sätt att signalera till hunden Zelda att Pia hör och ser den (se även Harjunpää 2022), dels

---

<sup>2</sup> Tack till Mathias Strandberg och Ulrika Nygren som hjälpt oss med att beskriva och återge likheter och skillnader i realiseringen av ljuden.

ett sätt att visa de mänskliga samtalsdeltagarna att man har hört ljudet (jfr rad 2 i exempel 3). Dessutom prövar Pia ett ljud som ligger utanför den typiska repertoaren för mänskligt språk.

I exemplet är det tydligt hur Zeldas läte (rad 3), och därmed Zelda själv, involveras i det pågående samtalet och hur Zelda konstrueras som en deltagare av de mänskliga samtalsdeltagarna. Inte minst görs detta genom att Pia på rad 6 frågar Zelda vad det är hon ser. Detta sätter hundens förnimmelser i fokus, och Zelda konstrueras som en individ, eller ett subjekt, med erfarenheter värda att beakta och diskutera. Zelda kan ju inte besvara frågan själv<sup>3</sup> men Anna besvarar Pias fråga åt Zelda på rad 8 (med ”spöken”).

I de fyra exempel vi har behandlat samtalar alltså de närvarande människorna sig fram till vad djuren menar, känner och upplever. Ibland är detta riktat till djuren, ibland till andra närvarande människor. I nästa avsnitt sammanfattar vi studiens resultat, och diskuterar varför människor talar om, med och som sina husdjur.

## 5 Sammanfattande diskussion

Ovan har vi sett smakprov på hur människor talar med, om och som sina husdjur. I de fall människor talar till varandra *om* sina djur är det tydligt att det pågår ett arbete att tolka och förstå djurens handlingar, men också djurens känslor, önskemål och åsikter. Dessutom talar människor om djur för att visa upp kunskap om djuren, både på individnivå och vad gäller djurarten häst respektive hund.

Det är också vanligt att människor *samtalar* med sina djur, dvs talar till djuren. Ibland riktat till djuret (ex. 1 och 2), ibland på ett sätt som är – eller tolkas som – riktat till både djur och närvarande människor (ex. 2 och 4). I de flesta fall använder människorna mänskligt (verbal)språk, ackompanjerat av kroppsliga signaler eller av en särskild, mjuk, röstkvalitet som vi har kallat gulleröst. I några fall är människor gäster i djurens kommunikativa repertoar, och vi har sett hur människor återanvänder eller speglar djur genom att svara med

---

<sup>3</sup> Dessutom är Zelda ur bild, vilket innebär att vi inte har kunnat analysera hennes kroppsliga beteende.

samma ljud som djuret just har producerat (ex. 4) och genom att fysiskt prova djurs rörelser och kroppsställningar (som i ex. 2 och 3).

Vi har i materialet också en rad exempel på *samtal*, dvs fall där människor går in i rollen som sina djur och med förstådd röst ger djuren en egen mänsklig verbal röst (som i ex. 2). Forskning som behandlar samtal mellan människor har visat att vi ger människor utan röst, till exempel små barn eller människor med afasi, en röst i samtal (se t.ex. Sanders 2003:416, Goodwin 2018, E. Nilsson m.fl. 2018). Naturligtvis är det inte bara den röstlöse vi människor ger röst, utan både närvarande och icke närvarande människor som har en egen röst kan få en ny röst, i syfte att förstå andra bättre och för att positionera oss själva till dem runt oss (se Johnstone 2013).

En rad studier har också konstaterat att vi människor speglar varandra, och återanvänder framförallt andras fraser och lexikon, men även talhastighet och prosodi. Orsakerna till det är flera, bland annat har det antagits att människor speglar andra människor för att för att föra samtalet framåt (Szscepek Reed 2020), för att kognitivt processa uttal och ord och göra samtalet smidigare (Chartrand & Bargh 1999, Nilsson & Sjögreen, 2019) eller för att visa solidaritet och bygga gemensam grund (se t.ex. Goodwin & Goodwin 1987, Giles m.fl. 1991, Garrod & Pickering 2004). Det behövs mer forskning om vilka funktioner spegling fyller i interaktion mellan människor och djur (se dock Harjunpää 2022), men det är inte orimligt att anta att människor speglar djurs handlingar av samma skäl som människor speglar varandra. När vi ger röst åt våra husdjur eller speglar deras rörelser och läten kan vi förstå dem bättre, men också skämta och skapa band till de människor som vi har runt oss och som delar upplevelsen av att ha ett djur nära. När vi är gäster i djurens repertoar, och härmar deras ljud och rörelser, är det också ett sätt att svara djuren på deras läten och visa att vi förstår dem och bryr oss om dem.

Slutligen kan vi konstatera att vi (människor och djur) ständigt behöver anpassa oss till dem vi har runt oss för att vardagen ska fungera. I situationer där människor och djur interagerar är samtal, omtal och samtal delar i processen för människor att förstå både djuren och varandra bättre. De exempel vi har visat i den här korta artikeln får representera hur vi människor konstruerar samhörighet och förståelse

med både andra människor och med djur. Den här processen menar vi kan ses som en del i den konvergenta evolution vi människor och domesticerade djur befinner oss i. Djur och människor har nämligen börjat utveckla en del (även om de givetvis inte är identiska) liknande kommunikativa egenskaper (Hare & Tomasello 2005:439), i ett slags *zoocialisering* (Petitt & Brandt-Off 2022). Evolutionen gör att domesticerade djur anpassar sig alltmer till människor, men omvänt förhållande råder också och människan anpassar sig också allt mer efter sina husdjur och blir helt enkelt allt bättre på att förstå dem (Jensen 2006). Studiet av samtal över artgränserna bidrar till förståelse för denna konvergenta evolution, och erbjuder förhoppningsvis möjligheter till ett nytt synsätt på hur mänskligheten förhåller sig, och kan förhålla sig, till andra levande arter.

## Transkriptionsnyckel

[hej]	Överlappande yttrande inleds och slutar
(0.3) (.)	Paus mätt i tiondels sekunder respektive mikropaus (kortare än 0.2 sek.)
·h	Inandning
°hej°	Sägs med lägre volym
HhejH	H anger skratt i tal
he-	Avbrott
hej	Emfas
he:j	Förlängt ljud
hej=hallå	Två olika yttranden utan paus emellan
X	Ohörbart
hej	”gulleröst”
↑	Högre tonhöjd
↘	Från hög till normal tonhöjd
>hej hej<	Snabbare tempo än omgivande tal
.h	Hörbar inandning
,	Fortsättningsintonation
.	Fallande intonation
+, √, ⊗	Synktecken för visuellt beteende
#	Exakt tidpunkt då bild tagits
>>--	Handlingen pågår när transkriptionen börjar
-->	Handling pågår fram till nästa synktecken
-->>	Handlingen fortsätter efter transkriptionen

## Litteratur

- Anward Jan. 2005. Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. *Logos and language* 2, S. 1–38.
- Arluke, Arnold & Sanders, Clinton R. 1996. *Regarding Animals*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bornemark, Jonna, Andersson, Petra, & Ekström von Essen, Ulla. (red.). 2019. *Equine cultures in transition: Ethical questions*. London: Routledge.
- Broth, Mathias, & Keevallik, Leelo (red.). 2020. *Multimodal interaktionsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Chartrand, Tanya L. & Bargh, John A. 1999. The chameleon effect. The perception-behavior link and social interaction. *Journal of personality and social psychology*, 76(6). S. 893-910.
- Coates, Jennifer. 1996. *Women Talk. Conversations between Women Friends*. Oxford: Blackwell.
- Cornips, Leonie. 2022. The Animal Turn in Postcolonial Linguistics: The Interspecies Greeting of the Dairy Cow. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 6. S. 209-231.
- Ekström, Simon & Kaijser, Lars. (red.). 2019. *Djur: Berörande möten och kulturella smärtpunkter*. Göteborg: Makadam.
- Garrod, Simon, Pickering, Martin J. 2004. Why is conversation so easy? *Trends in Cognitive Sciences* 8 (1). S. 8–11.
- Giles, Howard, Coupland, Justine & Coupland, Nikolas. 1991. Accommodation theory: communication, context and consequence. I: Giles, Howard, Coupland, Justine & Coupland, Nikolas (red.). *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–68.
- Goodwin, Charles. 2018. *Co-operative action*. New York: Cambridge University.
- Goodwin, Marjorie H. & Goodwin, Charles. 1987. Children's arguing. I: Irvine, Judith m.fl. (red.). *Language, Gender, and Sex in*

- Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 200–248.
- Haraway, Donna J. 2003. *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Hare, Brian & Tomasello, Michael. 2005. Human-Like Social Skills in Dogs? *Trends in Cognitive Sciences*, 9. S. 439–444.
- Harjunpää, Katariina. 2022. Repetition and prosodic matching in responding to pets' vocalizations. *Langage et société*, 176(2). S. 69–102.
- Hirsh-Pasek, Kathy & Treiman, Rebecca. 1982. Doggerel: Motherese in a new context. *Journal of Child Language*, 9(1). S. 229–237.
- Jeannin, Sarah, Gilbert, Caroline, & Leboucher, Gérard. 2017. Effect of Interaction Type on the Characteristics of Pet-Directed Speech in Female Dog Owners. *Animal Cognition*, 20(3). S. 499–509.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. I: Lerner, Gene H. (red.). *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 13–31.
- Jensen, Per. 2006. *Djurens beteende*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johnstone, Barbara. 2013: *Speaking Pittsburghese: The story of a dialect*. New York: Oxford University Press.
- Kulick, Dan. 2017. Human–animal communication. *Annual Review of Anthropology*, 46. S. 357–378.
- Levinson, Stephen & Holler, Judith. 2014. The origin of human multi-modal communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369, 1651. S. 1–9.
- Logue, David & Stivers, Tanya. 2012. Squawk in interaction: a primer of conversation analysis for students of animal communication. *Behaviour*, 149. S. 1283–1298.
- Lundgren, Charlotte. 2020. Interaktion mellan djur och människor. I: Broth, Mathias & Keevallik, Leelo (red.). *Multimodal interaktionssanalys*. Lund: Studentlitteratur. S. 379–394.

- MacMartin, Clare, Coe, Jason B. & Adams, Cindy L. 2014. Treating distressed animals as participants: I know responses in veterinarians' pet-directed talk. *Research on Language and Social Interaction*, 47(2). S. 151–174.
- McGreevy, Paul. 2012. *Equine Behavior: A Guide for Veterinarians and Equine Scientists*, 2nd ed.; W. B. Saunders: London, UK.
- Mitchell, Robert W. 2001. Americans' Talk to Dogs: Similarities and Differences with Talk to Infants. *Research on Language and Social Interaction*, 34, S. 183–210.
- Mondada, Lorenza. 2019. Conventions for multimodal transcription. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.
- Mondémé, Chloé. 2018. How do we talk to animals? Modes and pragmatic effects of communication with pets"/« Comment parle-t-on aux animaux ? Formes et effets pragmatiques de l'adresse aux animaux de compagnie », *Langage & société* 163(1). S. 77–99.
- Mondémé, Chloé. 2020. Touching and petting: exploring “haptic sociality” in interspecies interaction. I: Cekaite, Asta & Mondada, Lorenza (red.). *Touch in social interaction: Touching moments*. London, Routledge. S. 171–196.
- Mondémé, Chloé. 2021. Why study turn-taking sequences in interspecies interactions? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 52(1). S. 67–85.
- Nilsson, Elin, Ekström, Anna & Majlesi, Ali Reza. 2018. Speaking for and about a spouse with dementia: A matter of inclusion or exclusion? *Discourse Studies*, 20(6). S. 770–791.
- Nilsson, Jenny. 2015. Dialect accommodation in interaction – explaining dialect change and stability. *Language & Communication*, 41. S. 6–16.
- Nilsson, Jenny & Sjögren, Christian. 2019. Tillfälligt varietetsskifte som social resurs. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn & Pfister, Linda (red.). *Svenskans Beskrivning* 36. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet). Uppsala: Uppsala universitet. S. 167–178.

- Norrthon, Stefan. 2021. Framing in theater rehearsals – A longitudinal study following one line from page to stage. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15(2). S. 187–214.
- Pettitt, Andrea, & Brandt-Off, Keri. 2022. Zoocialization: Learning Together, Becoming Together in a Multispecies Triad. *Society & animals*, 1. S. 1–18.
- Pika, Simone, Wilkinson, Ray, Kendrick, Kobin H. & Vernes, Sonja C. 2018. *Taking turns: Bridging the gap between human and animal communication*. Proceedings of the Royal Society, B 285, 20180598.
- Ritvo, Harriet. 2007. On the Animal turn. *Daedalus*, 136(4). S. 118–122.
- Roberts, Felicia. 2004. Speaking to and for animals in a veterinary clinic: A practice for managing interpersonal interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37(4). S. 421–446.
- Sanders, Clinton R. 2003. Actions speak louder than words: Close relationships between humans and nonhuman animals. *Symbolic Interaction*, 26. S. 405–426.
- Schegloff, Emanuel A. 1996. Confirming allusions: toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1). S. 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szczepek Reed, Beatrice. 2020. Reconceptualizing mirroring: Sound imitation and rapport in naturally occurring interaction. *Journal of Pragmatics*, 167. S. 131–151.
- Szczepek Reed, Beatrice. 2023. ‘Go on keep going’: The instruction of sustained embodied activities. *Discourse Studies*, 25(5). S. 692–717.
- Tannen, Deborah. 2004. Talking the dog: Framing pets as interaction resources in family discourses. *Research on Language and Social Interaction*, 37(4). S. 399–420.



Wolfe, Cary. 2010. *What is Posthumanism?* (vol. 8). Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.

# Bedömning av självständigt språk i källbaserat skrivande

Saga Bendegard, Siri Hussenius & Anne Palmér

## 1 Inledning

Integrerade skrivuppgifter, även kallat källbaserat skrivande, har blivit vanligare i provsammanhang (Knoch & Sitajalabhorn, 2013:300, Weigle & Parker, 2012:118). En ofta angiven fördel med sådana uppgifter är att de liknar den typ av skrivande elever<sup>1</sup> kan tänkas möta i framtida studier eller arbetsliv (Plakans & Gebril 2013:217 f.). En annan fördel är att elever blir mindre beroende av förkunskaper inom uppgiftens område (Weigle & Parker, 2012:118). Tidigare studier (Baba 2009; Cumming m.fl. 2005; Gebril & Plakans 2016) har visat att användningen av källor kan bidra till exempelvis ökad ordvariation och andra mått som brukar förknippas med textkvalitet i elevtexten. Samtidigt diskuteras, inte minst ur bedömningsperspektiv, att källanvändning kan leda till språkligt osjälvständiga texter (se t.ex. Cumming 2013:1; Gebril & Plakans 2014:68), och att uppgiften därför kan uppfattas ge missvisande information om vad eleven kan. Det finns alltså en konflikt i synen på källbaserat skrivande som å ena sidan en viktig språkresurs som kan stötta elevers skriftspråk – vilket ofta lyfts fram i L2-forskning – och å andra sidan uppfattningen att källanvändning leder till osjälvständiga texter som inte visar elevens verkliga språkliga kompetens.

Även gränsen mot plagiat har uppmärksammats när det gäller denna typ av skrivuppgifter (se t.ex. Li & Casanave 2012; Neumann m.fl. 2019; Sun & Yang 2015), och hur elever förhåller sig till källor i skrivandet har undersökts i flera studier såväl internationellt (Howard 1999; Petrić 2012) som i Sverige (Ask 2007; Nilsson 2002; Nordenfors 2011). Frågan är fortfarande aktuell i svensk skrivdidaktisk debatt. I

---

<sup>1</sup> De studier som refereras rör ibland elever på grundskole- eller gymnasienivå, ibland studenter på högskolenivå. Vi använder dock genomgående benämningen elever.

undervisning (Halleson & Visén 2018; Nilsson 2002) talas ofta om att elever ska skriva med egna ord – vilket kan tolkas som att källtextens ord bör bytas ut mot synonymer.

Källbaserat skrivande, och relationen mellan källornas och elevtexternas språk, är alltså omdiskuterat i bedömning såväl som i undervisning och ur både ett L1- och ett L2-perspektiv. Syftet med denna studie är därför att undersöka relationen mellan ordförråd i elev- och källtexter i lösningar av en källbaserad skrivuppgift, för att bidra till diskussionen om källanvändning som å ena sidan språklig stöttning och å andra sidan grund för bedömningssvårigheter. Studien ansluter teoretiskt till forskning där kvantitativ textanalys används för att studera skrivutveckling och textkvalitet (Crossley 2020). Den omfattar både ett förstaspråks- eller L1-perspektiv och ett flerspråkighets- eller L2-perspektiv. Studiens material är hämtat från det nationella provet i gymnasiet kurs svenska 3 och svenska som andraspråk 3, dvs. avslutande svenskurser som båda har ett uttalat fokus på vetenskapligt skrivande. Tre forskningsfrågor ställs:

1. I vilken utsträckning använder elever sig av källornas ordförråd för att bygga upp sina egna elevtexter?
2. Hur varierar grad av självständighet i förhållande till källornas ordförråd med svenskämne och elevlösningarnas betyg?
3. I vilken mån tyder värden för textmått som ordmedellängd, ordvariation och nominalkvot på att källanvändningen leder till avancerat skriftspråk?

I artikeln presenterar vi resultaten för dessa tre frågor, samt diskuterar vilken betydelse resultatet kan få för skrivundervisning i L1 och L2 och bedömning av språklig självständighet i källbaserat skrivande.

## **2 Bakgrund om det nationella provet i kurs svenska 3**

I det nationella provet i gymnasiet kurs svenska 3, delprovet i skriftlig framställning, skriver eleverna en utredande text. Inför skrivtillfället tar de del av ett häfte med 12 källtexter, som ska ge innehållsligt underlag för skrivandet. Eleverna har ca en vecka på sig att läsa och bearbeta dessa. Vid skrivtillfället väljer de en av tre givna

skrivuppgifter. Gemensamt för dessa är att eleverna ska skriva en utredande text på 600 till 800 ord. Den angivna skrivsituationen är att eleven går sin första termin på universitetet och ska skriva ett PM om en given frågeställning, med lärare och kurskamrater som målgrupp. En skrivuppgift kan exempelvis se ut som följer (exemplet hämtat från det frisläppta provet 2021):

Över hela världen hälsar människor på varandra när de möts, ofta med både gester och ord. Hälsandet har däremot haft olika form och funktion i olika tider och kulturer. Även i Sverige har hälsningarna förändrats och används i dag på andra sätt än förut, vilket kan ha flera orsaker. Varför har hälsandet i Sverige förändrats?

**Presentera** frågeställningen. **Beskriv** utifrån texthäftet olika perspektiv på att hälsa i Sverige förr och nu. **Dra slutsatser** om varför hälsandet i Sverige har förändrats. Slutsatserna ska vara baserade på din beskrivning.

**Rubrik: Hälsningar i förändring**

Varje uppgift är knuten till vissa källtexter. Vilka dessa är anges dock inte i uppgiften utan eleven måste själv göra ett relevant urval. För godkänt betyg krävs minst två källor. Fler källor än så innebär generellt att fler perspektiv kan inkluderas, vilket bidrar till resonemangets fyllighet. I uppgiften ska eleven alltså 1) utgå från ett givet problem, 2) belysa det med hjälp av idéer och fakta från källor, och 3) dra slutsatser genom egen analys. Baserat på detta är vår hypotes att det bör finnas en stor överensstämmelse mellan käll- och elevtexter vad gäller innehållsbärande ord som substantiv och verb, eftersom steg 2 – där källorna refereras – bör utgöra den huvudsakliga delen av elevens text, och även del 3 innebär att refererade fakta och idéer diskuteras.

### **3 Tidigare forskning om källanvändning och akademiskt skrivande**

Begreppet *integrerad skrivuppgift* har definierats på olika sätt, men vi utgår från Knoch och Sitajalabhorns (2013:306) definition. De menar att det rör sig om en uppgift där testtagaren ska 1) utforska vilken information som finns i källtexterna, 2) välja information, 3) sammanfatta information från en eller flera källtexter, 4) omvandla språket i

källan, 5) organisera informationen, och 6) använda stilistiska konventioner som att binda samman information och ange källor.

Källanvändning som intertextualitet diskuteras av Pecorari och Shaw (2012), som skiljer mellan direkt intertextualitet, där information eller formuleringar hämtas direkt från en källa (vilket kan göras på ett tillåtet eller otillåtet sätt), och indirekt intertextualitet. Det senare innebär att likheter i språkliga uttrycksätt kan uppstå mellan texter som har t.ex. ämne, genre eller läsare gemensamt. Direkt intertextualitet, i form av citat, har undersökts av Petrić (2012), som fann att masteruppsatser med högt betyg innehöll fler citat än uppsatser med lägre betyg, vilket tolkas som att högbetygsuppsatsernas författare lyckats med att integrera korta citat i en i övrigt självständig text, medan lågbetygsuppsatserna i högre grad innehöll färre, men längre, citat som inte lika väl integrerats i den egna texten. Den teknik som används i högbetygsuppsatserna kallar Petrić för "patchwriting" – en term som tidigare använts i mer negativ bemärkelse av Howard (1999), men som i Petrićs studie utgör en inte bara legitim utan också effektiv källhantering.

Forskning om hur elever förhåller sig till källor i sitt skrivande visar att källanvändningen ofta är en utmaning för eleverna. Å ena sidan kan källorna fungera som förebilder, t.ex. stilmässigt, å andra sidan får eleverna inte hamna för nära deras språkbruk. Cumming (2013:6) beskriver det som en balans mellan "literacy learning and academic offence". Samband har även framkommit mellan 1) självständigt språk och betyg, 2) självständigt språk och skrivuppgift, samt 3) självständigt språk och L1/L2 i integrerade skrivuppgifter. Exempelvis visar Plakans och Gebril (2013:123) att ett mer självständigt språk i förhållande till källorna också leder till högre betyg. Samtidigt har både Cumming m.fl. (2005) och Gebril och Plakans (2016) visat att källanvändning kan leda till längre texter med större lexikal variation. Shi (2004) har jämfört sammanfattande och argumenterande skrivuppgifter och visar att eleverna använde ett mer självständigt språk i den sistnämnda uppgiftstypen. Samma studie visade också att L2-elever i högre utsträckning lånade ord från källorna än L1-elever.

Generellt har dock få studier fokuserat på skillnaden mellan L1 och L2. Många undersökningar är istället gjorda enbart på L2-elever –

vilket sannolikt kan ha ett samband med diskussionen om huruvida integrerade skrivuppgifter är lämpliga för att avgöra hur långt en elev nått i sin utveckling av det aktuella språket. Exempelvis undersöker Kyle och Crossley (2016) hur avancerat ordförrådet är i integrerade respektive självständiga skrivuppgifter. Kyle (2020) har också visat att graden av avancerat ordförråd har lägre förklaringsvärde för textkvalitet i just integrerade skrivuppgifter, jämfört med i självständiga sådana, inom ramen för TOEFL. Studierna har i de flesta fall också rört engelska som L2. I en svensk kontext har Hillbom (2022) undersökt elev- och källtexter i det nationella prov som också studeras i föreliggande undersökning. I sin kvalitativa undersökning av 20 elevtexter kommer Hillbom (2022:70 ff.) fram till att ordförrådet i elevtexterna till stor del bygger på källorna men att de ord som kan räknas till kategorin akademiska ord (t.ex. allmänvetenskapliga ord, referatmarkörer och konnektiver) är elevernas egna. Hillboms studie omfattar dock enbart L1-elever, och behöver kompletteras av en större undersökning av mer kvantitativt slag för att ge större översikt. Såväl det kvantitativa angreppssättet på ett större material som L1-/L2-perspektivet är något föreliggande undersökning kan bidra med.

#### **4 Material och metod**

Det nationella provet är ett lämpligt material för att studera relationen mellan ordförråd i källor och elevtexter då det fokuserar på just skrivande utifrån källor och provets skrivuppgifter passar väl in i den definition av integrerade skrivuppgifter som studien utgår från. Vårt material utgörs vidare av texter skrivna av ett stort antal elever från hela Sverige men under mycket likartade förutsättningar avseende såväl förberedelser som själva skrivtillfället, och bedömda utifrån ett gemensamt och noggrant utarbetat bedömningsunderlag.

Undersökningens elevtexter är hämtade från Uppsala elevtextkorpus<sup>2</sup>, där samtliga redan digitaliserade elevtexter från två av tre uppgifter från provet 2017 har valts ut. Den tredje uppgiften valdes bort p.g.a. mycket ojämn fördelning i korpusen av elevtexter från respektive

---

<sup>2</sup> Uppsala elevtextkorpus är en digital samling elevtexter baserad på Skolverkets insamling av nationella prov.

svenskämne. Tabell 1 och tabell 2 redovisar elevtextmaterialet, fördelat på svenskämne respektive delprovsbetyg.

**Tabell 1.** Elevtexter fördelat på svenskämne.

	<b>Antal texter</b>	<b>Antal ord</b>
<b>Svenska</b>	30	22737
<b>Svenska som andraspråk</b>	40	26311
<b>Totalt</b>	70	49048

**Tabell 2.** Elevtexter fördelat på delprovsbetyg.

	<b>Antal texter</b>	<b>Antal ord</b>
<b>A</b>	10	8113
<b>B</b>	15	11136
<b>C</b>	15	10018
<b>D</b>	13	9269
<b>E</b>	17	10512
<b>Totalt</b>	70	49048

Delprovsbetygen utgörs av den bedömning som gjorts av elevens lärare i det aktuella delprovet, alternativt en annan lärare om skolan tillämpar något system för utbyte av elevlösningar. Att texterna har delprovsbetygen A–E innebär att endast texter som fått ett godkänt betyg inkluderats i studien. Avsikten är att urvalet ska spegla texter som accepterats av bedömande lärare, och alltså inte exempelvis betraktats som plagiat. Den ojämna fördelningen på svenskämne och delprovsbetyg beror på sammansättningen av texter i Uppsala elevtextkorpus. Denna sammansättning speglar inte fördelningen inom populationen. Urvalet är i stället stratifierat och strävar efter ett tillräckligt underlag inom undergrupperna svenskämne och delprovsbetyg.

Undersökningens andra korpus utgörs av uppgifternas källtexter, som redovisas i tabell 3: fyra källtexter för uppgift 2 och fem källtexter för uppgift 3.

Tabell 3. Källtexter.

	Antal texter	Antal ord
<b>Skrivuppgift 2</b>	4	6423
<b>Skrivuppgift 3</b>	5	6030

Källtexterna utgörs av (i vissa fall utdrag ur) tidnings- och tidskriftsartiklar samt populärvetenskapliga böcker. De vänder sig i allmänhet till en bred målgrupp.

Bearbetningen av materialet har gjorts i tre steg. Först har en automatisk annotering och analys gjorts av såväl elev- som källtexter med hjälp av Swegram, ett automatiskt analysverktyg utvecklat vid Uppsala universitet (Megyesi m.fl. 2019). Med hjälp av Swegram har frekvenslistor för substantiv och verb i texterna tagits fram. Den automatiska analysen har kontrollerats och vissa rättningar av Swegrams annotering har gjorts. För frekvenslistorna valdes substantiv och verb då det kan antas finnas överlappningar mellan käll- och elevtexter just vad gäller dessa innehållsbärande ordklasser. Här redovisas dock endast resultaten utifrån substantiven, eftersom tendenserna för verben var snarlika, och inte bidrar substantiellt till resonemanget.

Swegram användes också för att få fram uppgifter om språkliga drag som förknippas med textkvalitet. Måttet ordmedellängd togs fram för att ge en övergripande bild av språkets variation och specificeringsgrad (Hultman & Westman 1977:76); ovis användes för att mäta språkets variation och informationsrikedom (Hultman & Westman 1977:60), och nominalkvot användes för att mäta språkets informationstäthet och skriftspråkliga stil (Hultman & Westman 1977:89). Att ordmedellängd associeras med ordförrådets variation och specificering beror på att längre ord ofta är ovanliga och mer specifika än kortare ord. Måttet ovis koppling till variation och informationsrikedom förklaras av att informationsrikedom skapas genom att teman



utvecklas med underteman, vilket i sin tur sker genom ett varierat ordförråd. Nominalkvotens samband med skriftspråklighet och informationstäthet hänger ihop med att måttet vid högre värden speglar en ordklassfördelning med en övervikt av substantiv, prepositioner och particip snarare än verb, adverb och pronomen, vilket skapar informationstäthet och skriftspråklig stil.

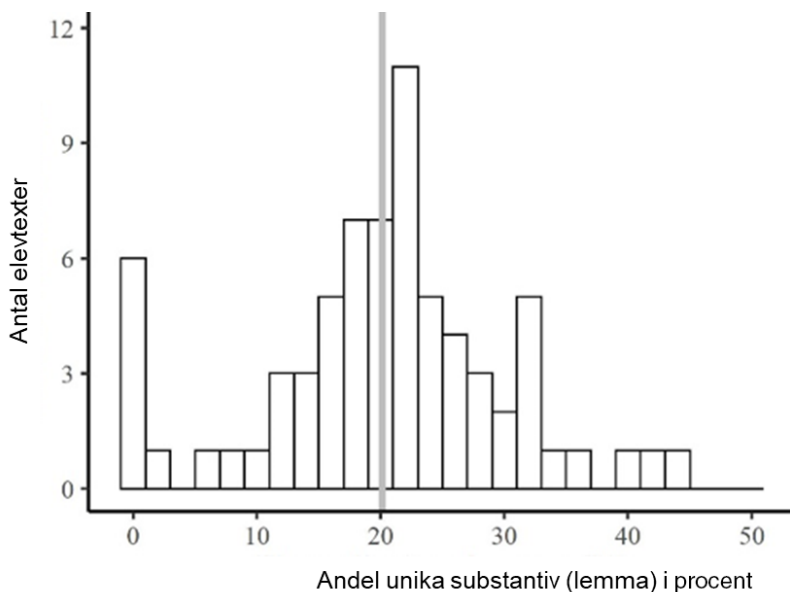
I nästa steg har frekvenslistorna från elevtexter och källor samkörts i Excel för att utröna vilka ord som är gemensamma respektive unika. Därefter har statistiska beräkningar gjorts av andelen *unika* respektive *gemensamma* substantiv (utifrån lemman) i elevtexterna. *Unika* substantiv innebär i detta sammanhang alltså substantiv som enbart förekommer i elevtexterna, medan *gemensamma* substantiv är sådana som förekommer även i källtexterna. I dessa beräkningar slogs betygsgrupperna samman, p.g.a. begränsat underlag inom respektive betygsgrupp. Jämförelser gjordes mellan å ena sidan texter som fått något av de högsta betygen, A eller B (gruppen betecknas AB), och å andra sidan texter som fått något av betygen C, D eller E (gruppen betecknas CDE). Jämförelser gjordes också mellan texter skrivna inom ämnet svenska respektive svenska som andraspråk. De statistiska beräkningarna har gjorts i statistikprogrammet R. Då urvalet inte är slumpmässigt ska resultaten inte tolkas i relation till åldersgruppen som helhet, utan till det aktuella urvalet.

## 5 Resultat

Här redovisas inledningsvis i vilken utsträckning elevtexternas substantiv överlappar med källtexternas, och i vilken grad elevtexterna tvärtom innehåller unika substantiv, dvs. sådana som inte också förekommer i källorna. Därefter redovisas hur ordförrådets grad av självständighet varierar i förhållande till svenskämne och betyg. Avslutningsvis redovisas resultaten för textmåttens ordmedellängd, ovox och nominalkvot, för att besvara forskningsfråga 3 om i vilken utsträckning elevtexternas språk kan ses som avancerat skriftspråk.

## 5.1 Andel unika substantiv i elevtexterna

Figur 1 visar hur elevtexterna (N=70) fördelar sig vad gäller andelen unika substantiv, vilket bidrar till att besvara frågan i vilken utsträckning elever använder sig av källornas ordförråd för att bygga upp sina egna texter. Medelvärdet (20 %) markeras av den grå linjen.

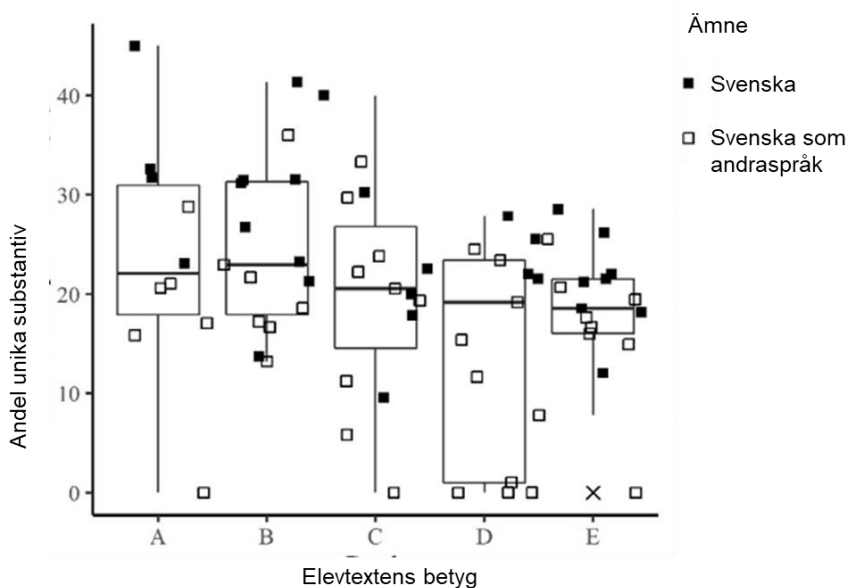


**Figur 1.** Fördelning av elevtexter: andel unika substantiv.

Som framgår av figur 1 är spridningen tämligen omfattande. Det finns elevtexter med fler än 40 % unika substantiv, dvs. substantiv som inte också finns i källtexterna, men också flera elevtexter som helt saknar sådana. De texter som inte innehåller några unika substantiv är alla skrivna inom ämnet svenska som andraspråk, men betygs­mässigt varierar dessa från A till E. Sammantaget ges ändå bilden att andelen unika substantiv är förhållandevis låg, vilket innebär att elev­texternas substantiv till mycket stor del överlappar de som förekommer i källtexterna.

## 5.2 Andel unika substantiv för olika ämnen och betygssteg

I Figur 2 kombineras information om andelen unika substantiv för olika betygssteg med information om andelen unika substantiv för texter skrivna inom de två svenskämnen. Detta görs i form av låddiagram kompletterat med plottdiagram. Varje låda beskriver andelen unika substantiv för hälften av alla elevtexter på det aktuella betygssteget. Det vågräta strecket visar medianen och det lodräta visar spridningen. De små rutorna utgör ett plottdiagram, som visar de enskilda texterna skrivna inom svenska (svarta rutor) och svenska som andraspråk (vita rutor).



**Figur 2.** Fördelning av elevtexter: andel unika substantiv för ämne och betyg i procent.

Resultaten pekar på ett samband mellan betyg och andel unika substantiv, men sambandet är inte markant. För texter med högre betyg (AB) är det större sannolikhet att de också innehåller en högre andel unika substantiv, men högre betyg har också getts till texter med cirka 20 % unika substantiv. Texter som fått betyget D har ofta låga nivåer

av unika substantiv, medan E-texterna är den mest homogena gruppen, med lägst spridning. De svarta rutorna är i något högre grad samlade i den övre delen av diagrammet, vilket visar att elever som läser svenska använder unika substantiv oftare än elever som läser svenska som andraspråk.

Tabell 4 beskriver skillnaderna mellan ämnes- och betygsgrupper för andelen unika substantiv. Medelvärden och standardavvikelser rapporteras tillsammans med t-test för respektive grupp. Ett p-värde mindre än 0,05 anses vara statistiskt signifikant.

**Tabell 4.** Andel unika substantiv – ämne och betyg.

	<b>Ämne</b>		<b>Betyg</b>	
	<b>Sve</b>	<b>Sva</b>	<b>AB</b>	<b>CDE</b>
<b>Medel</b>	25,3	16,2	24,1	17,9
<b>SD</b>	8,2	9,8	9,8	9,5
<b>t-test</b>	-4,0		2,6	
<b>df</b>	78		68	
<b>p</b>	0,000***		0,012*	

\*\*\* p < 0,0001, \*\* p < 0,01, \*p < 0,05

T-testen visar att skillnaderna såväl mellan ämnen som mellan betygsgrupper är statistiskt signifikanta: högre självständighet i svenska än i svenska som andraspråk och högre självständighet i AB-gruppen än i CDE-gruppen (dessa tendenser framgår också grafiskt av figur 2).

## 5.3 Deskriptiv statistik för språkliga drag

Vid den automatiska analysen togs värden fram för ordmedellängd, ovix samt nominalkvot för dels elev-, dels källtexterna. Avsikten var att få fram värden för språkets variation och specificeringsgrad, variation och informationsrikedom samt informationstäthet och skriftspråklig stil i elevtexter och källor. Medelvärden, samt standardavvikelse, för dessa mått redovisas i tabell 5.

Tabell 5. Deskriptiv statistik för språkliga drag – elevtexter och källtexter.

	Ordmedellängd		Ovix		Nominalkvot	
	Elevtexter	Källor	Elevtexter	Källor	Elevtexter	Källor
<b>Medel</b>	5,34	5,38	55,85	64,41	1,21	1,15
<b>SD</b>	0,26	0,28	5,33	10,06	0,27	0,23

Analysen visar relativt likartade medelvärden för elevtexter och källor när det gäller ordmedellängd, högre ovix för källor, men något högre nominalkvot för elevtexterna. Att källtexter och elevtexter ligger så nära varandra för två av måtten tolkar vi som tecken på att elevtexterna har ett ungefär lika avancerat språk som källtexterna vad gäller ordförrådets variation och specificering samt textens informationstäthet och skriftspråkliga stil. Ovix-måttets lägre värden för elevtexterna tolkar vi som ett uttryck för att källtexterna i allmänhet har ett annat och bredare syfte än elevtexterna, som ska koncentreras på diskussion av en specifik fråga. Det leder till att källtexterna behandlar fler teman, vilket höjer ovix-värdet. Sammanfattningsvis tyder analysen av ordmedellängd och nominalkvot på att elevtexternas språk är lika avancerat som eller mer avancerat än källtexternas språk.

## 6 Diskussion

De presenterade resultaten visar att källornas substantiv i tämligen stor utsträckning återanvänds i elevernas texter, vilket kan ses som att eleverna i hög grad är beroende av källorna när de skriver. Detta menar vi dock bör ses som en naturlig följd av uppgiften och

skrivsituationen. Eleverna förväntas skriva en utredande text och besvara en frågeställning *utifrån texthäftet*. Andra bakgrundskunskaper har eleverna i många fall sannolikt inte, och de förväntas hur som helst inte använda sådana. Eleverna ska visa att de i texthäftet kan identifiera information som är relevant för den givna frågeställningen (och sälla bort irrelevant information) samt återge den. Källorna blir därmed helt nödvändiga för eleven. Det kan förväntas att de under sådana omständigheter också kommer att ligga väldigt nära källtexterna i ordförråd. Dessutom behöver man ha den indirekta intertextualiteten (Pecorari & Shaw 2012) i åtanke, dvs. att ordförrådet kan förväntas överlappa inte enbart som en följd av direkt påverkan från källan utan också indirekt, som en följd av att källtext och elevtext behandlar (delvis) samma tema eller ämnesområde.

När det gäller L1- kontra L2-perspektivet ser vi att elever som läser ämnet svenska har något högre andel unika substantiv än elever som läser svenska som andraspråk, vilket är i linje med t.ex. Shis (2004:180) resultat. Bilden förstärks också av att samtliga de sex texter som inte innehåller några unika substantiv är skrivna inom just svenska som andraspråk. Detta tyder på att L2-eleverna i högre utsträckning använder källtexterna som en språklig resurs i sitt eget skrivande. Vidare har högbetygstexterna (AB) något högre andel unika substantiv än texter med lägre betyg (CDE). Ett självständigt språk premieras alltså i betygssättningen, precis som Plakans och Gebril (2013:123) visat. Intressant är dock att även texterna i högbetyggruppen överlag har relativt stort överlapp med källornas substantiv, men har bedömts positivt ändå. Ytterlighetsexemplet är den elevtext som inte innehöll några unika substantiv alls men ändå fått betyget A. Graden av självständighet, i det här fallet förstått som graden av överlapp med källornas ordförråd, tycks alltså inte vara avgörande för bedömningen av de här texterna.

Det kan även vara så att det här finns en parallell till den framgångsrika användning av citat som Petrić (2012) fann i sin undersökning. Ett sätt att förstå att texter som i snarlik utsträckning dragit nytta av källornas språkliga stöd har bedömts så olika betygsmissigt, kan vara att se det som tecken på att samma nivå av överlapp med källornas ordförråd kan vara resultatet av antingen en effektiv källanvändning,

där källornas ordförråd på ett smidigt sätt integreras i den egna texten, eller ett mindre effektivt tillvägagångssätt, som inte uppfyller de krav som ställs i denna typ av uppgift. För att svara på om så är fallet skulle vår undersökning dock behöva kompletteras av en studie med en mer kvalitativ ingång, där inte bara andelen överlapp utan också kännetecknen för dessa överlapp fokuseras.

Analysen av textmåttens ordmedellängd, ovis och nominalkvot håller sig på en övergripande nivå och kan inte detaljerat beskriva elevtexternas språk. Ändå tyder denna analys på att eleverna, sett utifrån ordförrådets variation och specificering samt informationstäthet och skriftspråkliga stil, lyckas formulera texter på liknande nivåer som källtexterna. Därmed finns indikationer om ett avancerat skriftspråk, ett sådant skriftspråk som förväntas i den undersökta provuppgiften.

Undersökningen ger därför skäl att dra slutsatsen att arbetet med källor i den aktuella skrivuppgiften utgör ett språkligt stöd för eleverna. Att L2-elever och elever som får lägre men ändå godkända betyg på delprovet i högre utsträckning drar nytta av källornas språk stärker slutsatsen. Källorna ger eleverna nödvändiga, innehållsbärande ord, som används till att skriva texter som övergripande håller en relativt hög, skriftspråklig nivå. Utifrån dessa resultat menar vi att källor ska ses som en viktig språkresurs i skrivundervisning. Denna resurs torde vara högst relevant i L2-undervisning men också i L1-undervisning, där många elever behöver ett språkligt stöd för att kunna skapa texter med ett avancerat skriftspråk.

Vidare finns det skäl att i undervisning, i L1 såväl som i L2, problematisera uppmaningen ”skriv med egna ord”. Vi är inte de allra första som förespråkar att se mer till skrivutvecklingspotentialen än till plagiatrisken när det gäller källanvändning, men vi kan med den här undersökningen visa att det också i praktiken är så att kraven på ett självständigt ordförråd inte är så väldigt stränga. ”Skriv med egna ord” kan förstås tolkas som helt enkelt en uppmaning till elever att inte använda ord de inte förstår – även om detta är en uppmaning som åtminstone delvis kan invändas emot, då just att använda ord som man endast delvis behärskar ofta är ett led i att införliva dessa i sitt eget, aktiva ordförråd. Men inte sällan tolkas det som en generell uppmaning att använda synonymer istället. Det gäller t.ex. den

undervisning i årskurs 5 som beskrivs i Halleson och Visén (2018:104). Även många av de studenter som kommer till universitetets skrivverkstad är upptagna av ”hur många ord man måste byta ut” för att något inte ska räknas som plagiat. I skrivbedömning ser vi goda skäl att ha en lite mer generös syn på elevers återanvändning av ord från källor. Att kunna plocka upp vokabulär från en källtext och integrera i sin egen text kan vara en värdefull kompetens hos en elev i L1 såväl som i L2. Vi ser i de här provtexterna att källanvändningen verkar fungera väl för många elever, och menar att det är ett perspektiv som skulle kunna lyftas mer – i bedömning såväl som i undervisning.

## 7 Slutsats

Undersökningen har behandlat frågan om källors potential att utgöra språkligt stöd i källbaserat skrivande samt vilka förväntningar som kan anses rimliga vid bedömning av skrivuppgifter där sammanfattning av information från källor är central, i L1 såväl som L2. Det svar som ges, utifrån den innehållsbärande ordklassen substantiv samt kvantitativ analys av språkliga drag, är att förväntningarna på språklig självständighet inte bör vara alltför höga. Detta är en viktig utgångspunkt vid bedömning, liksom vetenskapen om att källbaserat skrivande är en mångfacetterad uppgift i vilken källtexterna utgör en viktig språklig resurs för eleverna.

## Litteratur

- Ask, Sofia. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Växjö: Växjö University Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1276>
- Baba, Kyoko. 2009. Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 18(3). S. 191–208. doi: 10.1016/j.jslw.2009.05.003
- Crossley, Scott. 2020. Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3). S. 415-443. doi: 10.17239/jowr-2020.11.03.01



- Cumming, Alister. 2013. Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10(1). S. 1–8. doi: 10.1080/15434303.2011.622016
- Cumming, Alister, Kantor, Robert, Baba, Kyoko, Erdosy, Usman, Eouanzoui, Keanre, & James, Mark. 2005. Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, 10(1). S. 5–43. doi: 10.1016/j.asw.2005.02.001
- Gebril, Atta, & Plakans, Lia. 2014. Assembling validity evidence for assessing academic writing: Rater reactions to integrated tasks. *Assessing Writing*, 21. S. 56–73. doi: 10.1016/j.asw.2014.03.002
- Gebril, Atta, & Plakans, Lia. 2016. Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24. S. 78–88. doi: 10.1016/j.jeap.2016.10.001
- Hallesson, Yvonne, & Visén, Pia. 2018. Från källtext till elevtext – spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). doi: 10.23865/njlr.v4.1172
- Hillbom, Annika. 2022. En fråga om ord? Automatisk och manuell analys av gymnasieelevers språkanvändning i nationella provet i kursen svenska 3. (Svenska i utveckling). Uppsala: Inst. för nordiska språk.
- Howard, Rebecca Moore. 1999. *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, CT: Ablex.
- Hultman, Tor G., & Westman, Margareta. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.
- Knoch, Ute & Sitajalabhorn, Woranon. 2013. A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18(4). S. 300–308. doi: 10.1016/j.asw.2013.09.003
- Kyle, Kristopher. 2020. The relationship between features of source text use and integrated writing quality. *Assessing Writing*, 45. S. 100–467. doi: 10.1016/j.asw.2020.100467

- Kyle, Kristopher, & Crossley, Scott. 2016. The relationship between lexical sophistication and independent and source-based writing. *Journal of Second Language Writing*, 34. S. 12–24. doi: 10.1016/j.jslw.2016.10.003
- Li, Yongyan, & Casanave, Christine Pearson. 2012. Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2). S. 165–180. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.002
- Neumann, Heike, Leu, Sarah, & McDonough, Kim. 2019. L2 writers' use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 38. S. 106–120. doi: 10.1016/j.jeap.2019.02.002
- Nilsson, Nils-Erik. 2002. *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Nordenfors, Mikael. 2011. *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pecorari, Diane, & Shaw, Philip. 2012. Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21(2). S. 149–164. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.006
- Petrić, Bojana. 2012. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2). S. 102–117. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.005
- Plakans, Lia, & Gebril, Atta. 2013. Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22(3). S. 217–230. doi: 10.1016/j.jslw.2013.02.003
- Shi, Ling. 2004. Textual Borrowing in Second-Language Writing. *Written Communication*, 21(2). S. 171–200. doi: 10.1177/0741088303262846
- Sun, Yu-Chih, & Yang, Fang-Ying. 2015. Uncovering published authors' text-borrowing practices: Paraphrasing strategies, sources,

and self-plagiarism. *Journal of English for Academic Purposes*, 20. S. 224–236. doi: 10.1016/j.jeap.2015.05.003

Weigle, Sara Cushing & Parker, Keisha. 2012. Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, 21(2). S. 118–133. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.004

# Reaktioner på rekommendationer: En analys av användarrespons i Språkrådets fråga-och-svarstjänst

Maria Bylin & Sofia Tingsell

## 1 Inledning

Detta är en folklingvistisk studie av hur användarna av Språkrådets rådgivningsservice kommenterar de språkliga råd som ges i webbressursen Frågelådan. I kommentarerna kan man ibland utläsa något av processerna som föregår dem: förståelsen av rådet och språket, den kognitiva processen att tillämpa ett råd, och därefter formulera en reaktion på det.

Råden och reaktionerna på dem ingår i en rådgivningspraktik, byggd på frågor om språkliga problem som har uppstått i språksamhället. Sådana frågor, som kommer in till Språkrådets rådgivningsservice via mejl, kan se ut så här: *Hej, Jag undrar hur [sic] uttrycket: jämte moms betyder. Är det inklusive eller exklusive moms?*

Frågor som denna bildar underlag för rekommendationsposter uppbyggda enligt mönstret fråga-svar, som publiceras i Frågelådan. Där ger Språkrådet råd utifrån språkvetenskapliga beskrivningar. Det är en form av tillämpad språkvetenskap som ska göra svenska mer tillgängligt och användbart för landets invånare, och hjälpa dem att lösa sina språkliga problem.

Vi börjar med en kort introduktion av de folklingvistiska perspektiv som vi anlägger i studien. Därefter presenteras materialet och kontexten: Språkrådets digitala fråga-och-svarstjänst Frågelådan ([frageladan.isof.se](http://frageladan.isof.se)). Artikeln belyser hur användarna reagerar på de språkliga rekommendationerna i Frågelådans poster genom att skriva i det kommentarsfält som finns på sidan. Studien ger en bred beskrivning av olika kommentarstyper. I de fall användarna ger uttryck för att råden är svåra att använda i deras situation, analyserar vi hur man kan förstå tillämpningsproblemen utifrån ett användarperspektiv. Vi anlägger ett folklingvistiskt perspektiv, för att se om sättet att tänka skiljer sig åt mellan de som skriver råden och de som ska använda dem.

## 2 Det folklingvistiska perspektivet

Folklingvistik är en benämning på två ting. För det första på studieobjektet: folks föreställningar, åsikter och sätt att tänka om språk. För det andra är det en benämning på den forskningsinriktning som studerar det objektet (Bijvoet & Fraurud 2015:109). Forskningsintresset är inte språket i sig, utan språkbrukarnas förhållande till det (Teinler 2016:29). Det är ett brett språksociologiskt forskningsfält, där det gemensamma målet är att bättre förstå människors kognitiva och känslomässiga inställningar till språk: tankar, folkteorier, uppfattningar, åsikter, attityder och känslor. För att nå det målet görs många olika typer av undersökningar med ett batteri av metoder: enkätundersökningar, intervjuer, analys av språkdiskussioner eller metakommentarer om språk m.m. (Preston 2011). *Om* och *hur* individers åsikter och uttalanden om språk kan sättas i relation till andra individers, och betraktas som fönster till bredare spridda, samhällseliga språkideologier är också en fråga som folklingvistiken intresserar sig för (Albury 2014).

Resultaten har gett många insikter om hur det vetenskapliga och icke-vetenskapliga tänkandet om språk liknar varandra och skiljer sig åt. Bland annat har man funnit att personer med och utan språkvetenskaplig utbildning kan resonera väldigt likartat (Paveau 2011) samt att det icke-lingvister tror sig veta om språk ofta är vad förra eller förförra generationens lingvister trodde sig veta om språk (Wilton & Wochele 2011:57). Med andra ord kan s.k. folkteorier vara vetenskapliga teorier med eftersläpning, gissningsvis ett resultat av tidigare decenniernas folkbildning. Ett annat viktigt resultat är att folk ofta skapar språkliga kategorier utifrån andra parametrar än vetenskaplig lingvistik (Preston 2011). Det kan gälla fonetiska, lexikala eller syntaktiska drag, som på olika sätt kan grupperas utifrån den sociala relevans de har i samtiden. I Preston (2011) visas folks sätt att gruppera amerikanska dialekter, som utgår både från social relevans och isoglosser, medan dialektologin endast tagit hänsyn till isoglosser. Liknande resultat uppnåddes i Nederländerna och Japan (Preston 2011:19–21). Samma mönster kan ses i skillnader mellan folkliga och språkvetenskapliga sätt att kategorisera svenska språkdrag. Exempelvis kan en förlängd slutstavelse kombinerad med stigande ton, staccatorytm och

V3 leda till att folk kategoriserar talet som ”något utländskt”, vilket kan uppfattas som en socialt relevant kategori, även om vetenskapliga beskrivningar av förortsförankrat tal skiljer det från andraspråks-svenska och klassificerar det som inhemskt (Senter 2022:20).

Idén om det folklingvistiska paradigmet utgår i grunden från att vetenskapligt skolade lingvister undersöker ”folks” (för en diskussion av termen *folk*, se Teinler 2016:32), dvs. icke-lingvisters språkliga föreställningar och attityder. Samtidigt är en av de viktigaste insikterna att folk och lingvister inte kan ses som binära kategorier, utan hellre som poler på en skala (Wilton & Stegu 2011:7). Inte heller behöver skalan användas som en klassificering av individer utifrån vilken kunskap de besitter, utan kan hellre ses som en klassificering av positioner, eller av aktiviteter förknippade med de positionerna. Paveau (2011) framhåller att icke-lingvister kan bete sig väldigt lingvistiskt, som till exempel jurister när de analyserar möjliga betydelser hos ett uttryck. Och omvänt kan vetenskapligt utbildade lingvister bete sig som folk när de själva diskuterar vad som ”låter bra”, eller andra estetiska aspekter av språk, som klassificeras som ovetenskapliga (Paveau 2011:40). Relationen mellan expert och icke-expert präglas också, menar Wilton & Stegu (2011) av en ”mutual distrust” (2011: 8); experten menar att icke-experten är ovetenskaplig, medan icke-experten tycker att experten är naiv eller har dålig förståelse för livets och arbetets villkor.

Språkvetenskapligt meriterade språkvårdare intar närmast per definition en position som författare av ”folktexter” eller ”icke-experttexter” utifrån den karaktäristik av sådana som ges i Wilton & Wochele (2011), eftersom de inte producerar vetenskaplig text och inte är forskare – åtminstone inte i sin språkvårdande funktion. Tre av deras fyra kriterier för att en språklig text ska placeras åt icke-experthållet på skalan är 1) att den riktar sig till icke-forskare, 2) att den värderar språk utifrån vad som är bra, fint eller korrekt språk, 3) att den har ett normerande syfte. Dessa kriterier uppfylls i princip alltid av normerande språkvård, men inte nödvändigtvis det fjärde kriteriet, som Wilton & Wochele formulerar som 4) en syn på språk som om de vore levande organismer eller varelser med egen agentivitet, vilket de menar visar sig i folkliga texters frekventa uttryckssätt om språks själ, att språk kan

besitta vissa egenskaper eller bete sig på vissa sätt, födas och dö etc. (Wilton & Wochele 2011: 57). Samtidigt måste ett sådant kriterium om språksyn förstås som historiskt föränderligt, med tanke på att lekmanaföreställningar ofta är experternas föreställningar, men med eftersläpning (Wilton & Wochele 2011:57). Det fanns en tid då även vetenskapen beskrev språken som levande organismer, även om den nationalromantiska språksynen nu studeras som vetenskapshistoria (Robins 1990:190–202).

Albury (2014:94) poängterar att det är bra att så många folklingvistiska studier har fokuserat på folks föreställningar om språk, men ser det som problematiskt att få eller inga har utforskat folks föreställningar om språkpolitiska insatser eller språkvård. I denna artikel gör vi just det.

## **2.1 Frågelådan i folklingvistisk belysning**

Med utgångspunkt i Paveaus (2011) klassificering kan man beskriva de två positioner som aktualiseras av Frågelådans upplägg som å ena sidan en rådgivande expertposition och å andra sidan en mottagande position, som i situationen tillskrivs en lägre grad av expertis. Detta behöver inte alls motsvara de verkliga personernas kvalifikationer, utan speglar det faktum att råden och rekommendationerna i Frågelådan ges med en anonym myndighetsröst, utifrån en position som nationell expertmyndighet med regeringens uppdrag att ge råd och upplysningar i språkfrågor. Den som söker efter råd i Frågelådan tilldelas av kontexten rollen som rådsökande användare med en lägre grad av expertis och auktoritet. Men som faktiska personer kan användarna förstås ha lika mycket eller mer språkvetenskaplig meritering än språkvårdarna som formulerat råden.

Eftersom kommentarerna lämnas anonymt går det inte att veta vad de enskilda användarna har för språkvetenskapliga meriter. Det skulle dock vara svårt att finna några som skulle kunna representera ytterpolen ”total avsaknad av vetenskaplig kunskap om språk” eftersom språkliga kunskaper baserade på vetenskap förmedlas i grundskola, komvux och sfi. Det är förstås stor skillnad i nivå på de språkvetenskapliga kunskaperna, men kunskap är det. Dock vet vi utifrån en enkät bland Frågelådans användare (utförd 2017) att många av dem är

språkarbetare: språkkonsulter, svensklärare, kommunikatörer, skribenter eller översättare som arbetar i offentlig sektor, dvs. personer som brukar ha högre utbildning i språkvetenskapliga ämnen.

### **3 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka hur mötet ser ut mellan språkvårdens rådgivare och de användare vars kommentarer undersöks här (hädanefter *användarna*), dvs. gränssnittet mellan expertrollen och användarrollen. Vad händer när de språkliga rekommendationerna möter dem som söker råd och ska använda dem i praktiken? De två frågeställningar vi har formulerat utifrån det syftet lyder som följer:

Hur reagerar användarna på de språkliga rekommendationerna?

I de fall användarna ger uttryck för att råden är svåra att använda i deras situation, hur kan man förstå tillämpningsproblemen utifrån ett användarperspektiv?

### **4 Material och metod**

Frågelådan innehåller språkliga råd och rekommendationer från Språkrådet, och materialet för denna undersökning är användarnas reaktioner på de råden. Under varje råd finns nämligen möjlighet för den som sökt råd att svara *ja* eller *nej* på om den blev hjälpt av rådet, och att lämna en kommentar (se Figur 1). De allra flesta som svarar, ca 90 %, svarar *ja*, medan 10 % svarar *nej*. En del skriver också en kommentar, som blivit vårt material.



## Fråga:

Skriver man *ess* eller *äss* om spelkortet eller någon som är väldigt duktig på något?

## Svar:

*Ess* och *äss* är två korrekta stavningar av samma ord.

Det gäller både *spelkortsess* och *ess* i betydelsen 'skicklig person', t.ex. *flygaress*.

### Hjälpte svaret dig?

Ja  Nej

Skicka respons

### Kommentarer:

**Figur 1.** En post i Frågelådan, med fråga, svar och det kommentarfält i vilket användaren kan skriva synpunkter.

Det är vanligt att avläsa språkliga föreställningar och attityder ur metalingvistiska kommentarer, och ibland väver man också ihop resultaten för att anknyta till större, samhälleliga språkideologier (Agha 2006:106). För att komma åt föreställningar och tankar om språkliga råd ligger vårt fokus på hur Frågelådans metakommentarer om språk blir bekräftade, nyanserade, ifrågasatta eller kritiserade av Frågelådans användare. Eftersom rekommendationerna utgör metakommentarer

om språk, blir användarnas reaktioner på dem ofta meta-metaspråkliga kommentarer, som exempelvis *Jag tycker bättre om den gamla rekommendationen, som jag hade vant mig vid. Tycker att den är mer logisk.*

Materialet för studien består av 1988 kommentarer, vilket var samtliga som inkommit från det att det blev möjligt att kommentera i maj 2019, till och med mars 2022 då vi drog gränsen för inflödet. För att besvara den första forskningsfrågan har vi kategoriserat kommentarerna i åtta olika grupper utifrån deras huvudsakliga innehåll (se avsnitt 5) för att kunna ge en bred överblick över reaktionerna, och beskriva hur de ser ut. Några exakta gränser är förstås omöjliga att dra, vissa kommentarer skulle kunna sorteras i två eller flera kategorier, men vi har utgått från det vi uppfattat som huvudbudskapet i kommentaren. Resultatet ger med andra ord en översiktlig bild av de 1988 reaktionerna.

För att besvara den andra frågan har vi analyserat kommentarerna inom den kategori som vi kallat tillämpningsfrågor. Hur formulerar sig användarna om det språkliga problemet, och vad uttrycker de som svårigheter med att tillämpa rådet på sin situation?

## **5 Kategorier**

Vi har översiktligt kategoriserat kommentarerna i följande grupper utifrån det vi uppfattat som huvudsyftet med kommentaren:

UTREDNINGSBIDRAG

FORMALIABIDRAG

ÖNSKAN OM ANNAT

BERÖM

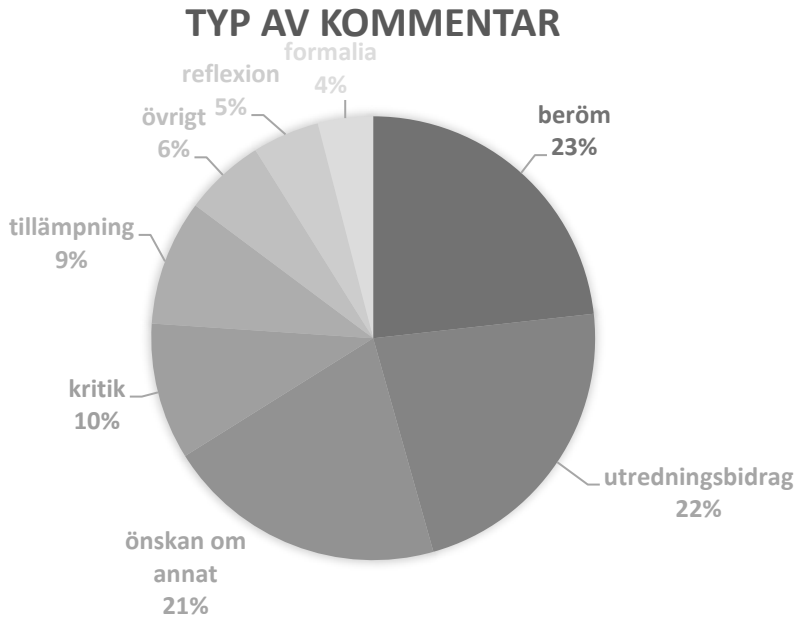
KRITIK

REFLEXIONER

TILLÄMPNINGSFRÅGOR

ÖVRIGT

Kommentarertypernas fördelning på de olika kategorierna sammanfattas i fig. 2.



**Figur 2.** Kommentarerens fördelning på kategorierna.

Innehållet i kategorierna ser ut som följer.

#### BERÖM

I kategorin BERÖM (23 % av reaktionerna) finns 462 korta kommentarer om rekommendationerna som *Kort och lättförståeligt, fantastiskt svar*, men också mer generell uppskattning av Frågelådans eller Språkrådets existens: *Hade ingen aning om detta! Tack för att ni finns, det här är fantastiskt! Mvh, stressader [sic] uppsatsstudenter.*

#### UTREDNINGSBIDRAG

I kategorin UTREDNINGSBIDRAG som omfattar 22 % av reaktionerna har vi placerat 445 kommentarer som på olika sätt vill bidra till utredningen av språkfrågan, med fakta eller perspektiv som skribenten menar att rekommendationen inte har tagit hänsyn till. Här följer en kommentar som klassificerats som UTREDNINGSBIDRAG, och är en

reaktion på en post som behandlar könsneutraliteten hos *gärningsman* och *gärningsperson*:

*Hej! Varför ska vi använda ett könsneutralt ord (gärningsperson) när de flesta som begår brott är män? Av de misstänkta personerna 2019 var 21 procent kvinnor och 79 procent män. Av samtliga lagföringsbeslut 2019 avsåg 16 procent kvinnor och 84 procent män. Fördelningen har varit likartad de senaste tio åren (Statistiken är hämtad från BRÅ). Varför ska vi prata om gärningsmän som något könsneutralt när det ju faktiskt är mestadels män som begår brott?*

Ett annat exempel är reaktionen på en post om stavingen av *äss* eller *ess* (se Figur 1):

*Tänker att e-stavingen blivit vanligare, bara känsla ingen kunskap.*

Med andra ord bidrar dessa kommentarer med olika omständigheter som användaren menar borde vägas in, eller väga tyngre, i rekommendationen.

### ÖNSKAR ANNAT

I den tredje större kategorin ÖNSKAR ANNAT (20 % av reaktionerna) har vi placerat 407 kommentarer som på olika sätt påpekar att användaren behöver annan information, eller ytterligare information. Till exempel innehåller Frågelådan en rekommendation om ifall man ska skriva *pdf* med stora eller små bokstäver. En kommentar som *Hur skriver man i plural och bestämd form?* visar att användaren behövde veta mer, och delvis andra saker.

En annan post upplyser om betydelsen av och historien bakom uttrycket *Slåss mot väderkvarnar*. Kommentaren *Varför går Don Quijote till anfall mot väderkvarnarna?* visar att användaren ville veta något annat. Detta är alltså en blandad kategori av reaktioner, som hålls ihop av att användaren egentligen ville veta något annat eller något mer om det uttryck rekommendationen handlar om.

### KRITIK

Kategorin KRITIK omfattar 198 reaktioner, vilket utgör ca 10 % av reaktionerna, och kan innebära kritik av rekommendationens utformning, som *Fattade nada*, men också av den form som rekommenderas,

som *Ren idioti. Ska man skriva korrekt eller ta ansvar för andras missförstånd?* med anledning av rådet att använda pluralformen *forum* hellre än den latinska *fora*.

#### TILLÄMPNINGSFRÅGOR

Kategorin i fokus för den här artikeln är de 182 reaktioner (9 %) som visar att läsaren är osäker på hur den ska tillämpa rekommendationen på sitt språkproblem. Följande exempel tyder på att användarna inte riktigt har blivit hjälpta av de ganska komplexa rekommendationerna. Den första handlar om foge-s och innefattar kategorisering av ordled: *Tandstensskrapsinstrument - är detta korrekt skrivning?*

Den andra handlar om *före* och *innan*, och innefattar därför klassificering av subjunktioner och prepositioner, bisatser och fraser: *Nja, jag känner mig fortfarande inte säker på om jag kan använda vilket som i en sådan här mening: "Före/Innan oljebytet bytte man ventiler."*

Rekommendationer om lite mer komplexa frågor som innebär att läsaren behöver kunna generalisera en rekommendation till likartade fall, ser vi som särskilt intressanta. De följs upp i analysen i nästa avsnitt.

#### REFLEXIONER

I den mindre kategorin REFLEXIONER (knappt 4 %) ingår 73 funderingar kring språket och normeringen generellt, som på olika sätt har utlösts av rekommendationen. De kan likna kritik eller beröm, men i denna kategori har vi lagt synpunkter som berör språksyn eller normeringssyn på en mer övergripande nivå, snarare än den enskilda, konkreta rekommendationen. Ofta berättar användaren varför de sökte upp rådet, men dessa reflexioner kan vara av olika slag, här följer några exempel:

*Svenskan förvankas [sic] mer och mer. Gräsligt!*

*Tråkigt att ta del av den accelererande fördumningen av svenska språket. Där Språkrådet har sitt givna ansvar.*

*Hurra för valfrihet!*

*Ja tack! Jag har nyligen blivit bemött som om jag har nedsättande tankar om folkgrupper. Jag är en äldre förskollärare som missat att orden indian resp eskimå inte bör användas bland barn idag...*

Dessa kommentarer ger mer information om olika sätt att förhålla sig till språklig variation, och skulle kunna härledas till flera olika språkideologier. Den enda slutsats vi drar av dem här är att Frågelådans användare ser mycket olika på språk sinsemellan.

#### FORMALIABIDRAG

En mindre kategori, 4 % av reaktionerna, utgörs av 80 hjälpande kommentarer om felstavningar eller dylikt: *Tack! Men, pst, jag tror att turistverksamheten fungerar snarare än funderar.* Denna kategori kan ses som en underkategori till UTREDNING, men vi har valt att redovisa den för sig. Även här syftar folk till att hjälpa experterna att formulera råden på ett annat sätt.

#### ÖVRIGT

Ca 7 % av reaktionerna, eller 140 kommentarer, passade inte in i någon av de ovanstående kategorierna, och hamnade därför i kategorin ÖVRIGT. Som kategorinamnet antyder kan det vara lite av varje. Det är blandade interjektioner som *bruh* eller *lol* eller *ok?*, men också utsagor vars relation till rekommendationen är svårtolkad, som *jag heeter ali* apropå stor eller liten bokstav på nationalitetsadjektiv, eller rena katt-på-tangentbordskombinationer som *jhugk*.

## 6 Analys av TILLÄMPNINGSPROBLEM

Frågelådan är organiserad så att själva frågan innehåller ett eller ett par prototypiska exempel, för att en användare som inte är så orienterad i den språkvetenskapliga terminologin ändå ska kunna hitta. Svaren omfattar råd formulerade med en viss del språkvetenskaplig terminologi, som ofta har förklarande inskott. Därtill ges språkexempel som ska fungera belysande för problemet i fråga. Följande utdrag visar upplägget:

”Fråga: Var sätter man genitiv-s om två personer äger en sak gemensamt? Heter det *Kalles och Pers bok* eller *Kalle och Pers bok*?

Svar: Båda alternativen förekommer, men inget är entydigt.

Vi rekommenderar att man sätter genitiv-s på båda namnen i formell skrift: *Kalles och Pers bok*. Det kan dock uppfattas som om Kalle och Per äger var sin bok, så här får sammanhanget betydelse för att visa hur det ligger till. ”

Det här upplägget bygger på att användaren förmår se likheten mellan sitt språkproblem och den fråga som korresponderar med detta problem, dvs. kan göra en analogisk läsning av exemplet. Användaren måste helt enkelt kategorisera sitt problem på samma sätt som språkvårdarna har gjort för att förstå likheterna mellan den lösning som ges i svaret och den lösning som gäller för hans specifika språkfråga.

Tillämpningsproblem verkar framför allt uppstå vid frågor om skrivregler eller syntaktiska mönster; problemtyper som inte är knutna till specifika ord. Det är därför omöjligt för språkvårdarna att i posten redogöra för alla instanser där skrivregeln eller det syntaktiska mönstret ska gälla. I stället bygger rekommendationerna och förklaringarna på att användaren kan tillämpa dem på fall som hör till samma kategori. Och kategoriseringarna i posterna görs utifrån vetenskapliga teorier och begrepp, som *sats*, *adjektiv*, *böjning*, *sammansättning*, *namn* och liknande begrepp från olika nivåer av språkbeskrivning.

## 6.1 Analogi med förhinder

I följande exempel har en användare svårt att omsätta en rekommendation i en skrivregelsfråga till en lösning på sitt eget problem. Det gäller valet mellan versal och gemen i sammansättningar med namn. Frågelådans rekommendation säger att sammansättningar som inleds med ett namn skrivs med inledande versal. Rekommendationen tar också upp det faktum att språkvården tidigare intagit en annan hållning, nämligen den att endast rena namn ska skrivas med versal. Som språkexempel ges *Malmöbo*, som alltså enligt rekommendationen skrivs med versal:

”Stor eller liten bokstav: *Malmöbo* eller *malmöbo*?

Vi rekommenderar *Malmöbo*, eftersom sammansättningar med egenamn skrivs med stor bokstav oavsett om sammansättningen i sig är ett egenamn eller ej.

En äldre rekommendation var att skriva *malmöbo*. Då var motiveringen att sammansättningen i sig inte är något egennamn.

Samma rekommendation gäller naturligtvis för *Göteborgsbo*, *Västeråsbo*, *Kungsholmsbo* och alla liknande sammansättningar.”

Användaren måste alltså förstå kategorierna (*egen*)*namn*, *sammansättning med namn* och *namn i sig*, eller lita på sin intuitiva känsla för vad som är en liknande sammansättning för att kunna använda rådet på sitt eget fall. En användare som inte blivit hjälpt ger följande kommentar: *Hej! Gäller samma princip för Landskronabo, alltså med versal i början? Vi träter ofta om detta här i Landskrona.*

Av kommentaren framgår inte vad som stått i vägen. Läsaren har kanske förvirrats av den extra informationen om att rekommendationen ändrats på grund av att denna typ av sammansättning kategoriserats på olika sätt över tid. Det kan ha bidragit till att användaren inte drar slutsatsen att *Landskronabo* skulle falla i kategorin *Göteborgsbo*, *Västeråsbo*, *Kungsholmsbo* och *alla liknande sammansättningar*. Det är också möjligt att användaren inte läst svaret så grundligt, utan istället associerat till ett språkproblem som ligger nära till hands. I alla händelser har den kategorisering och analogiska process som krävs för att användaren ska ha nytta av rådet inte realiserats.

Utebliven tillämpning förekommer framför allt i kommentarer till poster som rör syntaktiska mönster. Rekommendationer kring böjningen av pronomenet *egen* presenteras i Frågelådan med exempel frågan *Heter det min egen eller min egna soffan?* (se figur 3).



### Fråga:

Heter det *min egen soffa* eller *min egna soffa*? *Mitt eget bord* eller *mitt egna bord*?

### Svar:

I skrift rekommenderar vi *min egen soffa*, *mitt eget bord* och *mina egna stolar*.

Ordet *egen* böjs oftast som ett adjektiv, d.v.s. *en egen soffa*, *ett eget bord*, *flera egna stolar*. Men *egen* böjs annorlunda än adjektiv när det står direkt efter ett possessivattribut (något som betecknar ägande), t.ex. *min/mitt/hennes/Kims*.

Ett "vanligt" adjektiv hade här böjts svagt: *min gröna soffa*, *mitt gröna bord*, *mina gröna stolar*. Det är troligen förklaringen till att många böjer också *egen* på detta sätt tillsammans med possessivattribut; man följer helt enkelt den vanliga regeln: \**min egna soffa* etc. I talspråk är den böjningen mycket vanlig.

Om det står ett annat ord (t.ex. *fina*) mellan possessivattributet (t.ex. *min*) och någon form av ordet *egen* används den svaga adjektivböjningen för *egen*, d.v.s. *egna*.

Det heter alltså

*min egen soffa*, *mitt eget bord*, *mina egna bord*

men

*min fina egna soffa*, *mitt fina egna bord*, *mina fina egna stolar*.

**Figur 3.** Frågelådeposten om valet mellan formerna *egen/eget* och *egna*.

Svaret redogör för att *egen* vanligen böjs som ett adjektiv men inte efter ett possessivattribut. Svaret tar också upp det fall, då possessivattributet följs av ett adjektiv och hur *egen* då ändå betar sig som ett adjektiv, ett slags undantag till undantaget: *min fina egna soffa*. Svaret kräver att användaren antingen gör en intuitiv analogi utifrån den första meningen, eller att den kan förstå begrepp som *possessivattribut*, *form* och *svag böjning* och kategorisera med hjälp av dem.

I en kommentar till denna post har en användare kort skrivit: "*Heter det min egen självkänsla eller min egna självkänsla?*" Precis som i fallet ovan omfattar Frågelådans svar många led, och användaren verkar osäker på om *min egen självkänsla* är analogt med *min egen soffa*. Återigen kan vi bara konstatera att den process som hade krävts för att lösa frågeställarens problem inte lyckats.

Liknande problem verkar ha uppstått när rekommendationen för gruppgenitiv skulle tillämpas, som i frågan som illustreras med frasen *Konungen av Danmarks bröstkarameller* (figur 4).

### Fråga:

Var placeras genitiv-s? Bli det *Konungens av Danmark bröstkarameller* eller *Konungen av Danmarks bröstkarameller*?

### Svar:

Vi rekommenderar att genitivändelsen placeras på det sista ordet i en flerordig fras: *Konungen av Danmarks bröstkarameller*. Det är standard i talspråk, och i de flesta moderna texter. I äldre texter kan man se formuleringar som *Konungens av Danmark bröstkarameller*, men det är idag föråldrat.

Det moderna sättet att placera genitiv-s i slutet av en fras brukar dock inte fungera i riktigt långa fraser, t.ex. *skolorna som har höga kunskapsresultat på de nationella provens betygssättning*. I de fallen är det oftast enklare och blir bättre text om man hittar andra lösningar. Då får man skriva om till *Betygssättningen i skolorna som har höga kunskapsresultat på de nationella proven*, eller på något annat sätt.

Figur 4. Frågelådsposten om gruppgenitiv.

I svaret ges rekommendationen att genitiv-s:et placeras på sista ordet i en flerordig fras, men inga exempel ges egentligen utöver *konungen av Danmark*-exemplet. Flera användare kommenterar med motfrågor:

*Lottas på Bråkmakargatan pappa eller Lotta på Bråkmakargatans pappa?*

*Hur blir det med bilens i garaget motor? Bilen i garagets motor är ju knappast bilens i garaget motor, eller hur?*

*Heter det kronprinsessans av Sverige bostad” eller heter det ”kronprinsessan av Sveriges bostad” om man syftar på en kronprinsessan av Sverige tillhörig bostad?*

Ett nyckelbegrepp för att förstå hur rekommendationen ska tillämpas är *fras*. För att bli hjälpt måste man kunna urskilja fraser och kategorisera dem som sådana, samt bedöma om de är långa eller korta. I detta fall ger användarna exempel på analoga nominalfraser, men verkar ändå inte säkra på hur rekommendationen skulle tillämpas på dem. Det är också möjligt att motfrågan signalerar motstånd mot rekommendationen, särskilt *bilen i garaget*. Den avsedda analogiska strategin har i alla fall inte tillämpats friktionsfritt.

## 6.2 Analogi som motstrategi

Kommentarerna rymmer sällan eller aldrig vittnesbörd om framgångsrikt genomförda analogiska läsningar, men det finns några

användare som använder motanalogier för att kritisera rekommendationer.

I en post rekommenderas att den stat som tidigare kallades *Vitryssland* på svenska nu bör benämnas *Belarus*. Fler argument för detta listas i posten, och det främsta är att nationen i fråga själv benämner sig som *Belarus*, samt att man i många andra fall valt att övergå från exonymer till en endonymer. Användaren kommenterar apropå detta: *Ska vi då börja säga Deutschland istället för Tyskland?* Här har både kategoriseringen och den analogiska strategin fungerat. Läsaren har mycket riktigt identifierat *Tyskland* som en exonym och föreslår (som vi förstår det) ironiskt att den också ska ändras, analogt med exemplet *Vitryssland*, till endonymen *Deutschland*.

En liknande kommentar kommer från en användare som har invändningar mot rekommendationerna kring foge-s i sammansättningar: *Ni saknar språkkänsla. Eller ska det vara "språkkänsla"?* Användaren har uppenbart förstått vad foge-s är och kan använda rekommendationen (eller snarare beskrivningen) att foge-s ibland förekommer vid enkla förled, för att peka på dess svaghet.

Användarna kan kategorisera på exakt samma sätt som experterna: *Deutschland* är ett exempel på en exonym, och *språkkänsla* är ett exempel på en sammansättning med ett foge-s. De generaliserar råden och använder dem analogt för andra exempel än dem i posterna. På så sätt visar användarnas kommentarer på svagheterna i upplägget att ett svar generellt ska kunna tillämpas på olika instanser av en kategori. Trots väl utförda analogier är ju de förslag användarna ger ironiska. Användarna vet lika väl som experterna att det exempel de tillämnar rådet på inte följer den norm som de är avsedda att ge prov på; det är hela poängen. De faktorer som gör att analogin inte gäller de ironiskt menade förslagen presenteras ofta i posterna. I fallet med *Tyskland* och *Belarus* är kategoriseringen inte bara av lingvistisk art utan också politisk: det finns idag politiska skäl att använda formen *Belarus*, medan sådana skäl saknas för att använda formen *Deutschland*. Och i posten om foge-s finns en acceptans för en viss grad av oförutsägbarhet i foge-s-variationen. Till den språkvårdande expertrollen hör nämligen makten att väga in andra faktorer i bedömningen, och inte minst att avgöra vilka faktorer som ska presenteras som relevanta.

## 6 Avslutning

För att Frågelådan ska fungera som ett redskap för språkrådgivning i såväl syntaktiska frågor som skrivregelsfrågor krävs (minst) tre ting av användaren: hen ska förstå resonemanget i sak, godta det och därefter förmå tillämpa det på sitt eget problem. Två processer är centrala här, nämligen kategorisering och analogi. Oftast fungerar också processerna, att döma av det stora antalet användare som blir hjälpta. Användarna utgörs också till stor del av språkarbetare. Men i de fall användaren inte blir hjälpt av Frågelådans rekommendation tycks det ofta ha att göra med kategoriseringen. Att detta är rådgivningens svagaste länk är kanske inte förvånande: Preston (2011) menar att icke-expertter ofta gör andra kategoriseringar än expertter. De strukturkategorier som expertrollen i Frågelådan använder sig av har ju inte uppstått helt intuitivt, utan är ett resultat av många generationer av experters analysarbete. Kategorier som *svag* och *stark adjektivböjning*, *endonym* och *exonym*, *sammansättningar med egennamn* och *possessivattribut* kräver utbildning inom fältet. Att avgöra vilka fenomen som ska grupperas ihop är således en skiljelinje mellan expertrollen och icke-expertrollen. De av Frågelådans användare som är icke-expertter och inte delar expertens slutsats kan ifrågasätta den, men inte nödvändigtvis eller i alla sammanhang resonera utifrån samma begreppsapparat och inte utifrån en expertposition.

I språknormering är det inte heller bara vetenskaplig kategorisering som spelar roll, utan faktorer som politik, längd på fras etc. kan också ha betydelse. Och makten att göra avvikelser och väga in andra faktorer tillkommer per automatik expertrollen i Frågelådan. Det blir därför alltid experten som avgör vilka fall analogin gäller. Det ömsesidiga misstroende som Wilton & Stegu (2011:8) identifierar kan därför sägas vara närvarande också i den metaspråkliga diskurs som försiggår i Frågelådans kommentarsfält inom kategorin Tillämpningsproblem. Misstroendet mot det som upplevs som godtycklig kategorisering från experterna tar sig uttryck i det ironiska motstånd som beskrivits ovan.

## Litteratur

Agha, Asif. 2006. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Albury, Nathan. 2014. Introducing the Folk Linguistics of Language Policy. *International Journal of Language Studies*, 8(3). S. 85–106.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari. 2015. Folklingvistik. I: Boyd, Sally & Ericsson, Stina (red.): *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 109–129.
- Paveau, Marie-Anne. 2011. Do non-linguists practice linguistics? An anti-eliminative approach to folk theories. I: Wilton, Antje & Stegu, Martin (red.): *Applied Folk Linguistics. Aila Review*. Vol 24. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 40–54.
- Preston, Dennis. 2011. Methods in (applied) folk linguistics: Getting into the minds of the folk. I: Wilton, Antje & Stegu, Martin (red.): *Applied Folk Linguistics. Aila Review*. Vol 24. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 15–39.
- Robins, Robert Henry. 1990. *A short history of linguistics*. 3 ed. London: Longman.
- Senter, Karin. 2022. *Att göra förort. Om språkliga resurser hos gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Teinler, Jannie. 2016. *Dialekt där den nästan inte finns. En folklingvistisk studie av dialektens sociala betydelse i ett standardspråksnära område*. Diss. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Wilton, Antje & Stegu, Martin. 2011. Bringing the ‘folk’ into applied linguistics: An introduction. I: Wilton, Antje & Stegu, Martin (red.): *Applied Folk Linguistics. Aila Review*. Vol 24. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 1–14.
- Wilton, Antje & Wochele, Holger. 2011. Linking past and present: A view of historical comments about language. I: Wilton, Antje & Stegu, Martin (red.): *Applied Folk Linguistics. Aila Review*. Vol 24. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 55–67.

# Lärares uppfattningar om lärokurser i svenska som det andra inhemska språket i finskspråkiga grundskolor

Sofie Henricson & Sanna Heittola

## 1 Inledning

Finland är ett officiellt tvåspråkigt land med finska och svenska som nationalspråk (Finlands grundlag 1999). Finska är dock det officiella förstaspråket för majoriteten (ca 87 %), medan endast kring 5 % är registrerade som svenskspråkiga (Finlands officiella statistik 2022). Den nationella tvåspråkigheten avspeglar sig bland annat i två parallellt enspråkiga utbildningssystem, där grundskolorna i regel är antingen enspråkigt finska eller enspråkigt svenska, med undantag i första hand för tvåspråkiga språkbadsskolor (Lag om grundläggande utbildning 1998). Inom ramen för såväl den finskspråkiga som den svenskspråkiga grundläggande utbildningen studerar alla elever även det andra inhemska språket, dvs. finska i svenskspråkiga skolor och svenska i finskspråkiga skolor.

Läroplansgrunderna för finska och svenska som det andra inhemska språket är i stort sett parallella och båda språken är indelade i tre lärokurser: en kortare B1-lärokurs som inleds på nybörjarnivå i årskurs 6, en längre A-lärokurs som inleds på nybörjarnivå i årskurs 1 eller senare och en modersmålsinriktad lärokurs, som är en lång A-lärokurs som riktar sig till svensk-finskt tvåspråkiga elever (UBS 2014 med uppdateringar). De nuvarande läroplansgrunderna för den finländska grundläggande utbildningen öppnar därmed jämlika möjligheter för elever i såväl svensk- som finskspråkiga skolor att utveckla det andra inhemska språket på olika nivåer. I praktiken har dessa läroplansgrunder dock implementerats på olika sätt i den svensk- och finskspråkiga grundläggande utbildningen. Största delen av eleverna i svenskspråkiga skolor läser finska som A-språk, ofta med fördjupad modersmålsinriktning, medan största delen av eleverna i finskspråkiga skolor läser svenska som B1-språk och endast ett fåtal elever studerar svenska med fördjupad modersmålsinriktning (se t.ex. UBS 2023). Vilken

lärokurs som väljs beror på kommunens och skolans urval av lärokurser samt på de val som elever och föräldrar gör i samråd med läraren.

I den här studien fokuserar vi på läroämnet svenska som det andra inhemska språket i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och undersöker hur svensklärare<sup>1</sup> uppfattar läroämnet och dess tre lärokurser.<sup>2</sup> Syftet med studien är att utifrån en läroplansteoretiskt informerad kvalitativ innehållsanalys av intervjuer med svensklärare studera deras explicita uppfattningar om lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket. Analysen styrs av följande forskningsfrågor:

- Vad kännetecknar enligt svensklärarna de tre lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket i den finskspråkiga grundläggande utbildningen?
- Vilka skillnader uppfattar lärarna att det finns mellan de tre lärokurserna?
- Är lärarnas åsikter om lärokurserna i linje med läroplansgrunderna?

I det följande (avsnitt 2) ramar vi in vår studie genom att beskriva den aktuella läroplansgrunden för svenska som det andra inhemska språket i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och diskutera insikter från läroplansteoretiska studier av speciell relevans för vår studie. Därefter presenterar vi materialet och metoden (avsnitt 3) samt de huvudsakliga resultaten av vår studie (avsnitt 4). Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion (avsnitt 5).

---

<sup>1</sup> Med svensklärare avses i denna artikel lärare i svenska som det andra inhemska språket inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland.

<sup>2</sup> Studien ingår i projektet *Äiru 1.0: Projekt för att kartlägga, marknadsföra och stödja undervisning i modersmålsinriktad svenska* som pågick vid Helsingfors universitet och Åbo Akademi 9/2021–8/2023 samt finansierades av Svenska kulturfonden.

## 2 Läroplansgrunderna och läroplansteori

Enligt läroplansgrunderna ska språkundervisning i den grundläggande utbildningen stötta elevernas flerspråkighet och vägleda eleverna till insikt om ”sin egen och andras mångfasetterade språkliga och kulturella identitet” (UBS 2014:372). Undervisningen i det andra inhemska språket ska bl.a. uppmuntra eleverna att använda språket i autentiska miljöer och erbjuda eleverna möjlighet att studera i sin egen takt och på sin egen nivå, vilket innebär möjlighet till såväl stöd som mer utmanande uppgifter (UBS 2014).

De tre lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket, A-svenska, B1-svenska och modersmålsinriktad svenska (härefter *mosve*), beskrivs i läroplansgrunderna utifrån en till stora delar gemensam plattform (vi utgår här ifrån beskrivningarna i slutet av den grundläggande utbildningen, dvs. för årskurserna 7–9). I samtliga lärokurser uppmuntras eleverna att kommunicera mångsidigt på svenska i olika slags vardagliga verksamhetsmiljöer och att söka information på svenska. Till målsättningarna hör att fördjupa och utveckla den grund som lagts i de lägre klasserna, att utveckla elevernas språkliga medvetenhet och språkinlärningsförmåga samt deras förståelse för kulturell mångfald. (UBS 2014.)

I såväl A- som B1-svenska nämns det att mer utmanande frågeställningar vid behov kan behandlas på det huvudsakliga skolspråket finska, vilket dock antyder att det förväntade undervisningsspråket är svenska (UBS 2014). För *mosve* finns inte detta tillägg och utgångspunkten här är följaktligen att undervisningen genomgående genomförs på svenska. I *mosve* antyder beskrivningarna att en större språklig självständighet och ett mångsidigare textarbete förutsätts av eleverna.

Vad gäller de mer specifika lärandemålen för A-svenska och *mosve* noteras elevernas förmåga att reflektera kring svenskans ställning som nationalspråk och att uppmuntra eleverna att söka sig till svenskspråkiga miljöer, medan eleverna i samtliga lärokurser förväntas bekanta sig med den nordiska språkmiljön. I de långa lärokurserna (A-svenska och *mosve*) tas individens språkliga rättigheter upp som ett centralt innehåll och i den modersmålsinriktade undervisningen uppmuntras eleverna därtill fördjupa sig i svenskspråkig kultur. (UBS 2014.)



Bedömningen av alla tre lärokurser i svenska som det andra inhemska språket bygger på elevernas kunskaper, färdigheter och arbetssätt. Den förväntade språkfärdighetsnivån skiljer sig mellan lärokurserna, där elever i slutet av den grundläggande utbildningen i B1-lärokursen för betyget 8 förväntas ha uppnått språkfärdighetsnivån A.1.3, elever i A-lärokursen nivån A.2.1–A.2.2 och elever i mosve nivån B.1.2 (enligt den för finländska förhållanden tillämpade gemensamma europeiska referensramen för språk, se CEFR 2001, Hildén & Takala 2007, UBS 2014). Att lärandemålen blir högre från B1-svenska till A-svenska och från A-svenska till mosve syns över lag i kunskapsmålen och bedömningsgrunderna, där eleverna i mosve t.ex. förväntas ha djupare textanalytiska insikter och förmåga att kommunicera även kring mer avancerade ämnen och i mångsidigare kontexter än eleverna i de två andra lärokurserna (UBS 2014).

Studien informeras av en läroplansteoretisk grund, som ger en förståelse för att nationella läroplansgrunder reflekterar de gemensamt omfattade ideologiska grundsatserna i ett samhälle och att dessa kommer till uttryck i de färdigheter och kunskaper som betonas i läroplansgrunderna (Apple 2004). I Finland utgör den finsk-svenska tvåspråkigheten t.ex. en gemensamt omfattad språkideologisk grund, som reflekteras i en indelning i en finskspråkig och en svenskspråkig grundläggande utbildning och parallella lärokurser i det andra inhemska språket inom ramen för dessa (Boyd & Palviainen 2015, Pöyhönen & Saarinen 2015). De nationella läroplansgrunderna styr den undervisning som ges i skolorna, men som tidigare läroplansteoretiska studier (t.ex. Erss 2017) visar finns det inte en direkt länk mellan läroplansgrunderna och den praktiska tillämpningen i skolorna.

Även om de nationella läroplansgrunderna på ett övergripande plan styr undervisningen finns det därmed inte en direkt koppling mellan läroplansgrunderna och arbetet i klassrummet. Detta har bl.a. att göra med lärarnas autonomi och möjlighet att utforma sin undervisning och ibland även på att lärarnas uppfattningar inte stämmer överens med betoningarna i läroplansgrunderna, eller på bristande insikt i dem (se t.ex. Heikkola m.fl. 2022). Även om lärokurserna beskrivs relativt detaljerat i läroplansgrunderna handlar det därtill om ett abstrakt styrdokument som öppnar för olika tolkningar och

tillämpningar av den lärare som undervisar i ämnet (t.ex. Erss 2017). Lärarna är därmed centrala nyckelpersoner när det gäller att implementera läroplansgrunderna och tillämpa lärokursen i klassrummet och hur de uppfattar ämnet de undervisar i och de läroplansgrunder som sätter ramarna för undervisningen är av stor betydelse (Stodolsky & Grossmann 1995).

I denna studie tas avstamp i lärarnas explicit uttryckta åsikter om läroämnet svenska som det andra inhemska språket och de principer och praktiker som svensklärarna anger vara beskrivande för deras undervisning. Explicit uttryckta åsikter som eliciteras t.ex. via intervjuer kan påverkas av det som lärarna anser vara socialt prefererat, medan metoder för att fånga implicita åsikter kan fånga obekväma eller omedvetna åsikter (se t.ex. McKenzie & McNeill 2022). Som tidigare studier visar (t.ex. Borg 2018) kan det därtill finnas skillnader mellan de praktiker lärarna anger sig tillämpa och de praktiker som kan observeras i klassrummet.

### **3 Material och metod**

Undersökningen bygger på elva individuella intervjuer med svensklärare i finskspråkiga grundskolor. Fyra av lärarna undervisar i första hand i A-svenska, fyra i B1-svenska, två i mosve och en undervisar i A-svenska i en skola med svenska som språkbadsspråk. Av lärarna arbetar fem inom ramen för årskurserna 7–9, fem för årskurserna 1–6 och en för årskurserna 1–9. Varje lärare har fått en kod som används i samband med exemplen i analysen, bestående av en förkortning av den lärokurs de i första hand undervisar i (A, B1, mosve, språkbad) och ett nummer. Intervjuerna har genomförts och spelats in av Sanna Heittola under 2022. I materialhanteringen har vedertagna forskningsetiska principer följts (informerat samtycke, personuppgiftsföreskrifter, arkiveringsprinciper o.d.). En del av intervjuerna har med deltagarnas samtycke arkiverats vid Svenska litteratursällskapet i Finland (SLS 2399, Modersmålsinriktad svenska i finska skolor).

Intervjuerna tog i genomsnitt kring en timme och behandlade frågeställningar såsom språkpraktiker i klassrummet, målgrupp och differentiering, styrdokument och läromaterial samt vad som kännetecknar de tre lärokurserna i svenska. Intervjun inleddes av en

sorteringsuppgift som följdes av en semistrukturerad intervju, där lärarna fick reflektera vidare kring dessa frågeställningar. I den här artikeln utgår vi ifrån den semistrukturerade intervjudelen och fokuserar på hur lärarna resonerar kring de tre lärokurserna i svenska. Intervjuerna genomfördes på finska och de intervjuer som presenteras har översatts till svenska av oss.

Lärarnas resonemang i intervjuerna ger oss underlag att studera deras explicita uppfattningar om lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket i finskspråkiga grundskolor, men säger inte något om deras implicita åsikter om lärokurserna eller hur lärarnas åsikter tar sig uttryck i det konkreta undervisningsarbetet. Intervjuerna har analyserats med kvalitativ innehållsanalys (se t.ex. Mayring 2000), med vilken vi strävar efter att finna mönster i hur svensklärarna uppfattar de tre lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket. I analysen lyfter vi fram återkommande teman som lärarna reflekterat kring i intervjuerna och speglar dem mot läroplansgrunderna och tidigare forskning.

## **4 Analys**

Analysen utgår från hur lärarna beskriver de tre lärokurserna i intervjuerna och hur deras uppfattningar kan relateras till läroplansgrunderna. Detta ger underlag för en diskussion kring den profilering som materialet utifrån lärarnas reflektioner målar upp för de tre lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket. Analysen är indelad i tre underavsnitt, ett för varje lärokurs.

### **4.1 B1-svenska**

I intervjuerna lyfter lärarna fram många utmaningar med B1-svenskan, som är den lärokurs i svenska som läses av de flesta eleverna i den finskspråkiga grundläggande utbildningen (se t.ex. UBS 2023). Enligt lärarna innehåller undervisningen i B1-svenska mycket repetition och de menar att eleverna inte lär sig särskilt mycket, vilket beskrivs av läraren i (1). Enligt läraren i (2) är tempot i B1-svenska också långsammare.

- (1) Nu när B-svenskan [...] har inletts i sjätte klass så har de ändå inte egentligen lärt sig något alls där så man får nästan börja om från början i sjunde klass. (Lärare A2)
- (2) Självklart är takten lite långsammare också så det är viktigt att prata mycket långsamt och sedan gå igenom allt mycket försiktigt också så att de förstår och kan det innan vi går över till följande skede. (Lärare A3)

Dessa uppfattningar får stöd i Härmälä och Marjanens rapport (2023a) som visar att endast 24 % av eleverna i B1-svenska når upp till den förväntade A1.3-nivån i slutet av grundskolan.

Läroplanen betonar möjligheten till differentiering i alla tre lärokurser och i våra intervjuer lyfts detta fram speciellt vad gäller B1-svenska, där lärarna säger sig differentiera undervisningen på olika sätt. Eleverna kan t.ex. få lättare uppgifter eller få läsa en bok när de är färdiga med uppgifterna. Lärarna i B1-svenska talar ändå speciellt mycket om differentiering utifrån hur de underlättar arbetet för de elever som behöver stöd eller har låg motivation. I (3) noterar läraren t.ex. hur de elever som har låg motivation och endast vill bli godkända inte behöver göra samma uppgifter som de andra. En annan lärare lyfter fram att behovet av stöd är högre i B1-svenskan än i de andra lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket.

- (3) I B-svenska har jag gjort eftergifter för dem vars motivation är helt i botten och siktet är ställt på att komma igenom, i sådana fall gör jag inte nödvändigtvis samma prov eller samma uppgifter eller läxor till alla. (Lärare A1)

Att eleverna i B1-svenska har låg motivation och negativa attityder till svenska är något som nästan varje lärare lyfter fram. B1-svenska upplevs som ett ”nödvändigt ont”. I samhället är ”pakkoruotsi (tvångs-svenska)”-diskursen synlig både i mediediskussionen (se t.ex. Saukkonen 2011) och generellt, vilket kan bidra till elevernas motivationsbrist. I intervjuerna lyfter lärarna fram att många elever i B1-svenska ifrågasätter varför de måste läsa svenska och att deras motivation kan vara mycket låg.

Enligt lärarna sätter det begränsade timantalet för undervisningen och att det kan bli långa pauser mellan kurserna i svenska en särprägel på undervisningen i B1-svenska. Detta är också en av orsakerna till att det repeteras så mycket i B1-svenskan, se (4). B1-svenskan tidigarelades år 2016 till årskurs 6, men tidigareläggningen förverkligades genom att undervisningstimmar flyttades från årskurserna 7–9 till årskurs 6, utan att det totala timantalet höjdes (UKM 2022). Detta har ur flera synvinklar visat sig vara problematiskt (Kurki 2021), vilket även lyfts fram av läraren i (4).

- (4) I högstadiet har B-svenskan så få timmar att det definierar undervisningen olyckligt mycket, där måste man jätteofta repetera gamla saker som eleverna hinner glömma däremellan när det kan vara upp till ett år före nästa lektion i svenska. (Lärare A1)

Att tidigareläggningen genomförts på ett sätt som inte gagnar undervisningen i svenska har uppmärksammats i tidigare utredningar (Kurki 2021) och i Undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram för det andra inhemska språket (2022), vilket även lett till förslag om tilläggsanslag för att öka timresurserna och utveckla undervisningen i B1-svenska.

## 4.2 A-svenska

Lärarna beskriver A-svenskan i betydligt ljusare ordalag än B1-svenskan. Enligt lärarna är eleverna i A-svenska motiverade och aktiva. Inställningen till studier är enligt lärarna över lag positiv, vilket lyfts fram av läraren i (5), som även nämner att eleverna i denna lärokurs gör allt som ska göras, även om svenska inte skulle vara deras favoritämne.

- (5) Färdighetsnivån är självklart på en helt annan nivå och jag måste nog säga att största delen av eleverna i A-svenskan kommer från familjer som [...] förhåller sig positivt åtminstone till studier så även om det inte skulle vara ett favoritämne och kanske inte nyttigt, så studerar de ändå ämnet och gör allt som ska göras så nog är det en klar skillnad. (Lärare A2)

Jämfört med B1-svenska är A-svenska mer utmanande och enligt lärarna lär sig eleverna betydligt mer. Denna uppfattning får även stöd i rapporter om lärresultaten i B1- och A-lärokurserna i svenska som det andra inhemska språket (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Eleverna i A-svenska tränar enligt de lärare vi intervjuat ett bredare ordförråd och får mer språklig stimulans. Eftersom svenska talas, hörs och används så mycket får eleverna enligt lärarna också ett gott öra för svensk grammatik, t.ex. vad gäller genus och böjning av substantiv, se (6). Å andra sidan konstaterar en av lärarna att eleverna i A-svenska i motsats till de elever som läser mosve lär sig språket från grunden genom att lära sig ordböjning och satsbildning.

- (6) I A-svenska har vi pratat svenska så mycket och de har lyssnat på svenska så mycket att den inbyggda grammatiken fungerar på ett helt annat sätt [...] för vi jobbar så klart med substantiv och så vidare men det kommer på något sätt naturligt att de vet att det är *en stol* och inte *ett stol*, att det är *en stol*, *två stolar* t.ex. för det är på något sätt naturligt för eleverna i A-svenska. (Lärare A3)

Det finns ändå lärare som menar att skillnaderna mellan A- och B1-svenska är minimala och i första hand bygger på att A-svenska inleds tidigare, vilket leder till att ordförrådet hinner bli större. De flesta lärare vi intervjuat anser ändå att eleverna lär sig mycket mer i A-svenska. Lärarna berättar att de inte differentierar undervisningen i A-svenska så mycket, bl.a. eftersom de under de första årskurserna kommit så långt att de in i det sista strävar efter att hålla alla elever på samma nivå, se (7). I (8) berättar läraren ändå att det skulle finnas behov för differentiering eftersom det i varje grupp också finns svagare elever.

- (7) Jag har själv tänkt att A-svenskan är liksom ett val så där är det inte egentligen möjligt att ge efter så mycket så jag försöker hålla alla på samma nivå för där borde man komma så långt i lågstadiet [...] i A-svenskan försöker jag in i det sista få alla att hållas med i svängarna. (Lärare A1)
- (8) Jag är lite dålig på den här differentieringen men [...] i varje grupp i A-svenska finns det också de som är lite svagare. (Lärare A2)

A-svenskan präglas inte av samma brist på undervisningstimmar som B1-svenskan. Lärarna lyfter fram att eleverna och deras föräldrar är beredda att satsa på A-svenskan, men även att de själva satsar mera på A-svenskan. Till exempel berättar en lärare att eleverna har brevvänner från en annan skola, att de har besökt en svensk skola och att de snart ska se en pjäs på svenska.

### 4.3 Modersmålsinriktad svenska

Mosve är en oetablerad lärokurs som endast erbjuds i ett fåtal skolor (Heittola & Henricson 2022). Lärare A3 som har tvåspråkiga elever i sina undervisningsgrupper bekräftar detta och jämför i (9) mosve med modersmålsinriktad finska (mofi) som undervisas i svenskspråkiga skolor. Enligt läraren får eleverna i finskspråkiga skolor inte lika bra stöd för sin tvåspråkighet eftersom många inte ens känner till att mosve existerar.

- (9) I svenskspråkiga skolor är t.ex. mofi ett utbrett skolämne och alla är medvetna om det [...] en bra tvåspråkighet kommer från skolan att de får stöd i båda språk men hur får de som går i finskspråkig skola och har finska och svenska, de får inte samma stöd för vi vet inte att det här finns [...] ja inte heller jag var medveten om det här så jag trodde att jag kör något eget race här. (Lärare A3)

Läraren i (9) har själv anpassat sin undervisning till de tvåspråkiga eleverna i klassen utan att känna till att en lärokurs som mosve existerar. Detta är i linje med Heittola och Henricsons (2022) forskningsresultat om att endast 12 % av svensklärarna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen känner till mosve. Hela lärokursen blir på nationell nivå präglad av att den är tämligen okänd, vilket också påverkar lärarnas möjligheter att verkställa mosve-undervisning.

Att mosve är avsedd för elever som redan kan svenska (UBS 2014) syns tydligt i lärarnas beskrivningar av lärokursen. Lärarna berättar att svenska är det huvudsakliga undervisningsspråket, och att utgångspunkten i undervisningen är att eleven har ett gott ordförråd och ett öra för språket. Eleverna kan även grammatiken på gehör men saknar den grammatiska terminologin, menar en lärare.

Mosve-läraren i (10) jämför mosve med A-svenska och konstaterar att i mosve behöver eleverna inte lära sig orden och hur man använder dem utan fokus ligger i stället på att erbjuda mångsidiga möjligheter att använda språket. I mosve kan eleverna t.ex. hålla föredrag och producera mångsidiga texter.

- (10) Vi läser böcker för de kan redan orden så de behöver inte lära sig orden, de försöker förstå texten och berättar också för andra vad de har läst, sedan måste de ännu med egna ord formulera [...] just det att språket används, det tycker jag är den stora skillnaden, när de inte behöver lära sig orden och hur de används utan snarare använder språket. (Lärare mosve2)

Det finns inte färdiga läromedel för mosve, vilket enligt mosve-läraren i (11) har både för- och nackdelar. Utan färdiga läromedel är det lättare för läraren att modifiera undervisningen enligt klassens behov. Elever som själva kan hitta material på nätet på såväl svenska som finska behöver inte heller så mycket färdigt material. Å andra sidan är avsaknaden av läromedel en utmaning då det är svårare för läraren att veta om ett bestämt tema har behandlats tillräckligt utförligt.

- (11) Eftersom vi inte har det här läromaterialet, eller vi har inte en sådan bok som jag skulle gå efter, så då kan man liksom ganska mycket modifiera om man just t.ex. märker att med den här klassen kan vi göra ett stort pararbete med en annan klass året därefter kan man inte göra det så på ett sätt kan du jättelätt liksom enligt mig [...] lyssna på vad som är det bästa arbetssättet för eleverna [...] men sedan är det kanske också det som är utmaningen, att det inte finns en lärobok [...] om vi nu t.ex. har fordon eller frukt och så tänker jag liksom att nu vet jag ju vad fordon och vad frukt är, men ibland undrar jag om jag behandlar tillräckligt många eller om det borde vara några andra [...] och tänk om de gör på ett helt annat sätt i en annan skola. (Lärare mosve1)
- (12) Det skulle vara mycket trevligt om det skulle finnas en läroplan och sedan skulle det finnas en bok som skulle stödja den läroplanen. (Lärare mosve2)



Också läraren i (12) berättar hur en läroplan i kombination med en lärobok som stöder läroplanen skulle underlätta undervisningen. Mosve ingår i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen, men det kan alltså konstateras att okunskapen om att mosve är en existerande lärokurs och avsaknaden av läromedel präglar mosve-undervisningen. I sig menar de intervjuade lärarna att samma stoff och samma teman behandlas i mosve som i de två andra lärokurserna i svenska, även om temana behandlas i olika omfattning och med olika arbetsmetoder. Detta stämmer i stort sett överens med den generella bild som läroplansgrunderna ger av de tre lärokurserna i svenska.

## **5 Sammanfattande diskussion**

Intervjumaterialet bekräftar det som även kommit fram i tidigare utredningar (se t.ex. Kurki 2021, Härmälä & Marjanen 2023a), nämligen att B1-svenskan inte i dagens utformning når upp till de målsättningar som ställs i läroplansgrunderna. Undervisningen i B1-svenska innehåller mycket repetition och har ett långsamt tempo, vilket delvis är ett resultat av det låga antalet undervisningstimmar och av timfördelningen. Bland eleverna finns det behov för extra stöd och motivationen är bristande. Lärarna upplever att eleverna inte lär sig speciellt mycket och beskriver undervisningen som ett ytskrap.

I motsats till B1-svenska, som tyngs av diskussioner kring tvång och dåliga resultat, upplevs A-svenska av lärarna som en självvald lärokurs som eleverna och deras familjer är beredda att satsa på. Inställningen till A-svenska är över lag positiv och motivationen bland eleverna bra. A-svenska är mer utmanande och eleverna lär sig enligt lärarna klart mer (se även Härmälä & Marjanen 2023b). I A-svenska är timantalet högre än i B1-svenska och undervisningen är mer jämnt utspridd över olika årskurser. Både eleverna och lärarna är redo att satsa på A-svenskan.

Den modersmålsinriktade svenskan är en lärokurs för tvåspråkiga elever som studerar inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen och den bild som de lärare som känner till lärokursen ger i intervjuerna motsvarar på många sätt beskrivningen i läroplansgrunderna. Undervisningen bygger på ett antagande om att eleverna redan

kan svenska och har ett öra för språket och grammatiken. Svenska används därmed som det huvudsakliga undervisningsspråket. Eleverna kan hålla föredrag och producera mångsidiga texter samt söka och utnyttja information på svenska. Att det inte alls finns läromedel för mosve sätter dock en särprägel på undervisningen, liksom det faktum att lärokursen är relativt okänd.

Vår studie visar att lärarnas explicita uppfattningar av de tre lärokurserna i svenska på många sätt är i samklang med läroplansgrunderna. Metodupplägget medger dock inte en diskussion om hur lärarna tillämpar läroplansgrunderna i praktiken. Enligt lärarnas beskrivningar tycks den vanligaste lärokursen (B1-svenska) fungera sämst, en tendens som även noterats i tidigare studier (t.ex. Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Att de flesta elever läser svenska enligt det kortaste alternativet medan klart färre läser de långa lärokurserna och endast ett fåtal elever erbjuds möjlighet att läsa den modersmålsinriktade lärokursen tyder på att läroplansgrundernas andemening om att uppmuntra alla elever att lära sig det andra inhemska språket och bejaka elevernas tvåspråkighet inte implementerats fullt ut i skolorna. I ljuset av tidigare läroplansforskning (t.ex. Heikkola m.fl. 2022) är det inte överraskande att det saknas en direkt koppling mellan idealen i styrdokumentet och verkligheten i skolorna. Resultaten betonar dock vikten av att, bl.a. genom språk- och utbildningspolitiska handlingsprogram (t.ex. UKM 2022), minska på det glapp som finns mellan de språk- och utbildningspolitiska målsättningarna och verkligheten i skolorna.

## Litteratur

- Apple, Michael. 2004. *Ideology and curriculum*. 3. upplagan. New York: Taylor & Francis.
- Borg, Simon. 2018. Teachers' beliefs and classroom practices. I: Garrett, Peter & Cotts, Josep M. (red.). *The Routledge handbook of language awareness*. New York & London: Routledge. S. 75–91.
- Boyd, Sally & Palviainen, Åsa. 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I: Halonen, Mia, Ihalainen, Pasi & Saarinen, Taina (red.). *Language*

*policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons.* Bristol: Multilingual Matters. S. 57–89.

CEFR. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Erss, Maria. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. I: Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (red.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen.* [Läroplansforskning: Diskussionsöppningar om den finländska skolan och lärarutbildningen.] Tammerfors: Tampere University Press. S. 193–221.

*Finlands grundlag.* 1999. 17 § Rätt till eget språk och egen kultur. (11.6.1999/731). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731> [9.10.2022].

*Finlands officiella statistik.* 2022. Befolkningsstruktur 31.12.2021. Språk efter ålder och kön landskapsvis, 1990–2021. Tillgänglig: [https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin\\_\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_11rl.px/](https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rl.px/) [9.10.2022].

Heikkola, Leena Maria, Alisaari, Jenni, Vigren, Heli & Commins, Nancy. 2022. Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*, 69.

Heittola, Sanna & Henricson, Sofie. 2022. Äidinkielenomaisen ruotsinoppimäärän kartoitustutkimus. [En kartläggning av den modersmålsinriktade lärokursen i svenska.] I: Katajamäki, Heli, Enell-Nilsson, Mona, Kauppinen-Räisänen, Hannele & Limatius, Hanna (red.): *Responsible Communication.* VAKKI Publications 14. S. 11–26.

Hildén, Raili & Takala, Sauli. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. I: Koskensalo, Annikki, Smeds, John, Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.). *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context.* Dichtung, Wahrheit, Sprache 9–10. Berlin: Lit Verlag. S. 291–300.

- Härmälä, Marita & Marjanen, Jukka. 2023a. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. [Lärresultaten i B1-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen 2022.] Helsingfors: Det nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Härmälä, Marita & Marjanen, Jukka. 2023b. *A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. [Lärresultaten i A-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen 2022.] Helsingfors: Det nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Kurki, Tero. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijaon ja varhenta-misuudistuksen jälkeen*. [Lärresultat i svenska efter förnyelsen av timfördelningen och tidigareläggningen.] Esbo: Hanaholmen – Kulturcentrum för Sverige och Finland.
- Lag om grundläggande utbildning*. 1998. 10 § Undervisningsspråk. (23.12.1999/1288). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> [9.10.2022].
- Mayring, Philipp. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- McKenzie, Robert M. & McNeill, Andrew. 2022. *Implicit and explicit language attitudes. Mapping linguistic prejudice and attitude change in England*. New York: Routledge.
- Pöyhönen, Sari & Saarinen, Taina. 2015. Constructions of bilingualism in Finnish government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16(4). S. 392–408.
- Saukkonen, Pasi. 2011. *Varför irriterar finlandssvenskarna? En medieanalys med sammandrag på svenska*. Magmastudie 1, 2011. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Stodolsky, Susan S. & Grossman, Pamela L. 1995. The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2). S. 227–249.
- UBS (Utbildningsstyrelsen). 2023. *Den grundläggande utbildningen*. Tillgänglig: <https://www.o-ph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen> [3.6.2023].

UBS (Utbildningsstyrelsen). 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*: Föreskrifter och anvisningar. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

UKM (Undervisnings- och kulturministeriet). 2022. *Program för utvecklingen av det andra inhemska språket*. Tillgänglig: <https://okm.fi/sv/projekt?tunnus=OKM035:00/2022> [17.10.2022].

# **SveBe, SveBe där, säg hur forskningen är! – en metastudie av skriftliga konferensbidrag 2010–2020**

Shirley Näslund

## **1 Inledning**

Under årens lopp har det författats åtskilliga metastudier över forskning i svenska. En översikt över monografier i nordiska språk under perioden 1984–1993 har gjorts på basis av litteraturkrönikor i *Arkiv för nordisk filologi* (Teleman 1995). I upptakten till översikten presenteras tre utvecklingslinjer för det sena 1900-talet: För det första har ämnet splittrats upp i åtskilliga deldiscipliner med egna konferenser och publikationer. För det andra har forskningen blivit mer nyttoinriktad (jfr även Loman 1985:57; Sigurd 2001:238). För det tredje har en lingvistisering skett; den litteraturorienterade delen har minskat och kopplingen till allmänspråklig teori ökat (Teleman 1995:76–78). Genomgången av litteraturkrönikorna ger vid handen att namnforskning, språkhistoria, grammatik, analys av sakprosa och talad kommunikation är vitala 1984–1993, medan fonetik och litterär stilistik näst intill försvunnit ur ämnet (Teleman 1995:79–80). En forskningslucka som särskilt lyfts fram är språkvårdsteori (Teleman 1995:81). Att svenska/nordiska språk haft teoretiska lakuner under 1900-talet visar också en granskning av 185 avhandlingar jämte en närstudie av 1970-talets avhandlingar; få av dem innehåller teoretisk fördjupning (Haapamäki 2010ab). Beträffande avhandlingar har även en undersökning gjorts av alla de som lagts fram i nordiska språk eller svenska under perioden 2010–2016 i Sverige. Resultatet av granskningen av de drygt 60 avhandlingarna är att språkbruksforskning och nuspråkligt inriktad nordistik dominerar (Håkansson 2017a:150).

Vidare har innehållsinventeringar gjorts av tidskrifterna *Arkiv för nordisk filologi*, *Språk och stil* / *Nysvenska studier* och *Folkmålsstudier*. Beträffande *Arkiv för nordisk filologi* för perioden 1925–1985 har fördelningen av artiklarnas språkliga beskrivningsnivåer och ämnesinriktningar studerats utifrån tidskriftens titel- och ämnesregister (Wollin 1988, med stöd av Bensons register 1985). Fördelningen av de språkliga beskrivningsnivåerna är relativt jämn från och med 1960-talet,

men artiklarna om nysvenska efter 1900 visar sig bli allt färre i *Arkiv för nordisk filologi* under seklets andra hälft (Wollin 1988:40). Denna inventering kom att inspirera till en dito av *Språk och stil/Nysvenska studier* för decennierna 1901–1910, 1945–1954 och 1965–1974 utifrån en artikelgenomgång (Josephson 1989). Resultaten är att stilistik (textanalys) dominerar i *Språk och stil/Nysvenska studier* och att materialet ofta består av skönlitteratur, även om litterär stilistik verkar vara på fallrepet från och med 1965 (Josephson 1989:96;102–103;107–108). I början av 2000-talet utkom även en översikt över artiklar i *Folkmålsstudier*, utgivna 1933–2001 (Ivars 2004). Den är baserad på fördelningen av nyckelord i författarregistret och visar att de mest framträdande ämnesområdena i tidskriften under perioden är dialekter, språkkontakt och sociolingvistik samt att den mest framträdande språkliga beskrivningsnivån är lexikon. Resultatet rimmor med *Folkmålsstudiers* långa tradition att publicera forskning om kontakten mellan svenska och finska i dialektal miljö (Ivars 2004:40–41).

Beträffande Svenskans beskrivning, finns en initial översikt över dess fjorton första möten 1963–1983 (Loman 1985).<sup>1</sup> Utöver att lyfta fram banbrytande föredrag, tecknar översikten också bakgrunden till uppkomsten av Svenskans beskrivning 1963 – dess rötter i ett behov av ett forum för forskning om samtidsvenskan och modern lingvistik. Uppföljaren, som omfattar perioden 1963–2008 och konferensvolym 1–29, undersöker vilka de vanligaste ordfamiljerna är i de 736 publicerade bidragens titlar (Karlsson 2010). Därav dras slutsatsen att de mest framträdande ämnesområdena under perioden är elevspråk, barnspråk, variation, andraspråk, invandrarspråk, fackspråk och översättning samt att lexikon och syntax är de mest frekventa språkliga beskrivningsnivåerna. Sammantaget är ett funktionellt och kontextuellt perspektiv på språket förhärskande i konferensvolymerna. Samtidigt

---

<sup>1</sup> I tidigare nämnda metastudie av *Språk och stil/Nysvenska studier* finns som jämförelsepunkt även en smärre undersökning av bidragen i *Svenskans beskrivning* under perioden 1963–1974. Syntax och fonologi dominerar konferensserien under detta decennium (Josephson 1989:110).

noteras att bidrag om principiella teoretiska och metodiska problem är sällsynta (Karlsson 2010:49–50,56,58).

Återkommande drag i flera metastudier är ett uppmärksammande av brist på teoriförankring och djuplodande teori- och metoddiskussion (jfr Teleman 1995; Haapamäki 2010ab; Karlsson 2010). I antologin *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter* (red. Håkansson & Karlsson 2017) framhålls emellertid att en ökad teoretisk medvetenhet tillkommit under 2000-talet, inte minst med anledning av att nya teoribildningar fått genomslagskraft (Håkansson (2017b:46–47). I antologin sätts för övrigt den samtida nordistiken in i en teoretisk ram genom att dess deldiscipliner relateras till Habermas typologi över kunskapsintressen.<sup>2</sup> Slutsatsen är att nordistiken präglas av ett praktiskt kunskapsintresse med ambitionen att uppnå förståelse, vilket medför en beskrivande ansats (Svensson 2017:34).

Ett annat återkommande drag i metastudierna är uppmärksammandet av den litterära stilistikens tillbakagång under det sena 1900-talet (jfr Josephson 1989; Teleman 1995). Det finns dock tecken på en revitalisering av denna inriktning från och med 2010-talet (Håkansson 2017b:49). Om man kan skönja en ljusning för teoretisk fördjupning och deldisciplinen litterär stilistik, är läget desto mörkare för läsbarhetsforskningen som avtynat (Svensson 2017:23).

Inte bara forskningen, utan även forskarens arbetsformer och villkor har uppmärksamrats. Andelen föredrag hållna av fler än en person på Svenskans beskrivning uppgår till 8 % under perioden 1963–2008, vilket indikerar att nordistisk språkforskning då är ”individualforskning” (Karlsson 2010:44). I en diskussion om den svenska språkvetenskapens utveckling tar Anna-Malin Karlsson (2015:218) upp hur den samtida forskningspolitiken istället premierar forskargrupper, mångvetenskap och samverkan.

---

<sup>2</sup> Enligt Habermas (1968) drivs olika slags vetenskaper av olika kunskapsintressen: det tekniska kunskapsintresset med inriktning på praktisk tillämpning, det praktiska kunskapsintresset med inriktning på förståelse och det emanciperande kunskapsintresset med inriktning på frigörelse.



## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att ge en överblick över forskningen i svenskämnet under det senaste decenniet såsom den ter sig i de SveBe-konferensvolymerna som publicerats 2010–2020. Ytterst är ambitionen att bidra till insikt om forskningslandskapets upptrampade, anträdde, obeträdde och förgättna stigar samt om formerna för utforskandet, även om det endast är SveBe-landskapet som kartläggs. För att kunna göra en jämförelse med den föregående metastudien av *Svenskans beskrivning* lyder den första frågeställningen: Hur fördelar sig konferensbidragen efter ämnesområde? Mot bakgrund av att det varit sällsynt med kronologiska perspektiv på material i tidigare metastudier, lyder den andra frågeställningen: Hur stor andel av bidragen innehåller material från perioden före 1906? Den tredje frågeställningen handlar istället om material i ett samtidsperspektiv: Hur frekvent förekommande är material från e-post, Facebook och sms? Gemensamt för dessa tre digitala kommunikationsverktyg är att de etablerats före 2010 och att de tillhör de flitigast använda bland befolkningen (jfr *Hur svenskarna använder internet* 2022:121,155). För att såväl återknyta till Fred Karlssons föregående metastudie av *Svenskans beskrivning* som till Anna-Malin Karlssons teckning av den samtida forskningspolitiken och forskarens nya villkor, lyder den fjärde frågeställningen: Hur ser distributionen av solo- respektive samförfattade bidrag ut under årtiondets gång?

## 3 Material och metod

Materialiet består av 258 bidrag, inklusive av plenarföreläsare, i konferensvolym 30–37. Härnäst följer en tabell med en uppställning över periodens konferensteman i höger kolumn. Som jämförelsepunkt visas den tidigare periodens teman i vänster kolumn. Första gången konferensen hade ett förutbestämt tema var 1980.

**Tabell 1.** Uppställning över konferensteman.

<b>Teman 1980–2007</b>	<b>Teman 2008–2019</b>
12 Svenskan i Sverige och svenskan i Finland	30 Att beskriva svenskan
13 Svenska språkets historia efter 1950	31 Perspektiv på skrivande
16 Svenska språket i bruk	32 Språket som kulturbärare då och nu
18 Svenska på alla plan	33 Svenska som pluricentriskt språk
21 Språk i kontakt	34 Svenskan i teori och praktiker
22 Svenska i skolan	35 Ord
23 Språket och massmedierna	36 Varför svenska?
24 Svenska Akademiens Grammatik	37 Språket och det sociala
25 Svensk-finsk språkkontakt genom tiderna	
26 Svenskan i ett mångspråkigt Sverige	
27 Svenska – lokalt och globalt	
28 Svenska i utbildning	
29 Språken i språket	

Vid en jämförelse mellan de olika perioderna framgår att den senare innehåller några mer övergripande, reflekterande teman såsom *Svenskan i teori och praktiker* (SveBe 34). Förorden i konferensvolymerna vittnar också om detta: *Att beskriva svenskan* (SveBe 30) sker i en ”strävan efter ett metaperspektiv på forskningsfältet svenska” och *Varför svenska?* (SveBe36) har ambitionen att ”belysa, problematisera och tydliggöra svenska språkets innebörd, roll och betydelse inom vetenskap, skola och samhälle”. De åtta temana under den senare perioden är i övrigt vitt skilda, men valet av just dessa skulle potentiellt sett kunna färga av sig på distributionen av ämnesområden för materialet, de 258 bidragen. Samtidigt är sektionsföredragen fria att frångå temat.

Att göra en metastudie över ämnesinriktning i 258 konferensbidrag kan i metodologiskt hänseende närmast liknas vid att bege sig ut på

ett gungfly. Det gäller i synnerhet försöken att avgöra vilken ämnesinriktning som respektive artikel faller under. Kategoriseringar av detta slag har även tidigare författare till metastudier brottats med. Till exempel skriver Josephson om sin ämnesgruppering av artiklarna i *Språk och stil/Nysvenska studier* så här: ”Alla grupperingar av det här slaget måste till viss del bli subjektiva. Kategorierna överlappar och samma artikel kan beröra flera ämnen, varför gränfallen blir många” (Josephson 1989:94). Idag är en ämnesgruppering ännu svårare att göra. Många nya inriktningar har tillkommit sedan slutet av 1900-talet, varav en del har rötter i andra områden än nordistik (Svensson 2017:20). Därutöver har olika deldiscipliner sammanstrålat i nya konstellationer såsom är fallet med historisk sociolingvistik som anlägger ett socialt perspektiv på variation och förändring i det förflutnas språkbruk. En artikel med denna ingång kan sägas vara både språkhistorisk och sociolingvistisk. Jag har likväl valt att inte kategorisera samma artikel under två eller flera ämnesområden, eftersom det försvårar sammanställningen (jfr Josephson 1989:94).

Tillvägagångssättet var att läsa igenom varje artikels framsida, dvs. sidorna som föregår resultatdelen. I framsidan skriver många in sig i ett visst ämnesområde i samband med att de förklarar vilken forskningslucka deras studie fyller. Andra skriver in sig i ett område vid metodangivelsen såsom i ”Metodologiskt hänför sig studien till sociolingvistisk forskning” (SveBe 35:81). I dylika fall kategoriserar artikel-författarna själva sina egna bidrag. I mindre explicita fall gjordes kategoriseringen utifrån den övergripande ämnesinriktning som tonade fram i artikelns framsida. Till exempel sorterades artiklar om ordförord hos andraspråkstalare under svenska som andraspråk. I åtskilliga fall lästes inte bara framsidan, utan artikeln i dess helhet, ibland för att få ett bättre grepp om dess inriktning, ibland av pur nyfikenhet. För att få en överblick över materialet listades också titlarna i volym 30–37.

Beträffande urvalet av kategorier, ställdes på förhand de mer traditionella ämnesområdena *grammatik*, *språkhistoria*, *textforskning*, *namnforskning*, *semantik*, *fonetik/fonologi*, *lexikologi*, *lexikografi*, *litterär stilistik* och *sociolingvistik* upp (jfr Svensson 2017:34; 1988:11–18). Därtill fogades de yngre ämnesområdena *svenskdidaktik* och *svenska som*

*andraspråk*. Under läsningen av materialet befanns att en del artiklar inte lät sig sorteras under de på förhand uppställda kategorierna. Således tillkom tio ytterligare kategorier: *psykolingvistik*, *interpunktion*, *grannspråk*, *historiedidaktik*, *ortografi*, *svenskans roll*, *teckenspråk*, *översättning*, *barns språkutveckling* och *metastudie*. Till den sistnämnda kategorin fördes såväl studien av *Svenskans beskrivning* 1–29 som en studie av nordistiska konferensabstrakt (SveBe 33:30–39), även om den senare också kan sorteras under textforskning. Vidare fick *språkvård* utgöra en egen kategori. Området upptar förvisso en betydande plats i kursboken *Sociolingvistik* (2013), men inte i *Introduktion till sociolingvistik* (2015), och i tidigare metastudier har språkvård särskilts från sociolingvistik (jfr Teleman 1995:79; Ivars 2004:41). Ett annat skäl till att språkvård fick utgöra en egen kategori är att deldisiplinen sociolingvistik är svår att avgränsa och redan har åtskilliga förgreningar (jfr Nordberg 2013:17). Därför redovisas i resultatdelen inte bara hur många artiklar som ryms under det sociolingvistiska paraplyet, utan även hur dessa i sin tur fördelar sig över olika delområden. På förhand ställdes delområdena *språkpolitik och språkplanering*, *två- och flerspråkighet*, *språkkontakt*, *variation och förändring*, *språk och kön*, *språkattityder* och *samtalsanalys* upp (jfr Nordberg 2013:18). Av de sociolingvistiska artiklarna visade sig emellertid två handla om principiella problem inom deldisiplinen, varför kategorin *diskussion om principiella problem* lades till (SveBe 30:13–36; SveBe 34:245–257). Den senare av dessa artiklar omfattar förvisso en metastudie av sociolingvistiska undersökningar, men jag uppfattar resultatpresentationen av den som underordnad den disciplinproblematiserande ambitionen. Vidare lades kategorin *metoddiskussion* till, eftersom en artikel hade denna inriktning (SveBe 30:250–259). Den sista kategorin som lades till efter genomläsningen var *skriftpraktiker*, eftersom studiet av sådana inte passade in i någon av de förhandsuppställda kategorierna. Därutöver gjordes en mer finmaskig kategorisering utifrån varje artikels fokus, vilket ledde till över 100 olika poster. Genom denna finmaskiga kategorisering kunde jag uppmärksamma andra typer av områden som fått många bidrag såsom svenskan i Finland och myndighetskommunikation.

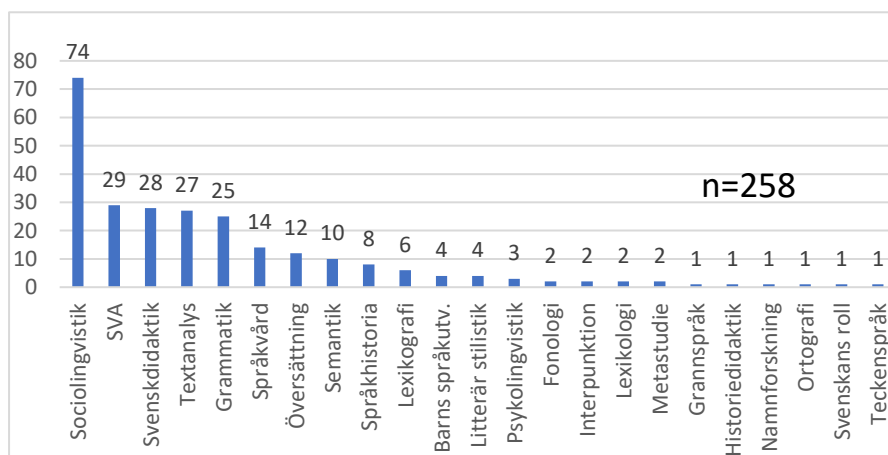
Frågan *Hur stor andel av bidragen innehåller material från perioden före 1906?* besvarades med hjälp av bidragens materialpresentationer.

Frågan *Hur frekvent förekommande är material från e-post, Facebook och sms?* besvarades även genom sökningar på orden i fråga, inklusive *e-mail, mejl* och *e-brev*. Varje träff granskades för att se vilken kontext ordet uppträdde i, dvs. om det uppträdde i förbifarten eller som beteckning för studiens empiriska material. Frågan *Hur ser distributionen av solo- respektive samförfattade bidrag ut under årtiondets gång?* besvarades genom en uträkning av andelen samförfattade bidrag för varje volym.

## 4 Resultat

Av följande stapeldiagram över konferensbidragens fördelning efter ämnesområde framgår att sociolingvistik intar en särställning med 74 bidrag, dvs. 29 % av de inalles 258 bidragen. På andra position kommer en klunga om fyra ämnesområden med 29–25 bidrag: svenska som andraspråk, svenskdidaktik, textanalys och grammatik. Därpå följer en mer utspridd räkka ämnesområden med 14–6 bidrag: språkvård, översättning, semantik, språkhistoria och lexikografi. Resterande ämnesområden representeras av 4–1 bidrag.<sup>3</sup>

**Diagram 1.** Konferensbidragens fördelning efter ämnesområde.



<sup>3</sup> Ett bidrag kategoriserades under ämnesområdet historiedidaktik, eftersom dess syfte och frågeställningar i hög utsträckning utgick från det (SveBe 34:285–297). Vidare var ett diskuterande bidrag svårt att kategorisera, varför det sorterades under en egen etikett: Svenskans roll (SveBe 36:9–24).

Fördelningen av bidragen under det sociolingvistiska paraplyet framgår av följande tabell:

**Tabell 2.** Fördelning av 74 sociolingvistiska bidrag.

Variation och förändring	22
Två- och flerspråkighet; språkkontakt	15
Samtalsanalys	15
Språkattityder	9
Språk och kön	6
Språkpolitik och språkplanering	2
Skriftpraktiker	2
Diskussion om principiella problem	2
Metoddiskussion	1

Sociolingvistikens tre mest framträdande delområden är variation och förändring, två- och flerspråkighet; språkkontakt samt samtalsanalys. Samtalsanalys används även som metod i flera av de övriga delområdena, t.ex. språk och kön (SveBe 36:307–319). Vidare är samtalsanalytisk metod ämne för det bidrag som faller under metoddiskussion: ”Vad kan samtalsanalysen göra för dialektologin?” (Svebe 30:250–259). Att flest bidrag faller inom variation och förändring skulle delvis kunna förklaras med periodens tema, *Svenskan som pluricentriskt språk* (SveBe 32). Samtidigt kan variation och förändring ses som ett för sociolingvistikens prototypiskt delområde, varför det är naturligt att fler bidrag faller inom det än inom t.ex. skriftpraktiker. Vidare är variationsperspektivet också något som har en stark ställning i volym 1–29, där ”variation” tillhör de vanligaste ordfamiljerna i bidragens titlar (Karlsson 2010:50). Ett kontinuerligt inlägg är finlandssvenskan som i volym 1–29 behandlas i 7 % av de 736 bidragen (Karlsson 2010:51). Nästan lika stor andel bidrag behandlar finlandssvenskan i volym 30–37: 6 %.

Värt att notera är förekomsten av två artiklar som diskuterar principiella problem: Den ena problematiserar användningen av begreppen *native speaker* och *varietet* (SveBe 30:13–36). Den andra problematiserar den svenska variationslingvistikens relation till sociologin (SveBe

34:245–257). Problematiseringarna kan knytas till de reflekterande konferensteman *Att beskriva svenskan* (30) och *Svenskan i teori och praktiker* (34). I förstnämnda volym och i *Varför svenska?* (36) finns därtill plenarbidrag som tar helhetsgrepp om svenskämnet och om forskarens uppgifter (SveBe 30:37–59; SveBe 36:9–24). Dessa bidrag kan sättas i samband med en vidare diskussion under 2010-talet som tagit sig uttryck i andra publikationer såsom *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter* (2017).

Mot bakgrund av att svenska som andraspråk kommer på andra plats och svensksdidaktik på tredje, är svenskan i en utbildningskontext väl representerad. Volym 30–37 har 22 % bidrag om språkinlärning och skolundervisning, vilket kan jämföras med volym 1–29 som har cirka 14 % bidrag om dito (jfr Karlsson 2010:51). Sammantaget är 29 % av bidragen i volym 30–37 kopplade till skola, vård och myndigheter. Inom textanalys baseras hälften av bidragen på myndighets- och företagstexter. Därutöver finns analyser av allt från privata brev till anslagstavlor. Textanalys får enligt diagrammet 27 bidrag, men om även textanalyserna som faller under svensksdidaktik, litterär stilistik, språk och kön m.m. räknas in, stiger summan avsevärt: 80 bidrag vilar på textinsamlingar. Således fortsätter textanalys att utgöra en av tyngdpunkterna på Svenskans beskrivning (jfr Karlsson 2010:49,51). Även grammatiken tillhör de ämnesområden som fortsätter att samla relativt många bidrag (jfr. Karlsson 2010:49–50). Inom kategorin finns det dock en skillnad mellan de olika perioderna, åtminstone av titlarna att döma: Medan *syntax* med sina 28 förekomster tillhör de vanligaste ordfamiljerna i titlarna i volym 1–29, har samma ordfamilj endast 2 förekomster i titlarna i volym 30–37. Däremot förekommer varianter av ordet *konstruktion* i konstruktionsgrammatisk bemärkelse 11 gånger i titlarna i volym 30–37.

Beträffande språkhistoria skulle dåtidsperspektivet i temat för volym 32, *Språket som kulturbärare då och nu*, potentiellt kunnat generera många bidrag, men så har inte skett. Under 2010–2020 faller 8 bidrag inom kategorin språkhistoria. Om man istället ser till hur många av de 258 bidragen som innehåller någon form av material från perioden före 1906 blir siffran också relativt låg: 18 (7 %). Ännu lägre är antalet bidrag som faller inom fonologi och fonetik: 2, eller alternativt 6 om

man inkluderar bidrag som överlappar med sociolingvistik och svenska som andraspråk. I volym 1–29 uppgår antalet bidrag i fonetik och fonologi däremot till 30, men de flesta av dessa är publicerade under 1960- och 1970-talen, och den minskande andelen studier på detta område har noterats alltsedan 1990-talet (Teleman 1995:79–80; Karlsson 2010:50). Beträffande ämnesområdet litterär stilistik är representationen allttjämt blygsam: 4 bidrag. Dess möjliga revitalisering har alltså inte gett sig till känna i konferensserien. Sammantaget är språkbruksforskning förhärskande; språkbruk i olika kontexter undersöks i över 160 bidrag (jfr Karlsson 2010:58; Håkansson 2017a:150).

Vid genomläsningen av de 258 bidragens frampartier, påträffades inget med fokus på läsbarhetsforskning (jfr Svensson 2017:23). För säkerhets skull gjordes även en sökning på *läs* i titeluppställningen. Sökningen ledde till ett bifynd: forskning om läsning är över huvud taget knappt representerad, åtminstone av titlarna att döma. Endast tre av 258 titlar innehåller roten *läs*. Av dessa handlar en om ögonrörelser på texten under skrivandet, en om resonemang om läxläsning och en om samtal om läslýftet (SveBe 31:348–360; SveBe 34:285–297; SveBe 35: 287–300). Vidare innehåller ingen av de 258 titlarna läsanknutna ord som *literacy* och *litteracitet*.

Av de tre digitala kommunikationsverktygen är Facebook det som får mest utrymme. I fyra bidrag utgör kommunikation via Facebook helt eller till hälften artikelns huvudmaterial. Myndighetskommunikation, företagskommunikation och politiska partiers kommunikation undersöks i dessa fall (SveBe 33:459–469; SveBe 34:79–90; SveBe 35:255–269; SveBe 37:345–358). Endast i ett bidrag analyseras ett e-brev (SveBe 31:193–204). Sms fokuseras inte i någon artikel, men har en förekomst i en artikel där ungdomars återgivna sms används för att illustrera språkkontaktdrag (SveBe 31:161–169).<sup>4</sup>

Avslutningsvis redovisas andelen samförfattade bidrag under perioden 2010–2020.

---

<sup>4</sup> I avhandlingar återfinns mer forskning om språket i ungdomars sms (jfr Belander 2010; Greggas Bäckström 2011).



**Tabell 3.** Andel samförfattade bidrag per konferensvolym.

Konferensvolym	Andel samförfattade bidrag
30	9 %
31	16 %
32	13 %
33	24 %
34	28 %
35	54 %
36	56 %
37	35 %

Tabellen visar en tydlig utveckling mot allt fler samförfattade bidrag.

## 5 Diskussion

Innehållet i SveBe-volymerna 2010–2020 visar till viss del på en kontinuitet i förhållande till tidigare volymer: svenskan i en utbildningskontext fortsätter att vara väl representerad, men andelen bidrag i denna kategori har ökat väsentligt, från cirka 14 % i volym 1–29 till 22 % i volym 30–37. Denna ökning kan förklaras av statsmakternas riktade satsningar på ämnesdidaktisk forskning under 2000- och 2010-talen. Vidare fortsätter sociolingvistik, textanalys och grammatik att samla många bidrag (jfr Karlsson 2010:49–51). I sammanhanget kan konstruktionsgrammatikens frammarsch noteras med dess elva titelförekomster.

Huruvida fördelningen av ämnesområden i *Svenskans beskrivning* speglar ämnet i stort är svårt att säga, eftersom den även speglar forskarrörelser, dvs. inom vilka ämnesområden man är mer benägen att uppsöka denna allmäninriktade konferens och inte. Det skulle kunna vara en förklaring till att svensksdidaktik har hög representativitet och bl.a. namnforskning låg. Att endast 7 % av bidragen innehåller någon form av material från perioden före 1906, skulle både kunna bero på att konferensens rötter i forskning om samtidssvenskan ännu gör sig gällande och på att nuspråklighet dominerar forskningslandskapet (jfr Håkansson 2017a:150).

En anträdd stig, värd att ytterligare utforska och rapportera om på Svenskans beskrivning, är den som avser våra vanligaste digitala kommunikationsverktyg. Det finns både ett språkvetenskapligt och dokumenterande värde i att analysera prov på samtidsmänniskans förgångliga e-post- och sms-trådar. Likaså är det aktuellt att utforska den på Svenskans beskrivning obeträdda stigen samtal med icke-animata deltagare såsom talassistenter och chatbotar. En förgäten stig är läsforskning. Studier om läsbarhet, läsförståelse, läsreaktioner, läspraktiker m.m. lyser med sin frånvaro i volym 30–37, trots att läsning utgör en daglig språklig aktivitet och har genomgått stora förändringar i och med digitaliseringen, de sociala mediernas uppkomst samt tillgängliggörandet av såväl patientjournaler som kyrkböcker.

Denna studie har uppmärksammat distributionen mellan solo- och samförfattade bidrag, men man skulle också kunna diskutera vilka roller forskaren intar i bidragen, t.ex. rollen som *beskrivare*, *praktiker*, *gränsöverskridare*, *teoretiker*, *chifferlösare* eller *forskningsresande* (jfr Sigurd 2002:237–238). Att nästan en tredjedel av bidragen är kopplade till skola, vård och myndigheter, skulle kunna tala för en framträdande position för praktikern och den nyttoinriktade språkvetenskap som är en fördel vid ansökan om forskningsmedel (jfr Sigurd 2002:237). Flera av dessa bidrag, däribland undertecknads inom vårdkommunikation, är dock snarare utförda av en beskrivare, vilket är i samklang med att en beskrivande ansats dominerar forskningen i svenska (jfr Svensson 2017:34). Vidare överlappar rollerna, t.ex. mellan den till svenskbygder forskningsresande och beskrivaren. Författarskapet under perioden 2010–2020 är varierat och visar på att samförfattande, i linje med de forskningspolitiska incitamenten, är på väg att bli lika vanligt i *Svenskans beskrivning* som individualforskning (jfr Karlsson 2010:44). Det är med andra ord inte bara forskningslandskapet som förändras, utan även formerna för dess beträdande.

## Litteratur

Bellander, Theres. 2010. *Ungdomars dagliga interaktion: en språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Diss. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

- Benson, Sven. 1985. Register till ANF band 41–100. *Arkiv för nordisk filologi* 100. S. 207–250.
- Greggas Bäckström, Anna. 2011. *"Ja bare skrivar som e låter": En studie av en grupp Närpesungdomars skriftpraktiker på dialekt med fokus på sms*. Diss. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Habermas, Jürgen. 1968. *Erkenntniss und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haapamäki, Saara. 2010a. Språkhistoria och nordistikens historia – nordistiska doktorsavhandlingar på 1900-talet. I: Erik Magnusson Petzell & Lena Rogström (red.). *Studier i svensk språkhistoria* 10. Göteborg: Meijerbergs institut för etymologisk forskning. S. 1–19.
- Haapamäki, Saara. 2010b. Teoretiseringens roll i nordistiska och lingvistiska doktorsavhandlingar på 1970-talet. I: Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (red.). *Svenskans beskrivning* 30. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. S. 92–101.
- Håkansson, David. 2017a. Språkvetenskapliga kunskapsintressen – och språkhistoriska. Om problem och teorier inom diakron språkforskning. I: *Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademiens årsbok* 2017. Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. S. 147–158.
- Håkansson, David. 2017b. Språkvetenskapen och teorierna. I: David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red.). *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur. S. 39–55.
- Ivars, Ann-Marie. 2004. Folkmålsstudier 1–40: författare, ämnesområden, beskrivningsnivåer. *Folkmålsstudier* 43. S. 33–55.
- Josephson, Olle. 1989. Från Ruben G:son Berg till Svenskans beskrivning. Språk och stil och Nysvenska studier 1901–1975. *Nysvenska studier* 69. S. 91–116.
- Karlsson, Anna-Malin. 2015. Kris eller nödvändig utveckling? Om modern svensk språkvetenskaps vidgade studieobjekt och

- kunskapsintressen. I: *Årsbok 2014*. Uppsala: Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. S. 207–220.
- Karlsson, Fred. 2010. Svenskans beskrivning 1–29. I: Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (red.). *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. S. 37–59.
- Loman, Bengt. 1985. Svenskans beskrivning under de år som gått. I: Sture Allén, Lars-Gunnar Andersson, Jonas Löfström, Kerstin Nordenstam & Bo Ralph (red.). *Svenskans beskrivning 15*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 44–63.
- Nordberg, Bengt. 2015. Vad är sociolingvistik? I: Eva Sundgren (red.). *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. S. 13–38.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela. 2015. *Introduktion till sociolingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurd, Bengt. 2001. Svensk språkforskning under 1900-talet. I: Linda Jönsson, Viveca Adelswärd, Ann Cederberg, Per Pettersson & Caroline Kelly (red.). *Svenskans beskrivning 24*. Linköping: Linköping University Electronic Press. S. 227–240.
- Sundgren, Eva (red.). 2015. *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- Svenskans beskrivning*, volym 30–37.
- Svenskarna och internet 2022*. Internetstiftelsen. <https://svenskarnaochinternet.se/>
- Svensson, Jan. 2017. Nordistiken som vetenskap – 30 år senare. I: David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red.). *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur. S. 21–37.
- Teleman, Ulf. 1995. Vad nordister forskar och inte forskar om. I: Lars Elmevik (red.). *Saga och sed. Kungl. Gustav Adolfs Akademiens årsbok 1995* Uppsala: Swedish Science Press. S. 75–82.
- Wollin, Lars. 1988. Nordiska språk – ett modernt 1800-talsämne? Några glimtar ur en disciplins historia. I: Jan Svensson (red.).

*Nordistiken som vetenskap. Artiklar om ämnets historia, teorier och metoder.* Lund: Studentlitteratur. S. 31–46.

# Nordiska språkvetares åsikter om vad allmänheten bör veta om språk

Tomas Lehecka & Jan-Ola Östman

## 1 Inledning och bakgrund

Lärare och forskare vid universitet och högskolor har tre uppgifter: forskning (aktuell och relevant), undervisning (på basis av de senaste forskningsresultaten) och ”den tredje uppgiften”, dvs. att ”samverka med det omgivande samhället för ömsesidigt utbyte och verka för att den kunskap och kompetens som finns vid högskolan kommer samhället till nytta” (Högskolelagen 1992: 1434 § 2)<sup>1</sup>. Förhållandet mellan forskningsbaserade resultat och den tredje uppgiftens krav är ständigt under diskussion och inom projektet *Consequential Misconceptions about Local and Global Linguistic Realities*<sup>2</sup> närmar vi oss de utmaningar som samhället ställer i relation till språk och allmän språkvetenskap. I denna artikel fokuserar vi Norden och speciellt nordiska språkvetares syn på vad språkvetenskaplig forskning kan erbjuda ”det omgivande samhället”.

Många vetenskapsområden har under det senaste decenniet sett ett ökat intresse för lekmäns uppfattningar om och förståelse av vetenskapliga rön. Speciellt har vanliga missuppfattningar om hälsa och social ojämlikhet diskuterats (se t.ex. Duffy 2018; Rosling m.fl. 2018). Trots språkets betydelse för individer, för grupper, för samhällen och kulturer, och trots att många missuppfattningar om språk lyfts fram i populärvetenskapliga skrifter (se t.ex. Bauer & Trudgill 1998; Parkvall

---

<sup>1</sup> Högskolelag SFS 1992: 1434; SFS 2021: 1282. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434). En liknande formulering finns i Universitetslagens 2 § i Finland: att ”samverka med det övriga samhället samt främja forskningsresultatens [...] genomslagskraft i samhället”.

<sup>2</sup> Projektet leds av Tomas Lehecka och har fått finansiering från Finska Vetenskaps-Societeten, Svenska litteratursällskapet i Finland, Stiftelsen Emil Aaltosen Säätiö och Svenska kulturfonden.

2009; Davies 2012), har förekomsten av sådana missuppfattningar sällan underkastats empiriska undersökningar. En central förutsättning för att på ett meningsfullt sätt studera eventuella grundläggande missuppfattningar om språk bland allmänheten är att alla vi experter på språk och språkforskning är någorlunda överens om vad allmänheten *borde* veta om språk. Föreliggande studie inom vårt större projekt utgör en av våra första ansatser att fylla denna forskningslucka: vi reder ut i vilken utsträckning språkvetare – i denna studie speciellt nordiska språkvetare – är eniga om vad som är det viktigaste som allmänheten bör känna till om språk, och vi granskar vilka åsikter det överlag finns kring denna fråga inom nordisk språkvetenskap.

Den här artikeln bygger på resultaten av en enkätstudie där vi bad etablerade språkvetare och språkforskare runt om i världen ( $n = 538$ ) dels skriva ner frågor om språk som de anser alla borde veta svaret på, dels markera (på en tregradig skala) för femton utvalda frågor i vilken mån de anser det viktigt att allmänheten känner till svaret på frågorna. Vi har tidigare diskuterat resultaten av enkäten på en generell nivå i Lehecka & Östman (2022; där vi redogör för resultaten av skattningsuppgiften med de femton frågorna), Lehecka & Östman (in-sänd; där vi granskar språkvetarnas egna förslag på frågor som de anser viktiga) och Lehecka & Östman (2023; där vi jämför resultaten av enkätens två delar i relation till varandra).

Den kvantitativa analysen av skattningsuppgiften (Lehecka & Östman 2022) visar att språkvetarnas åsikter kring vad som är viktigt för allmänheten att veta om språk varierar mellan språkvetare från olika delar av världen, mellan språkvetare inom olika delområden av lingvistik och mellan män och kvinnor. Eftersom skattningsuppgiften dock endast bestod av femton frågor kan vi på basis av den inte dra några slutsatser om hur åsikterna skiljer sig mellan de demografiska grupperna mer generellt. I den här artikeln granskar vi därför språkvetares egna förslag på frågor om språk som alla borde känna till svaret på, och vi lyfter i synnerhet fram skillnaderna mellan åsikterna bland språkvetare i Norden och språkvetare på andra håll i världen. Vi diskuterar också några skillnader mellan de svar vi fick av språkvetare från Finland och Sverige.

Vi vill understryka att det här är en explorativ studie som inte kan ge ett definitivt svar på frågan ”Vad borde alla veta om språk?”. Snarare är det vår önskan att studien ska fungera som en inspirationskälla – och som en empirisk utgångspunkt – för en djupgående debatt om vilken roll kunskap om språkliga realiteter och språkvetenskapliga rön bör ha i allmänbildningen. Genom att undersöka vilka skillnader det finns mellan åsikterna bland språkvetare från olika delar av världen öppnar vi dessutom för debatt om huruvida dylika skillnader visar att vetenskapsområdet är alltför fragmenterat eller om det i själva verket är en positiv sak för vetenskapsområdet att åsikterna varierar. Sist och slutligen är en sådan debatt nödvändig för att kunna bestämma vilka utmaningar och ansträngningar inom universitetens tredje uppgift vi ska fokusera när det gäller språkvetenskapen.

## 2 Data och metod

### 2.1 Insamling av data

För att få en så heltäckande bild som möjligt av hur språkvetare tänker kring vad allmänheten bör veta om språk har vi gjort en empirisk, global kartläggning. Hösten 2020 distribuerade vi vår webbenkät till de 300 högst rankade universiteten i världen vad gäller språkvetenskap – på basis av *QS (Quacquarelli Symonds) World University Ranking for Linguistics* år 2020. Dessutom sände vi formuläret till alla nordiska universitet (oberoende av deras rankning) och vi distribuerade det via det internationella språkvetarforumet *LinguistList* samt via nyhetsbrev till en rad nordiska och globala språkvetenskapliga föreningar och sällskap såsom *Nordic Association of Linguists* och *International Pragmatics Association*. Totalt sett fick vi svar från över 600 personer på vår enkät. Efter att vi manuellt kontrollerat de svarandes status som språkvetare – utgående från deras svar på de bakgrundsfrågor vi ställde i enkäten – inkluderade vi svar från 538 av dessa personer i våra analyser. I bakgrundsfrågorna bad vi informanterna ange ålder, kön, vetenskaplig tillhörighet (universitet eller högskola), hemland, förstaspråk (ett eller flera), akademisk grad samt även inom vilka områden de främst arbetar i den egna forskningen (t. ex. sociolingvistik, förstaspråksinläring, syntax osv.).



En kort översikt av den demografiska distributionen av språkvetarna i vårt sampel ger vid handen att 58 % är kvinnor, 35 % är män, 2 % uppgav ”annat” kön (eng. *gender*) och 5 % föredrog att inte ange kön. Vad informanternas akademiska grad beträffar är över 40 % professorer eller biträdande professorer och över 20 % är doktorander. Närmare 30 % av informanterna är i åldern 31–40 år, men alla ålderskategorier mellan 20 och 60 är väl representerade. Sammanlagt uppgav informanterna 72 olika språk som sina förstaspråk. Informanterna representerar också ett brett spektrum av olika delområden inom språkvetenskapen; de hade möjlighet att ange ett obegränsat antal delområden som de är verksamma i (median = 3) utifrån OLAC:s<sup>3</sup> klassificering i 29 delområden inom språkvetenskapen. Följande delområden är de som de flesta informanterna kryssade för (antalet informanter ges inom parentes): sociolingvistik (170), tillämpad lingvistik (158), förstaspråksinlärning (115), diskursanalys (114), pragmatik (111), semantik (86), text- och korpuslingvistik (81), syntax (79), och allmän lingvistik (75). Den geografiska spridningen av informanterna beskriver vi närmare i avsnitt 2.2.

Webbenkäten bestod av fyra delar: (1) ett formulär för informerat samtycke, (2) öppna frågor om vad informanten anser att alla borde veta om språk, (3) en skattningsuppgift med 15 utvalda frågor samt (4) frågor om informantens bakgrund. I del (2), som står i centrum i den här artikeln, bad vi informanterna att uttrycka sina åsikter om ”vad alla borde veta om språk” genom att skriva in ”frågor som alla bör känna till svaren på”. Varje informant hade möjlighet att skriva in upp till åtta frågor i webbenkäten. Vi bad att få svaren i frågeform eftersom vi ville uppmuntra informanterna att formulera sina åsikter kortfattat, men också klart och specifikt. Informanterna skrev sina svar på engelska.

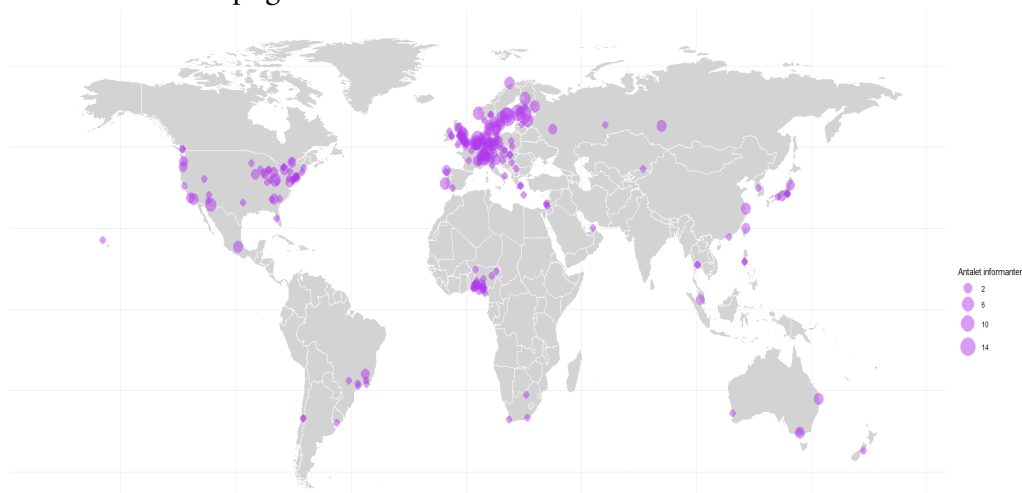
De 538 språkvetare som deltog i vår studie skrev sammanlagt 3 349 förslag på frågor som de ansåg att allmänheten bör känna till svaren på. Varje språkvetare gav oss alltså i medeltal sex frågor.

---

<sup>3</sup> The Open Language Archives Community, <http://www.languange-archives.org>.

## 2.2 Regional spridning

Den regionala spridningen av informanterna i vår studie åskådliggörs i figur 1. Kartan visar var informanterna angav att de har sin vetenskapliga tillhörighet (eng. *primary affiliation*). Minst 274 universitet eller högskolor är representerade bland dem som svarade på enkäten – antagligen många fler eftersom 102 informanter valde att inte ange sin vetenskapliga hemvist.



**Figur 1.** De deltagande språkvetarnas vetenskapliga tillhörighet runt om i världen. Storleken på de lila cirklarna anger antalet informanter från ifrågasvarande universitet eller institut.

För att kunna arbeta med geografiska data statistiskt och för att få en allmän bild av vilka skillnader som framträder, delade vi in informanterna i fyra grupper (dvs. fyra regioner) utifrån vilket land de angav som sitt hemland. Alla utom 19 informanter svarade på denna fråga. De fyra grupperna vi skapade är: (1) Anglosfären, (2) Kontinentaleuropa, (3) Norden och (4) andra regioner. Den här indelningen kan naturligtvis diskuteras, men våra primära kriterier var följande: Anglosfären (1) inkluderar USA, Kanada, Storbritannien, Irland, Australien och Nya Zeeland. Dessa länder har engelska som huvudspråk och de har i viss mån påverkats av andra teoretiska strömningar än Kontinentaleuropa (se t.ex. Joseph 2002). Vad gäller kategorierna (2) och (3) ansåg vi det motiverat att betrakta dem som olika regioner, dels p.g.a.

att det nordiska perspektivet är intressant med tanke på vem den här artikeln i första hand riktar sig till, dels p.g.a. att antalet informanter från bägge regionerna är tillräckligt för att tillåta statistiska jämförelser dem emellan. Kategorin Kontinentaleuropa består således av alla andra europeiska länder utom Storbritannien, Irland och de nordiska länderna. Kategori (4), ”andra regioner”, är dels mycket heterogen (både med tanke på hur stort geografiskt och kulturellt område den täcker och med tanke på variationen gällande vilka lingvistiska traditioner och teorier som varit förhärskande i olika delar av världen; jfr t. ex. Itkonen 1991), dels väldigt ojämnt fördelad (över en tredjedel av språkvetarna som tillskrivs denna region kommer från Nigeria). Vi kommer därför inte att inkludera kategorin ”andra regioner” i analyserna i den här studien. En mer omfattande undersökning – som dessutom helst också ger möjlighet för informanter att svara på andra språk än engelska – krävs för att kunna dra slutsatser om åsikterna bland språkvetare utanför Anglosfären, Kontinentaleuropa och Norden.

Fördelningen av informanterna mellan de olika regionerna ges i tabell 1.

**Tabell 1.** Regional fördelning av språkvetarnas hemvist.

<b>Region</b>	<b>N</b>
Kontinentaleuropa	177
Anglosfären	155
Norden	107
Andra regioner	80
Inget svar	19
<b>Totalt</b>	<b>538</b>

Språkvetare från Finland och från Sverige är de två största grupperna inom Norden; se tabell 2. Vi kommer därför även att jämföra svaren från språkforskare i Sverige och Finland med varandra.

Tabell 2. Regional fördelning inom Norden.

Land	N
Finland	39
Sverige	39
Danmark	16
Norge	12
Island	1
<b>Totalt</b>	<b>107</b>

## 2.3 Innehållsanalys

Vi genomförde en innehållsanalys av språkvetarnas svar (dvs. deras förslag på frågor som alla bör känna till svaren på) där vi annoterade varje svar med ”nyckelord” som återspeglar det centrala innehållet i svaret. Vi annoterade svaren i två omgångar. I början hade vi ingen på förhand definierad uppsättning av nyckelord, dvs. innehållskategorier, utan vi fastställde kategorierna induktivt under den första annoteringsomgången i enlighet med grundad teori (se t.ex. Hartman 2001; Guvå & Hylander 2003). På detta sätt samlade vi slutligen ihop en uppsättning på 130 nyckelord (t.ex. Förstaspråks-inläring, Språkriktighet, Dialekt osv.). Under andra omgången gick vi på nytt igenom alla svar och annoterade dem genom att använda oss av dessa 130 kategorier. Varje svar annoterades med 1–8 nyckelord.

Efter att vi hade annoterat svaren, grupperade vi dem så att identiskt annoterade svar (dvs. svar som hade samma betydelseinnehåll) fick tillhöra samma grupp. För varje sådan grupp formulerade vi därefter en s.k. ”makrofråga”, dvs. en fråga som uttrycker innehållet av alla svar inom gruppen (oberoende av exakt hur de enskilda svaren var formulerade). Exempelvis annoterade vi svaren *Hur förändras språk med tiden?*<sup>4</sup> och *Varför förändras språk?* med nyckelorden Språkförändring och Variation, och båda svaren representerar makrofrågan ”Hur

---

<sup>4</sup> Exempelen är författarnas översättningar av de engelska originalen.

och varför förändras språk?”. Makrofrågorna är ett praktiskt sätt att på en generell nivå illustrera vilka typer av svar som språkvetarna gav.

## 2.4 Statistiska metoder

Vår undersökning gick ut på att granska om det finns signifikanta skillnader mellan hur ofta olika teman förekommer i svaren hos språkvetare från olika regioner. Vi gjorde detta genom att använda oss av chi-två-test (där observerade frekvenser jämförs mot förväntade frekvenser om inga skillnader mellan de olika informantgrupperna antas). Efter att vi hade konstaterat att det allmänna chi-två-testet – där frekvensen av de 130 nyckelorden jämfördes med svaren från Anglo-sfären, Kontinentaleuropa och Norden – ger ett signifikant resultat ( $\chi^2 = 766,2$ ;  $p = 0,0005$ ) granskade vi närmare vilka specifika teman som bidrar till det signifikanta chi-två-värdet. För detta ändamål använde vi oss av de justerade standardiserade residualerna (eng. *adjusted standardized residuals*, som är ett mått för skillnaden mellan den observerade och den förväntade frekvensen för respektive cell i frekvenstabellen).

När ett chi-två-test används för att pröva förhållandet mellan två variabler med få variabelnivåer (t. ex. ett chi-två-test som räknas utifrån en frekvenstabell med  $3 \times 2$  celler) anses justerade standardiserade residualer som är större än  $\pm 2$  typiskt indikera ”signifikanta” celler (dvs. celler med en observerad frekvens som signifikant avviker från den förväntade frekvensen). Gränsvärdet  $\pm 2$  motsvarar en avvikelse från den förväntade frekvensen som med 95 procents sannolikhet inte är slumpmässig (dvs.  $p < 0,05$ ). För frekvenstabeller med ett större antal celler rekommenderar Agresti (2007:38) däremot gränsvärdet  $\pm 3$  för att minimera risken för s.k. typ I-fel till följd av upprepad signifikansprövning (se också MacDonald & Gardner 2000). Vår frekvenstabell består av 390 celler (130 nyckelord  $\times$  3 regioner) vilket betyder att det finns en relativt stor sannolikhet att några av cellerna kan framstå som ”signifikanta” av en ren slump. MacDonald & Gardner (2000) rekommenderar Bonferronikorrektion av signifikansnivån (typiskt 0,05) när man analyserar frekvenstabeller med ett stort antal celler. I vårt fall skulle Bonferronikorrektionen innebära att signifikansnivån blir  $0,05/390 = 0,00013$  vilket skulle motsvara gränsvärdet  $\pm 3,83$  för

signifikanta justerade standardiserade residualer. Sharpe (2015) påpekar dock att det i explorativa studier inte är nödvändigt att använda Bonferronikorrektion utifrån antalet celler i frekvenstabellen. Vår studie är – såsom vi tidigare noterat – en explorativ studie, där syftet är att identifiera celler som kunde lämpa sig för en närmare, systematisk granskning i framtiden. Enligt Sharpe (2015) kan gränsvärdet för signifikanta justerade standardiserade residualer i sådana fall ställas på t.ex.  $\pm 2,58$  (som motsvarar signifikansnivån 0,01) för att identifiera celler som ”är av intresse”.

## **3 Resultat**

### **3.1 Allmän översikt**

För att ge en överblick av hurdana förslag vi fick på ”frågor som alla bör känna till svaren på” ger tabell 3 de tjugo oftast nämnda makrofrågorna bland svaren överlag, fritt översatta till svenska.

**Tabell 3.** De tjugo vanligaste makrofrågorna bland svaren överlag. Den första kolumnen anger frågans rangordning i frekvenstabellen och den tredje kolumnen anger antalet enskilda svar som representerar makrofrågan.

#	Makrofråga	N
1	Hur och varför förändras språk?	61
2	Hur lär sig barn språk?	58
3	Hur många språk finns det i världen?	51
4	Vilka fördelar finns det med att lära sig främmande språk?	45
5	Vad är språk?	45
6	Vilka olika språkfunktioner finns det?	44
7	Vad är skillnaden mellan talat och skrivet språk?	43
8	Påverkar språket vårt sätt att tänka?	42
9	Vad är det för skillnad mellan ett språk och en dialekt?	41
10	Vad skiljer människans språk från djurens kommunikation?	36
11	Vad är lingvistik/allmän språkvetenskap?	34
12	Är några språk bättre än andra?	32
13	Är teckenspråk riktiga språk?	30
14	Hur vanligt är det med flerspråkighet i världen?	29
15	Vilka olika ordklasser finns det?	28
16	Vilka är språkets grundläggande beståndsdelar?	28
17	Vad är förhållandet mellan språk och kultur?	26
18	Vilka språk är besläktade med ditt/dina förstaspråk?	26
19	Vad innebär det att kunna ett språk?	23
20	Vad är skillnaden mellan att lära sig sitt förstaspråk och andra språk?	21

Eftersom den här artikeln framförallt fokuserar hur ofta olika teman förekommer i språkvetarnas svar bygger våra analyser i första hand på frekvensen av de enskilda nyckelorden. Tabell 4 ger en allmän bild av vilka teman som generellt sett nämndes flest gånger av språkvetare runt om i världen.

**Tabell 4.** Nyckelorden ordnade enligt frekvens. Tabellen innehåller de tjugo mest frekvent förekommande nyckelorden bland de annoterade svaren. Den första kolumnen anger nyckelordets rangordning i frekvenstabellen och den tredje kolumnen anger antalet enskilda svar som berör nyckelordets tema.

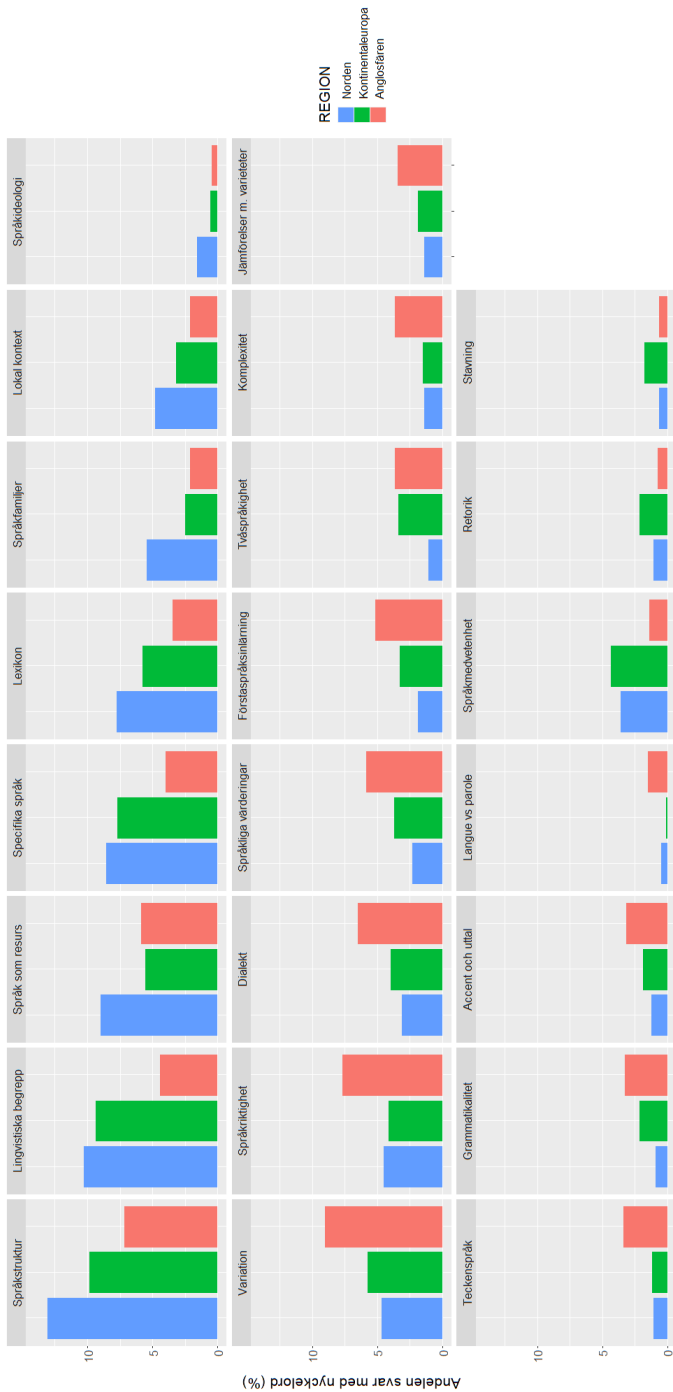
#	Teman/Nyckelord	N
1	Språkinläring	331
2	Språkstruktur	315
3	Språkjämförelse	283
4	Globala kontexter	254
5	Lingvistiska begrepp	249
6	Språk som resurs	236
7	Specifika språk	229
8	Språkförändring	217
9	Synkron variation	214
10	Hur många/Vilka språk?	197
11	Flerspråkighet	192
12	Språklig mångfald	186
13	Språkriktighet	174
14	Språkanvändning	170
15	Lexikon	168
16	L2-inläring	164
17	För- och nackdelar	161
18	Definitioner	159
19	Dialekt	149
20	Betydelse	129

### 3.2 Regionala skillnader

Efter att vi ovan har gett en allmän överblick av svaren jämför vi i det följande frekvensen av de enskilda nyckelorden bland svaren från de tre regionerna från vilka vi fått ett tillräckligt antal svar (se avsnitt 2.2): Anglosfären, Kontinentaleuropa och Norden.



Figur 2 omfattar de 24 nyckelord/teman som statistiskt sett "är av intresse" (se avsnitt 2.4), dvs. teman för vilka åtminstone en av cellerna i frekvenstabellen har en justerad standardiserad residual som är större än  $\pm 2,58$ . (Statistiskt sett gäller de största skillnaderna mellan de tre regionerna följande teman: Lingvistiska begrepp, Teckenspråk, Språkfamiljer, Specifika språk och Langue vs parole; de justerade standardiserade residualerna för dessa teman är större än  $\pm 3,83$ .) Figur 2 visar andelen svar som berör respektive tema per region. Första raden i figuren visar teman som förekommer oftare i svaren från de nordiska språkvetarna än i svaren från språkvetarna från andra regioner. Följande rad, samt hälften av den nedersta raden, anger teman som nämnts oftare av språkvetare från Anglosfären, och de sista tre stapeldiagrammen på nedersta raden är teman som nämnts oftast av språkvetare från Kontinentaleuropa.



Figur 2. Regionala skillnader i teman som nämnts av informanterna. Figuren uppstår de 24 teman som uppvisar signifikanta skillnader mellan Norden, Kontinentaleuropa och Anglosfären.

Av figur 2 framgår bl. a. att ca 13 procent av svaren från språkvetare från Norden har med Språkstruktur att göra, medan den motsvarande andelen svar från språkvetare från Anglosfären är 7 procent. Språkvetare från Norden har alltså skrivit ner frågor som berör fonologi, morfologi, syntax, strukturell diversitet e. d. nästan dubbelt så ofta som språkvetare från Anglosfären. Typiska exempel på svar<sup>5</sup> som berör temat Språkstruktur är t. ex. *Vilka är de olika ordklasserna?*, *Vad är skillnaden mellan substantiv och verb?* och *Vilka är språkets grundläggande beståndsdelar?* Som dessa exempel åskådliggör har många av svaren som berör temat Språkstruktur också att göra med Lingvistiska begrepp (dvs. begrepp som 'ordklass' och 'substantiv' som främst används i en språkvetenskaplig kontext). Det är således inte oväntat att även temat Lingvistiska begrepp enligt figur 2 förekommer betydligt oftare i svaren hos de nordiska språkvetarna än hos svaren från språkvetare från Anglosfären.

Figur 2 visar också att svaren från de nordiska språkvetarna påfallande ofta berör temat Språk som resurs. Typiska exempel på svar som berör detta tema är *Vad är språk?*, *Vilka olika språkfunktioner finns det?* Andra teman som förekommer oftare i svaren från Norden jämfört med svaren från Anglosfären (och i viss mån även svaren från Kontinentaleuropa) är Specifika språk (t. ex. *Vilka språk är besläktade med ditt/dina förstaspråk?*, *Hur kommer det sig att engelskan har blivit ett så dominant språk i internationella sammanhang?*), Lexikon (t. ex. *Vad är ett ord?*, *Hur många ord behärskar en vuxen person med svenska som förstaspråk?*), Språkfamiljer (t. ex. *Vilka är de största språkfamiljerna i världen?*, *Hur vet man att två språk är besläktade?*), Lokal kontext (t. ex. *Vilka språk har flest talare i ditt land?*, *Vilka officiellt erkända minoritetsspråk finns det i ditt land?*) och Språkideologi (t. ex. *Vad är språkideologier?*, *Ett land ett språk – är det en rimlig tes?*).

När vi ser på vilka teman som nämnts oftare av språkvetare från Anglosfären än av nordiska språkvetare (den andra raden och hälften av den tredje raden i figur 2) tycks främst två typer av teman framstå som signifikanta. Den första typen gäller nyckelord/teman som på olika sätt berör inomspråklig variation: Variation (t. ex. *Hur går det till*

---

<sup>5</sup> Exempelen är författarnas översättningar av de engelska originalen.

*när en varietet blir standardspråk?, Vilka samhälleliga faktorer påverkar hur folk pratar?, Dialekt (t. ex. Vad är det för skillnad mellan ett språk och en dialekt?, Vilka dialekter finns det i ditt språk?), Jämförelser mellan varieteter (t. ex. Har några varieteter högre prestige än andra?, Hur blir folk diskriminerade p.g.a. hur de pratar?) och Accent och uttal (t. ex. Har alla en brytning?, Vad är förhållandet mellan stereotyper och accenter?).*

En annan typ av svar som oftare nämnts av språkvetare från Anglosfären än av nordiska språkvetare har att göra med frågor som grovt sett handlar om ”rätt och fel”. Detta gäller nyckelord/teman som Språkriktighet (t. ex. *Vad innebär det att prata ”korrekt”?, Vad är det för skillnad mellan en deskriptiv och en preskriptiv grammatik?*), Språkliga värderingar (t. ex. *Är några språk bättre än andra?, Är vissa språk mer uttrycksfulla än andra?*), Grammatikalitet (t. ex. *Finns det regler i för språk?, Följer dialekter grammatiska regler?*) och Langue vs parole (t. ex. *Vad är det för skillnad mellan tal och språk?, Kan ett språk skiljas från dess talare?*).

Vidare ser vi att även frågor som behandlar Förstaspråksinläring (t. ex. *Hur lär sig barn språk?, Vad är det för skillnad mellan att lära sig ett förstaspråk och att lära sig ytterligare språk?*), Teckenspråk (t. ex. *Är teckenspråk riktiga språk?, Finns det ett universellt teckenspråk?*) och Tvåspråkighet (t. ex. *Är tvåspråkighet ett hinder för barns utveckling?, Vilken procent av världens befolkning är tvåspråkig?*) oftare nämnts av språkvetare från Anglosfären än av språkvetare från Norden. Dessa resultat är kanske lite överraskande – ur ett finländskt perspektiv hade vi kanske förväntat oss att t.ex. temat Tvåspråkighet oftare hade visat sig bland de nordiska språkvetarnas svar. Våra resultat visar dock att även språkvetare från Kontinentaleuropa nämnde frågor om tvåspråkighet oftare än språkvetare från Norden.

Jämfört med språkvetare från både Norden och Anglosfären har språkvetare från Kontinentaleuropa i sina svar oftare nämnt teman Retorik (t. ex. *Hur kan språk användas för att övertala andra människor?, Vad innebär det att rama in något (eng. 'frame') i en argumentation?*) och Stavning (t. ex. *Vad är det för skillnad mellan ett ljud och en bokstav?, Varför är skiljetecken viktiga?*). Även temat Språkmedvetenhet (t. ex. *Varför är det nyttigt att lära sig om grammatik?, Hur kan kunskap om språk hjälpa en att förstå världen?*) förekommer oftare i svaren hos

språkvetare från Kontinentaleuropa än hos språkvetare från Anglosfären, men jämfört med språkvetare från Norden finns det ingen signifikant skillnad här.

### 3.3 Jämförelse mellan Sverige och Finland

Vi har ovan visat att språkvetare från Norden delvis fokuserat andra teman i sina svar än vad språkvetare på andra håll i världen gjort. Men språkvetare från Norden bildar naturligtvis ingen homogen grupp. För att uppmärksamma den variation som finns inom gruppen ”nordbor”, jämför vi i det följande svaren från språkvetare från Finland och från Sverige. Ett chi-två-test som jämför frekvensen av de 130 nyckelorden mellan svaren från Finland och Sverige tyder på att det finns signifikanta skillnader mellan de två grupperna ( $\chi^2 = 161,4$ ;  $p = 0,004$ ). Eftersom båda grupperna omfattar endast 39 informanter vardera är det dock väntat att vi inte hittar några extremt höga värden på de justerade standardiserade residualerna (som illustrerar skillnaderna mellan frekvensen av de enskilda nyckelorden; se avsnitt 2.4). Det finns inga teman för vilka de justerade standardiserade residualerna är större än  $\pm 3$ , men det finns 10 teman för vilka de är större än  $\pm 2$ . Dessa ges i tabell 5. För att understryka att det totala antalet svar vi fått från Finland och Sverige är relativt litet, visar vi i tabellen (för båda informantgrupperna) både antalet och andelen svar som berör respektive tema, tillsammans med de justerade standardiserade residualerna. De teman som anges på de fyra översta raderna i tabellen nämndes oftare av språkvetare från Finland, de övriga teman nämndes oftare av språkvetare från Sverige.

**Tabell 5.** Teman som nämnts oftare i svaren från Finland respektive Sverige. Fi = Finland, Sv = Sverige, obs = antalet svar som berör temat i fråga (dvs. observerat antal), prop = andelen (dvs. proportionen) svar som berör temat i fråga, res = justerad standardiserad residual.

<b>Teman/Nyckelord</b>	<b>Fi_obs</b>	<b>Fi_prop</b>	<b>Sv_obs</b>	<b>Sv_prop</b>	<b>Fi_res</b>	<b>Sv_res</b>
Språk som resurs	34	0,14	12	0,05	2,93	-2,93
Språk och kultur	7	0,03	0	0	2,51	-2,51
Språkliga rättigheter	5	0,02	0	0	2,12	-2,12
Flerspråkighet	20	0,08	8	0,04	2,00	-2,00
Stilnivå/genre	0	0	5	0,02	-2,37	2,37
Lexikon	11	0,04	22	0,1	-2,26	2,26
Betydelseförhandling	0	0	4	0,02	-2,12	2,12
Språkvärdering	2	0,01	8	0,04	-2,08	2,08
Sociala faktorer	1	0,00	6	0,03	-2,04	2,04
Syntax	4	0,02	11	0,05	-2,03	2,03

Tabell 5 visar – bland annat – att språkvetare från Finland i sina svar påfallande ofta hänvisar till temat Språk som resurs. Vi kan jämföra detta med resultaten i figur 2 och vår diskussion om dem; vi konstaterade där att temat Språk som resurs förekommer oftare bland svaren från Norden än i svaren från Anglosfären. Resultaten i tabell 5 visar att det är språkvetarna från Finland som driver denna effekt. Tabell 5 visar också att Språk och kultur och Språkliga rättigheter oftare nämnts i svaren hos språkvetare från Finland än i svaren hos språkvetare från Sverige. Det är kanske här som Finlands tvåspråkighet visar sig i svaren.

Språkvetare från Sverige har i sin tur oftare gett svar som berör teman såsom Stilnivå/genre och Lexikon. I synnerhet gällande det senare är antalet svar som berör detta tema anmärkningsvärt högt. Det här kan tyda på att dessa resultat speglar en tendens att ordnivån betonas starkare i den svenska än i den finska lingvistiska traditionen. Det är också intressant att t. ex. temat Syntax oftare förekommer bland svaren från Sverige än bland svaren från Finland. Detta kan eventuellt bero på att allmänlingvistiska syntaktiska frågor (t.ex. inom

minimalismen) haft stor genomslagskraft i Sverige, medan finska språkvetare snarare fokuserat finskans grammatik. Vi kan utgående från våra data inte dra vittgående slutsatser om orsakerna till de skillnader vi kunnat konstatera. Vi vill därför lämna en vidare och mer djupgående tolkning av dessa resultat till läsaren och till framtida studier och diskussioner. Vi pekar dock ut några möjliga riktningar för sådana diskussioner i avsnitt 4.

## 4 Diskussion

Vår genomgång av resultaten i föregående avsnitt har klart visat *att* det finns olikheter i vilka teman språkvetare från olika regioner spontant tänker på när vi ber dem fundera på vad allmänheten bör veta om språk. Däremot ger vårt material inte direkt underlag för att diskutera *varför* dessa olikheter förekommer. Man kan t.ex. undra hur det kommer sig att språkvetare i Norden inte lyfter vikten av teckenspråk eller dialekter desto mera. Beror det på att man anser att ”alla” i Norden redan känner till att teckenspråk är språk och att ”alla” är medvetna om dialektal variation? Eller anser man verkligen att det inte är så viktigt att fokusera dessa teman när man diskuterar språk med allmänheten? Har kontinentaleuropéernas intresse för språkmedvetenhet, retorik och stavning kanske språkhistoriska eller språkpolitiska orsaker?

Vi anser inte att våra resultat utförligt kan ge empiriskt grundade argument eller svar på frågor som ”Hur kan resultaten förklaras?” eller ”Varför fick vi de här resultaten?”. De här är viktiga frågor som i slutändan kräver noggranna svar, och det kan hända att olikheterna i svaren bl. a. speglar aktuella politiska diskurser t.ex. i Norden, där frågor som berör språk ofta förekommer som argument i politiska debatter. I Sverige har t. ex. mantrat att ”språk är nyckeln till integration” fått ett stadigt fotfäste som kanske även språkvetare anammat och som inte anses behöva ytterligare diskussion<sup>6</sup> – jämför vår observation att nordbor är mindre angelägna att föra fram frågor som gäller

---

<sup>6</sup> Att detta verkligen främst är ett föga vetenskapligt underbyggt politiskt mantra visas bl. a. i Bijvoet & Östman (2024).

Tvåspråkighet. Men som vi påpekat ovan kräver dylika ställningstaganden och förklaringar en djupare empirisk utredning.

En mer grundläggande och mer direkt angelägen fråga är ”Varför är dessa resultat värda språkvetares uppmärksamhet?”. Detta är en fråga som vi gärna vill ta ställning till. Vi anser att resultaten utgör en tankeställare gällande språkvetenskapen och den s.k. tredje uppgiften, dvs. hur språkvetenskapen kan och bör samverka med det omgivande samhället och verka för att den kunskap och kompetens som finns inom vår vetenskapsgren kommer samhället till nytta. Våra resultat tyder på att det finns signifikant regional variation i språkvetares åsikter om vad som utgör ”viktig” allmänbildande kunskap om språk. Denna variation kan antingen vara en styrka eller svaghet för språkvetenskapen och dess status i allmänhetens ögon. Det är möjligt att den regionala variationen återspeglar att allmänheten har varierande behov av språkrelaterad kunskap i olika områden i världen och att språkvetarnas svar på frågor i en enkät av det här slaget till en del är anpassade till språkvetarnas egen omgivning. Men det är också möjligt att den variation vi ser bland svaren är ett symptom på en teoretisk splittring inom språkvetenskapen, dvs. att språkvetarnas svar återspeglar vilka lingvistiska traditioner som råkar vara förhärskande i deras akademiska kontext. I så fall skulle det enligt vår mening vara viktigt att en mer enhetlig syn på vad som räknas som viktig kunskap om språk ska eftersträvas. Vi undrar till exempel hur resultaten av en liknande global enkätstudie skulle se ut om den genomfördes bland matematiker, biologer, eller psykologer. Skulle vi hitta lika mycket regional variation bland svaren? Och kunde en mer enhetlig syn på vad som utgör kärnkunskap inom en vetenskapsgren utmynna i att vetenskapsgrenen i högre grad blir tagen ”på allvar” av allmänheten (vilket i sin tur kunde bidra till bättre förutsättningar för att vetenskapsgrenens utövare kunde utföra den tredje uppgiften)? Vi anser att dessa frågor klart bör utforskas och diskuteras vidare inom språkvetenskapen.

Vi påpekade i början av denna artikel att detta är en explorativ studie. I detta sammanhang är det också viktigt att läsaren är medveten om studiens metodologiska begränsningar. Vi kan inte veta i vilken mån åsikterna som vi rapporterat här är representativa för hela



språkvetarpopulationen eller för populationerna i de olika regionerna eftersom det inte finns några referensdata att tillgå gällande den globala språkvetarpopulationens demografiska distribution. Vi antar att vårt urval främst inkluderar språkvetare som är intresserade av vetenskapskommunikation och popularisering av språkvetenskap i och med att de själva valde att svara på vår enkät. Språkforskare som inte är intresserade av enkätens tema har knappast velat använda sin tid på att ge oss sina åsikter. Samtidigt tycker vi att det är viktigt att komma åt just språkvetare som är intresserade av förmedling av språkvetenskaplig kunskap eftersom sådana personer antagligen mest aktivt arbetar med dylika frågor och därigenom har förmåga att ge insiktsfulla svar. Vi ser det således inte som ett problem att dylika grupper av forskare kanske är överrepresenterade bland dem som svarade på vår enkät. Däremot vet vi inte om våra informanter möjligen hade gett annorlunda svar ifall vi hade formulerat vår enkätfråga på ett annat sätt. Naturligtvis är vi också medvetna om att innehållsanalysen till en viss grad bygger på våra subjektiva språkforskartolkningar av de deltagande språkvetarnas svar.

Trots dessa begränsningar – och också på grund av dem – önskar vi att vår studie kan fungera som en impuls och som en empirisk utgångspunkt för vidare forskning. Vi anser att det inte bara är nyttigt, utan mycket viktigt att utföra dylika skärskådningar av ens eget forskningsfält eftersom åsikterna och attityderna bland våra kollegor inte alltid är de som man tror att de är och som man tar för givet. Vi ser studier av detta slag som en viktig del av att vara en vetenskaplig disciplin och i förlängningen hoppas vi att våra resultat också på ett teoretiskt plan kan inspirera till diskussioner om språkvetenskapens roll i allmänbildningen och i samhället överlag.

## Litteratur

- Agresti, Alan. 2007. *An introduction to categorical data analysis* [2a uppl.]. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bauer, Laurie & Trudgill, Peter (red.). 1998. *Language myths*. London: Penguin.

- Bijvoet, Ellen & Östman, Jan-Ola. 2024. "Talkin' 'bout my integration": Views on language, identity and integration among Dutch and Finnish migrants to the Swedish countryside. I: Frick, Maria, Räisänen, Tiina & Ylikoski, Jussi (red.). *Language contacts and discourses in the Far North*. London: Palgrave Macmillan. Under utgivning.
- Davies, Winifred V. 2012. Myths we live and speak by. Ways of imagining and managing language and languages. I: Hüning, Matthias, Vogl, Ulrike & Moliner, Olivier (red.). *Standard languages and multilingualism in European history*. Amsterdam: John Benjamins. S. 45–70.
- Duffy, Bobby. 2018. *The perils of perception. Why we're wrong about nearly everything*. LaVergne: Atlantic Books.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid. 2003. *Grundad teori: ett teorigenrerande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hartman, Jan. 2001. *Grundad teori: teorigenrerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Itkonen, Esa. 1991. *Universal history of linguistics: India, China, Arabia, Europe*. Amsterdam: John Benjamins.
- Joseph, John E. 2002. *From Whitney to Chomsky. Essays in the history of American linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lehecka, Tomas & Östman, Jan-Ola. 2022. What should everyone know about language? On the fluidity of important questions in linguistics. *Finnish Journal of Linguistics*, 35. S. 51–80.
- Lehecka, Tomas & Östman, Jan-Ola. 2023. Towards establishing what linguists think the general public should know about language: Salient versus important issues in linguistics. *Language and Linguistics Compass*, 17:2. e12482. DOI: 10.1111/lnc3.12482.
- Lehecka, Tomas & Östman, Jan-Ola. Insänd. What linguists think everyone should know about language – On analyzing open-ended responses.

- MacDonald, Paul L. & Gardner, Robert C. 2000. Type I error rate comparisons of post-hoc procedures for I x J chi-square tables. *Educational and Psychological Measurement*, 60:5. S. 735–754.
- Parkvall, Mikael. 2009. *Lagom finns bara i Sverige. Och andra myter om språk*. Stockholm: Schibsted.
- Rosling, Hans, Rosling, Ola & Rosling Rönnlund, Anna. 2018. *Factfulness: Tio knep som hjälper dig förstå världen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sharpe, Donald. 2015. Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 20, artikel 8. doi: 10.7275/tbfa-x148.

# ”Är det kritiskt tänkande om alla tänker att kritiskt tänkande är samma sak?”

## En fokusgruppsstudie om att vara kritisk på universitetet

Mikael Kalm & Lena Lind Palicki

### 1 Inledning

Förmågan att förhålla sig kritisk framhålls som viktig inom högre utbildning i många sammanhang. I högskolelagen betonas att ”utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar” (SFS 1992:134). På motsvarande sätt lyfts *kritisk* fram i högskoleförordningens avsnitt om olika examina.<sup>1</sup> I målformuleringarna för högskoleexamen framhålls t.ex. att studenten ska ”visa förmåga att söka, samla och kritiskt tolka relevant information” (SFS 1993:100).

Begreppet *kritisk* är också synligt i styrdokument på vår institution, Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. Det förekommer normalt inte i de förväntade studieresultaten men återfinns ofta i betygskriterierna för högre betyg, vilket exempelvis från några olika grundkurser visar.<sup>2</sup>

- (1) Studenten visar att den kan resonera om det nordiska språksamhället med tydligt stöd i och i kritisk dialog med relevant litteratur. (Svenska III inom ämneslärarprogrammet, Nordiska språk och svensk språkhistoria, betyg A)

---

<sup>1</sup> I artikeln talar vi både om *kritisk*, *kritiskt tänkande* och *kritiskt förhållningssätt*. Samtliga begrepp förekommer i forskningslitteraturen, och används omväxlande av studiens informanter.

<sup>2</sup> Vid SU tillämpas en sjugradig betygsskala där E-A är godkända betyg och Fx-F är underkända. Betygskriterier fungerar som styrdokument och beslutas av institutionens styrelse. Kriterierna är en direkt avspegling av kursplanens förväntade studieresultat (vilka ibland vid andra lärosäten kallas för målformuleringar).

- (2) Studenten relaterar utbildningsinsatser [---] med självständiga, relevanta iakttagelser och kritisk granskning av teori och praktik. (Språkkonsultutbildningen, Pedagogik för utbildning av vuxna, betyg A)
- (3) Studenten diskuterar på ett kritiskt, insiktsfullt och integrerande sätt de centrala begrepp, teorier, modeller och arbetssätt som kännetecknar språkvård, språkplanering och språkpolitik [---]. (Språkkonsultprogrammet, Språkvård och språkplanering, betyg A)

Ordet *kritisk* används alltså på flera olika sätt i betygskriterierna. Det skrivs fram som "kritisk dialog" i ex. 1 och som "kritisk granskning" i ex. 2. Det korreleras med "sjlvständiga" i ex. 2 och med "insiktsfullt och integrerande" i ex. 3. Gemensamt är att ett kritiskt förhållningssätt inte framstår som ett studieresultat i sig men som en nödvändig kompetens för högre betyg. Hur det kritiska ska förstås är dock sällan utvecklat, inte heller vad studenten förväntas vara kritisk till. Det lämnar öppet för att både studenter och lärare tolkar *kritisk* på sitt egna sätt, både i undervisningen och i betygssättningen.

Denna studie syftar till att genom fokusgruppsintervjuer identifiera och analysera hur ett kritiskt förhållningssätt uppfattas och förstås hos lärare respektive studenter verksamma inom svenskämnet. Hur definierar och förklarar studenter respektive lärare vad kritisk är? Hur uppfattar de att det kommer till uttryck i undervisningssituationer?

## 2 Forskningsbakgrund

Tidigare forskning har visat att i likhet med andra begrepp som ofta förekommer i akademiska styrdokument är definitionen av *kritisk* undflyende och svår (se t.ex. Bohlin et al. 2007, Nemeth 2021). Davies för en diskussion om att definitionen lättast låter sig göras genom att definiera vad som *inte* ingår i det kritiska tänkandet (2015). Diskussionen mynnar ut i en komplex modell av kritiskt tänkande som en generisk kompetens bestående av en stor mängd samverkande delkomponenter. Tvetydigheten framkommer också i vanliga ordböcker, där exempelvis Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien (SO; 2021) anger fyra olika betydelser, bl.a. att kritisk både kan innebära en person "som är uppmärksam på fel och brister" och definieras som en

förmåga ”som innebär värderande granskning av förtjänster och brister”. Samma vaghet finns i diskussioner om närliggande begrepp som *självständighet* inom akademiska studentarbeten. Magnusson och Zackariasson (2018) visar exempelvis att universitetslärare och studenter har mycket olika uppfattning om hur självständighet ska förstås och omsättas i akademiska arbeten.

Flera empiriska studier har visat hur deltagare i den akademiska kontexten förhandlar om den komplexa kunskap som kritiskt tänkande innebär. Danvers (2016) undersöker hur studenter förhandlar om innebörden av kritiskt tänkande och vägen till att bli en kritiskt tänkande varelse eller student. Hon ifrågasätter synen på kritiskt tänkande som en kontextberoende förmåga och framhåller istället att kritiskt tänkande utvecklas i en kontext och i samspel med andra. I en annan artikel (2018) diskuterar hon *vem* som är ”den kritiska tänkaren” i studenters föreställningsvärld och visar att det varierar kraftigt, vilket delvis kan förklaras med bakgrundsfaktorer som om studenten kommer från ett studievant hem. Hon visar också att det finns ett tydligt genusperspektiv, där ofta manliga tänkare får stå som förebilder för ”den kritiska tänkaren”.

Det har länge funnits en debatt mellan de som ser kritiskt tänkande som en generisk kunskap och bland de som ser det som ämnesspecifikt kompetens. Bland andra Davies (2013) ansluter till uppfattningen att det kritiska tänkandet kan förstås som en generisk kunskap som är oberoende av disciplin. Davies påpekar också att kritiskt tänkande som generisk färdighet är något som arbetsmarknaden efterfrågar och att det därför är akademins uppgift att skola studenter i denna färdighet. Andra forskare har menat att det kritiska tänkandet är ämnesspecifikt, dvs en specifik kunskap som förstås på olika sätt beroende på kontexten och den aktuella disciplinen. Därför går det inte att undervisa om kritiskt tänkande utan att använda det språk som är specifikt för ämnet, eftersom tänkande alltid handlar om tänkande om *något*, och inte kan förstås i allmänna termer (McPeck 1981, Moore 2011a).

Abrami et al. (2015) summerar den tillgängliga empiriska forskningen om vilken möjlighet det finns att lära ut kritiskt tänkande. Resultaten tyder på att det faktiskt finns effektiva strategier för att lära ut sådana färdigheter, både generiska och specifika, på alla

utbildningsnivåer och inom alla discipliner. Davies (2013) å sin sida ställer sig mycket frågande till att kritiskt tänkande kan läras ut så länge uppfattningen är att det är en specifik ämneskunskap.

### **3 Material och metod**

Undersökningen genomförs genom intervjuer i två fokusgrupper – en med lärare och en med studenter. Lärargruppen består av tre anställda som är erfarna forskare och lärare och har omfattande erfarenhet av undervisning både på vårt universitet och andra lärosäten. Två av lärarna har arbetat på vår institution under många år medan den tredje är relativt ny. Studentgruppen består av fyra studenter som samtliga läser första terminen vid ett av institutionens kandidatprogram. Tre av dem har tidigare (om än inte särskilt omfattande) erfarenheter från universitetsstudier.

Intervjuerna var semistrukturerade där vi följde en frågemall (se Bilaga 1). Vi var flexibla i den ordning som frågorna gavs och ställde också en del följdfrågor av förtydligande karaktär och hoppade över frågor när vi bedömde att de redan hade besvarats genom andra frågor. Samtalen pågick i ca en halvtimme och vi deltog båda två och turades om att ställa frågor. Inspelningarna har transkriberats enligt skriftspråksnormer, men en del samtalstypiska drag som tvekljud och längre pauser har markerats.

Deltagarna fick ingen information om temat i förväg, utan presenterades för ämnet genom en kort introduktion innan samtalet började spelas in. Deltagarna gav samtycke på plats och informerades om att de närsomhelst kunde avbryta sin medverkan.

### **4 Resultat**

Resultatredovisningen är indelad i fem avsnitt, som speglar de huvudsakliga teman som kom upp under samtalen.

#### **4.1 Definitioner och synonymer**

Samtalen inleddes med att vi bad deltagarna att definiera begreppet ”kritiskt” och reflektera kring forskningsfråga 1, alltså vad kritisk är. Vi delade ut betygsgränser från kurser vid institutionen, där ordet

*kritisk* förekommer, och pekade på ställen där ordet nämns. Därefter ombads deltagarna att utifrån sin läsning av betygskriterierna förklara hur de själva tolkade innebörden av att tänka kritiskt eller förhålla sig kritisk.

För både studenterna och lärarna visade det sig vara svårt att definiera vad kritisk är. Det blev tydligt när lärarnas samtal inleddes med en 13 sekunders paus, som sedan följdes av skratt och en kommentar om att ”det var inte så lätt, svåra frågor ni har” och ”jaa”.

I flera hänseenden förefaller lärarna och studenterna vara eniga om att *kritisk* kan innebära att man diskuterar eller förhåller sig till ett sakinnehåll utifrån flera olika perspektiv utan att bestämma sig för ”att en enda sanning kanske är den enda” (student A). Studenterna talar också om kritisk i termer av att pröva olika tankar och utmana sig själv: ”det skulle också kunna vara såhär” (student C). Det stämmer väl överens med lärarnas uppfattning om att kritisk handlar om ”att man kan betrakta saker ur olika perspektiv och testa det ur olika perspektiv” (lärare F) och ”att anlägga olika perspektiv, se det från olika håll” (lärare F). Samma lärare framhåller att kritisk reflektion kan handla om att ”läroboken vi använder oss av inte är någon perfekt sanning” och att man ”många gånger saknar ett perfekt svar och då får man kontrastera å ena sidan kan man se det såhär å andra sidan kan man se det såhär” (lärare F).

För både studenterna och lärarna är det svårt att komma på bra synonymer till att tänka kritiskt. En av studenterna vill hitta ”nåt ord som omfattar allt det man menar när man har olika perspektiv på saker” (Student A) och föreslår ”inkluderande”. En annan student föreslår ”ifrågasätta” och efter förslag från oss kommer också ”jämföra” upp som en möjlig synonym. I sekvensen nedan kan man se hur två studenter resonerar om kritisk som ett sätt att visa motsättningar och om att förhålla sig självständigt:

- (4) Kanske typ motsättningar, att visa på motsatt, motsatta sidor och så. (Student C)
- (5) Jag tror nog att jag läser ordet kritiskt [---] att det hör ihop med det här självständigt utifrån studentens liksom utgångspunkt [---]



och då blir ju det här ordet kritiskt jätteviktigt utifrån ens eget perspektiv sen kan man ju ha förankring i litteratur och så vidare men just att det ... ja men att jämföra olika teorier utifrån ens egna kritiska perspektiv är en sak och att jämföra olika motsatta teorier är en helt annan sak. (Student B)

En av lärarna föreslår ”granska” som en synonym till att tänka kritiskt, och lärarna ger också förslagen ”anlägga olika perspektiv”, ”se det från olika håll” och ”värdera rimlighet å sannolikhet”. Men även lärarna är inne på att en synonym också kan vara att ”ifrågasätta”.

(6) Det drar ju åt fel håll men ifrågasätta är ju också i någon mening också men man vill ju inte hamna i detta [---] att man bara ifrågasätter att intar motsatt ståndpunkt. Det är ju inte att ifrågasätta men att ställa upp frågor för sig själv i alla fall där man försöker just testa eller vederlägga det som står på något sätt. (Lärare F)

Även ”konstruktivt tänkande” kommer upp som något som bör ingå i det kritiska tänkandet.

(7) det ingår liksom i kritiskt tänkande att det ingår konstruktivt tänkande i det. Det handlar väl om att pröva tanken och att det liksom är nåt som ska föra framåt eller vidare eller bredda eller öppna upp eller synliggöra snarare än att liksom stänga in eller liksom. (Lärare G)

Lärarna når ett slags konsensus i att de mest relevanta synonymerna är ”sakligt värdera”, ”granska”, ”ifrågasätta” och ”bedöma”.

Både lärar- och studentgruppen uttrycker således svårigheter med att nagla fast vad *kritisk* betyder. För studenterna har ordet ofta en nära koppling till allmänspråket där det ofta innebär att ha en negativ inställning till någonting (jfr SO:s definition ”uppmärksam på fel och brister”), medan detta inte nödvändigtvis är fallet inom akademien, där andra betydelser kopplas till begreppet. Å ena sidan efterlyser studenterna tydligare definitioner av vad som menas med kritiskt tänkande, å andra sidan framhåller de att det kanske inte går att komma fram till någon sådan entydig definition eftersom det ligger i det kritiska tänkandets natur att det är självständigt: ”är det fortfarande

kritiskt tänkande om alla tänker att kritiskt tänkande är samma sak?”, som student A säger.

## 4.2 Relationen till den egna erfarenheten

Frågan om ”egna erfarenheter” kommer upp både i studenternas och lärarnas samtal. En av lärarna upplever att det finns en diskrepans mellan vad lärare respektive studenter uppfattar som kritiskt. Läraren upplever att studenter ofta tror att ett kritiskt förhållningssätt innebär att ”invända i största allmänhet eller att torgföra en avvikande åsikt som är just en åsikt som inte behöver vara underbyggd”, och att det i ämnen där det ofta är upplagt för mycket diskussion lätt kan bli mer av ”åsiktsredovisning” (lärare E).

Studenterna uttrycker flera gånger osäkerhet kring vad som är kritiskt, och student B belyser svårigheten att veta vad betygskriteriernas formuleringar om kritiskt egentligen innebär. Hen konstaterar att man kan tolka innebörden på olika sätt. Att vara kritisk kan både innebära att ”jämföra med litteraturen som man läser” och att ”ta med egna erfarenheter”. En annan student tycker att det kritiska tänkandet måste utgå från hen som person:

- (8) Jag tycker det är svårt att låta bli att lägga ett filter av egna erfarenheter på det också [...] det står ju självständigt och kritiskt tänkande, att jag förknippar det mer med asså mig som person och det som jag eventuellt kan ha att bidra med snarare än att jämföra texter eller teorier. (Student A)

Även om studenterna verkar mena att kritiskt tänkande har att göra med den egna erfarenheten är de osäkra på om det är vad som egentligen efterfrågas av lärarna. En student uttrycker det på följande sätt:

- (9) Det är svårt att veta vad dom menar med kritisk, ska det va lik-som bara kritiskt utifrån dom böckerna eller ja, egna erfarenheter. (Student D)

En av lärarna menar att man kan hjälpa studenterna att förstå att den egna erfarenheten kanske inte alltid bidrar till att fördjupa förståelsen av ett visst resonemang. Om t.ex. en diskussion av en forskningsartikel börjar dra åt personligt tyckande anser hen att det är viktigt att

man försöker styra diskussionen rätt genom att återvända till texten och tillsammans försöka komma fram till vad det egentligen står där. Det kan bidra till att studenterna blir mer självständiga i sin läsning och på så sätt utvecklar ett kritiskt förhållningssätt som inte (enbart) bottenar i den personliga erfarenheten.

Lärarna reflekterar kring om det kan finnas skillnader mellan universitet och skola beträffande kritisk i relation till egen erfarenhet. En av lärarna tror att skolan, även ganska långt upp i åldrarna, lägger stor vikt vid att eleverna ska ”sila” undervisningsstoffet ”genom den egna erfarenheten” (Lärare E) och att detta står i kontrast till hur man på universitetet uppfattar att man ska förhålla sig till exempelvis kurslitteratur. Hen tror också att universitetslärare nog ofta är ganska omedvetna om glappet mellan universitet och skola i detta avseende.

### 4.3 Explicit och implicit undervisning

Studenterna upplever inte att de fått någon explicit undervisning i vad kritisk innebär på universitetet. Däremot menar de att det ibland framkommer implicit genom att läraren ”presenterar flera olika teorier inom ett visst ämne” och på det sättet visar att det finns flera sätt att förhålla sig till ämnet och inte ett enda.

(10) Dom ger oss verktygen för att eh tänka kritiskt men kanske utan att säga att det handlar om kritiskt tänkande (Student A).

Studenterna anser att lärare ibland explicitgör det kritiska genom att inta en egen ståndpunkt. En student är uttalat positiv till detta och tycker att det underlättar för hans förståelse av kritiskt tänkande, medan de andra studenterna föredrar om läraren förhåller sig neutral. En student framhåller t.ex. att det kan finnas risk för att fokus förskjuts från ämnesstoffet till varför läraren tycker på ett visst sätt: ”jag kom ju hit för att lära mig, inte för att veta att du inte tycker om det här” (Student D). Hen tycker också att det framför allt är studenterna som ska visa prov på kritiskt tänkande, inte lärarna: ”det är inte läraren som betygskriterierna handlar om haha utan det är ju hur jag förhåller mig till det” (Student B).

Lärare G anser att ett sätt är att diskutera olika metoders för- och nackdelar så att studenterna lär sig att identifiera styrkor och svagheter i vetenskapliga framställningar vilket de t.ex. kan ha nytta av när de ska skriva egna uppsatser. Läraren menar att metoddiskussioner kan tydliggöra hur undersökningar har gått till och vilka slutsatser man kan dra genom att göra på ett visst sätt, vilket skulle kunna vara ett uttryck för kritiskt tänkande.

Eftersom kritiskt tänkande framställs som en eftersträvansvärd kompetens redan på grundnivå, anser studenterna att det är viktigt att alla uppfattar det på samma sätt, ”nån slags standard som alla kan utgå ifrån” (Student A) som en student uttrycker det. Samtidigt återkommer de till frågan om detta ens vore möjligt.

#### **4.4 Ämnesspecifik kontra generisk kompetens**

Frågan om huruvida kritiskt tänkande är en ämnesspecifik eller generisk kompetens diskuteras i båda fokusintervjuerna. En av lärarna anser att det kan vara svårt att anlägga ett kritiskt perspektiv på ämnesinnehållet på vissa grundläggande kurser eftersom studenternas kunskaper ännu är för grunda. Medan grammatik framhålls som ett ämne som ligger längst ifrån ett kritiskt förhållningssätt, framhålls sociolingvistik som ett som det är enklare att förhålla sig kritisk till. Även om det rent teoretiskt vore möjligt att problematisera den grammatiska beskrivningsmodell som man arbetar med på kursen gör man i praktiken sällan detta, eftersom studenterna ännu inte är mottagliga för den typen av resonemang. Det är också en risk att det som var tänkt att vara ett kritiskt resonemang om olika synsätt lätt resulterar i ett fritt tyckande om ämneskunskaperna inte är tillräckligt goda. Lärare F säger: ”problemet är ju det att det är svårt just för att det inte ska bli tyckande så måste man ju ha lite kunskaper först och de har så lite kunskaper så de når sällan så långt”.

Flera av studenterna framhåller den starka kopplingen mellan ämneskunskaper och kritiskt tänkande och menar att goda ämneskunskaper ofta är en förutsättning för att kunna förhålla sig kritisk inom ett ämne. Därför, anser studenterna, bör kritiskt tänkande också ses som en ämnesspecifik kompetens snarare än en generisk sådan: man måste

t.ex. ha goda ämneskunskaper för att kunna veta vad som är en relevant invändning.

Kritiskt tänkande förekommer visserligen i alla ämnen, framhåller både studenter och lärare, men eftersom förmågan är så nära knuten till kunskapsnivå är det inte rimligt att se den som i första hand en generisk kunskap. Även om kritiskt tänkande förekommer i alla ämnen, upplever studenterna att uttrycken för detta ser olika ut inom olika ämnen. Medan de anser det svårt att vara kritisk på en grundkurs i t.ex. grammatik eller matematik, är detta lättare på en grundkurs i filosofi. Det beror på att det krävs djupare kunskaper i grammatik och matematik än i filosofi (som av student B beskrivs som ”ganska grunt”) för att vara kritisk. Lärarnas resonemang implicerar att det kritiska i högre grad kan vara en generisk kunskap, men även de framhåller att det kritiska är väldigt olika närvarande beroende av vilket ämne som undervisningen gäller.

Studenterna skiljer alltså inte på de aktiviteter som de tidigare nämnt som utmärkande för kritiskt tänkande (t.ex. jämföra, värdera, ifrågasätta) och de yttre förutsättningarna för att kunna genomföra dessa (t.ex. ämneskunskaper). Att filosofi upplevs som ett ämne där man utan djupare kunskaper kan ge prov på kritiskt tänkande har kanske att göra med att studenterna upplever att ämnet medger en förankring i den egna erfarenheten på ett annat sätt än matematik och grammatik gör, men det är också möjligt att ställningstagandet bygger på fördomar om vad filosofi som vetenskaplig disciplin egentligen innebär.

#### **4.5 Ett okritiskt tänkande**

Under båda intervjuerna ställer vi frågan om det finns ett okritiskt tänkande och huruvida det skulle vara möjligt att klara en universitetsutbildning utan att visa prov på ett kritiskt förhållningssätt.

En av studenterna definierar det okritiska tänkandet som ”att bara likasom ta emot information utan att värdera den på nåt sätt eller sätta den i nåt sammanhang utan bara såhär köpa det på en gång, så här är det” (Student C). Studenterna tror att det förmodligen skulle vara möjligt att klara av universitetsstudier utan att vara kritisk: ”min

erfarenhet är att universitetsstudier klarar man sig ganska långt på genom att bara rapa upp fakta liksom” (Student B). Men eftersom studenterna också framhåller att lärarna samtidigt anpassar sig efter studenternas lägre kunskapsnivå, är det möjligt att uppfattningen om vad som ryms inom ett kritiskt förhållningssätt i någon mening omförhandlas och fördjupas i takt med att studenternas egna kunskapsnivå också ökar.

Även lärarna är överens om att det nog är möjligt att klara många kurser (särskilt på grundnivå) utan att ha ett kritiskt förhållningssätt. I många kurser räcker det med att ”reproducera kunskap” och ”redovisa den” (lärare E) för att nå godkänt. Det innebär att man bör kunna klara kurser utan att ha visat prov på ett kritiskt förhållningssätt, men däremot kanske man inte kan få ett särskilt högt betyg. En av lärarna framhåller att uppsatsarbetet är ett undantag eftersom det inte går att skriva en uppsats utan att visa prov på ett visst mått av kritisk reflektion och menar att studenter som inte tvingats till att tänka kritiskt tidigare får ofta problem med att skriva sina uppsatser. Men en av lärarna håller inte med, utan säger att det går att tänka sig att en uppsats blir godkänd utan att den egentligen alls visar prov på någon form av kritisk reflektion:

(11) ”Nån uppsats som skulle kunna genomföras utan att det är mycket till kritik så att säga: fundamentalslängden är 2,3 ord och det blir inte jättebra. Om man i sin tur har genomfört arbetet med ett material och man har genomfört det utifrån en viss metod så är det inte mycket kritiskt som måste komma till. Det blir ju inte en jättespännande och bra uppsats, det blir det ju inte men (...)” (Lärare F)

Enligt vissa lärare är det alltså inte helt otänkbart att man kan genomgå en hel universitetsutbildning utan att någon gång visa prov på ett kritiskt förhållningssätt.

## 5 Diskussion

Formuleringar om kritiskt tänkande är alltså vanliga i styrdokument som reglerar högre utbildning i Sverige. Förmågan till kritiskt tänkande lyfts fram som en av de mest centrala färdigheter som högre

utbildning ska ge studenterna träning i. Det är mot bakgrund av detta därför inte särskilt förvånande att formuleringar om ett kritiskt förhållningssätt också är vanliga i lokala styrdokument, som t.ex. betygskriterier. Vid Institutionen för svenska och flerspråkighet (SU) används formuleringar om ett kritiskt förhållningssätt vanligtvis vid de högsta betygen (A och B) och normalt sett inte vid de lägre. Vid beaktandet av högskolelagens och högskoleförordningens formuleringar, där kritiskt tänkande snarast behandlas som en allmän del av högre utbildning, förefaller det egendomligt att denna förmåga i stort sett har begränsats enbart till betygskriteriernas högsta betyg. Detta kan möjligtvis kopplas till SU:s sju gradiga betygsskala, där det behövs medel för att gradera fem godkända steg. Det faller utanför vårt syfte att diskutera detta vidare, men det är intressant att notera hur betygskriterierna i många fall inte explicit tycks förutsätta att studenterna uppvisar ett kritiskt förhållningssätt för att bli godkända. Av fokusgruppsamtalen att döma förefaller också studenterna uppfatta det som möjligt att genomgå en universitetsutbildning utan att ge prov på kritiskt tänkande, något som lärarna delvis bekräftar.

För att studenter ska kunna uppfylla kraven att vara kritiska tänkare är det alltså av stor betydelse att de är medvetna om vad ett kritiskt förhållningssätt kan innebära och hur de ska visa prov på ett sådant. Fokusgrupperna med studenterna visar dock att så inte alltid är fallet och de ger uttryck för stor osäkerhet om vad som rymms inom begreppet, något som delvis kan förklaras av att de ännu är tidigt i sin utbildning. De upplever heller inte att begreppet fått en uttrycklig definition av lärarna. Det finns ofta med i betygskriterier som lärare går igenom, men lämnas därefter okommenterat. Detta medför att studenternas förståelse av kritisk i stor utsträckning bygger på deras egna tolkningar, som t.ex. grundar sig i hur lärare tidigare har bedömt deras prestationer och sådant de har med sig från grundskolan. Det innebär också att olika studenter som har olika utbildningserfarenheter också kan ha delvis olika uppfattningar.

Även om studenterna gemensamt kommer fram till ett slags kärnbetydelse av att värdera, jämföra och ifrågasätta är de också osäkra på huruvida det finns utrymme för personliga erfarenheter i det kritiska förhållningssättet. De uttrycker vidare en osäkerhet inför huruvida

lärarna uppfattar kritiskt tänkande på samma sätt som de, vilket naturligtvis är problematiskt sett till den stora betydelse som läggs på denna förmåga. Eftersom ett kritiskt förhållningssätt lyfts fram som ett centralt mål för högre utbildning allmänt, är det naturligtvis av stor betydelse att studenterna är medvetna om vad som avses med sådana formuleringar.

Av samtalen är det också tydligt att såväl lärarna som studenterna ser en tydlig koppling mellan ämneskunskaper och kritiskt tänkande. Utan en gedigen ämnesmässig bas menar studenterna att det kan vara svårt att också kunna förhålla sig kritisk. De gör alltså en tydlig åtskillnad mellan de aktiviteter som kännetecknar ett kritiskt tänkande och den enskildas möjligheter att applicera dessa inom ramen för ett visst ämne. Medan de förra nog ändå ses som generiska, anser studenterna att det inte är helt möjligt, och kanske inte ens eftersträvansvärt, att dessa appliceras på ett ämne som man har dåliga ämneskunskaper i.

Som vi sett är alltså kritiskt tänkande ett i högsta grad undflyende begrepp som inte så lätt låter sig definieras och avgränsas. Detta kan naturligtvis ses som en svaghet eftersom det då blir svårare att på ett precist sätt peka ut för studenter vad det innebär att uppvisa ett kritiskt förhållningssätt. Men på samma gång kan begreppets mångtydighet också vara en nödvändighet som möjliggör för lärare och studenter att förstå ett kritiskt förhållningssätt på olika sätt. Ett kritiskt förhållningssätt blir då en dynamisk kompetens som kan tillåtas att komma till uttryck på olika sätt i olika delar av universitetsutbildningen och därmed också kan operationaliseras på olika sätt på olika kurser och i olika sammanhang.

Vi menar att det finns ett värde i att kritiskt tänkande, liksom andra abstrakta begrepp, får vara vagt definierat. På det sättet fyller begreppet, i all dess mångtydighet, en viktig funktion i styrdokument och förordningar eftersom det möjliggör för läraren att tolka det i den situation hen befinner sig i. Men för att kritiska förhållningssätt ska kunna genomsyra all universitetsutbildning är det viktigt att lärare kontinuerligt diskuterar begreppet tillsammans med sina studenter på alla typer av kurser så att studenterna får en förståelse för och en medvetenhet om dess skiftande innebörder. Då har vi goda



förutsättningar för att kritiska perspektiv verkligen blir en viktig del av våra utbildningar.

## Litteratur

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Borokhovski, Eugene, Waddington, David I., Wade, C. Anne, & Persson, Tonje. 2015. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2). S. 275–314.
- Arum, Richard, & Roksa, Josipa. 2011. *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chigago, IL: University of Chicago Press.
- Danvers, Emily Clair. 2016. Criticality's affective entanglements: Rethinking emotion and critical thinking in higher education. *Gender and Education*, 28(2). S. 282–297.
- Davies, Martin. 2013. Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4). S. 529–544.
- Davis, Martin. 2015. A Model of Critical Thinking in Higher Education. I: Paulsen, M. B. (red.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer: Cham, Switzerland. S. 41–92.
- McPeck, John E. 1981. *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Moore, Tim John. 2004. The critical thinking debate: How general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, 23(1). S. 3–18.
- Moore, Tim John. 2011a. Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3). S. 261–274.
- Moore, Tim John. 2011b. *Critical thinking and language: The challenges of generic skills and disciplinary discourse*. London: Continuum.
- Nemeth, Ulrika. 2021. *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*. (Södertörn Doctoral Dissertations 198.) Huddinge: Södertörns högskola.

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/)

SFS 1992:1434. *Högskolelag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/)

Wolrath Söderberg, Maria, Bohlin, Henrik & Ullholm, Anders. 2007. Critical thinking for a pluralistic university. *Solsko polje/The School Field. International journal of theory and research in Education*, 18:1/2. S. 111–118.

## **Bilaga 1**

### *Lärare*

Vad tänker du att kritiskt tänkande är? Vad är din definition av kritiskt tänkande?

Vilka verb tycker du är synonyma/ligger nära att tänka kritiskt?

Hur kommer kritiskt tänkande till uttryck inom vårt ämne?

Skiljer sig det kritiska tänkandet åt inom olika deldiscipliner inom vårt ämne? Var är det uttalat/uttalat?

Hur kommer kritiskt tänkande till uttryck inom din undervisning? Explicit/implicit?

Hur borde det komma till uttryck?

Hur tror du att kritiskt tänkande uppfattas av studenterna?

Hur visar studenterna prov på kritiskt tänkande?

Är det viktigt att studenterna förstår det på samma sätt som lärarna?

Ganska ofta har vi skrivningar om kritiskt tänkande i våra betygskriterier. Ofta är det betyg på högre nivåer som innefattar formuleringar om kritiskt tänkande, men finns det ett okritiskt tänkande? Vad är i så fall det?

Kan man bli godkänd på en kurs utan att tänka kritiskt?

Tror du att kritiskt tänkande är en generisk eller ämnesspecifik kunskap?

*Studenter*

Vad tänker du att kritiskt tänkande är? Vad är din definition av kritiskt tänkande?

Vilka verb tycker du är synonyma/ligger nära att tänka kritiskt?

Hur kommer kritiskt tänkande till uttryck inom undervisningen? Explicit/implicit?

Förklarar lärare vad det är?

Hur borde det komma till uttryck?

Har ni pratat om kritiskt tänkande inom tidigare studier/gymnasiet?

Hur känner du att du visar prov på kritiskt tänkande?

Hur tror du att kritiskt tänkande uppfattas av lärarna?

Är det viktigt att lärare och studenter förstår det på samma sätt?

Ganska ofta har vi skrivningar om kritiskt tänkande i våra betygskriterier. Ofta är det betyg på högre nivåer som innefattar formuleringar om kritiskt tänkande, men finns det ett okritiskt tänkande? Vad är i så fall det?

Tror du att kritiskt tänkande är en generisk eller ämnesspecifik kunskap?

# ”Jag balanserar liksom mitt emellan.” Uppfattningar om språkliga och kulturella gränser bland fyra finlandssvenska teckenspråkiga

Maria Andersson-Koski

## 1 Introduktion

I denna artikel diskuterar jag uppfattningen av språk i relation till ett både allvarligt hotat och sent erkänt teckenspråk. Mer bestämt använder jag begreppet *Language Making* (Krämer m.fl. 2022) för att undersöka hur fyra döva finlandssvenska teckenspråkiga personer ramar in innebörden av finlandssvenskt teckenspråk i samband med att de ritar och beskriver *språkporträtt* (eng. Language Portraits).

Finlandssvenskt teckenspråk (FSTS) uppskattas i dag ha omkring 200 språkanvändare i Finland. År 2015 erkändes FSTS tillsammans med finskt teckenspråk (FTS) i en teckenspråkslag (359/2015), varefter den finska staten har beviljat finansiering för att stärka FSTS genom revitalisering. Beslutet om att stödja FSTS fattades ändå i ett skede då språket redan var mycket utsatt. Under de senaste årtiondena har FSTS tappat både språkmiljöer och förstaspråksanvändare. Samtidigt gör bristen på forskning och utbildning i språket att det saknas en koncensus om vilken språkform som egentligen representerar FSTS i dag. Detta aktualiserar frågan om hur språkanvändare själva ramar in *vad* som revitaliseras. I min studie fokuserar jag på hur deltagarna uppfattar FSTS och i vilken bemärkelse de ”skapar” språket genom att i språkporträtt benämna och definiera vad språket är eller inte är.

Artikeln inleds med en teoretisk inramning varefter jag ger en inblick i språksituationen för FSTS i avsnitt 3. I avsnitt 4 presenteras metod och material varpå analysen av språkporträtt presenteras i avsnitt 5 för att sedan sammanfattas i avsnitt 6.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Inom samtida flerspråkighetsforskning har synen på språk som distinkta och åtskiljbara grammatiska helheter kommit att ifrågasättas i

allt högre grad. Från att se språk som avgränsade enheter har man i stället börjat närma sig språk som en aktiv användning av en mängd olika resurser som konstant formar vår föränderliga repertoar (Spotti & Blommaert 2016). Enligt denna uppfattning är alltså ”språk” ett flytande och svårdefinierbart begrepp. Faktumet att språk konstant förändras i kontakten med andra språk gör det omöjligt att avgöra när ett språk ”börjar” och ett annat ”slutar” (Krämer m.fl. 2022).

Detta paradigmskifte gör den traditionella västerländska förståelsen av språk till ideologiskt formade och föreställda lingvistiska enheter. För att fånga upp hur föreställda enheter kollektivt konstrueras, introducerar Krämer m.fl. (2022) begreppet Language Making (härefter *språkskapande*, min översättning). Språkskapande definieras (a.a.:3) som ”conscious or unconscious human processes in which imagined linguistic units are constructed and perceived as a language, a dialect or a variety”. Hur vi kollektivt uppfattar och skapar innebörden av språk sker med andra ord genom både medvetna och omedvetna processer som förankras i normer och ideologier.

Som exempel på språkskapande ger Krämer m.fl. (2022) hur vi namnger varieteter som specifika språk eller dialekter. Namngivningen är i sig en ideologisk handling som får en varietet att ”existera” som en benämnbart enhet, samtidigt som den tillskrivs en viss status. En namngivningsprocess kan i sin tur efterföljas av språkplanering och standardisering vilket inbegriper språkskapande processer på allt från lagstiftande till ortografisk nivå. I och med att språkskapandet omfattar ett brett spektrum av processer, inkluderar dessa också vitt skilda aktörer. Som tongivande *språkskapare* nämner Krämer m.fl. (2022:14) personer vars språkbruk får stor synlighet i samhället, bland annat journalister och artister men också lärare och forskare. Eftersom språkliga ideologier och normer konstant omformas bland den större allmänheten, är det samtidigt omöjligt att skilja på auktoritetens och den ”vanliga” språkbrukarens betydelse för den språkskapande processen.

Parallellt med sociolingvistikens förändrade syn på språk, kännetecknas 1990- och 2000-talet av ett ökat intresse för att revitalisera hotade språk. Språkrevitalisering innebär att stärka ett språk som minskat i användning genom att både öka antalet språkanvändare och utöka

språkets användningsdomäner (Grenoble & Whaley 2006:13). Som en grundläggande motivering till språkrevitalisering framhävs ofta det inneboende värdet i en unik och avgränsbar språklig varietet. Med andra ord både förstärker och utgår språkrevitalisering från förståelsen av språk som tydligt avgränsbara och räknebara enheter (Kuusi m.fl. 2022:135). Inom forskning i språkrevitalisering har tecknade språk dykt upp först på 2000-talet (Snoddon & De Meulder 2020). En orsak till teckenspråkens sena intåg står att finna i det sena erkännandet av teckenspråk som ”riktiga språk”. I omkring ett sekel betraktades teckenspråk som primitiva gester som döva skulle avvänjas från, varpå användningen av dem förbjöds och bestraffades i dövundervisning. Teckenspråk hanterades med andra ord som ”icke-språk” fram till sent 1950-tal då teckenspråklingvistiken växte fram i USA, varefter allt fler teckenspråk ”börjat existera” genom namngivningsprocesser (Kusters m.fl. 2020:6–10).

### 3 Finlandssvenskt teckenspråk

Teckenspråken i Finland kan härledas till Finlands första dövskola som grundades i Borgå, Östra Nyland 1846. I skolan undervisade grundaren C.O. Malm på det språk han själv lärt sig under sin utbildning i Sverige (Salmi & Laakso 2005). I och med ett gemensamt ursprung är FSTS, FTS och svenskt teckenspråk (STS) närbesläktade språk. Relationen mellan dessa har beskrivits som ett dialektkontinuum, jämförbart med de skandinaviska språken svenska, norska och danska (Hoyer 2004). Då teckenspråksforskningen i Finland kom i gång på 1980-talet talade man inledningsvis om *ett* teckenspråk. I samband med den första teckenspråksbeskrivningen i Finland (Risänen 1985:14) uppmärksammades ändå specifika särdrag i *de finlandssvenska dövas teknande*. Dessa särdrag föranleddes av att döva barn från svenska och finska hem, från och med 1892 började placeras i separata dövskolor i enlighet med skolspråken svenska eller finska (Lindberg 2021). Dövskolornas kulturella förankring och språkkontakten med svenska och finska bidrog med andra ord till utvecklingen av två teckenspråk i Finland.

Även om det ytterligare skulle dröja innan FSTS erkändes som eget språk, gjordes redan under tidigt 1900-tal skriftliga referenser till

svenska döva i Finland som en separat gemenskap<sup>1</sup> (Lindberg 2021). På 1970- och 80-talet användes begreppen *svenska döva* eller *svensktalande döva* för att referera till teckenspråkiga som gått i den svenska dövskolan i Borgå, vars språk identifierades som *Borgåtecken* (Hoyer 2005). Ett större intresse för Borgåelevernas språk väcktes ändå först efter Borgå dövskolas stängning 1993, det vill säga efter att en vital språkmiljö redan gått förlorad. Det första forskningsprojektet i FSTS påbörjades vid Finlands Dövas Förbund 1998 och resulterade 2002 i en ordbok med teckenartiklar på FSTS (Hoyer & Kronlund-Saarikoski 2002). År 2002 grundades också föreningen Finlandssvenska teckenspråkiga som 2005 officiellt tog ställning för FSTS som eget språk (Hedréen m.fl. 2005). Detta gjorde det möjligt att tala om ett hotat *språk* i behov av revitalisering. Men då FSTS fick status som språk var det redan märkbart försvagat. I samband med att Borgå dövskola stängdes emigrerade nämligen så gott som en hel generation språkanvändare till Sverige i jakt på teckenspråkig utbildning med svenska som skrivet språk. De som stannade i Finland integrerades i svensk allmänundervisning med tolk eller övergick till finsk dövskola med skriven finska som skolspråk (Londen 2004).

Eftersom tecknade språk saknar etablerade skriftsystem är teckenspråkiga per definition flerspråkiga i minst ett tecknat och ett skrivet språk. Men i och med FSTS:s historiska bakgrund, gruppens spridning och begränsade antal, lever majoriteten finlandssvenska teckenspråkiga i en fyr- eller femspråkig vardag. Utöver FSTS och svenska, omges språkanvändare av finska och FTS samtidigt som kontakter till STS är vanliga (Andersson-Koski 2015).

#### **4 Metod och material**

För att komma åt hur språk uppfattas använder jag mig av språkporträtt som metod. Språkporträtt går ut på att man ber språkanvändare visualisera sina språk eller kommunikativa resurser med hjälp av färger på en kroppssiluett (Busch 2021). Porträttet kan antingen ritas på

---

<sup>1</sup> *Finlandssvensk* introducerades som begrepp på 1910-talet (Engman 2016).

ett vitt papper eller på en kroppssiluett<sup>2</sup>. Som biografisk forskningsmetod introducerades språkporträtt för att studera flerspråkiga barns medvetenhet om sin språkanvändning (Krumm & Jenkins 2001). En större internationell spridning fick metoden på tidigt 2000-tal genom ett forskningsprojekt i lingvistisk diversitet vid Wiens universitet (Busch 2016). Senare har metoden använts i varierande flerspråkighetsforskning (se t.ex. Busch 2021), samt i pedagogisk forskning och lärarutbildning (bl.a. Coffey 2015). Inom teckenspråksforskning har metoden tillämpats av Kusters & De Meulder (2019) som i etnografiska studier undersökt internationella tecken (International Sign) och vitaliteten för flamländskt teckenspråk.

Som metod ger språkporträtt upphov till två sorters data, en ritad bild och ett narrativ kopplat till bilden. Dessa två modaliteter kompletterar varandra genom att erbjuda olika uttrycksmöjligheter. Medan narrativet ger en mer strukturerad och lineär framställning, tillåter bilden motsättningar, överlappningar och tvetydigheter (Busch 2016:54). I min studie möjliggör metoden ett sätt att locka fram metalingvistisk reflektion utan att servera färdiga kategorier i form av namngivna språk, dialekter eller varieteter. För att minimera styrningen av deltagarna har jag i min studie eftersträvat en så öppen uppgiftsformulering som möjligt genom att be forskningsdeltagarna att *tänka på hur de kommunicerar och uttrycker sig i vardagen, vilka olika språk och kommunikationssätt de använder och vidare välja en färg för varje sätt de kommer att tänka på och färga porträttet med de valda färgerna* (jfr Busch 2021:198). Ytterligare har deltagarna uppmuntrats till att färga och fritt rita både på och utanför kroppssiluetten (jfr Kusters & De Meulder 2019:13).

I högre grad än andra biografiska metoder möjliggör språkporträtt en beskrivning av olika kommunikativa resurser med hjälp av metaforiska och symboliska element (Kusters & De Meulder 2019). Tidigare studier visar bland annat att informanter tenderar placera språk som de upplever som viktiga i kärnan av porträttet, det vill säga nära hjärtat eller på huvudet medan mer avlägsna språk placeras längre ut "i

---

<sup>2</sup> I min studie använder jag mig av siluetten som finns tillgänglig på <https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>.



periferin” på porträttets händer och fötter (Coffey 2015). Då metoden använts med teckenspråkiga deltagare har händernas betydelse däremot accentuerats, samtidigt som fötterna tillskrivits betydelsen av ursprung och rötter framför något avlägset (Kusters & De Meulder 2019). Den metaforiska betydelsen måste således alltid tolkas individuellt tillsammans med tillhörande narrativ.

I denna studie utgår jag från videoinspelningar med fyra döva FSTS-användare som ritar och beskriver språkporträtt. De fyra forskningsdeltagarna i denna studie ingår i en mer omfattande materialinsamling med 14 språkanvändare som utöver att rita och beskriva språkporträtt individuellt, ytterligare diskuterar porträtten i par eller smågrupper under ledning av en döv forskningsassistent som själv är uppvoxen med FSTS. Forskningsdeltagarna har primärt rekryterats av assistenten, som är anställd språkrådgivare i FSTS vid Finlands Dövas Förbund och har en gedigen erfarenhet av varierande arbete med språket, vilket gett honom en god insyn i språksituationen och dess användare. Inspelningarna med alla 14 deltagare är gjorda under sex olika tillfällen hösten 2021 och våren 2022. För denna pilotstudie valdes fyra forskningsdeltagare som är födda på olika årtionden under 1900-talet varpå de representerar olika generationer av språkanvändare. Studiens fyra deltagare medverkade vid samma inspelningstillfälle vilket garanterar att de fått identiska instruktioner. I denna studie går jag inte in på gruppdiskussionen utan fokuserar på porträtten och hur deltagarna individuellt beskriver porträtten för mig som är en hörande finlandssvensk som lärt FSTS som främmande språk.

I samband med beskrivningarna har jag ställt öppna följdfrågor om porträtten och om deltagarnas kommunikation. En teckenspråkstolk har närvarat under de 8–16 minuter långa samtalen, även om jag också själv växlat mellan FSTS och svenska. Det begränsade antalet forskningsdeltagare gör närmast studien till en kvalitativ fallstudie som inte möjliggör generaliseringar. Ändå bidrar deltagarnas breda åldersspann, varierade bakgrund och könstillhörighet till en viss bredd. Eftersom antalet döva FSTS-användare är mycket litet och för att i mån av möjlighet bevara deltagarnas anonymitet, uppger jag varken deltagarnas kön eller födelseår i studien. För kontexten är det ändå relevant att deltagare 1 (D1), 2 (D2) och 3 (D3) alla gått i

dövskolan i Borgå medan deltagare 4 (D4) inte gjort det. D1 och D3 är födda före 1955 medan D2 och D4 är födda efter 1969. D1 och D2 har döva föräldrar och har tillägnat sig teckenspråk i hemmet medan D3 och D4 vuxit upp i en familj med hörande föräldrar som inte haft förkunskaper i teckenspråk. Ingen av deltagarna har fått undervisning i FSTS eftersom sådan aldrig erbjudits.

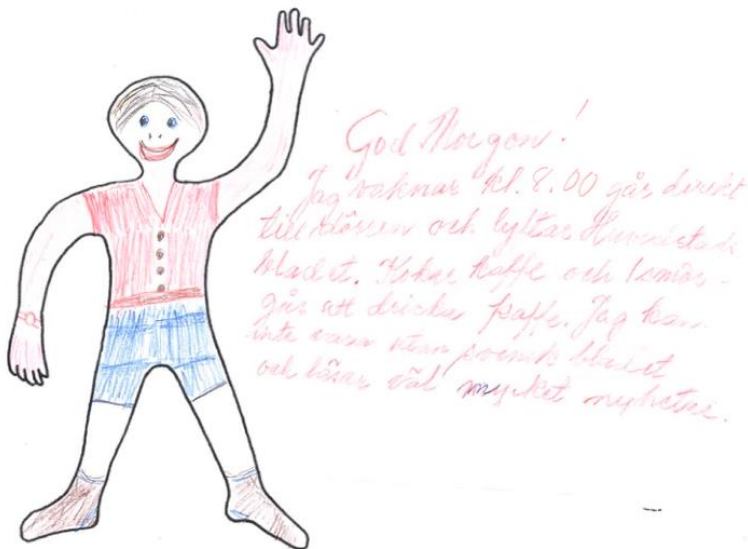
## 5 Analys

Bland studiens fyra deltagare kan man se en stor variation i hur de tolkat och utfört rituppgiften. Både D1 (se figur 1) och D2 (se figur 2) har enbart färgat kroppssiluetten genom att rita in kläder och ansikte på figuren. Båda har därtill skrivit in svensk text bredvid kroppssiluetten. Under det individuella samtalet gör D1 inga direkta kopplingar mellan färger och kommunikationssätt utan beskriver färgvalet med ”hur jag brukar vara klädd”. I narrativet lyfter D1 däremot fram den svenska texten som är en återgivning av en morgonrutin där *Hufvudstadsbladet*, Finlands största svenskspråkiga dagstidning, har en framträdande roll<sup>3</sup>. I beskrivningen betonar D1 hur ”jag inte kan vara utan det finlandssvenska bladet”. Intressant i narrativet är att Hufvudstadsbladet kontrasteras med de finska dagstidningar som deltagarens döva finska partner läser. Dessa tidningar beskriver deltagaren som *tunga* och fullspäckade med ”sorgliga nyheter om krig”, medan den finlandssvenska tidningen återges framställa ”vanliga saker” på ett lättsamt sätt. Finska uppger D1 sig kunna läsa men inte själv producera. I narrativet nämner D1 primärt svenska och finska som språk medan referenser till teckenspråk främst sker med hänvisningar till *att teckna* som modalitet. Denna allmänna referens till modaliteten framför ett specifikt teckenspråk har även noterats i tidigare studier,

---

<sup>3</sup> Den handskrivna texten lyder: ”God Morgon! Jag vaknar kl. 8.00 går direkt till dörren och lyftar Hufvudstads bladet. Kokar kaffe och smörgås att dricka kaffe. Jag kan inte vara utan svenskt bladet och läser väl mycket nyheter.”

speciellt i kontexter där dövas utbildningsbakgrund är knapp och teckenspråket föga dokumenterat (Sivunen 2021:161–162).



Figur 1.

Anmärkningsvärt för D1 är att hen, också i samband med en direkt fråga om teckenspråk, svarar genom att hänvisa till skrivna språk vilket synliggörs i exempel 1<sup>4</sup>. För att visa på hur samma tecken har en flertydig referens återges användningen av ett specifikt tecken med versaler. Förkortningen *i* står för intervjuare.

(1) Exempel

*i*: Tecknar din partner finskt teckenspråk?

D1: Ja, tänk att vi har varit tillsammans i över tjugoo år men hen (partnern) kan ingen FINLANDSSVENSKA. Bara t-a-c-k (bokstaverar).

---

<sup>4</sup> Exempelen är översatta från FSTS till svenska av författaren.

i: Så ni tecknar finskt teckenspråk tillsammans?

D1: Nej jag tecknar alltid FINLANDSSVENSKT, min partner förstår då jag tecknar.

För att förstå exemplet behöver man känna till att tecknet FINLANDSSVENSK<sup>5</sup> på FSTS används för att hänvisa till både *svenska som språk i Finland* (också skrivet) och *finlandssvenskhet* som kultur. För svenskan i Sverige (både språk och kultur) används ett annat tecken<sup>6</sup> (Teckenspråksnämnden 2012). Och även om motsvarigheten till FSTS officiellt består av två tecken (FINLANDSSVENSK och TECKENSPRÅK) görs referenser till språket i vardagligt tal också med det ensamstående tecknet FINLANDSSVENSK, vilket stundvis gör det omöjligt att avgöra vad tecknet syftar på mer exakt. I exemplet används tecknet först om skriven svenska och efter en klagörande fråga, om sättet att teckna. Att D1 ändå utgår från att frågan gäller de skrivna språken visar vilka lingvistiska enheter D1 upplever som förväntade att förhålla sig till<sup>7</sup>. Genom att ta fasta på kommunikativa hinder drar D1 också tydliga gränser mellan svenska och finska medan det snarast framställs som en självklarhet att partnern förstår det *finlandssvenska sättet att teckna*.

---

<sup>5</sup> Se tecknet i ordboken Suvi ([suvi.teckensprak.net](http://suvi.teckensprak.net)).

<sup>6</sup> På FTS används tecknet för SVERIGE också för att referera till skriven svenska.

<sup>7</sup> Upplevelsen av vad som förväntas kan också förstärkas av att forskaren är hörande och har svenska som modersmål.



Figur 2.

D2 gör i sin tur tydliga kopplingar mellan färger och kommunikationssätt. Iögonfallande är att deltagaren skrivit *teckenspråk* med versaler över bröstet på en rosa t-skjorta, vilket i narrativet förklaras med att "jag är en teckenspråkig person". Byxorna har deltagaren färjat blå, vilket D2 uppger stå för FTS. Senare i samtalet säger ändå D2 att den blå färgen både symboliserar finska och FTS. Ytterligare har siluetten fått orangea strumpor som uppges stå för *finlandssvenskhet*, eftersom färgen är "ljus och klar". Sig själv beskriver D2 som en "i grunden starkt finlandssvensk person" även om vardagen domineras av FTS och finska. D2 använder FTS i hemmet, men är själv uppvuxen med en finlandssvensk och en finsk döv förälder och beskriver sig som en blandning, "en gröt", av de två språken. D2:s förhållande till sin egen språkanvändning synliggörs i ett svar på frågan om när det är lätt att kommunicera i exempel 2:

## (2) Exempel

i: Vad använder du helst om du måste uttrycka något svårt?

D2: Teckenspråk.

Om tecken finns använder jag mera finlandssvenskt. Om finlandssvenska tecken saknas tar jag från det finska teckenspråket. Så jag växlar. Tolkar vill alltid veta vad jag kommer att använda men jag bara... \*rycker på axlarna\*... Båda. Det beror på vad jag vill få sagt.

Även om D2 framhäver *teckenspråk* som modalitet, visar citatet att *teckenspråk* de facto syftar på både FTS och FSTS, som D2 uppger sig ”växla mellan”. För att det ska vara möjligt växla mellan resurser förutsätts det att dessa uppfattas som separata enheter vilket D2 gör genom att särskilja FTS och FSTS. Samtidigt bäddas båda språken in i betydelsen av att vara *teckenspråkig*. I exempel 2 synliggörs också upplevelsen av att tillhöra en hotad språkminoritet där det hör till vardagen att stå inför situationer där etablerade begrepps-motvarigheter på det hotade språket inte finns att tillgå. I exemplet medvetandegör D2 sin strategi att parera lexikala luckor på FSTS genom att använda sig av finska tecken. Denna strategi visar sig D2 anammat redan under skolgången i Borgå på 70- och 80-talet då hen uppger att ”många elever betraktade FTS som finare”. Hur man väljer att fylla lexikala luckor i hotade språk är något som också Kuusi m.fl. (2022) diskuterar i relation till översättning till karelska. Kuusi m.fl. beskriver översättningslösningar som *språkskapande* i sig eftersom hur dessa görs formar språket. Att D2 tyr sig till FTS för att fylla luckor sammanfaller i sin tur med Hoyers (2005) resultat om ökad språkkontakt med FTS under 70- och 80-talet. Genom att verbalisera att FTS de facto betraktades som finare, avslöjar D2 därtill en samtida språkattityd samtidigt som hen uttrycker att språkanvändarna skiljde på finska och finlandssvenska tecken långt före FSTS erkänts som eget språk.



Figur 3.

Porträttet av D3 skiljer sig från de två tidigare porträtten i och med rikliga illustrationer runtomkring kroppssiluetten. D3 har överhuvudtaget inte färgat själva porträttet (bortsett från att rita in ett ansikte och tröjärmär) utan i stället gjort illustrationer runtomkring, bland annat av en kyrka och en roddbåt med två fiskare. Kyrkan förklarar D3 som en illustration av Borgå domkyrka som hen uppger ge starka minnen av den egna uppväxten och av hur hen "kommunicerade i dövskolan i Borgå". Åsynen av kyrkan påminner personen om ett försvunnet sammanhang, som aldrig kommer tillbaka vilket beskrivs som sorgligt. Illustrationen av båten lyfter D3 i sin tur fram som svar på frågan om när det känns lätt att kommunicera. I båten uppger sig D3 själv sitta med "en annan finlandssvensk" och eftersom det inte finns folk omkring är det möjligt att "tala rent finlandssvenskt, teckna fritt" utan att behöva anpassa sig till andra. Vad D3 avser med att "tala rent finlandssvenskt" preciseras inte. Däremot framkommer det i narrativet att D3 upplever att den egna *finlandssvenskan* minskat efter flera år av yrkesutbildning i Sverige. Anmärkningsvärt i narrativet är

att D3 aldrig använder sig av TECKENSPRÅK som begrepp utan likt D1, refererar till att TECKNA eller TALA FINLANDSSVENSKT.

Figur 4.



D4 har i sin tur använt sig av färger och illustrationer både på och runt kroppssiluetten. På själva siluetten har bröstet, magen och delar av benen fått en klargul färg där röd färg slingrar sig likt ett blodomlopp från ett klarrött hjärta. Det röda hjärtat beskriver deltagaren som ”kärleken” men senare framgår det att den rödgula färgkombinationen också är en hänvisning till Svenskfinland<sup>8</sup>. Siluettens armar och ben är blå, vilket deltagaren uppger stå för både finska och FTS, medan huvudet fylls av en klargul sol. Solmotivet återfinns som en ram runt ett skärgårdslandskap vilket D4 beskriver som en symbol för den egna barndomen i en finlandssvensk miljö. Från kroppssiluetten, som står intill ett rött hus, har deltagaren ritat en slingrande väg till skärgårdslandskapet i fjärran. Vägen beskriver deltagaren som avståndet mellan barndomshemmet och nuvarande finska boningsort,

---

<sup>8</sup> Färgkombinationen används som symbol för det svenska i Finland (se Engman 2016).



samtidigt som vägen i narrativet ges betydelsen av ett mer metaforiskt avstånd mellan den finlandssvenska uppväxten och vardagen i nuet som domineras av FTS och finska.

I narrativet uppger sig D4 balansera mellan det finska och finlandssvenska:

### (3) Exempel

Då jag träffar finska personer frågar de mig "Är du finlandssvensk?" Och jag svarar jo... Det är lite som om de testar mig. Att förstår jag finskt teckenspråk. Och sen igen, då jag träffar finlandssvenskar säger de "Du är väl finsk?" och jag liksom "Ah!" vad spelar det för roll? Måste jag dela mig itu? Jag balanserar liksom mitt emellan.

Exempel 3 illustrerar hur språk och identitet vävs samman i beskrivningen av porträttet. Å andra sidan gör D4 flera referenser till såväl svenska och finska som FSTS och FTS. Anmärkningsvärt är också att D4 i narrativet verbaliserar sin egen varseblivning om existensen av ett FSTS, vilket åskådliggörs i exempel 4.

### (4) Exempel

D4: I högstadiet sades ingenting om skillnader mellan olika teckenspråk. Det talades bara om teckenspråk i allmänhet. Under hela min uppväxt trodde jag att det bara fanns ett teckenspråk i Finland.

i: När märkte du att det fanns en skillnad?

D4: Under gymnasietiden. Då jag besökte Borgå dövförening. Det kändes rätt.

D4 har vuxit upp i en familj med svenskspråkiga föräldrar och har likt majoriteten teckenspråkiga primärt tillägnat sig teckenspråk utanför hemmet. I och med Borgå dövskolas stängning har D4 gått i finsk dövskola, tillägnat sig FTS och först som ung vuxen börjat namnge och uppfatta FSTS som ett eget språk. Insikten beskriver D4 som avgörande för en identitetsskapande process som bland annat också fått

D4 att byta den skriftliga kommunikationen med föräldrarna från finska till svenska.

## 6 Diskussion och slutsatser

I denna artikel har jag diskuterat hur fyra döva FSTS-användare av olika åldrar, uppfattar och ”skapar” FSTS i samband med att de ritar och beskriver språkporträtt. Av resultaten framgår att deltagarna framför allt skapar och befäster förekomsten av en finlandssvensk kulturidentitet i en flerspråkig vardag. Detta gör de med hjälp av metaforer och symbolik, så som Svenskfinlands rödgula färger (D4), havsnära element som skärgården (D4) och båten (D3) samt genom referenser till den svenskspråkiga dagstidningen Hufvudstadsbladet (D1). *Finlandssvenskhet* framställs som en identitetsbärande faktor som existerar i, men också i kontrast med, den omgivande finska kulturen. I figur 1 kontrasteras kulturerna genom att D1 jämför nyhetsrapporteringen i en finsk och finlandssvensk dagstidning och samtidigt påtalar skillnaderna mellan finska och svenska som språk. D2 och D4 använder i sin tur blå färg som symbol för både finska och FTS i porträtten. Detta sätt att beteckna och gruppera språk av olika modaliteter med samma färg skiljer sig från resultaten i Kusters och De Meulders (2019) studie där motsvarande gruppering enbart förekommer i ett av sjutton porträtt.

Samtidigt som finlandssvenskt och finskt kontrasteras uttrycks också en närhet mellan just FSTS och FTS. D1 framställer det exempelvis som en självklarhet att den finska partnern förstår ”det finlandssvenska sättet att teckna” medan D2 uppger sig använda FTS-lån som en vanlig strategi för att fylla lexikala luckor. En central skillnad mellan studiens äldre (D1 och D3) och yngre deltagare (D2 och D4) är ändå sättet att benämna och medvetandegöra tecknade språk som lingvistiska enheter. Medan D2 och D4 talar om FSTS som språk gör D1 och D3 allmänna referenser till *att teckna* som modalitet eller till *att teckna* (eller *tala*) *finlandssvenskt*. I ett tidsperspektiv återspeglar detta hur FSTS relativt nyligen namngetts och därmed ”börjat existera” som eget språk. Samtidigt pekar studien på en växande lingvistisk medvetenhet bland de yngre deltagarna. Krämer m.fl. (2022:14) framhåller lingvistisk medvetenhet som en förutsättning för

lingvistisk emancipation som möjliggör en språkskapande process ”underifrån” (eng. *from below*). På många sätt är det just det språkrevitalisering handlar om: att befästa och skapa språk med utgångspunkt i språkanvändarna själva. Men för att det ska ske ”underifrån”, på språkanvändarna villkor, behövs fler verktyg i form av fortsatt forskning och undervisning i FSTS.

## Litteratur

- Andersson-Koski, M. 2015. *Mitt eget språk – vår kultur. En kartläggning av situationen för det finlandssvenska teckenspråket och döva finlandssvenska teckenspråkiga i Finland 2014–2015*. Helsingfors: Finlandssvenska teckenspråkiga rf.
- Busch, B. 2016. Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I: Martin-Jones, M. & Martin D. (red.). *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches*. Routledge. S. 46–59.
- Busch, B. 2021. The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources, *International Journal of Multilingualism*, 18(2). S. 190–205.
- Coffey, S. 2015. Reframing teachers’ language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), S. 500–514.
- Engman, M. 2016. *Språkfrågan: Finlandssvenskhetens uppkomst 1812–1922*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Hedrén, J. m.fl. 2005. Finlandssvenska teckenspråkiga i dag. I: Östman J.-O. (red.). *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Nordica Helsingiensia 4, Helsingfors: Nordica. S. 113–122.
- Hoyer, K. 2004. The Sociolinguistic situation of Finland-Swedish Deaf people and their language, Finland-Swedish Sign Language. I: Van Herreweghe, M. & Vermeerbergen, M. (red.). *To the lexicon*

- and beyond: Sociolinguistics in European Deaf communities*. Washington, D.C: Gallaudet University Press. S. 3–23.
- Hoyer, K. 2005. “Vi kallade dem Borgåtecken”. Det finlandssvenska teckenspråket i går och i dag. I: Östman, J.-O. (red.). *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Nordica Helsingiensia 4, Helsingfors: Nordica. S. 21–80.
- Hoyer, K. & Kronlund-Saarikoski, K. (red.). 2002. *Se vårt språk! – Näe kieleemme! Finlandssvenskt teckenspråk 38 ordboksartiklar*. Helsingfors: Finlands Dövas Förbund r.f. & Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Krämer, P., Vogl, U. & Kolehmainen, L. 2022. What is “Language Making”? *International Journal of the Sociology of Language*, 274. S. 1–27.
- Kusters, A., Green, M., Moriarty, E., & Snoddon, K. 2020. *Sign Language Ideologies in Practice*. De Gruyter.
- Kusters, A., & De Meulder, M. 2019. Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *FQS*, 20(3), Art. 10.
- Kuusi, P., Riionheimo, H. & Kolehmainen, L. 2022. Translating into an endangered language: filling in lexical gaps as Language Making. *International Journal of the Sociology of Language*, 274. S. 133–160.
- Lindberg, H. 2021. National belonging through signed and spoken languages: The case of Finland-Swedish deaf people in the late-nineteenth and early-twentieth centuries. I: Eiranen, R. m.fl. (red.). *Lived Nation as the History of Experiences and Emotions in Finland, 1800–2000*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 217–239.
- Londen, M. 2004. *Communicational and educational choices for minorities within minorities: The case of the Finland-Swedish deaf*. Research

- Report 193. Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rissanen, T. 1985. *Viittomakielen perusrakenne*. Helsinki: Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 12.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. *Maahan lämpimään: Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Sivunen, N. 2021. Kuurojen turvapaikanhakijoiden kielikäsitteiden muokkautuminen turvapaikkaprosessin aikana. *Puhe ja Kieli*, 41(2). S. 159–178.
- Snoddon, K., & De Meulder, M. 2020. Introduction: Ideologies in sign language vitality and revitalization. *Language & Communication*, 74, 154–163.
- Spotti, M. & Blommaert, J. 2016. Bilingualism, multilingualism, globalization and superdiversity: Toward sociolinguistic repertoires. I: Flores, N. m.fl. (red.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press, 2016. Print. S. 161–178.
- Teckenspråksnämnden, 2012. Språknämnden för finländska teckenspråk, mötesprotokoll 20.11.2012. Institutet för de inhemska språken. [https://www.kotus.fi/files/2346/protokoll\\_48\\_201112\\_final\\_korrigerad\\_.pdf](https://www.kotus.fi/files/2346/protokoll_48_201112_final_korrigerad_.pdf) (hämtad 15.10.2022)

# Direktiv inledda med *tänk på att* i personlig träning

## – En interaktionell och systemisk-funktionell analys

Martina Huhtamäki, Eveliina Tolvanen & Jan Lindström

### 1 Inledning

Personlig träning är en växande trend inom friskvårdsbranschen, där fokus är på att individen själv ska ta ansvar för sin hälsa (Rydqvist & Winroth 2003). Samtidigt betalar människor i allmänhet för att ta del av friskvårdstjänster och blir därmed kunder med en förväntning på att experten ska ge dem det de förväntar sig (Pettersson 2011). Kontexten för personlig träning är typiskt institutionell (Drew & Heritage 1992), vilket innebär att det finns en klar rollfördelning mellan deltagarna, där den ena parten är personlig tränare (PT) och den andra är motionär. Aktiviteten är målinriktad i och med att träningen syftar till att motionären ska få träningstips, förbättra sin kondition och bli starkare. Trots att det finns en tydlig rollfördelning och ett tydligt mål är gränserna mellan vem som ansvarar för vad inte helt entydiga, exempelvis hur tungt en motionär borde lyfta och hur många repetitioner hen borde utföra (Huhtamäki 2021). Denna otydlighet innebär att tränaren blir tvungen att vara noggrann med sina språkliga formuleringar så att de passar den aktuella situationen vid en viss övning genom att erkänna vardera partens ansvar i lämpligt hög grad (Huhtamäki, Lindström & Tolvanen 2022).

Eftersom tränarens roll i huvudsak är att övervaka hur motionären presterar och instruera hur olika övningsformer ska utföras är direkta handlingar ett återkommande inslag i verksamheten. Dessa kan ha olika former, från korta frasformade uppmaningar under övningens gång (*Upp med bröstet*) till mer utbyggda instruerande handlingar där en uppmaning kombineras med en motivering (*Gör med det här benet så märker du att det går nog*) (Huhtamäki m.fl. 2019; Lindström m.fl. 2020). Föreliggande undersökning handlar om en särskild form av direktiv i personlig träning, som inleds med *tänk på att*. I vår analys tar vi fasta på de direkta handlingarnas grammatiska, funktionella och sekventiella egenskaper och för att kunna utföra en mångsidig analys av dessa egenskaper utnyttjar vi en kombination av

interaktionell lingvistik (Couper-Kuhlen & Selting 2018) och systemisk-funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2013). Härvid beaktar vi även de multimodala dragen som är påtagligt närvarande vid fysiska övningar: den personliga tränaren har många olika resurser för att instruera, såväl verbala direktiv, fysiska demonstrationer som taktill manipulering (jfr Lindwall & Ekström 2012).

Direktiv som inleds med den imperativa ramen *tänk på att* är inte så välbeskrivna i tidigare forskning, men konstruktionen nämns bl.a. av Svenska Akademiens grammatik i samband med *direktiva huvudsatser* där vissa inledande verb kan ha en fokuserande funktion: *Tänk på att täta påsar kan vara farliga för barn!* (SAG 4:722). Vi kan då tänka oss att direktiv av detta slag består av två funktionellt motiverade delar: en fokuserande del med en inramande mental imperativ verbfras (*tänk på*) och en fokusdel med ett *kärndirektiv* som de facto verbaliserar en uppmaning (se tabell 1).

**Tabell 1.** Funktionell struktur för direktiv inledda med *tänk på att*.

<b>Fokusdel</b>	<b>Fokuserad del</b>
Ramdirektiv	Kärndirektiv
<i>Tänk på att</i>	<i>alla tår är i mattan</i>

Ramdirektivet *tänk på (att)* projicerar, eller väcker en förväntning om, en formulering av det som talaren önskar, t.ex. att motionären håller tårna i mattan (se ex. 1 nedan).

Begreppet *direktiv* är en paraplyterm för olika typer av språkhandlingar som syftar till att få den andra att göra något (jfr Ervin-Tripp 1976). Om vi placerar *tänk på att* i en funktionell typologi av direktiva handlingar så rör det sig på ytan om en uppmaning (eller rentav en befallning) riktad till en annan, dvs. en situation där det finns en som uppmanar och en annan som ska agera. Men i den instruerande träningskontexten har dessa direktiv även karaktären av *råd*, dvs. den andra parten har intresse av den uppmanade handlingen genom att ens prestation blir bättre (se Couper-Kuhlen 2014; SAG 4:716). Slutligen syftar råden som tränaren producerar till att motionären ska lära

sig ett ändamålsenligt utförande, vilket kan accentueras med motiveringar om vad den uppmanade handlingen bidrar till; t.ex. uppmaningen *Tänk på att du kan ha bollen ännu mer [ifrån dig] → så att du får mer rotation* i ex. (3) introducerar en korrigerings syftar till att motionären är kapabel att upprepa övningen på ett adekvat sätt i framtiden. Direktiva handlingar med ett inlärningsmål kan då kallas *instruktioner*. Dessa interpersonella sidor av direktiv som aktualiseras i samband med konstruktionen *tänk på att* sammanfattas i tabell 2.

**Tabell 2.** Interpersonella aspekter av direktiv inledda med *tänk på att*.

Direktiv handling	Mottagaren av direktivet
<i>Uppmaning</i>	ska utföra den uppmanade handlingen
<i>Råd</i>	har intresse av handlingen
<i>Instruktion</i>	lär sig nytt genom handlingen

I följande avsnitt presenterar vi vårt material och vår teoretisk-metodologiska referensram. Därefter analyserar vi tre representativa *tänk på att*-inledda direktiv i vårt material, och avslutar sedan med en sammanfattande diskussion.<sup>1</sup>

## 2 Material och teoretisk-metodologisk referensram

Vårt material består av fyra sessioner med personlig träning på svenska i Finland och Sverige som spelades in inom IVIP-projektet 2016.<sup>2</sup> I sessionerna, som tar ungefär en timme var, deltar en

<sup>1</sup> Huhtamäki och Lindström har excerperat materialet och utfört de interaktionella analyserna. Tolvanen har utfört de systemisk-funktionella analyserna. Alla författarna har deltagit i planeringen av studien, tolkningen av resultaten och skrivandet av artikeln.

<sup>2</sup> IVIP = *Interaktion och variation i pluricentriska språk – kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska*, finansierat av Riksbankens jubileumsfond 2013–2020. Se Norrby m.fl. 2012. För slutrapport, se Norrby m.fl. 2021; även via <https://view.publitas.com/riksbankens-jubileumsfond/rj-s-skriftserie-nr-21-2021/page/1>



personlig tränare och en motionär. Vi har fått deltagarnas informerade samtycke till att delta i forskningen. I resultatpresentationen har vi anonymiserat deltagarna.

För att analysera ett kommunikativt fenomen som äger både strukturell och interpersonell komplexitet kombinerar vi två teoretisk-metodologiska referensramar: interaktionell lingvistik och systemisk-funktionell lingvistik. Interaktionell lingvistik använder sig av samtalsanalytisk metod för att skapa förståelse för den sociala struktureringen av talhandlingar och har samtidigt lingvistiska företeelser i fokus (Sidnell & Stivers 2012; Lindström 2014; Couper-Kuhlen & Selting 2018). Analysen syftar till att utreda vilka interaktionella handlingar talare utför med sina samtalsbidrag och vilka språkliga drag de tar hjälp av för detta. Eftersom kroppsliga drag är centrala i den verksamhet vi studerar har vi inkluderat dessa i våra analyser (jfr Broth & Keevallik 2020), såsom att motionären samtidigt med direktiven utför en övning, PT:n demonstrerar en övning eller deltagarna tittar på varandra eller gör olika gester.

För att öka vår förståelse av hur talarna skapar mening med sina yttranden så kompletterar vi den analytiska verktygslådan med systemisk-funktionell lingvistik (SFL, Halliday & Matthiessen 2013; Holmberg & Karlsson 2006; om talat språk Grahn 2012; Tolvanen & Wide 2020). Denna språkmodell utgår från att språkets kategorier har skapats för att fylla kommunikativa behov och att det således finns ett samband mellan grammatiska och semantiska kategorier. I vår studie använder vi oss av SFL för att analysera betydelser i talarnas yttranden med fokus på kärndirektiven som följer den mentala imperativa ramen. Vi analyserar hur verb används för att uttrycka processbetydelser, framför allt s.k. *relationella* processer (abstrakta relationer, tillstånd eller existens) och *materiella* processer (konkreta handlingar eller händelser) (Holmberg & Karlsson 2006:78–101). Dessutom analyserar vi modala hjälpverb som uttrycker förpliktelse (till exempel *kan, ska*; se Holmberg & Karlsson 2006:63).

Syftet med vår studie är att belysa hur personliga tränare använder komplexa direktiv med *tänk på att* för att utföra innehållsligt och socialt intrikata handlingar, hur de härigenom tar hänsyn till spänningen mellan sitt eget och motionärens ansvar i den aktuella situationen och

hur dessa direktiv(a handlingar) är verbalspråkligt och multimodalt uppbyggda. Som ett led i detta prövar vi ett nytt metodologiskt grepp genom att använda oss av såväl interaktionell lingvistik som systemisk-funktionell lingvistik. Resultaten är till nytta för beskrivningen av svenskans grammatik såväl som för förståelsen av verksamhetskontexten vid personlig träning utifrån ett interaktionellt perspektiv.

### 3 Tre exempel på direktiv med *tänk på att*

Under de fyra sessioner vi undersökt använder de personliga tränarna sammanlagt femton direktiv som inleds med ramdirektivet *tänk på att*. Sex av direktiven används medan motionären utför en övning, sex efter en (serie av) en övning och tre före en övning. Nedan presenterar vi tre exempel som belyser användningsmönstret i vårt material. Eftersom placeringen i förhållande till en övning visade sig relevant i våra analyser har vi valt exemplen så att ett av dem kommer före, ett under och ett efter en övning.

#### 3.1 Direktiv som används före en övning

Exempel 1 visar ett direktiv med *tänk på att* som används före en övning (rad 3–5, 8–9, 11–13; se transkriptionsnyckel i slutet av artikeln). Övningen går ut på att böja knäna i tre steg och så hoppa upp. Motionären (MO) står i övningsposition, men har inte börjat utföra övningen. En övergång till en direktiv sekvens inleds på rad 3 där PT:n producerar en fokuserande relativsats som kunde vara första delen av konstruktionstypen falsk utbrytning, *de ja vill att du tänker på nu*<sup>3</sup> (se Lindström m.fl. 2022). Konstruktionen fullbordas dock inte och tränaren tar ny sats med det imperativa formatet *tänk på att* på rad 4 (se figur 1 för deltagarnas positioner under direktivet).

---

<sup>3</sup> En komplett utbrytning skulle t.ex. kunna vara: *Det jag vill att du tänker på nu är att alla tår är i mattan.*

Exempel 1. Alla tår är i mattan (Sverige)

01 PT: \*oå de här ska vi göra (.) fyra varv<sup>o</sup>.\*

pt \*snurrar med fingret i luften och går åt sidan\*

02 &(3.9)&

mo &tar plats på gymmattan&

03 PT: → ↑å de ja vill att du tänker på nu (0.8) också (.) bara

04 tänk på att (0.6) \* &att %alla tår (0.6) är i: mattan\*=  
pt \*ställer sig närmare MO:s sida\*  
mo &tittar på PT  
%för ihop handflatorna

05 = #när du jobbar.  
#Bild 1

06 (0.4)

07 MO: okej=

08 PT: =så att (0.3) du verkligen \*känner att okej (.)  
pt \*klappar händerna mot varandra

09 \*stortån e i: (.) \*dom är,  
pt \*klappar händerna mot varandra (2 ggr)

10 (0.8)

11 PT: så att eh (.) \*också att du får me: kraften (.)  
pt \*gör vertikala rörelser med händerna

12 när du gör upphoppet

13 (0.3) [och att du får kraften ifrån tårna också.

14 MO: [ja

15 \*okej &  
pt \*sänker händerna  
mo &tittar ner i golvet framför sig



**Figur 1.** Deltagarnas positioner under *tänk på att*-direktivet i exempel 1 (PT till vänster, MO till höger).

Direktivet produceras när PT:n gett de grundläggande instruktionerna för övningen och demonstrerat den. Motionären har intagit positionen för övningen men har ännu inte börjat utföra den. PT:ns direktiv utgör den första turen i en sekvens bestående av tre turer, där den andra turen utgörs av motionärens respons *okej* (r. 7) och den tredje turen av PT:ns motivering av effekterna att följa den uppmanade handlingen (r. 8–9, 11–13). Det som sker kroppsligt är att PT:n demonstrerar rörelsen med händerna, medan motionären står stilla i övningsposition och tittar på (se figur 1). Motionärens fysiska respons till direktivet kommer först senare. Prosodiskt sett är turen som innehåller direktivet något uppgraderad i förhållande till föregående tur, genom högre ton och större ljudstyrka. Direktivet styr motionären till ett korrekt utförande genom att fokusera på centrala detaljer i utförandet. Den interaktionella analysen visar således hur PT:n med verbala, prosodiska och kroppsliga resurser producerar en tydlig precisering av hur övningen utförs korrekt.

Ur ett SFL-perspektiv kan det konstateras att *tänk på att* följs av ett kärndirektiv som realiserar en relationell betydelse med verbet *vara* (r. 4) och en temporal, materiell bisats med verbet *jobba* (r. 5). Kärndirektivet, som står i enkel presensform utan explicita uttryck för förpliktelsemodalitet, beskriver det önskade tillståndet när motionären utför övningen och kan sålunda tolkas som förpliktande i sin kontext (se Holmberg & Karlsson 2006:54; Lundin 2018:158). PT:n fortsätter med en förklaring som uttrycker en mental sats med verbet *känna* (r. 8), en relationell sats med verbet *vara* (r. 9), en sats med verbet *få* (r. 11), en materiell sats med verbet *göra* (r. 12) och en annan sats med *få* (r. 13). I detta sammanhang har verbet *få* inslag av både relationell och materiell betydelse (jfr Karlsson 2011:26) och uttrycker snarast att man åstadkommer en relation, dvs. att kraften kommer med eller från tårna. SFL-analysen visar att PT:n använder sig av flera verb som uttrycker olika processbetydelser i sekvensen. I kärndirektivet lyfter PT:n fram en relationell betydelse som fokuserar på det korrekta sättet att utföra övningen (så att tårna är i mattan), vilket är mindre ansiktshotande för motionären än att förutse fel i den kommande prestationen.

### 3.2 Direktiv som används under en övning

I exempel 2 håller motionären på att utföra en övning när PT:n producerar ett direktiv med *tänk på att* (r. 2). I övningen drar motionären upp sig med rak kropp i ett så kallat TRX-band (se figur 2).

Exempel 2. *Handlederna ska vara rakare* (Sverige)

- 01 (8.1)  
*mo drar upp sig i band*  
*pt sträcker fram händerna mot MO, ställer sig snett bakom henne*
- 02 PT: &↑tänk på att \*handlederna ska va rakare #så här  
*pt \*sträcker fram händerna med knutna nävar*  
*mo &stannar rörelsen medan hon får instruktioner*  
#Bild 2
- 03 PT: nu böjer du han- handleden \*så här när du kommer bakåt  
*mo \*börjar igen dra upp sig*
- 04 (0.4)
- 05 PT: \*så (raka armar där)  
*pt \*böjer sina utsträckta armar, tar sedan ner dem*



**Figur 2.** Deltagarnas positioner under *tänk på att*-direktivet i exempel 2 (MO till vänster, PT till höger).

Sekvensen inleds med att motionären börjar utföra övningen, på ett sätt som PT:n bedömer som felaktigt, ska det visa sig. Att PT:n drar den slutsatsen beror på att hon hela tiden följer med motionärens utförande och anpassar sina direktiv därefter (jfr Lindwall & Ekström 2012). PT:n producerar sedan ett direktiv (r. 2), vilket följs av en beskrivning av det nuvarande, felaktiga utförandet, *nu böjer du handleden så här när du kommer bakåt* (r. 3). Efter att motionären börjat utföra rörelsen korrekt säger PT:n *så* (och något otydligt därtill; r. 5), vilket bekräftar att motionärens utförande är korrekt (jfr Lindwall & Ekström 2012:31).

Kroppsligt sett produceras direktivet efter att PT:n ställt sig snett bakom motionären, och PT:n demonstrerar det korrekta utförandet samtidigt med det verbala direktivet. Motionären stannar upp och lyssnar. Imperativen *tänk* är betonad och inleds med rätt hög ton, vilket framhäver den. Att PT:n härmed avbryter motionärens utförande tyder på att hon anser det brådskande eller oproblematiskt att korrigera motionären. Genom att ge ett direktiv om att tänka på handledernas position förhindrar PT:n genast att motionären skadar sig eller lär sig att utföra övningen fel, dvs. det är något värt att observera nu och i framtiden. Den interaktionella analysen åskådliggör alltså hur PT:n avbryter övningen med ett *tänk på att*-direktiv tillsammans med en kroppslig demonstration för att hindra motionären att utföra övningen felaktigt.

Ur SFL-perspektiv uttrycker kärndirektivet en relationell betydelse med verbet *vara* (r. 2). PT:n använder även det modala hjälp verbet *ska*, som uttrycker en hög grad av förpliktelse, dvs. att något är nödvändigt (Holmberg & Karlsson 2006:63). I idrottskontexter upplevs *ska* som mer tvingande än till exempel enkel presensform (Lundin 2018:159) och det utgör här ett tydligt utslag av PT:ns institutionella auktoritet (Huhtamäki, Lindström & Tolvanen 2022). Kärndirektivet följs av en påstående, materiell huvudsats i kombination med en temporal, materiell bisats (*böja, komma bakåt*, r. 3) som beskriver motionärens felaktiga utförande av övningen. SFL-analysen visar sålunda att kärndirektivet har en tydligt uppmanande lexikogrammatik, vilket hänger ihop med den korrigerande handlingens brådskande karaktär, samtidigt som det återigen lyfter fram en relationell betydelse, det







**Figur 3.** Deltagarnas positioner under *tänk på att*-direktivet i exempel 3 (MO till vänster, PT till höger).

PT:n har kunnat iaktta hur motionären lyckas med utförandet och sett att det finns en viss detalj som behöver korrigeras (jfr Lindwall & Ekström 2012). I sekvensen påpekar PT:n först en felaktighet (r. 1) och ger sedan ett korrigerande direktiv (r. 4); motionären tar emot direktivet genom att verbalt bekräfta det (r. 6) samtidigt som PT:n slutför det verbala direktivet med en motivering (r. 5). Sekvensen byggs likaså kring PT:ns fysiska demonstration, först av det felaktiga (r. 1) och sedan av det korrekta sättet att hålla bollen (r. 4). Den kroppsliga demonstrationen kompletterar den ofullbordade syntaxen på rad 4, till en grammatisk och kroppslig konstruktion (se Keevallik 2014). Motionären står och tittar på medan PT:n instruerar och intar så övningspositionen. Prosodiskt sett är direktivet något högre och starkare än föregående tur, vilket framhäver det.

Utgående från SFL kan vi notera att den inledande beskrivningen av det felaktiga utförandet görs med verbet *ha* som uttrycker en relationell betydelse (r. 1). Kärndirektivet, som likaså realiserar en relationell betydelse, denna gång med verbet *ha* (r. 4), uttrycker en låg grad av förpliktelse med verbet *kan* och beskriver sålunda det tillåtna eller möjliga sättet att utföra övningen på (se Holmberg & Karlsson 2006:63). Konstruktionen med *ha* saknar dock ett uttalat objekt, eftersom den grammatiska strukturen fullbordas kroppsligt av tränaren (r. 4). Slutligen beskrivs nyttan av det korrekta utförandet i en konsekutiv bisats med verbet *få* (r. 5). Såsom i ex. (1) så används verbet *få* även här på ett metaforiskt sätt för att uttrycka att man får till stånd en relation ( $\approx$  att det blir mer rotation), där nominaliseringen *rotation* i sin tur uttrycker en materiell process (att rotera). I träningskontexter är det sålunda inte helt enkelt att avgöra processtyp hos verbet *få*. SFL-analysen visar också att de verb som förekommer i kärndirektivet efter *tänk på att* i exempel (1), (2) och (3) uttrycker en relation. Det verkar således finnas ett samband mellan positionen efter det inledande *tänk på att* och den semantiska kategori som beskrivs; *tänk på att* projicerar i dessa fall en beskrivning av ett önskat tillstånd som ska beaktas när den aktuella övningen utförs.

#### 4 Sammanfattning och diskussion

I våra inspelningar av personlig träning används direktiv inledda med *tänk på att* för att rätta till eller förebygga fel i utförandet av en övning. Konstruktionen har en fokuserande del i den inledande imperativa ramen (som vi kallar ramdirektiv), men kärnan i den korrigerande handlingen uttrycks genom en efterföljande *att*-sats (som vi kallar kärndirektiv). Genom uppmaningen att ”tänka” dras uppmärksamhet till det som ska ändras eller korrigeras. Den direktiva handlingen fungerar således som ett råd och kopplas ofta explicit till en instruerande agenda då en förklaring av nyttan av det ändrade utförandet följer. Även om fokus är på konkreta, fysiska handlingar och inte på att motionären bokstavligen ska tänka, implicerar uppmaningen till kognitiv aktivitet att motionären antas ha förmåga att observera och förstå det som instruktionen går ut på, och därmed görs motionären ansvarig och delaktig i tränarens och motionärens gemensamma träningsprojekt.

Beroende på var direktiven placeras i förhållande till övningen betonas antingen deras preciserande eller korrigerande aspekt. Medan ett direktiv före övningen kommenterar en framtida prestation och betonar den preciserande aspekten, är ett direktiv under övningen mer korrigerande, och ett direktiv efter en övning har både en korrigerande och preciserande aspekt. Prosodiska och kroppsliga drag bidrar till att göra direktiven förstaeliga i deras grammatiska, sekventiella och aktivitetsmässiga kontext. Till exempel används i många fall uppgraderad prosodi för att lyfta fram direktiven i aktivitetskontexten. Kroppsliga drag används ofta för att understryka eller komplettera de verbala direktiven genom att PT:n demonstrerar det önskade eller det felaktiga utförandet; det felaktiga presenteras i så fall som en kontrast till det önskade. Direktiven gäller hur motionären ska utföra övningarna också i framtiden, inte bara här och nu, och efterföljs ofta av förklaringar. På så sätt blir de en del av det som skapar inläringen för motionärerna.

Genom ett SFL-perspektiv kan vi se att kärndirektiven, som följer *tänk på att*, ofta uttrycker relationella betydelse, dvs. ett tillstånd motionären ska uppnå eller sträva efter medan hen utför övningen. Kärndirektiven har sålunda fokus på hur övningen utförs korrekt, inte på felaktigheter i motionärens utförande. De kan även innehålla explicita uttryck för olika grader av förpliktelsemodalitet i form av modala hjälpverb. Utifrån de femton fallen i vår samling kan vi skönja följande mönster för direktiv med *tänk på att* (se tabell 3):

**Tabell 3.** Systemisk-funktionell analys av direktiv inledda med *tänk på att*.

Ramdirektiv	Kärndirektiv		
Mental imperativ	Motionären/ kroppsdelen	(Förpliktelse- modalitet)	Relationell processbetydelse
<i>Tänk på att</i>	<i>alla tår</i>		<i>är i mattan</i>
<i>Tänk på att</i>	<i>handlederna</i>	<i>ska</i>	<i>vara rakare så här</i>
<i>Tänk på att</i>	<i>du</i>	<i>kan</i>	<i>ha bollen ännu mer</i>

Grammatiskt sett är kärndirektivet inbäddat som fenomen i en överordnad, mental sats som står i imperativ (ramdirektivet).

Sanningshalten i kärndirektivet förändras inte även om den överordnade satsen negeras (jfr *Tänk inte på att alla tår är i mattan*). Följaktligen utgör kärndirektivet inte en egen språkhandling som skulle vara öppen för respons eller förhandling, utan dess innehåll presenteras som givet, som ett faktum (Holmberg & Karlsson 2006:136; Karlsson 2011:33). Att PT:n väljer att uttrycka sig på det här sättet bidrar till att direktiven som inleds med *tänk på att* är svåra att ifrågasätta.

Det är värt att notera att den kritiska delen av direktivet skjuts fram till en senare informationsstrukturell position i den tvådelade konstruktionen. På denna punkt liknar *tänk på att*-direktiv fokusfinala (eller ”falska”) utbrytningar som också används för att peka ut problem (se Lindström m.fl. 2022). Att det föreligger en viss indirekthet och strukturell komplexitet i konstruktioner med *tänk på att* sammanhänger med att de produceras i instruerande sekvenser som handlar om socialt komplexa frågor och eventuellt icke-prefererade handlingar (jfr Pomerantz & Heritage 2012): att explicit korrigera ett fel som motionären gjort, eller kan tänkas göra (se Huhtamäki m.fl. 2022). I inlärningskontexter som personlig träning är korrigeringar visserligen mer acceptabla än i vardagliga samtal mellan jämlika (se Macbeth 2004). Tränarens och motionärens förhållande är ändå mer flerdimensionellt än t.ex. mellan lärare och elev eftersom motionärerna är kunder som betalar för en serviceform och således kan förvänta sig vara nöjda med aktiviteten de betalar för. Direktiv som till sin form förefaller genomtänkta och höjer den instruerade partens aktörskap kan då anses vara anpassade till en sådan kontext. Genom dessa direktiv konstruerar tränaren de institutionella rollerna, där den ena parten framställs som expert och den andra parten som den som ska få hjälp (se Huhtamäki, Lindström & Tolvanen 2022).

Den teoretisk-metodologiska kombination vi tillämpat bidrar med en betydelsefull infallsvinkel på *tänk på att*-direktiven. Tack vare interaktionell lingvistik och multimodala analyser har vi kunnat behandla de direktiva sekvenserna som en helhet av olika modaliteter och beskriva hur den interaktionella funktionen skapas i den lokala aktivitets- och sekvenskontexten. Genom de sekventiella analyserna har vi sett hur motionären förhåller sig till direktiven, vilket oftast sker genom att utföra övningen, ibland genom verbal respons. Tack vare SFL-

analyserna har vi kunnat analysera verbalspråket i talarnas yttranden utgående från betydelsen och se ett klart mönster för hur de konstrueras. De interaktionella analyserna har varit till nytta i SFL-analyserna, både genom att ge kunskap om den kontext där det verbala språket används och genom att komma in där det verbala språket inte används. Vi anser därför att de valda teoretisk-metodologiska perspektiven kompletterar varandra väl. Systemisk-funktionell lingvistik koncentrerar sig på verbalspråket hos yttranden och ser ett samband mellan semantiken och grammatiska kategorier, medan interaktionell lingvistik beaktar såväl sociala, multimodala som sekventiella aspekter som hänger ihop med den språkliga utformningen. För båda analytiska perspektiven är det relevant att direktivformulering med *tänk på att* bidrar till att konstruera en viss typ av diskurs med specifika deltagarroller och upprätthåller ett institutionellt, instruerande register.

### Transkriptionsnyckel

[	överlapp inleds	han-	avbrott i talproduktionen
=	bidrag hakas på varandra el. talet fortsätter på annan rad	eh	tvekljud
(.)	mikropaus (under 0,2 s)	.h	Hörbar inandning
(1.3)	paus i sekunder	.	fallande slutintonation
nu:	förlängt ljud	,	jämn slutintonation
föten	starkt betonad stavelse	?	stigande slutintonation
°bra°	lägre ljudstyrka än föregående	<i>pt</i> <i>mo</i>	deltagaridentifiering (PT, tränare, MO, motionär) på raden med notering av visuellt beteende
↑tänk	högre ton än föregående	*, %, &	tecken som visar början/slutet för kroppsligt beteende
(men)	transkriptionen osäker	#	synktecken för bild (tidpunkten då den tagits)

## Litteratur

- Broth, Mathias & Keevallik, Leelo (red.). 2020. *Multimodal interaktionsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. 2014. What does grammar tell us about action? *Pragmatics*, 24(3). S. 623–647.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret. 2018. *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & Heritage, John. 1992. Analyzing talk at work: An introduction. I: Drew, P. & Heritage, J. (red.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3–65.
- Ervin-Tripp, Susan. 1976. Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in Society*, 5(1). S. 25–66.
- Grahn, Inga-Lill. 2012. *Tala om att tänka: Om processer och projekt vid användning av orden tänka och tanke i tre samtal*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs Universitet.
- Halliday, M.A.K., revised by Matthiessen, Christian M.I.M. 2013. *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Huhtamäki, Martina. 2021. Kroppens auktoritet i friskvård. I: Grahn, I.-L. & Lindholm, C. (red.). *Tala om kroppen: Språkliga perspektiv på hälsa och sjukdom i den digitala eran*. Stockholm: Morfem. S. 139–161.
- Huhtamäki, Martina, Grahn, Inga-Lill, Lindström, Jan, Nilsson, Jenny, Norrby, Catrin & Wide, Camilla. 2019. Frasformade instruktioner med uppföljningar under personlig träning. *Språk och stil* 29. S. 9–34.
- Huhtamäki, Martina, Lindström, Jan, Grahn, Inga-Lill, Nilsson, Jenny, Norrby, Catrin & Wide, Camilla. 2022. Tankar som styr

- kroppen: Instruktioner med verbet tänka vid personlig träning. I: Björklund, S., Haagensen, B., Nordman, M. & Westerlund, A. (red.). *Svenskan i Finland 19*. Vasa: Svensk-Österbottniska Samfundet. S. 118–132.
- Huhtamäki, Martina, Lindström, Jan & Tolvanen, Eveliina. 2022. Att konstruera expertis i personlig träning – Tänk på att du ska va helt rak också. I: Lundin, K. (red.). *Idrott och språk – Språk i idrott: Nordisk nätverkskonferens vid Linnéuniversitetet*. Rapportserie för idrottsvetenskap nr 2/2022. Växjö: Institutionen för idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet. S. 135–155.
- Karlsson, Anna-Malin. 2011. Texters ideationella grammatik. I: Holmberg, P., Karlsson, A-M. & Nord, A. (red.). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. S. 21–38.
- Keevallik, Leelo. 2014. Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics* 65, 2014. S. 103–120.
- Lindström, Jan. 2014. Interaktionell lingvistik: Procedurer, teman och analyser. *Folkmålsstudier*, 52. S. 31–55.
- Lindström, Jan, Lindholm, Camilla, Grahn, Inga-Lill & Huhtamäki, Martina. 2020. Consecutive clause combinations in instructing activities: Directives and accounts in physical training. I: Maschler, Y., Pekarek Doehler, S., Lindström, J. & Keevallik, L. (red.). *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organisation of action*. Amsterdam: Benjamins. S. 245–274.
- Lindström, Jan, Henricson, Sofie & Huhtamäki, Martina. 2022. Pseudo-cleft constructions in Swedish talk-in-interaction: Turn projection and discourse organization. *Lingua* 265. S. 1–29. doi: 10.1016/j.lingua.2021.103167.
- Lindwall, Oskar & Ekström, Anna. 2012. Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35. S. 27–49. doi: 10.1007/s10746-012-9213-5.
- Lundin, Katarina. 2018. Att instruera i idrottskontext. *Educare* 2018:1. S. 140–169.

- Macbeth, Douglas. 2004. The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5). S. 703–736.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Lindström, Jan & Nilsson, Jenny. 2012. Finland-Swedish as a non-dominant variety of Swedish: Extending the scope to pragmatic and interactional aspects. I: Muhr, R. (red.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the picture*. Wien: Peter Lang. S. 49–62.
- Norrby, Catrin, Lindström, Jan, Nilsson, Jenny & Wide, Camilla. 2021. *Interaktion och variation i pluricentriska språk: Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska. Slutrapport från ett forskningsprogram*. Stockholm: Riksbankens Jubileumsfond i samarbete med Santerus förlag.
- Petterson, Anna. 2011. *I hälsans tjänst! Akademiskt utbildade hälsoarbetares tankar kring arbetet i kommersiell friskvård*. Magisteruppsats i kostvetenskap. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kost- och idrottsvetenskap.
- Pomerantz, Anita & Heritage, John. 2012. Preference. I: Sidnell, J. & Stivers, T. (red.). *Handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. S. 210–228.
- Rydqvist, Lars-Göran & Winroth, Jan. 2003. *Idrott, friskvård, hälsa & hälsopromotion*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya. (red.). 2012. *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tolvanen, Eveliina & Wide, Camilla. 2020. Processtyper i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal. *Språk och stil* 30. S. 143–174.



# What the fuck!

Gustav Bockgård, Susanna Karlsson & Marie Sörlin

## 1 Inledning

I den här studien undersöker vi pragmatiska lån, dvs. lån där det inlånade fenomenet inte bidrar till det propositionella innehållet i ett yttrande, utan till att förmedla talarens eller skribentens hållning gentemot det som avhandlas. Pragmatiska lån har ofta även en diskursstrukturerande funktion. Närmare bestämt undersöker vi bruket av det engelska uttrycket *what the fuck* i talad och skriven svenska, med fokus på form, frekvens och funktion.<sup>1</sup>

De lånard som framför allt har uppmärksammats är substantiv, verb och adjektiv. Orden lånas in i det långgivande språkets form, ofta med viss anpassning till det låntagande språket avseende uttal, stavning och böjning (direkta lån). De kan också översättas led för led från det långgivande språket till ett motsvarande uttryck i målspråket (översättningslån). Det finns omfattande svensk och nordisk forskning som rör den här sortens lån, bl.a. inom projektet *Moderna importord i språken i Norden* (Sandøy & Östman 2004). Tidigare studier har emellertid nästan helt avstått från att studera just de pragmatiska lånen.

Inledningsvis sammanfattar vi tidigare studier av pragmatiska lån från engelskan, med särskilt fokus på *fuck*. Därefter presenteras de material och metoder vi har använt för att undersöka *what the fucks* olika användningar i svenskan. Därpå diskuterar vi variabiliteten i uttryckets form, samt hur det används i interaktionella material. Studien är en pilotundersökning för att mer generellt kartlägga variation avseende pragmatiska lån, och i vilken utsträckning materialval och genre utgör relevanta variabler för studiet av hur sådana lån från engelska realiserar i svenska.

---

<sup>1</sup> Studien ingår i ett skandinaviskt nätverkssamarbete mellan forskare från Sverige, Norge, Danmark, Finland och Island: *Pragmatic Borrowing In The Nordic Languages And Finnish: A Cross-Linguistic Study Of Interaktion 2021–2023*.

## 2 Kunskapsläge

I dagsläget saknas det större, systematiska studier av pragmatiska markörer som har lånats in i svenskan. Därför vet vi mycket lite om användningen hos olika grupper av språkbrukare och inom olika genrer och kommunikationssituationer. Likaledes finns det få studier av uttryckens ortografiska och fonetiska form, morfologi, syntax och konstruktionsmöjligheter.

Ordet *fuck* ingår i det uttryck vi studerar. Just *fuck* har fått viss uppmärksamhet i tidigare forskning. Beers Fägersten (2014, 2017) har noterat att uttrycket är frekvent förekommande i svenskan samt beskrivit hur det kan användas för att markera specifika hållningar och attityder i svensk populärkultur. En viktig slutsats hon drar är att uttrycket är betydligt mindre laddat i svenska än i de flesta varieteter av engelska. Vidare visar hon hur ordet har anpassats till det svenska språkssystemet på så vis att det exempelvis används med svensk verbböjning (som i romantiteln *Aldrig fucka upp*), vilket indikerar att *fuck* i hög grad är etablerat i svenskan.

*Fuck* som ett pragmatiskt lån, ensamt eller ingående i flerordsfraser, är även uppmärksammat i internationell forskning (se särskilt Vatvedt Fjeld m.fl. 2019). Sammanfattningsvis visar denna forskning betydande skillnader mellan olika språk vad gäller *fucks* frekvens och stilvärde, samt när och hur uttrycket har lånats in. Vid jämförelser med bruket av uttrycket i engelska framträder både tydliga likheter och skillnader. Ett genomgående mönster är att *fuck* inte är lika tabuerat i andra språk som det är i engelska, låt vara att graden av hur stötande uttrycket uppfattas varierar ganska kraftigt. Graden av tabuering förefaller även minska över tid, i takt med att uttrycket integreras ortografiskt, fonologiskt och morfosyntaktiskt i det nya språket.

Det finns inte alls mycket forskning om den fasta frasen *what the fuck*, som lån eller i engelskt bruk. När uttrycket har beskrivits är det som ett kraftuttryck eller som ett lån bland många andra, vilket gör analyserna översiktliga och tämligen ytliga.

En undersökning som dock förtjänar att särskilt lyftas fram är en studie av svordomar med engelskt ursprung i nederländska Twitterinlägg (Zenner m.fl. 2017). Den visar bl.a. att *fuck* är vanligt

förekommande i materialet. Konstruktioner som på olika vis har anpassats till etablerade nederländska lexikosyntaktiska mönster förekommer; exempelvis används uttrycket *waar de fuck*, där *what the* alltså har direktöversatts medan *fuck* förblivit oöversatt.

I en annan studie undersöker Gisle Andersen (2014) pragmatiska lån i norsk tidningsprosa. Bland hans iakttagelser kan nämnas att frasen *what the fuck* har lånats in i sin helhet i norskan som ett direktlån. Mer förnorskade uttryck baserade på *fuck* förekommer dock också, t.ex. *fuck heller* som en systerkonstruktion till det etablerade *faen heller*. Ett annat uttryck som står ut är pseudolånet *fuckings/føkkings*, ett ord som ser ut att vara ett lån men som inte har någon motsvarighet i det långivande språket. Frånvaron av belägg i norska på vissa konstruktioner som förekommer i engelska, t.ex. *who/where/why the fuck*, är också intressant. Sammanfattningsvis är de *fuck*-baserade böjningsformer och fasta fraser som används i norskan inte exakt desamma som i engelskan.

I brist på vetenskapliga studier där bruket av hela frasen *what the fuck* står i fokus vänder vi oss till ordböcker. Svenska etablerade ordböcker har varken med hela frasen eller det enskilda ledet *fuck*. I svenska användargenererade ordböcker finns knappt heller något om *fucks* form, frekvens och funktion. Engelskspråkiga ordböcker har däremot något mer omfattande artiklar. I Oxford English Dictionary, under uppslagsordet "fuck" finns uttrycket *what the fuck* med som en egen konstruktion. Även förkortningen *wtf* nämns och noteras vara förekommande i digital kommunikation. En användargenererad ordbok, Urban Dictionary, ger mer information om bruket, men avsaknaden av en redaktion eller annan egentlig kvalitetskontroll medför förstås problem med tillförlitligheten. Å andra sidan är Urban Dictionary uppdaterad, med fler former och mer omfattande funktionella beskrivningar än vad man hittar i traditionella ordböcker. Vad gäller betydelse och pragmatisk funktion kan man sammanfatta de engelska ordböckernas beskrivningar som att *what the fuck* typiskt levereras som en reaktion på något ofattbart eller osannolikt som (just) har hänt. Uttrycket signalerar vanligtvis dels att talaren tillfälligt har tappat koncepterna, dels att hen reagerar på det inträffade med en (ibland ironiskt) negativ känsla. Det kan handla om förvåning, förvirring,

missbelåtenhet, irritation, ilska, äckel, smärta etc. En annan, besläktad användning är att signalera att något man hör eller läser är heltokigt. Ett tredje sätt att använda uttrycket är som en synonym till *fuck it* – alltså en verbal markering av att man slutar fundera på vad man ska göra och i stället gör det man hade tänkt göra från början. En fjärde och sista användning som tas upp är som en sorts emfatisk förstärkning av *what* i vanliga (informationssökande) frågor, även om den negativa reaktionen och förvåningen ofta också kan identifieras som en ingående komponent i yttrandet (*what the fuck is going on?*).

Vad gäller uttryckets strukturella egenskaper har endast Urban dictionary en substantiell beskrivning. Framför allt lyfts två saker fram: dels att *what the fuck* ofta produceras med en stark röstvolym, dels att det förekommer många variantformer av grunduttrycket (*who the fuck, what le fuck, what the fuckness, watafak* etc.), ofta i form av att ett extra ord har tillfogats före *fuck* (*what the fucking fuck*). Att döma av användarinläggen i Urban Dictionary avspeglar den strukturella variationen i viss mån en funktionell variation; vissa konstruktioner förekommer i specifika kontexter och har egna sociopragmatiska funktioner.

### 3 Material och metoder

Vårt material utgörs av skrivna texter av olika slag samt inspelningar av talat och samtalat språk. Det skrivna materialet har hämtats från Korp 9, Språkbanken Text (Borin m.fl. 2012). Vi har använt oss av tre olika delkorpusar i Korp. Korpusarna har valts ut för att representera olika grader av monologiskhet/dialogiskhet samt utifrån hur redigerat och normerat språket kan antas vara:

1. Högnormerat, monologiskt material: nyhetstexter från SVT Nyheter från åren 2004–2021 (221 miljoner token vid söktillfället i april 2022)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Alla värden har avrundats uppåt till hel miljon.

2. Lågnormerat, monologiskt material: välbesökta bloggar åren 1998–2017 samt bloggar utan datum (615 miljoner token vid söktillfället i april 2022)
3. Lågnormerat, dialogiskt material: sociala medierinlägg från korpusen Twittermix (438 miljoner token, från åren 2006–2019 vid söktillfället i april 2022).

Resultatet av en enkel sökning på *what the fuck*, som inte tar hänsyn till stavningsvariation och som bara eftersökt skrivningar med gemener redovisas i tabell 1. Den visar att uttrycket används i mycket olika omfattning i de olika textsamlingarna.

**Tabell 1.** Resultat för söksträngen [what]+[the]+[fuck] i den utökade sökningen. Resultatet omfattar tweetar på svenska, men också tweetar på engelska och retweetar. Siffrorna utom parentes anger relativ frekvens (träffar per en miljon ord); inom parentes anges absoluta tal.

	högnormerat	lågnormerat
monologiskt	0 (2)	0,4 (257)
dialogiskt		0,9 (386)

I det högnormerade monologiska materialet (SVT Nyheter) förekommer *what the fuck* nästan inte alls; i relativ frekvens blir resultatet noll. I själva verket innebär ”noll” två träffar, båda i repliker som läggs i munnen på personer som omtalas i reportage. I de lågnormerade texterna (Bloggmix) är frasen vanligare, med ett relativt värde på 0,4. I det dialogiska materialet (Twittermix) är uttrycket betydligt frekventare. I den första delen av undersökningen, som redovisas i avsnitt 4 och 5, används därför Twittermix för att undersöka variation i konstruktion och stavning. Det verkar främst vara i det dialogiska, lågnormerade materialet som uttrycket tenderar att användas.

Enligt information från Språkbanken (via webbsidor och svar på våra e-postfrågor) har korpusarna bara delvis rensats på spam och helt engelskspråkiga texter. Vi har manuellt bearbetat Twittermaterialet som har använts i avsnitt 4 och 5 så att s.k. retweetar, dvs. vidarebefordrade

sociala medier-inlägg, tagits bort för att undvika att räkna med inlägg som snarare är citat än avsändarens egen produktion.

Twittermaterialet har undersökts utifrån frekvensen hos olika varianter avseende lexikosyntaktisk konstruktion respektive stavning. De *konstruktionsvarianter* som undersökts är utöver frasen *what the fuck* variationer med andra ord (X) som ersätter eller bestämmer *fuck*, eller som föregår frasen: *what the X*, *what the X fuck*, *X what the fuck*. De *stavningsvarianter* som har undersökts är förutom den engelska standardstavningen några varianter av *fuck*, utvalda utifrån uppgifter i tidigare forskning om nordiska språk, och ett urval varianter och förkortningar av *what the fuck* som finns i användargenererade lexikon för svenska eller engelska. För ledet *fuck* rör det sig t.ex. om variation i vokal- eller konsonantgrafem (t.ex. *fökk*, *fuk* i Coats 2021 och *fack* i Urban dictionary 2022). Det slutliga urvalet blev för ledet *what* varianterna *watt* och *wat*; för ledet *the* varianterna *ta* och *da* och för ledet *fuck* varianterna *fukk*, *fuk*, *fack*, *fakk*, *fak*, *föck*, *fökk* och *fök*. Eftersom några av ordböckerna även nämnde förekomsten av förkortningar, togs två sådana med – en initialförkortning och en sammandragen form: *wtf* respektive *watafak*. Av dessa är troligen *wtf* den mest bekanta, då den förekommer i flera av de användargenererade lexikonerna och dessutom i Oxford English Dictionary. Formen *watafak* har, att döma av informationen i Urban dictionary, troligen uppstått i digitala forum, chattar osv. där *what the fuck* kan vara otillåtet att skriva på grund av uppföranderegler, och kan leda till automatisk censurering.

I den andra delundersökningen, som redovisas i avsnitt 6, använder vi i stället ett talat och samtalat material. Första steget var här att lyssna igenom ett tjugotal, godtyckligt utvalda Youtubevideor, poddar och dokumentärfilmer i sin helhet (totalt ca 12 timmar). Vi identifierade härigenom sex Youtubevideor, tre poddar och en tv-dokumentär med belägg (totalt ca 350 minuter). Youtubevideorna har lagts ut som offentligt tillgängliga material av tv-spelande och datorspelande kanalägare; oftast spelas Grand Theft Auto V. Dessa spelare både talar till och chattar med sina följare parallellt med att de samtalar som sina spelfigurer med andra figurer som befinner sig fysiskt nära i den fiktiva spelvärlden. I de flesta fall utgörs Youtubevideon av en

ihopklippt version av en direktsändning i ett annat forum (Twitch). Poddmaterialet utgörs av tre olika poddare som samtalar med varsin gäst. I tv-dokumentären följs en halvkänd person ganska närgånget under några månaders tid, där vi bl.a. får höra hen samtala med många olika personer, i både hemmiljö och offentliga sammanhang. All vår talspråksempiri är från 2020-talet. För att skydda deltagarnas integritet länkar vi inte till materialet här.

Ur talspråksmaterialet har vi excerperat samtliga belägg på *fuck*, för att få en fördjupad bild av den specifika konstruktionen *what the fucks* frekvens och etableringsgrad i informell, (sam)talad svenska. Vi har även lyssnat efter eventuella med *what the fuck* närbesläktade systerkonstruktioner utan *fuck* (t.ex. *what the heck*). Några sådana har vi dock nästan inte funnit (se även avsnitt 6). Nästa steg i analysen har varit att analysera samtalsturer innehållande ett *what the fuck* (eller en systerkonstruktion) syntaktiskt, prosodiskt och sociopragmatiskt.

Till fördelarna med de skriftliga korpusmaterialen hör att de innehåller en stor mängd belägg, med spridning över tid (1998–2021), som tillåter sökningar på olika formvarianter och i olika slags texter. Till nackdelarna hör att vi av nödvändighet har behövt avgränsa oss till ett urval av varianter. En fördel med talspråksmaterialet är att det på grund av dess mer begränsade omfattning gått att göra en totalundersökning; inget belägg på någon variant av grunduttrycket *what the fuck* eller en (av oss identifierad) systerkonstruktion torde ha missats. I det materialet får vi också belägg på uttal och pragmatisk funktion i talat och samtalat språk.

Vi har för föreliggande studie inte kunnat ta fram systematiska uppgifter om skribenternas ålder eller kön i korpusmaterialet, men det är rimligt att anta att det till övervägande del producerats av vuxna personer av olika kön. Vad gäller Twittermaterialet är skribenterna troligen främst män i storstäder i åldern 16–25 (Andersson 2020:118). Vi har inte heller samlat in personuppgifter om språkbrukarna i talspråksmaterialet, men av deras utseenden att döma handlar det genomgående om unga vuxna, uppskattningsvis mellan 20 och 35 år, som producerar (*what the*) *fuck*. En klar majoritet har enligt vår uppfattning ett manligt könsuttryck.

#### 4 Variation i lexikosyntaktisk konstruktion hos *what the fuck*

Uttrycket *what the fuck* kan varieras på flera olika sätt. Variationen är stor i vår Twitterkorpus, med många mycket lågfrekventa varianter. Eftersom avsikten är att ge en bild av formrikedomen redovisas för varje sökning de tre mest frekventa varianterna.

Ett frekvent sätt att variera uttrycket är att *fuck* ersätts av ett annat kraftuttryck. Det är alltså inte bara *fuck* som används i ramen *what the X*. I engelska är *hell*, *heck* och andra starka kraftuttryck också mycket frekventa. Även i skreven svenska i dialogiska material används *hell* och *heck* (se tabell 2). Varianter med andra kraftuttryck förekommer, men i mycket låg grad.

**Tabell 2.** Variation i kraftuttryck: *fuck*, *hell*, *heck* i tweetar som i övrigt är svenskspråkiga. Absoluta tal.

what the fuck	46
what the hell	30
what the heck	22

Att helt utesluta kraftuttrycket är också förhållandevis vanligt (se tabell 3). Detta markeras vanligen genom användandet av ellipstecken (dvs. tre punkter) eller av ett eller flera andra skiljetecken. Notationen som tillämpas i tabellen innebär att det som står inom parentes inte är obligatoriskt. Ellipstecken kan alltså, men måste inte, följas av ett eller flera frågetecken eller utropstecken. Att *what the* följs av frågetecken är långt vanligare än att det följs av utropstecken.



**Tabell 3.** Variation i kraftuttryck: ellips. Absoluta tal.

What the ... (?!)	84
What the ...(??)	32
What the !(!!)	6

Exemplen (1) och (2) återger bruk av den trunkeerade varianten av konstruktionen. I båda fallen signalerar skribenten en stark respons på något den observerat.

(1) Robotdamsugare [sic] som årets julklapp, what the .. Är inte det så 2010 eller nåt annat år som inte är 2015?

(2) What the ... Offside i målgården???

I exempel (1) benämns den anmärkningsvärda observationen i tweeten, medan (2) förefaller vara temporalt förankrad i ett meningsutbyte under pågående ishockeymatch verkar vara föremål för tweeten. Eftersom tweeten i produktionsögonblicket knyter an till någon händelse som kan identifieras av tänkta läsare i stunden (om än inte alltid i efterhand) verkar det inte vara helt nödvändigt att explicitgöra vad det är som föranleder den starka reaktionen.

Vidare varierar konstruktionen genom att *fuck* förses med attribut i form av ett adjektiv (tabell 4).

**Tabell 4.** Variation i attribut. Absoluta tal.

what the actual fuck	92
what the fucking fuck	18
what the holy fuck	3

Ser man bara till det kvantitativa är det från engelska inlånade attribut (*actual, fucking, holy*) som dominerar, men tittar man bland de mest lågfrekventa uttrycken finns det enstaka exempel på kreativitet där svenska adjektiv introduceras i uttrycket:

- (3) Spyr nästan upp frukosten när man kollar på mobilen och what the hela fuck? ? ? ?
- (4) Asså what the jävla fuck

Det mesta tyder på att variabiliteten i den här positionen har importerats ihop med uttrycket i form av vanliga förstärkningsuttryck från engelska. Men att också andra svenska ord används inne i uttrycket tyder samtidigt på att *what the fuck* är etablerat och har börjat integreras i det svenska språket. Ytterligare tecken på detta finner man när man undersöker vilka ord som närmast föregår uttrycket i en grafisk mening (tabell 5).

**Tabell 5.** Variation i närmast föregående ord. Absoluta tal. Generaliseringen [skratt] avser skrивningar som "haha", "hihihi", "höhö" och så vidare.

men what the fuck	7
[skratt] what the fuck	4
[substantiv/namn] what the fuck	2

Resultaten av sökningen visar att här uppträder i första hand dialogiska uttryck som strukturerar dialogen och som signalerar yttrandets förhållande till det som föregått (se även exempel 5 och 6). Men det förekommer också att frasen föregås av en nominalfras som signalerar för läsaren vad det anmärkningsvärda är (exempel 7).

- (5) Det där måste ju ha varit offside, men what the fuck.
- (6) Haha what the fuck asså
- (7) Rumänien what the fuck

Variationen i hur konstruktionen realiserats tyder sammanfattningsvis på att den stödjer lånet av fler ord och uttryck som ofta samförekommer med *what the fuck* i ursprungsspråket. Men det tyder också på att uttrycket är väl etablerat i svenskan, då det fungerar väl med svenska attribut och diskursstrukturerande uttryck.

## 5 Stavningsvarianter av *what the fuck*

Twitterinläggen har som nämnts även undersökts avseende förekomsten av den engelska standardstavningen, liksom i fråga om ett urval andra stavningsvarianter – dels några varianter av de tre ingående leden, dels ett par typer av förkortningar. Resultatet sammanfattas i två tabeller där även variationen i bruket av stora och små bokstäver framgår. Tabell 6 visar beläggen på den engelska standardstavningen och tabell 7 beläggen på förkortningarna. Antalet förekomster av de utvalda icke-standardstavningarna (som *wat* och *watt* osv.) visade sig vara lågt, varför dessa former inte medtagits i tabellerna, men kommenteras efter dem.

**Tabell 6.** Engelskt standardstavade belägg på *what the fuck*, redovisade gruppvis utifrån variationer i stor/liten bokstav och i fallande ordning. Absoluta tal.

What the fuck	291
what the fuck	251
WHAT THE FUCK	72
<i>Varianter med färre än 20 belägg</i> What The Fuck (18) What the Fuck (10) What the FUCK (6) what the FUCK (7) what THE fuck (2) what the Fuck (1) WHAT the fuck (1) What THE fuck (1) What The fuck (1) what The Fuck (1)	48
Summa	662

Av tabell 6 framgår att den engelskt standardstavade treordsfrasen förekommer 662 gånger, och i en klar majoritet av fallen med antingen en inledande versal, enbart gemener eller enbart versaler (*What the*

*fuck, what the fuck* respektive *WHAT THE FUCK*). Orden närmast före och efter beläggen i konkordansraderna ger inte alltid tillräckligt med information för att det ska gå att avgöra exakt vad variationen i versaler och gemener kan tänkas spegla, men intrycket är att det i hög grad handlar om att allmänna skriftspråks-konventioner följs: stor bokstav i början av en grafisk mening, genomgående gemener när frasen förekommer inuti en mening och versaler av hela frasen eller enstaka led för markering av emfas. En del av beläggen där hela frasen skrivits med gemener tycks följa en i sociala medier-sammanhang relativt vanlig konvention, nämligen att hela inlägget skrivs med små bokstäver.

Vad gäller de undersökta varianterna av vokal- och konsonantgrafem har bara 16 belägg hittats, varför de inte medtagits i tabell 6. För första ledet förekommer några belägg på *watt* och *wat*, för andra ledet några med *da* (men inte *ta*) och för det tredje ledet några med *fuk*, *fack*, *fakk* eller *fak* – men inte någon gång med *fukk*, *föck*, *föck* och *fök*. Bara i ett belägg uppvisar alla tre leden en normbrytande stavning: *watt da fack*. Bland beläggen där två led varierats finns t.ex. *What da fack*.

**Tabell 7.** Förkortningarna *wtf* och *watafak*. Redovisat i fallande ordning. Absoluta tal.

Initialförkortning: <i>wtf</i> WTF (7280) <i>wtf</i> (6066) Wtf (3054) WTf (5) wtF (2) WtF (1) wTF (1)	16 409
Sammandragning: <i>watafak</i> Watafak (2) WATAFAK (1)	3
Summa	16 412

Tabell 7 visar att av de två undersökta förkortningarna är den mer etablerade initialförkortningen *wtf* den överlägset vanligaste i

Twittermaterialet. Den skrivs oftast med antingen genomgående versaler (*WTF*, 7 280 belägg) eller genomgående gemener (*wtf*, 6 066 belägg). Även varianten med inledande versal (*Wtf*, 3 054 belägg) är relativt vanlig. Efter det sjunker antalet förekomster av ytterligare variation i val av gemen eller versal i förkortningen till 5 belägg eller färre, och dessa skulle kunna röra sig om oavsiktliga nedslagsfel. Sammandragningen *watafak*, är en marginalföreteelse i vårt material med bara 3 belägg.

Den sammantagna slutsatsen utifrån resultaten är att twittrarna i hög grad följer den engelska standardstavningen av treordsfrasen, *what the fuck*, och att de oftast följer allmänna skriftspråkskonventioner för gemener och versaler. Vidare är det tydligt att förkortningen *wtf* dominerar stort i det svenska Twittermaterialet. Det är den förkortningen, och inte treordsfrasen i sin helhet, som kan beskrivas som standardformen i det dialogiska, lågnormerade materialet. Att *wtf* dominerar så stort är dock inte förvånande med tanke på kontexten. Twitter är en mikroblogg, för snabb och kortfattad kommunikation, där användaren bara har ett begränsat antal tecken per inlägg till sitt förflögande.

Gällande stavningen föreligger det ganska få belägg som kan beskrivas som försvenskade eller lekfulla. Notervärt är att inga belägg med vokalgrafemet <ö> hittats i vårt material, trots att varianter med motsvarande grafem har visats vara vanliga i norskan (se t.ex. Coats 2021 om *føkk* i Twittermaterial). Detta mer kreativa sätt att stava väljer alltså inte twittrarna i vårt material. Möjligen beror resultatet delvis på vårt urval av eftersökta stavningar. Men det kan också bero på att försvenskade varianter med <ö> inte fångas av det material vi har undersökt; ett större material med en bredare representation kunde möjligen fånga även sådan stavning. Framtida forskning skulle kunna utredna om så är fallet. Twitter är en offentlig mikroblogg, i Sverige mest använd av personer över 16 år, vilket att döma av vårt resultat verkar korrelera med en hög grad av engelskt standardiserad stavning av treordsfrasen och förkortningen: *what the fuck* respektive *wtf*.

## 6 Talspråksbelägg

I vårt talspråksmaterial har vi som nämnts sökt efter dels *what the fuck* och eventuella mycket närbesläktade konstruktioner (*where the fuck, what the heck* etc.), dels alla andra konstruktioner där *fuck* ingår (ensamt *fuck, fuck you, fucking* etc.). En notervärd sak är att uttrycket *what the fuck* är den näst mest frekventa lexikosyntaktiska konstruktionen med *fuck*; det frekventaste uttrycket, *fucking*, är mer än dubbelt så vanligt.

Nästa steg i analysprocessen har varit att närgranska samtliga belägg på *what the fuck* och närbesläktade systerkonstruktioner. Det handlar om 18 belägg – endast 1 i en podd, 1 i tv-programmet och resterande i spelvideorna. Till skillnad från i det skrivna materialet ser vi en begränsad lexikosyntaktisk variation. Vi har exempelvis inga exempel på *where/why the fuck* och inga på insprängda, extra ord (t.ex. mellan *the* och *fuck*, jfr tabell 4). Det enda som vi egentligen har funnit i denna väg är poddbelägget, där den ena poddaren uttalar sig om något som en deltagare i tv-programmet *Paradise Hotel* har gjort: *va fuck gör du där liksom*. Vi betraktar tentativt *va fuck* som en försvenskad variant av *what the fuck*, men det skulle egentligen lika gärna kunna ses som en anglifierad variant av *va fan* eller liknande. Vidare finns det ett par ofullbordade realiseringar av grunduttrycket (*what the, what the fu-*). Bortsett från dessa (möjliga) motexempel är det tydligt att ordsträngen *what the fuck* fungerar som en fast fras, en etablerad kommunikativ resurs. En motsvarighet till den mycket stora formvariation som enligt *Urban Dictionary* finns i engelska har vi hittills inte kunnat belägga i svenskt talspråk. Anmärkningsvärt är t.ex. att vi ännu inte har funnit något enda exempel på *what the heck* eller *what the hell*, varianter som av allt att döma är vanliga i skrift (jfr tabell 2).

Intrycket att *what the fuck* är etablerat och standardiserat i talad svenska – ett fast och bland vissa grupper av språkbrukare vanligt uttryck – förstärks av att de tre orden närmast undantagslöst är prosodiskt sammanhållna i vårt material. *What the fuck* fungerar typiskt som en egen turkonstruktionsenhet, oftast tydligt syntaktiskt, prosodiskt och pragmatiskt skild från det som eventuellt kommer före och efter. Uttrycket kan ensamt utgöra ett självständigt yttrande. Om det i stället samförekommer med annat kan yttrandet se ut t.ex. såhär:

(8) *asså* (.) *what the fuck* (.) hur mycke e de här<sup>3</sup>

Exemplet är hämtat från tv-dokumentären. Personen som faller repliken har just tagit emot en tjock sedelbunt som gåva av dokumentärens huvudperson. *What the fuck* är här prosodiskt sammanhållet, men genom pauser avgränsat från det som kommer före och efter. Detta är kännetecknande för bruket av uttrycket överlag, av vårt begränsade material att döma. Dessutom är emfatiskt uttal av *what the fuck* vanligt, främst i form av stark volym, men även företeelser som förställd röst eller kraftigt höjd grundton förekommer.

Exemplet illustrerar också att de *what the fuck* som vi har kartlagt i stort sett alltid kommer tidigt i yttrandet. Om det inte står ensamt kommer det ändå ofta allra först (*what the fuck* (.) *men vänta va fan du va i helvete e de här*) eller, som i exempel (8), mycket tidigt och före den semantiskt tunga kontributionen. Vårt att lyfta fram i exempel (8) är också det initiala ordet 'alltså'. I hela 5 fall föregås nämligen *what the fuck* av just detta ord (främst i form av *asså* men i ett fall uttalat *alltså*; jämför också exempel 4 och 6). Det näst vanligaste preludiet till *what the fuck* är *nej* (3 belägg).

En tidig placering tyder på att *what the fuck* är en reaktiv, och därigenom bakåtriktad, grammatisk konstruktion. Tydligt bakåtriktade element kommer typiskt i början och framåtriktade element i slutet av ett yttrande (se t.ex. Lindström 2008). I fallet *what the fuck* signaleras att något händer, som talaren reagerar starkt på. Vilken typ av känsla det handlar om kan variera. Även om negativa reaktioner dominerar stort i antal, verkar *what the fuck* egentligen lika gärna kunna användas för att signalera något positivt; se exempel (8). En gemensam nämnare för alla våra belägg är däremot att det som talaren reagerar på konstrueras som dels oväntat, dels betydelsefullt. Händelsens sociala tyngd kan sägas motivera den explicita, verbala reaktionen; förväntade och mindre viktiga händelser får oftast passera okommenterade i mänsklig interaktion. En annan gemensam nämnare är att talaren reagerar på något som händer eller har hänt i världen utanför samtalen (pengar byter ägare, en spelfigur hoppar ned från en bro etc.), snarare

---

<sup>3</sup> Symbolen (.) markerar en kort paus.

än på något som en annan deltagare säger. Härigenom förefaller uttrycket skilja sig funktionellt från de andra reaktiva konstruktioner som hittills har beskrivits utförligt i svenskan (t.ex. Linell 2005). Ett större material med andra sociala aktiviteter representerade skulle behövas för att avgöra om *what the fuck* även kan användas reaktivt, gentemot en samtalspartner, kanske till och med i form av en konfrontation.

Det är värt att notera att vi hittills har identifierat ett snävare och mer enhetligt användningsområde än vad som i Urban dictionary beskrivs för engelska. *What the fuck* som en utbyggd, emfatisk variant av ett vanligt 'vad' har vi endast ett möjligt exempel på, nämligen det ovan diskuterade *va fuck gör du där liksom*. *What the fuck* som en sorts synonym till *fuck it* har vi inte kunnat belägga. Att använda *what the fuck* för att starkt reagera på något man hör eller läser har vi inte heller något tydligt belägg på, men det beror kanske delvis på att vårt interaktionella material inte ger bra förutsättningar för denna användning av konstruktionen.

## 7 Avslutning

Uttrycket *what the fuck* är etablerat i svenskan: det är vanligt förekommande både i konstruktionens fulla form och i förkortade varianter. Uttrycket används främst i dialogiska kommunikationssituationer som inte har karaktären av att vara utsatta för omfattande och aktiv normering. Det signalerar typiskt att man reagerar starkt på något som händer. I de samtal vi har undersökt är den händelsen i regel nära i såväl tid som rum i kommunikationssituationen, medan det som markeras som anmärkningsvärt i det skrivna materialet kan behöva reaktualiseras genom benämning eller genom att man länkar till vad någon annan har skrivit.

Det finns viss variation i materialet vad gäller hur uttrycket representeras i skrift. Förkortningen *wtf* är vanligast i vårt dialogiska, lågnormerade skriftspråksmaterial, men till skillnad från vad tidigare forskning visat för *fuck* i norskan finner vi inte någon etablerad försvenskad stavningsvariant med <ö>. Däremot kan man se vissa tecken på variation som kan hänföras till att uttrycket används i en svensk kontext, på så vis att svenska attribut (t.ex. *jävla*, *hela*) används inne i



uttrycket. Uttrycket förekommer också integrerat i grafiska meningar och talade yttranden som i övrigt är helt på svenska, vilket tyder på att uttrycket knappast är en konsekvens av kodväxling, utan snarare en del av svenskans etablerade lexikosyntax. I skrift finns viss variation i konstruktionen, där ramen *what the* kan följas av vanligt förekommande alternativ som *heck* och *hell*, precis som i engelskan. I talat språk har vi däremot inte sett någon sådan variation. Variationen verkar med andra ord vara större i skrift än i tal.

Vår genre- och användarmässigt begränsade beläggsamling räcker bara till att formulera några antaganden som vi i vår fortsatta forskning kan försöka verifiera med hjälp av ett betydligt större material. Men att genre och kommunikationssituation har stor betydelse för såväl form som funktion får härmed sägas vara belagt.

## Litteratur

- Andersen, Gisle. 2014. Pragmatic borrowing. *Journal of Pragmatics*. 67. S. 17–33.
- Andersson, Jenny. 2020. *Svenskarna och internet 2019*. Stockholm: Internetsiftelsen.
- Beers Fägersten, Kristy. 2014. The use of English swear words in Swedish media. I: Rathje, Marianne (red.). *Swearing in the Nordic Countries*. Köpenhamn: Dansk sprogævn. S. 63–82.
- Beers Fägersten, Kristy. 2017. FUCK CANCER, Fucking Åmål, Aldrig fucka upp: The standardisation of fuck in Swedish media. I: Beers Fägersten, Kristy & Stapleton, Karyn (red.). *Advances in Swearing Research: New Languages and New Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 65–86.
- Borin, Lars, Forsberg, Markus & Roxendal, Johan. 2012. Korp – the corpus infrastructure of Språkbanken. *Proceedings of LREC 2012*. Istanbul: ELRA. S. 474–478.
- Coats, Steven. 2021. "Bad language" in the Nordics: Profanity and gender in a social media corpus. *Acta Linguistica Hafniensia*, 53(1). S. 22–5.

- Lindström, Jan. 2008. *Tur och ordning: introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Linell, Per. 2005. En dialogisk grammatik? I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.) *Samtal och grammatik - studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 231–328
- Oxford English Dictionary. 2009 [web]. Utkast till tillägg till artikeln ”W, n” juni 2009. Tillgänglig: <https://www.oed.com/> [juni 2023].
- Sandøy, Helge & Östman, Jan-Ola. 2004. ”*Det Främmande*” i *Nordisk språkpolitik: Om normering av utländska ord*. Oslo: Novus.
- Urban dictionary. Utan år [web]. Tillgänglig: <https://www.urbandictionary.com> [april 2022].
- Zenner, Eline, Ruetten, Tom & Devriendt, Emma. 2017. The borrowability of English swearwords. I: Beers Fägersten, Kristy Beers & Stapleton, Karyn (red.). *Advances in Swearing research: New Languages and New Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 107–136.
- Vatvedt Fjeld, Ruth E., Kristiansen, Elsa, Rathje, Marianne, Oskarsson, Veturliði, Konstaninovskaia, Natalia, Gill, Inayat & Menuta, Fekede. 2019. ”The worldwide use and meaning of the f-word”. *Intercultural Pragmatics*, 16(1). S. 85–111.

# Strukturell emergens och talarpositionering

## Två exempel ur svenskt samtalsspråk

Jan Lindström, Sara Rönqvist & Eveliina Tolvanen

### 1 Inledning

I det fritt flödande samtalsspråket produceras språkliga strukturer temporalt här och nu, eller *online*, utan att talaren från början har en färdig plan för sin utsagas gestaltning (Auer 2009). Detta betyder att talspråkets grammatik är *emergent* till sin natur, dvs. syntaktiska strukturer konstrueras bit för bit i en improviserad process, där rutinerade mönster kombineras på olika, ibland även okonventionella sätt (Hopper 1998). Exempel på en sådan, emergent framskridande yttrandekonstruktion kan ses i excerpten nedan, där talaren inleder med en syntaktisk sträng som kunde utgöra början till en fokusfinal utbrytning<sup>1</sup> (*va vi sku kunna göra e att*), men resten av utsagan hänger inte strukturellt ihop med inledningen (*här e debä*):

Excerpt (1). ”Dansvideo”, EGS:EC:2P:02

01 LEO: .h så (.) dehä va (.) va vi sku kunna göra .h e att  
02 .h att ehh hh här e dehä, (1,3) .hh phh dehä mm (0,5)  
03 pt .hh okej vi väljer en biisi? ((dvs. 'sång'))  
04 (0,6)  
05 IDA: ja:  
06 (0,7)  
07 LEO: som (0,6) e såhä lång?  
08 (0,6)  
09 å:, (0,7) sen har den olika delar i sej

Snarare än att betrakta utfallet som performansfel kan vi observera hur Leo navigerar sig fram i sin turkonstruktion med helt motiverade grammatiska val. Det är frågan om att lansera en plan för en

---

<sup>1</sup> Konstruktionstypen kallas för *falsk utbrytning* i SAG (4:519), vilket antagligen kopplar till den engelska termen *pseudo-cleft sentence*. För termdiskussion, se Henricson & Lindström (2020).

videoproduktion där Leo och Ida är involverade tillsammans, och första delen av utbrytningskonstruktionen på rad 1 passar bra för en sådan utannonserande funktion (se Lindström m.fl. 2022). Efter denna retoriska plattform börjar Leo bena ut hur de ska gå tillväga: de ska välja en sång (rad 3) och den har olika betydelsefulla kvaliteter vilka specificeras genom en successiv inordning av en relativsats (rad 7) och en additivt länkad huvudsats (rad 9). Det som Leo bitvis producerar kan anses vara i linje med Hoppers (2011:23) beskrivning av emergens: ”The current speaker is always already situated at the leading edge of an unfolding interaction, and can only create new structure by a process of incrementation, adding bits and pieces to the utterance.”

Det finns också en diakron sida av emergens, där vi kan identifiera konstruktioner som återkommer i en viss funktionell nisch och stabiliseras till sin form och funktion. Till exempel strängen *vad vi skulle kunna göra* kunde tänkas bli en fras som återkommande behövs när ett förslag läggs fram (t.ex. Leo använder den vid två tillfällen i samma samtal). Mer etablerade exempel på funktionellt nischade yttrandemönster som emergerat i bruket har vi i *frågeramar* av typen *jag undrar* eller *får jag fråga*, som just har funktionen att projicera en undring eller fråga och som sedan följs av en syntaktiskt oberoende interrogativ, t.ex. *jag undrar, kan vi lämna det öppet?* (se Lindholm & Lindström 2003). Auer och Pfänder (2011) gör följaktligen en begreppsskillnad mellan *emergent constructions* (emergenta, ihopsatta i språkbruket här och nu) och *emerging constructions* (emergerande, dvs. utvecklade och etablerade i språkbruket genom tiden).

Vårt syfte med den här artikeln är att bidra till diskussionen om strukturell emergens utgående från två exempelfenomen i svenskt samtalspråk.<sup>2</sup> Det ena gäller det frasformade uttrycket *på något sätt* som kan uppträda som en adverbial bestämning i en sats eller som ett garderingssuttryck med försvagad syntaktisk integrering (*Det låter intressant*

---

<sup>2</sup> Den här studien utgör ett bidrag till projektet *Emergent grammatik för samtalspråk: svenska i en tvärspråklig jämförelse (EGS)*, som finansierades av Finlands Akademi 2018–2022, projektnr 316865. För information och publikationer, se <https://emergentsyntax.home.blog/>.

/ på något sätt) (Rönnqvist 2022). Det andra fenomenet är satsramen *jag skulle säga* som kan fungera som en inledande matrissats som emotser ett objekt, eller som en modifierande, syntaktiskt mer parentetisk sträng som hängs på i yttrandeslut (*Det låter intressant / skulle jag säga*) (Tolvanen 2022). Med hjälp av transkriberade excerpter ur samtal ska vi visa exempel på användningar som representerar olika stadier av syntaktisk integrering och pragmatisk specialisering.

## 2 Material och teoretisk referensram

Vår undersökning baserar sig på excerperingar av flera korpusar av svenskt samtalspråk från tiden 1994–2018.<sup>3</sup> De flesta av de excerpter som vi diskuterar här är hämtade från EGS-korpusen som har två delar: tio vardagssamtal inspelade i Helsingforsregionen och nio arrangerade men icke-modererade gruppsamtal med L1- respektive L2-talare av svenska. Den vardagliga delen består av dyader och gruppsamtal mellan vänner och arbetskamrater i olika åldrar, medan L1/L2-delen har en experimentell design där deltagarna, som är universitetsstudenter i humaniora, diskuterar bildrepresentationer av visuell konst. Vi presenterar även en excerpt som kommer från IVIP-korpusen och som är en interaktion mellan en texthandledare och student. Excerpterna är transkriberade enligt samtalsanalytiska principer (se t.ex. Hepburn & Bolden 2014).

Vår teoretisk-metodologiska referensram utgörs av forskningstraditionen interaktionslingvistik (Lindström 2008; Couper-Kuhlen & Selting 2018). I fokus står sociala handlingar, t.ex. att göra en värdering, och vilken språklig utformning de får i den sekventiella kontexten. Likaså betraktas språkandet som en temporal process och hur talarnas bidrag utvecklar sig i samspel med löpande omständigheter i

---

<sup>3</sup> Följande korpusar har använts: EGS=*Emergent grammatik för samtalspråk* (Helsingfors universitet, 2018–2022), GSM=*Gymnasisters språk- och musikuärlingar* (Göteborgs universitet, 1997–1999), HUSA=*Språk och attityder bland Helsingforssvenska ungdomar* (Helsingfors universitet, 1994–1995), IVIP=*Interaktion och variation i pluricentriska språk* (Universiteten i Stockholm, Helsingfors och Åbo samt Institutet för språk och folkminnen i Göteborg, 2013–2021).

interaktionen. I och med detta aktualiseras frågan om emergens, emedan grammatiken både upprätthålls och återskapas av talarna genom en linjär hopsättning av familjära fragment som blir yttranden anpassade till lokala interaktionella behov (se Hopper 2011:26). Dessa behov har i många fall, och i synnerhet i det material som vi använt, med *epistemiska* konstellationer talarna emellan att göra, då det råder stor känslighet för vem som vet eller kan antas veta vad (*epistemisk tillgång*) eller vem som har rätt att uttrycka sitt vetande (*epistemisk rättighet*) (Stivers m.fl. 2011). Deltagarramen i de studerade samtalen skapar sina spänningar, då det i somliga fall är fråga om interaktioner mellan jämlika (student–student) och i andra fall om asymmetriska relationer (handledare–student). Detta skapar behov av olika sorters epistemiska förhandlingar, och de språkliga fenomen vi valt att fokusera är med i sådana processer.

### 3 Analys

I följande avsnitt analyserar vi uttrycken *på något sätt* (3.1) och *jag skulle säga* (3.2) med hänsyn till sekventiell position, grammatisk integreringsgrad och hur talarna positionerar sig epistemiskt.

#### 3.1 På något sätt

Det adverbiala uttrycket *på något sätt* är en språkligt sett flexibel resurs som kan inta flera sats- och yttrandepositioner: initialt, medialt och finalt. Det fungerar då som bestämning till ett föregående eller efterföljande led. I talat språk har det dessutom beskrivits som *förmildrande* och *relativiserande* och ofta förekommande i resonerande aktiviteter (Nilsson 2005; Aijmer 1985). Förutom som adverbial bestämning inne i ett satsformat yttrande förekommer det även i gränsområden när det gäller både turbildning och turtagning och har då ett samband med gardering, reparation och hantering av bristfällig mottagarespons (Rönqvist 2022). Vi visar tre fall där *på något sätt* är en integrerad bestämning, ett syntaktiskt lösare garderande uttryck och ett turtillägg.

I excerpt (2) ser vi en satsmedial, syntaktiskt integrerad förekomst. Det är fråga om ett gruppsamtal där deltagarna diskuterar konstnären Yayoi Kusamas abstrakta målning *No.2*.

Excerpt (2). Kusama: ”No. 2”, EGS:L1:001

01 JEN: n[:ä: hon ha väl hålli på väldit länge? ]  
 02 RON: [°eller ja börja° [fundera på de .h (0,3) nä] men-, ]  
 03 PET: [nä-, (0,6) ((harklar)) när de e såndä]:n  
 04 grönröd blindhetstest dit [finns en tvåa du måst hitta den].  
 05 JEN: [nff (.) nff (.) ]  
 06 nff=  
 07 ANA: =hh  
 08 (0,3)  
 09 KAT: → den [e på någo sä]tt intressant eller s[åhä.]  
 10 RON: [mm:, ]  
 11 ANA: [m: ]m?=  
 12 RON: =n[ä ja va- ba] tänkte den e från femtinie [att,]  
 13 KAT: [°de° ] [°mm°]  
 14 RON: [när hon b]örjade liksom,  
 15 PET: [°mm, ° ]  
 16 (0,4)  
 17 RON: #riktigt att göra# konst.

Excerpten inleds med att Jenny konstaterar att konstnären varit aktiv länge. I överlapp med Ronis avbrutna tur på rad 2 kommer sedan Peter med ett tolkningsförslag där han jämför målningen med ett syntest, där det ur ett abstrakt mönster ska kunna gå att urskilja något figurativt (raderna 3–4). Det här förslaget bemöts av fnissningar av Jenny och Anastasia (rad 5–7) och får således inget entydigt verbalspråkligt godkännande (*affilering*). Efter en kort paus kommer Katarina med ett nytt evaluerande bidrag (rad 9), där hon uttrycker en försiktigt positiv evaluering av verket: *den e på någa sätt intressant eller såhä*. Uttrycket *på någo sätt* fungerar här som adverbial bestämning till *intressant* där ”något” har ett normalt sydfinlandssvenskt uttal (kortstavigt, utan finalt *-t*). Även om det adverbiala uttrycket är syntaktiskt integrerat är det i den här positionen likväl allmänt garderande, vilket kan förklaras med att Katarina kommer in efter Peters

förslag, som gör en oseriös koppling till ett syntest och har bemötts av fnissningar. Yttrandet modifieras ytterligare av påhänget *eller såhä* på rad 9 (se Norrby 2002), vilket också gör utsagan mindre kategorisk. Minimala uppbackningar följer (rad 11), efter vilket Roni på raderna 12–14 återknyter till sin undring över hur länge konstnären varit aktiv (se rad 2).

I excerpt (3) uppträder *på något sätt* vid både avbrott i talarens tur och garderingar i en sekvens där deltagarna i ett motsvarande gruppsamtal som i (2) diskuterar en målning av renässanskonstnären Caravaggio.

Excerpt (3). Caravaggio: ”Johannes döparens halshuggning”, EGS:L1:003

- 01 SAB: pt .h j[a.]  
 02 MAG: [nf]f:  
 03 SAB: nå ja- (.) tänker nu (.) spontant på de att här e ju liksom,  
 04 (1,0)  
 05 SAB: domhä mörka fäрге[na kans]ke p[å någo sä]tt,  
 06 CEL: [mm, ]  
 07 MAG: [m:m ]  
 08 (1,3)  
 09 SAB: int vet ja >e-< h  
 10 nå h ja e int så insatt på de [vise men no tän]ker ja=  
 11 CEL: [h ]  
 12 SAB: =att no ser ja någo av liksom tidsperioden i-  
 13 → i liksom på nå sätt gestaltningen av dehär?  
 14 (0,8)  
 15 SAB: den [e väldigt drama:]tis[k.]  
 16 MAG: [°å dära°. ]  
 17 CEL: [m ]m,

Sabina är först ute med att uttala sig om Caravaggios konstverk. Efter en första avbruten satskonstruktion på rad 3, som inleds med partikeln *nå* (vanligt i finlandssvenskt tal), pausar hon ytterligare en annan konstruktion på rad 5 (*domhä mörka färgena kanske på någo sätt*) och undviker härmed ett kunskapsanspråk i första turposition (jfr Heritage & Raymond 2005). Avbrottet äger rum efter uttrycket *på någo sätt* och backas upp minimalt på rad 7. Uttrycket, som produceras med en svagt stigande intonationskurva, fungerar här som ett



framåtpekande reparationsinitiativ (se Steensig 2001) som smidiggör avbrottet i turens syntaktiska progression genom att signalera att en fortsättning är på väg (se Rönnqvist 2022). Efter en märkbar paus på rad 8 producerar Sabina en nystart (se Norén 2005; Rönnqvist 2022) med epistemiska garderingar (*int vet ja, ja e int så insatt*) och fortsätter sedan med ett subjektivt hållet tolkningsförslag (*no tänker ja, no ser ja*; rad 10–12). Här förekommer ett prosodiskt något ihopdraget *på nå sätt* (rad 13) i kombination med ett garderande *liksom* (Lindström 2008:78) i samband med Sabinas konceptualisering av det förslag som sker i farten (jfr uttrycket *on the fly* hos Auer & Pfänder 2011:6).

Excerpt (3) innehåller sålunda flera markörer som tonar ner ett kunskapsanspråk och visar på det känsliga i att uttala sig (evaluerande) om något, då de epistemiska rättigheterna inte är självklara, dvs. vem som kan och får veta (om det som diskuteras) (jfr Pomerantz 1984; Heritage & Raymond 2005). Till skillnad från talarens evaluerande yttrande i excerpt (2) så visar excerpt (3) indikationer på en mer komplex social handling, där talaren producerar ett subjektivt hållet tolkningsförslag ackompanjerat av avbrott och garderingar, och där *på nå(go) sätt* flikas in i den bitvisa produktionen och avhjälper de avbrott i turens progressivitet som en pågående strukturering av tal kan medföra.

Excerpt (4) visar hur *på något sätt* uppträder som turtillägg i en sekvens där deltagarna kommer med olika tolkningsförslag för vad det är som de ser i en målning av Frida Kahlo.

Excerpt (4). Frida Kahlo: "A few little nips", EGS:L1:002

01 AMA: ja anto: att de va typ [en ro]sett från skon  
 02 LEN: [nå- ]  
 03 AMA: °liksom° [[ ( ) ] ]  
 04 JAN: [a: ]  
 05 LEN: [alltså (.)] lite si de ut som ett  
 06 (0,5) #eh# liksom (0,5) band här.  
 07 (0,6)  
 08 AMA: mm  
 09 JAN: [AH:: ]  
 10 LEN: [så att dom sku] va fast #där#.  
 11 JAN: oj (.) okej ((alla tittar på konstverket))

12 EMM: ja ja  
 13 (0,5)  
 14→ LEN: **på någån sätt.**  
 15 AMA: ja tolka att de:e liksom en: sko som man ha  
 16 snört runt. (.) [nacken].  
 17 JAN: [mm ]  
 18 LEN: [mm ] ja de eller de.

Excerpten börjar med Amandas tolkningsförslag på vad hon ser i målningen. Lena som redan försökt komma in på rad 2 producerar härefter ett alternativt förslag i andra turposition (rad 5–6). Efter ett minimalt *mm* av Amanda (rad 8) bygger Lena ytterligare ut turen med konnektorn *så att* (rad 10) i överlapp med Jannis insiktsmarkör *AH* som byts ut till en lite mer undrande och icke-entydigt affilierande respons (*oj okej*) på rad 11 (jfr Stivers 2008). Även om Emmas *ja ja* (rad 12) uppvisar någon form av insikt är inte heller den responsen entydigt affilierande. Efter ytterligare en paus fogar Lena in *på någån sätt* på rad 14. Uttrycket utgör ett turtillägg och öppnar i den här positionen upp för Amanda att komma med sin divergerande tolkning (raderna 15–16), som är en specificering av det hon redan sagt på rad 1. Lena avrundar sekvensen med att bekräfta Amandas förslag och uttrycker rimligheten i detta. Den sekventiella kontexten för *på någån sätt* i excerpt (4) visar hur uttrycket har lösgjort sig från en satskonstruktion och uppträder med en pragmatisk funktion för att hantera bristfällig mottagarrespons.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att uttrycket *på någån sätt* är med och bidrar till deltagarnas hantering av yttrandens progressivitet och talarpositionering. Uttrycket förekommer vid socialt komplexa handlingar där deltagare i grupp behöver hantera epistemiska relationer (excerpt 3) samt trygga samförstånd kring föreslagna beskrivningar och möjliga tolkningar, särskilt då affiliering inte är solklart närvarande (excerpterna 2 och 4). För emergensens del kan vi se hur uttrycket i mer komplexa sociala mikrosituationer fungerar som redigerings- och garderingsuttryck och då fungerar som påhångsuttryck eller som turtillägg. I sådana pragmatiska funktioner kan det ske en viss prosodisk reducering, *på någån(t) sätt* > *på nå sätt*. När det gäller

placeringen av *på något sätt* är det även värt att notera att det ofta förekommer i närheten av diskurspartikeln *liksom* och påhängsuttryck som *eller så här*, vilka också är resurser när deltagare behöver hantera socialt komplexa handlingar.

### 3.2 Jag skulle säga

Uttrycket *jag skulle säga* är en resurs i samtalsinteraktion där det uttrycker subjektivitet och talarpositionering (Tolvanen 2022). Det står i så kallat *modalt preteritum* (Ekerot 2011) som signalerar en hypotetisk eller irreal betydelse. Vad gäller den epistemiska dynamiken i ett samtal hänvisar *jag skulle säga* till talarens *epistemiska tillgång* (Stivers m.fl. 2011:9). Denna yttrandesträng förekommer oftast i anslutning till frasformade responser, men den kan även återfinnas som en matrissats med ett satsformat komplement eller skjutas in i en sats (Tolvanen 2022:183–184). Vi kommer att illustrera bruket i tre kontexter med olika grader av syntaktisk integrering, från matrissats till yttrandeinramande uttryck och vidare till ett påhängsuttryck.

I excerpt (5) påträffas *jag skulle säga* initialt i en tur där det är syntaktiskt integrerat i resten av yttrandet. Excerpten är hämtad från samma gruppsamtal som excerpt (2); här diskuterar deltagarna Anni Leppäläs fotografiska konstverk *Projection*.

#### Excerpt (5). Anni Leppälä: "Projection", EGS:L1:001

01 PET: kväll eller moron. ((kortstavigt 'mor(g)on'))  
02 (0,7)  
03 ja säger kväll.  
04 (.)  
05 ANA: °kväll°  
06 (.)  
07 → RON: **ja: skulle säga** [kväll ock]så=  
08 ANA: [mm ]  
09 RON: =(.) [när de] e så mörkt  
10 JEN: [°mm° ]  
11 (.)  
12 JEN: ja tänkte att de e ett mörkt rum:

På rad 1 ställer Peter en fråga om fotografiet (dvs. huruvida det representerar *kväll eller moron*) och ger genast sitt svar på rad 3. Anastasia, som kommer in i andra turposition (se Heritage & Raymond 2005), uttrycker medhåll (rad 5). Efter det inleder Roni, som står i tredje position, sitt svar med *ja skulle säga kväll också* (rad 7) och ger vidare en motivering: *när de e så mörkt* (rad 9). Motiveringen stärker hans aktörskap i förhållande till de föregående talarna, som också har uttryckt att de tycker det är kväll, då han framför ett unikt perspektiv som ingen annan har bidragit med (se Auer & Lindström 2021). *Jag skulle säga* uttalas icke-reducerat och med samma taltempo som komplementet *kväll också*, och återanvänder dessutom verbet *säga* som Peter använt. Här är *jag skulle säga* en syntaktiskt integrerad matrissats som har ett frasformat objektskomplement. Samtidigt förekommer konstruktionen i en sekventiell position där talaren tar ställning till de svar som redan yttrats och relaterar sitt bidrag till egen kunskap.

I excerpt (6) återfinns *jag skulle säga* likaså turinitialt, men konstruktionen är fonologiskt mer reducerad. I excerpten, som är hämtad från ett vardagssamtal, talar tre vänner om huruvida en av dem, Kristina, är mer lik sin far eller sin mor.

#### Excerpt (6). ”Tortillakväll”, EGS:EC:MP:05

- 01 KRI: vem li- vem likna: ja mera.  
 02 (1,7)  
 03 JIL: din mamma.  
 04 (0,3)  
 05 KRI: ti utseende?  
 06 (.)  
 07 JIL: jä=  
 08 → MEL: =>(ja) sku säj(a)< din pappa.  
 09 (0,9)  
 10 KRI: ja likna: no båda också.

På rad 1 ställer Kristina en fråga (*vem likna: ja mera*, dvs. av föräldrarna) och Jill svarar med *din mamma* på rad 3. Kristina förefaller inte vara helt nöjd och ställer en följdfråga (rad 5), men Jill håller fast vid sitt svar (rad 7). På rad 8 ger Melina sitt svar som inleds med (*ja*) *sku säj(a)* och konstaterar att Kristina liknar sin pappa. Kristina ratificerar

båda svaren med ett sammanfattande yttrande på rad 10. Prosodiskt produceras *jag skulle säga* snabbt och hopdraget, mycket reducerat. Här används uttrycket sålunda som en inledande yttranderam med en talarpositionerande funktion, med vilken Melina positionerar sig i förhållande till det svar som redan getts av Jill och svarar utifrån den kunskap hon har om Kristinas föräldrar.

Excerpt (7), som innehåller *jag skulle säga* i en turfinal position, är hämtad från ett språkhandledningssamtal där en handledare (HAN) och en student (STU) diskuterar studentens uppsats. Deltagarna sitter vid ett bord och tittar på texten samtidigt som handledaren går igenom sina kommentarer.

Excerpt (7). ”Problemdiskussion”, IVIP:L:VAS:SHA:03

01 HAN: e de då:?  
 02 (1,2)  
 03 va e de du knyter här.  
 04 (1,8)  
 05 STU: .h (0,3) EM: ((mumlar))  
 06 (2,7)  
 07 → de e väl nog hela stycke <°sku ja säja?°>  
 08 (0,3)  
 09 HAN: m:m (.) mm  
 10 (1,4)  
 11 STU: jä: själva problemdiskussionen.  
 12 (0,4)  
 13 HAN: m:m.  
 14 (1,2)  
 15 STU: °kan[ske°]  
 16 HAN: [jä: ] (.) å där behöver ju läsaren ett svar.  
 17 (0,5)  
 18 HAN: av dig, för att förstå va [va du liksom knyter] där  
 19 STU: [mm (.) jä ]

På rad 3 ställer handledaren en fråga om texten. På rad 5–7 ger studenten sitt första, tentativa svar som innehåller tvekljud, modalpartiklarna *väl* och *nog* samt ett finalt *sku ja säja*, som uttalas tystare och långsammare än omgivande tal och med svagt stigande intonation. På

rad 11 ger studenten ett mer bestämt svar med fallande intonation (*jå: själva problemdiskussionen*). Trots att hon får små uppbackande responser (raderna 9 och 13) tillägger studenten *kanske* (rad 15), vilket överlappar med att handledaren ratificerar studentens svar och fortsätter med ett längre, sammanfattande bidrag (raderna 16–18). I detta fall framstår *sku ja säja* som en retrospektiv, garderande modifiering av studentens svar och liknar påhängda turfinala positioneringsfraser som *tycker jag* och *tror jag* (Karlsson 2005; Auer & Lindström 2016). Genom att använda *sku ja säja* markerar studenten att hennes första svar på rad 7 var tentativt och baserat på den kunskap hon har i interaktionens här och nu, innan hon hann tänka vidare och kunde komma med ett mer bestämt svar.

Sammanfattningsvis markerar *jag skulle säga* i excerpterna ovan socialt komplexa svar som baserar sig på talarens kunskap om samtalsämnet i interaktionens här och nu. Samtidigt positionerar talaren sig i förhållande till vad andra har sagt eller kunde säga, och tar sålunda inte ansvar för att svaret skulle vara det enda möjliga. Detta förekommer exempelvis i icke-affilierande handlingar där det kan vara icke-prefererat att vara explicit oenig (excerpt 6) eller då det finns en press på att uttrycka sig om något (excerpt 7). Betraktar vi strukturell emergens så kan vi notera att *jag skulle säga* kan förekomma som en syntaktiskt integrerad matrissats, men att den också kan nyttjas som en syntaktiskt lösare yttrandedel. I den senare typen av kontexter är en garderande funktion påtaglig, i synnerhet som uttrycket kan samförekomma med andra garderande led som *väl*, *nog* och *kanske*.

#### 4 Slutsatser

I den här artikeln har vi genom analyser av uttrycken *på något sätt* och *jag skulle säga* belyst *emergenta* och *emergerande* aspekter av grammatiken i svenska samtal. De fokuserade konstruktionerna är konventionella element som smidigt kan placeras i olika sats- och yttrandepositioner. Ur talarens synvinkel är de alltså behändiga bitar och fragment vid yttrandebildning. Det finns också tecken på att dessa uttryck återkommer i vissa typiska interaktionella kontexter där de börjat uppta mer specialiserade pragmatiska funktioner. Den mest centrala av dessa är talarpositionering, dvs. hur talaren placerar sig i förhållande

till andras vetande och med vilken säkerhet talaren väljer att uttrycka sig. Talarpositionering kommer i förgrunden i interaktioner där deltagarna behöver ta ställning, beskriva och evaluera företeelser. Dessa utgör socialt komplexa handlingar, eftersom medhåll och delade perspektiv med andra inte kan tas för givet, samtidigt som det är socialt eftersträvansvärt. Följaktligen finns det ett socio-interaktionellt grundat behov av en arsenal av uttryck som lämpar sig för modifiering av talarens subjektiva hållning och kunskapsanspråk. De typiska lexiko-syntaktiska källorna för sådana är adverb (t.ex. *alltså, liksom, så där*) och matrissatsfragment (t.ex. *jag tycker, jag undrar, jag menar*). På något sätt och *jag skulle säga* sitter således bra på denna potentiella utvecklingslinje för diakront, genom bruket emergerande konstruktioner.

Genom våra analyser och vårt fokus på emergens vill vi även bidra till en mer teoretisk diskussion av svenskans grammatik i tal-i-interaktion. Här gäller det att skifta fokus från grammatiken som en produkt till en process, där improvisation, innovation och stabilisering möter varandra. Vi bör lyfta blicken från syntaxen till organiseringen av dialog och diskurs: hur syntaktiska val bidrar till talarnas hantering av intersubjektivitet, affiliering och interaktionens progressivitet. Utvecklingslinjen från improviserat emergent bruk till återanvändning av emergerande mönster förtjänar också uppmärksamhet, för det finns viss spänning mellan en icke-finit, emergent grammatik, som är produktiv, och fixerade delar av grammatiken, som inte är produktiva här och nu men har sina källor i det produktiva bruket. Att talarna bemästrar båda sidorna av grammatiken och är med om att omforma och utveckla den visar att de har strukturerad kunskap om ett i princip aldrig färdigt system.

## Litteratur

- Auer, Peter. 2009. On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31. S. 1–13.
- Auer, Peter & Pfänder, Stefan. 2011. Constructions: Emergent or emerging? I: Auer, Peter & Pfänder, Stefan (red.). *Constructions: Emerging and emergent*. Berlin: De Gruyter. S. 1–21.

- Auer, Peter & Lindström, Jan. 2016. Left/right asymmetries and the grammar of pre- vs. postpositioning in German and Swedish talk-in-interaction. *Language Sciences*, 56. S. 68–92
- Auer, Peter & Lindström, Jan. 2021. On agency and affiliation in second assessments: German and Swedish opinion verbs in talk-in-interaction. I: Lindström, Jan, Laury, Ritva, Peräkylä, Anssi & Sorjonen, Marja-Leena (red.). *Intersubjectivity in action: Studies in language and social interaction*. Amsterdam: Benjamins. S. 81–107.
- Aijmer, Karin. 1985. Vad man ej klart kan säga – om vaghetsmarkörer. I: Allén, Sture, Andersson Lars-Gunnar, Löfström, Jonas, Nordensam, Kerstin & Ralph, Bo (red.). *Svenskans beskrivning 15*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 107–117.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret. 2018. *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekerot, Lars-Johan. 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet: Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Henricson, Sofie & Lindström, Jan. 2020. *Va ja inte gillar e hennes nasala röst: Fokusfinala utbrytningar i tal i interaktion*. I: Haapamäki, Saara, Forsman, Ludvig & Huldén, Linda (red.). *Svenskans beskrivning 37*. Åbo: Svenska språket vid Åbo Akademi. S. 96–110
- Hepburn, Alexa & Bolden, Galina. 2014. The conversation analytic approach to transcription. I: Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (red.). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley Blackwell. S. 57–76.
- Heritage, John & Raymond, Geoffrey. 2005. The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68:1. S. 15–38.
- Hopper, Paul. 1998. Emergent grammar. I: Tomasello, Michael, (red.). *The new psychology of language*. Mahwah, NJ. S. 155–175.
- Hopper, Paul. 2011. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. I: Auer, Peter & Pfänder, Stefan (red.). *Constructions: Emerging and emergent*. Berlin: De Gruyter. S. 22–44.



- Karlsson, Susanna. 2005. Modalitet i interaktion: En studie av *jag tycker och tycker jag*. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.). *Samtal och grammatik: Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 119–138.
- Lindholm, Camilla & Lindström, Jan. 2003. *Får jag fråga?* Frågeramar i institutionell interaktion. *Språk & Stil* NF 13. S. 35–64
- Lindström, Jan. 2008. *Tur och ordning: Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lindström, Jan, Henricson, Sofie & Huhtamäki, Martina. 2022. Pseudo-cleft constructions in Swedish talk-in-interaction: Turn projection and discourse organization. *Lingua*, 265. S. 1–29.
- Nilsson, Jenny. 2005. *Adverb i interaktion*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Norén, Niklas. 2005. Apokoinou i samtal: En inledande definition och sekventiell avgränsning av en samtalsgrammatisk konstruktion. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.). *Samtal och grammatik: Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 55–87.
- Norrby, Catrin. 2002. Svenska påhängsuttryck av typen *å så* och *eller nåt*. *Språk och stil* NF 11. S. 183–201.
- 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.
- Rönnqvist, Sara. 2022. Det adverbliella uttrycket *på något sätt* i samtalsinteraktion. *Språk och stil* NF 31:2. S. 39–71.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Steensig, Jakob. 2001. *Sprog i virkeligheden: Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Stivers, Tanya. 2008. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41:1. S. 31–57.
- Stivers, Tanya, Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob. 2011. Knowledge, morality and affiliation in social interaction. I: Stivers, Tanya, Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (red.). *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3–24.
- Tolvanen, Eveliina. 2022. *Jag skulle säga* i svenskt samtalsspråk. *Folkmålsstudier*, 60. S. 175–202.

# Konsten att reflektera: Textaktiviteter som verktyg vid skrivande och skrivundervisning inom utländska lärares vidareutbildning (ULV)

Theres Bellander, Goran Maljan & Marie Nelson

## 1 Inledning

Av tradition är en stor del av svensk lärarutbildning uppbyggd kring reflektion. Med målet att utveckla yrkeskompetens tränas lärarstudenter i att reflektera kring sin egen skolgång, kring ämneskunskaper och didaktiska kunskaper inom utbildningen samt kring erfarenheter vid verksamhetsförlagd utbildning, VFU (Bie 2014). ”Den reflekterande praktikern” beskrivs av Schön (2003) som en yrkesutövare som tänker över vad hen företar sig eller som riktar tankarna mot handlingen och den kunskap som är implicit i denna handling. I pedagogisk och didaktisk litteratur inom lärarutbildningen lyfts aktiviteten *att reflektera* fram som central. Många förslag ges också till hur reflektion kan gå till, exempelvis genom loggboksskrivande eller reflektionssamtal i grupp (Hatton & Smith 1995, Bie 2014). Man betonar att en reflektion inte kan vara rätt eller fel, dock kan den vara mer eller mindre underbyggd.

Med vår undersökning vill vi belysa språkets och kommunikationens roll inom lärarutbildning och yrkesutövning genom att rikta fokus dels mot aktiviteten reflektion, dels mot en särskild studentgrupp, nämligen deltagare i *Utländska lärares vidareutbildning* (ULV). Utbildningen ges sedan 2007 vid sex lärosäten i Sverige.

Vår undersökning motiveras av att definitioner av hur reflektion konstrueras språkligt tycks saknas. Mot bakgrund av detta syftar studien till att undersöka hur studenter som är relativt nya i det svenska språket tar sig an den svårdefinierade utmaningen *att reflektera*. I vår analys utgår vi från modellen om textaktiviteter (Holmberg 2006) och undersöker: 1) vilka textaktiviteter ULV-studenterna använder sig av samt 2) hur de kombinerar olika textaktiviteter när de skriver en redogörande och reflekterande text. Utifrån resultaten diskuterar vi hur

utveckling av reflektionsförmåga bättre kan stötta inom ULV. Studien har genomgått etikprövning i Sverige.

## 2 Bakgrund

Två av de problem som uppmärksammas i dagens skoldebatt rör bristen på behöriga lärare och skolans utmaning med att möta nyanlända elever med varierad bakgrund gällande språk, kultur och kunskap (se t.ex. Utredningen om utbildning för nyanlända, 2016). I en utredning av Riksrevisionen (2015) framställs lärare med egen erfarenhet av migration som en resurs som både kan bidra till att minska lärarbristen och stötta nyanlända barn och elever i svensk förskola och skola.

Samtidigt som det finns behov av internationellt utbildade lärare visar forskning att denna yrkesgrupp i jämförelse med andra yrkesgrupper erfar särskilda utmaningar med att etablera sig på den svenska arbetsmarknaden. Internationellt utbildade lärare uppskattas (visserligen) för sin flerspråkiga och mångkulturella kompetens men samtidigt osynliggörs eller till och med ifrågasätts deras ämneskompetens och lärarprofession (Sandlund 2010; Bigestens 2015; Bengtsson & Mickwitz 2019). En nyckelorsak tycks vara att de sätt som lärarna är vana vid att utöva läraryrket på skiljer sig från, eller t.o.m. motsäger, de undervisningspraktiker som förespråkas i Sverige (Jönsson & Rubinstein Reich 2006; Bengtsson & Mickwitz 2019). En ytterligare orsak tycks vara att bytet av kommunikations-språk innebär en särskild utmaning för just lärare (Bigestens 2015). Liknande orsaker har noterats i forskning om utländska lärares integrering i bl.a. kanadensisk (Beynon m.fl. 2004), nyzeeländsk (Arndt 2015), australiensisk (Jhagroo 2016) och tysk (Bressler & Rotter 2017) skolkontext. Det svenska språket är oundgängligt i skolans värld där kontakten med olika aktörer är stor. Därtill förväntas alla lärare arbeta språkutvecklande i alla ämnen. I forskning om internationellt utbildade lärare saknas en konkretion kring de språkliga utmaningar som lärarna ställs inför i samband med kompletterande lärarutbildning och yrkesutövning i Sverige.

Utländska lärares vidareutbildning riktar sig till studenter som vill arbeta som lärare eller förskollärare i Sverige och som har en utländsk lärarexamen eller utländsk examen i ett svenskt skolämne. För

behörighet till utbildningen krävs dokumenterade kunskaper i svenska i form av ett godkänt betyg från gymnasieskolans (komvux) Svenska 3, Svenska som andraspråk 3 eller godkänt test i svenska för universitetsstudier (TISUS) eller motsvarande. Inom ULV ingår studier om svensk skollag, styrdokument, demokrati- och värdegrundsfrågor samt VFU. Därutöver är studieplanen individuell och utformas utifrån vad enskilda studenter behöver komplettera. Som mest får ULV omfatta 120 högskolepoäng, vilket motsvarar två års studier på heltid.<sup>1</sup>

ULV-utbildningen erbjuds idag vid Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Malmö universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet och Örebro universitet. I samband med anmälan sker vanligtvis ett språktest i svenska. Vid några lärosäten får de studenter som utifrån testet bedöms ha behov av färdighetsträning i svenska läsa en termins språkinträdning innan de påbörjar vidare studier inom ULV. Den terminslånga språkinträdningens kursen ger fördjupade kunskaper i och om det svenska språket, i både tal och skrift. Kursen ger också en inträdning till olika arbetssätt inom högre utbildning och till språkanvändning i akademiska sammanhang.

### **3 Material**

I denna studie analyseras 18 studenttexter som har tillkommit under den senare delen av ULV-utbildningens språkinträdningstermin. Ett 30-tal studenter tillfrågades om deltagande efter avslutade studier. Informerat samtycke inkom från 18 av dessa och det är deras texter som undersöks i studien.

Texterna utgör en del av examinationen inom en delkurs som har fokus på texter och samtal i förskola och skola. I delkursen ingår övning

---

<sup>1</sup> Ytterligare information om ULV finns på Universitets- och högskolerådets webbplats: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildning/lararutbildningsguiden/ulv/> och på de anordnande universitetens webbplatser.

i att identifiera, beskriva och reflektera<sup>2</sup> över kommunikativa praktiker i förskola/skola. Studenterna läser artiklar och ser filmer från svensk undervisningskontext. De genomför också ett endagsbesök på en förskola eller skola, utifrån aktuell inriktning inom utbildningen.

Instruktionen till den skrivuppgift som vi undersöker i studien är omfattande, med vissa exempel som stöd, och vi har därför valt att inte återge den i sin helhet. Viktigt att påpeka är dock att verbet *reflektera* betonas i instruktionen: ”Utgå från den undervisning som du har observerat under skolbesöket och skriv en sammanhängande text som redogör för och reflekterar kring samtal, skrivande eller läsning i skolan/förskolan”. Utöver den egna observationen från skolbesöket ska texten bygga på läroplanens mål, innehållet i kurslitteraturens artiklar och filmer samt egna tidigare pedagogiska erfarenheter som lärare eller elev. Vikten av att använda ämnesspecifika ord och att kontrollera stavning och grammatik påtalas också i instruktionen.

Enligt skrivinstruktionen ska texten omfatta mellan 400 och 600 ord. De 18 texter vi har undersökt omfattar i genomsnitt 588 ord. Den längsta utgörs av 738 ord och den kortaste av 396 ord. Studenterna har arbetat med texterna både hemma och vid universitetet. Skrivprocessen har innehållit muntlig och skriftlig formativ respons från kurskamrater och lärare. Vi analyserar den sista versionen av texten, d.v.s. den som studenterna vid slutet av terminen lämnat in för examination.

#### **4 Teoretisk och metodisk inramning**

En teoretisk utgångspunkt i undersökningen är att texters betydelser är oskiljaktiga från den kontext som texterna har tillkommit inom (jfr Martin & Rose 2008). Det innebär att skrivandet av redogörande och reflekterande text inte är en generisk aktivitet utan något som kan skilja sig åt i olika kontexter. Inom varje (akademisk) disciplin finns

---

<sup>2</sup> Under språkintröduktionsterminen läser studenterna om ”Verb i uppgiftsformuleringar” (Blomström & Wennerberg 2015:95), där såväl ”beskriva” som ”reflektera” tas upp.

en traderad gemensam förståelse hos skribenter och läsare om vad som kan förväntas av texters innehållsliga, strukturella och språkliga utformning. Nya deltagare (studenter) anammar förståelsen på implicit väg genom att ta del av och själva efterlikna disciplinens texter. Erfarna deltagare (lärare) kan också explicit peka ut textmönster i så kallade textsamtal (jfr Holmberg 2010) med nya deltagare (studenter).

Vi uppfattar aktiviteten *att reflektera* som svår både för lärare att undervisa om och för studenter att anamma. Genom att studera hur ULV-studenter löser en reflekterande skrivuppgift vill vi peka på vad de *gör* och vad de *inte gör* och utifrån det resonera oss fram till en tydligare definition av vad det språkligt innebär att reflektera och hur det kan läras ut inom ULV.

I textanalysen utgår vi från *modellen om textaktiviteter* (Holmberg 2006) som kan beskrivas som en svensk översättning och anpassning av Sydneyskolans genremodell (Martin & Rose 2008). Vi motiverar valet av analysmodell med att den har utvecklats för skrivundervisning med andraspråkselever i särskilt fokus (se Tabell 1) och att den utgår från en funktionell syn på språk (Halliday & Matthiessen 1984) där skrivande ses som deltagande i olika sociala handlingar. Modellen är också väl känd inom svensk skrivpedagogik vilket medför att studenterna stöter på den i kurslitteraturen, under VFU och i Skolverkets lärportal. De förväntas själva använda modellen i sin framtida undervisning. Modellen räknar med sex textaktiviteter som var och en representerar en social handling. Att skriva innebär således handlingar som att (1) *berätta*, (2) *återberätta*, (3) *instruera*, (4) *beskriva*, (5) *förklara* och (6) *ta ställning*. De sex textaktiviteterna har skilda funktioner. *Återberättelser* har exempelvis funktionen att återge ett händelseförlopp och *förklaringar* förklarar och reder ut problem (jfr Tabell 1). Berättelser, återberättelser, instruktioner och beskrivningar är alla *redogörande textaktiviteter* medan förklaringar och ställningstaganden är *utredande textaktiviteter* (Holmberg 2006). *Att reflektera* utgör alltså inte en egen textaktivitet i modellen, utan skapas genom en viss kombination av textaktiviteter, där både redogörande och utredande inslag förekommer. Genom vår empiriska undersökning av studenttexter vill vi därför utreda hur reflektion, som handling, kan komma till

uttryck när ULV-studenter använder och kombinerar olika textaktiviteter.

**Tabell 1.** De sex textaktiviteterna, deras funktioner och dispositionssteg (efter Holmberg 2006).

	<b>Textaktivitet</b>	<b>Funktion</b>	<b>Dispositionssteg</b>
Redogörande	Berättelse	Underhålla läsare, förmedla samhällets värderingar	Orientering, händelseförlopp med komplikation och lösning
	Återberättelse	Återberätta ett händelseförlopp	Orientering, händelseförlopp
	Instruktion	Vägleda läsarens handlingar	Mål, metod, resultat
	Beskrivning	Delge fakta	Kommentar, heltema, deltema(n)
Utredande	Förklaring	Reda ut något komplicerat	Problem, utredning Slutsats
	Ställningstagande	Påverka andras åsikt	Åsikt, skäl, slutkläm

Texter, som exempelvis blogginlägg, noveller eller skrivuppgifter på universitetet, kan vara *enkla* eller *komplexa*. Enkla texter består av endast en eller möjligen ett par textaktiviteter medan komplexa texter utgörs av flera olika textaktiviteter (Holmberg 2006). De undersökta texterna är att betrakta som komplexa. I komplexa texter framträder oftast en textaktivitet som den huvudsakliga, *inramande*, medan andra förekommande textaktiviteter har rollen av att vara *inbäddade* i denna (jfr Holmberg 2006, Nordenfors 2017).

För att undersöka hur ULV-studenterna går till väga för att reflektera definierar vi dels vilka textaktiviteter studenterna använder, dels visar vi hur studenterna kombinerar olika textaktiviteter. I analysen utgår



vi från den systemiskt funktionella lingvistikens (SFLs) begreppsapparatur (Holmberg 2006). I samtliga 18 studenttexter undersöker vi hur studenterna använder sig av *tempus*, *dispositionssteg*, *deltagare och processer*, *textbindning* samt *ordval och stil*.

I analysen utgår vi från hur Nordenfors (2017) beskriver textaktiviteternas förväntade grammatiska struktur och språkbruk. För att kortfattat illustrera hur mönstren för textaktiviteterna skiljer sig åt grammatiskt och språkligt samt hur utformningen hör samman med textaktiviteternas olika funktioner har vi valt att här jämföra den redogörande textaktiviteten *återberättelse* med den utredande textaktiviteten *förklaring*.

Återberättelser återges oftast i preteritum eftersom de behandlar saker som har hänt medan förklaringar brukar återges i presens då de förklarar hur saker och tillstånd är och förhåller sig. För varje textaktivitet finns en uppsättning förväntade dispositionssteg (se Tabell 1). En återberättande text följer exempelvis stegen *utgångssituation* och *händelseförlopp* och en förklaring följer stegen *problem*, *utredning* och *slutsats*. Varje textaktivitet kretsar också runt en uppsättning deltagare och dessa är involverade i olika processer. Deltagarna i återberättelser är oftast specifika personer, t.ex. "Ali", "Alis klasskamrater" och deras "lärare"; dessa deltagare deltar i materiella processer som exempelvis "åker buss", "besöker ett museum" och "går en guidad tur." I förklaringar är deltagarna istället oftast generella, exempelvis "hjärtat", "muskler" och "bindväv" och processerna är ofta relationella, t.ex. "Hjärtat är ungefär lika stort som en knuten hand. Det är uppbyggt av en slags tvärstrimmiga muskler som kallas hjärtmuskler", "hjärtat omges av dubbla lager av bindväv" (exemplet om Ali är hämtat från en elevtext och exemplet om hjärtat är hämtat från texten *Så fungerar hjärtat och blodomloppet* på 1177.se).

Olika typer av *textbindning* är vanliga i de olika textaktiviteterna. I återberättelser återfinns ofta tidsbindeord som temporala konnektiv t.ex. "först", "sedan", "därefter", och tidsadverbial som "tidigt på morgonen" och "läsårets första dag". I förklaringar är tematisk textbindning med tema-remat vanlig t.ex. "Hjärtat är ungefär lika stort som en knuten hand. Det är uppbyggt av en sorts tvärstrimmiga muskler som kallas hjärtmuskler. Andra tvärstrimmiga muskler i kroppen kan

styras av viljan, men hjärtats rörelser kan inte påverkas av viljan”. *Ordval och stil* skiljer sig åt i textaktiviteterna på så sätt att vardagliga ord och vardaglig stil är vanligt förekommande i vissa, exempelvis återberättelser, och ämnesspecifika ord och formell stil är vanligare i andra, t.ex. förklaringar.

## 5 Analys, resultat och slutsats

Vår analys visar att ULV-studenterna använder sig av fyra av de sex textaktiviteterna, som byggstenar i sina texter. Två av dessa är redogörande (återberättelser och beskrivningar) och två är utredande (förklaringar och ställningstaganden). Vår uppfattning är att samtliga fyra textaktiviteter är förväntade i den typ av skrivuppgift som studenterna ställs inför – att använda berättelser som omfattar en komplikation och en lösning eller att ge instruktioner skulle vara mindre förväntat.

De flesta studenter använder textaktiviteten *återberättelse* för att återge vad som har hänt i samband med undervisning som de har observerat eller deltagit i (som lärare eller elev). De använder *beskrivning* för att delge fakta i sina redogörelser för innehåll i artiklar, filmer och förskolans/skolans läroplan. Textaktiviteten *förklaring* används för att förklara vad författarna till kurslitteraturen menar. Exempelvis reder studenterna ut och tolkar pedagogiska poänger med olika undervisningsstrategier som behandlas i litteraturen. Textaktiviteten *ställningstagande* används för att uttrycka åsikter kring kursinnehållet.

Exempel 1 visar en typisk återberättande sekvens från en av studenttexterna. Sekvensen är skriven i preteritum vilket är förväntat tempus i återberättande text (jfr Nordenfors 2017).

- (1) På förskolan i Nacka där jag gjorde mitt skolbesök delade pedagogen barnen i greppar som för att lek med pärlor, sedan började barnen bilda vackra mönster av pärlor som hand arm band.

Sekvensen innehåller dispositionssteget *orientering* där studenten orienterar läsaren om var återberättelsen utspelar sig, ”På förskolan i Nacka”. Orienteringen följs av dispositionssteget *händelse* där studenten återger den pedagogiska aktiviteten ”lek med pärlor”. De specifika deltagarna ”jag”, ”pedagogen” och ”barnen” har deltagit i materiella

processer där läraren ”delade i greppar” och barnen började ”bilda vackra mönster”. Den korta sekvensen innehåller ett logiskt samband mellan meningar, det temporala konnektivet ”sedan”. Som förväntat i återberättande text (jfr Nordenfors 2017) förs handlingen således framåt med hjälp av tidsbindeord. Ordvalet och den språkliga stilen är vardaglig, vilket också är vanligt i återberättande text (jfr Nordenfors 2017). Studenten använder dock de professionsanknutna begreppen ”förskola” och ”pedagog”, där studenten potentiellt skulle ha kunnat använda informella begrepp som ”dagis” och ”fröken”.

I exempel 2 återfinns en typisk beskrivande textsekvens. Den utgörs av två relativt långa citat tillsammans med studentens egen beskrivande text som presenterar citaten. Som förväntas av beskrivande text används tempusformen presens (jfr Nordenfors 2017).

- (2) Kaya och Lindvall lyfter fram vikten av samtalet och skriver att ”Eftersom samtal spelar en avgörande roll för elevers lärande är det av stor vikt att både organisera och genomföra undervisningen så att eleverna får möjlighet att samtala med vuxna och kamrater” (Kaya & Lindvall 2018, s 3). Därför fokuserar jag under mitt skolbesök och i min analys framförallt på samtalets betydelse och i mindre grad på läsning. Det framgår av läroplanen för grundskolans mål att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt”, Det står också att eleverna ska ”använda sig av matematiskt tänkande” (Lgr 2011. grundskola . s. 11)

Studentens egenformulerade textpartier utgör en slags metatext och kan klassas som tillhörande dispositionssteg *kommentar* (jfr Nordenfors 2017:110). I textpartierna annonserar studenten vad som ska komma i texten: ”Kaya och Lindvall lyfter fram... att”, ”Därför fokuserar jag...” och ”Det står också...”. Deltagare i texten, författarna ”Kaya och Lindvall”, ”jag” och ”läroplanen” är engagerade i materiella processer där de ”lyfter fram”, ”skriver” och ”fokuserar”, vilket visar textaktivitetens redogörande funktion. Även relationella processer som beskriver tillstånd förekommer: ”det framgår” och ”det står”. Textbindningen i den korta textsekvensen utgörs av ett kausalt konnektiv ”därför” och ett additivt ”också”. Sekvensen kan således sägas

hållas samman av såväl orsakssamband som och-samband, vilket är typiskt i beskrivande text (jfr Nordenfors 2017). Den språkliga stilen är formell och innehåller flera ord och fraser som är vanliga i vetenskaplig, redogörande text, t.ex. ”lyfter fram”, ”vikten av”, ”fokuserar” och ”framförallt”. Några ord tillhör specifikt lärarprofessionen: ”lärande”, ”läroplanen” och ”grundskolans mål”. Sekvensen är mycket typisk för beskrivande textsekvenser i materialet på så sätt att merparten av texten utgörs av citat och att övriga formuleringar ligger mycket nära kurslitteraturens lydelse. Överlag är beskrivande textsekvenser i materialet att betrakta som osjälvständigt formulerade.

De analyserade studenttexterna innehåller också förklarande textsekvenser. Grundtempus är som förväntat presens (jfr Nordenfors 2017), t.ex. ”Detta betyder”. Sekvensen i exempel 3 är hämtad från samma studenttext som i exempel 2 och får i relation till sekvensen i exempel 2 funktionen av en problemformulering.

- (3) Detta betyder att grundskolelärare kan använda talet för att förklara och beskriva ämnesbegrepp. När eleverna samtalar med läraren kan läraren se om eleverna förstått ett begrepp. Om eleverna samtalar med läraren kan läraren förenkla båda ämnesinnehåll och språk genom att t.ex skriva på tavlan och diskutera mer om begreppen. Om eleverna fortfarande inte förstår behöver läraren ändra sitt sätt att stötta eleverna så att alla förstår. Till exempel kan en matematiklärare i grundskolan beskriva att priset på olja har ökat och förklara att det kan beskrivas med förändringsfaktor. Eleverna kan samtala med läraren och försöka komma på andra exempel där de kan använda begreppet.

Man kan säga att studenten med den beskrivande sekvensen i exempel 2 presenterar ett problem; samtalets betydelse i undervisningen, för att i den förklarande sekvensen i exempel 3 reda ut samtalets betydelse i undervisningen. Det allmänna begreppet ”samtalet” är således den huvudsakliga deltagaren. ”Detta”, d.v.s. samtalets roll, presenteras tillsammans med den relationella processen ”betyder”. Deltagarna, ”eleverna” och ”läraren”, figurerar i textens exemplifieringar av hur samtalet kan användas i undervisningen. Dessa deltar i materiella processer genom att eleverna ”samtalar” och genom att läraren kan ”förenkla”, ”skriva på tavlan” och ”diskutera” o.s.v. I textbindningen

förekommer komparativa konnektiver som uttrycker jämförelse/motsättning: ”om... så” och förtydligande: ”till exempel”. Dessa är generellt vanliga i förklarande texter (jfr Nordenfors 2017). Ordvalet och stilen är formell och utredande.

Exempel 4 visar en typisk ställningstagande textsekvens där en student presenterar åsikten att det är viktigt att förskolebarn utvecklar ”god motorik” och att pedagogen stöttar barnen i deras motoriska utveckling. Skäl för argumenten återges också, att motorik har betydelse för ”bra pennfattning” och ”för att forma bokstäver” vid skrivinläring. Sekvensen är hämtad från samma studenttext som sekvensen i exempel 1 och följer omedelbart efter denna. I samspillet får den återberättande sekvensen funktionen av ett innehåll som ställningstagandet i exempel 4 utgår ifrån.

- (4) Jag tror att god motorik är också en hjälp då barnen ska göra en rörelse på surfplattan. Det är viktigt att pedagogen möter barnen och bestämmer varje barns motoriska färdigheter. Där för att motorik har en relativ störbetydelse för skrivinläringen, eftersom skrivandet behöver ha en bra pennfattning samt teknik för att forma bokstäver.

Sekvensen är skriven i presens vilket är förväntat tempus (jfr Nordenfors 2017). Textens huvuddeltagare, d.v.s. textens ”jag” annonserar sin åsikt med den mentala processen: ”tror”. Övriga deltagare i exemplet, ”pedagogen” och ”barnen” förekommer liksom i exempel 3 i sekvensens exemplifierande textpartier. Textbindningen markerar jämförelse eller motsättning vilket är typiskt för argumenterande text (jfr Nordenfors 2017): ”därför” och ”eftersom”. Ord och uttryck som är typiska i ställningstaganden (jfr Nordenfors 2017), t.ex. ”Jag tror”, ”Det är viktigt”, ”störbetydelse” (vilket sannolikt ska läsas som ”stor betydelse”) förekommer.

Analysen av förekommande textaktiviteter och kombinationer av textaktiviteter i de 18 studenttexterna visar att huvuddelen av den totala textmassan utgörs av återberättande och beskrivande sekvenser. Det är naturligt eftersom det är dessa två redogörande textaktiviteter som bidrar med det innehåll som studenterna ska reflektera kring. Fyra av de 18 analyserade texterna består dock av enbart berättande och

beskrivande sekvenser vilket medför att dessa är helt igenom redogörande. En slutsats vi drar utifrån vår analys av språk och struktur är att redogörande textaktiviteter (återberättelser och beskrivningar) måste kombineras med utredande sekvenser (förklaringar och/eller ställningstaganden) för att reflektion ska uppstå. Först när den aspekt som skribenten redogör för reds ut (förklaras och/eller argumenteras kring) uppfattar vi att texten innehåller reflektion. De fjorton studenter som använder förklarande och/eller ställningstagande textsekvenser visar att de har egna tankar kring kursinnehållet. Med förklaringar reder de ut, jämför och förtydligar vilket kan sägas vara ett sätt att reflektera kring teori och praktik. Med ställningstaganden presenterar de åsikter och skäl för åsikterna och reflekterar genom att visa att de har "tänkt till" kring kursinnehållet.

Antalet förklarande och ställningstagande sekvenser i materialet är litet. Även om 14 av 18 studenter faktiskt använder sig av dem är huvudparten av samtliga texter ändå återberättande och beskrivande. Exempel 5 illustrerar ett typfall där en student har placerat en kort ställningstagande sekvens mellan längre återberättande och beskrivande sekvenser.

- (5) [**Återberättelse**] Vid samlingen satt 12 barn runt på en matta med en pedagog. Pedagogerna berättade sagan för barnen med hjälp av bilder på flanotavlän. Efter berättelsen öppnade pedagogen frågor till barnen då fick barnen möjlighet att uttrycka vad de hade tänkt och tyckt. Nästan var alla barn nyfikna och delaktiga i sagan. Det vill säga när förskolläraren i Nacka öppnade frågor till barnen med hjälp av bilder då väckte barnens förståelse genom att titta, lyssna, peka på bilder och genom att kommunicera med både pedagogen och andra barn. [**Ställningstagande**] Men det skulle vara bättre om de hade varit mindre grupp för att alla barnen skulle få möjligheter att vara med i samtal. [**Beskrivning**] Filmen "Samtala om texter" från skolverket (2017) visar hur en förskollärare samtal med en barngrupp som ska börja förskoleklass. Förskollärare berättar att syfte av samtalen är att alla barn ska känna sig delaktiga, lyssna på varandra, våga uttrycka sig och att låta barnen leta efter svaret själva.

Som framgår av de exempel vi diskuterat innehåller studenternas texter språkliga brister. Det medför att reflektioner ibland får svårt att nå fram till läsaren. En intressant iakttagelse är att återberättande och ställningstagande textsekvenser i materialet innehåller fler språkliga avvikelser än beskrivande och förklarande sekvenser. Vi tror att det kommer sig av att studenterna, när de berättar om händelser som de själva har varit med om och när de tar ställning till innehållet i artiklar och filmer, i större utsträckning självständigt formulerar sig språkligt än när de beskriver och förklarar kursinnehållet. Vi ser att studenterna flitigt citerar och lånar formuleringar från litteraturen i beskrivande och förklarande textsekvenser, kanske för att de uppfattar att det är så man ska göra (jfr Keck 2006). Det är dock tydligt att det inte ges så mycket utrymme för språkliga avvikelser i sekvenser som innehåller långa citat och refererande formuleringar. En ytterligare slutsats som vi drar utifrån vår språkliga analys är att en reflektion måste vara självständigt formulerad. Att reflektera kan inte vara att återge hur någon annan, exempelvis en kurslitteraturförfattare, har reflekterat.

## 6 Diskussion

I studien har vi visat att reflektion sällan framträder i texter skrivna av studenter inom ULV. Det undersökta studenttextmaterialet består till övervägande del av återberättande och beskrivande textsekvenser. Förklarande och ställningstagande sekvenser som är nödvändiga för att åstadkomma reflektion förekommer endast i liten utsträckning och utelämnas helt i flera texter. Att aktiviteten *att reflektera* framstår som svår för lärare med internationell utbildning som går en vidareutbildning i Sverige kan ha flera orsaker. Att agera som den ”reflekterande praktikern” genom att rikta tankarna mot handlingen och den kunskap som är implicit i denna handling (enligt Schöns 2003 definition) är med stor sannolikhet svårt för alla lärarstudenter. ULV-studenterna ställs dock inför ytterligare utmaningar då de därtill är nya i både det svenska språket och i den svenska skolkulturen. De tycks således behöva såväl en större förståelse för vad reflektion innebär som träning i att självständigt redogöra för och ta ställning till ett ämnesinnehåll.

Modellen om textaktiviteter innebär möjligheter att tala om skrivande som en social handling där den som skriver kommunicerar med textens tänkta läsare genom att genomföra tydligt avgränsade aktiviteter med tydligt avgränsade funktioner – återberätta händelser, ta ställning i en fråga etc. Modellen möjliggör samtal om text som *en väv* eller *en byggkonstruktion* (jfr Holmberg 2006) där olika delar i texten, d.v.s. textens textaktiviteter, fogas samman till en funktionell och meningsfull helhet.

Vi menar att det är väsentligt att föra samtal med ULV-studenterna om skrivande som en social handling och texter som vävar eller byggkonstruktioner. Genom sådana samtal kan studenterna ta kontroll över de språkliga resurser, strukturer och stilar som finns att tillgå och som bäst gagnar de funktioner som en viss skrivinstruktion kräver. Med ökad förståelse för textaktiviteters funktion, dispositionssteg och språk får ULV-studenter chans att kombinera självständigt formulerade redogörande och utredande textsekvenser på ett sätt så att tydlig reflektion framträder i texten.

## Litteratur

- Arndt, Sonja. 2015. Pedagogies of difference: Unknowing immigrant teachers as subjects forever in process. *Journal of Pedagogy*, 6(2). S. 119–132.
- Bengtsson, Anki & Mickwitz, Larissa. 2019. Att bli ”svensk lärare” – En undersökning av Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare, IFAU:s rapport 2019:31. Uppsala: IFAU.
- Beynon, June, Ilieva, Roumiana & Dichupa, Marela. 2004. Re-credentialling experiences of immigrant teachers: negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 10(4). S. 429–444.
- Bie, Kristin. 2014. *Reflektionshandboken för pedagoger*. Malmö: Gleerups.
- Bigestans, Aina. 2015. *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Stockholm: Stockholms universitet.



- Blomström, Vendela & Wennerberg, Jeanna. 2015. *Akademiskt läsande och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bressler, Christoph & Rotter, Carolin. 2017. The relevance of migration background of the professional identity of teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1). S. 239–250.
- Halliday, Michael A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. 1984. *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hatton, Neville & Smith, David. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1). S. 33–49.
- Holmberg, Per. 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet. S. 129–147.
- Holmberg, Per. 2010. Text, språk och lärande. Introduktion till genrepdagagogik. I: Olofsson, Mikael (red.). Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms Universitets förlag. S. 13–27.
- Jhagroo, Jyoti R. 2016. “You Expect Them to Listen!”: Immigrant Teachers' Reflections on Their Lived Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9). S. 48–57.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena. 2006. Invandrade lärares arbetssituation och läraridentitet – efter fyra år som lärare i den svenska skolan. *Educare*, 2. S. 81–93.
- Keck, Casey. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 15. S. 261–278.
- Martin, Jim R. & Rose, David. 2008. *Genre relations: Mapping cultures*. London: Equinox.

- Nordenfors, Mikael. 2017. *Elevs texter. Grundläggande analytiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksrevisionen. 2015. Nyanländas etablering – är statens insatser effektiva? RiR 2015:17. Stockholm: Riksdagen.
- Sandlund, Monica. 2010. *Lärare med utländsk bakgrund: sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Schön, Donald A. 2003. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Utredningen om utbildning för nyanlända. 2016. Vägen in till det svenska skolväsendet. SOU 2016:35. Utbildningsdepartementet.

# ”Som att lära sig ett nytt språk” – Ämnesspråk och språkliga utmaningar i programämnestexter på gymnasiet

Yvonne Hallesson

## 1 Inledning

”Det är som att lära sig ett nytt språk”. Så säger en gymnasielärare i en intervju om ämnestexter på gymnasiet. Det hon syftar på är utmaningar med språkbruket i texterna som gymnasieelever möter i de programinriktade ämnena på Hantverksprogrammets textilinriktning där hon undervisar. Lärarens utsaga illustrerar det faktum att skolans texter – och därmed språkbruk – blir alltmer specialiserade och ämnesspecifika ju högre upp i skolsystemet elever kommer. Det blir särskilt tydligt på gymnasiet, där elever dessutom möter många nya ämnen, som de programinriktade ämnena. Detta innebär att elever kan behöva utveckla nya *ämneslitteraciteter*, alltså ämnesspecifika sätt att läsa, skriva och kommunicera på (t.ex. Shanahan & Shanahan 2012). En viktig del av ämneslitteraciteten är förstås själva ämnesspråket, vilket lärarcitatet illustrerar. Att kunna använda skolans texter och behärska språkbruket i dem är viktiga förutsättningar för ämneslärande och ett funktionellt deltagande i ämnespraktiker. Genom att studera vilka förväntningar som ställs på ämneslitteracitet inklusive språkbruk i olika ämnen kan förutsättningar för elevers ämneslärande synliggöras, vilket i sin tur kan ha didaktisk relevans. I den här artikeln undersöks verbalspråkliga drag i ämnestexter som elever läser i programinriktade ämnen på El- och energi-, Hantverks-, Ekonomi- och Teknikprogrammet.

Situerat språkbruk och ämnesspecifika sätt att använda texter på har på senare år uppmärksammats inom forskningsfältet *Disciplinary Literacy* i ämnen som historia, kemi och matematik (t.ex. Shanahan m.fl. 2011). Ett mer textanalytiskt perspektiv på hur olika ämnens texter skiljer sig åt när det gäller genrer och ämnesspråk har anlagts inom den systemisk funktionella lingvistik, SFL, där texter i teoretiska ämnen har analyserats (t.ex. Coffin 1997, Fang & Schleppegrell 2008,

Schlepppegrell 2004). I ett svenskt sammanhang har studier inom området framför allt intresserat sig för gymnasiegemensamma ämnen som historia (Halleson 2015, Olvegård 2014), matematik (Bergvall 2016) och naturvetenskapliga ämnen (t.ex. af Geijerstam 2006, Persson 2016, Ribeck 2015), de senare ibland ur ett andraspråksperspektiv (t.ex. Nygård Larsson 2011). Många skolämnens ämnesspråk är emellertid inte särskilt väl undersökta (Bergh Nestlog 2019:25). Det gäller inte minst gymnasiet programinriktade ämnen, där endast några studier med språkligt fokus gjorts (t.ex. Halleson 2020, Westman 2009, Visén 2019, 2021). Mot den bakgrunden avser studien bidra med ytterligare kunskaper om ämnesspråk i programinriktade ämnen på gymnasiet.

Syftet är att utifrån följande forskningsfrågor exemplifiera några utmärkande drag för ämnesspråk i programinriktade ämnestexter som elever läser på två yrkesförberedande och två studieförberedande program, och på så vis synliggöra förväntningar på elevers skriftkompetens och förutsättningar för lärande:

- Vad karakteriserar texternas språkliga register?
- Vilka stöttande strukturer kan identifieras i texterna?

Med utgångspunkt i resultaten diskuteras de förväntningar på elevers skriftkompetens som framträder och vilka språkliga utmaningar ämnestexterna kan tänkas medföra.

## **2 Undervisningstexter och deras språkliga drag**

Tidigare forskning om undervisningstexter har visat på drag som kan försvåra respektive underlätta läsningen. När det gäller rent verbalspråkliga drag visar studier att svårtillgängliga texter kännetecknas av hög abstraktionsnivå, och ett formellt, tekniskt och informationstätt språk (t.ex. Halliday 2014, Martin 1993, Schlepppegrell 2004). Något som kan bidra till komplexiteten och densiteten (informationstätheten) i en text är grammatiska metaforer i form av nominaliseringar (*filtning, magnetpulverinspektion*). Nominalen kan också vara utbyggda så att en stor mängd information packas in och agenter utelämnas (ibid.). Även i konstruktioner med verb i passiv form kan agenten

utelämnas, vilket bidrar till en koncentrerad och opersonlig stil (Ekvall 2011). I följande mening från en PowerPoint (PPT) i teknikämnet finns exempel på ett utbyggt nominal (understruket) och två verb i passiv form (*avbildas, utvärderas*): ”Eventuella defekter som finns inuti materialet avbildas på filmen som sedan utvärderas”. Själva ämnesspråket, och inte minst ämnesterminologi, kan innebära utmaningar i texter som ligger inom specialiserade domäner (Maagerø 2006), men också skriftspråkliga och abstrakta ord kan hindra förståelsen, liksom vardagliga och ämnesneutrala ord som förekommer i specialiserad betydelse, som *axel, teckna* och *uppskatta* i matematikämnet (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007, se även Nygård Larsson 2011). Förståelsen underlättas däremot av texter med en verbal stil och enkel syntax (Ekvall 2011) samt en röst och explicita kausala samband (Beck m.fl. 1995, Reichenberg 2000). Röst innebär bl.a. att man vänder sig direkt till läsaren genom exempelvis frågor, tilltal eller utrop, eller genom att författaren görs synlig i texten (ibid.). Exempel och förklarande utvecklingar kan också underlätta, liksom att begrepp definieras efter att de har presenterats (Torvatn 2004).

Sammanfattningsvis kan undervisningstexter vara mer eller mindre språkligt tillgängliga. Dock visar bl.a. Edling (2006) på skillnader mellan läroböcker i olika ämnen, exempelvis när det gäller abstraktionsgrad. Det är sålunda motiverat att undersöka vilka förväntningar på ämnesspråklig skriftkompetens som framträder i olika ämnens texter.

### **3 Teoretiska utgångspunkter**

Teoretiskt utgår studien dels från ett socialt perspektiv där språk och texter ses som socialt situerade i olika praktiker (Barton & Hamilton 2000), dels från en funktionell språksyn (Halliday 2014). I föreliggande studie innebär det att skolämnena kan förstås som olika praktiker med socialt situerade texter och språkbruk. Språkbruket är med andra ord ämnesspecifikt eftersom det har utvecklats för att fungera som redskap i de sociala praktiker som olika skolämnena representerar. En funktionell språksyn harmonierar i flera avseenden med detta sociala perspektiv. Där betonas språkets roll i olika kontexter och hur språkliga val både uttrycker och skapar betydelse (Halliday 2014, Holmberg m.fl. 2011). Språkliga resurser kan dock vara relevanta i

olika grad i olika sammanhang, och texter utmärks ofta av vissa typiska drag, dvs. de instantierar olika *register* (ibid.). De ämnestexter som undersöks i studien och de register de uttrycker förstås alltså som situerade, dvs. formade av den situationskontext där de uppkommit för att vara funktionella i sitt sammanhang. Situationskontexten innefattar enligt ett funktionellt synsätt tre aspekter: *verksamheten*, *relationer* och *kommunikationssätt*. Dessa tre aspekter realiserar språkligt, lexikogrammatiskt, i texter genom tre samverkande metafunktioner, där den *ideationella* vanligen rör verksamheten och hur erfarenheter av världen representeras, den *interpersonella* rör relationer mellan de som kommunicerar, exempelvis textförfattaren och läsaren, och den *textuella* rör kommunikationssättet och hur information organiseras (ibid.) I studien görs lexikogrammatiska analyser av språkliga drag i ämnestexter med utgångspunkten att de är situerade i en ämneskontext och att en analys av dem både kan ha funktionen att karakterisera textens egenskaper och också säga något om den kontext de är situerade i (jfr Nord i Holmberg m.fl. 2019:160).

Ytterligare en utgångspunkt för studien är ämnesspråk som en del av ämneslitteracitet. Ämneslitteracitet handlar om att kunna använda de ämnesspecifika texter och det språkbruk som är en del av en ämnespraktik på ett funktionellt sätt (Bergh Nestlog 2019:15). *Ämnesspråk* kan förstås som språkliga resurser som deltagare behöver kunna använda i ett ämne för att fördjupa och visa kunskap samt utveckla sina tankar. Ämnesspråk används i såväl muntliga som skrivna ämnestexter och omfattar både verbalspråk (ord) och andra resurser så som symboler, bilder, ljud och gester (Bergh Nestlog 2019). Analytiskt fokus i föreliggande studie begränsas emellertid av utrymmeskäl till verbalspråket och till skrivna texter som eleverna läser.

## 4 Material och metod

I artikeln analyseras ämnesspråk i några texter som dokumenterats under observerade lektioner i programämnena på de yrkesförberedande programmen El- och energi och Hantverk (textilinriktningen) (Skola 1), respektive de studieförberedande programmen Ekonomi (Skola 2) och Teknik (Skola 3). Förfrågningar gick till flera skolor och program, varefter lärare på dessa tackade ja. Materialet för artikeln

består av fotografier av och kopior på texter som samlades in genom fallstudier med klassrumsobservationer. Insamlingen skedde i enlighet med gällande etiska principer (Vetenskapsrådet 2017), vilket bl.a. innebär att skriftligt samtycke inhämtades från skolhuvudmän och deltagare, som också informerades om studiens syfte, hur materialet skulle användas och att deltagandet när som helst kunde avbrytas.

#### **4.1 Urval och genomförande**

De utdrag som har analyserats (motsvarande ca en sida verbalspråk) hämtas ur avsnitt som rörde ämnesområden som eleverna arbetade med under observationerna (se Figur 1). Texterna består av dels utdrag ur läroböcker som hörde till programämnena, dels andra sorters texter som kan räknas som ämnesspecifika texter, dvs. texter som är tydligt knutna till programmens inriktning, exempelvis mönsterbeskrivningar och bokslutsunderlag. Urvalskriterier var att texterna skulle vara huvudsakligen verbalspråkliga och skrivna på svenska, vilket exkluderade texter som t.ex. ritningar som främst består av andra semiotiska resurser än verbalspråk samt engelskspråkiga texter, vilket förekom i flera ämnen.

Program	Ämnestexter	Källor
El- och energi	Lärobok i energiteknik: utdrag ur avsnittet "Vattnets kretslopp".	Håkansson, Paul & Sörsäter, Per. 2011. <i>El och energi. Energiteknik</i> . Stockholm: Liber. S. 164.
	Lärobok i elteknik: utdrag ur avsnittet "Kretsscheman – en bild av anläggningens inre"	Håkansson, Paul & Englund, Arne. 1999. <i>Introduktion till elarbeten: BB 2. Faktabok</i> . 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 76–77.
	Lärobok i elkunskap: utdrag ur avsnittet "Håltagning".	Stjärnström, Per-Åke & Söderström, Arne. 2003. <i>Elkunskap</i> . 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 21.
	PowerPoint i elteknik.	Läraproducerad. Fem sidor analyserade.
Hantverk	Läroboksstencil. Utdrag ur avsnittet "Ull".	Ej angiven
	Mönsterbeskrivning "Kragar" från arbetsbok i textil design och mönsterkonstruktion.	Öberg, Inger & Ersman, Hervor. 1999. <i>Mönster och konstruktioner för damkläder</i> . 4. utg. Stockholm: Natur och kultur/LT. S. 238–239.
Ekonomi	Lärobok i företagsekonomi: utdrag ur avsnittet "Bokslutet – en summering av året".	Andersson, Jan-Olof, Ekström, Cege, Jansson, Rolf & Enqvist, Jöran. 2016. <i>E3000 Företagsekonomi 1</i> . 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 323.
	Övningsbok i företagsekonomi: utdrag ur avsnitt "Bokföring och bokslut".	Andersson, Jan-Olof, Ekström, Cege, Jansson, Rolf & Enqvist, Jöran. 2016. <i>E3000 Företagsekonomi 1 Övningsbok</i> . 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 309.
	Bokslutsunderlag i företagsekonomi. Arbetsblad	Ej angiven
Teknik	Lärobok i teknik: utdrag ut avsnittet "Värmebehandling av stål".	Strid, Johnny. 2011. <i>Teknik 1</i> . 1. uppl. Malmö: Gleerups. S. 109.
	PowerPoint i teknik.	Läraproducerad. Fyra sidor analyserade.

Figur 1. Materialöversikt.

Eftersom endast nedslag görs i ämnespraktikerna bör noteras att avsikten inte är att ge någon fullständig bild av ämnesspråken och inte heller att jämföra dem mellan programmen, utan att exemplifiera hur det språkbruk elever möter kan se ut i ämnena.

## 4.2 Analyismetod

Analyser av ämnesspråk kan göras på flera sätt (se t.ex. Bergh Nestlog 2019, Persson 2019, Ribbeck 2015). Jag har valt att göra en registerkarakteristik i form av en kvalitativ lexikogrammatisk analys. Nord (i Holmberg m.fl. 2011:159) konstaterar att registeranalyser ofta görs med hjälp av kvantitativa korpusanalyser, men att även kvalitativa analyser kan bidra med iakttagelser av registertypiska drag, och att analyser av språkdrag blir särskilt intressanta med texter inom språk-områden med ett förväntat specialiserat språkbruk, vilket kan antas vara fallet i denna studie.



<b>Ideationella analyser</b>	Lexikon	Vokabuläranalys
	Transitivitet	Processanalys Materiella – att utföra eller göra något ( <i>koppla, klippa</i> ) Relationella – att vara eller ha något ( <i>vara, ha</i> ) Verbala – att säga något ( <i>berätta, säga</i> ) Mentala – att uppleva något ( <i>se, känna</i> )
		Deltagaranalys De som deltar i eller berörs av det som uttrycks genom processer; kan vara abstrakta ( <i>momsen</i> ) eller konkreta ( <i>hammaren</i> )
	Grammatiska metaforer	Nominaliseringar Verb eller adjektiv → substantiv ( <i>betala → betalning</i> )
	Aktivum/passivum	Aktiv eller passiv verbform ( <i>använder – används</i> )
<b>Interpersonella analyser</b>	Språkhandlingar	Påstående ( <i>Alla företag gör ett bokslut</i> ) Fråga ( <i>Är det nödvändigt att göra kalkyler och budget?</i> ) Uppmaning ( <i>Justera bruklinjen.</i> )
		Vi-formuleringar ( <i>Fårull är det vi normalt menar när vi pratar om ull</i> ) Du-tilltal ( <i>Sedan placerar du en körmare med spetsen på markeringen</i> )
<b>Textuella analyser</b>	Kohesion	Användning av konnektorer för att visa samband eller exemplifiera ( <i>För att vattnet ska förbli rent och brukligt; så att kragsmibben blir distinkt; till exempel för en månad eller ett kvartal.</i> )

**Figur 2.** Översikt analysgångar.

Registeranalysen utgår från SFL:s metafunktioner med fokus på vilket innehåll som realiseras ideationellt, hur relationer skapas med läsaren interpersonellt och huruvida samband skapas i texterna textuellt. Figur 2 visar vilka språkliga aspekter som inbegripits i analysen. Som ett komplement till SFL-analyserna har vokabulären analyserats utifrån indelningen i projektet Ord i läromedel, OrdIL (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007), där ord klassificerats i ett ämnesneutralt respektive ett ämnesspecifikt ordförråd. Det ämnesneutrala ordförrådet kan delas in i ett mer allmänt förekommande ordförråd och ett mer skriftspråkligt och formellt ordförråd. De ämnesspecifika orden delas i sin tur in i allmänspråkliga, snedfördelade ord som förknippas med ett ämne, respektive facktermer som har en mer specifik, teknisk betydelse. Analysen koncentreras framför allt till ämnesspecifika vokabulär, där såväl facktermer (*momsskuld, valka*) som snedfördelade ord förknippade med ett ämne (*kamelull*) inbegrips, men också framträdande drag som rör skriftspråkliga och formella ord (*detektera*,

*avseende*). För att besvara den andra forskningsfrågan om stöttande strukturer har resultaten av registeranalysen i nästa steg jämförts med vad tidigare forskning (se ovan) har visat kan stötta elevers förståelse. Ideationellt innebär det en verbal stil med konkreta deltagare, få nominaliseringar, och avsaknad av passivform. Medan relationella processer, som uttrycker tillstånd eller relationer, ofta kännetecknar mer abstrakta register, medför materiella processer, som beskriver handlingar och händelser, oftare större konkretion (Holmberg m.fl. 2011:24). Mentala och verbala processer, som uttrycker hur något uppfattas respektive sägs, förekommer i materialet inte sällan tillsammans med interpersonella drag som vi-konstruktioner och du-tilltal samt språkhandlingarna uppmaningar och frågor. Dessa drag involverar läsaren i texten och innebär en synlig författare. Textuellt kan förekomst av konnektorer innebära explicitgörande av kausalsamband, förklaringar och exemplifieringar, vilket också kan underlätta förståelsen.

## **5 Texternas språkliga register**

När det gäller texternas språkliga register framträder fyra mönster:

- En stor mängd ämnesspecifik vokabulär
- Ett formellt språkbruk situerat inom ämnesdomänen
- Matematiskt språkbruk situerat inom ämnesdomänen
- Teknikämnets texter uppvisar mest komplext språkbruk

### **5.1 Den ämnesspecifika vokabulären**

Ett tydligt resultat är att eleverna i alla programämnena möter en ansevärd mängd ämnesspecifik vokabulär. Figur 3 visar ämnesspecifika ord (jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007) från ungefär en sida verbalspråklig text i läroböcker från de fyra programmen.

EL- OCH ENERGI	HANTVERK	EKONOMI	TEKNIK
Elteknik: "Kretsscheman – en bild av anläggningens inre", s. 76–77	Mönsterkonstruktion, Textil design: "Kragar", s. 238	Företagsekonomi: "Bokslutet – en summering av året", s. 323	Teknik: "Värmebehandling av stål", s. 109
belysningsinstallation, strömställare, belastning [ämnesspecifik betydelse], krets, uppkopplingar, installationer, styrkretsar, huvudkretsar, kretsscheman, standard, slutande kontakt, brytande kontakt, växlande kontakt, frånslag, tillslag, tryckknappar, kontaktorer, elkopplare, uttagsmärkning, reläer, uttagsbeteckningar, vred, gränslägesbrytare	bakstycket, halsringning, kragstånd, knäppkant, slag, slagets brytpunkt, axelspets, brukten, slagvikning, schalkrage, mitt bak-linjen, avsätt [ämnesspecifik betydelse], plaggdel, kragsnibb, konfektion, skräddare, fodret, infodring, enkelknäppt, kavaj, framstycke, klänningskragar, kavaj- och kappkrage, underkragen, klippa på helsnedd, söm, överkragen, trädrak, mönstring	företag, bokslut, verksamhet, årsbokslut, årsredovisning, offentlig handling aktiebolag, ekonomisk förening, handelsbolag, enskilda näringsidkare, delårsbokslut, bokföring, saldon, slutrapporter, ekonomi, ekonomiska läget, resultatrapport, period [ämnesspecifik betydelse], intäkter och kostnader, ekonomiska ställningen, tillgångar, eget kapital, skulder, bokföringslagen, periodbokslut, kalkyler, ekonomiska mål	värmebehandling, stål, härdning, normalisering [ämnesspecifik betydelse], kallvalsning, svetsning, rekristallisationsglödning, avspänningsglödning, kolhalt, deformerat kristallgitter, anlöpning, sätthärdning, hårdhet, kolpulver, förgasat kol, kväve, ammoniakgas, kväveföreningar, nitrider, ferrit, austenit, cementit, martensit

Figur 3. Ämnesspecifik vokabulär.

Som framgår av uppställningen i Figur 3 innefattar den ämnesspecifika vokabulären såväl fackord (*relä, bakstycke, bokslut, kallvalsning*) som ämnesneutrala ord som används i ämnesspecifik betydelse (*belastning, avsätta, period, normalisering*). Även allmänspråkliga, snedfördelade ord förekommer (*kavaj, stål*).

Resultaten är kanske inte så oväntade med tanke på att texterna återfinns inom specialiserade domäner (jfr Maagerø 2006). Det som kanske däremot förvånar är den *mängd* ord eleverna möter, som kan variera från 20 till över 40 ord på en enda sida i läroböcker och övningsböcker. Exempelvis innehåller övningsboken som eleverna använder i företagsekonomi över 45 ämnesspecifika ord på en sida (s. 309). De utgör nästan hälften av orden (en del ämnesspecifika ord upprepas flera gånger).

## 5.2 Formellt språkbruk

På alla programmen finns texter, eller inslag i texter, med ett tämligen formellt och opersonligt ämnesspecifikt språkbruk. Det kan handla om mer generella drag som passivformer, men också om mer ämnesspecifika drag som nominaliseringar som skapar ämnesbegrepp och formella uttryck inom ämnesdomänen.

I lärobokstexten i elteknik förekommer t.ex. nominaliseringar i form av såväl ämnesspecifika begrepp (*tillslag, frånslag*) som mer allmänspråkliga uttryck (*genom tryckning, genom vridning, genom påverkan*). På Hantverksprogrammet möter eleverna ett tämligen formellt språkbruk i den mönsterbeskrivning de använder:

”Avsätt kragståndets höjd vid inre axelspets till a (här 11 cm från midjan). Läggtill för knäppkant neråt (här 2 cm). Den erhållna punkten blir *slaget brytpunkt*.”

I citatet finns formella uttryck som ”den erhållna punkten” och ”avsätt kragståndets höjd vid inre axelspets”, där ”avsätt” har ämnesspecifikt betydelse.

I texterna i företagsekonomi märks formellt språkbruk i form av passivformer och skriftspråkliga uttryck (se även Halleson 2020). Ett exempel kan hämtas från det analyserade arbetsbladet: ”Betaling enligt deklaration avseende moms via plusgirot”. I citatet finns nominaliseringar (t.ex. *betaling*), skriftspråkliga ord (*enligt, avseende*) och en rubrikartad stil utan verb. Också i tekniktexterna märks ett abstrakt och bitvis formellt språkbruk, vilket kan illustreras med ett citat från PPT:n: ”Ultraljudsprovning: överförs mycket korta ultraljudspuls vågor, med mittfrekvenser från 0,1 till 20 MHz, till material för att detektera interna brister eller för att fastställa vissa egenskaper hos materialen”. I citatet finns skriftspråkliga ord (*detektera, fastställa*) och en nominalisering som utgör ett ämnesbegrepp (*Ultraljudsprovning*). (Se även 5.4 om teknikämnets språkbruk).

### 5.3 Matematiskt språkbruk

Ett annat drag är att matematiskt språkbruk är en del av ämnesspråken i ämnen på alla programmen, dvs. texterna har inslag av matematisk vokabulär, siffror och andra symboler (jfr Bergvall 2016).

Den matematiska skriftkompetensen är situerad i ämnespraktikerna och betydelsefull för att exempelvis kunna använda bokföringsprogram eller räkna ut moms i företagsekonomi. Elever får där t.ex. i uppgift att bokföra affärshändelser som ”Dagskassan uppgår till 45 600 kr, varav moms 9120 kr”, räkna ut storlek på en momsfordran eller momsfordran och beräkna resultat för en viss period. I teknik kan det handla om att förstå siffror som anger temperaturer vid olika härdningsmetoder och ståls procentuella kolhalt i teknik: ”Stål med 0,10–0,20 % kol används och uppvärms till 950 °C” (Se Figur 4). I textil- och el-ämnenas texter behöver elever bl.a. kunna beräkna mått och avstånd. I mönsterbeskrivningarna på Hantverksprogrammet möter eleverna exempelvis matematiskt språkbruk i formuleringar som ”Rät vinkel från b till c, motsvarande måttet x (här 4 cm)”.

### 5.4 Teknikämnets komplexa språkbruk

När det gäller teknikämnet visar såväl läroboksutdraget som utdraget ur PPT:n på vad som kan beskrivas som ett komplext och svårtillgängligt språkbruk.

## VÄRMEBEHANDLING AV STÅL

VID VÄRMEBEHANDLING sker en omvandling från ferrit till austenit och egenskaperna hos stålet förändras.

För att öka hårdheten hos stål används olika *härldningsmetoder*. För att åstadkomma ökad seghet används metoderna *normalisering* och *mjukglödning*.

Stål som bearbetats genom kallvalsning (se sid. 160) och svetsning förändras. För att återge stålet ursprungsegenskaperna använder man sig av *rekristallisationsglödning* och *avspänningsglödning*.

### Härdning

Stålet värms upp till 750–950 °C (beroende på kolhalten) och avkyls snabbt i vatten eller olja. Då hinner inte cementit bildas utan istället får man *martensit* ( $\alpha$ -järn med hög kolhalt och ett deformationerat kristallgitter). Det ger ett hårt och sprött stål som är hårdast på ytan eftersom det bildas mest martensit där. Genom *anlöpning* (uppvärmning till max 650 °C och därefter avsvälning i luft) blir det härdade stålet mjukare.

### Seghårdning

Vanlig härdning följd av anlöpning.

*Genom anlöpning justeras stålets hårdhet.*

### Sätthårdning

Sätthårdning är en metod för att höja ytans hårdhet (t ex hos kuggjul). Stål med 0,10–0,20 % kol används och uppvärms till 950 °C. Ytan beläggs med kolpulver eller förgasat kol. Därefter härdas stålet och anlöpes. Resultatet blir en seg kärna (ca 0,10 % C) och en hård yta (ca 1,0 % C).

### Nitrerhärdning

Stålytan tillförs kväve, t.ex. ammoniakgas. Vid 500–600 °C bildas hårda kväveföreningar, nitrider, i ytan genom diffusion. Ytskiktet blir hårt.



Figur 4. Utdrag ur Strid 2011:109.

I läroboksutdraget (Figur 4) märks fler abstrakta förstadeltagare än i övriga analyserade läroböcker (t.ex. *härldningsmetoder*, *resultatet*, *kväveföreningar*). Ett stort antal nominaliseringar förekommer, såväl allmänspråkliga (*omvandling*, *avsvälning*) som ämnesbegrepp (*normalisering*, *sätthårdning*), och det finns exempel på utbyggda nominal: *Stål som bearbetats genom kallvalsning (...) förändras*. Detta sammantaget bidrar till en hög abstraktionsnivå och densitet i texten (jfr Halliday 2014, Schleppegrell 2004). Anmärkningsvärt nog finns också fler passiva satser än aktiva, vilket ger texten en formell och opersonlig karaktär. De språkliga textdragen överensstämmer med vad tidigare studier

om naturvetenskapligt språkbruk har visat (t.ex. Edling 2006, Nygård Larsson 2011, Persson 2019, Ribbeck 2015). Det kan jämföras med läroboksutdraget i energiteknik som behandlar ett naturvetenskapligt innehåll (energikällor) på ett mer tillgängligt sätt. Avsnittet inleds med följande stycke:

”Vattnet har ett kretslopp som aldrig tar slut. Regn och snö hittar tillbaka till sjöar och hav men innan dess så har vi hunnit dricka det eller använda det till att spola i toaletten. För att vattnet ska bli rent och brukligt så måste vi ta hand om det på bästa sätt. Därför har vi våra reningsverk.”

Båda textutdragen består av relationella och materiella processer, många ämnesspecifika ord och en del passivkonstruktioner, men som framgår av exemplet har energiteknikutdraget huvudsakligen konkreta deltagare (*vattnet, regn, snö*), få nominaliseringar och bara något enstaka skriftspråkligt ord (*brukligt*). Energiteknikutdraget innehåller även vi-konstruktioner och du-tilltal (*Bor du i en stad är du ansluten till det kommunala vattennätet*).

## 6 Stöttande strukturer i texterna

I de analyserade texterna i teknikämnet finns få stöttande inslag. I lärobokstexten finns en ordförklaring, några förklarande *för att*-sats, ett exempel och även några kursiverade ord som förklaras på ett annat ställe i boken (se Figur 4). PPT:n uppvisar liknande språkliga drag men har något fler förklarande sats. I läroböckerna i övriga ämnen förekommer däremot fler stöttande inslag, och förutom relationella och materiella processer ibland även verbala och mentala som tillsammans med interpersonella drag som vi-konstruktioner, du-tilltal, uppmaningar och frågor involverar läsaren i texten (jfr Beck m.fl. 1995, Ekvall 2011, Reichenberg 2000).

I företagsekonomi har lärobokstexten anmärkningsvärt nog fler stöttande inslag än både övningsboken och arbetsbladet. I lärobokstexten finns förklarande och exemplifierande sats (*Alla företag gör ett bokslut, det vill säga sammanfattar företagets verksamhet minst en gång per år*), kontrollfrågor (*Vilka är de största skillnaderna mellan en resultatrapport och en balansrapport?*) och ordförklaringar i marginalen (t.ex.

*bokslut, saldo, periodbokslut*). Arbetsboken har fler abstrakta deltagare än vad lärobokstexten har. Där finns några stöttande inslag, som du-tilltal. I arbetsbladet saknas stöttande inslag helt. Det kännetecknas i stället av påståenden med formellt språk och rubrikartad stil (se exempel i avsnittet om formellt språkbruk).

På El- och energi-programmet finns stöttande inslag i alla läroböckerna men något fler i läroböckerna i Elmekanik och Elkunskap än i Energiteknik, som är ett mer teoretiskt inriktat programämne. I läroböckerna i Elmekanik och Elkunskap förekommer mentala processer (*Vi ska titta på hur olika alternativ visas i ett schema*) och i Elmekanik dessutom verbala (*Man kan enkelt säga att...*) och flera förklarande kausala och konklusiva satser (*...därför måste också skruvhålen försänkas för att skruven ska passa*). Vi-konstruktioner förekommer i alla tre läroböckerna och i Elmekanik- och Elkunskapsböckerna även du-tilltal, som i denna uppmaning: *När du väljer verktyg måste du ta reda på om hålsågen eller borren klarar att arbeta i det material du har valt*. Delta-garna är övervägande konkreta i alla tre läroböckerna. Dragen bidrar till en personlig och konkret stil som kan tänkas underlätta läsandet (jfr Ekvall 2011). I den lärarproducerade PPT:n om elinstallation finns stöttande strukturer av liknande slag.

Läroboksstencilen om materialet ull på Hantverksprogrammet uppvisar även den en verbal och personlig stil genom förekomst av mentala (*Man tror att det var...*) och verbala processer (*När vi pratar om ull, kallar vi den kamelull*), mestadels konkreta deltagare, många vi-konstruktioner och exempel. Läroboksstencilen är språkligt mer tillgänglig än mönsterbeskrivningen, som har en mer formell stil (se avsnittet om formellt språkbruk) och få stöttande strukturer: endast enstaka ord-förklaring, exempel och förklaring ges.

Sammantaget har lärobokstexterna, med undantag för teknik, kanske inte är helt oväntat fler stöttande strukturer än texter som är mer direkt relaterade till själva professionsutövningen (bokföra, sy etc.). Stöttande strukturer kan förstås också finnas i den didaktiska kontexten utanför texterna. Henning Loeb med flera (2016) betonar att lärare inte bara behöver vara medvetna om språket i sina ämnen utan också vara bekanta med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att kunna integrera språk och innehåll i undervisningen. Det vore



därför intressant att undersöka hur undervisningen i programinriktade ämnen organiseras för att stötta elevers ämnesspråkliga kunskaper (jfr Visén 2019).

## 7 Avslutning och slutsatser

Möjliga ämnesspråkliga utmaningar har identifierats inom alla de undersökta ämnenas texter, även om teknikämnet utmärker sig särskilt när det gäller komplext språkbruk. Oavsett ämne behöver eleverna ha tillgång till en stor mängd ämnesspecifik vokabulär, som innefattar såväl fackord som ämnesneutrala ord som används i specialiserad betydelse, liksom skriftspråkliga ord som förknippas med mer formella och akademiska sammanhang. Detta ställer sammantaget höga krav på elevernas skriftkompetens (jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007, Nygård Larsson 2011), inte minst med tanke på att ordförrådet också är den enskilt viktigaste faktorn för läsförståelse (Myrberg 2007). Också andra formella drag som har visat sig vara del av ämnesspråket i alla de aktuella ämnena kan innebära språkliga utmaningar. Bland annat kan nominaliseringar och passivkonstruktioner bidra till texters komplexitet och ge dem en opersonlig stil, vilket kan försvåra läsningen (Ekvall 2011, Halliday 2014, Martin 1993, Schleppegrell 2004).

Henning Loeb med flera (2016) menar att det ofta finns föreställningar om att yrkesutbildningar är ”praktiska” utbildningar som ställer lägre krav på kunskaper i svenska språket, men att språk- och kunskapskraven för gymnasieskolans yrkeskurser tvärtom är höga. Denna studie bekräftar detta och visar att kraven kan vara höga oavsett om det gäller högskoleförberedande eller yrkesförberedande program, och inte minst i professionsrelaterade texter såsom bokslutsunderlag och mönsterbeskrivningar, där stöttande strukturer dessutom är mindre vanliga. Gemensamt för de analyserade texterna är att det platsbundna, situerade språkbruket ställer krav på elevers utvecklande av ämneslitteracitet (Shanahan 2012), när det gäller exempelvis ämnesspecifik vokabulär, ämnesspecifika formuleringar och matematisk skriftkompetens. En slutsats är att det därför är viktigt att undervisningen utformas på ett sätt som stöttar elevers möjligheter till ämnesspråklig utveckling. Detta inte minst eftersom ämnesspråket inte bara

är en betydelsefull del av elevers ämneskunskaper utan i förlängningen också en del av den framtida professionen, om elever fortsätter på inslagen bana. Som påpekats av Bergh Nestlog (2019) grundar sig dessutom lärares bedömningar ofta på elevers förmåga att använda ämnesspråket, vilket betyder att den språkliga kompetensen är en förutsättning för att klara utbildningen.

I studien har endast nedslag gjorts i texter i några av gymnasiets programinriktade ämnen och studien ger därför ingen heltäckande bild av ämnesspråk. Däremot har studien bidragit med konkreta exempel på hur det språkbruk elever möter faktiskt kan se ut och belyst några aspekter av det, vilket kan ligga till grund för vidare studier. Ett relevant område att utforska vidare och som inte har varit fokus i denna studie är hur elevers ämnesspråkliga utveckling stöds i undervisningen i de programinriktade ämnena (jfr Visén 2019, 2021). Vidare har analysfokus legat på verbalspråket, men inte sällan kombineras verbalspråket med andra semiotiska resurser i de texter som har analyserats. I fortsatta studier skulle därför mer djupgående analyser utifrån ett multimodalt perspektiv på ämnens texter kunna bidra med mer nyanserade resultat (jfr Bergh Nestlog 2019).

## Litteratur

- Barton, David & Hamilton, Mary. 2000. Literacy practices. I: Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (red.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge. S. 1–15.
- Beck, Isabel, McKeown, Margaret & Worthy, Jo. 1995. Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30(2). S. 220–238.
- Bergh Nestlog, Ewa. 2019. Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, 42. S. 9–30.
- Bergvall, Ida. 2016. *Bokstavligt, bildligt och symboliskt i skolans matematik – en studie om ämnesspråk i TIMSS*. Diss. (sammanfattning). Uppsala: Uppsala universitet.
- Coffin, Caroline. 1997. Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school education. I: Christie, Frances

- & Martin, J. (red.). *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Cassell. S. 196–230.
- Edling, Agnes. 2006. *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ekvall, Ulla. 2011. Enhetligt på den finska sidan men varierat på den svenska: om kemiböcker i svenska och finlandssvenska klassrum. I: Eriksson, Inger (red.). *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: en komparativ tvärvetenskaplig studie*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary. 2008. *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- af Geijerstam, Åsa. 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallesson, Yvonne. 2015. *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hallesson, Yvonne. 2020. Gymnasieskolans textvärldar – två dagar på ett ekonomiprogram. I: Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsen & Suzanne Parmenius Swärd (red.). *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning*. Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 128–145.
- Halliday, Michael A. K. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Abingdon, Routledge.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas. 2011. *Funktionell textanalys* (1. uppl.). Stockholm: Norstedt.
- Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie. (red.) 2007. *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rosa-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

- Henning Loeb, Ingrid, Holm, Ann-Sofie, Holmberg, Per & Olvegård, Lotta. 2016. *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildning*. En pilotstudie finansierad av Västra Götalandsregionen. Elektronisk resurs. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Maagerø, Eva. 2006. Om å lese på setningsnivået. I: Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (red.). *Å lese i alla fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, James R. 1993. Technicality and abstraction: language for the creation of specialized texts. I: Halliday, Michael A. K., & Martin, Jim O. (red.). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press. S. 203–220.
- Myrberg, Mats. 2007. *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007.
- Nygård Larsson, Pia. 2011. *Biologiämnets texter [Elektronisk resurs]: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2011. Malmö.
- Olvegård, Lotta. 2014. *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, Tomas. 2016. *De naturvetenskapliga ämnesspråken [Elektronisk resurs] De naturvetenskapliga uppgifterna i och elevers resultat från TIMSS 2011 år 8*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet.
- Reichenberg, Monica. 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ribeck, Judy. 2015. *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Schleppegrell, Mary. 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia. 2012. What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1). S. 7–18.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia & Mischia, Cynthia. 2011. Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393–429.
- Torvatn, Anne Charlotte. 2004. *Tekstrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Diss. Rapport nr 13. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Visén, Pia. 2019. Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik. *HumanaNetten*, 42. S. 60–77.
- Visén, Pia. 2021. Tricks of the trade or situated literacy: disciplinary reading literacy in vocational education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1). S. 60–83.
- Westman, Maria. 2009. *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

# I dialog med *Nils Holgersson* – Intertextualiteten i ett läromedel i svenska som främmande språk

Sarah Ljungquist

## 1 Inledning

”... kvinnan med sin fotsida kappa och sin stora hatt föreföll bekant men det var först när jag upptäckte pysslingen som bitarna föll på plats”.

Citatet är hämtat ur språkläromedlet *En modern resa genom Sverige* (2022), ett läromedel för unga balter som studerar svenska som främmande språk på gymnasiet eller universitetet (Sävborg 2023: 34 ff.).<sup>1</sup> Läromedlet har utarbetats inom ramen för ett baltoskandinaviskt projekt, bestående av sju deltagare från fem länder, där jag som författare till denna artikel ingått. Läromedlet skulle enligt uppdraget vara narrativt, bygga på en känd litterär förlaga och innehålla fristående texter på olika färdighetsnivåer (motsvarande A2 till B2/C1 enligt Europarådets färdighetsnivåer (Europarådet/Skolverket 2009: 241).

Projektgruppens beslut att låta *Nils Holgersson* utgöra förlaga till läromedelnarrativets skildring av det moderna Sverige grundade sig både på bokens starka kulturella relevans för Sverige, och på Nils Holgersson-karaktärens popularitet i de baltiska länderna. Den svenska klassikern om pojken som färdas över Sveriges landskap på en gåsrygg har, som bekant, inte bara haft betydande inverkan på den *svenska* litteraturen och kulturen utan även fått stor internationell spridning. I Estland, där *Nils Holgersson* ingår i skolundervisningen, finns flera översättningar av boken som givits ut i sju upplagor mellan 1911 och 2007. I Lettland har boken givits ut i fem upplagor från 1938 till 2015. I Litauen finns en översättning av boken i tre upplagor, den senaste från 2021. Berättelsen om Nils Holgerssons underbara resa har

---

<sup>1</sup> Svenska kan studeras på 15 gymnasieskolor och åtta universitet i de baltiska länderna. Under läsåret 2020–2021 läste 1617 gymnasister och 546 universitetsstudierande svenska inom ramen för en utbildning. Källa: Victor Hennius, Svenska institutet 2023. (Sävborg, 2020: 34 ff).

genom olika filmadaptioner återaktualiserats. Under sovjettiden blev en tecknad film så populär att den nådde flera generationer av barn över hela Sovjetunionen (Nikolajeva 1991: 104). Efter den baltiska självständigheten 1991 har andra filmatiseringar, som till exempel den japanska från 2002, den svensk-tyska från 2011 och den franska från 2017, rönt samma popularitet.

Läromedlet som till sin huvudsakliga del består av narrativ text är uppdelat i 25 episodiskt strukturerade kapitel, i vilka vi får följa den 17-åriga protagonisten Nilla Kasks äventyr i vart och ett av Sveriges landskap. I kapitlen som är namngivna efter landskapen varvas texten med bilder som korresponderar med innehållet. Kapitlen på olika språkfärdighetsnivåer avslutas med övningar som knyter an till ordförståelse, grammatik och innehåll.

Projektgruppens avsikt med läromedlet var att berättelserna om landskapen skulle spegla utsnitt av livet i olika delar av det moderna Sverige. Förlagan *Nils Holgersson* skulle fungera som grundstruktur och referenspunkt, samt ge historisk spegling åt läromedelsnarrativets berättelse om dagens Sverige. Läromedelsnarrativets koppling till *Nils Holgersson* skulle vidare fungera som en interkulturell länk mellan Sverige och de baltiska länderna. Den svenska berättelsens popularitet och integrering i den baltiska litterära kulturen skulle utgöra en interkulturell länkning mellan det egna språket, den egna kulturen och målspråket och dess kultur. När projektet påbörjades uttryckte deltagarna en ambition att låta läromedelsnarrativet *genomsyras* av en dialog med *Nils Holgersson*, vilket – utan att begreppet intertextualitet riktigt etablerades i diskussionerna – kan betraktas som en stark och medveten intertextuell intention.

I denna artikel är min avsikt att kritiskt granska det läromedelsnarrativ som skapades utifrån denna intention. Lyckades vi skapa ett läromedelsnarrativ som *genomsyras* av dialog med *Nils Holgersson*? Och hur stark behöver den intertextuella kopplingen vara för att *Nils Holgersson* ska fungera som en interkulturell länkning i didaktiskt hänseende? Genom en intertextuell analys utifrån dessa frågor synliggörs såväl arbetet med att skriva ett språkläromedel efter en litterär förlaga, som själva resultatet av det. Diskussionen avslutas med några rader om hur det aktuella läromedlet kan användas i utvecklandet av

interkulturell textförståelse, vilket handlar om att förstå olika aspekter av språklig kommunikation inom ramen för en främmande kulturell kontext.

Analysen av läromedelsnarrativet görs utifrån det intertextuella perspektiv jag redogör för nedan. I analysen använder jag mig av analytiska begrepp hämtade från narratologin.

## 1.1 En tyst väv av mening

Inom litteraturvetenskapen innefattar narratologi både en teoretisk och metodologisk dimension. Som textorienterad teori undersöker narratologin hur berättelser är uppbyggda och formulerar begrepp för att analysera och förstå dem. Som konkret metod tillämpas teorin i narratologin för att analysera och tolka textens utformning. Den centrala frågan som narratologin syftar till att besvara är, enligt narratologen Gérard Genette: "Hur?" (Genette 1983: 10 ff.).

I studiet av *hur* en text berättas utgör intertextualitet en viktig analytisk aspekt. Teorin att varje text, medvetet eller omedvetet, påverkas av tidigare texter och samtidigt bidrar till att forma nya texter, kan ha avgörande betydelse för att förstå såväl en texts struktur som dess mening (Genette 1983: 8 f.). Identifikationen och analysen av intertextuella referenser hjälper oss att få syn på hur texter som var för sig använder språk och semiotik för att bygga mening också ingår i ett större semiotiskt nätverk. Enligt den franska lingvisten och litteraturteoretikern Julia Kristeva handlar intertextualitet inte bara om hänvisningar till tidigare texter, utan lika mycket om skapandet av nya meningar genom omgestaltandet av befintliga texter. I upprepadet av språkliga och kulturella element bildas en tyst väv av mening mellan äldre och yngre texter, där de senare bygger vidare på tidigare kulturella och språkliga skikt (Kristeva 2001:7 ff.).

Efter att ha enats om att använda *Nils Holgersson* som litterär förebild behövde projektgruppen komma överens både om hur läromedlet skulle utformas och om det språkliga och narrativa innehållet. Läromedlets utformning var relativt lätt att nå enighet om. Att som i förlagan göra de olika landskapen synliga och låta handlingen bindas samman av en resa genom Sveriges landskap blev tidigt i processen en



utgångspunkt för det fortsatta arbetet. Landskapens betydelse i narrativet gjorde den episodiska berättarformen till ett givet val: läromedelstexten skulle delas upp i separata landskapsberättelser som ska kunna läsas var för sig. En karaktär på resa genom landskapen skulle, som i förlagan, utgöra den berättande helheten.

Varje partnerland ansvarade för utformningen av fem landskapskapitel. Det fiktiva förordet arbetades fram gemensamt. I skissen gavs gemensamma riktlinjer för alla kapitel. Här föreskrevs bland annat att: Nilla Kask, vars förnamn *Nilla* valts för dess likhet med Nils, skulle vara protagonist i varje enskild berättelse, hennes resväg genom Sverige fick inte avvika från den som gruppen kommit överens om och varje kapitel skulle innehålla tydliga kopplingar till *Nils Holgersson*-narrativet. Så länge riktlinjerna hölls hade varje partnerland frihet att bestämma över utformningen av de tilldelade landskapstexterna.

Enligt Genettes klassificering av olika intertextualitetstyper, behöver två kriterier uppfyllas för att en intertextuell relation mellan texter ska förstås som hypertextuell. För det första måste det finnas en äldre text, *hypotext*, till vilken en yngre text, *hypertext*, förhåller sig. Enligt Genettes klassificering kan en hypertextuell relation byggas genom transformation eller imitation. Den förstnämnda modellen, som är den vanligaste och den som är aktuell här, kan något förenklat beskrivas som att hypertexten berättar samma historia som hypotexten, men på ett annorlunda sätt. En hypertext kan till exempel utnyttja en hypotext för att uttrycka egna tankar eller idéer. För det andra måste relationen mellan hypotexten och hypertexten vara någorlunda explicit, det måste med andra ord finnas tydliga hänvisningar i hypertexten som pekar mot hypotexten. Hos James Joyce, som är det exempel Genette själv använder, skapas hypertexten *Odysseus* (1922) genom en omvandling, en transformation, av det klassiska grekiska eposet *Odysseén* (omkring 800 f. Kr.). Historien om hjälten Odysseus långa resa hem från det trojanska kriget till ön Ithaka, motsvaras hos Joyce av historien om antihjälten Leopold Blooms vandring genom Dublin under *en enda* junidag år 1904. Den hypertextuella relationen skapas genom att den yngre texten använder den äldre texten som grundstruktur och referenspunkt. Varje kapitel i Joyces modernistiska roman korresponderar med olika episoder och karaktärer i det antika

epoet. Trots texternas vitt skilda kronotoper<sup>2</sup> etablerar hypertexten en dialog med den episka hjältesagan, mot vars fond det psykologiska och sociala landskapet i det tidiga 1900-talets Dublin utforskas (Genette 1983:11 ff.).

Inför arbetet med läromedlet om Nilla Kask studerade projektgruppen flera berättelser som använder *Nils Holgersson* som litterär förebild. De två som gruppen fann särskilt inspirerande var Sven Wernströms ungdomsbok *Den underbara resan: en läsebok om Sverige* i tre band (1985–1987) och tv-serien *Geografens testamente – eller den stora Sverigeresan*, producerad av Utbildningsradion 2010. Båda berättelserna uppvisade en stark intertextuell koppling till *Nils Holgersson*-narrativet och delade därtill förlagans didaktiska ambition.

I Wernströms berättelse etableras redan i inledningen en tydlig dialog med *Nils Holgersson*-narrativet. Protagonisten, den 12-årige Nicke Teodorakis Svensson, har huvudrollen i den filminspelning av *Nils Holgersson* som bokens handling kretsar runt. Med hjälp av detta narrativa grepp upprättar berättelsen olika fästpunkter som på ett naturligt sätt kopplar den yngre texten till den äldre texten. Med berättelsen om filminspelningen som fond skapas ett utrymme för en politisk dialog med den äldre texten, där Lagerlöfs bild av Sverige pekas ut som ideologisk måltavla (Andersson 2012: 2). Med *Nils Holgersson* ”som representant för en patriotisk nationalism och individualistisk ideologi”, upprättar Wernström i sin berättelse, en ny, socialistiskt färgad version av historien (Andersson 2012: 12). Det intertextuella bandet till den äldre texten upprätthålls även genom berättelsen om protagonistens resa genom Sverige, under vilken han, i likhet med sin föregångare, får genomgå en utveckling ”från okunnigt busfrö till nyttig samhällsmedborgare” (Andersson 2012: 4). Nickes bildningsresa inkluderar dock, till skillnad från Nils’, både utveckling av kritiskt tänkande och klassmedvetenhet, vilket gör relationen till den äldre texten både tydlig och komplex (Andersson 2012: 4).

---

<sup>2</sup> Begreppet kronotop bildat av grekiskans χρόνος (kronos/tid) och τόπος (topos/rum) introducerades av Michail Bakhtin 1937 och beskriver en enhet av tid och rum (Bakhtin 1988: 14).

Relationen till *Nils Holgersson* i tv-serien *Geografens testamente* är, trots att den framstår som enklare än den komplexa relationen i Wernströms bok, en lika tydlig intertext till förlagan. Den dialog som etableras med *Nils Holgersson* är implicit i den mening att namnet Nils Holgersson aldrig nämns i dialogen mellan de två protagonisterna, vilka till både namn och klädsel uppvisar tydliga likheter med förlagans protagonister. Holger Nilsson, som den ena av dem heter, är visserligen ingen pyssling men hans klädsel – gula byxor, väst och röd toppluva – skapar en tydlig visuell referens till Nils Holgersson. Det samma gäller Holger Nilssons reskamrat Mortensen, vars flygarmössa och läderrock ger honom ett utseende som för tankarna till Mårten gåskarl, men i mänsklig gestalt. De båda protagonisterna ger sig i väg på en äventyrlig resa genom Sveriges landskap, i jakten på en skatt, med propellerplanet Acke (en anspelning på ledargåsen Akka i *Nils Holgersson*). Att de under hela resan jagas av en gestalt i mörk kåpa är ytterligare en implicit referens till *Nils Holgersson*, där Nils och Mårten gåskarl under sin resa jagas av Smirre räv.

För projektgruppen bidrog studiet av de två texterna till användbar kunskap. *Den underbara resan* erbjöd ett intressant exempel på en ideologisk text i dialog med *Nils Holgersson*-narrativet, medan *Geografens testamente* fungerade som en slags vägledning i användandet av konkreta intertextuella markörer.

## 1.2 Interkulturell textförståelse som didaktisk metod

Projektgruppens tanke att läromedelsnarrativets koppling till *Nils Holgersson* skulle kunna utgöra en interkulturell länkning mellan den svenska och den baltiska kulturen, kan diskuteras i termer av interkulturell textförståelse och interkulturell medvetenhet. Begreppen hör ihop på så sätt att studerandet av litterära texter, enligt Europarådet, har en central betydelse för utvecklandet av interkulturell medvetenhet; ett begrepp som något förenklat handlar om förståelsen av förhållandet mellan ”ursprungsmiljön och målsamhället” i fråga om såväl språklig som kulturell kommunikation (GERS: 2009: 101).

Med begreppet interkulturell textförståelse avses förmågan att förstå de kulturella, sociala och historiska kontexter som påverkar en texts innehåll och budskap. Enligt språkforskaren Lisa Källström kan en

kombination av intertextuell didaktik och explicit interkulturell didaktik, i undervisningen i främmande språk bidra till att utveckla interkulturell textförståelse. Genom den intertextuella didaktiken synliggörs att den enskilda texten ”inte bara är ett uttryck för sin egen subjektivitet”, utan också ingår i en större textvärld (Källström 2011: 156). I den explicita interkulturella didaktiken fungerar textsamtalet som en möjlighet att skapa en förmedlande länk mellan ursprungsspråkets och målspråkets kultur (Källström 2011: 142 ff.). Genom den interkulturella didaktikens belysning av hur språket, kulturen och historien samverkar för att forma textens innebörd förbättras studentens förståelse av den främmande kulturens egna sätt att uttrycka dessa samband (Källström 2011: 144 ff).

## **2 Nils Holgerssons uppkomst och utformning**

I boken *Selma Lagerlöf. Livets vågspel* (2002) diskuterar Vivi Edström hur Lagerlöf inför skrivandet av geografiläseboken *Nils Holgersson* inspireras av olika litterära föregångare. För teckningen av de talade djuren stod bland annat Rudyard Kiplings *Djungelboken* (1894) modell. Motivet med pysslingen som flyger över Sverige på en fågel lånades från Richard Gustafssons saga ”Det okända, härliga landet” (1890) (2002: 330). Från sagotraditionen, inberäknad den egna fataburen, lånade Lagerlöf sagoväsen, magi och övernaturliga inslag vilka i den egna texten blandades med realistiska beskrivningar av Sverige i det tidiga 1900-talet; ett land i skiftet mellan det agrara och den framväxande industrialismen (2002:338 f.).

Eftersom boken var avsedd som en läsebok för svenska skolbarn var det särskilt viktigt att språket anpassades efter målgruppen. Det faktum att boken kom till mitt under rättstavningsreformen 1906 innebär att målgruppsanpassningen också var en politisk fråga i vilken Lagerlöf tvingades att ta ställning (Nordlund 2005: 97). Hon valde den progressiva linjen och antog, med starkt stöd av språkforskaren Adolf Noreen, de moderniserade skrivreglerna vilket bland annat innebar: singularformer i dialogen, en moderniserad stavning och en klar och enkel syntax ”med huvudsatser som dominerande inslag” (Edström 2002: 355 f.).

Den färdiga skolboken, som kan beskrivas som en kombination av äventyrsberättelse och geografibok, blev omfattande. Då den utgavs första gången (i två band 1906–07) innehöll den 55 kapitel fördelade på 486 sidor. Den berättande strukturen är episodisk: varje kapitel är en avrundad historia. Berättelsens kronotop är Sverige under tidsrymden 20 mars till 8 november. Den övergripande berättelsen om Nils Holgerssons resa genom Sverige på en gåsrygg, från söder till norr och tillbaka igen, knyter ihop de episodiska delarna. På en mer symbolisk nivå hålls berättelsen samman genom den unga karaktärens mognads- och bildningsresa; från lat och odygdig pojke till ansvarstagande samhällsmedborgare.

Med modern terminologi beskriver vi i dag den arbetsprocess som ledde fram till utformningen av *Nils Holgersson* som en intertextualitetens praktik. Genom integrerandet av olika element från tidigare texter i den egna texten formar Lagerlöf sitt eget unika verk. Det samma gäller berättelsebaserat lärande som numera är en erkänt effektiv didaktisk strategi.

### **3 Läromedlet En modern resa genom Sverige**

Läromedlets omslag föreställer Nils Holgersson som flyger på Mårten gåskarls rygg över Kebnekaise. Under huvudtiteln ”En modern resa genom Sverige” står att läsa: ”Inspirerad av Nils Holgersson”. I början finns en schematisk översikt som visar protagonisten Nillas färdväg genom Sveriges landskap. Listan kompletteras med en karta där färdvägen är markerad.

Huvudtexten inleds med det fiktiva förordet, vilket förutom att utgöra en ingång till de episodiska handlingsförloppen i landskapskapiteln, förser oss med viktig bakgrundsinformation om protagonisten Nilla. Informationen skapar därtill både en intertextuell länk till *Nils Holgersson* och en kulturell länkning till Baltikum. Vi får bland annat veta att Nilla bor i Sunne i Värmland och att hon genom sin farfars far, Art Kask, har rötter i Estland. Att Nilla, som älskar att resa, har fått i skoluppgift att skriva resereportage och därifrån fått idén att resa i Nils Holgerssons fotspår, skapar en logisk förutsättning för det fortsatta narrativet. I förordet som är skrivet i jagform är språket

informellt och enkelt. Nilla får till exempel beskriva sig själv som ”en 17-årig svensk tjej” (Johansson et al: 2022:6 f.).

När vi i kapitlet om Värmland får följa Nilla till resans startpunkt är det inte bara i faktisk, utan även i symbolisk bemärkelse. Nilla har åkt till Mårbacka för att få inspiration till sitt skrivande av den lagerlöfska miljön. Datumet för avresan är den 20 mars, samma datum som Nils runt 115 år tidigare påbörjade sin resa. Att Nillas resa utgår från Värmland, och inte från Skåne som Nils resa, har i förordet motive-rats med att Nilla precis som Nils påbörjar resan från hemorten. Med dessa samband som utgångspunkt öppnar narrativet upp för magiska och övernaturliga inslag.

Nilla cyklar omkull på en isfläck på Mårbacka och kör rakt in i ett staket. Hon har glömt att ta på sig sin ”cykelkask” och hinner precis tänka att olyckan kommer att bli hennes död, och att detta snöpligt kommer att avsluta hennes resa innan den ens börjat (Johansson et al. 2022: 11). En högre makt griper dock in och räddar Nilla, som i stället för att falla direkt till marken flyger i en båge genom tiden och vaknar upp i det tidiga 1900-talet. Miljön är fortfarande Mårbacka men allting är förändrat. Träden är höstgula och på platsen för den ståtliga herrgården i sten står en ”oansenlig låg och rödmålad träbyggnad”<sup>3</sup> (Johansson et al. 2022: 11). När scenen befolkas inträffar det som avgör historiens fortsättning. En kvinna i fotsid kappa och hatt träder in i handlingen och hjälper Nilla upp från marken medan en liten pyssling, ”inte större än en tesked”, börjar borsta hennes skor med en dockskoborste. Det möte som i diegesen möjliggörs genom tidsresan får inte bara Nilla att förstå att hon kommit till sin resa egentliga början, det förlöser också hennes skrivkramp.

”I det ögonblick då jag (Nilla, förf. anm.) såg pysslingen och kvinnan tillsammans förstod jag att jag hade kommit till min resas verkliga början. Jag förstod att mitt transtemporala möte med Selma och Nils hade arrangerats för att ge mig klarhet i hur jag ska skriva min reseblogg.” (Johansson et al. 2022: 12)

---

<sup>3</sup> Mårbacka som det såg ut före ombyggnaden 1921–1923.

Nillas möte med Selma och Nils korresponderar med en liknande episod i metakapitlet "En liten herrgård" i andra delen av *Nils Holgersson*. Den extradiegetiska berättaren som plötsligt har klivit in i den egna berättelsen har åkt för att uppsöka sitt barndomshem, en liten herrgård i Värmland (Genette 1983: 243–251). Berättaren som går omkring och tänker på "att skriva en bok om Sverige" för skolbarn har svårt att komma i gång och hoppas att besöket ska ge henne inspiration (Lagerlöf 1907: 413). Det enda som står klart för henne är nämligen att hon "vill börja boken med" landskapet Värmland (Lagerlöf 1907: 414). Ett oförmodat möte med Nils Holgersson en sen höstftermiddag får henne emellertid på andra planer: nu vet hon hur hon ska skriva sin bok:

"'Nej, det var då en lycka att råka på en, som rest på gåsrygg över hela Sverige!' tänkte hon. 'Just det som han berättar, ska jag skriva i min bok' " (Lagerlöf 1907: 422).

Den intertextuella kopplingen till motsvarande scen i Nils Holgersson görs inte bara genom likheterna i innehållet, den förankras också genom språket. De språkliga likheterna består främst i användningen av indirekt tal och referenserna till skrivande och berättande. På motsvarande sätt som i den aktuella scenen i *Nils Holgersson* får vi i en indirekt form av tal möta jagberättaren Nilla som förmedlar sina tankar om mötets betydelse för skrivandet av den egna berättelsen.

Den starka intertextuella kopplingen till *Nils Holgersson* som hittills påvisats säger emellertid inte något om intertextualitetens styrka i narrativet som helhet.

En sökning efter antalet förekomster av namnet "Nils" i den digitala utgåvan av läromedlet ger 34 träffar på totalt 123 sidor läromedels-text. Av dessa återfinns 20 i kapitel 1 (Värmland), sex i förordet och sex i kapitel 24 (Jämtland). Övriga två är fördelade på olika kapitel. En ny sökning, denna gång efter visuella referenser med motiv som direkt eller indirekt pekar mot *Nils Holgersson*-narrativet, ger tio träffar. Den första referensen är omslagsbilden där Nils Holgersson flyger över Kebnekaise. Sju bilder, tre på Nils Holgersson, två på Selma Lagerlöf, en bild på gamla, och en bild på nya Mårbacka återfinns i kapitel 1. De övriga två bilderna hittar vi i kapitel 24. Den ena bilden, ett

fotomontage, föreställer Nilla som vandrar över Åreskutans topp med Nils flygande ovanför sig. Den andra bilden är en bild på Holger Nilsson och Mortensen från tv-serien *Geografens testamente*. Även landskapskartan i narrativets inledning kan räknas som en visuell referens.

I Jämtlandskapitlet med sina sammanlagt åtta referenser är kopplingen till *Nils Holgersson* tydlig men delvis indirekt. Under sitt besök på Åreskutans topp träffar Nilla på Holger Nilsson och Mortensen från *Geografens testamente*. Holger Nilssons klädsel får Nilla att associera till Nils Holgersson, en association som förstärks genom bilden från tv-serien. I kapitlet finns också två direkta referenser till *Nils Holgersson*, varav den ena är bilden på Nilla och Nils. Den andra referensen är då ett minne kopplat till Nils Holgersson väcks hos Nilla (Johansson et al. 2022: 120 f.).

#### **4 I dialog med *Nils Holgersson*?**

Projektgruppens intention var att skriva ett läromedel i dialog med *Nils Holgersson* med ambitionen att läromedelstexten skulle *genomsyras* av dialogen, men hur blev det egentligen? Vi har kunnat konstatera att det finns både likheter och tydliga intertextuella band i läromedlets överordnade struktur. Kapitelordningen i *En modern resa* organiseras precis som i *Nils Holgersson* efter, det för båda texterna gemensamma, huvudmotivet: resan genom Sverige. Läromedlets *hela* titel ”En modern resa genom Sverige” utgör tillsammans med bilden av Nils Holgersson på omslaget en explicit allusion till förlagan, vilken ytterligare förstärks av den explicita informationen om att boken är ”inspirerad av Nils Holgersson”. Den schematiska översikten av Nillas resväg, landskapskartan och tiden för resan (20 mars – 8 november) anger tydligt samma läsriktning. Detsamma gäller läsanvisningen i det fiktiva förordet där läsaren upplyses om att Nillas resa görs i Nils Holgerssons fotspår. Bland landskapskapiteln har vi uppmärksammat hur kapitlet Värmland korresponderar med motsvarande kapitel i *Nils Holgersson*, enligt en modell som är att likna vid en hypertextuell relation (Genette 1983: 11 ff.). Lagerlöfs historia om berättaren som kliver in i den egna historien och träffar Nils Holgersson som berättar för henne om sin resa, motsvaras i kapiteltexten av Nillas transtemporala möte med Selma och Nils. Likheterna i



handlingsförlopp och persongalleri skapar fästpunkter som knyter den yngre texten, *hypertexten*, till den äldre texten, *hypotexten*; något som genom skildringen av mötets förlösande inverkan på skrivprocessen utmynnar i en närmast metafysisk sammansmältning av texterna (Johansson et al. 2022: 11 f.). En inte fullt lika utvecklad men ändå stark intertext har uppmärksammats i kapitel 24 där Nilla träffar på Holger Nilsson på Åreskutans topp. När vi däremot undersökt den aktuella intertexten i de resterande landskapskapitlen, har vi funnit att den *explicita* förbindelsen till förlagan upphör med andra kapitlet och inte återkommer förrän i näst sista kapitlet (Jämtland); där narrativet åter vänder sig mot förlagan med en tydlig blinkning, som upplyser oss om att Nillas besök på Åreskutans topp görs i symbolisk närvaro av den litterära förebilden Nils.

Mot bakgrund av ovanstående resultatsammanfattning kan vi konstatera att det finns tydliga likheter med, och *explicita* hänvisningar till, *Nils Holgersson* i kapitelstrukturen och ramhandlingen. Vi kan däremot också konstatera att det saknas meningsbärande *explicita* hänvisningar till förlagan i 23 av 25 episodiska landskapsberättelser, som genom att vara avrundade helheter både kan läsas som självständiga berättelser och som delar av helheten. På frågan om vi lyckades i ambitionen att skriva ett läromedel som *genomsyras* av en dialog med *Nils Holgersson* måste vi således, med hänvisning till nämnda avsaknad i flertalet landskapskapitel, konstatera att vi inte riktigt nådde i mål. I *En modern resa* etableras inte den typ av *genomgripande* dialog med *Nils Holgersson* som vi sett i de två berättelser som projektgruppen inspirerades av: Sven Wernströms *Den underbara resan* (1985–87) och tv-serien *Geografens testamente* (2010). *En modern resa* utgör således inte ett lika medvetet intertextuellt svar på *Nils Holgersson* som dessa berättelser, vilka båda uppfyller kriterierna för en hypertextuell koppling. Trots detta kan dock framhåvas att läromedlen, genom den bitvis starka intertexten, skriver in sig som en röst i Nils Holgerssons textvärld. Ramberättelsen går i dialog med *Nils Holgersson*, men de flesta av de episodiska landskapsberättelserna för ingen självständig dialog med förlagan. Ett faktum som möjligtvis kan förklaras med projekttagarnas olika förståelse av intertextualitet, såväl som med deras hemvist i olika språk- och textkulturer; där både för liten kunskap om

ursprungsspråkets och dess kultur, men också för liten kunskap om målspråkets kultur kan ställa till det.

Den fråga som återstår att besvara är om denna konstaterade avsaknad får konsekvenser i användandet av läromedlet i interkulturellt syfte? Tanken var ju att den välkända – och i de baltiska länderna välintegrerade – Nils Holgersson-gestalten skulle fungera som en förmedlande länk mellan målspråket och dess kultur och ursprungsmiljöns dito. Hur användbara blir, i det hänseendet, de av landskapstexterna som saknar självständig intertextuell förbindelse med den kultursammanlänkande figuren? Ett möjligt svar som återstår att pröva i verkligheten är om avsaknaden kan lösas genom användandet av explicit interkulturell didaktik. Som konkret exempel kan användandet av fanfiction som didaktisk metod nämnas. Genom textsamtalet – eller i form av skrivövningar – kan de studerande få i uppgift att utifrån de befintliga landskapstexterna, skapa egna texter där de skriver in karaktären Nils Holgersson ur sitt eget kulturella perspektiv. Genom att skapa fanfiction på svenska utvecklar främmandespråkstudenterna sin interkulturella textförståelse. Det innebär att de förbättrar sin förmåga att förstå hur den främmande kulturen uttrycker samband mellan språk, kultur och historia, och att de tränar på att använda denna språkkulturella färdighet.

## Referenser

- Andersson, Maria. 2012. Sverige i rövarhänder. Berättelsen om nationen i Sven Wernströms Den underbara resan. I: *Barnboken. Journal of Children's Literature Research*, 35. S. 2-14. <https://barnboken.net/index.php/clr/article/view/135>
- Bachtin, Michail. 1988. *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Edström, Vivi. 2002. *Selma Lagerlöf. Livets vågspel*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Europarådet/Skolverket. 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk. Lärande, undervisning och bedömning. Rådet för kulturellt samarbete*. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk. Strasbourg: Cambridge University Press.

- Genette, Gérard. 1983. *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du seuil.
- Geografens testamente – eller Den stora Sverigeresan*. 2010. UR Play, Kunskapskanalen. <https://urplay.se/serie/161202-geografens-testamente-eller-den-stora-sverigeresan>
- Johansson, L-G, Jurgaityte, Virginija, Ljungquist, Sarah, Mullamaa, Kristina, Tretjakova, Jelena, Valule, Zane & Voodla, Viivika. 2022. *En modern resa genom Sverige*. Tartu: Tartu University Press.
- Kristeva, Julia. 2002. Nous deux ' or a (hi)story of intertextuality. I: *Romantic Review*, vol. 93 (1-2). S. 7-13. <https://pdfslide.net/documents/kristeva-julia-nous-deux-or-a-history-of-intertextuality.html?page=1>
- Källström, Lisa. 2011. Vad kan vi lära oss av berättelser? Det fiktivas funktion i svenska som främmande spark I: *EDUCARE vetenskapliga skrifter. Tema: Svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Malmö Högskola. S. 139–161.
- Lagerlöf, Selma. 1906–1907. *Nils Holgersson underbara resa genom Sverige*. Bd 1 och 2. Stockholm: Bonniers.
- Nikolajeva, Maria. 1991. Selma Lagerlöf ur ryskt perspektiv. Sunne: Selma Lagerlöf-sällskapet.
- Nordlund, Anna. 2005. *Selma Lagerlöfs underbara resa genom den svenska litteraturhistorien 1891–1996*. Diss, Uppsala universitet. Eslöv: Symposium
- Sävborg, Daniel. 2020. Skandinavistiska – The Department of Scandinavian Studies at the University of Tartu. Mullamaa, Kristina och Voodla, Viivika (red.). *Estonian Voices in the Nordic Languages II. Teaching of Nordic languages in Estonia during the regained independence period*. Tartu: Estonian University Press.
- Wernström, Sven. 1985–1987. *Den underbara resan: en läsebok om Sverige*. Stockholm: Gidlunds.