

Språk och stil

TIDSKRIFT FÖR
SVENSK SPRÅKFORSKNING



DISTRIBUTION

Swedish Science Press
Uppsala

NY FÖLJD

20 ♦ 2010

Utgiven med understöd av Vetenskapsrådet

Språk och stils redaktion tar hjälp av externa manusgranskare för att avgöra vilka bidrag som ska antas till publicering. Inför bearbetningen av sina manus har också artikelförfattarna fått del av referenternas utlåtanden. Redaktionen tackar följande personer för värdefulla referentinsatser under arbetet på Språk och stil 20:

Kjell Lars Berge, Ellen Bijvoet, Gustav Bockgård, Sally Boyd, Stefan Brink, Jonas Carlquist, Östen Dahl, Birgit Eaker, Jan Einarsson, Lena Ekberg, Lennart Elmevik, Elisabet Engdahl, Hans Olav Enger, Cecilia Falk, Bo Gräslund, Birgitta Hene, Frøydis Hertzberg, Catharina Nyström Höög, Ann-Marie Ivars, Ernst Håkon Jahr, Olle Josephson, Marit Julien, Jens Normann Jørgensen, Fred Karlsson, Lars Kleberg, Ulla-Britt Kotsinas, Hans Kronning, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund, Caroline Liberg, Jan Lindström, Marianne Nordman, Niklas Norén, Harry Näslund, Pia Quist, Mirja Saari, Helge Sandøy, Ulla Stroh-Wollin, Elżbieta Strzelecka, Lars-Göran Sundell, Marketta Sundman, Margareta Svahn, Jan Svensson, Daniel Persson Thunquist, Åke Viberg, Karolina Wirdenäs, Lars Wollin, Eva Östlund-Stjärnegårdh.

De engelska sammanfattningarna har språkgranskats av fil.dr Angela Falk.

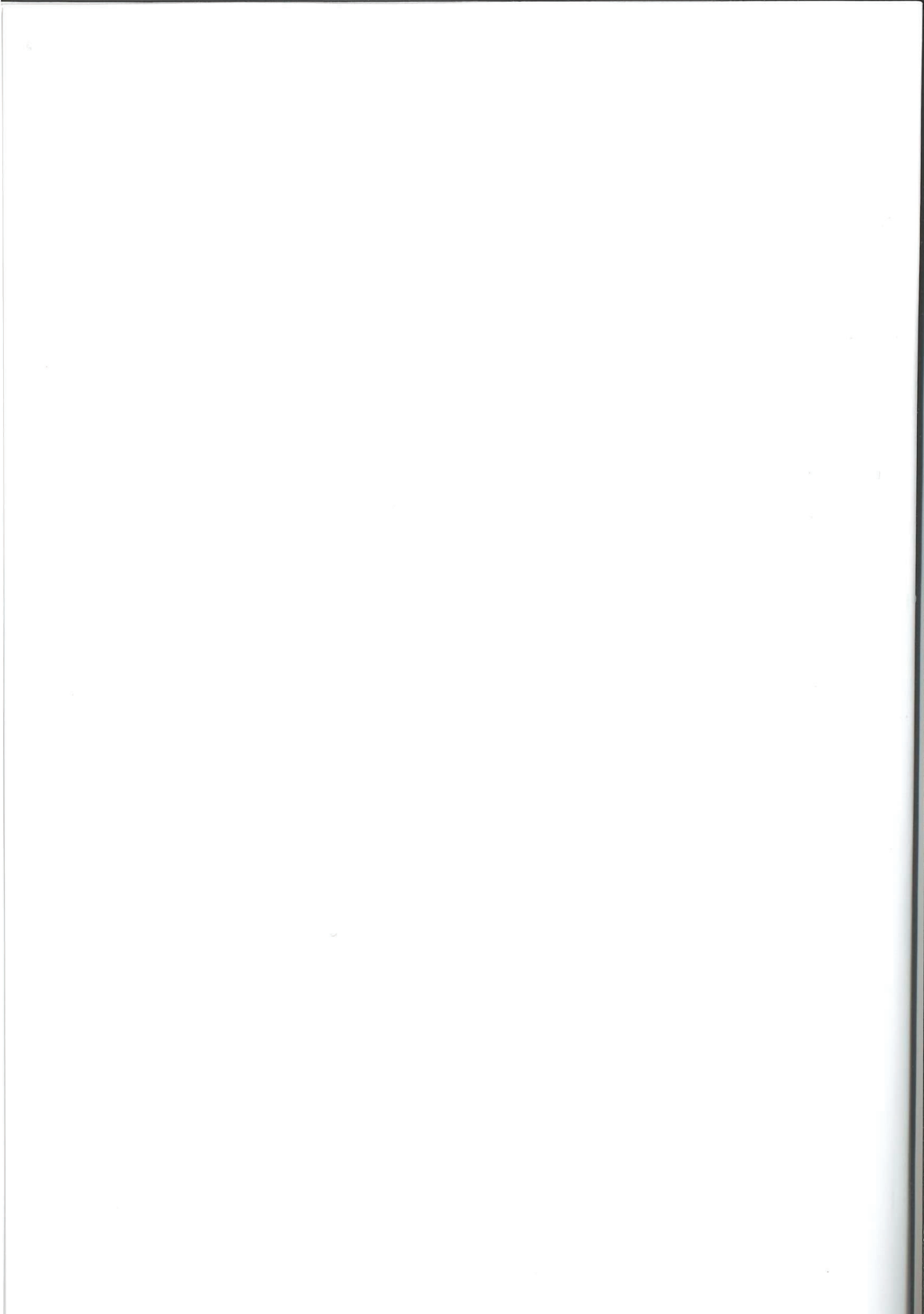
© Författarna och Språk och stil

ISSN 1101-1165

Textgruppen i Uppsala AB, Uppsala 2010

Innehåll

Julia Prentice & Emma Sköldberg: <i>Klättra på väggarna eller bara vara ett med soffan?</i> Om figurativa ordförbindelser bland ungdomar i flerspråkiga skolmiljöer.	5
Fred Karlsson: Restriktioner på meningars syntaktiska komplexitet	36
Olof Eriksson: Den så kallade <i>med</i> -frasen i kontrastiv belysning	51
Elisabet Engdahl: Vad händer med subjektstvånget? Om <i>det</i> -inledda satser utan subjekt	81
Per Holmberg & Karolina Wirdenäs: Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. . .	105
Eric Borgström: Att skriva prov. Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov	132
Lina Nyroos: »Om du har något annat ord för det?» Hur deltagares skilda perspektiv kommer till uttryck i ett undervisningssammanhang.	165
Gunilla Jansson:Handledning i hybrida kontexter	189
 <i>Smärre bidrag</i>	
Lisbeth Larsson: »Svedjedal har läst fel».	221
Johan Svedjedal: Avsikter om avsikter	221
 <i>Recensioner</i>	
Blückert, Ann: Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning (2010). Rec. av Hans Strand.	223
Lilja, Eva: Svensk verslära (2008). Rec. av Ulf Malm	227
Lötmarker, Lena & Wendt, Bo-A.: Resmål till salu! Svenska turistbroschyrers textuella och språkliga utveckling under 100 år (2009). Rec. av Andreas Nord	230
Mickwitz, Åsa: Anpassning i språkkontakt. Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan (2010). Rec. av Lars-Erik Edlund	234
Sandström, Caroline: Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör (2010). Rec. av Margareta Svahn.	238
Författarna i detta nummer	243



Klättra på väggarna eller bara vara ett med soffan?

Om figurativa ordförbindelser bland ungdomar i flerspråkiga skolmiljöer

Av JULIA PRENTICE och EMMA SKÖLDBERG

Abstract

Prentice, Julia, julia.prentice@svenska.gu.se, Ph.D Student, Dept. of Swedish Language, Institute for Swedish as a Second Language, University of Gothenburg, Sweden; *Sköldberg, Emma*, emma.skoldberg@svenska.gu.se, Ph.D, Researcher, Dept. of Swedish Language, University of Gothenburg, Sweden: “*Climb the walls or become one with the sofa? On the use of figurative word combinations by adolescents in multilingual school environments*”. *Språk och stil* 20, 2010, pp. 5–35.

This article reports on a survey on the use of figurative word combinations in texts produced by high school students in multilingual urban school environments in Sweden. The data consist of essays written by 175 students and have been collected for the research project *Language and language use among young people in multilingual urban settings*. The texts have been divided into five different categories according to the students’ linguistic backgrounds. It was found that the figurative word combinations in the data can be classified into three main categories according to their degree of conventionalization: (1) *conventionalized word combinations*, (2) *partially modified conventionalized word combinations* and (3) *novel word combinations*. Conventionalized word combinations appear to be the most frequently used type in the data, followed by partially modified and novel figurative word combinations, respectively. The results also support the initial hypothesis that the salience and types of figurative expressions in the participants’ texts can, at least to some degree, be linked to the participants’ linguistic background; L1 students use more conventionalized word combinations than L2 students, whereas modifications of conventionalized figurative expressions are more frequent in the L2 students’ texts. The study also shows that the students create novel figurative word combinations based on a great variety of source domains.

Keywords: phraseology, youth language, figurative language, conventionalization, Swedish.

1. Inledning

Ungdomars språkbruk i flerspråkiga storstadsmiljöer har diskuterats flitigt i svenska medier. Åsikterna som framförts, bl.a. i en debatt på Dagens Nyheters kultursidor (se t.ex. DN 19.4.2006), har dock ofta saknat stöd i språkvetenskap-

lig forskning. Debatten har dessutom präglats av en grundläggande förvirring angående skillnaden mellan sociolingvistiska fenomen som multietniska ungdomsvarieteter och inlärarfenomen som bristfällig svenska eller brytning (Bijvoet & Fraurud 2006).

I denna artikel redogör vi för en undersökning som genomförts inom ramen för forskningsprojektet Språk och språkbruk hos ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer (hädanefter SUF).¹ Syftet med projektet har varit att på olika språkliga plan undersöka och beskriva hur språkbruket bland ungdomar i svenska storstadsområden, som präglas av stor språklig mångfald bland invånarna, faktiskt ser ut.

Föremålet för just denna studie är figurativa ordförbindelser i texter skrivna i samband med nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Nedan återges två textavsnitt ur elevtexterna som exempel (1) och (2). Dessa, och övriga textavsnitt i artikeln, återges oredigerade, dvs. exakt såsom det står i elevernas texter. Exempelen är intressanta eftersom de innehåller figurativa ordförbindelser av det slag som undersöks här. För att förtydliga har de aktuella fraserna kursiverats.

(1) Det finns en dokusåpa som jag personligen inte skulle *sortera i samma fack* som andra dokusåpor här i Sverige. Programmet är Fame Factory. [...] Det anser jag vara mer underhållande än att se isolerade människor i ett hus som *klättrar på väggarna* för att dem är uttråkade.

(2) Mycket av det hon presenterar i sin insändare är just det att hon vill känna att hon har under veckan varit så stressad så när fredagen kommer ska hon bara få pusta ut, vila och *bara vara ett med soffan*.

I materialet finns det för det första välkända figurativa ordförbindelser som *klättra på väggarna*. För det andra finns det fraser som påminner om väletablerade uttryck men i viss mån avviker från dessa till form eller innehåll, t.ex. *sortera i samma fack*, som kan jämföras med betydligt vanligare varianter som *hamna* eller *placera i samma fack*. Slutligen finns det formuleringar som är mer nybildade och kreativa, t.ex. *bara vara ett med soffan*.

För vår studie har vi utgått från följande frågeställningar:

- I vilken omfattning använder eleverna figurativa ordförbindelser i de analyserade texterna?
- Vilka typer av figurativa ordförbindelser finns det i materialet och hur konventionaliserade är de?

¹ SUF-projektet finansierades av Riksbankens Jubileumsfond (2002–2006) och bedrevs i samarbete mellan Göteborgs, Stockholms och Lunds universitet. Emma Sköldberg har genomfört sin del av undersökningen inom ramen för sin forskartjänst som finansieras av Svenska Akademien.

- Finns det skillnader mellan olika informanternas användning av figurativa ordförbindelser, och kan de eventuella skillnaderna kopplas till informanternas språkliga och kulturella bakgrund?

En undersökning av figurativa ordförbindelser, som producerats i en skolmiljö som präglas av språklig mångfald, är intressant då såväl språkliga bilder som sätten att uttrycka dem lingvistiskt ofta är (mer eller mindre) konventionaliserade på olika vis inom olika språkgemenskaper (jfr Moon 1998 s. 163). De resultat som presenteras här baseras på både kvalitativa och kvantitativa metoder. Kvalitativa analyser har använts för att kategorisera och beskriva ordförbindelserna i materialet. De kvantitativa analyserna tydliggör frekvensen av olika typer av ordförbindelser i texterna och skillnader i bruk mellan informantgrupper med olika språklig bakgrund.

Artikeln är disponerad på följande sätt: I avsnitt 2 redogör vi kortfattat för forskning om figurativa ordförbindelser och deras betydelse vid andrapraksanvändning. Vi redogör också för svensk forskning om figurativt språk i såväl enspråkiga som flerspråkiga elevers språkbruk. I avsnitt 3 presenteras vårt material, dvs. våra informanter, de texter och – framför allt – de ordförbindelser som vi undersökt närmare. I avsnitt 4 presenteras de tre huvudtyper av ordförbindelser som framträder i materialet och i avsnitt 5 redogörs för hur dessa typer används. Här diskuteras också eventuella skillnader i bruket av de aktuella ordförbindelserna bland olika elevgrupper. Artikeln avslutas med en diskussion av resultat och utgångspunkter för fortsatt forskning på området.

2. Teoretiska utgångspunkter

2.1 Figurativa fraseologiska enheter

I ett inledande skede led fraseologi som forskningsområde av begreppsförvirring. Något som bidrog till förvirringen, och som i viss mån fortfarande är aktuellt, är att forskare inte lade samma betydelse i begrepp som användes vid beskrivningen av olika uttrycks egenskaper, som t.ex. *idiomaticitet*, *kompositivitet*, *analyserbarhet* och *konventionalisering* (jfr Wray 2002 s. 8 f.). Nuförtiden råder dock i stort sett konsensus vad gäller den övergripande terminologin inom ämnesområdet, och huvudtyperna av flerordsuttryck definieras på liknande sätt av de flesta fraseologiforskare (Burger 1998 s. 33).

Gläser (1988 s. 271) konstaterar att typologisering av uttryck länge har varit grundläggande inom det fraseologiska arbetet. Detta har resulterat i en rad olika typologier över fraseologiska enheter (för presentationer av ett antal sådana, se t.ex. Fleischer 1997 s. 110 ff., Sköldberg 2004 s. 29 ff.). Typologierna baseras på olika kriterier, bl.a. uttryckens grammatiska struktur (se t.ex. Anward & Linell 1976, Burger 1998) och den bokstavliga betydelsen hos konstituenterna som ingår i fraserna (se t.ex. Krohn 1994). Vidare finns det typologier som baseras på uttryckens överförda betydelse (se t.ex. Schottman & Petersson 1989). Som Burger lyfter fram är det syftet med klassificeringen och studien ifråga som avgör vilken typologi som är lämpligast och hur detaljerad den bör vara. Denna pragmatiska syn på typologier över flerordsuttryck innebär att klassificeringen av vissa fraser kan ske mer eller mindre ad hoc och att detta i viss mån måste accepteras som en del i klassificeringsprocessen (Burger 1998 s. 33). I denna studie har vi funnit det lämpligt att använda en tredelad typologi som baseras på hur konventionaliserade uttrycken är. Begreppet *konventionaliserad* definieras här som ett inom en språkgemenskap etablerat sätt att uttrycka ett språkligt innehåll (jfr Svanlund 2001 s. 56 f., 2002 s. 8; jfr också termen *institutionaliserad* som används med liknande innebörd; se vidare Sköldberg 2004 s. 23 f.). Den typologi som vi arbetat utifrån beskrivs närmare i avsnitt 4.

I denna studie ligger fokus på figurativa ordförbindelser, dvs. flerordskombinationer som innehåller någon form av metaforik, metonymi eller liknande (jfr Nunberg m.fl. 1994 s. 492). Ordförbindelserna kännetecknas av att de semantiskt inte är helt kompositionella, dvs. deras betydelse kan inte härledas från en ord-för-ord-tolkning av de ingående konstituenterna (Moon 1998 s. 8 f., Langlotz 2006 m.fl., jfr även Svanlund 2002).

Grundläggande för figurativt språk är som sagt *metaforen*. Litteraturen kring begreppet är omfattande och det finns ingen vedertagen definition av fenomenet. Det beror bl.a. på att olika forskare koncentrerat sig på olika typer av metaforer (Svanlund 2001 s. 10). Men enligt Ekberg (1993 s. 107) innebär en metaforisk överföring att man använder sig av en semantisk struktur som hör till en viss erfarenhetsdomän för att uttrycka en betydelse som hör hemma i en annan erfarenhetsdomän (se även Lakoff & Johnson 1980 och Svanlund 2001 s. 14 ff.). Ekberg skriver vidare:

Inom den kognitiva semantiken benämner man de båda domäner som är involverade i en metaforisk överföring för käll- respektive måldomänen. Den »bokstavliga» betydelsen hos ett metaforiskt uttryck är alltså den betydelse som uttrycket har i källdomänen, medan den »överförda» betydelsen är den betydelse som uttrycket har i måldomänen. (Ekberg 1993 s. 107)

En uppsättning projiceringar mellan två domäner kallas ofta kollektivt för en *domänmappning* (Svanlund 2001 s. 14). Det kan alltså vara flera metaforiska uttryck som projiceras, dvs. hämtas, från en och samma källdomän. Ett exempel på en sådan överföring är metaforiska uttryck för måldomänen *kärlek* som hämtas från källdomänen *resande*. Detta resulterar i svenska uttryckssätt som *stå vid ett vägskäl* eller *köra fast* i sin relation (Svanlund 2001 s. 14 ff., se även Lakoff & Johnson 1980 s. 44). Idén om domänmappning kan sägas ha vidareutvecklats inom den s.k. *blendteorin*, som lanserades av Fauconnier & Turner på sent 1980-tal. Inom denna teori betraktas domänerna i större utsträckning som interagerande – till skillnad från en traditionellare syn på domänmappning som innebär en mer ensidig överföring från källdomän till måldomän (se Fauconnier & Turner 2002; för kortare sammanfattningar av teorin, se t.ex. Svanlund 2001 s. 16–19 och Knowles & Moon 2006). Några exempel på senare metaforstudier, som också tar upp blendteorin, är Müller 2008 och Semino 2008.

En central typ av ordförbindelse bland flerordsuttrycken är kategorin *idiom*. Också den har definierats på olika sätt (se Sköldberg 2004 s. 21–29 med anförd litteratur). I det här arbetet använder vi termen i enlighet med Langlotz, som utgår ifrån följande definition:

An idiom is an institutionalised construction that is composed of two or more lexical items and has the composite structure of a phrase [...], which may feature constructional idiosyncrasy. An idiom primarily has an ideational discourse-function and features figuration, i.e. its semantic structure is derivationally non-compositional. Moreover, it is considerably fixed and collocationally restricted. (Langlotz 2006 s. 5)

Denna definition är vid och inkluderar så pass olika typer av figurativa konstruktioner som *red herring* 'villospår' och *take the bull by the horns* 'ta tjuren vid hornen' (ibid.). Langlotz är dock noggrann med att påpeka att gränsdragningen mellan idiomerna och intilliggande fraseologiska enheter på intet vis är skarp.

Ett annat relevant begrepp för denna studie är *liknelse* som enligt Burger (1998 s. 44) och Moon (2008) är ett flerordsuttryck som innehåller en jämförelse. På svenska uttrycks denna grammatiskt med hjälp av en komparativ subjunktionsfras med *som*. Jämförelsen fungerar ofta som förstärkning till ett verb eller adjektiv (t.ex. *äta som en häst* och *ful som stryk*). Liknelser kan vara allt från helt nyskapade till konventionaliserade (jfr Wellander 1939 s. 624–631, Svensén 2004 s. 244).

2.2 Variation av fraseologiska enheter

Ett återkommande drag i beskrivningar av fraseologiska enheter är att de kännetecknas av något slags *fixering*. Fixeringen innebär här att dessa enheter, till skillnad från fria syntaktiska konstruktioner, typiskt förekommer i ett begränsat antal syntaktiska former eller konstruktioner (jfr Nunberg m.fl. 1994 s. 492). Såsom Burger (1998 s. 25) påpekar är dock denna fixering relativ. Det är i själva verket väldigt få flerordsenheter som inte tillåter någon lexikal eller annan strukturell variation.

Burger skiljer också mellan *variation* och *modifiering* av fraseologiska enheter. Med variation avses användningen av olika konventionaliserade varianter av ett och samma fraseologiska uttryck (Burger 1998 s. 25, Moon 1998 s. 161). Två varianter av ett och samma idiom är t.ex. *strö salt i såren/såret* (Svenskt språkbruk 2003 s. 984). Modifiering är däremot en medveten avvikelser från den konventionaliserade formen i avsikt att uppnå något slag av stilistisk effekt (Burger 1998 s. 27 f.). Exempel på modifieringar är formuleringar som *strö ett par kilo salt i såren* och *strö salt i öppna sår* (ur materialen Press 96 och GP 01 i Språkbanken, <<http://spraakbanken.gu.se>>), där inskjutna bestämningar, troligen medvetet, använts av tidningsskribenter. Icke avsiktliga avvikelser från uttryckens standardform klassificerar Burger som *fel*. Författaren konstaterar dock att det kan vara svårt att skilja på varianter, modifieringar och sådana användningar som ska betraktas som felaktiga (1998 s. 28). I föreliggande arbete försöker vi heller inte skilja modifieringar och fel från varandra, eftersom det är omöjligt för oss att veta om en avvikelse från standardbruket är medveten eller inte. Vidare är det inte alltid så enkelt att klassificera en användning som felaktig. Formuleringen kan vara grammatiskt korrekt, men icke typisk och därmed uppfattas som mindre idiomatisk (jfr Hultman & Westman 1977 s. 246).

I jämförelse med lexiko-grammatiska avvikelser har variation och avvikelser från konventionaliserat bruk vad gäller uttryckens semantik fått mindre uppmärksamhet. Sköldberg (2004 s. 76) skriver att det inte råder konsensus bland forskare vad gäller t.ex. idioms semantiska varierbarhet. Vissa forskare, som t.ex. Lindfors Viklund (1991), konstaterar att idiom i princip är semantiskt fixerade enheter, medan andra, som t.ex. Koller (1977) och Clausén (1996), menar att uttryckens idiomatiska betydelse ofta är vag och att den styrs av den kontext som idiomerna används i. Sköldberg (2004) visar dock att det finns stora skillnader mellan idiom vad gäller semantisk variation; det rör sig om ett kontinuum från sådana som varierar mycket lite till sådana som varierar relativt

mycket. Ett svenskt uttryck som uppvisar starkt begränsad semantisk variation är enligt Sköldberg *lägga sista handen vid något* med betydelsen 'till slut bli färdig med något'. I hennes material är den som lägger sista handen vid något i stort sett alltid en person, som till slut bli färdig med någon form av kreativt, ofta skriftligt, arbete. Ett idiom som varierar mer på det semantiska planet är *sätta käppar i hjulet för någon/något* med betydelsen '(avsiktligt) vålla (oöverstigligt) hinder för någon eller något'. Den semantiska variationen består i huvudsak i att olika betydelsefaktorer realiseras i olika kontexter. För det första kan hindret vållas avsiktligt eller inte och för det andra kan hindret vara allt från oöverstigligt till endast lätt besvärande (se Sköldberg 2004 s. 140, 156–158 och 2005 för exempel).

Ett antagande för denna studie är sålunda att ordförbindelsernas konventionaliserade betydelse i viss mån kan variera och att betydelsen delvis beror på den kontext som uttrycken används i. Detta gäller förstås inte bara figurativa ordförbindelser av det slag som undersöks här utan även många andra typer av lexikala enheter (se vidare Sköldberg 2004 s. 76).

2.3 Användningen av figurativt språk i svenska elevers skrivande

Elevtexter har studerats ur en rad olika perspektiv. För en översikt över tidigare svenska studier, se t.ex. Nyström (2000 s. 21–22) och Norberg Brorsson (2007 s. 34 ff.) med anförda referenser. Forskare har valt att fokusera på bl.a. elevernas ordval, syntax och referensbindning, men också på elevtexternas disposition och på lärarnas bedömning av arbetena (se Hultman & Westman 1977, Josephson m.fl. 1990, Ledin 1998, Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002, Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, Wiksten Folkeryd 2006, Norberg Brorsson 2007 m.fl.). Ett aktuellt exempel är också Magnussons undersökning av *grammatiska metaforer* i texter skrivna av informanterna som ingår i SUF-projektet (se t.ex. Magnusson 2009). Med grammatiska metaforer menas, i enlighet med den systemisk-funktionella grammatikens modell, betydelser som uttrycks på ett lexiko-grammatiskt inkongruent sätt. Detta sker t.ex. vid nominalisering, där en process, som typiskt uttrycks genom ett verb, i stället uttrycks genom ett substantiv. Magnusson är alltså i viss mån intresserad av överförd betydelse i elevernas texter. Det är dock *grammatiska metaforer* och inte figurativa uttryck i sig som är i fokus för hennes studie.

Överlag har dock bruket av figurativt språk i elevtexter fått mindre uppmärk-

samhet. Josephson m.fl. (1990 s. 54), som undersöker skoluppsatser från år 1–9, konstaterar att bilder är sällsynta i elevtexter och att sådant bruk därför bör uppmuntras av lärarna. Liknande resonemang återfinns hos Hultman & Westman som undersöker gymnasietexter skrivna på tidigt 1970-tal. Hultman & Westman (1977 s. 253) skriver att det är oroande att gymnasisterna som grupp visar få prov på stilistiska experiment, vilket leder till att »deras språk så ofta är en grå, trögflytande och halvljummen välling som knappast retar aptiten». Dessa iakttagelser kan jämföras med t.ex. Wennerholm (2003) som funnit relativt många exempel på figurativt språk i texter skrivna av gymnasieelever år 2002. Han konstaterar dock att det stora antalet döda och lexikaliserade metaforer i hans material antyder att bildspråk ofta används utan medvetet stilistiskt syfte (2003 s. 31). Denna slutsats kan dock diskuteras. För det första är det inte helt okomplicerat att avgöra om en metafor är död eller levande (jfr exempelvis Svanlund 2001), och för det andra torde det vara omöjligt att avgöra om metaforerna används medvetet eller inte utan att intervjua skribenterna.

Man måste dock vara medveten om att det är svårt att dra några generella slutsatser om bruket av figurativt språk i elevtexter med tanke på att det är så många individuella och situationsbundna faktorer som spelar in, t.ex. elevernas språkliga bakgrund, vilken texttyp eller genre det gäller och ämnet för texten.

2.4 Fraseologi i flerspråkiga elevers språkbruk

Ett annat forskningsfält som är relevant för denna studie rör eventuella skillnader i bruket av fraseologiska enheter i enspråkiga respektive flerspråkiga elevers språkanvändning, ett område som bl.a. Ekberg har utforskat (1997, 1998, 2004). Hennes resultat visar att såväl enspråkiga som flerspråkiga elever i årskurserna 5, 6, 7 och 9 har aktiv kunskap om konventionaliserade ordförbindelser. Det finns emellertid en skillnad i fråga om frekvens i användning: de enspråkiga eleverna använder fler konventionaliserade uttryck än de flerspråkiga eleverna. Konsekvensen av detta blir att de flerspråkiga elevernas språkbruk är mindre stereotyp – vilket också gör att det många gånger upplevs som mindre idiomatiskt, dvs. mindre likt ett infött språkbruk.

Också Hyltenstam (1992) har undersökt konventionaliserade ordförbindelser i tvåspråkiga ungdomars språkbruk. Han beskriver s.k. *icke-infödda drag* i både talat och skrivet språk hos gymnasieelever som talar svenska på nästan infödd nivå. Hyltenstam jämför två grupper av tvåspråkiga informanter, med finska respektive spanska som modersmål, med en grupp som har svenska som

modersmål. En relativt vanlig typ av icke infödda drag som han beskriver är s.k. *approximationer* till fraseologiska enheters standardform. Ett exempel är »den fungerar nog inte på längden», där »på längden» beskrivs som en approximation till uttrycket *i längden* (a.a. 1992 s. 360). Hyltenstam har funnit att denna typ av avvikelser från standardanvändningen av fraseologiska enheter är vanligare bland de tvåspråkiga eleverna än bland de enspråkiga i kontrollgruppen. Ett annat fenomen i materialet är så kallade *kontaminationer*, dvs. uttryck där element från två eller flera olika konventionaliserade uttryck kombineras (s. 361). Som exempel anförs »man beräknar med att» där element från ordförbindelserna *räkna med något* och *beräkna något* har kombinerats. Intressant nog är kontaminationerna lika vanliga i den enspråkiga kontrollgruppens som i den tvåspråkiga gruppens språkbruk (s. 361).

Även Große (2008) beskriver olika typer av avvikelser från standardspråket vid användningen av fraseologiska enheter. Materialet för hennes undersökning består dels av talat och skrivet språk, hämtat från SUF-projektet, dels av utdrag ur romanen *Ett öga rött* (Khemiri 2003). De avvikelser som hon beskriver kan uppträda i form av lexiko-grammatiska modifieringar eller fel, som i *det går som kallaste kår i ryggen* (jfr Svensk språkbruk 2003 s. 672), eller när ett fraseologiskt uttryck används i en kontext där det inte kan tolkas på konventionaliserat sätt. Den senare typen exemplifierar Große (2008 s. 116 f.) med ett utdrag ur ett gruppsamtal från SUF-materialet, där eleverna diskuterar kärleksdikter.

P29: asså den här nog ganska så här kanske lite erotiskt på sin tid så här [...]

P38: DEN!... i dagens läge så är det värsta BARNLEKEN eller nånting herregud

Enligt Svenskt språkbruk (2003 s. 84) har uttrycket *något är en barnlek* den konventionaliserade betydelsen '[något är en] mycket enkel uppgift'. I kontexten ovan framhävs däremot det barnsliga och oskyldiga i barnens lek, i motsats till påståendet om diktens erotiska innebörd.

3. Material och metod

I det här avsnittet beskrivs hur informantgruppen har delats in med hänsyn till elevernas språkliga bakgrund. Vidare presenterar vi elevtexterna och själva studieobjekten, nämligen de figurativa uttryck som förekommer i materialet.

3.1 Informanter och informantgrupper

I denna studie har vi utgått ifrån 175 av de 222 informanter som finns med i SUF-projektet då vi endast inkluderat de elever som har gjort det nationella provet och som vi har tillräcklig bakgrundsinformation om. Samtliga elever går det andra året på gymnasiet och deras skolor ligger i flerspråkiga områden i Stockholm, Göteborg och Malmö.

För att kunna undersöka likheter och skillnader mellan olika elevgruppers språkbruk har vi delat in informanterna i fem grupper, baserade på den bakgrundsinformation som informanterna själva har lämnat. De faktorer som ligger till grund för grupperingen är vilka språk som informanterna anger vara deras första- respektive andraspråk, om de har vuxit upp i en-, två- eller flerspråkiga hem, vilket land deras föräldrar är födda i samt deras startålder för inläring av svenska. De fem informantgrupperna är:

- (1) SVE: informanter med enspråkig svensk bakgrund (54 elever)
- (2) SVE+: informanter med svenska som förstaspråk och med en eller två utlandsfödda föräldrar (28 elever)
- (3) TVÅ: informanter som angivit att de har svenska och något eller några andra språk som förstaspråk, dvs. informanter som vuxit upp i ett två- eller flerspråkigt hem (10 elever)
- (4) START < 6: informanter med svenska som andraspråk med en startålder för svenska före skolstarten, dvs. före 6–7 års ålder (60 elever)
- (5) START > 6: informanter med svenska som andraspråk och med en startålder efter att de börjat grundskolan, dvs. efter 6–7 års ålder (23 elever).

Vi är medvetna om att denna indelning inte helt och hållet speglar den mångfald som finns när det gäller informanternas språkliga bakgrund (jfr Boyd & Fraurud under utg.), men har funnit att ovan nämnda faktorer och denna indelning är de mest relevanta för vårt syfte.

De flesta informanterna (60 elever) ingår i grupp 4, dvs. de har alltså svenska som andraspråk och har lärt sig svenska före skolstart, framför allt i samband med att de börjat förskolan. I undersökningen ingår också ett förhållandevis stort antal elever (54 personer) med enspråkig svensk bakgrund, dvs. grupp 1. Grupp 2, med elever som har svenska som förstaspråk men en eller två utlandsfödda föräldrar, och grupp 5, med informanter som lärt sig svenska efter att de börjat skolan, innehåller 28 respektive 23 elever. Däremot är det bara 10 elever som har angivit att de har svenska och något annat/några andra språk som förstaspråk, dvs. som har vuxit upp i ett två- eller flerspråkigt hem (grupp 3).

Det faktum att grupperna är olika stora är givetvis ett problem vid jämförelsen mellan informanternas språkbruk. För att testa om de kvantitativa skillnaderna i materialet är statistiskt signifikanta, har vi använt ett icke-parametriskt test (χ^2) och Pearson Correlation-test (se vidare Körner & Wahlgren 2006).²

3.2 Textmaterialet

I denna studie har vi granskat texter som producerats inom ramen för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk på ungdomsgymnasiet och komvux under höstterminen 2003 och vårterminen 2004 (svenska B/svenska som andraspråk B). Uppsatsdelen i provet består av två separata skrivuppgifter och utgångspunkten för dessa uppgifter är ett häfte på ca 30 A4-sidor. Häftet innehåller olika typer av text, bl.a. artiklar, dikter, skönlitterära texter, men också bildmaterial såsom serieteckningar och reklambilder. De texter och bilder som ingår i häftet knyter an till ett visst tema, i vårt fall »Tid». De två texthäften som våra informanter har utgått från bär nämligen rubrikerna »Har du tid?» (ht 03) och »Människan och tiden» (vt 04). (För en mer ingående beskrivning av nationella proven, se Garne 2002 och <www.skolverket.se>. Se t.ex. Nyström 2000, Nyström & Ohlsson 2002 och Östlund-Stjärnegård 2002 för andra språkvetenskapliga undersökningar av texter skrivna inom ramen för nationella proven i svenska.)

Elevuppsatserna varierar avsevärt i längd. Den kortaste är på 168 löpande ord och den längsta på 2103 löpande ord. I tabell 1 sammanfattas hur materialet fördelar sig på de fem informantgrupperna.

Tabell 1. Korpusens storlek och fördelningen på informantgrupper.

Informantgrupp	Antal informanter	Antal ord/informantgrupp	Antal ord/informant
1 (SVE)	54	45 812	848
2 (SVE+)	28	25 218	901
3 (TVÅ)	10	8 090	809
4 (START < 6)	60	48 981	816
5 (START > 6)	23	18 856	820
Totalt	175	146 957	840

Som framgår av tabell 1 rör det sig om ett textmaterial på sammanlagt närmare 147 000 löpande ord. Granger (1998 s. 11) menar att om man undersöker hög-

² Ett varmt tack till FD Sofie Johansson Kokkinakis för hjälp med signifikansprövningen av vårt material.

frekventa ord eller strukturer i språket kan relativt små korpusar på ca 20 000 ord räcka. Vid mer lågfrekventa språkliga enheter – som i vårt fall – krävs det däremot en större korpus, vilket även visar sig vara ett problem i samband med våra kvantitativa resultat (se vidare avsnitt 5). Storleken på vårt material kan dock jämföras med t.ex. det gymnasistmaterial på nästan 90 000 löpande ord som Hultman & Westman (1977 s. 52) undersökte. Olevard (2002) undersöker drygt 155 000 ord i texter producerade av elever i år 9.

Vidare framgår det av tabell 1 att det är eleverna i grupp SVE+, dvs. informanterna med svenska som förstaspråk med en eller två utlandsfödda föräldrar, som i genomsnitt har skrivit de längsta texterna med i medeltal 901 löpande ord. Men för övrigt har eleverna i de olika grupperna i genomsnitt producerat ungefär lika mycket text; det rör sig om mellan 816 och 848 löpande ord/elev.

3.3 Figurativa ordförbindelser i materialet

De ordförbindelser som excerperats ur materialet har figurativt innehåll. För att klarare avgränsa materialet har vi valt att exkludera enkla metaforiska lexikala enheter (t.ex. *källa*) och partikelverb (t.ex. *sticka ut*). Till skillnad från några tidigare studier, se Magnusson 2009, i vilka forskarna studerat elevtexter ur ett mer funktionellt perspektiv, är vår analys främst strukturellt baserad (jfr Josephson m.fl. 1990 s. 8–10). Vi strävar efter att beskriva de figurativa ordförbindelsernas form och betydelse i de aktuella kontexterna. Däremot fokuserar vi inte på texterna i sin helhet.

De excerperade figurativa ordförbindelserna har delats in i tre huvudtyper utifrån deras grad av konventionalisering. De tre typerna är:

- a) konventionaliserade figurativa ordförbindelser
- b) modifierade konventionaliserade ordförbindelser
- c) nybildade figurativa ordförbindelser.

För att avgöra i vilken mån en ordförbindelse är konventionaliserad i fråga om form och betydelse har vi i första hand använt konstruktionsordboken Svenskt språkbruk. Ordbok över konstruktioner och fraser (2003, hädanefter SSB), som är den senaste och mest heltäckande ordboken över svenska fraseologiska enheter. Man bör dock komma ihåg att ordböcker, och då i synnerhet tryckta ordböcker som SSB, har begränsningar vad gäller omfånget. De innehåller ett urval av verkligt språkbruk (se Svensén 2004 s. 79–87 om några faktorer att ta hänsyn till vid urvalet av data i ordböcker). I denna studie har vi därför också

jämfört de excerperade ordförbindelserna med språk användningen i de autentiska texter som ingår i Språkbanken vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet (<<http://spraakbanken.gu.se/konk/>>). I vissa fall, när ordförbindelserna enligt vår egen språkliga intuition är konventionaliserade, men varken SSB eller Språkbanken ger något entydigt svar, har vi dessutom använt oss av sökmotorn Google (<www.google.se>). Som exempel kan en formulering som finns i flera av elevtexterna anföras, nämligen *hålla näsan över vattnet* i betydelsen 'undgå att gå under'. Konstruktionen är inte upptagen i SSB. I Språkbankens texter (som innehåller drygt 100 miljoner löpande ord) används uttrycks sättet *hålla näsan över vattnet* endast en handfull gånger. Men det finns liknande uttrycks sätt som används med samma betydelse, t.ex. *ha näsan över vattnet* och *hålla näsan över vattenytan*. Vidare får man mer än 1 000 träffar på strängen »näsan över vattnet» på Google (12.6.2009). Även om det går att ifrågasätta tillförlitligheten hos Googles frekvensangivelser och i vad mån de Internettexter som man får fram via sökmotorn alltid är representativa för något slags standardspråklig norm (se bl.a. Lorentzen 2008 s. 260, Moon 2008), styrker den relativt frekventa användningen vår intuitiva uppfattning om att ordförbindelsen *hålla näsan över vattnet* är konventionaliserad på svenska. Man kan åtminstone konstatera att den är en av flera likartade ordförbindelser som alla går tillbaka på en viss källdomän, nämligen djupt vatten, och som alla har en gemensam måldomän, nämligen att nätt och jämnt klara av sin tillvaro. Exemplet illustrerar dock att det rör sig om ett kontinuum från icke konventionaliserade ordförbindelser till konventionaliserade sådana och att det ibland är svårt att avgöra vilken av de tre kategorierna ovan en viss ordförbindelse tillhör. Något som också inverkar och försvårar en striktare klassificering är att konventionalisering inte är ett statiskt fenomen utan en process och att en ordförbindelses konventionalisering kan förändras över tid (jfr Svanlund 2001 s. 10).

4. Tre typer av figurativa ordförbindelser

Som tidigare påpekats har vår analys resulterat i en tredelad typologi, dvs. tre typer av figurativa ordförbindelser som uppvisar olika grad av konventionalisering. De tre typerna av figurativa ordförbindelser beskrivs och exemplifieras nedan.

4.1 Konventionaliserade figurativa ordförbindelser

Den första typen av ordförbindelse består främst av idiom och lexikaliserade liknelser (se avsnitt 2.1 ovan). Dessa exemplifieras i (3) och (4) nedan:

(3) Alla dessa dokusåpor *står mig upp i halsen!* (C34, TVÅ)

(4) Fast dessa [dokusåpadeltagarna] som gör detta, de har också någon talang eller är skicklig inom vissa saker men det kommer inte fram till folket för det enda som visas är intriger efter intriger och lite fest »*som grädden på moset*». (C06, SVE+)³

I exempel (3) och (4) används idiomat *något står någon upp i halsen* respektive liknelsen *som grädden på moset* (jfr SSB 2003 s. 455, 433). Andra exempel på konventionaliserade figurativa ordförbindelser i materialet är det redan nämnda *klättra på väggarna* (D46, SVE) men också *av hela mitt hjärta* (S37, SVE) och *dra något över en kam* (B13, START < 6) (jfr SSB 2003 s. 1366, 489, 576).

4.2 Modifierade konventionaliserade ordförbindelser

Den andra typen av figurativa ordförbindelser består av formuleringar som avviker från konventionaliserat bruk. De är därmed en form av modifieringar. Denna kategori är något mer komplex, då den innehåller tre olika typer av modifieringar. De kan vara: a) lexiko-grammatiska, b) semantisk-pragmatiska eller c) både lexiko-grammatiska och semantisk-pragmatiska.

Den första typen, dvs. en lexiko-grammatisk modifiering, återfinns i exempel (5) nedan:

(5) Att fundera över tid, dåtid, nutid och framtid kan som sagt göra en snurrig. Man *vet varken in eller ut*. (P28, SVE)

I exemplet används ordförbindelsen *veta varken in eller ut*. Den konventionaliserade formen är, enligt SSB (2003 s. 1335), *veta varken ut eller in*. Som synes har alltså de två konstituenterna *ut* och *in* en annan ordning i elevtexten än i ordboken.

³ Som synes är dessa exempel, liksom de som följer härnäst, försedda med koder som C34, C06 etc. Bokstäverna står för vilka skolor eleverna går på och numren innehåller information om informantens kön. Manliga informanter betecknas med siffror upp till 25, kvinnliga med siffror över 25. Exempel (3) har alltså skrivits av en kvinnlig elev och exempel (4) av en manlig. Vi anger också vid varje exempel vilken grupp eleven som producerat frasen tillhör, t.ex. TVÅ i exempel (3) och SVE+ i exempel (4).

Ordförbindelsen i (6) är ett exempel på typ b, dvs. en semantisk-pragmatisk modifiering:

(6) Nu vet jag att ni läsare har *blivit varma i kläderna* av igenkännande, och av att ni i mig har funnit en likasinnad. Men som inte nog med det ämnar jag att på resterande rader göra er saliga. (L02, SVE)

Den konventionaliserade betydelsen av det figurativa uttrycket *bli varm i kläderna* är 'hinna vänja sig vid något' eller 'hinna få nödvändig erfarenhet av något' (jfr SSB 2003 s. 607). I exempel (6) används ordförbindelsen i kontexten *blivit varma i kläderna av igenkännande*. Det som eleven vill uttrycka är, av kontexten att döma, att läsarna bör ha blivit varma inombords av att känna igen något (och av att ha hittat någon som har gjort liknande erfarenheter som de själva). Ordförbindelsen används alltså här i en icke typisk kontext, vilket i sin tur orsakar en semantisk modifiering. Man skulle också kunna hävda att modifieringen i exempel (6) orsakas av en kontamination av betydelse hos uttrycken *bli varm i kläderna*, *bli varm om hjärtat* och *bli varm inombords (av något)* (jfr SSB 2003 s. 489, 543).

Exempel (7) nedan innehåller en kombination av de två typerna av modifiering, nämligen både en lexiko-grammatisk och en semantisk-pragmatisk avvikelser:

(7) Jag fruktar mina nära och käras död. Sorgen är en oändlig påminnelse om att något tragiskt hänt. Tiden då allting står stilla. Tiden då ens tankar vandrar iväg. *Tiden då inget läker ens sår.* (K35, START<6)

Det är ett rimligt antagande att *tiden då inget läker ens sår* är en modifiering av det konventionaliserade uttrycket *tiden läker alla sår* (jfr SSB 2003 s. 1197). Man kan konstatera att formen som används av informanten delvis innehåller samma konstituenten som den konventionaliserade ordförbindelsen ifråga. Rent semantiskt är den modifierade formen baserad på samma metafor som den konventionaliserade ordförbindelsen, nämligen känslomässiga sår som läker (respektive inte läker). Innebörden är alltså att man lär sig att hantera sina känslor och negativa erfarenheter på något sätt. Den semantiska avvikelser från konventionaliserat bruk uppstår i första hand genom betoningen av en annan betydelsen hos *tid*. Den konventionaliserade ordförbindelsen syftar på den abstrakta, mätbara storheten *tid* i sig. I exempel (7) avser informanten däremot en viss tidsperiod, tiden då något händer eller, i detta fall, *inte* händer (jfr de två huvudbetydelse hos uppslagsordet *tid* i Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2009).

4.3 Nybildade figurativa ordförbindelser

Den tredje typen av ordförbindelser utgörs av figurativt språk som inte är konventionaliserat. Exempel (8) och (9) nedan illustrerar vad vi i denna studie klassificerar som *nybildade figurativa ordförbindelser*:

(8) Så varför upplever vi tid så olika? [...] Jag letar efter en gemensam nämnare för den upplevda tiden som vid det aktuella tillfället tycktes gå snabbt. [...] Nämnaren blir de många aktiviteterna och aktiviteternas mångfald; jag hade mycket för mig och jag hade kul [...]. Den andra tiden då, den som gick sakta? Återigen *aktiverar jag sökarljusen* och finner en gemensam nämnare; bristen på aktiviteter och aktiviteternas brist på intressegrad. (L02, SVE)

(9) Texten 'Eufori' blir man glatt av. Man kommer in i en slags skön och fridfull stämning. Helt ärligt så fattar jag inte ett enda skit av den texten, innebörden eller vad den vill säga. Det enda jag kan säga om den är att man blir *mjuk som en muffins* när man läser den. (B14, SVE)

I exempel (8) resonerar eleven kring erfarenheten att man ibland känner att tiden går väldigt fort, medan man vid andra tillfällen upplever att den går extremt långsamt. Informanten använder frasen *Återigen aktiverar jag sökarljusen* som, enligt kontexten, betyder att han letar efter svaret på frågan som han har ställt i föregående mening, nämligen vad som kännetecknar de stunder då man tycker att tiden kryper fram. I exempel (9) används en nybildad liknelse, *mjuk som en muffins*, som känns igen på den typiska konstruktionen ADJ *som en* NP (jfr avsnitt 2.1 ovan). Det är inte helt självklart vad eleven menar med denna formulering, men det är uppenbart att han försöker beskriva en positiv känsla.

Liksom vid de andra två huvudtyperna av ordförbindelser, uppstår det även här gränsdragningsproblem genom att det råder ett kontinuum vad gäller graden av konventionalisering. I vissa fall är det avgörande vilka element som fokuseras i analysen. För att förtydliga kan följande exempel nämnas:

(10) Mycket av det hon presenterar i sin insändare är just det att hon vill känna att hon har under veckan varit så stressad så när fredagen kommer ska hon bara få pusta ut, vila och *bara vara ett med soffan*. (L03, SVE).

Man skulle kunna kategorisera *vara ett med soffan* som en nybildad figurativ ordförbindelse. I så fall fokuseras bilden av en persons fysiska förening med en soffa, vilket är en rätt uppenbar, dock inte i denna form konventionaliserad, metafor för *att vila*. Vi väljer dock, efter jämförelse med referensmaterialen, att i stället utgå från den fraseologiska enheten *vara ett med något*. Det är en figurativ ordförbindelse med en variabel konstituent. Med andra ord kan man *vara*

ett med en rad olika saker, även om substantivet *soffa* inte är den mest typiska konstituenten i detta sammanhang. *Vara ett med soffan* klassas alltså som en konventionaliserad ordförbindelse.

5. Användningen av figurativa ordförbindelser i materialet

Hittills har vi diskuterat övergripande om de olika typer av figurativa ordförbindelser som finns i materialet. I det följande kommer vi att resonera kring hur dessa typer används – och av vilka informanter. Några av de kvantitativa resultaten sammanfattas i tabell 2. Vid signifikansprövning, med hjälp av ett icke-parametriskt test (χ^2), visar det sig att de flesta skillnader mellan grupperna inte är statistiskt signifikanta (se vidare nedan). Den typ av ordförbindelser vi undersöker är helt enkelt inte tillräckligt frekvent i alla informantgruppers skrivande. Icke desto mindre visar analysen av de kvantitativa data några intressanta tendenser. I tabellen anges absoluta tal med en decimal. Procentvärdena är däremot avrundade till heltal.

Tabell 2. Antal ordförbindelser och deras fördelning över informantgrupperna.

Grupp	Antal informanter	Antal ordförbindelser	Antal ordförbindelser/ informant	Konventionaliserade ordförbindelser	Modifierade ordförbindelser	Nybildade ordförbindelser
1 (SVE)	54	293	5,4	192 (65 %)	64 (22 %)	37 (13 %)
2 (SVE+)	28	109	3,9	62 (57 %)	33 (30 %)	14 (13 %)
3 (TVÅ)	10	40	4,0	18 (45 %)	12 (30 %)	10 (25 %)
4 (START<6)	60	249	4,2	123 (49 %)	94 (38 %)	32 (13 %)
5 (START>6)	23	148	6,4	62 (42 %)	60 (40 %)	26 (17 %)
Totalt:	175	839	4,8	457 (54 %)	263 (31 %)	119 (14 %)

Som framgår av tabell 2 använder eleverna figurativt språk i sitt skrivande, i genomsnitt ca 5 ordförbindelser per informant (jfr t.ex. Josephson m.fl. 1990). Det finns dock stor individuell variation i informantgruppen när det gäller förekomsten av figurativa ordförbindelser. Medan de är relativt vanliga i vissa elevers skrivande finns det också en del texter som i princip helt saknar sådana ordförbindelser. Det är i synnerhet en av de kvinnliga informanterna i grupp 5 (START > 6) som ligger långt över genomsnittet, då hon använder totalt 29 figurativa ordförbindelser i sina texter. Sammanlagt 19 informanter använder

mellan 10 och 18 ordförbindelser. Däremot är det totalt 17 informanter som inte använder figurativa ordförbindelser över huvud taget i sina texter.

Vidare framgår det några intressanta skillnader mellan de olika informantgrupperna av procentvärdena i tabell 2. Det är eleverna i grupp 1 (SVE), dvs. de med enspråkig svensk bakgrund, som använder klart flest konventionaliserade ordförbindelser. Även hos de övriga informanterna med svenska som enda förstaspråk, dvs. grupp 2 (SVE+), är andelen konventionaliserade ordförbindelser högre än i de övriga grupperna. De enda skillnader mellan informantgrupperna som visat sig vara statistiskt signifikanta finns dock mellan grupp 1 (SVE) och 4 (START < 6): De enspråkiga informanterna i grupp 1 använder signifikant fler konventionaliserade figurativa ordförbindelser än eleverna med svenska som andraspråk i grupp 4. De sistnämnda använder i sin tur signifikant fler modifieringar av konventionaliserade ordförbindelser (jfr Ekberg 1997 och 1998, se vidare nedan). Både de signifikanta skillnader och de tendenser som beskrivs ovan bekräftar alltså tidigare forskningsresultat av Ekberg från 1997 och 1998.

Modifierade figurativa ordförbindelser är mest frekventa i grupp 4 (START < 6) och 5 (START > 6). Men avvikelser från konventionaliserat bruk av figurativa ordförbindelser förekommer även hos informanterna med enspråkigt svensk bakgrund. Även detta mönster ligger alltså i linje med resultat från tidigare studier av Ekberg (1997, 1998) och Hyltenstam (1992). Här bör dock påpekas att denna kategori kan innehålla både medvetna och omedvetna modifieringar av konventionaliserade ordförbindelser. Det är för oss omöjligt att säkert avgöra vilket det rör sig om (även om vi ibland har våra aningar).

När det gäller de nybildade figurativa fraserna, är andelen ungefär densamma i samliga grupperna 1 (SVE), 2 (SVE+), 4 (START < 6) och 5 (START > 6).

Ett intressant resultat är att grupp 5, där informanterna har en startålder för inläringen av svenska som är 6 år eller senare, i genomsnitt har det största antalet figurativa ordförbindelser per informant. Med andra ord finns det inget i vårt material som tyder på att flerspråkiga elever använder mindre figurativt språk i sitt skrivande än elever med enspråkig svensk bakgrund.

Vi har som tidigare nämnts inte kunnat påvisa statistiskt signifikanta skillnader mellan de flesta av informantgrupperna. Däremot visar ett Pearson Correlation-test att det finns signifikanta korrelationer på individnivå vad gäller användningen av de olika typerna av figurativa ordförbindelser i materialet. De informanter som använder fler konventionaliserade ordförbindelser tenderar att också använda fler modifierade och nybildade ordförbindelser. Det verkar

alltså som att figurativt språk är ett återkommande element i dessa elevers skrivande.

5.1 Konventionaliserade ordförbindelser

Bland de konventionaliserade figurativa ordförbindelser som används i vårt material finns många välkända idiom. De har delvis olika struktur. Bland de använda uttrycken återfinns t.ex. sådana som utgörs av en hel sats (*när det kommer till kritan*, L01, SVE). Vidare finns det sådana som utgörs av en nominalfras, t.ex. *en dans på rosor* (L38, SVE) eller en prepositionsfras: *i all sin prakt* (L37, SVE). De flesta uttrycken består dock av ett verb följt av något slags komplement, t.ex. *dra sitt strå till stacken* (D36, SVE), *rinna ut i sanden* och *ha ett finger med i spelet* (L39 och C06, SVE+).

Vissa av de konventionaliserade ordförbindelserna återkommer i flera texter i materialet. Detta gäller bl.a. *i första hand* (D28, SVE; B25, P26 och L40 i START < 6) och *kännas som en evighet* (L06 och B32 i SVE). Det är dessutom uppenbart att elevernas bruk av figurativa ordförbindelser i viss mån påverkats av språket i texterna som skrivuppgifterna utgått från. Flera av eleverna använder som sagt frasen *hålla näsan över vattnet* (L27, L44 och L45 i SVE; B06 i START < 6) och den finns redan i en av utgångstexterna i texthäftet från höstterminen 2003. Ytterligare ett exempel är *tid är pengar*, vilket också används i en av texterna i samma utgångshäfte. Det senare uttrycket används av bl.a. D10, P25 och B28 (i START < 6) samt L10 (i SVE+). Det faktum att elever påverkas av utgångstexter i liknande skrivsituationer har redan iakttagits av t.ex. Hultman & Westman (1977 s. 23, 251) och Josephson m.fl. (1990 s. 47). De menar att detta kan vara ett sätt för eleverna att utvidga sitt ord- och frasförråd. Men den här typen av avskrivning kan också leda till stilbrott i elevernas texter. För övrigt kan man notera att det finns flera modifieringar av uttrycket *tid är pengar* i materialet, t.ex. i texter skrivna av B33 och P33 (i SVE+) och L36 (i START > 6), där konstituenterna har kastats om. Modifieringen *pengar är tid* används dock i texthäftet, så även här kan användningen av en viss typ av figurativt uttryck antas ha inspirerats av utgångstexterna.

Exemplet *kännas som en evighet* och *tid är pengar* illustrerar också att flera av de konventionaliserade ordförbindelserna i elevtexterna är relaterade till temat *tid*. I vissa fall uttrycker dessa fraser att tiden går snabbt, som i *tiden rinner iväg* (B29, START > 6; S49, SVE+). Andra uttryck lyfter i stället fram att tiden

kan gå väldigt långsamt eller knappt avancera alls: *tiden sniglar sig fram* (B32, SVE) och *det känns som om tiden står stilla* (B02, TVÅ).

Flertalet av exemplen ovan används av informanter i grupperna 1 och 2, dvs. elever med svenska som förstaspråk. Som framgår av tabell 2 använder dock även eleverna i grupperna 4 (START < 6) och 5 (START > 6), där eleverna har angett andra språk än svenska som sina modersmål, konventionaliserade figurativa ordförbindelser, om än i mindre utsträckning. Nedan följer några exempel från dessa två grupper:

(11) Kan du lova mig att du strävar efter nå alla dina mål som du har här i livet? Att inte kasta bort din tid, för »*tid är pengar*». (D10, START < 6)

(12) Det sista jag vill tillägga är att det är vi ungdomar som får *ta det första steget*. [...] Få dem att förstå att vi är nästa generation och som ska styra samhället i framtiden. Få en ändring att ske! (S08, START < 6)

(13) Som tonåring är allting upp och ner och man vet inte riktigt vad man vill. Det ställs alltför höga krav och snart måste man även lära sig att *stå på egna ben*. (D47, START > 6)

(14) När vuxenlivet knackar på dörren en morgon och man öppnar dörren i klädd sina rosa Nasse pyjamas och Nalle Puh tofflor inser man snart att det är tid för att *lägga sitt ångestfyllda och dramatiska ungdomsliv på hyllan*. (D40, START > 6)

5.2 Modifierade konventionaliserade ordförbindelse

Det som Hyltenstam kallar för icke infödda drag är relevanta i samband med kategorin modifierade konventionaliserade ordförbindelser (se avsnitt 2.4). För det första finns det ett antal exempel på approximationer i materialet. Några återkommande typer av detta fenomen visar sig uppstå genom a) omkastning av konstituent, b) utbyte av konstituent eller c) tillägg eller bortfall av konstituent i ordförbindelserna.

Exempel på approximation av typ a är de redan nämnda formuleringarna *veta varken in eller ut* och *pengar är tid*. Modifieringarna sker här alltså genom att konstituenterna *in* och *ut* respektive *tid* och *pengar* har bytt plats med varandra.

Den andra typen av approximation, b, uppstår, som tidigare nämnts, genom att en eller flera lexikala konstituent som ingår i ordförbindelsen har ersatts av någon annan eller några andra lexikala enheter. Ofta gäller det funktionsord, t.ex. prepositioner, vilka endast i begränsad omfattning bidrar till uttryckens semantik men som har större betydelse för om bruket av ordförbindelsen ska upp-

fattas som idiomatiskt. Ett exempel från materialet är *haka upp sig i något* (C41, START < 6), som avviker från det konventionaliserade uttrycket *haka upp sig på ngt* (jfr SSB 2003 s. 454) genom användningen av prepositionen *i* i stället för *på*. Men även innehållsord i vissa ordförbindelser byts ut. Som exempel kan *de har blivit utelåsta från dagens samhälle*, som finns i en text av C04 (SVE), anföras. I detta fall har *utelåsta* använts i stället för standardformen *utestängda*. Genom de lexikala utbytena får ordförbindelserna ofta en mer konkret innebörd. Eventuellt kan man också säga att utbytena ofta leder till ökad grad av bildlighet hos annars inte helt levande metaforer (jfr Svanlund 2001 s. 15).

Som exempel på en approximation av typen c, dvs. de som uppstått genom tillägg av ett ord, väljer vi frasen *rulla på tummarna* (C39, START < 6). Denna approximation har alltså uppstått genom ett tillägg av prepositionen *på* till den konventionaliserade formen *rulla tummarna* (jfr SSB 2003 s. 1243). Ett exempel, som uppstått genom bortfall av en konstituent, är *det tror jag inte på fem öre* (C06, TVÅ), där den konventionaliserade formen är *inte för fem öre* (SSB 2003 s. 1421). Denna förekommer bl.a. i kontexten *det tror jag inte på för fem öre*. Det går emellertid inte att utesluta att exemplet helt enkelt är resultatet av en felskrivning.

I materialet finns också det som Hyltenstam (1992) benämner kontamination. Några av dessa fall återges i exempel (15)–(17) nedan:

(15) I G.Forsells teckning, cell i fängelset på långholmen, står en dyster ensam man i en trång lite cell. De höga väggarna i rummet *får håret på ryggraden att resa sig*. (S30, TVÅ)

(16) Hamnar man i fel umgänge *hänger framtiden på en lös tråd*. (D26, START > 6)

(17) *Tiden rinner ut för oss alla*, så talade William Shakespeare, visst kan man tycka att det stämmer (L31, START < 6)

Den målande ordförbindelsen i (15) kan tänkas vara en kontamination av de konventionaliserade uttrycken *håren reser sig* och *få rysningar/kalla kårar längs ryggraden* (SSB 2003 s. 506, 672). I (16) återfinns varianten *något hänger på en lös tråd*, vilken kan ses som en kontamination av det konventionaliserade uttryckssättet *något hänger på en skör tråd* med uttryck som *lösa trådar* och *hänga löst* (SSB 2003 s. 1235 och Språkbankens konkordanser). Eftersom det endast är bruket av konstituenten *lös* som gör att elevens uttryckssätt avviker från den konventionaliserade formen *något hänger på en skör tråd*, skulle man dock kunna hävda att det i stället är fråga om en approximation. Men med

tanke på att adjektivet *lös* är en konstituent i uttryckssätten *lösa trådar* och *hänga löst*, känns det dock mer naturligt att betrakta exemplet som kontamination. Slutligen kan ordförbindelsen som används i (17) ses som en kontamination av de konventionaliserade uttrycken *tiden rinner iväg* och *tiden är ute för någon* (jfr SSB 2003 s. 1198 och Språkbankens konkordanser). Detta fall är dock något mer komplext och återspeglar ännu en gång de gränsdragningsproblem som kan uppstå vid kategorisering av ordförbindelserna som fokuseras här. Formen *tiden rinner ut* (för ngn) skulle också kunna betraktas som ett översättningslån av engelskans *time is running out*. Man skulle dock kunna göra bilden ännu mer komplex genom att också beakta möjligheten av en kontamination mellan den svenska formen *tiden rinner iväg* och det engelska uttrycket, som ligger nära varandra i både form och betydelse. Det är heller inte otänkbart att formuleringen *tiden rinner ut för oss alla* är baserad på en mer konkret bild av hur sanden rinner ur den övre delen av ett timglas.

I tabell 3 sammanfattas förekomsten av approximationer och kontaminationer i de olika informantgruppernas texter.

Tabell 3. Frekvens av approximationer och kontaminationer per informantgrupp.

Grupp	Antal elever	Antal modifierade ordförbindelser totalt	Antal approximationer	Antal kontaminationer
1. SVE	54	64	4 (6 %)	13 (20%)
2. SVE+	28	33	2 (6 %)	4 (12%)
3. TVÅ	10	12	–	3 (25%)
4. START < 6	60	94	21 (22 %)	16 (17%)
5. START > 6	23	60	1 (2 %)	11 (18%)
Total	175	263	28 (11 %)	47 (18%)

Tabell 3 visar att approximationer och kontaminationer är relativt ovanliga i materialet, vilket gör det svårt att dra några slutsatser av denna del av analysen. Ett viktigt resultat är dock att det som Hyltenstam kallar för icke-infödda drag också förekommer i grupp 1 (SVE), dvs. i texter som är skrivna av elever med enspråkigt svensk bakgrund. Detta stämmer överens med Hyltenstams analys, som beskrivits i avsnitt 2.4. Man kan även jämföra med de exempel på kontaminationer som redovisas i Hultman & Westman 1977 s. 245 f. Kontaminationer är sammanlagt något mer frekventa än approximationer i materialet.

Hittills har vi i första hand diskuterat lexiko-grammatiska avvikelser från konventionaliserat bruk. Informanterna avviker även semantiskt och pragma-

tiskt från ordförbindelsernas konventionaliserade former. Dessa modifieringar är dock mindre frekventa än de modifieringar som direkt kan kopplas till ordförbindelsernas form. I avsnitt 4.2 nämndes den icke typiska användningen av uttrycket *bli varm i kläderna*. En annan konventionaliserad ordförbindelse som används i en avvikande kontext i vårt material är *fastna i minnet*.

(18) Vad varje människa har gjort och har gemensamt sen gamla tider och generationer är att man tittar tillbaka i sitt liv. *Funderingar fastnar i minnet* och man vill, vare sig man har lidit och lyckats i livet övertyga andra men speciellt sig själv att man har gjort sitt bästa. (C10, START < 6)

Vid typisk användning är det en bild eller händelse som *fastnar i någons minne*, dvs. de gör ett starkt intryck på personen ifråga och han eller hon kan lätt återkalla dem igen för en tid framöver. Formuleringen *funderingar fastnar i minnet* torde här betyda att man grubblar, eller rent av ältar något. I det här fallet försöker man tänka ut vad man har gjort med sitt liv och om man verkligen tagit vara på sin tid på jorden.

Vidare finns det flera exempel på både lexiko-grammatiska och semantisk-pragmatiska modifieringar i materialet. Flera av informanterna använder sig av metaforer som kan beskrivas som överföringar mellan källdomänen *huvud* till måldomänen *tankeverksamhet*. Den underliggande idén i dessa fall är att olika typer av tankeverksamhet utspelar sig i avgränsade områden i huvudet. Det som man inte tänker aktivt på, men som ändå finns i medvetandet, antas vara lokaliserat i bakre delen av huvudet. Detta uttrycks språkligt i figurativa uttryck som *ha något* eller *något finns* eller *något ligger i bakhuvudet* (jfr SSB 2003 s. 80). I konventionaliserat bruk används dessa ordförbindelser vanligen om framtidsplaner eller något man oroar sig över. I vårt material hittar vi däremot exempel som de följande:

(19) Man längtar efter att sitta i en mysig stuga framför kakelugnen och dricka en kopp te och bara glömma *alla vardagliga problem som sitter i bakhuvudet*. (S18, SVE)

(20) Men är inte hennes text överdriven till den grad att du skulle läst den med ironi i tankarna? Kanske är det just det som också är meningen, att vi ska ifrågasätta varför vi *läser den med ironi i bakhuvudet*. (D33, SVE)

(21) [...] jag är en av de många som föredrar kompisarna framför plugget och även den som alltid börjar sista kvällen med alla inlämningar [...]. Och för att det inte ska fortsätta med att jag sitter hela natten lång och *skriver med stressen och pressen i bakhuvudet* så har jag kommit på ett avgörande sätt. (L28, START < 6)

I exempel (19) används uttrycket i en relativt typisk kontext men däremot är valet av verbet *sitta* inte konventionaliserat. I exemplen (20) och (21) använder informanterna formerna *läsa* och *skriva med något i bakhuvudet*, som lexikogrammatiskt avviker från de konventionaliserade ordförbindelser som diskuteras ovan. Dessutom är bruket pragmatiskt avvikande, dvs. att man har *ironi*, *stress* eller *press* i bakhuvudet är inte typiska kontexter som ordförbindelsen brukar användas i.

5.3 Nybildade figurativa ordförbindelser

En intressant fråga i samband med nybildade figurativa ordförbindelser i materialet är vilka källdomäner eleverna utgår ifrån när de skapar nya metaforer och liknelser. Wellander (1939 s. 634, 628) konstaterar att valet av bild eller liknelse i en text i hög grad bestäms av författarens livserfarenhet och intressen. Ett mindre överraskande resultat, med tanke på texthäftenas tema, är att *tid* är en frekvent källdomän i materialet (se avsnitt 3.2 ovan). Detta exemplifieras i (22) och (23) nedan.

(22) Vi satt på buss, det hände nästan ingenting, vägen var monoton, horisonten alldeles för långt borta – vi färdades *på ett helt hav av tid*, men vi satt fast i en alldeles för trång båt. (L02, SVE)

(23) För föraren som sitter i favoritracerbilen som just under det varvet tänker slå ett nytt varvrekord *flyger sekunderna iväg som mittsträcken på banan* i trehund-rakilometers hastighet. (L08, TVÅ)

Men i övrigt kan man se att de källdomäner som eleverna utgått från när de skapat sina metaforer är av mycket olika karaktär:

(24) Jag tänkte nu i ett antal hundra ord lämna mitt bidrag som antagligen (förhoppningsvis) reder ut en del eller bara tar oss djupare ner i *träsket av oklarheter*. (C05, SVE)

(25) Tiden efter AIK:s 1-0 mål har man blicken fäst på matchuret större delen av tiden samtidigt som man tuggar nagelband *likt Musse Pigg och Kalle Anka käkar* majs på den berömda husvagnsemester. (S12, SVE)

(26) Att man som tonåring känner en plågsam känsla av att tiden och livet är en ända stort problem är det ingen tvivel om »Hur länge ska det ta innan bröstet har vuxit ut». »Hur länge ska det ta innan jag får min mens, de andra har ju fått sin. Oooh, jag vill bara döööö». Jag vet hur otäck tiden kan vara som en tonåring och man känner att problemen bara *staplar upp sig som en pyramid i Egypten*. (D40, START > 6)

I exempel (24) används källdomänen *träsk* för att skapa den figurativa frasen *ett träsk av oklarheter*. Metaforen bygger här på vissa aspekter av konceptet *träsk* – en svårdefinierad massa som man lätt kan fastna i. I (25) baseras metaforen på den tecknade filmens värld, där vissa handlingar, t.ex. att äta, görs på ett speciellt sätt, dvs. ofta med stor intensitet och i hög fart. Tecknade Disneyfigurer är en källdomän som uppenbarligen har sina rötter i västvärlden, medan liknelser som i exempel (26) bygger på ett koncept från en annan kultur, nämligen det antika Egyptens pyramider.

Något som man bör komma ihåg i samband med de »nybildade» figurativa fraserna i denna studie, är det potentiella inflytandet från andra språk än svenska. Detta är speciellt viktigt vid beskrivningen av de figurativa ordförbindelser som används av eleverna i grupperna 3 (TVÅ), 4 (START < 6) och 5 (START > 6), även om också elever med enspråkigt svensk bakgrund naturligtvis kan påverkas av andra språk i sitt skrivande, inte minst engelskan. De fraser som kategoriseras som nybildade i vårt material kan alltså i vissa fall vara översättningar, varianter eller modifieringar av konventionaliserade figurativa ordförbindelser på ett annat språk. »Nybildad» ska därför här tolkas som 'inte konventionaliserad i svenskan'. Oftast är det omöjligt för oss att avgöra om de figurativa fraser som eleverna använder är lån från andra språk som de möter i sin omgivning. I enstaka fall, som i exempel (27), finns det dock tydliga indikationer på att så är fallet:

(27) Som ett arabiskt ordspråk säger »Tiden är som ett svärd, ifall du inte kan använda den skär den dig.» (C41, START < 6)

Informanten C41 anger arabiska som sitt förstaspråk och man kan därför utgå ifrån att det rör sig om en direktöversättning av uttrycket ifråga. I andra fall, som i exempel (28) nedan, är vi däremot tämligen säkra på att ordförbindelsen är ett översättningslån från engelskan:

(28) Dockusåpamedlemmarna dricker sig redlöst fulla, *kallar varandra namn* utan gränser eller helt enkelt bara baktalar varandra. (C36, SVE+)

Slutligen kan vi konstatera att informanterna ofta skapar nya figurativa ordförbindelser i form av liknelser. Här är alltså liknelsen den mest frekventa typen av figurativa ordförbindelser, medan den är relativt ovanlig bland de konventionaliserade och modifierade figurativa ordförbindelserna i materialet.

6. Sammanfattning och diskussion

I denna artikel har vi presenterat en undersökning av hur figurativa ordförbindelser används i texter skrivna av 175 elever i gymnasiet i samband med de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Materialet är insamlat i skolor som ligger i flerspråkiga storstadsområden. De excerperade figurativa ordförbindelserna har delats in i tre huvudtyper utifrån deras grad av konventionalisering. De tre typerna är a) konventionaliserade figurativa ordförbindelser, b) modifierade konventionaliserade ordförbindelser och c) nybildade figurativa ordförbindelser. Problemen som diskuterats i tidigare avsnitt, t.ex. svårigheterna vid excerpering och kategorisering av olika typer av ordförbindelser samt skillnaderna i gruppernas storlek, bidrar till denna studies begränsningar. Trots detta visar sig intressanta tendenser i materialet.

Ett resultat av undersökningen är att de konventionaliserade figurativa ordförbindelserna används mest. Därefter kommer modifierade ordförbindelser och nybildade sådana. Det finns visserligen relativt stora individuella frekvensskillnader i informanternas användning av figurativa ordförbindelser. Av exemplen som diskuterats i detta arbete framgår dock att det språkbruk som undersökts inte kan betraktas som en »grå, trögflytande och halvljummen välling som knappast retar aptiten» (jfr Hultman & Westman 1977 s. 253). Signifika korrelationer i materialet tyder dessutom på att figurativt språk är ett återkommande element i vissa elevers skrivande.

Vad gäller användningen av olika typer av figurativa ordförbindelser visar denna undersökning att konventionaliserade och modifierade liknelser är relativt lågfrekventa i elevernas skrivande. Intressant nog är liknelserna däremot den mest använda formen när det gäller nybildade figurativa ordförbindelser. Ytterligare en intressant fråga angående nybildningar hänger ihop med de aspekter inom metafor teorin som refereras i avsnitt 2.1 (se Lakoff & Johnsson 1980, Ekberg 1993 och Svanlund 2001). Med utgångspunkt i Wellanders antagande (1939 s. 634, 628) borde det finnas en viss koppling mellan elevers kulturella och språkliga bakgrund och de erfarenhetsdomäner som eleverna använder när de skapar figurativa ordförbindelser. För att bekräfta denna hypotes krävs ett mer omfattande material. Tittar man på exemplen som återges i avsnitt 5.3 kan man dock ana vissa influenser från informanternas modersmål eller kulturella erfarenheter (se t.ex. exempel 25, 27 och 28).

Vidare bekräftar vår undersökning tidigare forskningsresultat av Ekberg (1997, 1998). Till exempel framgår det att både de enspråkiga och de flerspråkiga eleverna har kunskap om konventionaliserade figurativa ordförbindelser

på svenska. Liksom i Ekbergs undersökningar använder dock de enspråkiga informanterna fler konventionaliserade ordförbindelser än de flerspråkiga eleverna; analysen visar på en signifikant skillnad mellan grupperna 1 (SVE) och 4 (START < 6) och de övriga resultaten visar på en liknande tendens.

I anknytning till Hyltenstam 1992 har vi även undersökt förekomsten av approximationer och kontaminationer i materialet. Vår korpus har visat sig vara för begränsad för att tillåta några generella slutsatser vad gäller korrelationer mellan t.ex. startålder för språkinläringen och användningen av just dessa modifieringar. I likhet med Hyltenstam kan vi dock konstatera att approximationer och kontaminationer förekommer i både de enspråkiga och de flerspråkiga informanternas skrivande. Vi har dessutom funnit att det går att urskilja tre återkommande typer av approximationer i vårt material, nämligen approximation till en konventionaliserad ordförbindelse i form av a) omkastning av konstituenten, b) utbyte av konstituenten och c) tillägg eller bortfall av konstituenten. Förekomsten av kontaminationer verkar också vara i linje med Hyltenstams resultat, i den meningen att detta drag är ungefär lika frekvent i informanternas texter, oavsett språklig bakgrund.

I denna studie är inte skillnaderna i språkbruk mellan samtliga informantgrupper statistiskt signifikanta. Tendenserna som visats här kan dock vara en utgångspunkt för en större undersökning av huruvida dessa skillnader kan kopplas till faktorer som startålder för inläring eller påverkan från andra språk än svenska. För detta krävs ett större och mer balanserat material. Man skulle också kunna tänka sig att faktorer som kön, sociokulturell bakgrund och skolmiljö har betydelse för elevernas bruk av figurativt språk. Dessa faktorer har vi inte tagit hänsyn till i denna undersökning. Det vore därför intressant att undersöka om en annan indelning av informanterna skulle leda till fler signifikanta skillnader i materialet.

Det är också tänkbart att titta närmare på vissa av informantgrupperna i en mer omfattande studie. Särskilt elever som växt upp med två eller flera modersmål parallellt (med svenska som ett av dem, dvs. grupp 3) kan denna studie knappast göra rättvisa. En intressant fråga är om det finns skillnader i användning och behärskning av figurativa konventionaliserade flerordsenheter, mellan enspråkigt och flerspråkigt uppväxta informanter. Cummins & Gulutsan (1974) har t.ex. visat att balanserat tvåspråkiga informanter uppvisar större språklig originalitet än enspråkiga (se även Baker & Hornberger 2001, Otterup 2005). Med detta som utgångspunkt vore det intressant att undersöka i vilken mån en balanserad tvåspråkighet gynnar kreativiteten i samband med användningen av figurativa ordförbindelser.

En annan möjlig uppföljning vore att undersöka hur elevtexterna har bedömts och huruvida bruk av figurativt språk uppmuntras eller premieras av lärarna. Man skulle kunna tänka sig att eleverna i de olika grupperna inte har samma uppfattning om vilken norm som gäller och vilka stilideal de ska eftersträva. Vissa vill skriva mer expressivt och använda mycket bildspråk medan andra i stället strävar efter en mer saklig stil.

Litteratur

- Anward, Jan & Linell, Per, 1976: Om lexikaliserade fraser i svenskan. I: Nysvenska studier 55/56. S. 77–119.
- Baker, Colin & Hornberger, Nancy H., 2001: *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari, 2006: »Svenska med något utländskt». I: *Språkvård* 3. S. 4–10.
- Boyd, Sally & Fraurud, Kari, under utg.: *Challenging the Homogeneity Assumption in Language Variation Analysis. Findings from a Study of Multilingual Urban Spaces*. I: *Language and Space – an International Handbook of Language Variation*, ed. by Peter Auer & Jürgen Erich Schmidt. Berlin/New York.
- Burger, Harald, 1998: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.
- Clausén, Ulla, 1996: *Idiom i bruk*. I: *Språket lever! Festskrift till Margareta Westman den 27 mars 1996*. (Skrifter utgivna av svenska språknämnden 80.) Stockholm. S. 36–42.
- Cummins, Jim & Gulutsan, Metro, 1974: *Bilingual education and cognition*. I: *The Alberta Journal of Educational Research* 20. S. 259–269.
- Ekberg, Lena, 1993: *Verbet ta i metaforisk och grammatikaliserad användning*. I: *Språk och stil NF* 3. S. 105–139.
- Ekberg, Lena, 1997: *Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrabarn i Rosengård*. I: *Svenskans beskrivning 22*, red. av Gisela Håkansson m.fl. Lund. S. 97–110.
- Ekberg, Lena, 1998: *Regeltillämpning kontra lexikonkunskap i svenskan hos invandrabarn i Rosengård*. I: *Nordiska sprog som andetsprog*, utg. av Janus Møller m.fl. (Københavnstudier i tosprogethed 30.) Köpenhamn. S. 247–263.
- Ekberg, Lena, 2004: *Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå*. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. av Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund. S. 259–276.
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark, 2002: *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York.
- Fleischer, Wolfgang, 1997: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). Tübingen.
- Garme, Birgitta, 2002: *Skolan, språket och de nationella proven*. I: *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*, red. av Birgitta Garme. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 33.) Uppsala. S. 9–21.

- Gläser, Rosemarie, 1988: The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. I: Understanding the lexicon. Meaning, sense and world knowledge in lexical semantics, ed. by Werner Hüllen & Rainer Schulze. Tübingen. S. 264–279.
- Granger, Sylviane, 1998: The computerized learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. I: Learner English on computer, ed. by Sylviane Granger. London/New York. S. 3–18.
- Große, Julia, 2008: Fraseologiska enheter på flerspråkig grund. En jämförelse mellan verklighet och fiktion. I: Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 2. S. 103–132.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta, 1977: Gymnasistsvenska. Lund.
- Hyltenstam, Kenneth, 1992: Non-native features of Near-native speakers: On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. I: Cognitive processing in Bilinguals, ed. by Richard Harris. Amsterdam. S. 351–368.
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Tomas, 1990: Elevtext. Lund.
- Knowles, Murray & Moon, Rosamund, 2006: Introducing Metaphor. London/New York.
- Koller, Werner, 1977: Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel. Tübingen.
- Krohn, Karin, 1994: Hand und Fuß. Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen. (Göteborgs germanistiska Forschungen 36.) Göteborg.
- Körner, Svante & Wahlgren, Lars, 2006: Statistisk dataanalys. Lund.
- Lakoff, George & Johnson, Mark, 1980: Metaphors we live by. Chicago/London.
- Langlotz, Andreas, 2006: Idiomatic Creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English. Amsterdam/Philadelphia.
- Ledin, Per, 1998: Att sätta punkt: hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: Språk och stil NF 8. S. 5–47.
- Lindfors Viklund, Maja, 1991: Svenska idiom: ur ett internationellt perspektiv. (Nord-rapp. Rapporter från institutionen för nordiska språk/svenska språket vid Göteborgs universitet 7.) Göteborg.
- Lorentzen, Henrik, 2008: Korpusbaseret lemma-eksklusion eller »hvor gik ordene hen da de gik ud?». I: Nog ordat? Festskrift till Sven-Göran Malmgren, utg. av Kristinn Jóhannesson m.fl. (Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 34.) Göteborg. S. 259–267.
- Magnusson, Ulrika, 2009: Systemisk-funktionell lingvistik och andraspråksforskning – skriftspråksutveckling i olika forskningstraditioner. I: Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 1. S. 67–94.
- Moon, Rosamund, 1998: Fixed Expressions and Idioms in English: a corpus-based approach. Oxford.
- Moon, Rosamund, 2008: Conventionalized *as*-similes in English. A problem case. I: International Journal of Corpus Linguistics 13:1. S. 3–37.
- Müller, Cornelia, 2008: Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking. A Dynamic View. Chicago/London.
- Norberg Brorsson, Birgitta, 2007: Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8. (Studier från Örebro i svenska språket 2.) Örebro.

- Nunberg, Geoffrey, Sag, Ivan, A. & Wasow, Thomas, 1994: Idioms. I: *Language. Journal of the Linguistic Society of America* 3. S. 492–538.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Nyström, Catharina & Ohlsson, Maria, 2002: *Analys – skrivuppgift utan ämnesgränser. I: Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter, red. av Birgitta Garne. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 33.) Uppsala. S. 22–51.*
- Olevar, Helena, 2002: *Skrivuppgift i repris – presentation av ett forskningsprojekt. I: Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter, red. av Birgitta Garne. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 33.) Uppsala. S. 86–100.*
- Otterup, Tore, 2005: »Jag känner mig begåvad bara». Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Göteborg.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext. En modell för analys.* Stockholm.
- Pawley, Andrew & Syder, Frances H., 1983: Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and nativelike fluency. I: *Language and Communication*, ed. by Jack Richards & Richard Schmidt. London. S. 191–221.
- Schottman, Hans & Petersson, Rikke, 1989: *Wörterbuch der schwedischen Phraseologie in Sachgruppen.* Münster.
- Semino, Elena, 2008: *Metaphor in Discourse.* Cambridge.
- Sköldb
- erg, Emma, 2004:
- Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom.*
- Göteborg.
- Sköldb
- erg, Emma, 2005: När faktorer lyser med sin frånvaro: om några typer av betydelsevariation hos svenska idiom. I:
- Hermes. Journal of Linguistics*
35. S. 119–134.
- SSB = *Svenskt språkbruk 2003. Svenskt språkbruk. Ordbok över konstruktioner och fraser. Utarbetad av Svenska språknämnden.* Stockholm.
- Svanlund, Jan, 2001: *Metaforen som konvention. Graden av bildlighet i svenskans vikt- och tyngdmetaforer.* Stockholm.
- Svanlund, Jan, 2002: *Lexikalisering. I: Språk och stil NF 12. S. 7–45.*
- Svensén, Bo, 2004: *Handbok i lexikografi: ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik. 2 uppl. Stockholm.*
- Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien 2009.* Stockholm.
- Wellander, Erik, 1939: *Riktig svenska. En handledning i svenska språkets vård.* Stockholm.
- Wennerholm, Peter, 2003: *Det är som att köra bil med endast en ratt. En undersökning av bildspråket i gymnasisters skrivande. (MISS. Meddelanden från Institutionen för svenska språket. 45) Göteborg.*
- Wiksten Folkeryd, Jenny, 2006: *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala.*
- Wray, Alison, 2002: *Formulaic Language and the Lexicon.* Cambridge.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers svenska. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala.*

Webb-källor

<<http://www.dn.se/kultur-noje/vem-ager-svenskan-1.643868>>, publicerad 19.4.2006.

<<http://www.google.com>>

<<http://www.skolverket.se>>

<<http://spraakbanken.gu.se/konk/>>

Restriktioner på meningars syntaktiska komplexitet

Av FRED KARLSSON

Abstract

Karlsson, Fred, fkg@ling.helsinki.fi, Professor of General Linguistics, Dept. of Modern Languages, University of Helsinki, Finland: "Restrictions on the syntactic complexity of sentences". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 36–50.

There is a common view (held e.g. by Meillet and Chomsky) that there are no restrictions on multiple embedding of clauses. Syntax would thus be fully recursive. The author demonstrated in 2007 for inter alia English, German and Finnish that clauses can be recursively embedded in initial position maximally two times, and three times in center-embedded position. Now, Swedish is shown to obey the same restrictions. Double initial and center-embeddings can be found in written Swedish, but no fully authentic triple center-embeddings are on record. Even double initial and center-embeddings are quite rare in written Swedish, and not documented at all in spoken Swedish, supporting the claim that only one cycle of initial and center-embedding of clauses is productive. There is no real clausal recursion in these embedding positions. Final clausal embedding is fully productive to depth three. Deeper final embeddings are restricted to complex genres. Multiple final embeddings in excess of degree five are extremely rare. These restrictions are *soft constraints*, that is intermediate between grammatical rules and performance limitations.

Keywords: center-embedding, clausal embedding, embedding, final embedding, initial embedding, soft constraint, Swedish, syntactic complexity.

Många lingvister antar axiomatiskt att det inte existerar några begränsningar på syntaktisk komplexitet. Sådana åsikter har artikulerats t.ex. av komparatisten Meillet (1934 s. 355), generativisten Chomsky (1956 s. 65), språkhistorikern Admoni (1980 s. 23), de deskriptiva grammatikerna Quirk et al. (1989 s. 44) samt läroboksförfattarna Akmajian, Demers & Harnish (1985 s. 163). En av Chomskys grundläggande teser genom decennierna har ju varit att det han kallar språklig kreativitet är gränslös just därför att det inte existerar (kompetens)restriktioner på syntaktisk komplexitet. Men denna fråga

Tack till tre anonyma referenter för utmärkta korrigeringar och kommentarer, av vilka jag beaktat så gott som alla.

kan underkastas empirisk prövning. Det är vad jag gjort i Karlsson (2007a, b, 2009, 2010a, b, c).

Mera specifikt gäller min primära frågeställning om inbäddning av (bi)satser i överordnade (huvud- eller bi)satser underlyder klara kvantitativa och/eller kvalitativa restriktioner. Den här frågan är ekvivalent med att fråga om syntaktisk rekursion på satsnivå är obegränsad eller inte. Svaret har jag sökt genom omfattande korpusstudier speciellt av skriven engelska, finska, latin, svenska och tyska och genom att konsultera flera hundra filologiska undersökningar, grammatikböcker och handböcker i stilistik av äldre snitt rörande dessa och flera andra språks syntax. Det äldre materialet är givande, eftersom där (ibland i antibarbarusanda) utpekas ytterst komplexa meningar som varnande exempel. För sådant svenskt material har jag utnyttjat bl.a. Engdahl (1962), Holm (1967), Lindstedt (1927, 1949) samt Wellander (1970). Det sagda innebär att mitt tidsperspektiv är långt och att mitt material är tidsmässigt heterogent. Materialet utvisar bl.a. att de europeiska skriftspråkens syntax i vissa avseenden förenklats under 1900-talet.

För satsinbäddningens del skall jag här utgå från två generella restriktioner, som jag funnit gälla för alla de nämnda språken, och illustrera dem med svenskt material som inte framlagts tidigare. Det gäller upprepad *initialinbäddning* och *centerinbäddning* av satser. Som korpusar har jag använt Parole, SUC, internetökningar på svenskspråkigt material samt egen excerpering ur svenskspråkig dagspress och skönlitteratur under många års tid. Alla nedan anförda exempel är autentiska utom (6').

Inbäddning av satser

Bisatser kan logiskt sett inbäddas i tre positioner i den överordnade satsen: initialt (I), medialt (C för centerinbäddning), och finalt (F). Initiala (också kallade vänsterförgrenande) inbäddningar har inget annat material från den överordnade satsen före sig än möjligen en samordnande eller underordnande konjunktion. Centerinbäddade satser har konstituenten från den överordnade satsen (andra än konjunktioner) både före och efter sig. Finala (också kallade högerförgrenande) inbäddningar har inget material från den överordnade satsen efter sig. Här är tre enkla exempel ur Åbo Underrättelser 7.5.2009.

- | | |
|---|-----|
| (1) <i>Att det ska bli hårdare tag mot djurskyddsbroten</i> verkar klart. | I-1 |
| (2) <i>Det som lagstifningen inte rör på</i> är attityderna. | C-1 |
| (3) <i>Polisen kunde inte ta kamphundarna från honom eftersom han just bytt adress.</i> | F-1 |

Alla dessa meningar innehåller en satsinbäddning av första graden, vilka jag (inklusive inbäddningspositionen) betecknar med respektive I-1, C-1 och F-1. Alla typer av bisatser inkluderas i alla positioner i min analys; detta konstaterande är speciellt relevant för centerinbäddningarna, som omfattar både efterställda bestämmingar såsom relativsatsen (2) men också alla inskjutna adverbialsatser som i (11, 28) nedan. Inbäddade satser kan själva vara överordnade satser för ytterligare inbäddningar av andra, tredje och högre grader, som i följande exempel från samma källa, som innehåller en finalinbäddning av andra graden. Här och ofta i fortsättningen anger också indragningarna inbäddningens djup. Material på samma indragningsnivå hör till samma sats; detta uttryckssätt är ofta av nöden för att läsaren skall lyckas tolka mera komplexa konstruktioner. (H = högsta överordnade sats.)

- | | |
|--|-----|
| (4) Det finns otaliga exempel | H |
| av vilka Finska notisbyrån serverade några senaste vecka | F-1 |
| när betänkandet om ny djurskyddslag överläts till | |
| justitieministern. | F-2 |

Exempel (4) innehåller således en finalinbäddning av första graden (F-1) och en av andra graden (F-2), i samma konstruktion. Konstruktionen skall jag beteckna med F^2 , där exponenten anger av vilken grad den positionella inbäddningstypen är (här: finalinbäddad konstruktion av andra graden). Med detta notationssätt avser C^3 en centerinbäddad konstruktion av tredje graden (med tre centerinbäddade satser innästlade i varandra) och F^5 en finalinbäddad konstruktion av femte graden, med fem finalt inbäddade satser i och efter varandra; notationen F-5 avser en enskild finalt inbäddad bisats på djupet 5. (Se Teleman 1974 s. 31-34 för en närmare utredning om inbäddningsgrader i svenskan.)

Den intressantaste frågan är nu hur långt det är tillåtet att upprepa inbäddning i samma position, t.ex. initialinbäddning i initialinbäddning i initialinbäddning (vilket vore I^3). Den här frågan skall jag i det följande besvara för svenskans initial- och centerinbäddningars del; Karlsson (2010c) behandlar svenskans finalinbäddningar.

En kommentar är av nöden beträffande begreppet »sats». I vissa speciellt intressanta meningskonstruktioner inbegriper jag härunder också infinitivfraser, i enlighet med anglosaxisk grammatisk tradition där man länge talat om

»non-finite clauses». Detta är av nöden dels för att uppnå en intergermansk jämförelsebas, dels för att allsidigt belysa komplexitetsmaxima, eftersom satser är uppbyggda med verb som huvudled, oberoende av om formen är finit eller icke-finit. (SAG 3 s. 562 påpekar följdriktigt att »[i]nfinitivfrasen erinrar i många fall om en bisats».)

En annan kommentar gäller analysen av anförda meningar. Jag följer SAG:s principer (SAG 4 § 8) och analyserar anförda meningar så att den anförande satsen är överordnad och den anförda bisats.

Gränsen för upprepad initialinbäddning av satser är 2

I Karlsson (2007a) påvisade jag att det i de undersökta språken finns en absolut gräns för upprepad (= rekursiv) initialinbäddning speciellt av finita satser, och att den gränsen är 2. Den här restriktionen kallar jag I^2max . Några autentiska svenska exempel med I^2 , hämtade med hjälp av sökmotor från internet, är (5) och (6).

- | | | |
|-----|---|-----|
| (5) | <i>Om</i> | I-1 |
| | <i>vilket</i> Gud förbjude | I-2 |
| | någon inte hämtar sina lotter | |
| | måste överblivna lotter lämnas till SSK. | H |
| (6) | <i>Om,</i> | I-1 |
| | <i>innan</i> Objektet anslutits, | I-2 |
| | till Företagets eller Abonentens kännedom kommer av | |
| | tredje part beroende orsak | |
| | att Objektet inte vid överenskommen tidpunkt kan | |
| | anslutas, | F-2 |
| | bör detta omedelbart meddelas den andra parten | H |
| | så att man tillsammans kan kontrollera inkopplingstidpunkten. | F-1 |

I^2 -meningar har nästan alltid en *om*-sats som I-1, vilket säkert kan härledas från Greenbergs (1963 s. 84) klassiska universal nummer 14, dvs. observationen att villkorssatsen i alla språk tenderar att stå före konsekvenssatsen. En initial *om*-sats i en I^2 -konstruktion kan innehålla ytterligare finala eller centerinbäddningar, t.ex. en F-2:a under I-1 som i (6).

Mitt påstående här är alltså, att det inte i verkligheten förekommer meningar som den uppkonstruerade (6'), där det direkt efter subjunktionen *innan* (eller efter andra subjunktioner i motsvarande position) i inbäddningsposition I-2 skulle förekomma en tredje initialt inbäddad sats, I-3.

(6') ?? <i>Om,</i>	I-1
<i>innan,</i>	I-2
<i>varvid</i> stor försiktighet bör iakttagas,	I-3
Objektet anslutits,	
till Företagets eller Abonnentens kännedom kommer av	
tredje part beroende orsak	
att Objektet inte vid överenskommen tidpunkt kan	
anslutas,	F-2
bör detta omedelbart meddelas den andra parten ...	H

Ett autentiskt exempel av typ (6') skulle falsifiera I²max. Jag har frågat ett tiotal naiva informanter vad de anser om (6'). Alla finner exemplet språkvidrigt eller åtminstone krystat och märkvärdigt, vilket antyder något mått av psykolingvistisk realitet för I²max.

I (5), där I-2 är en relativsats, är det redan på grund av detta klart att ytterligare initiala inbäddningar är omöjliga: en relativsats inleds definitionsmässigt av ett relativpronomen. Om ytterligare en sats skulle inbäddas efter *vilken* i (5), vore denna sats centerinbäddad, C-3, eftersom relativpronomenet är en integrerad satsdel med grammatisk funktion i I-2. En sådan presumtiv *inbäddningskedja* vore av typ IIC, inte III, och falsifierar därför inte generaliseringen I²max.

Till och med de autentiska I²-meningarna (5, 6) är snudd på marginella eftersom de, speciellt (5), är parentetiska. Sådana inskott kan förekomma nästan var som helst. I² som konstruktion är med andra ord i syntaxens utmarker.

I²max innebär att meningar med I³ med finita satser inte förekommer i naturligt oprovocerat språkbruk. En stark indikation på att så verkligen är fallet är att det i det svenska Parole-materialet på 19 miljoner taggade löpord inte förekommer en enda mening med tre initiala underordnande konjunktioner. Motsvarande restriktion kunde jag för engelskan belägga i Karlsson 2007a: i British National Corpus omfattande 100 miljoner löpord finns det inte heller instanser av I³.

I²-konstruktionerna i exemplen (5, 6) innehåller enbart finita satser. Men som följande två exempel från internet visar, kan både den högre (7a) och den lägre (7b) initialinbäddningen av två också vara en infinitivkonstruktion (icke-finitet för den initiala inbäddningen signaleras med litet »i», liksom i fortsättningen »c» och »f» anger icke-finita center- och finalinbäddningar).

- (7) a. [_H [_{I-1} Att [_{I-2} som regeringen gör] förbise riskerna] är nog ...]
 b. [_H [_{I-1} Om, [_{I-2} för att ta ett uppenbart exempel,] verksamheten bara omfattar radiografering med röntgenutrustning] behöver strålskyddsexperten inte...]

Ytterligare ett intressant exempel på multipel initialinbäddning bör diskuteras. Webbupplagan av Sveriges politiska nyhetstidning Riksdag & Departement återgav under rubriken »Ja till jakt på fildelare» den 25.2.2009 en diskussion som samma dag förts i kammaren. I diskussionen hade Miljöpartiets Lage Rahm reagerat på ett inlägg av justitieminister Beatrice Ask med att säga bl.a.:

- (8) Detta äventyrar rättssäkerheten.
- | | |
|---|-----|
| <i>Att</i> | i-2 |
| <i>som</i> regeringen gör | I-3 |
| lämna väldigt mycket till domstolarnas avgörande | |
| går emot svensk rättspraxis, | I-1 |
| slog han fast. | H |
| (http://www.rod.se/politikomraden/kultur_och_idrott/6328/) | |

Här är det snudd på trippel initialinbäddning, och därmed falsifiering av I^2max , men en av satserna är icke-finit, $i-2$ (enligt SAG en infinitivfras). Inbäddningskedjan för (8) är med andra ord II, medan ett fullvärdigt exempel som falsifierar I^2max borde ha kedjan III, dvs. tre finita satser. Tilläggas kan ännu, att (8) är en anförd mening, och dessas syntaktiska struktur är (också enligt SAG) svårtolkad.

I^2 kan aldrig vara en självbäddning (*self-embedding*), dvs. de två initialt inbäddade satserna kan inte vara av samma typ, t.ex. två *om*-satser: **Om om ...*

Gränsen för upprepad centerinbäddning av satser är 3

Den överlägset vanligaste typen av centerinbäddning är en relativsats som efterställd bestämning till sitt NP-huvudord, som i (2). Också *att*-satser med samma funktion förekommer ofta (*tanken att S*). Centerinbäddade adverbialsatser är inte speciellt vanliga.

I Karlsson 2007b påvisade jag att det i de undersökta språken finns en absolut gräns också för upprepad centerinbäddning av bisatser, exakt 3. Den här restriktionen kallar jag C^3max . Autentiska exempel med inbäddningskedjan CCC har belagts för danskans, engelskans, finskans, latinets, svenskans och tyskans del. Men trippelcenterinbäddningarna C^3 är ytterst sällsynta och nästan uteslutande mer än 100 år gamla; sammanlagt har bara ett femtontal påträffats i de nämnda språken. I svensk text har jag hittat en enda C^3 :a (tack vare ett vänligt tips av Lars B. Nilsson), i boken *Finlands historia. För folkskolornas behof*, utkommen 1873 i Helsingfors (Koskinen 1873b s. 35). Detta är dock en

anonym översättning till svenska av Yrjö Koskinens ursprungligen på finska avfattade bok och proveniensen är därför i någon mån diskutabel (tecknet »&» anger samordning):

- | | | |
|-----|---|-----|
| (9) | Men Johan ångrade snart | H |
| | att han i sin ålderdom bortsändt sin son till detta | F-1 |
| | fremmande, oroliga land, | |
| | och riksråden, | &H |
| | <i>hwilka</i> , i det hopp, | C-1 |
| | att de framdeles under en konung, | C-2 |
| | som wistades i Polen, | C-3 |
| | skulle få sjelfwa regera i Sverige, | |
| | hade arbetat för Sigismunds affärd, | |
| | blefwo nu föremål för Johans wrede och förföljelse. | |

Den finska förlagan innehåller tre finita centerinbäddade bisatser i exakt samma konstruktion (Koskinen 1873a s. 34–35). Ålderdomlig känns meningen givetvis, konstruerad som den är enligt den latinska stilistikens klassiska *periodiska uppbyggnad* (se Lindstedt 1949). Inte en enda autentisk C⁴:a från något språk har mig veterligen någonsin dokumenterats, varför C³max kan ses som en stark generalisering.

Som belägg för att de nordiska språkens syntax i extrema fall verkligen tolererar C³, eller åtminstone har tolererat, hittar man hos Jespersen (1926 s. 172) ett relevant exempel som ursprungligen ingått i ett danskt domstolsutslag från år 1892 i Viborgs hovrätt:

- | | | |
|------|---|-----|
| (10) | ... sitantens moder skal, | H |
| | <i>da</i> Hans under en samtale, | C-1 |
| | som han, | C-2 |
| | <i>der</i> efter et ophold i Kjøbenhavn vilde | C-3 |
| | rejse hjem til Ålborg d. 10. juni f. å., | |
| | hade med sitantens moder, | |
| | hade på en bemerkning fra hende om, | |
| | at han skulde have penge til lotterisedlen, | C-2 |
| | sagt, | |
| | at hennes søn spillede på to lotterisedlen, | F-2 |
| | dertil have svaret, at ... | |

Förutom C³:an innehåller (10) ytterligare en C²:a. Även om det hittills presenterade materialet på två C³:or inte tillåter allmängiltiga konklusioner om vilka typer av satser som ingår i multipla centerinbäddningar, kan vi redan nu preliminärt konstatera, att relativsatserna är vanliga: fyra av de sex bisatserna i C³:orna (9, 10) är relativsatser.

Om dubbel centerinbäddning av satser

För svenskans del har jag trots omfattande naturalistisk excerpering och idog datorsökning med sofistikerade söknycklar påträffat bara ett knappt tjog exempel på C². Dessa data förtjänar att presenteras:

- (11) [H Karmides och Olympiodoros [C₋₁ vilka, [C₋₂ innan vi mötte dem] redan hade besökt baden och frisören,] gingo nu att ...] (Rydberg 1859 s. 7)
- (12) [H Raumo-skeppet »Into», [C₋₁ som [C₋₂ enligt hvad för någon tid sedan är anført] den 4 mars totalt förgicks i Westindiska vattnen,] har...] (Helsingfors Tidningar 29.6.1865)
- (13) Mot sommarens slut, H
 när de förflutna månaderna, C-1
 som varit tråkiga nog, C-2
 genom vissheten
 att jag snart skulle fara därifrån C-2
 och genom den ... kyliga luftens ljus öfver allt för mig
 fingo något af den poesi
 som sveper kring sig det förgångna, F-2
 kom jag Teresa närmare. H
 (Per Hallström, Thanatos; Gullberg 1939 s. 169)
- (14) [H Gentemot svenskarnas åsikt [C₋₁ att det inom en så stor nation [C₋₂ där så många stridiga viljor förefanns] var omöjligt att utföra något positivt arbete,] framhöll de ...] (Åbo Nation 1906–1956, historik och matrikel, 1956 s. 13)
- (15) [H Rosenbröjer [C₋₁ som [C₋₂ innan han kommit till mig] varit anställd vid finska statsbanorna ...] undrade ...] (Lilius 1958 s. 272)
- (16) [H Den norska socialpsykologen Ragnar Rommetveit, [C₋₁ som alla [C₋₂ som sysslar med sociologi] vet [F₋₂ att haft ett stort inflytande,]] har ...] (Dagens Nyheter 23.3.1988)
- (17) [H Skyddsföremål [C₋₁ som [C₋₂ innan denna lag träder i kraft] har framställts enligt dägällande bestämmelser före lagens ikraftträdande] får ...] (Lag 250/1998)
- (18) [H Den [C₋₁ som [C₋₂ innan denna förordning träder i kraft] har inlett studier [F₋₂ för att uppfylla behörighetsvillkoren för bibliotekspersonal enligt de bestämmelser [F₋₃ som gäller [F₋₄ när denna förordning träder i kraft]]] når behörighet ...] (Biblioteksförordning 1078/1998)
- (19) [H Helt säkra på [C₋₁ vad blandningen, [C₋₂ som de insjuknade har druckit] består av,] var läkarna inte.] (Hufvudstadsbladet 11.09.2001)
- (20) [H Informationen om de stöd [C₋₁ som lärare [C₋₂ som flyttar söderut] kan få,] har gått fram.] (Hufvudstadsbladet 12.6. 2002)

- (21) [_H Konklaven [_{C-1} som valmötet [_{C-2} som väljer den följande påven] heter] kan inte ... (Hufvudstadsbladet 23.4.2005)
- (22) [_H Donald Rumsfeld, [_{C-1} som liknat dem [_{C-2} som kritiserar Irakkriget] med dem [_{F-2} som gjorde eftergifter för Hitler 1938]] har retat upp demokraterna rejält.] (Hufvudstadsbladet 11.9.2006)
- (23) [_H Inte ens närvaron av Runeberg [_{C-1} som [_{C-2} oavsett hur mottagandet i Stockholm såg ut] var en av tidens mest populära skaldar] förmådde [_{F-1} att rubba detta mönster.]] (Sandström 2009 s. 40)

Några uppenbara tendenser framgår ur detta material. Relativpronomen (eller konstituenten med sådana) är speciellt vanliga som bisatsinledare både i C-1 och i C-2; ofta är både C-1 och C-2 relativsatser (12, 16, 20–22, 25, 26, 30). Karlsson (2007b) har påvisat att i germanska och romanska språk samt latin och finska är självinbäddning i C² tillåten bara i satser som är efterställda bestämmningar till substantiv, dvs. antingen relativa bisatser, upprepade komplementsatser med *att* (*påståendet att tanken att S*) eller indirekta frågesatser. Vanligast är som sagt självinbäddande C^{3/2} med två relativsatser. Samma tycks gälla i de nordiska språken. Inte en enda autentisk C^{3/2}:a har påträffats med t.ex. två *om*- eller två *innan*-satser.

En annan väletablerad C²-konstruktion har en relativsats som C-1 och en *innan*-sats som C-2 (11, 15, 17, 18, 24).

I majoriteten av fallen, cirka 2/3, modifierar C² huvudordet i huvudsatsens subjekt (11, 12, 15–18, 21, 22). Ibland är C²:ans huvudord en efterställd bestämmning till huvudsatsens subjekt (20, 23). I alla dessa fall har C²-konstruktionen som funktion att specificera temat (topiken, samtalsämnet) för utsagan; vanligtvis uttrycker förstås just huvudsatsens subjekt utsagens tema. Detta harmonierar med Danielssons (1975 s. 88) observation att 70 % av 546 centerinbäddade bisatser i en skolbokskorpus var bestämmningar till den första konstituenten i meningen, speciellt det grammatiska subjektet. De enda undantagen till tendensen att C² bestämmer huvudsatsens subjekt är (13, 14, 19).

Autentiska C²:or är sällsynta, men används fortfarande ibland. I juli 2009 stötte jag på (23) i en nyutkommen bok.¹ De citerade svenska C²:orna känns (åtminstone för mig) naturliga och inte komplexa intill obegriplighet.

De hittills behandlade C²:orna är alla rotade direkt i huvudsatsen, men ibland kan C² förekomma djupare i den syntaktiska konstruktionen, som i (24), där C² är rotad i I-1. (25) visar att C² kan vara *icke-konsekutiv*, dvs. dess två bisatser

¹ Till yttermera visso kunde jag i Hufvudstadsbladet 28.2.2010 belägga en intressant C²:a. Notera samspelet mellan C² och satsfläta: [_H Trafiken in till city med en taxichaufför [_{C-1} som [_{C-2} jag inte vet om] kör lagligt eller olagligt] bjuder på många hisnande ögonblick.]

kan åtskiljas av en tredje (vanligen finalt) inbäddad bisats. Här är *att*-satsen F-2 finalt inbäddad i C-1, men samtidigt har den en egen centerinbäddning, C-3. Exemplet (26) är ännu mera komplext, här är konstruktionen C² (dvs. C-2 och C-4) icke-konsekutiv, men samtidigt själv via C-2 finalt inbäddad i F-1 och dessutom via C-4 försedd med en egen icke-finit finalinbäddning, f-5.

- (24) [H [I-1 Om sådana alkoholdrycker [C-2 *för vilka* [C-3 *innan* denna lag träder i kraft] har betalats skatt på alkoholdrycker eller läskedrycksaccis] överförs med stöd av lagen om påförande av accis eller enligt de beslut [F-2 som meddelats med stöd av den till en auktoriserad lagerhållares skattefria lager,]] kan den skattskyldige ...] (FINLEX 29.12.1994/1471)
- (25) Programmet H
som går ut på C-1
 att de F-2
 som känner sig illa behandlade C-3
 genast slussas vidare
 och får experthjälp &F-2
 har enligt Helminen intresserat andra samfund.
 (Hufvudstadsbladet 10.3.2004)
- (26) SÖ föreslår H
 att den regel F-1
 som gjort C-2
 att invandrare F-3
 som dröjt över 2 år med C-4
 att påbörja kursen, f-5
 inte haft rätt till kostnadsfri
 utbildning
 avskaffas.
 (Skolöverstyrelsen, odaterad broschyr)

Exemplen ovan innehåller alla C²:or med två finita satser. Åtminstone den djupare satsen kan också vara icke-finit, dvs. närmast en infinitivfras, som i (27), från Åbo Akademis linjedragningar årsmodell 2004 för förverkligandet av Bologna-processen:

- (27) En studerande H
 som C-1
 utan att ha avlagt kandidatexamen c-2
 har avklarat 210 sp registrerade för
 kandidat/magisterutbildningen
 avstängs dock från
 att bedriva fördjupade studier f-1
 tills kandidatexamen har avklarats. F-2
 (http://web.abo.fi/fa/stuby/bologna/linjedragningar_4.pdf)

Exempel (28) är en klassiker ur Albert Engströms fatabur, texten på pärmen till sjätte årgångens första nummer av *Strix*, årgång 1902. Denna anekdot har många gånger citerats i litteraturen, i något skiftande språkdräkt, med bl.a. Andersson och Carlsson som eleven, och olika varianter av C-1. Här är originalversionen:

- | | | |
|------|--|-----|
| (28) | Lektorn: | |
| | Om dig, Eriksson, | H |
| | om hvilken jag ej kunnat tänka mig något dylikt, | C-1 |
| | har jag, | |
| | <i>då</i> du, | C-1 |
| | <i>då</i> jag till följd av iråkad snufva måst nysa, | C-2 |
| | brast i skratt, | |
| | ändrat uppfattning. | |

Vad beror den komiska effekten på? Exemplet (11–27) ger ju inte upphov till denna effekt, utan de verkar acceptabla. Utöver den parodiska volt som uppstår i (28), då ämnet »kroppsliga funktioner» avhandlas med tillkrånglat kansli-språk, finns också en strukturell orsak. Ovan framgick redan att de enda själv-inbäddade C²:orna som belagts innehåller satser som är efterställda bestämmingar till substantiv. Detta är inte fallet i (28), som innehåller två självinbäddade *då*-satser, vilka fungerar som adverbial på satsnivå i sina respektive överordnade satser. Den stilistiska effekten som (28) ger upphov till antyder att det är fråga om ett normbrott, dvs. om ett brott mot en grammatisk regel, och inte bara om stilistisk klumpighet. Om detta är korrekt, är de nämnda restriktionerna på kombinationer av centerinbäddningar inte bara betingade av korttidsminnets uppbyggnad och allmänna villkor för diskursprocessering, utan de är också grammatiska till naturen och borde då tas upp i beskrivningen av meningssyntaxen.

Josephson (2004 s. 34) nämner ett annat komiskt exempel av liknande typ, från Strindbergs ungdomsnovell *Från Fjärdingen och Svartbäcken* från år 1877. Strindberg var ju en mästare på att parodiera sin tids pompösa kansli-språk:

- | | | |
|------|---|-----|
| (29) | Varuti just orsaken | H |
| | <i>varför</i> staten | C-1 |
| | <i>sedan</i> av proskriptionen de största brott blivit födda, | C-2 |
| | ramlade, | |
| | låg. | |

Här känns den antitetiska lexikala kontrasten mellan *ramlade* och *låg* löjlig, och intrycket förstärks av meningens finala verbtyngd med tre verbfraser efter

varandra. (Äldre) tyska och latin har nog konstruktioner av denna typ, men i (modern) svenska är de inte gångbara. Inget av de autentiska exemplen (11–27) har final verbtyngd som (29).

Avslutningsvis beträffande C² anför jag ännu två exempel, som visar att denna konstruktion är levande i dagens svenska och används produktivt också av drivna språkbrukare. (30) är en konsekutiv C²:a, (31) icke-konsekutiv. Bägge är klart parentetiska.

- | | | |
|------|--|--------------------------------------|
| (30) | Hans biografi över morfadern –
<i>som</i> enligt dem
<i>som</i> vet
inte är fullt tillförlitlig –
är välskriven och engagerad ...
(Mazzarella 2009 s. 180) | H
C–1
C–2 |
| (31) | Jag vill uppmana er
som med uppriktiga hjärtan prövar
»Lakeland-fenomenet»
(vilket
jag tror
vi alla gör)
att också komma ihåg
att pröva de kritiska källorna. | H
C–1
F–2
C–3
f–1
f–2 |
- (<http://mickelsson.net/era/?lang=&show=7478&p=Nyheter>, läst 25.11.2009)

Förutsättningarna för produktiv användning av C² är dock riklig förekomst av relativsatser och andra typer av pronomen. Ju flera pronomen som förekommer i de djupa centerinbäddningarna, desto lättare är de att processa, eftersom pronomenen hänvisar till redan introducerade referenter (eller är indefinita). Introduktion av nya referenter i djupa centerinbäddningar leder ofelbart till tung processning (Gibson 1998) och åtföljande stilistisk klumpighet.

Kort om upprepad finalinbäddning av satser

I Karlsson (2010c) har jag för svenskans del genom en litteraturoversikt och korpusstudier påvisat, att tredje gradens finalinbäddningar av satser kan påträffas i vilken texttyp som helst, inklusive vardagligt samtal. Teleman (1974 s. 33) rapporterar att man i projekten Talsyntax och Skrivsyntax (300 000 respektive 175 000 ord) fann »mycket få» bisatser djupare än av grad 4. Redan F⁴ tenderar att vara begränsad till klassiskt krångliga genrer som lag- och förvaltnings-

språk, speciellt äldre. Sammanlagt har för svenskans del (mig veterligen) i litteraturen konstaterats bara sju fall av F^5 , två av F^6 och fyra av F^7 .

För final satsinbäddning gäller alltså inte lika klara restriktioner som för initial och centerinbäddning. Detta är naturligt, eftersom korttidsminnet varken för talare eller mottagare ansträngs nämnvärt av upprepad final inbäddning, men däremot starkt av upprepad initial- och centerinbäddning. Vid upprepad initial satsinbäddning sker en hel del tung satsprocessning innan man kommer till huvudsaken i slutet av huvudsatsen, och vid upprepad centerinbäddning ansträngs korttidsminnet (jfr Cowan 2000, 2005) speciellt mycket av de ofullbordade syntaktiska huvuddependenserna i de avbrutna satserna, särskilt av grammatiska subjekt, som väntar på att bli förenade med sina predikat medan processningen av en eller i värsta fall två eller rentav tre centerinbäddade satser påbörjas och slutförs.

Slutsats

Ovan presenterade empiriska data ger vid handen att det finns motiverade begränsningar på meningars syntaktiska komplexitet, speciellt vad beträffar den av Chomsky antagna obegränsade *rekursionen*, dvs. upprepningen av en syntaktisk process som en del av den närmast överordnade processen av samma typ. Speciellt syntaktisk rekursion på satsnivå i initial och central position är underkastad entydiga begränsningar. Härvidlag bör dessutom beaktas, att de ovan presenterade takvärdena I^2 max och C^3 max gäller skrivet språk. I vardags-tal är det extremt sällsynt att ens I^2 och C^2 uppnås: alla ovan presenterade exempel är från skriftspråk. Jag har inte lyckats belägga ett enda svenskt autentiskt talspråksexempel med I^2 eller C^2 . Det här betyder att det i talspråk inte förekommer äkta rekursiv syntax på satsnivå i initial- och centerposition. Detta konstaterande har stor relevans bl.a. för teorin för datoriserad syntaktisk analys, dvs. parserkonstruktion. Den överväldigande grundtendensen är att bara en cykel av satsinbäddning är tillåten, I^1 och C^1 .

Är de noterade begränsningarna, speciellt I^2 max och C^3 max, grammatiska regler, performansbegränsningar eller bara tillfälliga empiriskt konstaterbara regelbundenheter? De åtföljs av tydliga grammatiska korrelat. Bara *om*-satser kan vara överordnad sats i en I^2 :a; C^2 :or och C^3 :or innehåller företrädesvis relativsatser och fungerar som bestämmningar till det grammatiska subjektet m.m. Dessa restriktioner befinner sig åtminstone i grammatikens utkanter. Å

andra sidan är de klart relaterade till diskursprocessning och minnesanvändning: *om*-satserna i I²:or följer det naturliga diskursflödets principer, centerinbäddningar i subjektsposition specificerar meningens tema (topik) och centerinbäddningarna kan inte vara speciellt många p.g.a. det omedelbara arbetsminnets begränsningar. Jag finner det naturligt att tolka I²max och C³max som »mjuka begränsningar», *soft constraints* (Du Bois 1987), regelbundenheter i språkanvändningen som har diskursfunktioner men samtidigt både är relaterade till grammatiken (eftersom de kan beskrivas med grammatiska begrepp) och underlyder människans allmänna kognitiva restriktioner.

Litteratur

- Admoni, Wladimir G., 1980: Zur Ausbildung der Norm der deutschen Literatursprache im Bereich des neuhochdeutschen Satzgefüges (1470–1730). Berlin.
- Akmajian, Adrian, Demers, Richard A. & Harnish, Robert M., 1985: Linguistics. 2nd ed. Cambridge, MA.
- Chomsky, Noam, 1956: On the limits of finite-state description. I: MIT Research Laboratory for Electronics. Quarterly Progress Report 41. S. 64–65.
- Cowan, Nelson, 2000: The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. I: Behavioral and Brain Sciences 24. S. 87–185.
- Cowan, Nelson, 2005: Working memory capacity. New York.
- Danielsson, Sylvia, 1975: Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium. (Acta Universitatis Umensis 4.) Umeå.
- Du Bois, John W., 1987: The discourse basis of ergativity. I: Language 63. S. 805–855.
- Engdahl, Sven, 1962: Studier i nusvensk sakprosa. Några utvecklingslinjer. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 11.) Uppsala.
- Engström, Albert, 1902: Pämbild med text. I: Strix 6:1, red. av Albert Engström.
- Gibson, Edward, 1998: Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. I: Cognition 68. S. 1–76.
- Greenberg, Joseph H., 1963: Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. I: Universals of Language, red. av Joseph H. Greenberg. Cambridge, MA. S. 73–113.
- Gullberg, Helge, 1939: Berättarkonst och stil i Per Hallströms prosa. Göteborg.
- Holm, Gösta, 1967: Epoker och prosastilar. Några linjer och punkter i den svenska prosans stilhistoria. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:17.) Lund.
- Jespersen, Otto, 1926: Sprogets udvikling og opståen. København.
- Josephson, Olle, 2004. Ju. Ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige. Stockholm.
- Karlsson, Fred, 2007a: Constraints on multiple initial embedding of clauses. I: International Journal of Corpus Linguistics 12 (1). S. 107–118.
- Karlsson, Fred, 2007b: Constraints on multiple center-embedding of clauses. I: Journal of Linguistics 43 (2). S. 365–392.

- Karlsson, Fred, 2009: Origin and maintenance of clausal embedding complexity. I: *Language Complexity as an Evolving Variable*, red. av Geoffrey Sampson, David Gil & Peter Trudgill. Oxford. S. 192–202.
- Karlsson, Fred, 2010a: Recursion and iteration. I: *Recursion and Human Language*, red. av Harry van der Hulst. Berlin & New York. S. 43–67.
- Karlsson, Fred, 2010b: Multiple final embedding of clauses. I: *International Journal of Corpus Linguistics* 15 (1). S. 86–103.
- Karlsson, Fred, 2010c: Final inbäddning av satser i svenskan. I: *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk*. Festskrift för Jan Svensson på hans 60-årsdag, red. av Gunilla Byrman, Anna Gustafsson & Henrik Rahm. Lund. S. 175–183.
- Koskinen, Yrjö, 1873a: Suomen historia. Kansakouluja varten. Helsingfors.
- Koskinen, Yrjö, 1873b: Finlands historia. För folkskolornas behof. Helsingfors.
- Lilius, Aleko, 1958: Ung man i farten. Helsingfors.
- Lindstedt, Torvald, 1927: Tendenser i nusvensk meningsbildning. I: *Nysvenska studier* 7. S. 1–29.
- Lindstedt, Torvald, 1949: Behandlingen av meningsbyggnaden i äldre svensk grammatisk litteratur. I: *Nysvenska studier* 29. S. 53–75.
- Mazzarella, Merete, 2009: Ingen saknad ingen sorg. En dag i Zacharias Topelius liv. Jyväskylä.
- Meillet, Antoine, 1934: Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes. Paris.
- Quirk, Randolph, m.fl., 1989: A comprehensive grammar of the English language. London.
- Rydberg, Viktor, 1859: Den siste atenaren. Första boken. Göteborg.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999. Svenska Akademiens grammatik. Stockholm.
- Sandström, Åke, 2009: Sveriges 1809. Föreställningar om finska kriget under 200 år. I: *Fänrikens marknadsminne. Finska kriget 1808–1809 och dess följder i eftervärldens ögon*, red. av Max Engman. Helsingfors & Stockholm. S. 27–96.
- Teleman, Ulf, 1974: Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap C:6.) Lund.
- Wellander, Erik, 1970: Riktig svenska. En handledning i svenska språkets vård. Tredje, översedda upplagan. Stockholm.

Den så kallade *med*-frasen i kontrastiv belysning

Av OLOF ERIKSSON

Abstract

Eriksson, Olof, olof.eriksson@lnu.se. Professor, School of Language and Literature, Linnaeus University, Sweden: "The so-called *med*-phrase from a contrastive perspective". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 51–80.

This article addresses a structure that is commonly known as the »*med*-phrase» (»*with*-phrase») in Swedish linguistic terminology. The study is an attempt to show that this phrase, although formally a prepositional phrase, is not functionally such a phrase. It is argued that its preposition is an exclusively grammatical element devoid of semantic content and that the phrase it introduces is syntactically an »absolute construction», incompatible with the adverbial function and distinguished only in form from its non-prepositional counterpart.

The article consists of three case studies, each dealing with a particular type of the *med/with*-phrase: (I) *A man entered the room with a book in his hand*; (II) *I think it's terrible with what happened at the World Trade Center*; (III) *Try looking at things from a new point of view just as you do with your writing*. Apart from argumentation drawing on internal Swedish linguistic evidence, it adopts a contrastive perspective (Swedish-English-French-German) with the twofold purpose of supporting its findings as to the linguistic nature of the Swedish *med*-phrase and of looking into the existence of identical or similar constructions in the languages compared.

Keywords: prepositional phrase, *med*-phrase, nexal phrase, predicative, adverbial, nexus, proverb, proverbialization, Swedish.

1. Inledning

Prepositionerna har i svenskan generellt sett väl definierade och väl avgränsade betydelser. Detta gäller inte minst dem som i sin primära betydelse uttrycker lokalisering i tid eller rum. I sin egenskap av relationsord är emellertid prepositionerna i högre grad än andra ord utsatta för semantisk försvagning. Inte sällan måste t.o.m. prepositionens närvaro i ett visst sammanhang ses som gram-

Jag vill tacka tre anonyma referenter för värdefulla synpunkter på en tidigare version av denna artikel.

matiskt snarare än semantiskt motiverad. Den är då tömd på sitt semantiska innehåll och reducerad till ett syntaktiskt redskap. I Svenska Akademiens grammatik (SAG 2 s. 284) uttrycks detta faktum på följande sätt: »Vissa prepositioner har i vissa användningar en tunn egenbetydelse och fungerar då huvudsakligen som syntaktiska formelement.»

En preposition som uppvisar stark tendens till betydelseförsvagning är *med*. Detta förhållande skall ses mot bakgrund av den stora semantiska spännvidd som denna preposition uppvisar och de svåra gränsdragningsproblem som dess semantiska beskrivning vållar. SAOB (M sp. 530 ff.) särskiljer – på de 36 spalter den där ägnas – 25 olika huvudbetydelser hos prepositionen *med*.

I det följande kommer jag att behandla tre *med*-konstruktioner i vilka prepositionens roll enligt min mening är exklusivt grammatisk. Det rör sig om följande tre konstruktioner:

- (I) Vi skulle bli tio stycken med mig inräknad. (Google: www.martin.baby-blogg.se/65757/8-augusti-Den-arliga-kraftskivan)
- (II) Det är hemskt med det som händer i Irak.
- (III) Då håller du den [hunden] lugnt men bestämt, som man gör med barn när de är oroliga. (Google: www.hundkonsulten.se/intervju06.asp)

Prepositionen *med* är i dessa konstruktioner helt i avsaknad av »egenbetydelse», vilket i (I) och (II) framgår av att den kan strykas utan att detta får någon annan följd än en prosodisk, i det att en paus (eventuellt markerad med komma) så att säga »ersätter» prepositionen:

- (I') Vi skulle bli tio stycken[,] mig inräknad.
- (II') Det är hemskt det som händer i Irak. (Google: www.svenskakyrkan/default.aspx?di=59469)

Mening (III) erbjuder ett formellt något annorlunda – men i grunden identiskt – fall. Här resulterar huvudverbets upprepning – i stället för dess ersättande med »vikarierande» *göra* – i att prepositionen *med* i samma ögonblick försvinner:

- (III') Då håller du hunden lugnt men bestämt, som man håller barn när de är oroliga.

Redan dessa enkla formella operationer visar med all tydlighet att prepositionen *med* här uppträder i en funktion som radikalt avviker från dess funktion i fall där den uttrycker en klart framträdande och precis avgränsad semantisk idé: instrumentell (*spika med en hammare*), modal (*berätta med inlevelse*), komitativ (*gå på bio med kompisar*) osv. Den dikotomi som här utkristalliserar sig mellan den »syntaktiska» och den »semantiska» prepositionen *med* har hit-

tills inte gjorts till föremål för vetenskapligt studium i den lingvistiska litteraturen. Detta är anmärkningsvärt eftersom fallet *med* avspeglar två mera generellt verkande lingvistiska fenomen, nämligen dels att en och samma preposition i ett språk – som *med* i svenskan – har både strikt semantiskt och strikt syntaktiskt definierade användningar (samma sak utmärker prepositionerna *de* och *à* i franskan), dels att ekvivalenta prepositioner i flera språk uppträder som »syntaktiska formelement» i mer eller mindre identiska konstruktioner. Detta gäller i högsta grad svenskans *med*, engelskans *with*, franskans *avec* och tyskans *mit*. Föreliggande artikel vill analysera konstruktionerna (I), (II) och (III) och göra detta med de engelska, franska och, i någon mån, tyska motsvarigheterna satta i kontrast mot den svenska prepositionen *med*. Artikelns huvudsyfte är att visa att *med*-frasen i (I)–(III) inte är strukturerad som en ordinär prepositionsfras, att detta har sin grund i prepositionens och/eller rektionens specifika status och att det därav följer att *med*-frasen här är oförenlig med adverbialfunktionen. Förhoppningen är att det kontrastiva perspektivet kan bidra till att ge ökad kraft åt den på internt svenska förhållanden vilande argumenteringen.

Som vetenskaplig utgångspunkt för analysen tjänar i första rummet Svenska Akademiens grammatik (= SAG) från 1999.

2. »Vi var tio stycken med mig inräknad»

Typen *mig inräknad* går i SAG (3 s. 695 et passim) under beteckningen »adverbiell nexusfras», detta dels därför att frasen i sin helhet intar den syntaktiska funktionen (fritt) adverbial, dels därför att den utgörs av »två led som står i nexusrelation till varandra» (s. 695), dvs. av två led som förhåller sig till varandra som subjekt till predikat. Denna konstruktionstyp åtskiljs i SAG från den som benämns »flerledad *med*-fras» (s. 697 ff. et passim). Denna typ är i likhet med den adverbiella nexusfrasen en strukturellt tvåledad nexusförbindelse, men inleds till skillnad från denna nästan alltid av prepositionen *med*: *med en bok i handen*. I detta sammanhang använder sig SAG också av termen »nexusrelation» (s. 698) och talar om konstruktionen som »satsekvivalent» (s. 697), dvs. en »small clause» (Lundin 2003). Inget sägs emellertid om det faktum att den adverbiella nexusfrasen också den ibland inleds av prepositionen *med*: *med mig inräknad*. Vad beträffar de båda konstruktionernas syntaktiska funktion, har vi redan konstaterat att SAG ser den som adverbial

i nexusfrasens fall, detta eftersom den låter sig parafraseras med hjälp av en adverbiell bisats: 'om man räknar in mig'. Mera anmärkningsvärt är att även *med*-frasen tilldelas adverbiell status (SAG 3 s. 412, 698, 700 et passim) (när den inte är attributiv: *en man med en bok i handen*; s. 698): *Hon kom springande med en bok i handen*. *Med*-frasen betraktas här alltså såsom karakteriserande verbhandlingen (*kom springande*) snarare än den person som subjektet refererar till. Samma analys förespråkas i Jörgensen & Svensson (1987 s. 125), där det t.o.m. preciseras att *med*-frasen i en sats som *Han kom springande med skrivelsen i handen* är »sättsadverbial». *Med*-frasen skulle alltså ange det sätt på vilket »han» kom springande. En helt identisk analys återfinns hos Hultman (2003 s. 254).

Denna analys är förvånande eftersom både SAG och Jörgensen & Svensson pekar på faktorer av vilka man skulle dra slutsatsen att *med*-frasen är predikativ snarare än adverbiell. För det första är det ett faktum att *med*-frasen tenderar att ingå i samordning med predikativa led. I SAG (3 s. 486) ges ett exempel som visar hur ett »fritt predikativ» (*halvklädda*) samordnas med ett »fritt adverbial»:

- (1) Halvklädda och med andan i halsen kommer de springande.

På ett annat ställe (s. 699 not 1) sägs det visserligen att *med*-frasen »hänför sig» till subjektet men att den ändå är att betrakta som »fritt processadverbial» i samordning med ett »fritt predikativ» (*nybadad*):

- (2) Här kommer hon nybadad och med blommor i håret.

En annan faktor av minst lika stor dignitet är att *med*-frasen när den parafraseras kommer att utgöra en samordnad *och*-sats, och inte, som i den adverbiella nexusfrasens fall, en underordnad adverbiell bisats. Som predikatsverb i den samordnade satsen inträder härvidlag *ha* (vars syntaktiska status i detta sammanhang skall diskuteras nedan). SAG (3 s. 700) ger följande exempel för att illustrera detta:

- (3) Han gick varje dag i parken med en stor knölpåk i handen. ≈ ... och (han) hade (då) en stor knölpåk i handen.

Samma parafraseringsmöjlighet påpekas i Jörgensen & Svensson (1987 s. 125): »De [*Med*-fraserna] kan parafraseras med en sats inledd med *och hal/har/hade*: *han kom springande och hade skrivelsen i handen.*»

En tredje och i mina ögon helt avgörande faktor som talar till förmån för en predikativ tolkning av *med*-frasen är att denna måste analyseras i samma kontext som dess prepositionslösa s.k. »absoluta» motsvarighet, med vilken den är

intimt förbunden. I SAG (3) nämns denna konstruktion endast i förbigående i en not (s. 697 not 1), där följande exempel ges:

- (4) På gården spatserade herr baronen omkring i ensamt majestät, *händerna på ryggen, näsan riktad mot skyn.*

Denna koppling har emellertid gjorts i andra studier. En tidig sådan är en artikel från 1925 av Johan Palmér i *Pedagogisk tidskrift*. Författaren gör i denna (s. 172) en första distinktion mellan två »typer» av »satsförkortning», typ I som har »adverbiell karaktär» (s. 172) och som hos SAG motsvaras av den »adverbiella nexusfrasen», och typ II som har »predikativ karaktär» (s. 173). Denna senare uppvisar två olika former, en prepositionell, ursprunglig konstruktion, som är »det normala svenska uttrycket» (*med håret slätkammat*), och en prepositionslös, »fristående» konstruktion i vilken »med utelämnats» (s. 180):

- (5) Bakom disken satt fröken och skötte sitt broderi – blond, *håret slätkammat* från mittbenan nedåt sidorna. (Ola Hansson; cit. Palmér 1925 s. 173)

Intressant är att konstatera att Palmér också nämner en tredje typ, den »nominala» (s. 176) (*med slätkammat hår*), och att den predikativa typen intar »en ställning mellan den adverbiella fristående satsförkortningen och bestämmingar av typen *med slätkammat hår*» (s. 176). Internt strukturellt står den nominala typens båda led i ett »adjunktivt konnexionsförhållande» till varandra (s. 177), medan det i den predikativa typen råder ett »predikativt konnexionsförhållande». Den nominala typen är »syntetiserande», den predikativa »analyserande» (s. 177). Palmérs analys är klart influerad av Jespersen och Noreen, den förre i framhållandet av släktskapet mellan prepositionell och icke-prepositionell konstruktion (Jespersen 1968 [1924] s. 127 not 2): »In these combinations [as in *he stood, pipe in mouth*], it would be possible to add the preposition *with*, and the close similarity with the construction mentioned above [as in *he kept standing with his hat on*; s. 124] thus is obvious.», den senare även terminologiskt (Noreen 1904–1912 s. 152 ff., 167 ff.).

En kontrastiv (svensk-engelsk-tysk-fransk) studie av Rudolv Körner (1956) gör också den en första fundamental distinktion mellan det s.k. »nexusadverbialet» – som i svenskan är extremt ovanligt i absolut användning, men mindre så inlett av prepositionen *med*: *Med min främste rival ur leken, kunde jag ta mig an de andra* – och »nexuspredikativet», som sägs ha funktion av »predikativt attribut» (s. 455, 460) och som också det är ovanligt i absolut användning (*Efter mittgången gick en herre, händerna på ryggen*; B. Sjödin; cit. Körner s. 460), men som till skillnad från nexusadverbialet är desto vanligare med prepositionen *med*: *En kväll kom katten springande in i rummet med en råtta i munnen*

(S. Lagerlöf; cit. s. 459). Körners studie är också intressant därför att den anlägger ett diakroniskt perspektiv på förhållandet mellan de båda konstruktionerna. Han påpekar – med stöd av citat från grammatiker som Curme och Paul – att den prepositionella konstruktionen i svenskan, och i alla germanska språk, är den ursprungliga och att den prepositionslösa konstruktionen har uppkommit sent under påverkan från franskans absoluta konstruktion, som i sin tur är ett resultat av att latinets »ablativus absolutus» i fornfranskan – som hade ett kasus akkusativ – blev en »absolut akkusativ» (Togebly 1974 s. 57 et passim):¹ 'Un soir, le chat est entré en courant dans la chambre, une souris entre les dents'. Det äldsta exempel som Körner belagt på den prepositionslösa konstruktionen härrör från Almqvists *Amorina*, medan Paul för tyskan hävdar att den där »entwickelt sich erst im 18. Jahrhundert» (*Deutsche Grammatik*, III, s. 278; cit. Körner 1956 s. 463). På samma sätt anses tyskans »akkusativ som predikativt attribut» av Lide & Magnusson (1970 s. 323, not 1) ha »franskt ursprung». SAG torde alltså inte ha rätt när man hävdar (3 s. 697 not 1) att det »[i] något ålderdomligt eller regionalt (finlandssvenskt) språk» ibland förekommer »en konstruktion som Erinrar om *med*-frasen men som saknar preposition». Konstruktionen är i svenskan inte »ålderdomlig» utan snarare »ung» (Körner s. 463). Inte heller Diderichsen (1966 s. 219) torde följaktligen ha rätt då han säger att det i »ældre litterært Sprog og – hyppigere – i Svensk findes en lignende Konstruktion uden Præposition». Rätt tycks han däremot ha när han, i likhet med de ovan nämnda grammatikerna, påpekar att konstruktionen »sandsynligvis skyldes fremmede Forbilleder» (s. 219), liksom i att den exklusivt tillhör det »litterära» språket – Körner talar om »vitter stil» (s. 456) –, vilket ju dock inte utesluter att den kan vara ung om den lånats in från ett annat språk i syfte att tillföra det litterära språket en stilistisk resurs, vilket förmodligen är vad som skett i det aktuella fallet.

Intressant är också Körners artikel därför att den visar att svenskan skiljer sig radikalt från sina germanska grannspråk med avseende på hur de båda konstruktionerna förhåller sig frekvensmässigt till varandra. Medan den absoluta konstruktionen i svenskan är att betrakta som en specifik stilfigur och därmed mycket ovanlig även i det litterära skriftspråket, så är den i engelskan och tyskan stilistiskt omarkerad och därför en del av det litterära standardspråket. Körner går t.o.m. så långt som att säga att »den prepositionslösa konstruktionen synes i engelskan och tyskan vara den vanligaste» (s. 461). Hur det än må vara med detta i dagens litterära engelska och tyska, så är det uppenbart att det germanska språk-

¹ Detta är fortfarande fallet i modern tyska: »der absolute Akkusativ: *den Hut in der Hand*» (Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997, s. 2224).

området uppvisar stora interna skillnader i detta avseende. I svenskan måste man t.o.m. sätta frågetecken för den absoluta konstruktionens grammatikalitet: 'En kväll kom katten springande in i rummet, en råtta i munnen'.

I en sentida studie (Lundin 2003) över svenskans »small clauses» görs distinktionen mellan prepositionell och prepositionslös konstruktion – båda dock med etiketten »absolute constructions» – men däremot inte den körnerska mellan nexusadverbial och nexuspredikativ. Båda karakteriseras där med en jespersensk term som »adjuncts» (s. 12).

Om alltså de germanska språken företer en situation där den prepositionella konstruktionen är den ursprungliga och där den prepositionslösa konstruktionen, på ett förhållandevis sent stadium genom lån inlemmad i dessa språk, mer eller mindre framgångsrikt konkurrerar med den prepositionella, så är det en fundamentalt annan situation som möter oss i ett romanskt språk som franska. I detta språk är absolut konstruktion med oblikt kasus den ursprungliga och en prepositionell konstruktion med *avec* dyker inte upp förrän sent i dess historia, närmare bestämt ungefär samtidigt som den absoluta konstruktionen kan beläggas i de germanska språken, dvs. från 1700-talet. Möjligen kan detta ha skett genom påverkan från de germanska språken. Franskans utveckling och aktuella situation är således paradoxalt nog diametralt motsatta de germanska språkens. Konkurrensen är emellertid helt olika beskaffad i franska och ett germanskt språk som svenska. Medan den i svenskan, som vi sett, nästan helt och hållet är betingad av stilistiska faktorer, så styrs den franska konkurrensen helt av faktorer som har med språk- och informationsstruktur att göra (sekundärt också med prosodi). Det går t.ex. inte att hävda att det skulle föreligga någon stilistisk skillnad mellan två satser som *Il est entré, un livre à la main* och *Il est entré avec un livre à la main* ('Han kom in med en bok i handen').

Det är dock viktigt att understryka att franskans prepositionella konstruktion i frekvens ligger långt under den absoluta. Det är t.o.m. mycket vanligt att dess existens i detta språk inte nämns i anslutning till att den absoluta konstruktionen behandlas i den lingvistiska litteraturen. Körner går t.o.m. så långt, i den tidigare refererade artikeln (1956 s. 458), att han öppet förnekar dess existens i franskan: »Franskan uppvisar i motsats till de germanska språken endast en typ: prepositionslös konstruktion.» Och när konstruktionen någon enstaka gång uppmärksammas, är det som en stilistiskt motiverad variant till den absoluta: »*Avec* findet sich statt des reinen Obliquus zur Angabe der begleitenden Körperhaltung: (von einem Dorfjungen) *il me regardait avec le doigt dans la bouche* (H. Frei, *Le livre des deux mille phrases*, Genève 1953, Nr 64)» (Beckmann 1963 s. 289). I den mest omfattande studie som ägnats franskans »con-

structions absolues», Suzanne Hanons avhandling från 1989, har dock ett helt kapitel (s. 319–343) avsatt för en analys av de båda konkurrerande konstruktionerna.

I Eriksson 1979a är huvudsyftet att visa att den prepositionella konstruktionen finns i den moderna franskan därför att den har vissa syntaktiska, semantiska och prosodiska egenskaper som inte delas av den prepositionslösa motsvarigheten, men artikeln avser också att visa att växlingen mellan prepositionell och icke-prepositionell konstruktion inte är funktionellt diskriminerande i franskan. I den ovan citerade satsen *Il me regardait avec le doigt dans la bouche* ('Han såg på mig med fingret i munnen') intar uttrycket *avec le doigt dans la bouche* den syntaktiska funktionen fritt predikativ, precis på samma sätt som uttrycket *le doigt dans la bouche* hade varit fritt predikativ i satsen *Il me regardait, le doigt dans la bouche*. Att det verkligen förhåller sig så visas av att bägge konstruktionerna starkt tenderar att ingå i samordning inte med adverbiala konstituent, utan med predikativa, främst adjektivfraser, presensparticipfraser och adjektiviskt använda perfektparticipfraser (litterära exempel i Eriksson 1979a s. 220). Men framför allt visas det av omöjligheten att avlägsna strukturens andra led, som ofta har formen av en prepositionsfras (t.ex. *i handen* i strukturen *med en bok i handen*). Om man i en fransk sats som (6a) ersätter prepositionen med ett pausmarkerande kommatecken samtidigt som man avlägsnar prepositionsfrasen *à la main* ('i handen'), blir resultatet givetvis en ogrammatikalisk nonsenssats (6b). Om man å andra sidan gör detta avlägsnande med bibehållande av prepositionen *avec*, återinsätts denna i sin sättsbetydelse och ger syntaktiskt prepositionsfrasen *avec un bougeoir* ('med en ljusstake') adverbial funktion (6c), precis som motsvarande svenska *med*-fras eller engelska *with*-fras hade fått adverbial funktion. Detta blir också resultatet om man, under antagandet att prepositionsfrasen *à la main* har attributiv snarare än predikativ eller adverbial funktion, försöker visa detta genom att infoga denna fras i en attributiv relativsats (6d):

- (6a) Rosa entrouvrit la porte avec un bougeoir à la main. (Maupassant, *La Maison Tellier*, Livre de Poche, 1970, s. 55)
'Rosa gläntade på dörren med en ljusstake i handen'
- (6b) *Rosa entrouvrit la porte, un bougeoir.
- (6c) ≠ Rosa entrouvrit la porte avec un bougeoir.
'Rosa gläntade på dörren med en ljusstake'
- (6d) ≠ Rosa entrouvrit la porte avec un bougeoir qu'elle avait à la main.
'Rosa gläntade på dörren med en ljusstake som hon hade i handen'

En i stort sett identisk analys av prepositionens roll och semantiska innehåll återfinns hos Lundin (2003 s. 151):

[I]f *med* takes one single DP as complement, it has a comitative or instrumental meaning, which is incompatible with the analysis or with the intended semantics in the present situation. [...] Instead, in the absolute construction *med* is rather semantically 'empty' and primarily a predicational element, which is only possible when the complement of *med* consists of two elements that establish a nexus relation through the projecting of the functional head p° .

Vi kan av detta dra slutsatsen att prepositionen *med/avec* i (6a) inte är ett lexikalt utan ett grammatiskt element, att hela konstruktionens syntaktiska funktion inte är adverbialets eller attributets utan predikativets, och, slutligen, att detta predikativs interna struktur är den reducerade satsens, inte frasens. Det är följaktligen strängt taget oegentligt att över huvud taget tala om denna struktur som en »fras» (en »*med*-fras»), då ju frasen är en endocentrisk struktur, dvs. uppbyggd av konstituenten i ett underordningsförhållande till ett kärnled, inte av konstituenten i ett solidaritetsförhållande. Prepositionsfrasen utgör här ett undantag därför att den i likhet med satsen saknar kärna, dvs. är en exocentrisk förbindelse. Att jag likväl gör det i denna artikel är dels i brist på en mer rättvisande men fortfarande lätthanterlig term, dels som en anpassning till rådande svensk lingvistisk terminologi. En möjlighet hade naturligtvis varit att ta sin tillflykt till Jespersens term *nexus* och göra en distinktion mellan »*med*-fras» (*med* + nominalfras) och »*med*-nexus» (*med* + satsförkortning).

På samma sätt som *med*-frasen på grund av sin ytliga likhet med prepositionsfrasen funktionellt lätt associerar till adverbialet och också av grammatiker som SAG-författarna och Hultman analyseras som ett sådant, så förekommer det också att *med*-frasens »B-led» (SAG 3 s. 697 et passim), dvs. andra led (t.ex. *i handen* i strukturen *med en ljusstake i handen*), analyseras som ett adverbial i de fall där detta led har formen av en prepositionsfras, i motsats till den interna struktur som *med*-frasen anses ha när dess »B-led» är ett »predikativt led», dvs. ett participiellt, nominalt eller adjektiviskt sådant. Prepositionsfrasen förvägras alltså egenskapen att utgöra predikativt led. Vad vi här bevittnar är enligt min åsikt ett fall av sammanblandning mellan språklig form, funktion och betydelse i så måtto som prepositionsfrasen tillerkänns predikativ funktion endast under förutsättning att den karakteriserar den eller det som betecknas av det led den hänför sig till. Det är på grund av detta som prepositionsfrasen *i god form* analyseras som predikativ i satsen *Hon är i god form* (karakteriserande betydelse) men prepositionsfrasen *i badrummet* som adverbial i satsen *Hon är i badrummet* (lokalisering betydelse), trots att inga strikt grammatiska skäl talar för en sådan funktionell distinktion. Jämför satserna *Hon är i badrummet* (med predikativ prepositionsfras) och *Hon sjunger i badrummet* (med adverbial prepositionsfras) (Eriksson 1980).

Denna i svensk – och internationell – grammatisk tradition djupt rotade analys påverkas inte av om *med*-frasen i sig är predikativt (adverbiellt enligt SAG och Hultman) eller attributivt led, trots att närvaron av prepositionen *med* i denna senare användning är obligatorisk, vilket också är fallet med motsvarande preposition i de andra här aktuella språken:

(7a) A man entered the room, with / Ø a book in his hand.

(7b) A man with / *Ø book in his hand entered the room.

(7c) Un homme est entré dans la pièce avec / Ø un livre à la main.

(7d) Un homme avec / *Ø un livre à la main est entré dans la pièce.

Adverbialanalysen är också oförenlig med det faktum att »B-ledet» låter sig formellt reduceras eller t.o.m. strykas så länge det korefererar med kärnledet. En nominalfras som *en vas med blommor* kan alltså betraktas som den reducerade formen av den teoretiskt antagna men i praktiken ej förekommande oreducerade frasen **en vas med blommor i vassen*, vilken genom reduktion i form av reflexivisering av prepositionens rektion (*en vas med blommor i sig*; jfr SAG 3 s. 697) och därav följande strykning (*en vas med blommor i*) till sist också kan undergå prepositionsstrykning i de fall där den semantiska relationen mellan frasens nomen är icke-distinktiv, dvs. given utifrån dess betydelse i förhållande till prepositionens. Den semantiska relationen mellan 'vas' och 'blommor' är i sin icke-distinktiva tolkning »innehållande» och följaktligen är närvaron av prepositionen *i* fakultativ: *en vas med blommor (i)*.

Det predikativa ledets distinktivitet ligger inte alltid i prepositionens semantiska innehåll; den kan också ligga i rektionens semantiska innehåll, antingen i dess huvudord eller i någon bestämning till detta. En fras som *ett kafé med två bord på terrassen* illustrerar det första fallet. Ordet *terrassen* korefererar här inte med *kafé* utan är endast delreferent till *kafé* ('en del av kaféet utgörs av en terrass'). Följaktligen kan inte denna fras reduceras till *ett kafé med två bord* med mindre än att dess betydelse förändras. Det andra fallet – med distinktiviteten härrörande från en bestämning till rektionens huvudord – illustreras av en fras som *en man med en bok i var hand*, som inte kan reduceras till *en man med en bok* utan betydelseförändring. Omöjligheten att i alla dessa fall göra den tvåledade frasen enledad visar på ett otvetydigt sätt att rektionens andra led, oberoende av form, är predikativt, inte adverbiellt. Det går inte heller att betrakta rektionen som en nominalfras eftersom denna senare utgör en endocentrisk, inte en exocentrisk, förbindelse. När Hultman (2003 s. 255) i satsen *En vresig major med armen i band och bandage om huvudet beordrade dem att marschera uppåt linjen till nästa by* tilldelar prepositionsfraserna *i band* och *om huvudet* status av adverbiella led i nominalfraser, tycks han göra detta utifrån för-

utsättningen att prepositionsfrasen – åtminstone den lokaliserande – är principiellt oförmögen att inta predikativets funktion. Denna analys är resultatet av att formella (prepositionsfras) och semantiska (lokalisering), snarare än strikt funktionella kriterier fått ligga till grund för definitionen av ledfunktionen predikativ. På samma sätt är enligt författarna till SAG (3 s. 697) prepositionsfrasen *på sidorna* adverbial i en fras som *en jättezepplinare med stora hakkors på sidorna*.

Att adverbialet således kan uppträda i nominalfraser utan närvaro av finit verb motiveras dessutom av att man ser *med*-fraser som »förkortade satser» (Hultman 2003 s. 253) där det råder en »*ha*-relation» (SAG 3 s. 698) mellan rektionens båda led:

Konstruktionen *En vresig major med armen i band ...* (R) kan [...] jämföras med en sats med verbet *ha* + objekt *Han hade armen i band*. (R) I det senare fallet är *i band* adverbial och bestämning till *hade*. (Hultman 2003 s. 253)

På samma sätt analyseras av Josefsson (2009 s. 58) frasen *i bandage* som »PP-adverbial» i satsen *Hon steg ur bussen med handen i bandage*, och hela *med*-frasen som parafraaserbar med *och hon hade handen i bandage* (s. 58).

Denna analys är problematisk av två skäl. För det första visar omöjligheten att avlägsna prepositionsfrasen *i band/bandage* (**Han/Hon hade armen/handen*.) att detta led är predikativt, inte adverbiellt. För det andra visar samma test att nomenet (*armen/handen*) inte ensamt utgör verbets »objekt» utan att denna funktion intas av strukturen *armen i band/handen i bandage*, eller rättare sagt av den predikation som användningen av verbet *ha* utlöser i rektionsledet. Detta verb är här inte att betrakta som ett transitivt verb i vanlig bemärkelse, utan snarare som något av objektpredikativets kopulaverb, på samma sätt som *vara* är subjektpredikativets: *Han hade armen i band* = *Hans arm var i band*. Jämför franskans konstruktionsväxlingar: *Elle a la taille mince* > *Elle est mince de taille* > *Sa taille est mince*.

Lika problematisk som »adverbial-analysen» är den »attribut-analys» som förs fram i SAG (3 s. 698). I en sats som *Med bekymrade veck i pannan satte hon i gång att skissa på vårt svåra kök* sägs *med*-frasen vara »syntaktiskt homonym med en ordinär prepositionsfras där *med* som rektion har en nominalfras med efterställt attribut». Den obligatoriska närvaron av prepositionsfrasen (*i pannan*) visar emellertid att strukturen *bekymrade veck i pannan* omöjlig kan vara »en nominalfras med efterställt attribut». Prepositionsfrasen *i pannan* har predikativ, inte attributiv funktion. Om det senare verkligen vore fallet, borde det vara möjligt att låta prepositionsfrasen expandera till en attributiv relativsats. Detta är omöjligt: **Med bekymrade veck som hon hade i pannan satte*

hon i gång ... Gränsen kan således inte sägas vara »vag» (SAG 3 s. 698) mellan å ena sidan »ordinär prepositionsfras med enledad rektion» (s. 698), dvs. med rektion i form av nominalfras, och å andra sidan »icke-ordinär» prepositionsfras, dvs. med rektion i form av nexusfras.

3. »Det är hemskt med det som händer i Irak»

Vi kommer nu till den syntaktiska och semantiska roll som *med*-frasen spelar i en konstruktion som *Det är hemskt med det som händer i Irak*. Denna konstruktion måste sättas in i ett vidare språkligt sammanhang. För det första har vi redan konstaterat att prepositionens närvaro i konstruktionen i fråga inte är oundgänglig: *Det är hemskt det som händer i Irak*. För det andra står den i ett parafrastiskt förhållande till den konstruktion som är resultatet av att föregående mening extraponerade subjekt (*det som händer i Irak*) satts in i dennas formella subjekts ställe.

Konstruktionen *Det som händer i Irak är hemskt* aktualiserar i sin tur konstruktionen *Rasdiskriminering är hemskt*, dvs. den konstruktion som till följd av den neutralisering av kongruensen som dess predikativ uppvisar (**hemsk > hemskt*) under 1900-talet gav upphov till ett stort antal grammatiska analyser som syftade till att förklara detta fall av »inkongruens».

Det är inte min avsikt att här återge den nästan sekellånga debatten kring denna konstruktion. Jag hänvisar för detta till Källström 1993 (s. 188–246). Det är dock av intresse att framhålla att framför allt den tidiga debatten i ämnet hade en uttalat historisk inriktning och anlade ett i grunden språkvårdande synsätt på den. Man såg en utveckling där konstruktionen från att ursprungligen ha varit renodlat talspråklig hade spritt sig till skriftspråket, och där från normalprosan ända in i den litterära prosan. De flesta grammatiker ställde sig klart negativa till denna utveckling och såg konstruktionen som ett grammatiskt »fel» och t.o.m. som ett tecken på ett morfologiskt system »i upplösning» (Wellander 1949 s. 206), en process som endast »en motrörelse av skolgrammatiskt nit» (s. 207) skulle kunna hejda. Andra grammatiker hade samma syn på konstruktionens utveckling (»Det kan inte råda något tvivel om att den från att uteslutande ha hört hemma i talspråkligt färgade omdömen av viss typ under de senaste decennierna fått allt fler användningsområden.»), men fann den berättigad därför att den innebar »en omorientering i språkets formsystem efter substantivens betydelsekategorier» (Widmark 1966b s. 92 resp. 1966a s. 4).

Senare analyser av konstruktionen beaktar i allmänhet inte de diakrona aspekterna av dess användning och avstår följaktligen också från att uttrycka

sig värderande om den. Man tenderar snarare att numera se predikativets neutrala form som en naturlig och till och med nödvändig effekt av subjektets specifika semantism och/eller syntaktiska struktur. I ett sådant perspektiv blir konstruktionen med kongruerande predikativ i konsekvensens namn ogrammatikalisk, och paradoxalt nog ett fall av »inkongruens». Denna uppfattning har nyligen framförts av Enger i en artikel om s.k. »pancake sentences» i norskan (2004 s. 19):

The example in which there apparently is agreement [sc. **Vodka är sunn*] would be judged unacceptable by every normal native speaker. This indicates that it is ungrammatical. To my mind, it seems unreasonable to say that what agreement rules ought to give us is ungrammatical, whereas what native speakers accept is a violation of agreement rules.

Josefsson (2009) uttrycker samma åsikt när hon om en sats som *Två älskare är omoraliskt* (s. 36) säger att »agreement holds» (s. 36, 63).

I stället för att på detta sätt tala om att det råder kongruens snarare än inkongruens i en sats som den mycket omdiskuterade *En ny utrikesminister vore inte så dumt* (för en analys av motsvarigheterna på danska *En ny statsminister ville ikke være så dumt* och norska *En ny utenriksminister hade ikke vært så dumt*, se Thrane 2008 respektive Enger 2004), förefaller det mig mera befogat att säga att distinktionen kongruens–inkongruens här saknar relevans. Kongruens är »den överensstämmelse som i fråga om genus, numerus, kasus eller person råder mellan syntaktiskt förbundna ord» (Åkermalm 1972 s. 210). Men eftersom *utrikesminister* och *dumt* i denna sats knappast uppfyller kravet på »syntaktiskt förbundna ord», blir det mindre meningsfullt att tala i termer av kongruens–inkongruens. Det som predikativet här predikerar är semantiskt den situation där en utrikesminister tar den föregåendes plats, och syntaktiskt en nexusförbindelse i vilken adjektivet *ny* predikativt – inte attributivt – hänför sig till nominalfrasen *en utrikesminister*. Satsens subjekt är således nexalt, inte nominalt, vilket däremot är fallet i satsen *En ny utrikesminister vore inte så dum*, där syntaktisk förbundenhet – och därmed kongruens – råder mellan predikativet *dum* och huvudordet (*utrikesminister*) i den nominalfras i vilken *ny* attributivt bestämmer *en utrikesminister*. Predikativet karakteriserar semantiskt en person, inte en situation i vilken denna person befinner sig. På samma sätt karakteriserar »förträffligheten» i den likaledes mycket omdiskuterade satsen *Läxfria måndagar är förträffligt* den situation i vilken måndagarna är läxfria, dvs. »läxfriheten», medan satsen *Läxfria måndagar är förträffliga* uttrycker en åsikt om måndagar, specifikt om de måndagar som är läxfria. Subjektets olika struktur framgår av pronominell substitution och permutation:

- (1a) Läxfria måndagar / Måndagarna läxfria, det är förträffligt / *de är förträffliga.
 (1b) Läxfria måndagar / De läxfria måndagarna, *det är förträffligt / de är förträffliga.

Denna strukturella ambivalens gäller naturligtvis inte bara subjektet, utan också andra syntaktiska funktioner, t.ex. prepositionsobjektet:

- (2) Jag ser fram emot läxfria måndagar.
 (2a) '... emot att måndagarna ska bli läxfria'
 (2b) '... emot de måndagar som är läxfria'

Den syntaktiska analys som skissats ovan utvecklas närmare i Eriksson 1977 och 1979b. Bland annat föreslås att »nexusteorin» utsträcks även till de »enledade» subjekten genom postulering av »abstrakta» och »subjektiva» predikat i syfte att förklara förekomsten av morfologisk variation som *Pojkar är förfärligt/a*, där endast den senare varianten säger något direkt om pojkar som individer, medan den förra är ett omdöme som baserar sig på den talandes attityder till och erfarenheter av pojkar, dvs. ett omdöme om någonting abstrakt och subjektivt satt i relation till pojkar. Detta i motsats till ett satspar som *Pojkar som slåss är förfärligt/a*, där det neutrala predikativet karakteriserar en konkret och specifik situation, nämligen den i vilken pojkar är inbegripna i slagsmål. Syntaktiskt uttryckt är subjektet en nexusförbindelse med en relativsats i predikativ funktion: 'Pojkar slåss, det är förfärligt'. I den kongruensböjda satsen däremot är relativsatsen attributiv, och subjektet således en nominalfras och satsen semantiskt ett omdöme om de pojkar som slåss.

Denna syntaktiska analys av »ärter-är-gott-problematiken» är i hög grad förenlig med de semantiska eller semantisk-pragmatiska teorier som framförts av Widmark (1966a och b), Källström (1993), Enger (2004), Thrane (2008) m.fl. Den skall snarast ses som ett komplement till den semantiska analysen. Jag instämmer exempelvis till fullo i Widmarks karakteristik av »tankesubjektet» i satsen *Läxfria måndagar är förträffligt* som »ett begrepp 'måndagar och vad det innebär', 'företeelsen måndagar'»:

Även om vi avlägsnar attributet *läxfria*, får vi emellertid en i nutida svenska ingalunda omöjlig mening, där tankesubjektet fortfarande inte är *måndagar* utan snarare ett begrepp 'måndagar och vad det innebär', 'företeelsen måndagar'. (Widmark 1966a s. 3)

Jag instämmer däremot inte i hennes syn på *läxfria* som ett »attribut». Enligt min mening är den ofrånkomliga syntaktiska konsekvensen av subjektets »begrepps betydelse» att tilldela ordet *läxfria* predikativ funktion, medan

detta med »individbetydelse» hos subjektet står i attributiv relation till huvudordet.

Eriksson 1977 och 1979b har endast delvis som syfte att se på den diskuterade konstruktionstypen med syntaktiska ögon. Huvudsyftet är att visa att den inte – som ofta sägs (jfr Thrane 2008 s. 706: »a peculiarly Scandinavian way to exploit the grammatical system of adjectival agreement») – är specifikt skandinavisk och – framför allt – inte ens specifikt germansk. En kontrastiv svensk-fransk analys visar nämligen att användningen av predikativets *t*-form i svenskan på ett frapperande systematiskt sätt överensstämmer med användningen av det neutrala pronomenet *ce* (*cela*, *ça*) i franskan. Den neutralisering av kongruensen som i svenskan markeras morfologiskt markeras i franskan således syntaktiskt, men den inträffar alltid i samma fall i de båda språken, aningen subjektet är två- eller enledat. Jämför följande exempel från Rosenberg (1970 s. 112) med dess svenska översättning:

- (3a) *C'est tellement rare, les gens qui font leurs études... Ah ! oui? de toute façon, c'est excellent, les études.* (Aumont)
(3b) 'Folk som studerar är till den grad ovanligt... Jaså! Verkligen? Hur som helst, studier är utmärkt.'

Det bör understrykas att de specifika textlingvistiska betingelserna i franskan avgör om det nominala subjektet extraponeas (*C'est excellent, les études*) eller får sin placering först i meningen (*Les études, c'est excellent*).

Det förefaller uppenbart att den svenska och den franska konstruktionen är varandras direkta motsvarigheter i bruket. Skillnaden ligger på uttrycksplanet och har strukturellt betingade språkspecifika orsaker. Thrane intar härvidlag en annan ståndpunkt då han hävdar att de romanska språken inte tillåter »direct counterparts» (2008 s. 706) till den skandinaviska konstruktionen. Dessa skulle i stället, anser Thrane, ha en konstruktion där det extraponerade subjektet föregås av de romanska motsvarigheterna till verbet *ha* (fr. *avoir*; sp. *tener*). Detta synsätt är i linje med den »ellipsteori» som för de skandinaviska språken föreslagits av Wellander (1949) och Faarlund (1977) (den senare från generativ utgångspunkt), och enligt vilken »inkongruensen» är resultatet av en reducerad infinitivfras:

- (3c) Att bedriva studier är utmärkt. > Studier är utmärkt.

På liknande sätt påpekas i SAG (3 s. 152, 344, 704) att konstruktionen med »enledad nominal satsförkortning» (s. 151–152) står i ett parafrastiskt förhållande till »en sats eller en infinitivfras där nominalfrasen är objekt till ett betydelseomt verb som *ha*, *få*, *ge* e.d.»:

- (4) En ny statsminister vore en nåd att stilla bedja om. ≈ Att vi finge en ny statsminister vore en nåd att stilla bedja om. (SAG 3 s. 704 anm. 2)

Ett synsätt som nära ansluter till SAG:s representerar den »clausal structure»-teori som nyligen framförts av Josefsson (2009 s. 42) och som ser subjektet i en sats som *Två älskare är omoraliskt* som en »clausal constituent» (s. 45) med DP som »object» till ett »null light verb» av typen HAVE.

För franskans del ger Thrane (2008 s. 706) följande motsvarighet till den danska satsen *En ny statsminister ville ikke være så dumt*:

- (5a) Ce ne serait pas si bête / une mauvaise idée d'*avoir* un nouveau premier ministre.

Faktum är dock att konstruktion med explicit *avoir* ('ha') är främmande för franskan, som i normalfallet har den ovan angivna, med höger- eller vänsterdislokerat subjekt:

- (5b) Ce ne serait pas une mauvaise idée, un nouveau premier ministre.

Det är ett välkänt faktum att även svenskan förfogar över en konstruktion med opersonligt pronomen i den typ av satser som här sysselsätter oss. Denna konstruktion skiljer sig dock från den franska genom att den på den plats där franskan har ett pausmarkerande kommatecken infogar prepositionen *med*: *C'est excellent, les études – Det är utmärkt med studier*. *Med*-konstruktionen tycks i svenskan alltid erbjuda ett alternativ till *t*-konstruktionen. Konkurrenten dem emellan är dock inte – som i franskan den mellan initialt och finalt placerat subjekt – textlingvistiskt betingad, utan snarare stilistiskt: *med*-konstruktionen har talspråkligare karaktär än *t*-konstruktionen och därför också högre frekvens i talspråket än sin morfologiska konkurrent.

Eftersom det alltså användningsmässigt föreligger ett uppenbart samband mellan de båda konstruktionerna, är det föga anmärkningsvärt att man också utvecklingsmässigt velat se ett samband dem emellan. Detta gjorde faktiskt Ragnar Ljunggren redan 1931 i en artikel i *Nysvenska studier* (s. 119):

Till var och en av ovan anförda satser kan en sådan *med*-konstruktion tänkas, och det är säkerligen sådana, som ligger till grund för dessa nya bildningar.

Det skulle alltså ha ägt rum en historisk utveckling *Det är utmärkt med studier* > *Studier är utmärkt*. Ljunggren avstår dock från att försöka påvisa en sådan utveckling. Enligt min mening rör det sig om två fristående, med varandra konkurrerande konstruktioner.

Ett annat citat som tar fasta på sambandet mellan de båda konstruktionerna aktualiserar de två frågor som framför allt inställer sig vid analysen av *med*-

konstruktionen, nämligen prepositionsfrasens syntaktiska status och den semantiska roll som dess preposition spelar:

De flesta fall, då inkongruensen förekommer, utgöres väl dock av sådana satser, där »subjektet» kan förändras till ett adverbial, föregånget av *med* [...] (Lindstedt 1954 s. 124).

Det faktum att *med*-frasen här betraktas som »adverbial» förutsätter att prepositionen *med* tilldelas en specifik lexikalisk betydelse. Vilken prepositionens semantiska roll som adverbial-inledare skulle vara i denna fras framgår dock inte av Lindstedts analys. Enligt Thrane (2008 s. 724) skulle denna roll vara »comitative»; *med* skulle uttrycka »a relation of 'togetherness'». Satsen *Det ville ikke være så dumt med en ny statsminister* (s. 723), liksom även *En ny statsminister ville ikke være så dumt* (s. 719), föreslås därför kunna parafraseras 'Det ville ikke være så dumt for os at være med en ny statsminister' (s. 723). Det enda – och enligt min mening helt otillräckliga – argument som ges till stöd för denna uppfattning är att den komitativa rollen är »the typical thematic role assigned by Danish *med*» (s. 724).

Även SAG talar om *med*-frasen som ett »adverbial», mera precist som ett »bundet» sådant (3 s. 239, 539, 459; SAG 4 s. 4, 54 et passim). Inte heller i SAG sägs någonting om vad det adverbiala *med* förmodas uttrycka semantiskt i relation till det styrda ledet.

I denna konstruktion, liksom i den tidigare studerade *Han går alltid omkring med en pipa i munnen*, är prepositionen *med* enligt min mening att betrakta som ett betydelseomt element vars närvaro är syntaktiskt motiverad som markör av predikativitet i dess rektion, och prosodiskt som markör av predikativ sats och prepositionsfras som en prosodisk enhet: *med* slår så att säga en prosodisk bro mellan predikativ och rektion. I en sats som (6a) signalerar således *med* dels den predikation som äger rum mellan rektionens båda led (*tre tonårsbarn* och *ute sent på kvällen*) – precis på samma sätt som pronomenet *det* gör det i (6b) och predikativets *t*-form i (6c) –, dels att hela satsen bildar en intonativ helhet, till skillnad från vad som hade varit fallet med ett kommatecken på prepositionens plats (6d):

- (6a) Det är nervöst *med* tre tonårsbarn ute sent på kvällen.
- (6b) Tre tonårsbarn ute sent på kvällen, *det* är nervöst.
- (6c) Tre tonårsbarn ute sent på kvällen är nervöst.
- (6d) Det är nervöst, tre tonårsbarn ute sent på kvällen.

Att *med* är en nexusmarkör – och således ett rent grammatiskt instrument – visas framför allt av de fall där predikativets kongruensböjning eller avsaknad av

sådan resulterar i två betydelsemässigt helt olika satser. Detta ser man tydligast i de satser där subjektets – attributiva eller predikativa – sekundärled utgörs av en kvantifikator, t.ex. *många*:

- (7a) *Många kappsäckar är obekvämt.* (Wellander 1949 s. 202)
 = Det är obekvämt med många kappsäckar. (= 'Det är obekvämt när kappsäckarna är många')
- (7b) *Många kappsäckar är obekväma.*
 ≠ Det är obekvämt med många kappsäckar. (= t.ex.: 'Många kappsäckar [av dem jag har] är obekväma')

Uttrycket *många kappsäckar* som subjekt är alltså acceptabelt i en *med*-konstruktion endast då det har nexal – dvs. med predikativ kvantifikator – struktur, inte då dess struktur är nominal – dvs. i form av en nominalfras med attributiv kvantifikator. Den semantiska distinktion som predikativets böjning orsakar återspeglar således en syntaktisk distinktion i subjektet. Den renodlat semantiska analys som Widmark (1966b s. 99 not 7) föreslår av det wellanderska exemplet förefaller mig inte särskilt övertygande, med dess vidhållande av *med* som »attribut»:

Många kappsäckar [i satsen *Många kappsäckar är obekvämt*] kan rubriceras som förbytning. Huvudordet för tanken är inte *kappsäckar* utan ett ur attributet utbruttet begrepp 'mängd'.

Den här föreslagna »nexusanalysen» gör inte anspråk på att vara ny. Den återfinns redan hos Jespersen (1968 [1924] s. 126), som diskuterar den relation som »the quantifier» *no* står i till det följande ordet *news* i två satser som *No news is good news* och *No news arrived on that day*.

Det bör tilläggas att jag betraktar nominalfrasen som enledad – oberoende av hur många underordnade led den innehåller – och nexusfrasen som flerledad. Jag skiljer mig på denna punkt från SAG (3 s. 152), som betraktar frasen *två datorer* i satsen *Två datorer är praktiskt* som »enledad». För mig är detta en tvåledad fras eftersom dess struktur är nexal ('Det är praktiskt att datorerna är två [till antalet]'). Däremot skulle samma fras vara enledad i en sats som *Två datorer är helt nya*, eftersom *två* hänför sig attributivt, inte predikativt, till *datorer* (= t.ex.: 'Två datorer [av dem vi har] är helt nya'). Begreppen »enledad fras» och »flerledad fras» (SAG 3 s. 697–700) får alltså i SAG en strikt formell definition, medan jag föredrar att definiera dessa begrepp med utgångspunkt i ledens syntaktiska funktion.

På samma sätt som i fallet med nexussubjekt med kvantitativt predikatsled kan detta led vara adjektiviskt. Av de båda satserna *En ny utrikesminister vore inte så dumt* och *En ny utrikesminister vore inte så dum* tillåter endast den förs-

ta parafrasering med *med*-konstruktion: 'Det vore inte så dumt med en ny utrikesminister', detta då adjektivet *ny* står i ett predikativt förhållande till *en utrikesminister*.

Ett fall som särskilt väl belyser *med*-konstruktionens begränsade användning är det i vilket nexussubjektet har ett predikat i form av en relativsats:

- (8a) Tonåringar som springer ute hela natten är nervöst.
= Det är nervöst med tonåringar som springer ute hela natten. (= 'Det är nervöst när [ens] tonåringar springer ute hela natten')
- (8b) Tonåringar som springer ute hela natten är nervösa.
≠ Det är nervöst med tonåringar som springer ute hela natten.

Denna *med*-konstruktion är intressant nog förenlig med individuativt subjektled i form av ett egennamn (9a), medan detta knappast är fallet med initialt placerat subjekt (9b). Däremot är konstruktionen möjlig med artnamn (10b):

- (9a) Det är nervöst med Kalle som inte kommer hem.
- (9b) ?Kalle som inte kommer hem är nervöst.
- (10a) Det är förfärligt med pojkar som slåss.
- (10b) Pojkar som slåss är förfärligt.

Detta skulle kunna vara ett argument mot den semantiska teori som ser predikativets *t*-form som resultat av att det som betecknas av subjektet skall tolkas dividuativt, inte individuativt (se t.ex. Widmark 1966ab och SAG 3 s. 343–344; SAG 4 s. 54). Även Enger förespråkar en sådan analys. Han ser subjektets referens som ett »continuum of individuation» (2004 s. 23), som uttryckande en viss »degree of individuation» (s. 24) på en »individuation scale» (s. 5). Hans slutsats (s. 25) blir naturligt nog att tendensen till neutralisering ökar med graden av »dividuation»: »In short, the less individuated the controller, or rather its referent, the more likely that we get a neuter adjective.»

Nexussubjektets predikatsled kan redan i sin form vara markerat som sådant. Detta är fallet t.ex. med den komparativa »kvantifikatorn» *fler*, som förekommer i exempel på flera ställen i SAG, men som där inte någon gång karakteriseras som ett predikativt led. Dess närvaro betraktas inte heller som relevant för distinktionen mellan en- och flerledad fras. Exempelvis analyseras i satsen *Fler nätter ute i det fria orkar de gamla bara inte med* (SAG 3 s. 703) frasen *fler nätter ute i det fria* som »flerledad», men ledgränsen dras inte mellan *fler* och *nätter ute i det fria*, utan mellan *fler nätter* och *ute i det fria*. Enligt min mening är *ute i det fria* underordnad attributiv bestämning till substantivet *nätter* och därför del av samma »led» som detta. Däremot är *fler* inte attributiv bestämning, utan predikativ, till *nätter* och utgör därför i sig ett »led». I predikativ sats framgår predikativiteten hos *fler* av möjligheten att tillämpa *med*-konstruktion

(11a) och av att kongruensböjning är grammatiskt omöjlig på grund av att *fler* alltid har predikativ funktion, aldrig attributiv (11b) (jfr *flera*, med både attributiv och predikativ funktion):

- (11a) Fler nätter ute i det fria är inte tillrådligt.
 = Det är inte tillrådligt med fler nätter ute i det fria.
 (11b) Fler nätter ute i det fria är inte tillrådligt / *tillrådliga.

På samma sätt anses prepositionen *med* ha »enledad rektion» (SAG 3 s. 699 not 1) i satsen *Det skulle vara en fördel med fler löpare* trots att *med*-frasens entydigt nexala status klart framgår av att satsen är parafraiserbar med (12a) men inte med (12b):

- (12a) Fler löpare skulle vara fördelaktigt.
 (12b) *Fler löpare skulle vara fördelaktiga.

Att SAG här ändå snuddar vid en »nexal» analys av *med*-frasen framgår av att man om den säger att dess preposition »kan ha samma betydelse som när rektionen är tvåledad» (3 s. 699 not 1), vilket den enligt SAG får om den tillförs ett perfekt particip med predikativ funktion (*anmälda*):

- (12c) Det skulle vara en fördel med fler löpare anmälda.

Det är således helt följdriktigt att *med*-frasen i följande sats ses som »flerledad» (SAG 3 s. 704 not 1) och »flerledning» såsom resultatet av närvaron av adverbialet *nästa gång*, inte av den predikativa kvantifikatorn *lite fler*:

- (13) Det är nog tillrådligt med lite fler palsternackor nästa gång.
 (= 'Det är nog tillrådligt att palsternackorna blir lite fler nästa gång')

Slutsatsen av ovanstående analys är att *med*-parafrasen inte har sin funktionella konsekvens i subjektets »adverbialisering». *Med fler löpare* är i lika hög grad »subjekt» i satsen *Det vore fördelaktigt med fler löpare* som *fler löpare* är det i satsen *Fler löpare vore fördelaktigt*. Parafrasens enda effekt är subjektets extraponerering och användningen av prepositionen *med* framkallas av behovet av att grammatiskt annonsera rektionens struktur och av att prosodiskt binda det så extraponerade subjektet till resten av satsen. Även engelskan uppvisar en tendens att anlita prepositionen *with* för detta prosodiska uppdrag:

- (14) I think it's terrible with what happened at the World Trade Center.
 (www.nytimes.com/1993/03/02/nyregion)

Franskan däremot har i princip inte den motsvarande konstruktionen med prepositionen *avec* (15a). Mot den svenska *med*-konstruktionen (15b) och den svenska *t*-konstruktionen (15c) svarar i franskan en och samma konstruktion

med dislokerat subjekt i förplacering (15d) eller efterplacering (15e). Subjektets nexustolkning förutsätter inte bara det formella subjektets explicitering och neutralisering (*ils > ce*), utan också det reella subjektets dislokering (15 f.):

- (15a) ?C'est terrible avec les garçons qui se battent.
- (15b) Det är förfärligt med pojkar som slåss.
- (15c) Pojkar som slåss är förfärligt.
- (15d) Les garçons qui se battent, c'est terrible.
- (15e) C'est terrible, les garçons qui se battent.
- (15f) *Les garçons qui se battent est terrible.

Svenskan och franskan skiljer sig alltså från varandra med avseende på prosodin men uppvisar stor överensstämmelse när det gäller i vilka satser predikatets neutralisering – morfologisk i svenskan, syntaktisk i franskan – inträffar, nämligen i dem vars predikativ uttrycker en subjektiv värdering.

Till de språkinderna argument som talar för en »syntaktisk» tolkning av prepositionens roll i vår *med*-konstruktion tycks man alltså också kunna lägga kontrastiva. *Med* framstår i detta perspektiv som ett grammatiskt instrument vars rektion är identisk med satsens reella subjekt. Prepositionen bortfaller om detta subjekt sätts in i det formella subjektets ställe: *Det är förfärligt med pojkar som slåss > Pojkar som slåss är förfärligt.*

4. »Han lyfte upp henne som man gör med ett barn»

Ett tredje exempel på »grammatisk» användning av prepositionen *med* återfinns i komparativa bisatser, där den uppträder i rollen som länk mellan det »vikarierande», »proverbala» (Eriksson 2008) verbet *göra* och detta verbs objekt (ej identiskt med huvudsatsens):

- (1a) Han lyfte upp henne som man gör med ett barn.

Prepositionen *med* saknar här enligt min mening semantiskt innehåll och fyller en rent syntaktisk funktion. Man kan konstatera att engelskan i motsvarande fall normalt har prepositionslös konstruktion:

- (1b) 'He lifted her up as you do a child'

Man kan också konstatera att svenskans ursprungliga konstruktion tycks ha varit den prepositionslösa. I SAOB (G. sp. 1728) ges t.ex. följande exempelsatser, vilka på modern svenska skulle kräva närvaro av prepositionen *med* före den komparativa bisatsens objekt ('som martyrerne gjorde med deras gåvor' respektive 'som räven gör med lammet'):

- (2) At wij motte kunna [...] så wel [...] bruka [gåvorna] [Herren] til loff och prijs, som hine [martyrerna] gjorde theres gåffuor. (Olaus Petri, ca 1540)
- (3) [Han] fattade mig i hallsen som Rääfuen gör lammet. (Växjö domkapitels akter, ca 1700)

I SAG (4 s. 611) påpekas omöjligheten av att låta *göra* »syfta på ett transitivt verb om objektet anger komparand». Detta förhållande illustreras med följande två exempel, där objektet i det första är direkt, i det andra indirekt:

- (4) Hon älskade Mattias högre än hon älskade/*gjorde Tomas.
- (5) Jag gav Anders högre betyg än jag gav/*gjorde Per.

Det är noterbart att den beskrivning som SAG ger av »objektskonstruktionen» inte omnämmer den prepositionella konstruktionen, detta trots att övergången från prepositionslös till prepositionell konstruktion är ett fullständigt generaliserat fenomen i dagens svenska.

Detta generaliserade bruk av *med*-frasen i den aktuella konstruktionen kan lätt påvisas genom en Google-sökning på sekvensen *som man gör med*. Det dryga tusental träffar med proverbalt *göra* som denna sökning genererar är av följande typ:

- (6) Man har lärt känna Van Veeteren som man gör med någon som ska bli en god vän. (www.bokus.com/cgi-bin/more_book_info.cgi?ISBN=9100104922)
- (7) Den här boken kan du läsa som man gör med de flesta böcker. (www.ltkalmar.se/fhc/Verktygslada/Pa%20tal%20om/pdfarkiv/alkohol.pdf)

I en monografi över »proverbaliseringen» i franskan (Eriksson 1985) visas att prepositionens närvaro i denna konstruktion är intimt kopplad till »proverbets» syntaktiska representation. I detta sammanhang har prepositionsinscottet till följd att öka proverbets representationskapacitet samtidigt som det försvagar det transitiva band (Blinkenberg 1960) som förenar verb och objekt i den komparativa bisatsen. Det är också till stor del representationens omfattning som styr konkurrensen mellan verbupprepning/-synonymisering och verbvikariering i den komparativa bisatsen. I en mening som (8a), exempelvis, representerar *göra* primärt det indirekta objektet *dig*, men dess representation rymmer dessutom det direkta objektet *tystnadsplikt*, vilket gör den formellt komplex i så hög grad att upprepningen av huvudsats verbet i (8b) svårligen låter sig tillämpas:

- (8a) Därför lovade han/hon dig *tystnadsplikt* precis som man gör med vem som helst man träffar. (www.ungdomsmottagningen.se/question.php?qa=2762)
- (8b) ?[...] precis som man lovar vem som helst man träffar *tystnadsplikt*'

Transitivetsförsvagningen illustreras väl av den situation som råder i engelskan vad beträffar »objektskonstruktionen». Som redan nämnts, har engelskan i normalfallet den direkta, prepositionslösa konstruktionen, vilken dessutom där, i likhet med i svenskan, är den ursprungliga, väl belagd i forn- och medelengelska texter (Visser 2002 s. 512). Engelskan uppvisar däremot inte den svenska utvecklingen, med en övergång från direkt till indirekt (prepositionell) konstruktion. Den förstnämnda konstruktionen är i modern engelska den klart dominerande. Emellertid finner man i dagens engelska, sådan den manifesteras på Google, en början till tendens att skjuta in prepositionen *with* mellan proverb och objekt i den komparativa bisatsen. Denna tendens framträder särskilt tydligt just när proverbets representation inte begränsar sig till huvudsatsverbet ensamt utan också innefattar bestämmningar i form av adverbial till detta verb (9: *to an already existing page*; 10: *where it will not be frosted*):

- (9) You cannot simply apply a full-screen theme to an already existing page as you do with a standard theme. (www.kepthemes.com/faq01.htm)
- (10) Overwinter your tree where it will not be frosted, just as you do with your fuchsia baskets. (www.americanfuchsiasociety.org/%20fuchsia%articles/fuchsiatree.html)

Det finns anledning att förmoda att det är kombinationen av komplex verbrepresentation och komplex konnektorskonstitution (*just as* i (10)) som i dagens engelska har framkallat behovet av den upplösning av transitivitet som inskottet av *with* innebär.

Det franska språkets utveckling och nuvarande situation när det gäller »objektskonstruktionen» illustrerar ännu tydligare de mekanismer som styr proverbaliseringen i denna konstruktion. Franskan företer på detta område en mer komplex bild än svenskan och engelskan. Liksom i dessa språk är i franskan den direkta konstruktionen den ursprungliga, väl belagd från äldsta tid och allenarådande fram till slutet av medeltiden (Eriksson 1990). Det är först under första hälften av 1500-talet som de första fallen av indirekt konstruktion – med prepositionen *de* – uppträder, då hos François Rabelais, som är intressant genom att inta en vacklande ställning i valet mellan gammal och ny konstruktion. En genomgång av alla hans fem böcker ger 21 exempel på »objektskonstruktionen», varav 14 har direkt och 7 indirekt objektsanslutning. Ett exempel som (11a) blir i detta perspektiv särskilt intressant eftersom Rabelais där byter konstruktion – från indirekt till direkt – från en mening till nästa:

- (11a) [...] mais ilz ne sceurent si bien faire que le jarret ne luy en demourast comme il le tenoit, et le mangeoit très bien, comme *feriez d'une saulcisse*;

et quand on luy voulut oster l'os, il l'avalla comme un cormoran *feroit* un petit poisson. (*Pantagruel*, Garnier 1965:I s. 236)

- (11b) Men det lyckades inte bättre än att denne [Pantagruel] kom att behålla bakbenet [på kon] som han höll i och åt upp helt ledigt, som ni skulle förtära [= *göra med*] en köttkorv, och när man ville ta ifrån honom det avnagda benet slukade han det i ett enda tag, liksom en skarv sväljer [= *gör med*] en liten fisk' (översättning Holger Petersen Dyggeve, *Atlantis* 1981 [1945] s. 29)

I den klassiska 16- och 1700-talsfranskan är den direkta konstruktionen fortfarande starkt dominerande, med endast isolerade förekomster av indirekt konstruktion. Det är först under första hälften av 1800-talet som man kan se tecken på generalisering i bruket av den indirekta konstruktionen och det är inte förrän i början av 1900-talet som denna generaliseringsprocess kan betraktas som avslutad. Det som är karakteristiskt för den franska utvecklingen, och där den skiljer sig från den svenska, är dels att den direkta konstruktionen levt kvar som en stilistiskt markerad variant hos ett ganska stort antal arkaiserande författare (Eriksson 2008), dels att den indirekta konstruktionen inte har specialiserat en enda preposition – som i svenskan *med* eller i engelskan *with* – i rollen som länk mellan proverb och objekt utan där uppvisar prepositionell variation i så måtto som inte mindre än fyra prepositioner kan uppträda i den rollen, nämligen *de*, *pour*, *avec*, *à* (jag kan här inte gå in på deras distributionella karakteristik). De är här uppräknade i den ordning som hittills har betraktats som en fallande frekvensordning, med *de* som den i särklass mest frekventa prepositionen. Detta kan fortfarande möjligen vara fallet i den litterära prosan, men det förefaller som om *avec* är på väg att ta över tätpositionen om man som materialkälla använder den typ av talspråksinfluerad franska som dominerar på Google, där *avec* redan överträffar *de* i frekvens. Detta samtidigt som man kan konstatera att *avec* är den yngsta av de fyra prepositionerna i denna syntaktiska roll; mina äldsta belägg daterar sig inte längre tillbaka än 1940-talet. Denna snabba utveckling är i linje med en allmän tendens att uppfatta *avec* som en »allt i allo-preposition», med en stark tendens att träda in i andra prepositioners ställe. *Avec* är dessutom den närmaste franska motsvarigheten till svenskans *med* och engelskans *with*, med en uppsättning semantiska roller som ligger mycket nära dessa prepositioners. Det är också ett faktum att just *avec* favoriserar i denna strikt grammatiska, »betydelsetömda» roll för vilken de andra språken förfogar över endast *en* preposition. Av de fyra prepositionerna är dessutom *avec* den som klarast försvagar transitiviteten och kohesionen i strukturen proverb + preposition + objekt och som i kraft därav har den största »representationskapaciteten». Det är därför inte förvånande att *avec* föredras fram-

för allt då huvudsatsverbet är utvecklat med adverbiala bestämningar (12a: *dehors sur une chaise*; 13a: *par un numéro tatoué sur le bras*):

- (12a) Chez Ndiaye on avait même installé l'ordinateur dehors sur une chaise, comme on le fait avec la télé. (www.62.210.218.174/~xof/spip/article.php3?id_article=40)
- (12b) 'Hos Ndiaye hade man t.o.m. placerat datorn utomhus på en stol, som man gör med teven'
- (13a) Les nazis ont déshumanisé les juifs, en les identifiant par un numéro tatoué sur le bras, comme on le fait avec les animaux. (www.sixmillion.org/Cadres/textfrançais.html)
- (13b) 'Nazisterna avhumaniserade judarna genom att identifiera dem med ett nummer som tatuades på deras arm, så som man gör med djur'

Att bruket av prepositionen *avec* redan i hög grad har automatiserats visas av det faktum att den tenderar att komma till användning även när proverbets representation är begränsad till det enkla huvudsatsverbet (14a: *respecter*; 15a: *appeler*):

- (14a) En agissant ainsi, il vous respectera comme on le fait avec un vrai partenaire. (www.jeanpierrelauzier.com/client.html)
- (14b) 'Genom att agera på det viset kommer han att respektera er som man gör med en verklig partner'
- (15a) Tous commencent à l'appeler Nicola, comme on le fait avec une personne qui fait partie de la famille. (www.socialist-utopia.org/node/view/315)
- (15b) 'Alla börjar kalla henne Nicola, så som man gör med en person som tillhör familjen'

De tre språken har således utvecklat tre olika system för att hantera strukturen proverb + objekt: engelskan ett med primärt – men inte uteslutande – direkt konstruktion, svenskan ett med uteslutande indirekt konstruktion och med en enda möjlig preposition (*med*) i rollen som länk mellan proverb och objekt (engelskan har, förutom *with*, undantagsvis *to* i denna roll; Visser 2002 s. 515), och franskan ett med endast indirekt konstruktion (om man bortser från det arkaiserande bruket av direkt konstruktion som en stilistisk variant) men med en uppsättning möjliga prepositioner. Kombinationen av proverb och preposition har i dessa fall fixerats till en språklig enhet, som är obenägen att låta sig brytas upp av lexikala element. Prepositionen har desemantiserats och blivit ett rent syntaktiskt instrument. Kohesionsgraden i denna kombination av två grammatiskt motiverade formelement är hög, vilket visas av att prepositionen i svenskan tenderar att förbli *med* även då huvudsatsverbet konstrueras med en annan preposition än *med*. Denna tendens framstår som speciellt anmärkningsvärd i de fall då kombinationen preposition + (pro)nomen i huvudsatsen upp-

träder som prepositionsobjekt, detta eftersom prepositionen här är så nära knuten till det föregående verbet att den är given av detta verbs natur (16: *prata om ngt*; 17: *bjuda på ngt*) och därför skulle förväntas föras över oförändrad till den komparativa bisatsen. Detta är oftast dock inte fallet. Dagens svenska tycks föredra den »grammatiska» prepositionen *med* framför huvudsatsens »lexikala»:

(16) Man måste våga *prata om* det, precis som man gör *med* näradödenupplevelser. (www.paranormal.se/topic/kundaliniskildring_elisabeth.html)

(17) Så därför tror jag att man inte ska ge bort sin kropp, utan *bjuda på* den som man gör *med* något lyxigt man tycker om. (www.rfsu.se/templates/template_178.asp_Q_number_E_24548_A_category_E_11361)

I SAG (4 s. 611) nämns möjligheten att använda vikarierande i stället för upprepande verb före »bundet adverbial» (indirekt objekt eller prepositionsobjekt), men ingenting sägs om tendensen i dagens svenska att ta sin tillflykt till prepositionen *med*. Följande två exempel (18a–19a) ges i SAG (4 s. 611). I båda skulle den »grammatiska» prepositionen *med* vara mera i linje med aktuellt svenskt språkbruk än de givna »lexikala» (*vid* respektive *till*) (18b–19b):

(18a) Jag vande mig *vid* Mattias fortare än jag vande mig/gjorde (det) *vid* Tomas.

(18b) (= '[...] än jag gjorde *med* Tomas')

(19a) Jag gav högre betyg *till* Anders än jag gav/gjorde *till* Per.

(19b) (= '[...] än jag gjorde *med* Per')

Det är mindre förvånande att iaktta det relativt konstanta bruket av *med* också då huvudsatsverbets preposition inleder ett adverbial och då den, med en lösare anknytning till det föregående verbet, får sin identitet som en effekt av det följande (pro)nomenets semantism. Det faktum att *med* trots detta på ett ganska systematiskt sätt väljs kan inte annat än stärka intrycket av att *göra med* i dagens svenska har blivit en i hög grad stereotyperad kombination som mer eller mindre mekaniskt föredras framför motsvarande »lexikaliska» uttrycksätt:

(20) Jag borde rensa *bland* mina skivor som man gör *med* kläder. (www.fenomena.blogg.se/5_bsta_lterna_just_nu.html)

(21) [...] man fastnar *i* icareklamen på samma sätt som man gör *med* t.ex. en dokusåpa. (www.blogg.passagen.se/marko004/20050831)

Engelskans situation är en annan. Där behåller den direkta konstruktionen ännu i dag, i kraft av sin monopolställning under praktiskt taget hela det engelska språkets historia, den totala dominansen. I engelskan tycks kombinationen *do* + objekt ha fossiliserats i lika hög grad som i svenskan *göra* + *med* + objekt. Ett slående bevis på detta är att engelskan, i avsaknad av en etablerad grammatiskt definierad preposition motsvarande svenskans *med* och den franska kvar-

tetten *avec-de-pour-à*, är hänvisad till den direkta konstruktionen även då huvudsatsverbet bestäms av ett prepositionsobjekt, vars preposition proverbet *do* integrerar i sin representation. Detta verbs höga representationskapacitet framgår också av att det i sin representation kan uppta adverbiala element i huvudsatsen. I (22a), t.ex., representerar *do* inte bara prepositionsverbet *look at*, utan också adverbiala *critically* ('just as you look critically at a book'). Däremot resulterar prepositionsutprepning med samtidig proverbalisering i en konstruktion vars grammatikalitet kan ifrågasättas just därför att den förenar en grammatiskt definierad form (*do*) med en lexikalt definierad (*at*) (22b):

(22a) It is important to look critically *at* a web site, just as you do a book.
(www.andover.edu/library/selsites/web.htm)

(22b) ?It is important to look critically at a web site, just as you do at a book.

Exemplen på direkt konstruktion i denna speciella användning är synnerligen talrika på Google, både i anslutning till »enkla» prepositionsverb (23: *feel about*) och till flerordiga verbuttryck (24: *get involved in*):

(23) Do you feel the same way *about* the mosquito as you do a dog?
(www.skeptictank.org/.../sporum/sporum/comments.cgi?session_id=bcf4cf88dc23ee&op=threadlist&cid=525)

(24) [...] unless the book was awful, the movie will rarely be as good as the book was because you don't get as closely involved *in* a movie as you do a book. (www.sheroescentral.com/dboard.php?az=show_topic&forum=8&topic_id=27720&mesg_id=27720&...)

Även i engelskan tycks emellertid behovet av en prepositionell länk mellan proverb och objekt ha börjat inställa sig. Detta fenomen har dock i dagsläget inte hunnit uppnå någon högre frekvens men är med all sannolikhet på snabb frammarsch. Att det konstant är prepositionen *with* som uppträder i denna roll och att inskottet således ofta framkallar prepositionsbyte visar dels att denna preposition här är desemantiserad på samma sätt som svenskans *med*, dels att kombinationen proverb + preposition tenderar att upplevas som en alltigenom odelbar strukturell enhet. Det prepositionella inskottet har naturligtvis också en transitivitetförsvagande effekt, märkbar inte minst i (26), där proverbet *do* primärt representerar det indirekta objektet *them*, men i sin representation också integrerar det direkta objektet *your expert advice on browsers*:

(25) Try looking *at* things from a new point of view just as you do *with* your writing. (www.cameraontheroad.com/?p=244)

(26) Why would you not offer *them* your expert advice on browsers, just as you do *with* friends off-line? (www.mezzoblue.com/archives/2003/06/04/how_i_learne/)

Franskan, i likhet med svenskan, tillämpar prepositionsbyte på ett mera systematiskt sätt och det är då undantagslöst prepositionen *avec*, inte *de*, som kommer till användning. Detta är anmärkningsvärt och tyder på att *avec* börjat lösgöra sig från prepositionskvartetten *de-pour-avec-à* med avseende på grad av desemantisering.

- (27a) [...] j'ai recommencé à fumer plus d'un paquet par jour, en me délectant de chaque cigarette comme on le fait avec du chocolat en ouvrant la tablette. (www.hi3.fr/dotclear/index.php?2006/06/18/98-tenue-d-ave)
- (27b) '[...] jag har åter börjat röka mer än ett paket om dagen och njuter av varje cigarett som man gör med choklad när man öppnar chokladkakan'
- (28a) On ne dit pas »non» à un perroquet comme on le fait avec un chien. (www.csp-valleedesforts.com/fumepas.htm)
- (28b) 'Man säger inte »nej» till en papegoja som man gör med en hund'

5. Konklusion

De tre fallstudier som den svenska prepositionen *med* blivit föremål för i föreliggande artikel visar att denna är exponerad för betydelseförsvagning och »syntaktisering». Den är i de tre behandlade fallen en rent syntaktisk markör – i fall (I) av nexalt predikativ, i fall (II) av nexalt subjekt, i fall (III) av nominalt objekt. Den är ett i grunden semantiskt redundant element och man kan konstatera att andra språk i motsvarande position omväxlande har nollmarkör (eller en prosodisk sådan i skrift representerad av ett kommatecken) och explicit markör i form av den preposition som där kan uppfattas som ekvivalent till svenskans *med* (*with*, *avec*, *mit*).

Medan i dagens svenska prepositionens närvaro i princip är obligatorisk i samtliga tre fall, uppvisar engelskan en situation där prepositionens närvaro är regelmässig i fall (I) men sällsynt i fall (II) och (III). Franskan ansluter till engelskan vad beträffar fall (II) men står i direkt motsats till detta språk när det gäller de två andra fallen, med i regel prepositionslös konstruktion i fall (I) och prepositionell sådan i fall (III).

Utifrån ett kontrastivt teoretiskt perspektiv kan man således se den svenska prepositionen *med* i dess »grammatiska» användning såsom stående i opposition till en alternativ men i dagens svenska sällan realiserad absolut konstruktion. Vi har sett att de mot svenskan kontrasterade språken har samma dikotomi, men att denna av historiska och andra skäl där ser annorlunda ut distributionellt.

Litteratur

- Beckmann, Gustav Adolf, 1963: Die Nachfolgekonstruktionen des instrumentalen Ablativs im Spätlatein und im Französischen. Tübingen.
- Blinkenberg, Andreas, 1960: Le Problème de la transitivité en français moderne. Köpenhamn.
- Diderichsen, Paul, 1966 [1946]: Elementær dansk grammatik. 3:e uppl. Köpenhamn.
- Enger, Hans-Olav, 2004: Scandinavian pancake sentences as semantic agreement. I: *Nordic Journal of Linguistics* 27:1. S. 5–34.
- Eriksson, Olof, 1977: Ett svenskt kongruensproblem i fransk belysning. I: *Moderna Språk* 71:3. S. 243–259.
- Eriksson, Olof, 1979a: Remarques sur le type *avec un livre à la main*. I: *Revue Romane* 14:2. S. 217–241.
- Eriksson, Olof, 1979b: Scandinavian gender agreement revisited. I: *Journal of Linguistics* 15:1. S. 93–105.
- Eriksson, Olof, 1980: L'Attribut de localisation et les nexus locatifs en français moderne. (*Romanica Gothoburgensia* XVIII.) Göteborg.
- Eriksson, Olof, 1985: La Suppléance verbale en français moderne. (*Romanica Gothoburgensia* XXV.) Göteborg.
- Eriksson, Olof, 1990: Remarques diachroniques sur un aspect de la suppléance verbale en français. I: *Actes du Dixième Congrès des Romanistes Scandinaves*, red. av Lars Lindvall. Lund. S. 129–139.
- Eriksson, Olof, 2008: A contrastive study of proverbialization. I: *Languages in Contrast* 8:2. S. 235–261.
- Faarlund, Jan Terje, 1977: Embedded clause reduction and Scandinavian gender agreement. I: *Journal of Linguistics* 13:2. S. 239–257.
- Hanon, Suzanne, 1989: Les Constructions absolues en français moderne. Paris.
- Hultman, Tor, 2003: Svenska Akademiens språklära. Stockholm.
- Jespersen, Otto, 1968 [1924]: *The Philosophy of Grammar*. London.
- Josefsson, Gunlög, 2009: Peas and pancakes: On apparent disagreement and (null) light verbs in Swedish. I: *Nordic Journal of Linguistics* 32:1. S. 36–72.
- Jørgensen, Nils & Svensson, Jan, 1987 [1986]: *Nusvensk grammatik*. 2:a uppl. Malmö.
- Källström, Roger, 1993: Kongruens i svenskan. (*Nordistica Gothoburgensia* 16.) Göteborg.
- Körner, Rudolv, 1956: Strödda bidrag till komparativ grammatik IX. I: *Moderna Språk* 50:6. S. 449–463.
- Lide, Sven & Magnusson, Rudolf, 1970: *Tysk grammatik*. Stockholm.
- Lindstedt, Torvald, 1954: Ett par kongruensfrågor. I: *Modersmållärarynas Förenings Årsskrift* 1954. S. 122–131.
- Ljunggren, Ragnar, 1931: Till användningen av *det*. I: *Nysvenska studier* 11. S. 89–150.
- Lundin, Katarina, 2003: *Small Clauses in Swedish. Towards a Unified Account*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 60.) Lund.
- Noreen, Adolf, 1904–1912: *Vårt språk. Nysvensk grammatik i utförlig framställning*. Femte bandet. Lund.
- Ordbok över svenska språket utgiven av Svenska Akademien 1–, 1893–. Lund.

- Palmér, Johan, 1925: Den s.k. fristående satsförkortningen i modern svenska. I: Pedagogisk tidskrift. S. 171–183.
- Rosenberg, Samuel, 1970: Modern French *ce*. The neuter pronoun in adjectival predication. Haag & Paris.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: Svenska Akademiens grammatik. 1–4. Stockholm.
- Thrane, Torben, 2008: Towards an Information-Based Theory of Language. I: L'Énonciation dans tous ses états. Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans, red. av Merete Birkelund, Maj-Britt Mosegaard Hansen & Coco Norén. Bern. S. 703–728.
- Togeb, Knud, 1974: Précis historique de grammaire française. Köpenhamn.
- Wellander, Erik, 1949: Predikatsfyllnadens form i modern svenska. Ett stycke språkutveckling i ultrarapid närbild. (Studier i modern språkvetenskap 17.) Stockholm. S. 181–209.
- Widmark, Gun, 1966a: Är färsk sill god eller gott? I: Språkvård. S. 3–6.
- Widmark, Gun, 1966b: Den inkongruenta neutrala predikatsfyllnaden och dess plats i svenskans genusystem. I: Nysvenska studier 46. S. 91–134.
- Visser, Fredericus Theodorus, 2002 [1963]: An Historical Syntax of the English Language. Part 1: Syntactical Units with one Verb. Leiden, Boston & Köln.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno, 1997: Grammatik der deutschen Sprache. Band 3. Berlin & New York.
- Åkermalm, Åke, 1972 [1966]: Modern svenska. 2:a uppl. Lund.

Vad händer med subjektstvånget?

Om *det*-inledda satser utan subjekt

Av ELISABET ENGDAHL

Abstract

Engdahl, Elisabet, elisabet.engdahl@svenska.gu.se, Professor, Dept. of Swedish Language, University of Gothenburg, Sweden: "What is happening to the subject requirement? On subjectless clauses introduced by *det*". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 81–104.

Grammatical descriptions of contemporary Swedish normally state that Swedish has a strong subject requirement: finite clauses (except imperatives and conjoined clauses) must contain an overt subject. If the clause lacks a referential subject, the expletive *det* is inserted either in initial position, e.g. the so-called *fundament*, or in the subject position following the main verb in a matrix clause. In this article, a new clause type is presented and analyzed. The initial *det* in examples such as *det var bra att du sa* ('it was good that you said') at first appears to be an expletive subject, but can be interpreted as the missing object of the embedded clause, which means that the matrix clause has no overt subject. The new construction resembles so-called *tough* constructions such as *det är lätt att säga* ('it is easy to say'), but differs in several respects: it is not restricted to adjectival complements, the complement clause is finite, and the fronted object can only appear in initial position [Spec, CP], not in the postverbal subject position [Spec, IP]. So far the new construction has mainly been attested in informal spoken language, but it seems to be spreading to other registers and used with initial elements in addition to *det*.

Keywords: expletive subject, formal subject, subject requirement, topicalization, *tough* movement, Swedish.

Det vanligaste inledningsordet i en svensk sats är pronomenet *det*, som fungerar antingen som referentiellt pronomen eller som expletivt subjekt. Ibland kan det vara svårt att avgöra hur det ska tolkas. I den här artikeln tar jag upp en speciell sorts *det*-inledda satser som jag först noterade i informellt talspråk men som nu verkar sprida sig till flera sammanhang och som även börjar användas i skrift.¹ Satstypen kastar visst ljus över förhållandet mellan funda-

¹ En del av innehållet i denna artikel har presenterats vid Svenskans beskrivning 30 i Stockholm 2008 samt vid NORMS workshop Revisiting Parameters i Lund i oktober 2008. Jag tackar Lars-Olof Delsing, Staffan Hellberg, Anders Holmberg, Gunlög Josefsson, Christer Platzack och Jan Svensson för intressanta kommentarer. Tack även till Benjamin Lyngfelt för konstruktiva diskussioner samt till Roger Källström, Sven-Göran Malmgren och tre anonyma referenter för Språk och stil för värdefulla synpunkter på en tidigare version.

ment och subjekt och får konsekvenser för beskrivningen av satsens struktur i svenskan.

1. Expletiva subjekt

I beskrivningar av modern svenska framhålls att »de allra flesta slag av satser måste innehålla ett subjekt» (SAG 4 s. 42). Undantag utgörs av samordnade satser och satser som uttrycker uppmaningar. Det förhållandet att svenska satser måste innehålla uttalade subjekt betecknas ofta som subjektstvånget.² Det tas upp i läromedel, både för svenska studenter och för personer som inte har svenska som modersmål. Subjektstvånget visar sig bland annat i att ett expletivt *det* måste sättas in om det inte finns något subjekt med egen betydelse eller referens, som i (1a) med ett väderverb och i (1b) med ett operonligt predikat.³

- (1) a. I går regnade {det/*Ø} inte.
 b. Hur står {det/*Ø} till med dig? (SAG 4 s. 61)

Det expletiva subjektet är obligatoriskt om det står på subjeksplats i mittfältet som i exemplen i (1). Om det står som fundament kan en del språkbrukare utelämna det i ledigt talspråk (jfr Mörnshö 2002).

- (2) {Det/Ø} verkar inte ha regnat i natt.

Expletivt *det* uppträder ofta tillsammans med en postponerad bisats eller infinitivfras (SAG 4, kap. 29, § 21) som i (3). Sundman (1980) kallar sådana *det* för anteciperande. Andra vanliga användningar är i utbrytnings- och presenteringskonstruktioner samt i satser med egentligt subjekt, se exempel i (4) (jfr SAG 4 kap. 29 § 24; SAG 3 kap. 19 § 6).

- (3) a. Det var väl bra att du sa det.
 b. Det var trevligt att träffas.
 (4) a. Det är ju så många som gör det.
 b. Det ringde någon i morse som frågade efter dig.
 c. Nu flög det visst en glada över fältet igen. (SAG 4 s. 54)

² Enligt Björn Hammarberg (personlig kommunikation, februari 2010) började termen *subjektstvånget* användas bland lärarna i svenska för utländska studenter i Stockholm under 1960- och 1970-talen. Björn Hammarberg och Åke Viberg utvidgade sedan användningen till att gälla flera platshållande element än subjektet, se Hammarberg & Viberg 1975, 1977.

³ Se SAG 4 kap. 29 Subjekt § 18–25 för en översikt av olika satsstyper där expletivt subjekt förekommer.

Vi kan åskådliggöra satsernas struktur med hjälp av SAG:s sattschema för *fa*-sats⁴ som i schema (1). När det expletiva subjektet står som fundament är den ordinarie subjektsplassen tom, vilket markeras med [-] (jfr SAG 4 s. 7).⁵

Ex	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Satsadverbial	Slutfält Resten av verbfrasen
(1a)	I går	regnade	det	inte	[-]
(1b)	Nu	ska	det		bli gott med kaffe [-]
(2a)	Det	verkar	[-]	inte	ha regnat i natt
(3a)	Det	var	[-]	väl	bra att du sa det
(4a)	Det	är	[-]	ju	så många som gör det

Schema 1.

Framväxten av subjektstvånget har studerats ingående i tidigare forskning. Platzack (1985) har speciellt undersökt sambandet mellan uppluckringen av numeruskongruens och bruket av expletiva subjekt. Falk (1993) har följt det ökande bruket av expletiva subjekt under perioden 1526–1732 och Håkansson (2008) har studerat hur subjektlösa sats^{er} i fornsvenskan så småningom ersattes av sats^{er} med utsatt subjekt. Från och med slutet av 1700-talet kan man tala om att svenskan har ett subjektstvång.⁶

En satstyp där expletivt subjekt verkar vara optionellt i skrift är sats^{er} med egentligt subjekt som inleds av rumsadverbial, som i (5a, b). Detta verkar vara särskilt vanligt i perfekt, vilket Roberts (1999) visat. Även sats^{er} med predikativ, oftast i superlativ, förekommer, men mer sparsamt, se (5c, d).

- (5) a. På krogen har förekommit handel med narkotika. (Roberts 1999 (25b))
 b. I den trakten har funnits glador så länge jag kan minnas. (SAG 4 s. 54)
 c. Ledsammast har varit att han aldrig har ställt upp. (SAG 3 s. 556)
 d. Mest svåruthärdligt har varit att se hur skadade män, kvinnor och barn låg i dagar under bar himmel. (Michael Winiarski, DN 23/1 2010)

Både Sundman (1980) och Falk (1993) diskuterar denna typ ingående och visar att utelämnning av expletivt *det* är vanligare, och låter naturligare, om satsbasen

⁴ Med *fa*-sats^{er} avses sats^{er} där det finitverbet föregår adverbial^{et} i mittfältet, i motsats till *af*-sats^{er} där det omvända gäller.

⁵ Jag benämner det inledande ledet fundament eftersom exemplen till största delen utgörs av deklarativa huvudsats^{er} (SAG 1 s. 173), men använder den allmänna termen satsbas i sattschemat.

⁶ Inom Minimalistprogrammet, den senaste utvecklingen inom transformationsgrammatik, uttrycks detta som att svenskan har ett starkt EPP-drag som kräver ett fonetiskt realiserat subjekt, se t.ex. Platzack 1998 s. 125 f.

utgörs av ett rumsadverbial.⁷ Till exempel låter (6a) mycket bättre än (6b) med ett allmänt situationsangivande adverbial.

- (6) a. I gräset kan {det/Ø} finnas ormar. (jfr Falk 1993 s. 286 ff.)
 b. I rusningstrafik kan {det/Ø} hända många olyckor.

För sådana exempel antar Falk (a.a. s. 284) att »the subject position is empty and licensed by the topicalized phrase, but at the same time connected with the VP-internal argument». Detta visas i hennes analys, återgiven i schema 2 som (6a'), genom att spåret *t* i subjektpositionen är samindicerat med såväl det egentliga subjektet *ormar* i slutfältet som rumsadverbialet *i gräset* i satsbasen.

Ex	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Satsadverbial	Slutfält Resten av verbfrasen
(6a)	I gräset	kan			finnas ormar [-]
(6a')	I gräset _i	kan	t _i j		finnas ormar _j t _i

Schema 2.

Den satstyp som exemplifierats i (5)–(6) förekommer i samtida svenska, företrädesvis i formellt skriftspråk, men uppfattas som stilistiskt markerad och lite gammaldags av en del språkbrukare. Däremot använder många en ny konstruktion, som i likhet med (5)–(6) saknar expletivt subjekt i mittfältet.

2. *Det*-inledda satser utan subjekt

Sedan mitten av 1990-talet har jag lagt märke till satser som i (7a) i informellt talspråk.⁸

⁷ Se Sundman 1980 s. 115–119 och Falk 1993 s. 282–292.

⁸ Autentiska antecknade exempel från radion eller samtal återges med normal ortografi och eventuell markering av betonat led. Jag följer SAG och anger satsbasens ordinarie plats med [-]. Med spårnotation skulle exempel (7a) återges som i (i) där samindicingen anger att det initiala ledet har flyttat från spårpositionen.

(i) Det_i var 'bra att du sa t_i

Se Engdahl 2000 för en diskussion av de två annoteringssätten.

- (7) a. Det var 'bra att du sa [-]. (P1 Studio 1, 1999)
 b. Det var det 'bra att du sa [-].
 c. Jag hörde att du sa {det/*Ø}.

Pragmatiskt och prosodiskt har (7a) stora likheter med exempel med spetsställda obetonade *det* som i (7b) (jfr Engdahl 1999). Skillnaden är att matrissatsen i (7a) saknar expletivt subjekt. Som visas i (7c) går det inte att utelämna objektet till *sa* utan vidare; se även det minimala paret i (8). Några fler autentiska exempel visas i (9).⁹

- (8) a. Det är 'klart att du ska göra [-]. (kvinna 50 år, 2001)
 b.*Jag vill att du ska göra {det/*Ø}.
- (9) a. Det är ju roligt om hon får [-].
 b. Det var roligt att du tyckte [-].
 c. Det är helt nödvändigt att dom gör [-]. (P1 Studio 1, okt 1999)
 d. Det kan hända att vi inte har [-].
 e. Det är inte säkert att man gör [-]. (Ylva Johansson P1 Studio 1, 5 maj 2005)
 f. Det är rätt vanligt att det gör [-]. (man 75 år, 2006, om att getingstick svider länge)

Gemensamt för exemplen är att de inleds med *det*, saknar ett väntat expletivt *det* på subjektsplassen i mittfältet och saknar ett objekt i en underordnad finit sats, se schema 3.

Ex	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Satsadverbial	Slutfält Resten av verbfrasen
(7a)	Det	var			bra [att du sa [-]]
(7b)	Det	var	det		bra [att du sa [-]]
(8a)	Det	är			klart [att du ska göra [-]]
(9a)	Det	är		ju	roligt [om hon får [-]]

Schema 3.

Matrissatsen innehåller ofta ett värderande eller modalt adjektiv som följs av en efterställd sats. Fundamentet är relaterat till en objektslucka i den efterställda satsen och inte, som i exemplen i (5) och (6), till en lucka i matrissatsens verbfras. Vidare har exemplen i (5) och (6) ett nominalt subjekt utsatt i verb-

⁹ Ytterligare exempel tas upp i en artikel i festskriften till Staffan Hellberg (Engdahl 2007) där jag introducerade termen *flerfunktionellt det* eftersom det initiala *det* i (7a) kan ses på en gång som ett anteciperande *det*, som pekar framåt mot den efterställda *att*-satsen, och som spetsställt objekt till *sa*. I denna artikel ligger fokus i stället på när expletiva subjekt kan utelämnas.

frasen, medan exemplen i (7)–(9) saknar subjekt i matrissatsen. Det är alltid möjligt att sätta in ett expletivt *det* på subjektsplassen i mittfältet, som i (7b), vilket också är det normala i skrift. I ledigt talspråk gör däremot många språkbrukare inte så, utan uttrycker sig som i (7a). När jag har låtit språkbrukare välja mellan uttryck som (7a) och (7b) är det många som tycker att (7a)-typen låter naturligare. Observera att det inte handlar om att språkbrukare i allmänhet skulle undvika att upprepa *det* om satsen inleds med *det*. I de högfrekventa svarsyttrandena i (10) är det omöjligt att utelämna den andra förekomsten av *det*. En förutsättning för utelämnning av *det* är följaktligen att det initiala *det*, fundamentet, är länkat till en objektslucka längre fram i satsen.

- (10) a. Ja, det är {det/*Ø}.
 b. Nej, det är {det/*Ø} inte.

Utelämnning av expletivt subjekt förekommer även i exemplen nedan.

- (11) a. Det är ju så 'många som gör [-]. (kvinna 50 år, 2005)
 b. Det är nog bara jag som klarar [-]. (P1, God morgon världen 7/3 2010)
- (12) a. Det var 'längesen jag drack [-]. (man 50 år, 2002, när värden serverade
 vinho verde)
 b. Titta en rund potatis! Det är inte 'ofta man ser [-]. (flicka 12 år, 2003, medan
 hon skrubgade potatis)

Dessa exempel har drag både av utbrytnings- och presenteringskonstruktioner. Precis som i typiska utbrytningskonstruktioner utgörs verbet i matrissatsen av kopulaverbet *vara*, relativsatsen är kort, innehåller ofta det anaforiska verbet *göra* och korrelerat är framhävt prosodiskt. I likhet med presenteringssatser innehåller korrelerat ett indefinit kvantitetsuttryck (*många, längesen, ofta*) och relativsatsen bidrar med ny information.

Verben i relativsatsen utgörs oftast av *göra* och *ha*; även *få*, *gilla*, *heta*, *kunna*, *se* och *säga* förekommer relativt ofta. Yttrandena fungerar vanligen som kommentarer där talaren säger något om hur många som gör, har, ser etc. det som är yttrandets utgångspunkt och som realiseras som fundament (se vidare avsnitt 5). Det inledande *det* är vanligtvis obetonat men även betonat *det* förekommer, särskilt när *det* inte syftar på en specifik referent utan på en typ, en sorts referens som Borthen (2004) kallar typanafor, se (13) och (12b).

- (13) 'Det är inte ofta man har [-]. (flicka 12 år, 2003, om en nytvättad bil)

Som redan framgått spelar kontexten en viktig roll. Även prosodin verkar vara avgörande för att ett yttrande med utelämnat subjekt ska låta naturligt i det pågående samtalet. För att visa hur det kan låta har jag hämtat några ljudfiler från Sveriges radio och transkriberat exemplen i (14)–(17). Ljudfilerna är även tillgängliga på Språkbankens hemsida.¹⁰ De första exemplen är hämtade från samtal mellan programledaren Anna-Lena Ringarp och Lars-Gunnar Andersson.

(14) Diskussion om dubbelsupinum i Språkbiten (SR P1 21/9 2008)

L-GA: nå: å de e väl så också att när man eh (.) läser igenom en text man har skrivit så kanske man lägger märke till dom här
→ de e ju inte säkert att man gör (.) när man pratar på eh

(15) Diskussion om uttrycket *koka ner* i Språket (SR P1 24/9 2008)

A-LR: ja tycker de låter konstigt säger han

L-GA: aa: (.) å de (.) e väl många som gör först (.) å sen vänjer man sej kanske

I exempel (14) föreslår Lars-Gunnar Andersson *kanske man lägger märke till dom här* (dvs. dubbelsupinum) vid genomläsning av skriven text. Det därpå följande *de(t)* syftar på *att lägga märke till dom* och står som fundament i *de e ju inte säkert att man gör* där det fungerar som objekt till *gör*. I exempel (15) syftar det inledande *de(t)* i Anderssons replik tillbaka på den lyssnarkommentar som programledaren just återgivit *ja tycker de låter konstigt*. Även här fungerar det inledande *de(t)* som objekt till verbet *gör*.

(16) Barbro Hedvall om kläders och frisyrers betydelse i Tankar för dagen (SR P1 28/1 2010)

BH: skulle alltså ukrainska Julia Timosjenko ha sin flätfrisyr av en tillfällighet (.) skulle den inte ha ett budskap (.) de e klart att den har

I exempel (16) läser Barbro Hedvall av allt att döma från ett skrivet manus. Efter två retoriska frågor, inledda med *skulle*, svarar hon själv *de e klart att den har* där fundamentet *de(t)* syftar på det omedelbart föregående *ett budskap*. Hedvalls svar yttras snabbt och med lägre röststyrka än de föregående frågorna. Exempel (17) kommer från slutet av ett samtal i programmet Studio 1 där Camilla Kvartoft har intervjuat Viveka Lärn om förebilderna till personerna i TV-serien Saltön i samband med visningen av en ny serie avsnitt.

¹⁰ <http://spraakdata.gu.se/sveee/Engdahl_2010-subjektsloshet>

I transkriptionen anger (.) en mikropaus och understrykning prosodisk framhävmning.

(17) Studio 1 (SR P1 25/2 2010)

CK: blir de våra fler (.) romaner då (.) om Saltön

VL: nej de e klart de inte blir

Viveka Lärns replik utsägs med skratt i rösten och är tydligen inte avsedd att tas på allvar. Kvartofts fråga har formen av en presenteringssats med ett expletivt *de*. Lärn inleder sitt svar med ett explicit *nej* följt av *de e klart* och en negerad form av presenteringssatsen med af-ordföljd *de inte blir* utan objekt. Observera att det skulle vara omöjligt att utelämna objektet utan det inledande *de e klart*. **nej de blir inte* är inte ett möjligt svar (jfr (10) och följande avsnitt).

Som exempel (14)–(17) visar används den subjektslösa satstypen i resonerande samtal, både i tvåpartssamtal och i monologer där den talande resonerar med sig själv, som i (16). Yttrandena uttrycker då ofta en kontrast mot något tidigare yttrande eller en sammanfattande kommentar.

I de undersökta exemplen producerades de relevanta partierna snabbt, i en sammanhållen intonationskontur, utan reparationer eller omstarter. Detsamma gäller för det femtiotal spontana exempel som jag har antecknat. Jag har inte lagt märke till något fall där talaren har rättat sig eller upprepat yttrandet med utsatt expletivt subjekt. Inte heller har jag noterat några tecken på att någon samtalspartner skulle uppfattat yttrandet som problematiskt. Sammantaget tyder detta på att satstypen är automatiserad och uppfattas som normalt språkbruk.

Så gott som alla exempel jag noterat kommer från talad svenska. Ett exempel från skrift återges i (18). Intressant nog används konstruktionen när författaren kommenterar ett citat i den närmast föregående texten.

(18) »Vi kan sluta viska om den som ett bräckligt känslorvak. Poesin överlever.»

Ja, det är klart att den gör. (Anna Hallberg, DN 4/8 2008)

På basis av de exempel vi sett hittills kan vi karakterisera satstypen som i (19).

(19) Expletivt *det* i mittfältet är optionellt när fundamentet utgörs av ett *det* som svarar mot ett underförstått led i satsens slutfält.

3. »Klart att du ska göra»

Hittills har alla exempel som diskuterats inletts med ett uttryckt *det*, men parallellt med exempel som (8a), upprepat här som (20a), finns exempel som (20b).

- (20) a. Det är 'klart att du ska göra [-].
 b. Klart att du ska göra [-].

I båda exemplen är objektet till *göra* underförstått. I (20a) tolkas fundamentet som objekt till *göra*, medan i (20b) saknas såväl fundament som kopula. Detta är en intressant satstyp i sammanhanget som först uppmärksammats av Staffan Hellberg (2001) i en artikel om språkhandlingar. Han tar där (s. 62) upp exempel som i (21) och (22), hämtade från dialogpartier i Språkbankens romanmaterial från sent 1970-tal.

(21) Har du aldrig frågat henne om det där senare? – Klart jag har.

(22) Kan du lägga på nu? – Klart jag kan.

Enligt Hellberg är de *klart*-inledda svarsreplikerna exempel på en för svenskan utmärkande tendens att »markera mera specifika språkhandlingstyper med särskilda inledare» (Hellberg 2001 s. 59). Exempelvis fungerar de initiala *månne* och *hoppas* i (23) som språkhandlingsmarkörer för en undran, dvs. en fråga som man inte väntar sig något svar på, respektive en förhoppning.

- (23) a. Månne inte patronen vet något om det?
 b. Hoppas ni får trevligt på semestern.
 c. Jag hoppas ni får trevligt på semestern. (Hellberg 2001 s. 59–60)

Hellberg ser alltså inte (23b) som en elliptisk variant av (23c), dvs. en huvudsats med en bisats, »utan som en enkel huvudsats *ni får trevligt på semestern* med en inledande markör som anger att satsen uttrycker en förhoppning» (s. 60). På liknande sätt fungerar inledande *klart* som i (21) och (22) som en språkhandlingsmarkör, menar Hellberg, som typiskt används för att uttrycka ett emfatiskt instämmande eller invändande svar.

Hur förklarar då Hellberg att *gör*, *har* och *kan* saknar objekt i exempel som (20b), (21) och (22)? Han skriver om *klart*-satserna att de, i likhet med expressiva ekosatser, »upphäver objektstvånget vid verb som *göra*, *ha*, *vara*» (s. 62). Den beskrivningen bortser från en viktig begränsning på hur de objektslösa

klart-satserna används, nämligen den kontextuellt givna restriktionen på hur det underförstådda objektet tolkas. De underförstådda objekten i (21) och (22) måste tolkas som att de syftar på innehållet i föregående sats, precis som i nedanstående versioner, där fundamentet *det* tolkas anaforiskt såsom syftande på innehållet i den föregående frågan.

(24) Har du aldrig frågat henne om det där senare?

– Det är klart jag har [-].

(25) Kan du lägga på nu?

– Det är klart jag kan [-].

I (24) syftar det initiala *det* på *frågat henne om det där senare* och i (25) på *lägga på nu*. Andra tolkningar verkar inte vara möjliga. Hellberg framhåller att *klart*-satserna typiskt används reaktivt, som bekräftande eller invändande svar, och man kan kanske anta att tolkningsbegränsningen följer av den responsiva användningen. Det behöver dock klargöras att det inte är fråga om ett generellt, eller lexikalt, »upphävande av objektstvånget» som t.ex. vid uttryck som *jag har redan ätit*.

Julien (2009) tar upp Hellbergs förslag att det skulle röra sig om enkla huvudsatser med en inledande språkhandlingsmarkör och anför två motargument. För det första är det oväntat att den initiala markören inte framtvingar inversion av subjekt och finit verb (**hoppas får ni trevligt*) och för det andra borde det inte finnas exempel med utsatt subjunktion, men sådana är helt klart grammatiska, se Juliens exempel i (24), hämtat från Internet (jfr även (16) och (18) ovan).

(26) Hoppas att Musse är pigg nu. (Julien 2009 s. 137)

Julien föreslår i stället att de inledande *hoppas* och *klart* utgör en »minimal matrix» dvs. en elliptisk matrissats där bara det finita verbet (*hoppas*) eller ett predikativ (*klart*) är fonetiskt realiserat.

Jag anser också att *hoppas*- och *klart*-satserna är elliptiska. I *hoppas*-satserna har ett subjekt i första person utelämnats, medan *klart*-satserna involverar utelämnning av ett anaforiskt *det* och ett kopulaverb. Ytterligare argument för detta synsätt framträder när man tittar på interaktionen mellan subjektutelämnning och spetsställning, vilket illustreras i följande exempel.

- (27) a. Jag hoppas att ni hälsar på i sommar.
 b. Hoppas att ni gör det. [Ø_{1P} hoppas [-] att ni gör det]
 c. Det hoppas jag att ni gör [-].
 d.*Hoppas att ni gör [-]. [Ø_{1P},Ø_{3P} hoppas [-] att ni gör [-]]

Medan det går bra att utelämna fundamentet i (27b), där det tolkas som första person, och att spetsställa objektet i bisatsen som i (27c), går det inte att utelämna båda, som i (27d). Som jag ser det, följer detta av att svenskan är ett V2-språk där endast ett satsled kan stå före det finita verbet i huvudsatser (fa-satser), dvs. som fundament. Om fundamentet är givet i sammanhanget kan det utelämnas, men det är inte möjligt att underförstå mer än ett initialt led i ett V2-språk.¹¹ Däremot går det bra att utelämna både ett anaforiskt eller anteciperande *det* och ett finit kopulaverb, som i (28).¹²

- (28) a. Bra gjort. Jfr: Det var bra gjort.
 b. Trist att det regnar. Jfr: Det är trist att det regnar. (SAG 4 s. 966)

Följaktligen bör de reducerade *klart*-satserna med underförstådda objekt analyseras på i princip samma sätt som exempel med utsatt initialt *det är*. Som Hellberg framhåller används de reducerade *klart*-satserna framför allt responsivt, dvs. i kontexter där det går bra att utelämna såväl fundament som kopula. Exempelen med utsatt *det + finit verb* uppträder också i responsiva kontexter, men inte enbart i fråga-svarssekvenser. Som vi sett fungerar yttrandena ofta som kommentarer till ett aktualiserat ämne, jfr exempel (14)–(17).

¹¹ Inom generativ lingvistik används ofta termen *topic drop* för sådana exempel, se Mörnjö 2002 s. 8 f. för en översikt. I SAG analyseras sådana satser som elliptiska, dvs. att de involverar utelämnning av ett uttryck. »I talspråk och ledigt skriftspråk kan ett i sammanhanget redundant (pronomiellt) subjekt utelämnas när det står som fundament i deklarativ huvudsats.» (SAG 4 kap. 43 Ellips § 15). Längre fram i paragrafen anges att »[e]llips av redundant fundament kan också omfatta objekt eller rektionen i (främst objektliknande) adverbial [...]. Det elliptiska ledet är vanligen ett anaforiskt eller expletivt *det*.» Även Falk (1993 s. 203) menar att verbinitiala satser utan *det* bör analyseras »as some kind of topic drop in Modern Swedish.»

¹² Se SAG 4 kap. 43 Ellips § 16. Ellips av anaforiskt eller expletivt subjekt (som fundament) + finit betydellesvagt verb.

4. *Det*-inledda satser med infinitivfras med underförstått led

Exemplen jag diskuterar i denna artikel påminner mycket om satser med värderande adjektiv som *bra*, *lätt*, (*o*)*möjlig* och *svår* konstruerade med infinitivfraser med underförstått objekt eller rektion som i (29).¹³

- (29) a. Det är omöjligt att säga [-].
 b. Det är svårt att svara på [-].

I dessa exempel är subjektet *det* även korrelat till ett underförstått led i infinitivfrasen, medan det inledande *det* i (30) måste analyseras som anticiperande expletivt subjekt (jfr exempel (3) ovan).

- (30) a. Det är omöjligt att säga det.
 b. Det är svårt att svara på det.

Huruvida det inledande *det* måste tolkas som ett anaforiskt pronomen, som i (29), eller som ett expletivt pronomen, som i (30), avgörs följaktligen inte förrän infinitivfrasen tolkats. När korrelatet till ett underförstått led i infinitivfrasen är subjekt, måste det predikativa adjektivet som väntat kongruera med det, se (31b, c).

- (31) a. Det blir svårt att lösa de här problemen.
 b. De här problemen blir svåra att lösa [-].
 c. Blir de här problemen svåra att lösa [-]?

Förutom dessa exempel förekommer exempel som i (32a) där det finns både ett fundament som är korrelat till det underförstådda ledet och ett expletivt subjekt. I sådana satser kan det expletiva subjektet utelämnas, (32b), varvid predikativet står i neutrum singular.¹⁴

- (32) a. De här problemen blir det svårt att lösa [-].
 b. De här problemen blir svårt att lösa [-].

¹³ Se SAG 3 kap. 22 Infinitivfraser § 24 samt Lyngfelt 2002 s. 162–171.

¹⁴ Om fundamentet utgörs av ett kasusmärkt pronomen blir detta ännu tydligare:

- (i) Du är [-] svår att behaga [-].
 (ii) Dig är svårt att behaga [-].

Inkongruent predikativ, som i (32b), är förvisso en ganska vanlig företeelse i svenskan.¹⁵ I avsnittet om infinitivfras med underförstådd bestämning i SAG noteras att ett predikativ inte sällan står i neutrum singularis när subjektet utgörs av en svagt referentiell nominalfras, som i (33a).

- (33) a. Kamera är förbjudet att ha med [-] i kyrkan. (SAG 3 s. 603)
 b. *Kameran är förbjudet att ha med [-] i kyrkan.
 c. *Kameran är förbjuden att ha med [-] i kyrkan.

En skillnad mellan denna typ av exempel och dem som diskuterades ovan är dock att fundamentet i (32b) utgörs av en bestämd nominalfras, medan detta inte är möjligt i (33), oavsett om predikativet kongruerar eller ej. Bristen på kongruens tyder på att fundamentet inte utgör predikationsbas för predikativet. Semantiskt stöd för detta antagande uppvisar exemplen i (34) från Malmgren (1990 s. 104 f.).

- (34) a. Båda hoten är svåra att parera. *distributiv*
 b. Båda hoten är svårt att parera. *kollektiv*
 c. Det är svårt att parera båda hoten (samtidigt).
 d. Att parera båda hoten (samtidigt) är svårt.

Malmgren konstaterar att (34a), med kongruent predikativ, tenderar att tolkas distributivt; det gäller för vart och ett av hoten att det hotet är svårt att parera. (34b) med inkongruent predikativ måste däremot tolkas kollektivt, på samma sätt som (34c). En förklaring till detta skulle vara att den distributiva tolkningen bara är möjlig när frasen står som subjekt, och predikationsbas, till adjektivet, vilket visas genom overt kongruens. I (34b) däremot saknas kongruens vilket medför att fundamentet inte behöver tolkas som subjekt i matrissatsen utan kan tolkas enbart som underförstått objekt till *parera*. I avsaknad av subjekt tolkas satsen på samma sätt som (34c) och (34d). Om däremot frasen *båda hoten* står på subjektsplatsen i mittfältet, krävs kongruens, se (35a, b). För att få den kollektiva tolkningen verkar det här vara nödvändigt att sätta in ett expletivt, anteciperande, *det* på subjektsplatsen som i (35c).

- (35) a. Varför är båda hoten svåra att parera?
 b. *Varför är båda hoten svårt att parera?
 c. Varför är det svårt att parera båda hoten?

¹⁵ Se t.ex. Cooper 1986, Källström 1993 och Josefsson 2009 för olika observationer och analyser.

Dessa tolkningsskillnader tyder på att satserna bör analyseras som i schema 4.

Ex	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Slutfält Resten av verbfrasen
(34a)	Båda hoten	är	[-]	svåra [att parera [-]]
(34b)	Båda hoten	är	Ø	svårt [att parera [-]]
(35b)	*Varför	är	båda hoten	svårt [att parera [-]] [-]

Schema 4.

Det plurala predikativet *svåra* i (34a) kongruerar med subjektet *båda hoten*. Att frasen fungerar som subjekt markeras, precis som i tidigare scheman, med hjälp av [-] på den ordinarie platsen. I (34b), där kongruens saknas, finns inte något subjekt; subjektsp platsen i mittfältet är följaktligen tom, vilket markeras med Ø, och fundamentet tolkas som underförstått objekt i verbfrasen, såsom angivet i schemat. Om subjektet däremot står på subjektsp platsen, som i (35b), måste predikativet kongruera, vilket förklarar varför denna sats är ogrammatisk.

Det spelar alltså roll för analysen huruvida fundamentet fungerar som subjekt eller inte. Denna skillnad hänger ihop med om infinitivfrasen tolkas som en bestämning till adjektivet eller som extraponerad predikationsbas för adjektivet. Det första fallet illustreras av exempel (34a), där fundamentet samtidigt är subjekt och predikationsbas för adjektivet. Då måste infinitivfrasen analyseras som en bestämning till detta, vilket vi kan representera som i (36) där hakparenteserna visar att infinitivfrasen ingår i adjektivfrasen. Att detta är den korrekta konstituentstrukturen stöds av att hela adjektivfrasen, inklusive infinitivfrasen, kan spetsställas som i (36b).

- (36) a. De här problemen blir [-] [_{ADJP} svåra [_{INFP} att lösa [-]]]
 b. Särskilt svåra att lösa blir inte de här problemen.

Det andra fallet illustreras av exempel (32a, b) och (34b, c, d). Där är fundamentet korrelerat till det underförstådda objektet i infinitivfrasen, men inte samtidigt subjekt/predikationsbas för adjektivet. I stället tolkas den efterställda infinitivfrasen som predikationsbas för adjektivet, via ett optionellt anteciperande expletivt *det* på subjektsp plats, som i (37a). Tolkningen blir då densamma som i (37b) där infinitivfrasen även är subjekt, och i (37c).

- (37) a. De här problemen blir {det/Ø} [_{ADJP} svårt] [_{INFP} att lösa [-]]
 b. Att lösa de här problemen blir svårt.
 c. Blir det svårt att lösa de här problemen?

De två fallen återges schematiskt som typ A och B i schema 5. Typ A utmärks av att det finns ett referentiellt subjekt, markerat som NP, i matrissatsen, antingen på subjektsp plats eller som fundament. I typ B står ett expletivt anteciperande *det*, markerat det_A , antingen på subjektsp plats eller som fundament.¹⁶ Eftersom konstituentstrukturen i slutfältet spelar roll, visas denna tydligare än i tidigare scheman.

Typ	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Slutfält Resten av verbfrasen
A		v	NP	[_{ADJP, +KONGRUENS} [_{INFP} [-]]]
(31c)		Blir	de här problemen	[svåra [att lösa [-]]?]
(36a)	De här problemen	blir	[-]	[svåra [att lösa [-]]]
(29a)	Det	är	[-]	[omöjligt [att säga [-]]]
B		v	det_A	[_{ADJP, NEUT}] [_{INFP}]
(37c)		Blir	det_A	[svårt] [att lösa de här problemen]?
(37a)	De här problemen	blir	{ det_A/\emptyset }	[svårt] [att lösa [-]]]
(30a)	Det_A	är	[-]	[omöjligt] [att säga det]
(38c)	Det	är	{ det_A/\emptyset }	[omöjligt] [att säga [-]]]

Schema 5.

Typ A har alltså alltid ett referentiellt, lexikalt subjekt som fungerar som korrelat för ett underförstått objekt i infinitivfrasen. Det predikativa adjektivet kongruerar med subjektet, oberoende av om det står på subjektsp plats eller som fundament. I (29a) utgörs fundamentet av det referentiella pronomenet *det*. Att detta även fungerar som subjekt visas av markeringen [-] på subjektsp platsen.

Typ B har ett anteciperande *det* som pekar framåt mot infinitivfrasen i slutfältet och det predikativa adjektivet står alltid i neutrum. Anteciperande *det* står antingen på subjektsp platsen eller som fundament. Om ett initialt *det* inte är korrelat till ett underförstått led i infinitivfrasen, måste det tolkas som ett spetsställt anteciperande *det*, som i (30a). Vidare är anteciperande *det* på subjektsp plats optionellt om det finns en lucka i infinitivfrasen, som i (37a).

En följd av denna optionalitet är att *det*-inledda exempel som (38a) är strukturellt tvetydiga. Antingen har de samma struktur som (36a), dvs. typ A, med ett referentiellt subjekt och ett adjektiv med en infinitivbestämning eller så har de samma struktur som (37a), dvs. typ B, med ett utelämnat anteciperande subjekt och ett adjektiv i neutrum vars predikationsbas utgörs av en efterställd infinitivfras.

¹⁶ I en transformationsgrammatisk analys innebär typ A att fundamentet har flyttat till [Spec, CP] från A-positionen [Spec, IP] medan fundamentet i typ B har flyttat direkt till A-bar-positionen [Spec, CP].

- (38) a. Det är omöjligt att säga.
 b. Det är [-] [_{ADJP} omöjligt] [_{INFP} att säga [-]]
 c. Det är Ø [_{ADJP} omöjligt] [_{INFP} att säga [-]]

Denna strukturella tvetydighet spelar knappast någon roll för tolkningen av satsen men har troligen betydelse för etablerandet av en satstyp med utelämnat expletivt subjekt.

Som vi sett i exempel (37a) är anteciperande *det* optionellt på subjeksplatsen om det finns ett fundament som är korrelerat till ett underförstått led i infinitivfrasen. Benägenheten att utelämna det expletiva subjektet varierar med fundamentets typ. Om fundamentet utgörs av en substantivisk fras är det normalt att det expletiva subjektet uttrycks, medan utelämnning är vanligare om fundamentet utgörs av *det*. (39a) är alltså vanligare än (39b), medan (39d) är vanligare än (39c).

- (39) a. De här problemen är det svårt att lösa [-].
 b. De här problemen är Ø svårt att lösa [-].
 c. Det är det omöjligt att säga [-].
 d. Det är Ø omöjligt att säga [-].

Exempel som (39c) förekommer ganska sällan, medan exempel som (39d) är relativt vanliga, särskilt med adjektivet *svårt*.¹⁷ För mina öron låter (39c) naturligare om *det* i fundamentet betonas.

Vi såg i föregående avsnitt att *klart*-satsers ofta används utan ett inledande *det är*. Detta gäller även adjektiv med infinitivbestämning; elliptiska yttranden som i (40) är mycket vanliga i informellt talspråk.

- (40) a. Svårt att säga [-].
 b. Bra att ha [-].

Jag tror att det är satsmönstren i (39d) och (40) som nu sprider sig till satser med finita bisatser. Jämför (39d) med (7a), upprepat här som (41a).

- (41) a. Det var bra att du sa [-].
 b. Det var Ø [bra] [att du sa [-]].

Precis som i (38c) har här ett anteciperande *det* utelämnats på subjeksplats när fundamentet utgörs av ett referentiellt *det*. Strukturen är en instans av typ B ovan i schema 5. Att det är den relevanta typen visas av att det inte går att pla-

¹⁷ En sökning i PAROLE-korpusen gav inga klara exempel på typen i (39c).

cera korrelerat till det underförstådda objektet på subjektsp plats, se (42a, b). Däremot går det naturligtvis bra att ha ett anteciperande *det* på subjektsp plats (42c).

- (42) a. * Var det bra att du sa [-]?
 b. * Därför var det bra att du sa [-].
 c. Var det bra att du sa det?

Den finita bisatsen i (41b) är inte en bestämning till det predikativa adjektivet utan en efterställd sats som fungerar som predikationsbas för adjektivet. Exempler med finita bisatser bör följaktligen analyseras som i schema 6.

Typ	Initialfält Satsbas	Mittfält Finit verb	Subjekt	Slutfält Resten av verbfrasen
B'		v	det _N	[V/[ADJP, NEUT]] [AF-SATS]
(42c)		Var	det _N	[bra] [att du sa det]?
(41b)	Det	var	{det _N /Ø}	[bra] [att du sa [-]]
(9d)	Det	kan	{det _N /Ø}	[hända] [att vi inte har [-]]

Schema 6.

Typ B' skiljer sig från typ B i schema 5 däri att slutfältet kan bestå av såväl verb som adjektiv i neutrum singular samt att den efterställda satsen är en finit af-sats. Gemensamt för typ B och typ B' är att ett anteciperande *det* på subjektsp plats pekar framåt mot en efterställd sats, infinit eller finit. Om fundamentet utgörs av ett referentiellt *det* som är korrelerat till ett underförstått led i bisatsen, kan det anteciperande *det* utelämnas. Typ B' förefaller alltså vara en naturlig utvidgning av typ B.

5. Varför just *det*-inledda satser?

Många av de diskuterade exemplen börjar med *det är*, som är en mycket vanlig yttrandeinledning i svenska. Enligt Allwood (1999 tabell 3.1) är *det är* den vanligaste tvåordskollokationen i både tal och skrift. Detta beror antagligen på att *det* används med så många olika funktioner (se avsnitt 1). Dessutom är *det* ett smidigt pronomen att ta till för att referera till någon omständighet utan att närmare precisera vad som åsyftas. Björn Hammarberg beskriver detta på följande sätt i en artikel om användningen av *det är* hos L1- och L2-talare. »I anaforiskt bruk kan det neutrala pronomenet *det* ofta användas för att på ett enkelt sätt

syfta på komplexa enheter i den tidigare diskursen, genom att det möjliggör vag eller underspecificerad referens.» (2008 s. 81). Sådan underspecificerad referens fungerar bra »om lyssnaren kan upprätta en diskursrepresentation som motsvarar talarens tillräckligt väl.» (2008 s. 87). Hammarberg skiljer på bakåtppekande och framåtppekande användningar. Anaforiskt och deiktiskt *det* fungerar bakåtppekande – syftar på något som introducerats eller är tillgängligt i diskursen – medan icke-refererande, anteciperande (kataforiskt) *det* är framåtppekande – referensen ges längre fram i yttrandet. Hammarberg påpekar att dessa funktioner inte är statiska, utan kan växla under processandet av ett yttrande. »En anaforisk konstruktion (särskilt en med vag referens) kan ofta ändras till en framåtppekande genom att det som åsyftas preciseras i den predikation som följer» (2008 s. 90). Detta illustrerar han med följande exempel, baserat på en autentisk dialog mellan en intervjuare (INT) och en inlärare:

- (43) INT: tyckte du att de va lätt att förstå henne? (Hammarberg 2008 s. 90)
 a. de e lättare än att prata
 b. de e lättare att förstå än att prata

I svarsalternativ (a) »måste *de* tolkas som ett anaforiskt pronomen, som syftar tillbaka på intervjuarens *att förstå*. Men om denna information sägs ut senare i satsen, som i [(b)], så kommer *de* i stället att fungera som ett framåtppekande formellt subjekt.» (Hammarberg 2008 s. 90.)

På liknande sätt förhåller det sig med de satstyper som diskuteras i denna artikel. I dessa föreligger dessutom ytterligare en tolkningsspecificering som uppstår under processandet av satsen. Som vi sett kan en inledande sekvens som *det är omöjligt* avslutas på två sätt, se (44). Den inledande sekvensen *det var bra* i (7a) kan också avslutas på två sätt, som i (45).

- (44) a. Det är omöjligt att säga [-].
 b. Det är omöjligt att säga det.
 (45) a. Det var bra att du sa [-].
 b. Det var bra att du sa det.

I (a)-exemplen måste det inledande *det* tolkas som ett anaforiskt pronomen, som syftar tillbaka på något i den föregående diskursen samtidigt som satsen/frasen i slutfältet bidrar med information att *det* ska tolkas som objekt till *säga* respektive *sa*. I (b)-exemplen måste det initiala *det* tolkas som anteciperande, framåtppekande, pronomen som får sin referens av *att säga det* respektive *att du sa det* och det finala *det* tolkas med anaforisk syftning. Men oav-

sett hur satsen som helhet tolkas, verkar inte språkbrukare ha problem med det inledande *det*.

Det vore spännande att undersöka om denna temporära tvetydighet beträffande det inledande *det* påverkar talarens produktion och/eller lyssnarens avkodning av yttrandet, t.ex. genom on-line-studier med ERP-teknik.¹⁸ Språkbrukare verkar inte ha några större problem med att aktivera en referent till ett underförstått led i en underordnad sats, även om fundamentet redan tolkats som referentiellt subjekt i matrissatsen.¹⁹

När *det* i fundamentet har anaforisk syftning till något i den föregående diskursen, eller deiktisk syftning till något i talsituationen, fungerar det som topik för resten av yttrandet. Som visats i exemplen fungerar ett obetonat *det* vanligtvis som fortsättningstopik (se t.ex. (9) och (11)) medan betonat *det* gärna tolkas kontrastivt, som i (13) (jfr Engdahl 1999, Molnár 2003).

Även om *det*-inledda exempel är klart vanligast, förekommer exempel som inleds med andra led än *det*. I skånska, där man i stället för *det* använder expletivt *där*, har Lars-Olof Delsing lagt märke till exempel som i (46a), med samma betydelse som (46b).

- (46) a. Där finns många som shoppar [-].
 b. Det finns många som shoppar där.

Själv har jag noterat ett fåtal subjektslösa exempel som inleds med ett annat ord än *det*.

- (47) a. Dom var längesen jag såg [-]. (om ett par byxor längst ner i tvättkorgen, 2008)
 b. Tandborste är bra om du tar med [-]. (kvinna 55 år, 2008)
 c. Detta är bra om man kan gå på [-]. (e-post från prefekten 2/3 2010)

Gemensamt för dessa exempel är att predikatsledet inte visar någon tydlig

¹⁸ Se Roll 2009 för beskrivningar av ERP-experiment rörande syntaktiska, prosodiska och morfologiska förhållanden i svenskan. Man kunde t.ex. jämföra hur försökspersonerna processar de två versionerna av (44) och (45) och se om eventuella objektsluckor efter *att säga* och *att du sa* ger upphov till reaktioner som tyder på reanalys. Detta skulle i så fall tyda på att försökspersonerna normalt tolkar det initiala *det* som expletivt anteciperande subjekt, vilket är den vanligaste strukturen. Av 436 exempel på *Det är svårt att ...* i PAROLE-korpusen inleds bara 34 (cirka 8 %) av ett referentiellt *det* som svarar mot ett underförstått led i en infinitivfras som i (44a).

¹⁹ I detta avseende påminner (45a) om exempel med s.k. parasitisk lucka, markerad med Ø i (i):

(i) Köttfärs måste man steka [-] innan man äter Ø

Fundamentet *köttfärs* tolkas som objekt till *steka* men är fortfarande tillgängligt för att tolkas som utelämnat objekt till *äter*, se Engdahl 1983, SAG 4 kap. 35 Satsbaser § 17.

kongruens. Om vi i stället sätter in kongruerande predikativ blir satserna omöjliga, vilket styrker antagandet att exemplet i (47) bör analyseras enligt typ B' i schema 6.

- (48) a. * Dom var roliga att jag såg [-].
 b. * Tandborstar är lämpliga om du tar med [-].

En förutsättning för en ytterligare utvidgning av satstypen till andra inledande led än *det* verkar följaktligen vara att fundamentet inte identifieras som predikationsbas för predikativet. Trots att det då inte finns något subjekt med egen betydelse eller referens i satsen, så sätter inte talarna in något expletivt *det*.²⁰

6. Nordisk utblick

Satstypen med initialt *det* som beskrivits ovan förekommer även i norska, se de autentiska exemplen i (49). I de norska exemplen uttalas vanligtvis initialt *det* med viss framhävmning (Åshild Søfteland, personlig kommunikation).

- (49) a. Det er ikke noen vits at han gjør [-]. (ung norsk kvinne 2007)
 b. men det er mange som ikke gjør [-]. (NoTa 058)
 c. Det er veldig hyggelig hvis du gjør [-]. (medelålders norsk kvinne 2009)

Exempel (49b), som är mycket likt det svenska (15), är hämtat från en tal-språkskorpus med talare från Oslo. (49c) påminner om (9a). Lite mer kontext finns med i följande exempel som yttrades när några språkvetare skulle gå ifrån ett café i Hedeby i augusti 2008.

- (50) Signe: Kristin, nå må du ikke glemme paraplyen din!
 Kristin: Det var kjekt at du sa [-].

Jag har däremot inte träffat på några danska exempel, vare sig i tal eller skrift. De danskar jag har frågat har inte heller känt igen konstruktionstypen. Det att den förekommer i norska och svenska, men inte i danska, trots att språken är mycket lika i strukturellt avseende, tyder på att det är en innovation som har

²⁰ I de exempel jag noterat har det underförstådda ledet alltid ingått i en infinitivfras eller en finit bisats i satsens slutfält. Lars-Olof Delsing (personlig kommunikation, oktober 2008) påpekade att det även förekommer exempel som (i), där slutfältet består av en nominalfras.

(i) Det finns exempel på [-].

blivit ett konventionaliserat sätt att uttrycka sig i vissa skandinaviska språk och dialekter. Man kan säga att konstruktionstypen nu ingår i våra språkliga mönstermönstren, för att låna en term från Andersson (2005). I finlandssvenska används den företrädesvis av yngre talare. Mona Forsskåhl, som gjort en omfattande genomgång av *de e* i samtal (Forsskåhl 2009), har upplyst mig om att hon inte själv använder konstruktionen, men att hon ibland hör den användas av studenter. Exempel (51) antecknade hon efter ett samtal i mars 2010 när en student bett henne skicka en text för översättning per e-post.²¹

(51) Samtal mellan Mona Forsskåhl och en student vid Hanken, mars 2010.

Stud: kan du skicka den ti mig per e-post

Mona: jaa bara jag kommer ihåg de fortfarande när jag kommer till min dator

Stud: de sku vaa jättesnällt om du sku kunna göra

7. Subjektstvånget i framtiden

Vad händer då med subjektstvånget i svenskan? Att döma av de exempel som diskuterats i denna artikel är det fortfarande befogat att tala om ett subjektstvång, men formuleringen behöver preciseras. Som vi har sett är det ganska vanligt förekommande att anaforiska och expletiva subjekt utelämnas i fundamentalspositionen (se exempel (2) samt avsnitt 3). Däremot går det i de flesta fall inte att utelämna ett subjekt på subjektsp platsen i mittfältet (se exempel (1) och (10)). Den nya satstyp som tagits upp här utgör ett undantag mot denna generalisering; ett expletivt subjekt på subjektsp platsen i mittfältet kan utelämnas om fundamentet utgörs av *det* som är korrelerat till ett underförstått led i en efterställd bisats eller infinitivfras. Härvid spelar formsammanfallet mellan det referentiella pronomenet *det* och expletivt anteciperande *det* en stor roll. Ytterligare en viktig omständighet, som antagligen bidrar till satstypens gångbarhet, är benägenheten att spetsställa fortsättningstopiker i svenska. Speciellt användbart är spetsställning av *det*, som kan syfta tillbaka på komplexa förhållanden i den tidigare diskursen på ett lagom underspecifierat sätt.

²¹ Saaristo (2008) diskuterar en annan konstruktion i Helsingforssvenska som involverar utelämnning av anaforiskt *det*, se (i). Det är möjligt att exemplet i (51) påverkats av denna konstruktion, som troligen beror på inflytande från finska.

(i) Blev han polis? – Ja, han blev. (Saaristo 2008 s. 28)

Även denna konstruktion används typiskt responsivt. I svaret på frågan utelämnar talaren det predikativa komplementet till *blev*. I standardsvenska skulle man väntat *det blev han* med spetsställt anaforiskt *det*.

Jag har föreslagit att framväxten av satstypen i (52) gynnas av likheter med konstruktioner med adjektiv med infinitivfras som i (53).

- (52) a. Det var bra att du sa.
 b. Det var Ø [bra] [att du sa [-]].
- (53) a. Det är omöjligt att säga.
 b. Det är [-] [omöjligt [att säga [-]]].

En skillnad mellan de två typerna är att fundamentet i infinitivkonstruktionen i (53) ofta fungerar som predikationsbas för det predikativa adjektivet och att subjektplatsen följaktligen bör markeras med [-], se typ A i schema 5. I den nya satstypen med finit efterställd sats fungerar däremot det initiala *det* enbart som fundament och inte som subjekt, se typ B' i schema 6. Detta motiverar markeringen Ø för utelämnat expletivt subjekt på subjektplatsen.

Framtiden får utvisa huruvida den nya konstruktionstypen i (52) utgör in-körsporten till en mer omfattande reanalys av relationen mellan fundament och subjekt i svenskan. Om typen i (52) utvidgas ytterligare i riktning mot typ A på så sätt att korrelatet till det underförstådda ledet i bisatsen även kan stå på subjektplats som i (42a, b), skulle vi stå inför en större omprövning av hur vi beskriver svenskans satsstruktur.

Den formella analysen i avsnitt 4 illustreras med hjälp av satsscheman, precis som i SAG. Ett satsschema ger en statisk beskrivning av strukturen hos en sats och återspeglar inte tolkningsförloppet. Det betyder att det är svårt att återge den temporala tvetydighet som verkar föreligga i många av de diskuterade exemplen där det inte går att avgöra vilken funktion ett initialt *det* har innan man hört eller läst hela satsen. För att fånga dylika processrelaterade aspekter behövs en mer dynamisk grammatikbeskrivning.

I denna artikel har jag främst uppehållit mig vid den formella beskrivningen av denna nya satstyp och inte gått in närmare på när och hur den används i autentiska samtal. Mitt intryck är att konstruktionen är på frammarsch och det är följaktligen angeläget att utforska dess användning närmare, förslagsvis med metoder från interaktionell samtalsforskning (se t.ex. studierna i Anward & Nordberg 2005 och Engdahl & Londen 2008).

Litteratur

- Allwood, Jens (red.), 1999: Talspråksfrekvenser. (Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics S21.) Göteborg.
- Andersson, Lars-Gunnar, 2005: Språkkänsla som mönsterminnen. I: Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen, red. av Björn Melander, Görel Bergman-Claeson, Olle Josephson, Lennart Larsson, Bengt Nordberg & Carin Östman. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 67.) Uppsala. S. 488–497.
- Anward, Jan & Bengt Nordberg (red.), 2005: Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk. Lund.
- Borthen, Kaja, 2004: The Norwegian type-anaphor *det*. I: Proceedings of the 5th Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium (DAARC 2004), ed. by António Branco, Tony McEnery & Ruslan Mitokov. Sao Miguel.
- Cooper, Robin, 1986: Swedish and the Head Feature Convention. I: Topics in Scandinavian Syntax, ed. by Lars Hellan & Kirsti Koch Christensen. Dordrecht. S. 31–52.
- Engdahl, Elisabet, 1983: Parasitic Gaps. I: Linguistics & Philosophy 6. S. 5–34.
- Engdahl, Elisabet, 1999: »Det var det ingen som ville». Om spetsställningens form, funktion och restriktioner i svenska. I: Svenskans beskrivning 23, red. av Lars-Gunnar Andersson, Aina Lundqvist, Kerstin Norén & Lena Rogström. Lund. S. 96–105.
- Engdahl, Elisabet, 2000: »Ordinarie platser» och »övergivna spår». I: Att använda SAG: 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik, red. av Elisabet Engdahl & Kerstin Norén. (Meddelanden från Institutionen för svenska språket 33.) Göteborg. S. 67–76.
- Engdahl, Elisabet, 2007: Flerfunktionellt *det*. I: Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007, red. av Karin Milles & Anna Vogel. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 42.) Stockholm. S. 97–106.
- Engdahl, Elisabet & Anne-Marie Londen (red.), 2008: Interaktion och kontext. Nio studier av svenska samtal. Lund.
- Falk, Cecilia, 1993: Non-referential subjects in the history of Swedish. Department of Scandinavian Languages. Lund.
- Forsskåhl, Mona, 2009: Konstruktioner i interaktion: *de e* som resurs i samtal. (Studier i nordisk filologi 83.) Helsingfors.
- Hammarberg, Björn, 2008: Konstruktioner som produkt och process – en studie av hur L1- och L2-talare utnyttjar »det är». I: Nordand 3. S. 79–107.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke, 1975: Plats hållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare. Rapport från projektet Svenska som målspråk (SSM report 99-0277062-2). Stockholms universitet.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke, 1977: The Place-Holder Constraint, Language Typology, and the Teaching of Swedish to Immigrants. I: Studia Linguistica 21. S. 106–163.
- Hellberg, Staffan, 2001: Om svenska språkhandlingar. I: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademiens Årsbok 2001. Stockholm. S. 55–64.
- Håkansson, David, 2008: Syntaktisk variation och förändring. En studie av subjektlösa satser i fornsvenska. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 64.) Lund.
- Josefsson, Gunlög, 2009: Peas and Pancakes: On apparent disagreement and (null) light verbs in Swedish. I: Nordic Journal of Linguistics 32. S. 35–72.

- Julien, Marit, 2009: *Plus(s) at(t)* i skandinaviska – en minimal matris. I: *Språk och stil* NF 19. S. 124–142.
- Källström, Roger, 1993: *Kongruens i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia 16.) Göteborg.
- Lyngfelt, Benjamin, 2002: *Kontroll i svenskan. Den optimala tolkningen av infinitivers tankesubjekt*. (Nordistica Gothoburgensia 25.) Göteborg.
- Malmgren, Sven-Göran, 1990: *Adjektiviska funktioner i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia 13.) Göteborg.
- Molnár, Valéria, 2003: »C». I: *Grammar in Focus. Festschrift for Christer Platzack* 18 November 2003, Vol 2, ed. by Lars-Olof Delsing, Cecilia Falk, Gunlög Josefsson & Halldór Á. Sigurðsson. Department of Scandinavian Languages. Lund. S. 235–248.
- Mörnsjö, Maria, 2002: *V1 Declaratives in Spoken Swedish*. Institutionen för nordiska språk. Lund.
- Platzack, Christer, 1985: *Syntaktiska förändringar i svenskan under 1600-talet. I: Svenskans beskrivning 15*, red. av Sture Allén, Lars-Gunnar Andersson, Jonas Löfström, Kerstin Nordenstam och Bo Ralph. Göteborg. S. 401–417.
- Platzack, Christer, 1998: *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet. En introduktion till modern generativ grammatik*. Lund.
- Roberts, John, 1999: *Presenteringssyntax. C-uppsats*. Institutionen för svenska språket. Göteborg.
- Roll, Mikael, 2009: *The neurophysiology of grammatical constraints: ERP studies on the influence of prosody and pragmatics on the processing of syntax and morphology in Swedish*. SOL-centrum. Lund.
- Saaristo, Pekka, 2008: *Regional variation och interaktion: om en responsiv konstruktion i Helsingforssvenska. I: Språk och interaktion 1*, red. av Jan Lindström. (Nordica Helsingiensia 10.) Helsingfors. S. 25–81.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm.
- Sundman, Marketta, 1980: *Existentialkonstruktionen i svenskan*. (Meddelanden från Stiftelsens för Åbo akademi forskningsinstitut 57.) Åbo.

Korpusar

- NoTa = Norsk talespråkskorpus – Oslodelen, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo. <<http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/index.html>>.
- PAROLE = Morfosyntaktiskt annoterad korpus, Språkbanken, Göteborgs universitet. <<http://spraakbanken.gu.se/parole>>.

Skrivpedagogik i praktiken

Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum

Av PER HOLMBERG och KAROLINA WIRDENÄS

Abstract

Holmberg, Per, per.holmberg@svenska.gu.se, Senior Lecturer, Dept. of Swedish, University of Gothenburg, Sweden; *Wirdeñas, Karolina*, karolina.wirdenas@nordiska.su.se, Senior Lecturer, Dept. of Scandinavian Languages, Stockholm University, Sweden. "Writing pedagogy in practice". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 105–131.

In this article, we present an analysis of writing in the subject field of Swedish. We introduce how three teachers individually work with writing processes in their groups of thirteen or sixteen-year old students. The study is mainly based on classroom observations and video recordings.

Our model of analysis has emerged from comparison of our data and consists of three points of departure: chains of text (reading and writing in the classroom), talk about text, and typologies of texts that are constructed in the classrooms.

The results of the analysis show differences and similarities in various systematic ways, concerning the writing processes as well as the organisation of the classrooms. One of the teachers mainly focuses on the organisation of thought, another on the organisation of the world outside school, and the third on more general knowledge. The teachers' didactic choices can be said to show the practical outcome of pedagogical theories based on process discourse, functional discourse, and genre discourse.

While the classrooms differ to a large extent, the teachers nonetheless abide by the national curricula for Swedish, but in their own way.

The study is carried out as a part of the project "Text- and Knowledge Development in School".

Keywords: classroom research, writing research, curricula, Swedish.

1. Introduktion

I denna artikel presenteras en analys av skrivande i svenskämnet. Studien är genomförd som en del av projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS) och presenterar skrivförlopp i tre lärares klassrum.¹ Analysen av lärarnas undervisning syftar till att öka kunskapen om de olika skrivmodeller som idag utnyttjas i svensk skola, i synnerhet deras potential.

¹ Det treåriga projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan är finansierat av Vetenskapsrådet, och det avslutas 2010.

Kursplanerna för skolans svenskämnen omfattar flera olika sätt att se på ämnet och dess innehåll (Hellberg 2002, 2008, Bergöö 2005, Brorsson 2007 s. 33), vilket tillåter mycket skiftande klassrumspraktiker. Hellberg (2008) diskuterar de mångrostade kursplanerna i svenska för grundskolan: »För att nå konsensus måste man skriva [läroplanerna] så vagt att olika läsare kan läsa in olika budskap, eller sidosätta olika fraktioners krav utan konfrontation, som sinsemellan förenliga» (s. 35). Detsamma skulle kunna sägas om gymnasieskolans kursplaner för svenskämnet (kursplanerna i svenska som andraspråk aktualiseras inte av det material vi har). Eftersom olika pedagogiska riktningar samsas i styrdokumentet, och det utan tydliga stämmor eller konflikter, har lärarna möjlighet att relativt fritt organisera sin undervisning på skilda sätt och med olika pedagogiska fokus utan att hamna vid sidan om föreskrivna mål. I denna artikel beskriver och diskuterar vi hur lärare manövrerar inom dessa ramar just när det gäller skrivpedagogik.

Trots kursplanernas tillåtande formuleringar har de senaste tio årens forskning pekat på flera konflikter mellan skolans skrivpedagogiska praktik och styrdokumentens intentioner, oavsett i vilken riktning dessa tolkas; skolans skrivande verkar ofta bedrivas som isolerade öar utan kontinuitet eller progression (Liberg 1998 och Brorsson 2007). I grundskolans svenskämne dominerar det personliga och engagerade berättandet (Folkeryd 2006 s. 17–18), på bekostnad av andra sätt att skriva och andra sorters texter (Brorsson 2007 s. 251). Även i gymnasiet erbjuds vissa elevgrupper att skriva företrädesvis berättande texter (Nyström 2000, jfr Berge 2007), vilket dåligt förbereder för akademiska studier (Ask 2007). Det finns också resultat som visar att vissa av gymnasiets elevgrupper över huvud taget får skriva ganska lite, och det gäller i svenskämnet likaväl som i andra ämnen (Westman 2009 s. 179). En låg förekomst av samtal kring skrivande framhålls också som en brist (t.ex. Liberg 1998, Brorsson 2007 s. 252, Palmér 2008 s. 9), och fler samtal är något som eleverna själva efterfrågar (Swärd 2008 s. 216 ff.). Studier av det skrivande som pågår utanför svenskämnet antyder dessutom att detta ofta sker med en ännu lägre grad av lärandestöd (t.ex. Nilsson 2002, Geijerstam 2006, Lim Falk 2009).

En utgångspunkt för vårt projekt har dock varit att undvika att reproducera redan välbekanta bilder av skolskrivandets kris, för att i stället visa ljuspunkter till ledning för en konstruktiv utveckling av skrivundervisning. Vi har därför uttryckligen sökt lärare som arbetar aktivt med skrivpedagogik i sina klassrum. Den undervisning vi följt stämmer också väl med kursplanerna inom de vida möjligheter som dessa ger, och den visar också en sann bild av skrivandet idag i skolans svenskämne. Eller rättare sagt: tre olika bilder, för analysen i det föl-

jande ska visa hur de tre lärarna gör mycket olika skrivpedagogiska val och prioriteringar.

2. Material

Inom projektet har vi följt svensklärare, här kallade Anders, Britta och Cecilia, och skrivförlopp i deras klasser läsåret 2007/2008. Vi har dokumenterat Anders arbete med grundskolans årskurs sju samt Brittas och Cecilias arbete med var sin klass under första obligatoriska gymnasiekursen i svenska. Brittas klass läste en variant av samhällsvetenskapsprogrammet, medan Cecilias klass läste naturvetenskapsprogrammet. Anders har haft de flesta av sina elever sedan årskurs 6, medan gymnasielärarna just inlett sitt arbete med de aktuella klasserna.

Kontakten med lärarna etablerades genom förfrågan efter svensklärare med speciellt intresse av att utveckla skrivpedagogik i sina klassrum. Vi ställde som villkor att lärarna redan var vana vid att arbeta processororienterat. Innan vi kom överens om samarbete, fick de tre aktuella lärarna också veta att vi var intresserade av interaktionen i klassrummet under skrivförloppen samt av ett brett skrivarbete med olika slags texter. Vi erbjöd oss att successivt fungera som bollplank för var och en av lärarna och stödjade dem att pröva utvecklingsmöjligheter som de själva uppfattade som angelägna, en möjlighet som alla tre utnyttjat. I detta avseende kan man säga att undersökningen är aktionsforskningsinspirerad, även om projektets primära syfte inte var att lärarna skulle förändra sin undervisning.

Skrivförloppen, vilka alla haft en större skrivuppgift som mål, har dokumenterats från introduktion till avslutning med hjälp av klassrumsobservationer, videoinspelning av skrivundervisning, fältanteckningar efter kontinuerliga samtal med våra tre lärare samt insamling av skrivna instruktioner och elevtexter. Denna artikel bygger i huvudsak på analys av klassrumsobservationer och videoinspelningar, medan elevtextmaterialet behandlas i kommande arbeten.

Materialet dokumenterar inte lärarnas undervisning som helhet, eller skrivandets plats i denna. Det består i stället av dokumenterade sekvenser av lektioner till vilka lärarna bjudit in oss, eftersom de planerat att ägna tiden speciellt åt skrivande. Det är en sådan sekvens av lektioner som vi kallar för ett *skrivförlopp*. För denna artikel har vi valt skrivförlopp med icke-fiktivt skrivande som mål, eftersom vi följt alla tre lärarna under arbete med sådana. Det innebär alltså att analysen inte omfattar skrivförlopp där klasserna arbetar med fiktions-

skrivande (två skrivförlopp i en av Anders klasser, och ett i Brittias klass). En översikt över det material som artikeln bygger på ges i tabell 1. Lektionernas längd har varit mellan 60 och 80 minuter.

Tabell 1. Översikt över artikelns material.

Lärare & klass	Skrivförlopp	Antal lektioner	Varav videospelade
Anders & 7A (22 elever)	Läslogg + Reflektion	14	9
Anders & 7B (22 elever)	Läslogg + Reflektion	14	8
Britta & SP1A (22 elever)	Insändare	6	4
	Reportage	12	6
Cecilia & NV1A (19 elever)	Referat	5	4
	Sammanställning	10	4
S:a		61	35

Möbleringen av de tre klassrummen skiljer sig åt. Anders elever är placerade i hästskoform med öppningen mot tavlan, Brittias elever sitter i arbetsöar med eleverna vända mot varandra (delvis bortvända från tavlan) och Cecilias elever sitter parvis vända mot tavlan.

Det är viktigt att betona att materialet för artikeln dokumenterar just dessa skrivförlopp, även om vi i artikeln för enkelhets skull talar om dessa förlopp som skrivandet i respektive lärares klassrum. Om vi i stället hade velat presentera lärarna i pedagogisk helfigur med respektive lärares hela repertoar och rörelser mellan olika diskurser (Ivanič 2004) hade vi behövt samla in ett ännu bredare material vilket skulle ha kunnat visa fler växlingar mellan olika undervisningsresurser.

Det kan uppfattas som en komplikation för jämförelsen mellan delar av vårt material att vi som forskare erbjudit vårt stöd till lärarna och delgett dem synpunkter i samtal såväl före som efter lektioner, och att detta skett i varierande omfattning. Det är emellertid långt ifrån säkert att en mer passiv forskarroll hade haft mindre, eller mer konstant, inverkan på de studerade förloppen. En av lärarna har i efterhand kommenterat ett skrivförlopp under vilket vårt erbjudande utnyttjades i mycket begränsad omfattning. Det visade sig att läraren under just detta skrivförlopp, där forskaren alltså intog en passiv roll, upplevde att forskarnärvaron kringskar de vanliga möjligheterna att successivt förändra planeringen (jfr Duranti 1997 s. 102).

En annan komplikation skulle kunna vara att lärarna i vår undersökning inte arbetar med samma årskurs. Det är möjligt att de båda gymnasielärares pedagogiska val är mer typiska för denna skolform, liksom att Anders val är vanligare på grundskolan, men utifrån denna studie kan vi inte uttala oss om hur

representativa lärarnas pedagogiska val är för respektive stadium. Det finns emellertid inget som tyder på att något av de olika sätt att organisera skrivande i svenskämnet som vi hittar i vårt material är direkt kopplat till undervisning av en viss åldersgrupp.

3. Analysmodellen: textkedjor, textsamtal och texttypologier

Vår forskningsansats för projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan kan till viss del beskrivas som textografisk (jfr Swales 2001 s. 1–27 om *textography*). Det handlar inte om någon fullständig etnografisk undersökning (Hymes 1978/1996) utan ett mer avgränsat fokus på just lärares arbete med skrivande och texter i respektive klassrum och där vi vid några tillfällen intervererar genom diskussion om planering eller i konkreta klassrumssituationer.

För vårt material har vi utarbetat en analysmodell som hjälper oss att – trots stora olikheter på skilda nivåer mellan skrivförlopp – finna relevanta jämförelsepunkter. Modellen har tre begreppsliga utgångspunkter: *textkedjor*, *textsamtal* och *texttypologi*. Ur dessa perspektiv kan vi som textforskare fånga viktiga skillnader och likheter vilka följer av olika skrivpedagogiska val.

3.1 Textkedjor: läs- och skrivtillfällen

Lärarna i vår studie låter skrivförloppen i sina klasser sträckas ut över tid genom en rad olika aktiviteter – läsning, skrivande och samtal – på väg mot den text som betraktas som skrivförloppets slutprodukt. Detta speglar det krav på »processororienterat» arbetssätt som vi ställt vid rekryteringen av samarbetande lärare. Det finns emellertid anledning att tro att en sådan betoning av skrivprocessen alltsedan 1980-talet långsamt kommit att påverka arbetet i många svenska klassrum, åtminstone för svenskämnet, även om ett sådant processperspektiv inte är så synligt i kursplanerna (Brorsson 2007 s. 32 ff.).

Med begreppet *textkedja* kartlägger vi hur vart och ett av de olika skrivförloppen organiseras genom att olika läs- och skrivtillfällen länkas till varandra. Textkedjans läs- och skrivtillfällen hålls alltså samman av skrivandet som aktivitet i förhållande till ett specifikt mål (t.ex. en mer omfattande text).

Genom att vi i textkedjan urskiljer såväl läs- som skrivtillfällen, liknar de tillfällen som ingår i kedjan vad andra kallat skrifthändelser (*literacy events*; Street 1995, Karlsson 2006). Vår avgränsning är emellertid snävare eftersom vi i analysen endast inbegriper tillfällen då texter skrivs respektive läses, och inte intresserar oss för läsning, skrivande eller texter som kan dyka upp under lektionerna utan relation till skrivförloppets mål. I de läs- och skrivtillfällen som vi analyserat för denna artikel ingår därför inte sådant som efterarbete med elevtexter från ett tidigare ej dokumenterat skrivförlopp, och inte heller inslag av läsning och skrivande som hör till parallella projekt eller genomgångar av andra skolaktiviteter utifrån skriftlig information.

För varje skrivtillfälle i textkedjan noteras i analysen i vilken relation den aktuella texten står till slutprodukten. På denna punkt finns flera olika alternativ. Det är för det första vanligt att skrivtillfällen utgörs av arbete med olika *textversioner*, innan en av versionerna till sist bedöms som »den färdiga texten». För det andra ingår inte sällan i textkedjan *texter av olika slag* vilka är tydligt intertextuellt länkade till varandra på samma sätt som brevet och brevsvaret, dagordningen och protokollet eller nyhetsartikeln och krönikan om samma händelse (jfr Swales 2004 s. 100 ff. om *generic chains*). Slutligen kan textkedjan också innehålla flera *texter av samma slag*, och poängen är då i regel att läraren önskat skapa en progression mellan texter som kräver allt mer av eleven. För vart och ett av dessa alternativ finns bland materialets skrivtillfällen en variation såväl när det gäller vem som skriver texten (individuellt eller gemensamt skrivande) som vem som blir textens läsare (läraren, andra elever eller externa läsare).

När vi urskiljer lästillfällen som aktivitet tillsammans med skrivande, blir det tydligt hur texter som läses förhåller sig till vad eleverna skriver. Kartläggningen av textkedjor kan till exempel visa om skrivandet föregås eller följs upp av någon form av läsning, om det är täta växlingar mellan läsande och skrivande, vilka eller vems texter det är som läses (elevtext, faktatext, skönlitteratur, läromedel, instruktioner osv.) och vem det är som initierar och väljer vad som ska läsas.

3.2 Textsamtal

I studiens alla klassrum skapas under skrivförloppen inte bara tillfällen för skrivande och läsande utan också tillfällen för samtal. Samtal om texter i samband med skrivande är inget som explicit framhålls i kursplanerna, men är något som

ändå torde förutsättas för att eleverna ska kunna uppnå kursplanernas mål. Dessutom förväntas lärare och elever inför alla nationella prov i svenska förbereda sig gemensamt med hjälp av samtal av olika slag kring ett obligatoriskt textmaterial.

För att kunna jämföra samtalens funktion i olika delar av vårt material använder vi begreppet *textsamtal*. I detta inbegriper vi alla samtal som förs i klassrummet inför, under eller efter skrivarbetet och som kan behandla aspekter av såväl elevernas egna texter som texter vilka läses eller återopas som gemensam erfarenhet eller individuell utgångspunkt för skrivande och lärande. Begreppet används således vidare än i forskning där samma term endast avser samtal om sakprosatexter (Reichenberg 2008). Vi räknar till klassrummets textsamtal också samtal om skönlitteratur, liksom samtal om egna texter. Dessa båda typer av textsamtal har annars i regel avgränsats som separata kategorier: *litteratursamtal* (t.ex. Molloy 1996) respektive *responsamtal* (Hoel 1995) eller *gensvar* (Molloy 1996). Det behöver kanske poängteras att vi med textsamtal också åsyftar samtal som kan föras tidigt i skrivarbetet om föreställda texter eller under själva skrivandet, framför allt om detta sker gemensamt. Detta skiljer vårt begrepp textsamtal från *textrörlighet* vilket använts för att beteckna vad som sker i samtal kring texter vilka redan är förhanden (Edling 2006, Folkeryd 2006, Geijerstam 2006). Textsamtal blir på så vis en kategori för samtal som å ena sidan kan ägnas åt text på ett mycket konkret och specifikt sätt, t.ex. då man diskuterar en text man just läst, eller just håller på att skriva. Men å andra sidan inbegrips också samtal vilka behandlar texter eller genrer mer abstrakt och generellt, som i tidiga samtal om vad som ska skrivas eller i summerande samtal som kan avsluta skrivförloppet.

Analysen av textsamtal kan givetvis göras på många olika nivåer (Holmberg 2009, Wirdenäs u.a.). Här begränsar vi oss till några övergripande iakttagelser: vilken relation samtalen har till läs- eller skrivtillfället, om de förs i helklass eller i grupper, liksom vilken roll läraren intar. I vår analys av klassrummets textsamtal urskiljer vi dessutom tre olika typer av textsamtal utifrån samtalens syfte eller inriktning: 1) förankring, 2) funktion och 3) förebild.

Textsamtal av typen *förankring* syftar till att fördjupa bilden av det ämnesfält eller erfarenhetsområde som är aktuellt för skrivförloppet. Det kan handla om att eleverna inför eget skrivande samtalar om egna erfarenheter och kunskaper inom ett ämnesfält, eller om vad man läst i läromedel, facklitteratur, webbaserade källor eller skönlitteratur. Men det kan också vara frågan om samtal som i efterhand förs om vad man lärt sig om ett ämne genom att skriva och läsa varandras texter.

Textsamtal av typen *funktion* syftar till att öka förståelsen för vilken funktion elevens text har i den specifika kommunikationssituationen, eller mer generellt till att behandla vilken funktion den aktuella typen av text normalt har för skribent och läsare. Samtal om funktion kan t.ex. inleda skrivförlopp för att tydliggöra syftet med skrivuppgiften och aktuell genre, men samtal av samma typ kan också föras under eller efter elevernas skrivande.

Textsamtal av typen *förebild* slutligen är samtal som syftar till att ge förståelse för hur olika texter prioriterar olika språkliga och visuella resurser samt olika organisationsprinciper. Det kan också vara samtal som relaterar specifika elevtexter till ideal eller bedömningskriterier för olika textuella nivåer. Här ryms såväl samtal i form av lärarledda genomgångar av språkliga förväntningar i helklass som parvis responsgivning då denna har fokus på form.

De tre inriktningarna av textsamtal kan relateras till Ongstads indelning av skrivundervisning efter tre olika fokus: innehåll, bruk och form. Förankringssamtal kan beskrivas som innehållsfokuserande, funktionssamtal som bruksfokuserande och förebildssamtal som formfokuserande (Ongstad 2004 s. 280). Men under ett skrivförlopp, en lektion, eller rent av ett enda samtal kan inriktningar växla och kombineras så att t.ex. funktion och förebild diskuteras ihop.

3.3 Texttypologier

Var och en av studiens tre lärare gör ett urval av skrivuppgifter utifrån sin bedömning av kursmål och sina prioriteringar inom ramen för dessa. Med den begränsade dokumentation som projektet gör av skrivandet i respektive klass kan vi inte teckna en fullständig bild av hur bredden av olika slags skrivande ter sig i respektive klassrum. Däremot kan vi undersöka på vilket sätt lärarna, mer eller mindre explicit, i sina klassrum gör skillnad mellan texter av olika slag, t.ex. för att skilja den text som ska skrivas från andra.

För denna jämförelse använder vi begreppet *texttypologi*. För att förstå den texttypologi som upprättas i respektive klassrum analyseras det system av olika texttypsbeteckningar som läraren initierar och motiverar. Våra iakttagelser kan på denna punkt relateras till Hylands indelning av skrivpedagogiska huvudriktningar: skribent-, läsar- och textorienterade (Hyland 2002 s. 5–48). Också själva typologiseringen av texter kan göras på dessa tre sätt. Texttypologin kan vara skribentorienterad, dvs. utgå från vilka olika funktioner texter har för skribenten och hur de skiljer sig åt i skribentens arbetsprocess. En texttypologi kan vidare vara läsarorienterad, dvs. utgå från hur de avsedda läsarna kan antas gö-

ra skillnad på texter av olika slag. Texttypologin kan slutligen vara textorienterad genom att likheter och skillnader mellan texter helt enkelt görs till en fråga om textinterna drag.

De två senare texttypologierna har tydliga kopplingar till olika genre teorier (se Holmberg 2010). Det vi här kallar läsorienterad texttypologi har efter Millers artikel *Genre as Social Action* (1994/1984) blivit en bärande textuppfattning inom s.k. nyretorik (se t.ex. *Genre and the New Rhetoric*), medan textorienterad typologi har sina företrädare bl.a. inom den riktning av systemisk-funktionell lingvistik som betecknas Sydneyskolan (se t.ex. Martin & Rose 2008).

4. Textkedjor i tre klassrum

Resultatredovisningen startar med den mest övergripande jämförelsepunkten: hur skrivförloppen i de olika klassrummen organiserats som textkedjor. De tre lärarnas undervisning kommer sedan att behandlas i samma ordning också vad gäller textsamtal och texttypologi.

4.1 Textkedjor i Anders klassrum

Det som i vår analys framträder som ett skrivförlopp har för Anders, och kanske framför allt för eleverna, snarast karaktären av ett läsprojekt. Textkedjan är nämligen organiserad för att lästillfällen ska kunna förbereda skrivtillfällen som i sin tur förbereder nya lästillfällen. Klassen läser en ungdomsbok tillsammans (*Itaket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell), men parallellt med läsningen skriver eleverna loggbok (läslogg). Läsningen avslutas dessutom med en större individuell uppgift av reflekterande art som tydligt anknyter till bokens karaktärer och händelser. I arbetet med denna avslutande uppgift utgörs textkedjan av tre *textversioner* där den sista betraktas som den färdiga texten.

I inledningen av skrivförloppet får eleverna en skriftlig instruktion som lära- ren går igenom muntligt. Den innehåller information om mål och metoder (läsning, samtal och skrivande) samt ett underlag för bedömning som eleverna och Anders utarbetat tillsammans. Denna gemensamma läsning av uppgiftsinstruktionen utgör textkedjans första lästillfälle. Läsningen av ungdomsboken tar sedan vid då läraren läser det första kapitlet högt för klassen. Därefter fortsätter lästillfällena med gemensam högläsning av eleverna i klassrummet. I textked-

jan löper skrivtillfällena parallellt med läsandet genom att eleverna skriver om sin läsning i en loggbok efter i princip varje lästillfälle. Några tillfällen med individuella läs- och loggläxor ingår också i förloppet. I sin loggbok samlar de fritt citat från boken och skriver tankar kring läsningen. Läraren läser loggböckerna och ger kommentarer. Han samlar också teman och tankar från loggböckerna som hela klassen får läsa och diskutera.

Under skrivförloppet bildas på detta vis ett mönster av sammanflätade läs- och skrivtillfällen så att läsning och skrivande integreras kontinuerligt under en längre period. Allt som läses bearbetas skriftligt och muntligt under textsamtal. Allt som skrivs är innehållsmässigt förankrat i vad man just läst, vilket visar sig i att läs- och skrivtillfällena avlöser varandra på ett förutsägbart sätt. Skrivförloppets avslutning i form av den större avslutande uppgiften bryter dock av det inledande mönstret genom att texten bearbetas efter respons.

Allt loggboksskrivande under skrivförloppet sker individuellt liksom den större avslutande reflektionsuppgiften, vilken dock bearbetas genom responsamtal parvis mellan elever.

Läraren Anders är den enda läsaren av elevernas loggböcker förutom eleverna själva, och han ger dem kortfattade skriftliga kommentarer. I elevernas loggböcker samlar han även citat och stoff för en kommande diskussion i helklass. Inför den avslutande reflekterande slutuppgiften uppmuntras eleverna att först läsa om sina egna loggböcker för att påminna sig om sina reflektioner. Därefter läser eleverna sitt första utkast på egen hand. Det andra utkastet läses av en klasskamrat som i denna roll blir ställföreträdande lärare och diskussionspartner. Läraren läser det tredje och sista utkastet och får då läsarrollen som traditionell bedömare, och han ger vid detta tillfälle eleverna respons utifrån en gemensamt utarbetad bedömningsmatris.

4.2 Textkedjor i Brittas klassrum

Brittas skrivförlopp, som alltså leder fram till insändare respektive reportage, har tydligare karaktär av just skrivmoment än i Anders fall, även om skrivförloppen också för Brittas klass inleds med flera lästillfällen. Här blir emellertid entydigt lästillfällenas funktion att förbereda för det skrivande som dominerar återstoden av förloppen. Också i Brittas klassrum länkas mot slutet av skrivförloppen elevskrivna texter till varandra som olika preliminära versioner på väg mot en slutversion. Mer påfallande är dock att textkedjorna innehåller elevers skrivarbete med *texter av olika slag*. Insändarskrivandet följs upp med möjlig-

heten att skriva kommentarer till publicerade insändare, och i det andra skrivförloppet skapas behov av e-brev till intervjupersoner såväl före som efter själva reportageskrivandet.

Vad gäller skrivtillfällena i Brittas klassrum är det intressant att notera hur dessa växlar mellan vilka personer som blir adresserade som texternas läsare. Insändarskrivandet introduceras med att eleverna får veta att de har möjlighet att skicka in sina färdiga texter för eventuell publicering i lokaltidningen. Sitt första skrivande, en idéinventering, gör de för egen del i syfte att hitta ämnen som skulle kunna vara aktuella för lokaltidningens läsare. Till sist väljer fem av åtta skrivgrupper att skicka in sina texter elektroniskt till lokaltidningen. De publiceras samtliga i tidningens nätupplaga. Några av texterna skapar debatt genom att läsare kommenterar och kommer med fler argument eller med motsatta åsikter. I den fortsatta debatten på tidningens webbplats deltar också några av eleverna med egna inlägg under skrivförloppets sista lektion. Två av texterna – om nattöppet café respektive höjda studiemedel – publiceras senare i samma vecka också i tidningens pappersupplaga. Under skrivförloppets mitt-del får emellertid skrivtillfällena en starkare skolkaraktär. Själva indelningen av skribenter i skrivgrupper kan förstås nämnas här, liksom att det senare är obligatoriskt att lämna utkast såväl till läraren som till en annan skrivgrupp för respons. För de tre grupper som inte skickar in sina texter till tidningen blir denna läsning den sista.

Vad gäller lästillfällena kan man notera hur dessa på motsvarande sätt växlar mellan läsning som kunde ha skett också utanför skolan och mer typiska skolsituationer. Insändarskrivandet startar med att klassen först läser texter i dagens morgontidning, som beställts till skolan i klassuppsättning. Hela skrivförloppets avslutas senare med att eleverna läser egna och andras insändare i lokaltidningens nätupplaga. I båda fallen handlar det alltså om texter som samtidigt som de läses av eleverna, har större delen av sin läsekrets utanför skolan. Vid ett tillfälle i mitten av skrivförloppet sker läsningen under mer typiskt skolmässiga former. Det är när läraren läser en insändare högt för klassen. Även denna text är visserligen publicerad i lokaltidningens nätupplaga, men läsningen sker innan eleverna satt på sina datorer. De följer i stället lärarens högläsning på ett papper där texten återgivits tillsammans med vissa lärarkommentarer. För några av elevgrupperna får detta papper en stark funktion av lärandestöd för skrivandet, eftersom de kan återgå till denna mönstertext och lärarkommentarerna samtidigt som de arbetar med sin egen text på skärmen.

När Brittas klass under nästa skrivförlopp arbetar med reportage går mönstret igen: såväl start- som slutpunkt för textkedjan utgörs av texter vilka även

blir lästa utanför skolan. Eleverna läser olika personreportage ur personaltidningar för att sedan, efter intervjuer av anställda, skriva egna personreportage. Reportagen skickas till de intervjuade för respons och sedan till respektive företag för spridning där. Men som stöd för arbetet med reportaget sätter läraren, under skrivförloppets mittdel, upp en rad obligatoriska avstämningpunkter där hon är enda läsaren av elevernas texter: utkast till frågelista, utskrift av intervjun, en övning i anföringsteknik, samt utkast för reportaget.

4.3 Textkedjor i Cecilias klassrum

Nu till det tredje klassrummet där vårt material alltså dokumenterar hur Cecilia och hennes klass först arbetar med referatskrivande och sedan med en uppgift som de kallar sammanställning. Liksom för Brittias klass gäller här principen att textkedjornas lästillfällen främst fungerar som förberedelse för skrivtillfällen, inte vice versa. Även Cecilia utnyttjar möjligheten att skapa en längre textkedja med olika textversioner av elevernas texter i syfte att höja både språklig medvetenhet och textkvalitet. Vad som emellertid skiljer textkedjorna i Cecilias klassrum från övriga skrivförlopp i materialet är att flera skrivtillfällen återkommer för *texter av samma slag*, vilka låter eleverna pröva den texttyp som utgör skrivförloppets mål. När eleverna skriver sina avslutande individuella referat är det, om de deltagit i alla lektionerna, deras fjärde referat. Och i det andra skrivförloppet ingår tre olika sammanställningar.

Vid de avslutande skrivtillfällena i respektive skrivförlopp skriver eleverna texter som endast läses av Cecilia, och man kunde därför tro att textkedjorna i Cecilias klassrum öppnar för relativt lite interaktion. Så är emellertid inte fallet. Skrivandet är nämligen organiserat med en rad olika skrivtillfällen där eleverna måste förhandla fram gemensamma texter. Här ger och tar eleverna successivt respons av varandra på olika formuleringsförslag. I referatskrivandet rör det sig först om två parvis skrivna referat, och därefter ett referat som klassen skriver tillsammans på tavlan. Det sistnämnda sättet att skapa starkt lärandestöd inför enskilt skrivande är något som Cecilia prioriterar. Skrivandet av det gemensamma referatet på tavlan tar nästan en tredjedel av momentets totala tid i anspråk. Också under det skrivförlopp som följer, där klassen skriver sammanställningar, blir det tydligt hur skrivförloppet organiserats för att lärandestödet ska kunna minskas successivt: först skriver klassen en gemensam sammanställning på tavlan. Detta följs upp av parvis skrivarbete utifrån en mall där Cecilia själv skrivit inledningsmening-

arna till varje del av texten. Först därefter inleder eleverna sitt arbete med en individuellt vald sammanställningsuppgift.

Vad gäller lästillfällen skiljer sig de två skrivförloppen mycket åt. För referatskrivandet utnyttjar Cecilia uteslutande textexempel från olika läroböcker. Det är dels texter som tagits fram för att tydligt illustrera vad referat är, dels texter vilka ska fungera som lagom svåra källtexter för elevers referatskrivande. Medan läsningen i detta skrivförlopp är hårt styrt av läraren, är lästillfällena under det andra skrivförloppet de enda i vårt material där elever uppmuntras att själva välja texter för läsning. Klassen arbetar med denna uppgift i slutet av sin första kurs i svenska och den avslutande elevtexten ska på något sätt anknyta till kursens tidigare moment. Någon läser läroböcker i svenska för att undersöka vad de skriver om slang, en annan läser folksagor och jämför olika versioner, en tredje läser en skönlitterär bok och jämför med en film osv.

5. Textsamtal i tre klassrum

Efter denna överblick över hur skrivförloppen organiseras, blir analysens fråga vilken roll olika slags textsamtal spelar för det skrivande och läsande som pågår i de tre klassrummen.

5.1 Textsamtal i Anders klassrum

Under Anders skrivförlopp bedrivs textsamtal i samband med i princip samtliga läs- och skrivtillfällen. Samtalen sker som regel i helgrupp, men de förbereds oftast genom par- eller gruppssamtal. De typer av textsamtal som förekommer är lärarens muntliga instruktioner, diskussion av det som lästs och diskussion av det som skrivits. Vid några tillfällen dramatiserar gruppen sin läsning.

Det är emellertid framför allt textsamtal av typen *förankring* som förekommer. Handlingen och karaktärerna i boken man läser utgör det stoff som man diskuterar i gruppen. Ett sådant samtal skulle i princip också kunna inriktas mot den litterära textens *funktion*, men här behandlas genomgående bokens fiktionvärld och det på ett sätt som om det vore fråga om verkliga händelser och personer. Helklassamtal, grupp- eller parsamtal om vad man just läst föregår i princip varje nytt lästillfälle. Anders har då som utgångspunkt för diskussionen

valt ut goda exempel på reflektioner kring bokens innehåll (som visas på overhead för alla under kommande diskussion), och de är ofta samlade i reflektions-teman som är gemensamma för flera elever.

I den avslutande delen av skrivförloppet, då bearbetning av utkastet pågår, används den gemensamt utarbetade bedömningsmatrisen som utgångspunkt för responsamtal och responskommentarer av eleverna och läraren. Förutom textens innehåll är det allmän språkriktighet på en lokal nivå (ordval, meningsbyggnad och skiljetecken) som ska behandlas.

Eleverna skriver aldrig utan att ha läst text att förhålla sig till och alla texter som skrivs utgör i någon mån utgångspunkt för en diskussion som förankrar textinnehållet. Att reflektera över och förstå den bok man läst är som nämnts det primära och bearbetning av innehållet i den blir därmed skrivförloppets huvudsak.

Exempel 1 visar vilket perspektiv och vilken sorts frågor som föregår ett typiskt textsamtal kring vad som skrivits om läsningen i loggböckerna. Anders har här förberett en fråga med utgångspunkt i elevernas loggböcker där han hämtat beskrivningar av ungdomsbokens huvudperson. Frågan visar han för eleverna på overhead. Beskrivningarna av huvudpersonen Jenna är elevernas egna.

Exempel 1: Anders skriftliga instruktion

Hur uppfattar du Jenna som person? Tycker du att någon eller några av dessa adjektiv passar?

Osäker, avundsjuk, obetydlig, egoistisk, aggressiv, negativ, olycklig, dramatisk

Var i texten kan du se att hon verkar just som du tycker?

Anders ger också en muntlig instruktion till hur han vill att textsamtalen ska gå till. Diskussionen sker först parvis under ungefär tio minuter, och den förbereder ett helklassamtal:

Exempel 2: Anders muntliga instruktion²

Anders: Jag vill också att ni förklarar vad är det i texten som gör att hon verkar just så som du tycker

Om du säger så jag tycker att hon verkar vara en väldigt avundsjuk person motivera också

Jo därför att här står det eller här visar hon i den här situationen å de e de jag vill så att ni har liksom tala om varför hon verkar som ni tycker

² Samtalsutdragen är här grovt transkriberade och i viss mån anpassade efter skriftspråkskonventioner.

Helklassdiskussionen inleds med att paren turvis inbjuds att återberätta vad de kommit fram till. Anders fungerar som samtalsledare, och i den rollen backar han upp, upprepar, sammanfattar och formulerar delvis om svaren. I exempel 3 aktualiserar ett elevpar beskrivningarna »olycklig» och »avundsjuk» och bidrar i sin rapport med förklaringar och konkreta kopplingar till boken:

Exempel 3: Redovisning i helklass

Elev 1: Vi tycker att hon verkar ganska olycklig

Anders: M

Elev 1: för när hennes mamma är sjuk å så

Anders: Mhm

Elev 1: men hon vågar inte riktigt visa det så då blir hon- vi tycker att hon verkar såhär ganska osäker på om hon ska liksom hur hon ska bete sig (Anders: m) för hon verkar va ganska avundsjuk på Ullis

Anders: Ha

Elev 1: å dom

Anders: Ha

Elev 1: för att dom är populärast

Anders: Okej så osäkerhet- osäkerheten yttrar sig på andra sätt

I någon mån kan man dock även säga att det pågår arbete kring *förebild* dels då Anders visar upp exempel som han tycker är goda och som utgör modell för elevernas loggboksskrivande (se citat i 6.1 nedan), dels då mer allmänna förväntningar på språkriktighet tas upp i samband med bedömningsmatrisen, men han diskuterar inte texternas form mer explicit. Det finns dock även tillfällen då Anders förklarar för eleverna vad tolkning och reflektion innebär, och då berör textsamtalen i någon mån även *funktion*.

5.2 Textsamtal i Brittias klassrum

Textsamtalen i Brittias klassrum sker oftast i elevgrupper, efter att Britta gett en introduktion i helklass. Typiskt följs sådana gruppsamtal upp med redovisning i helklass där läraren leder ett samtal utifrån de bidrag som lämnas av olika grupper. Större delen av första lektionen i insändarskrivandet följer ett sådant mönster. Klassen får i uppgift att gruppvis undersöka var i dagstidningen olika grupperns åsikter kommer till uttryck. När gruppernas arbete i slutet av lektionen redovisas i helklass, leder Britta samtalet fram mot beteckningar för tidningens typer av texter med olika funktion.

Just samtal med inriktning mot texters *funktion* är utmärkande för Brittas skrivförlopp. Om vi tar insändarskrivandet som exempel ser man hur samtal med denna inriktning startar i ganska generella frågor kring insändaren som ett slags text bland andra: Hur fungerar insändaren som uttryck för åsikter? Vem skriver insändare? Vem läser insändare? Man går under skrivförloppens senare del över till mer specifika frågor som rör elevernas egen textproduktion, t.ex. publicering av insändare på Bergåsbladets webbplats: Hur fungerar webbpublicering? Vem bestämmer vad som får publiceras? Innan eleverna startar sitt skrivarbete sker också gruppsamtal som är inriktade på *förankring* respektive *förebild*. Det gäller förankring av texten i elevernas egen erfarenhet av problem som möter unga i Bergås, samt därefter samtal där läraren leder eleverna mot förebilder för deras egna texter vad gäller makrostruktur.

Förutom de textsamtal som Britta initierar, förekommer det under insändarskrivandet, vilket ju sker i grupper, en mängd samtal. I arbetet för den skrivgrupp som vi dokumenterat fortsätter eleverna med att framför allt samtala om funktion, men nu den specifika funktionen för den egna texten. Eleverna föreställer sig hur olika, ännu oskrivna, varianter av texten skulle tas emot av lokaltidningens läsare. Gruppens förslag om ett nattöppet café uppfattar de själva som mycket kontroversiellt, och de försöker i exempel 4 utreda vilka motargument läsarna kommer att mobilisera.

Exempel 4: Funktionssamtal under gruppskrivning

Elev 1: Motargumentet är att [skriver på papper:] ungdomar ... e ute ... mer på kvällen

Elev 2: Å kommer va fulla å polisen

Elev 1: Men då kommer ju vårt argument såhär om dom säger så här men då kommer ungdomar va mer ute på kvällen, då säger vi ba men de e vi ju redan så då får vi ju lösa de på den vägen att dom kan ha nånstans att va

Elev 2: På ett café, inte nån annanstans

Elev 1: Precis för dom e ju redan ute

[...]

Elev 1: Asså om när vi ska skriva såhär så kommer nån säga då kommer ungdomar va ute mer på kvällen, men då skriver vi, men då **skriver** vi redan, då har vi redan skrivit i våran insändare att ungdomarna är – problemet är att ungdomarna redan är ute och de kan vi inte göra nånting åt, vi kan ju inte låsa in dom, utan då kan vi starta ett ställe där de kan **va**, så de slipper va ute och frysa

Elev 2: De lär ju bli poliser

Elev 1: Men ändå men även ifall de inte e nåt problem som de här löser så kan de ju va mysigt me ett café

Eleverna anpassar sedan sin text efter denna analys av textens funktion i kommunikationssituationen. De väljer att framställa det nattöppna caféet som en

lösning på ett redan befintligt ordningsproblem, och vill på så vis förhindra läsarna att uppfatta caféet som en potentiell orsak till fylla och polisingripanden. Den diskussion om texten som sedan uppstår på Bergåsbladets webbplats tyder på att elevernas strategi var lyckosam. Diskussionen, också den ett slags text-samtal fast med läsare utanför klassrummet, gäller där vilka andra kanaler insändarskribenterna borde använda för att realisera sitt förslag.

5.3 Textsamtal i Cecilias klassrum

Också i Cecilias klassrum finns växlingen mellan samtal i olika konstellationer, men helklassamtalet får relativt mycket samtalstid. Så utgör till exempel hela den sista lektionen före elevernas enskilda referatskrivande ett samtal i helklass. Samtalen är nästan uteslutande inriktade mot att skapa *förebild* för elevernas egna texter. Under den nämnda lektionen före slutuppgiften i referatskrivandet går det till så här: lektionen inleds med ett samtal som repeterar vad som tidigare sagts om förebild för refererat, vad gäller t.ex. textens koncentrerade och opersonliga språk, källhänvisningar och referatmarkörer. Därefter återupptar klassen ett samtal som ackompanjerar samskrivningen av ett referat på tavlan. Här går förebildssamtalet från den generella frågan om referatets karaktär (vad Cecilia kallar »referatets kläder») till en rad mycket specifika frågor om hur klassens egen text bäst ska ta dessa resurser i anspråk.

När eleverna kommit till slutet av den refererade texten, en artikel om känguruungar, räknar de orden för att se om de lyckats med det på förhand uppsatta målet för antal ord. När det visar sig att texten är för lång, vidtar arbetet med att ytterligare koncentrera uttrycks sättet. På tavlan står då en text vars inledning återges i exempel 5. Samtalet kommer snart in på möjligheterna att utelämna ordet *han* (kursiverat i exemplet). Elev 1 i samtalsexempel 6 fungerar som klassens sekreterare vid tavlan och Cecilia själv följer arbetet från en position längst ner i klassrummet.

Exempel 5: Text på tavlan

I »Djuren i naturen», elfte numret 1993, publicerades artikeln »Liten men målmedveten». Den handlar om känguruungars beteende. Författaren berättar om känguruungarnas första tid i livet och *han* berättar också att känguruhonorna föder en unge i taget. [...] (Vår kursiv)

Exempel 6: Förebildssamtal under samskrivning

Elev 1: OK, här uppe nu då! Ska vi suddas ut de här [pekar på »han»] eller?

Elev 2: Men »berättar också att» behövs la inte, behövs de? Vänta, »författaren

berättar om känguruungarnas första tid i livet **och att** känguruhonorna föder en unge i taget.» »Och berättar också att?» »Och att» tror jag funkar också.

Elev 3: Det ska komma ett »och», och sätt ett komma också.

Cecilia: Ja, just det, »... första tid i livet och berättar också om...» Nej...

Elev 3: Nej, du kan hoppa direkt, hoppa över »berättar också» och ta »och att»!

Cecilia: Staffan, nu tror jag vi kommer att närma oss! [mål om antal ord]

Elev 4: Sen skulle jag vilja säga en grej [...]

Textsamtal under samskrivning skapar en förebild inte bara genom att den text som skrivs blir ett mönster för elevernas enskilda skrivande. Samtalen syftar till att ge en förebild också för hur man kan tänka och arbeta under skrivprocessen, i detta exempel för att nå ett koncentrerat uttrycks sätt.

I det längre skrivförloppet där Cecilias klass skriver sammanställning sker också en hel del arbete med *förankring*, framför allt i en förberedande text som eleverna skriver parvis. Men också under detta skrivförlopp prioriterar läraren att leda eleverna till samtal kring förebild. Bland annat förs sådana samtal under det att eleverna tillsammans skriver en text för att påminna skolkamrater i en högre årskurs om hur en sammanställning bör vara disponerad.

6. Texttypologier i tre klassrum

Den tredje och sista jämförelsepunkten, texttypologier, avser alltså hur lärarna tillsammans med sina elever upprättar en systematik för hur texter av olika slag skiljer sig åt. Också på denna punkt gör lärarna sinsemellan mycket olika val.

6.1 Texttypologi i Anders klassrum

De två typer av text som skrivs under skrivförloppet har etablerats i gruppen och använts vid flera tidigare uppgifter, och förebilderna finns implicita från tidigare läsprojekt i klasserna. Några textförebilder utanför klassrummet finns alltså inte vare sig för loggbok eller i den avslutande uppgiften. Texttyperna upprättas och upprätthålls implicit i klassrummet, vilket exempelvis visar sig i Anders helklassgenomgång av loggbokscitat. I exempel 7 berömmar han en elevs tankar kring ett citat från boken. Han visar samtidigt citaten på overhead för klassen.

Exempel 7: Anders kommenterar citat från elev

Anders:

Det här tycker jag är fint [...] tänk vad man kan få ut av en mening

Citat från elev:

»Vi åker nu, sa jag» Jenna är sur och irriterad på Susanna, på orden hon kastar ur sig utan att tänka sig för. Utan att se hur illa de landar.» s. 8

Det ser ut som om Jenna och Susanna har känt varandra så länge att de kan säga vad de vill till varandra utan att det blir bråk. De blir bara sura på varandra och sedan blir de vänner

Genom att välja goda exempel som han uttrycker uppskattning av förmedlar Anders en tydlig bild av vilket skrivande som är eftersträvansvärt, även om han inte ger några formella riktlinjer. Formerna för texterna är emellertid ändå tämligen fria och det är snarast konstruktionen och organisationen av uppgifterna som etablerar typerna.

Funktionen för de texter som skrivs handlar snarast om lärande på ett mer övergripande plan och som texttyper har de egentligen inget egenvärde. Loggbokstexterna kan man betrakta som en typ av tanketexter vars huvudsakliga syfte är att utveckla förmåga att tolka, förstå och ta ställning. Medan detta skrivande är introvert till sin karaktär så är den avslutande reflektionsuppgiften mer extrovert eftersom den dels har fler läsare, dels ger upphov till en text som utifrån kriterier ska bedömas som mer eller mindre bra. Denna skillnad mellan introverta och extroverta texter – även om båda bygger på elevernas individuella läsoplevelser och reflektioner – upprättas implicit i Anders klassrum och skulle kunna betecknas som en skribentorienterad texttypologi.

6.2 Texttypologi i Brittas klassrum

Texttypologin i Brittas klassrum etableras genom att man tillsammans undersöker vilka slags texter som finns i ett visst specifikt socialt sammanhang och vilken roll de spelar där. Britta undviker att själv definiera den texttyp som ska skrivas. Insändarskrivandets första lektion inleder hon på följande sätt: »Då är det ju så idag att vi ska introducera nästa skrivperiod. Och det som vi ska börja med nu då, det är att vi ska skriva någonting som dom kallar insändare.» Ansvar för beteckningen »insändare» får alltså vila på språkbruket utanför skolan.

När Britta i den omedelbara fortsättningen av samtalet kontrollerar elevernas förståelse av texttypen, får hon av tre elever en funktionell definition som

blir den provisoriska utgångspunkten för undersökningen av dagstidningens olika åsiktsgenrer.

Exempel 8: Brittas introduktion till insändare

Britta: Vad är en insändare? Någon?

Elev 1: Hmm i tidningen.

Elev 2: Man kan skicka in sina åsikter.

Elev 3: Man kan klaga.

Britta: Det handlar om ens åsikter. Man kan klaga. Det är det väl kanske ofta.

Visserligen ger Britta också inledningsvis ett förslag för textens makrostruktur, men det vägledande för fortsättningen blir helt enkelt att »man kan skicka in sina åsikter». När eleverna senare orienterar sig bland insändarna på Bergåsbladets webbplats anmärker de helt riktigt att många texter inte följer det dispositionsförslag som Britta gett. Avsteg från förslaget, vilket bland annat görs av skrivgruppen i exempel 4, är inte något Britta i sig bedömer som negativt.

Genom första lektionens arbete med dagens morgontidning sätts insändare explicit i relation till en rad andra texter som också urskiljs: t.ex. ledare, debattartikel och reportage. Skillnaderna dem emellan diskuteras i första hand funktionellt: är det privatpersoners åsikter, tidningens åsikter, organisationers åsikter eller intervjuade personers åsikter som kommer till uttryck? Vad gäller textuella kriterier lyfts framför allt den grafiska utformningen fram.

Vikten av att anpassa sig till den grafiska utformningen för texttypen framhålls ännu starkare inför reportageskrivandet. En journalist som bjudits in berättar här bland annat om vikten av bra bildsättning och kommenterar den grafiska mall som Britta gett klassen.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den typologi för olika texter som etableras i Brittas klassrum är läsarorienterad, dvs. texttypologin motiveras av överväganden kring hur texter ska bli igenkända som hemmahörande i de aktuella sociala sammanhang för vilka de är skrivna.

6.3 Texttypologi i Cecilias klassrum

Cecilia väljer, till skillnad från både Anders och Britta, att tydligt slå fast vad hon avser med den texttyp som eleverna ska skriva: »Ett refererat är en återberättelse av en text eller en händelse.» Också uppgiften att skriva sammanställning ledsagas av en explicit förklaring av texttypen som »en jämförelse av två eller flera texter». Texttyper kopplas i dessa definitioner till generella kommunikativa behov: återberätta respektive jämföra. Cecilias formuleringar antyder

relationer till andra framställningsformer som att argumentera, instruera eller berätta.

I båda fallen låter Cecilia vissa språkliga drag bli kriterier för respektive texttyp. Obligatoriska språkliga drag för ett referat (av texter) sägs till exempel vara källangivelse, koncentration och referatmarkörer. I arbetet med sammanställningen är det framför allt textens makrostruktur som framställs som det avgörande språkliga kriteriet: själva jämförelsen ska föregås av en inledning som presenterar syfte och teman för jämförelse, samt följas av en sammanfattning av resultatet. I bedömningen av texterna fäster Cecilia följdriktigt stor vikt vid att eleverna kunnat anpassa sin text efter dessa principer.

Texttypologi i Cecilias klassrum gör alltså texter främst till olika framställningsformer. Genom att så stor vikt läggs vid själva arbetsprocessen, t.ex. genom samskrivning, kommer emellertid texter av olika slag också att skilja sig åt genom sina skrivmetoder. Att referera blir en teknik för att kunna tänka igenom vad som är mest väsentligt i en text. Referat kräver därför inte endast vissa språkliga drag i textprodukten utan också vissa moment i arbetsprocessen, som att ta ut källtextens nyckelord. Att sammanställa blir på motsvarande sätt en teknik för att tänka igenom komplicerade samband mellan texter. Och texttypen hänger därmed ihop med vissa råd för hur man praktiskt ska gå tillväga, t.ex. att skriva referat av de olika texter som ska sammanställas. Men utgångspunkten för att skilja texter åt är de språkliga och strukturella skillnader mellan texter som lyfts fram i undervisningen. Klassrummets texttypologi är med andra ord tydligt textorienterad.

7. Sammanfattning och avslutande diskussion: olika skrivpedagogiska modeller och mål

Med de iakttagelser vi gjort utifrån vår modell framträder tre skrivpedagogiska profiler i de tre olika klassrummen. I Anders textkedja är växlingarna mellan att skriva och läsa täta och sammanflätande, och tillfällena stöds av kontinuerliga förankrande textsamtal. Eleverna har således alltid något att skriva om. Deras skrivande är individuellt, och det är, med undantag för ett utkast av slutuppgiften, eleverna själva och läraren som läser texterna som skrivs. Texterna som skrivs har egentligen inget egenvärde förutom som redskap i tolknings- och reflektionsprocessen (samtidigt som de naturligtvis också fungerar som underlag för lärarens bedömning av elevernas läs- och skrivförmåga). Det

huvudsakliga syftet med skrivandet är att öva elevernas förmåga att själva förstå, tolka, reflektera och ta ställning – såväl i tanke och tal som i skrift. Uppgiften motiveras av att det är viktigt att lära sig att förstå och reflektera över sig själv och sin omvärld genom att läsa, tala och skriva.

Brittas klassrum skiljer sig på dessa punkter. Textkedjan som hon initierar startar med läsning av måltexter hämtade utanför klassrummet. Stödet för elevernas eget arbete med texterna ges främst genom textsamtal om funktionen för de aktuella texterna. Eleverna skriver gemensamt i grupper med klassrums-externa läsare som möjlig målgrupp. Texterna som skrivs i klassrummet syftar till att kommunicera och att kunna göra detta i samklang med i samhället befintliga och funktionella genrer. Uppgifterna motiveras av vikten av att kunna agera och kommunicera som medborgare i samhället.

I Cecilias klassrum är läsning av textmodeller i läromedel det första steget mot att eleverna själva ska kunna producera texter som svarar mot aktuell modell. Vägen till att behärska måltextern gör via stöttning genom gemensamt lärarlett skrivande i klassrummet och därefter individuellt skrivande. De texter som eleverna skriver individuellt har läraren som enda läsare medan texter som man skriver tillsammans givetvis läses av alla i klassen. Uppgifterna motiveras av att texttyperna man lär sig är nyttiga och nödvändiga för fortsatta studier.

Våra resultat sammanfattas i tablå 1 och där framgår även dessa systematiska skillnader.

Ett sätt att fånga de möjligheter som realiseras i lärarnas klassrum är att ta fasta på vilka olika riktningar skrivarbetet har för eleverna. Man kan se det som att Anders arbete med läsning och skrivning vetter *inåt* eleverna själva, mot egna personliga erfarenheter och reflektioner, Brittias arbete vetter *utåt* mot omvärlden utanför med vilken eleverna uppmuntras att gå i dialog, medan Cecilias arbete vetter *framåt*, för att ge den samlade läs- och skrivkompetens som eleverna behöver ha med sig i fortsatta studier och yrkesliv.

Det finns en slående parallell mellan dessa metaforiska riktningar och den konkreta rumsliga organisationen av de tre klassrummen. Anders har som noterats ovan valt att möblera sitt klassrum i hästskoform, så att alla elever ser varandra. Rummet är med andra ord iscensatt för att eleverna ska kunna dela egna erfarenheter med varandra. Britta som valt att boka sina lektioner i en datasal möblerad som ett kontorslandskap låter därmed eleverna sitta vända mot varandra men delvis bortvända från tavlan, och datorernas skärmar blir som fönster mot det som pågår utanför skolan. I Cecilias klassrum, där alla elever sitter vända mot tavlan, fortsätter en insocialisering i institutionella lär-

Tablå 1. Översikt över de tre klassrummens textkedjor, textsamtal och texttypologier.

Material		Analys		
Lärare & klass	Skrivförlopp	Textkedja	Textsamtal (prioriterat)	Texttypologi
Anders & 7A /7B	Läslogg + »Min läsning»	Lästillfällen förbereder och förbereds av skrivtillfällen: Elever → Läraren (+ elever)	Förankring	Skriventorienterad (implicit)
Britta & SP1A	Insändare & Reportage	Lästillfällen förbereder skrivtillfällen: Elever → Extern läsare (+ läraren)	Funktion	Läsarorienterad (explicit)
Cecilia & NV1A	Referat & Sammansättning	Lästillfällen förbereder skrivtillfällen: Elever → Lärare	Förebild	Textorienterad (explicit)

situationer vilka ju typiskt kräver gemensam uppmärksamhet på vad som sker på en punkt i rummet.

Om man jämför våra resultat med kategoriseringar i litteraturen, finns det inte helt oväntat tydliga kopplingar till våra tre profiler. De kan till exempel kännas igen i Hylands (2002) tre skrivpedagogiska huvudinriktningar och i tre av Ivaničs (2004) diskurser för skrivinläring. Anders klassrum är tydligt skribentorienterat (Hyland 2002 s. 22 ff.) med utveckling av elevernas individuella tankeförmågor som mål. Det finns i hans undervisning också drag av Ivaničs processdiskurs (2004 s. 225), eftersom fokus ligger på kognitiva processer kring att skriva sig till förståelse av ämnesstoff. Brittans klassrum däremot är helt klart läsorienterat (Hyland 2002 s. 33 ff.) med verkliga publiceringssam-

manhang utanför klassrummet som ett möjligt mål. Den diskurs som Ivaničs betecknar som social praktikdiskurs (2004 s. 225) fångar av samma skäl tydligast de skrivförlopp vi analyserat här. Slutligen har Cecilia en undervisningsprofil som gör hennes undervisning textorienterad (Hyland 2002 s. 6 ff.) genom betoningen av hur texttyper med vissa språkliga drag är användbara redskap. Detta passar också väl in i Ivaničs genrediskurs (2004 s. 225). De tre lärarna placerar sig emellertid i mittdelen av Ivaničs modell – ingen av dem vetter åt renodlad färdighetsträning och ingen av dem inkluderar ett kritiskt samhällsperspektiv (vilket hos Ivanič verkar vara eftersträvansvärt). Svenskan som färdighetsämne i Malmgrens (1996) beskrivning verkar inte existera i de klassrum vi besökt.

Också en jämförelse med skrivpedagogiska traditioner ger ytterligare en dimension åt våra tre profiler. Var och en av de tre lärarnas didaktiska val kan som tidigare antytts också sägas gestalta de praktiska konsekvenserna av var sin pedagogisk teoribildning: erfarenhetspedagogik, nyretorik och Sydneyskolan – även om dessa teorier i sina explicita former är mer eller mindre okända för lärarna. Olika ideologier, teorier och förebilder ger naturligtvis olika klassrum. Anders säger själv att han arbetar erfarenhetspedagogiskt, vilket för honom innebär att han ser läsning och skrivande som medel för lärande och tänkande, och elevernas egen erfarenhet som utgångspunkt för utvecklingen av deras förmåga att reflektera (t.ex. Malmgren 1996, Molloy 2006). Skrivandet blir i hans klassrum snarast ett medierande redskap i denna mer kognitivt orienterade process. Britta har under sin tid som lärare prövat flera olika sätt att arbeta med skrivande, men är bekymrad över hur svårt det är att verkligen stödja elevernas lärande, när skrivandet sker inom skolans stängda dörrar. Med denna hållning kommer hon nära en nyretorisk kritik av skolans genreundervisning (t.ex. Freedman 1993) och det nyretoriska programmet för lärande av genrer som en del av hela situationer (Miller 1994/1984). Cecilia till sist värdesätter högt alla elevers demokratiska rätt att i skolan få verktyg för framtida studier, och berättar att hon utvecklat sin undervisning speciellt i arbete med elever på praktiskt inriktade gymnasieprogram. Argumenten är påfallande lika Sydney-skolans (t.ex. Rothery 1996, Martin & Rose 2005).

Man skulle som sammanfattning av detta resonemang kunna säga att Anders klassrum syftar till tankeorganisation, medan Brittas syftar till omvärldsorganisation och Cecilias till kunskapsorganisation. De val som lärarna gör passar väl med de konkreta mål som de sätter upp för de skrivförlopp som diskuteras här, men de olika praktikerna i klassrummen skulle också mycket väl kunna komplettera och berika varandra. En del av den kritik som tidigare framkommit

mot skrivundervisning har riktats mot ensidighet, men i ett gemensamt kollegium skulle de tre lärare kunna ge stöd och inspiration åt varandra för att bredda elevernas skrivkompetens och öka deras tillgång på skrivstrategier. En tanke värd att leka med, och antydd av Ivanič (2004), är att elever som mötte alla tre undervisningsprofilerna återkommande och varvat under sina skolår skulle få en god variation som borde vara givande för deras skrivutveckling. Olika värden och olika världar skulle brytas mot varandra; en undervisning som omfattar en mångfald av arbetsätt borde också ha större möjlighet att nå den mångfald av elever som finns i skolan och på så sätt bättre svara upp till enskilda elevers behov.

Samtidigt finns det värderingar hos våra lärare som det troligtvis skulle vara svårt att kompromissa om, och lån från andra diskurser och ordningar bör därför, som Ivanič påpekar (s. 241f.), ske medvetet och på den egna praktikens villkor för att bli meningsfulla. I detta fall skulle man kunna utgå från de likheter som trots allt finns mellan lärarna och deras skrivpedagogik: Cecilia och Anders ser båda skrivande och texter som redskap för att organisera kunskap respektive tankar. Britta och Cecilia undervisar båda under skrivförloppen explicit om genrer och texters konstruktion. Slutligen styr innehållet de texter som skrivs i Brittans och Anders klassrum. På dessa punkter skulle initiativ till samarbete och en breddad skrivundervisning verkligen kunna vara fruktbart. Både lärarna och deras elever har något att tjäna på att pröva fler slags textkedjor, nya inriktningar för textsamtal och kompletterande texttypologier.

Litteratur

- Ask, Sofia, 2007: *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. (Malmö studies in educational sciences 42.) Växjö.
- Berge, Kjell Lars, 2005: *Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: Ungdommers skrivekompetanse*, red. av Kjell Lars Berge. Bind II. Norskeksamen som tekst. Oslo. S. 11–190.
- Bergöö, Kerstin, 2005: *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö.
- Brorsson, Birgitta Norberg, 2007: *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Studier från Örebro i svenska språket 2.) Örebro.
- Duranti, Alessandro, 1997: *Linguistic Anthropology*. (Cambridge Textbooks in Linguistics.) Cambridge.
- Edling, Agnes, 2006: *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Acta universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala.

- Folkeryd, Jenny Wiksten, 2006: Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish. (Acta universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala.
- Freedman, Aviva, 1993: Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. I: Research in the Teaching of English 27:3. S. 222–251.
- af Geijerstam, Åsa, 2006: Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan. (Acta universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala.
- Genre and the New Rhetoric, red. av Freedman, Aviva & Peter Medway. London 1994.
- Hellberg, Staffan, 2002: Svenskämnets röster. I: Skolämne i kris? Red. av Björn Falkevall och Staffan Selander. (Stockholm Library of Curriculum Studies 10.) Stockholm. S. 83–103.
- Hellberg, Staffan, 2008: Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska. I: Språk och stil NF 18. S. 5–37.
- Hoel, Torlaug Løkensgard, 1995: Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis. Trondheim.
- Holmberg, Per, 2009: Textsamtal för skrivande. I: Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal, red av Anne Palmér. Uppsala. S. 59–69.
- Holmberg, Per, 2010: Genrepedagogik i teori och praktik. I: Svenskans beskrivning 30, red. av Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm. Stockholm. S. 123–132.
- Hyland, Ken, 2002: Teaching and Researching Writing. Essex.
- Hymes, Dell, 1996/1978: What is ethnography? I: Hymes, Dell: Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice. London. S. 3–16.
- Ivanič, Roz, 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. I: Language and Education 18:3. S. 220–245.
- Karlsson, Anna-Malin, 2007: Text, situation, praktik. Om ramar och resurser för tolkning av texter i arbetsrelaterade skrifthändelser. I: Ett vidgat textbegrepp, red av Britt-Louise Gunnarsson & Anna-Malin Karlsson. (Text- och fackspråksforskning 46.) Uppsala. S. 27–40.
- Liberg, Caroline, 1998: Läs- och skrivprocessen i undervisningen. Nationella kvalitetsgranskningar. (Skolverkets rapport 160.) S. 107–137.
- Lim Falk, Maria, 2008: Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklaser. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology NS 46.) Stockholm.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996: Svenskundervisning i grundskolan. 2:a uppl. Lund.
- Martin, J.R. & Rose, David, 2005: Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Continuing Discourse on Language, ed. by Jonathan Webster, Christian Matthiessen & Ruqaiya Hasan. London. S. 251–280.
- Martin, J.R. & Rose, David, 2008: Genre Relations. Mapping Culture. London.
- Miller, Carolyn R., 1994/1984: Genre as Social Action. I: Genre and the New Rhetoric, ed. by Aviva Freedman & Peter Medway. London. S. 23–42.
- Molloy, Gunilla, 1996: Reflekterande läsning och skrivning. Lund.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolan skriver »forskningsrapporter». (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.) Malmö.

- Nyström, Catharina, 2000: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Ongstad, Sigmund, 2005: Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs. Bergen.
- Palmér, Anne, 2008: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74.) Uppsala.
- Reichenberg, Monica, 2008: Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet. Stockholm.
- Rothery, Joan, 1996: Making changes. Developing an educational linguistics. I: Literacy in Society, ed. by Ruqaiya Hasan & Geoff Williams. London & New York. S. 86–123.
- Street, Brian, 1995: Social Literacies. Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education. London.
- Swales, John M., 1998: Other Floors, Other Voices. A Textography of a Small University Building. Mahway, N.J.
- Swales, John M., 2004: Research Genres. Explorations and Applications. Cambridge.
- Swärd, Suzanne Parmenius, 2008: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning. (Malmö studies in educational sciences 42.) Malmö.
- Westman, Maria, 2009: Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology NS 49.) Stockholm.
- Wirdenäs, Karolina, under arbete: To teach is to interact.

Att skriva prov

Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov

Av ERIC BORGSTRÖM

Abstract

Borgström, Eric, eric.borgstrom@oru.se, Ph.D Student, Dept. of Swedish Language, School of Humanities, Education and Social Sciences, Örebro University, Sweden: "Writing tests: On norms and text structure in Swedish national writing tests in upper secondary school". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 132–164.

The focus of this article is the national writing tests administered in Swedish upper secondary schools. One important role of these tests is to serve as an interpretation and concretization of the curriculum. The aim of this article is therefore to examine the textual consequences of the test situation. The article takes a critical stance towards the test construction. The instructions say that when assessing the pupils' writing abilities, the teacher is to judge to what extent the pupils' texts could function in the fictitious situation and genre specified in the writing task. I argue that the pupils' texts should be understood as actions situated in a test context. Through an analysis of linear and hierarchical global text structure in pupils' texts, I show how the writing task regularizes what is historically institutionalized as a good text in the test situation: namely the expository essay.

Keywords: school writing, writing assessment, writing ability, genre, text structure, Swedish.

Betyg och bedömning hör till de stående inslagen i skoldebatten. På senare tid är trenden att ge kunskapsmätningar och deras funktioner en allt mer framskjutten plats, och den politiska viljan att utöka skolans formaliserade kunskapsmätningar är stark. I den retorik som omgärdar detta projekt framstår ofta behovet av mätinstrument som något självklart och oproblematiskt. En målstyrd skola behöver kunna mäta och redovisa i vilken utsträckning målen uppfylls och säkerställa att bedömningarna av elevers kunskaper sker på likvärdig grund. Denna artikel fokuserar ett av svenskämnetts viktigaste formella bedömningsinstrument, nämligen gymnasieskolans skriftliga nationella prov. Redan utifrån provsystemets övergripande syfte kan konstateras att det inte utgör någon neutral måttstock som enbart mäter skolans måluppfyllelse och främjar likvärdig bedömning. Provsystemet syftar också till att konkretisera kursplaner och

kursmål (www.skolverket.se). Med andra ord utgör proven en auktoritativ uttolkning av styrdokumentet som ska fungera såväl kontrollerande som didaktiskt främjande.

Att ett nationellt provsystem måste vila på uttolkningar av kursplaner är självklart. I det ligger också att proven ges en potentiell styrfunktion för skrivundervisningens uppläggning. Under 2000-talet har den målstyrda skolan med resultatansvar alltmer övergått i en resultatstyrd med målsvar, menar Forsberg & Lundahl (2006) i sin analys av kunskapsbedömningar som styrmedier. I den målstyrda skolan syftar undervisningen till att sträva efter mål som staten satt upp, och skolan ansvarar för att resultat uppnås. Draget till sin spets syftar den resultatstyrda skolans undervisning till att kunna redovisa goda resultat i mätningar, vilket inte nödvändigtvis är detsamma som att sträva mot målen.¹ Forsberg & Lundahl framhåller därför vikten av att de frågor som läroplansteoretiker riktat mot läroplaner, nu också ställs mot bedömningssystem. En av frågorna som lyfts fram är hur kunskapsbedömningar formar kommunikationen i skolan. Inte minst torde denna fråga vara relevant att rikta mot just svenskämnet skriftliga prov, som ju testar eleverns förmåga att kommunicera i skrift per se. Frågan utgör därmed en lämplig ingång till föreliggande artikel.

Syftet med artikeln är att belysa vilka textuella konsekvenser det har att skrivandet sker i en formell bedömningsituation. I artikeln förstås elevernas texter som handlingar situerade i en provskrivningskontext. Skrivandet syftar till att bedöma elevernas skrivförmåga, det sker på tid, inom en given skrivuppgift och eleverna är isolerade i en skrivsal. För att komma åt artikelns syfte analyserar jag hur några typfall av elevtexter förhåller sig till en skrivuppgift gällande innehåll och textstruktur på global nivå. Genom att koppla analysen till hur texterna bedömts har jag ambitionen att frilägga textnormer och textideal knutna till proven. Att anlägga detta perspektiv på elevtexterna innebär att inta ett kritiskt förhållningssätt till provkonstruktionen. Denna gör gällande att eleverna testas i att skriva i olika genrer som är igenkännbara i samhället, så som *artikel*, *essä* och *kåseri* (se vidare under rubriken »Provens konstruktion och motiv»). Inte minst genom senare års framväxt av olika former av genreorienterad skrivundervisning är det viktigt att proven står för en samhällstillvänd skrivundervisning, i sin roll som konkretion av styrdokumentet. Samti-

¹ I en enkätstudie av Skolverket (2004) svarade en dryg tredjedel av lärarna på grundskolan att proven i ganska hög eller hög grad påverkar deras arbetssätt i stort, med övningsformer och uppgifter. Rapporten visade också att en majoritet av lärare som är »nya» i yrket anser att proven påverkar innehåll och arbetsformer (Skolverket 2004 s. 40).

digt är den verkliga skrivsituationen en traditionell skolsituation med en lång historia.

I det följande ges en närmare beskrivning av provens konstruktion och motiv. Efter det följer en forskningsbakgrund som diskuterar de centrala skrivprovrens historia, perspektiv på genre och provskrivande, men även fördjupar det perspektiv på elevtexterna som introducerades ovan.

Provens konstruktion och motiv

De nationella kursproven för Svenska B utgör avslutningen på den sista obligatoriska delkursen i kärnämnet svenska. Proven utgör på så vis en skrivundervisningens milstolpe som markerar övergången till det som undervisningen ska förbereda för: deltagandet i skriftsamhället. Den i inledningen berörda ambitionen om samhällsanknytning är i provkonstruktionen tydligt markerad. Varje provuppsättning har ett sammanhållet tema, så som *Moderna tider* (vt 2007) *Dröm och verklighet* (ht 2007) och *Intryck och avtryck* (ht 2008). Provförberedelserna börjar några veckor före själva skrivdatumet med att man i klasserna får möjlighet att bearbeta ett häfte med stimulanstexter som belyser det aktuella provtemat. På skrivdagen är det följande kunskapsmål i kursplanen som varje enskild skrivuppgift avser att testa:

Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

kunna formulera egna och andras tankar i [...] skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte.

ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande.

(Kursplan Svenska B)

Just förmågan att anpassa sin text till målgrupp och syfte är något som proven har målet att mäta. Eleven ges i proven omkring tio uppgifter att välja mellan. Varje uppgift inleds med en beskrivning av en fiktiv skrivsituation som tänks föranleda skrivandet. Beskrivningen av den fiktiva situationen följs av en rad uppmaningar som talar om vad eleven ska göra. Den första innehåller alltid en textetikett, en genrebeteckning hämtad från det omgivande språksamhället. Beroende på val av uppgift uppmanas eleven att skriva exempelvis en artikel, bloggtext, debattartikel eller en essä. Dessa etiketter benämns i provmaterialet

ömsom *texttyper*, *uppgiftstyper* och *genrer* och är avsedda att fylla en funktion vid bedömning av elevens texter. Det första kriteriet för varje betygsnivå handlar i så gott som varje uppgift om etiketteringen, om att träffa rätt texttyp, eller genre om man så vill. Är uppgiften att skriva en artikel får en text betyget Godkänd om den *efter viss bearbetning* skulle kunna publiceras som artikel i den i uppgiften angivna tidskriften. Betyget Väl godkänd får den om den är *en väl-skriven artikel i stort sett färdig för publicering* och Mycket väl godkänd om den är *en väl-skriven och insiktsfull artikel som skulle kunna publiceras i sitt nuvarande skick*. Provkonstruktionen avkräver med andra ord läraren en bedömning av hur elevens text skulle fungera i ett annat sammanhang än som just provtext.

I en rapport om framtagandet av de nationella proven belyses motiven bakom konstruktionen (Garme & Palmér 1996). Utgångspunkterna är i gränssnittet mellan skola och samhälle. I förhållandet mellan undervisning och prov ställs konstruktörerna inför ett dilemma. Å ena sidan har idén om processkri- vandet med utkast, respons och vidare bearbetning vunnit mark i den pedago- giska praktiken, vilket en provkonstruktion måste ta hänsyn till. Å andra sidan är det viktigt att proven är just individuella prov:

En provsituation är [...] inte jämförbar med andra skrivsituationer hur gärna man än skulle önska att det vore så. Kravet på att elever efter rimlig förberedelse ska kunna skriva på egen hand har också inneburit att det processinriktade skrivandet i provsammanhang får stå tillbaka. Däremot kan möjligheterna att skapa förut- sättningar för »rimlig förberedelse» på olika sätt utvecklas. (Garme & Palmér 1996 s. 3)

Lösningen, en viss gemensam förberedelsetid och en därefter följande sals- skrivning, lyfts därmed fram som en kompromiss mellan olika rationaliteter.

Vad gäller samhällsanknytningen markeras yrkes- och samhällslivets ökade betoning på kommunikativ förmåga, men också den samtida skriftliga kommu- nikationens snabba förändringar som gör att »tidigare tydligt urskiljbara genrer inte så lätt låter sig definieras» (Garme & Palmér 1996 s. 2). Som exempel nämner Garme & Palmér den traditionella utredande framställningen som tycks byta skepnad vilket »rimligen får konsekvenser för det diskursiva skri- vandet i gymnasieskolan» (s. 2). De skriver vidare att »dagens unga behöver besitta en språklig rörlighet och en vana vid att klara varierande situationer» (s. 2 f.). I denna utgångspunkt kan ett motiv skönjas för konstruktionen med fik- tiva situationer till vilka olika genreetiketter knyts.

Forskningsbakgrund

Det finns en ganska omfattande språkvetenskaplig forskning om gymnasieskolans skriftliga nationella prov. Vad gäller bedömning har lexikogrammatiska kvantifieringar relaterats till betygssteg (Östlund-Stjärnegårdh 2002) och lärarenkäter om vilka parametrar som ges vikt vid bedömning har genomförts (Östlund-Stjärnegårdh 1999). Även motiv och konsekvenser rörande konstruktionen med genreetiketter har diskuterats på olika vis (Nyström 2000 och Östlund-Stjärnegårdh 1997). En kärnfråga här är hur man ska hantera provkonstruktionens inneboende konflikt; proven syftar till att testa elevens förmåga att skriva i *olika* situationer genom en situation där eleven *enbart* skriver för att bli bedömd. I proven och i forskningen ovan görs ingen principiell skillnad mellan elevers skolskrivna texter och verkliga fall av de genrer som eleverna ska imitera i proven. Med denna syn blir de texter eleverna skriver faktiska fall av de genrer skrivuppgifterna etiketterar. Detta motiveras med att man måste ta det genreimiterande skolskrivandets rollspel på allvar.

Norm och praktik i äldre provsystem

Synsättet att eleverna i proven får skriva i olika genrer som de också tänks kunna komma att möta i samhällslivet ger en möjlig lösning på ett gammalt problem med skolskrivande i allmänhet, och med nationella skrivtester i synnerhet. De nationella provens föregångare, de centrala proven, och – ännu längre tillbaka – läroverksskrivningarna, har alla utgjort måltavla för en kritik som handlade om just skolbundenhet. Lötmarker (2004) gör en historisk genomgång av uppsatsskrivandets ideal under läroverksperioden. I brytningstiden mellan läroverk och gymnasieskola på 1960-talet var kritiken mot skoluppsatsen svidande. Den gjorde gällande att skrivundervisningen under läroverksperioden saknade uppdelning i olika uppsatstyper, anknytning till verkliga skrivsituationer med ett verkligt syfte och en verklig mottagare, men också en förberedande undervisning om skrivprocess och textkvalité. Genom analys av läroplaner, uppsatsämnen och uppsatstyper i läroböcker och i studentskrivningarna påvisas så motbilder i form av explicita och mer samhällstillvända ideal och mål med skrivundervisningen. Vad som inte behandlas är de elevtexter idealen och målen resulterade i.

I Hultman 1991 beskrivs hur ivriga reformförsök sedan läroverkets övergång i gymnasieskolan förblivit fruktlösa och hur de tidiga centrala provens

ambitioner om mottagaranpassning, textanknytning och så vidare, snart grusats (s. 61):

Trots de bästa intentioner från upphovsmännens sida kom alltså de centrala proven i svenska att i vissa avseenden styra skrivandet i mindre önskvärd riktning. Det utvecklades en ny genre, vars avarter har föga med det verkliga livets skrivande att göra. Denna utveckling finns det all anledning att bekämpa.

Hultman trycker på att de centrala proven i svenska fick en alltför stor inverkan på skrivundervisningen; ett av delproven kom rent av »att få symbolisera hela inriktningen av skrivträningen i gymnasieskolan» (s. 60) innan det slutligen togs bort. Det gick ortodoxi i genren centralt prov i svenska, och kravet på anknytning till provmaterialets stimulanshäften gjorde många elevtexter starkt bundna till provsituationen, genom pliktskyldiga hänvisningar utan annan än strategisk funktion.

Dock framhåller Hultman det han ser som en stor styrka med de centrala proven: den tydliga preciseringen av den diskursiva framställningen som konkretisering av målet med gymnasieskolans skrivundervisning (s. 62). I Hultman 1989 ges en beskrivning av textformen och dess kopplingar till skrivundervisningens samhälls- och demokratiuppdrag. I en diskursiv framställning beskrivs och diskuteras generella förhållanden. Texten disponeras efter tankemässiga strukturer, vilka kan handla om orsak och verkan, mål och medel, likheter och olikheter och för- och nackdelar. När den diskursiva framställningen sätts som skrivundervisningens mål, betyder det utöver en genrevidgning från det expressiva berättandet också en rollutveckling där eleven närmar sig vuxenlivets medborgar- och yrkesroller. Skrivandet blir det självständiga strukturerandet av de egna tankarna. Den diskursiva framställningen, den argumenterande, diskuterande eller utredande uppsatsen som ideal, ges därmed såväl demokratiska som yrkesmässiga motiv.

Det genreimiterande skrivandet

I dagens nationella prov ges både diskursiva och berättande uppgifter. Men som skrivundervisningsmål har den diskursiva framställningen, skoluppsatsen som genre i sin egen rätt, alltså lämnats enligt provkonstruktionen. I det resonemang som förs i provkonstruktionsrapporten (Garme & Palmér 1996) kopplas de ökade kraven på språklig rörlighet till den omvandling av medielandskapet och språksamhället som beskrivs i Svensson 1995, som behandlar den diskursiva texttypens tillbakaträngning på flera områden i samhället. I Svenssons

artikel ifrågasätts kopplingarna mellan den diskursiva framställningen och skolans samhällsupdrag: »Kanske finns det andra sätt att skriva som fungerar bättre i det moderna samhället och som eleverna skulle vara bättre betjänta av att lära sig» (s. 164). Samtidigt betonas också framställningsformens förtjänster så som »utförlighet, sammanhang och tankereda» (s. 165). I de nationella proven åligger det som nämnts inte läraren att bedöma hur bra diskursiv framställning eleven skrivit, utan i vilken mån texten kan ses som ett fall av den angivna genreetiketten. Den traditionella provgenren, den diskursiva framställningen, blir ur detta perspektiv ett exempel på en förlegad och skolbunden skrivundervisning, där eleverna lär sig skriva texter av ett slag som är på tillbakagång i samhället i stort.

Nyström (2000) klassificerar i sin avhandling om gymnasisters skrivande elevtexterna efter olika genrestatus. Genrestatus 1 ges de genrer i vilka genrer hämtade utanför skolan imiteras, medan skolgenrer som övar vissa moment som kan förekomma i genrer utanför skolan ges genrestatus 2 (s. 55). När eleverna skriver utredande uppsatser ges dessa genrestatus 2, medan när eleverna skriver nationella prov gör de det i genrer med genrestatus 1. Indelningen av provtexter i olika genrer problematiseras ingående i relation till avhandlingens Swalesinfluerade genredefinition (se t.ex. Swales 1990). Ett problem är att det inte är eleverna själva som namngett genrerna i proven; om inte brukarna själva ser det de skriver som fall av samhällsgenrer är det tveksamt om de kan klassas som det. Ett annat problem ligger i genrens konstituerande drag i ett gemensamt kommunikativt mål. Detta blir problematiskt i förhållande till provskrivandets kommunikativa villkor (se vidare nästa avsnitt). En förutsättning för denna typ av klassificering, betonar Nyström, är att man lever sig in i och accepterar den fingerade verklighet som tecknas i skrivuppgifterna. Nyström menar att den fiktiva sociala kontexten underlättar för »elevernas 'föreställande' av kommunikativa mål» (s. 109). Hon tar i linje med denna syn heller inte upp betyg och bedömning vid genrebeskrivningarna och kliver därmed ur en normativ forskningstradition för skolskrivande.

Likafullt är just bedömning själva kärnan i de nationella proven som skrivkontext, och anpassning till de textetiketter som återfinns i provmaterialet är, som vi har sett, också tänkt att fungera som kriterium vid bedömning. Teleman (1991 s. 75) tar upp elevtexten som typfallet där det råder oenighet om vilka normer som kan tillämpas vid bedömning. Skoluppsatsen, menar Teleman, sägs ofta tillhöra en låtsasgenre som reportage, självbiografi, dagbok, medan den i grunden är just en skoluppsats. Förhållandet beskrivs som »den perfekta utgångspunkten för godtycklighet vid genrebestämning och därmed för av-

görandet av var gränsen mellan rätt och fel går» (s. 75). Detta att skolskrivandets kontextuella förutsättningar påverkar elevtexterna är väl belagt i empiriska studier. Josephson (1996) visar hur språkmedvetna skribenter i en provsituation misslyckas med att efterlikna tidningsspråket då de retoriska förutsättningarna som omgärdar ett journalistiskt arbete inte föreligger. Många texter som alltså syftade till att imitera nyhetsartikelgenren liknade i stället »den typ av resonering, analyserande och överblickande framställning som vi bl.a. förknippar med den klassiska gymnasieuppsatsen» (s. 196). I Karlsson 1997 jämförs autentiska insändare till tidningen *Kamratposten* med insändare skrivna som en skoluppgift av elever på mellan- och högstadiet. Tesen drivs att det i det genreimiterande skolskrivande som undersöks finns två normuppsättningar: dels en explicit, att eleverna skriver för en tänkt läsekrets utanför skolan, och dels en implicit institutionaliserad, att eleverna skriver för en bedömande lärare. Karlsson påvisar så hur denna dubbla normsituation realiserar på flera olika analysnivåer i elevernas texter. Bland annat explicit görs inte många av skolinsändarnas teman och syften, vilket däremot görs i det stora flertalet autentiska insändare. Förklaringen är att eleverna inte funnit det nödvändigt att upprepa något de uppfattar som givet i situationen (s. 182). Att texter uppvisar bundenhet till undervisningskontexten kan tyckas bekymmersamt om ambitionen är att verkligen efterlikna språkande utanför skolan. Karlsson poängterar dock att de elever som »skrivit de mest implicita texterna egentligen är de som behandlat kommunikationssituationen på det ärligaste och mest konkreta sättet» (s. 185).

Det genreimiterande skolskrivande som de nationella proven står för rymmer en konflikt. Å ena sidan har skrivundervisningen och de auktoritativa proven krav på sig att vara öppna mot samhället, och direkt förbereda för den yrkes- och medborgarroll som väntar. Å andra sidan är skolans svårigheter att frigöra sig från sina särpräglade kommunikativa villkor en återkommande iakttagelse i forskningen.

Ambitionen att ta det genreimiterande skrivandets rollspel på allvar är god. Elevers texter ska tas på allvar. Men ett annat sätt att ta dem på allvar är att se dem situerade i den kontext där de skrivs och fyller sin egentliga funktion: i en institutionaliserad bedömningssituation. Och detta perspektiv blir särskilt viktigt just utifrån provens styrande funktion i förhållande till skrivundervisningen.

Provskrivande som institutionaliserat handlande

Av nödvändighet står de nationella provens skrivande för ett skolskrivande där relationen mellan lärare och elev kanske blir mer påfallande asymmetrisk än annars. Eleven blir genom texten bedömd av läraren. Det jag vill belysa med denna artikel är att det är just som *provtexter* dessa texter fungerar och bör förstås. Jag ser texterna som fungerande i sin egen rätt och i sitt eget sammanhang, inte som mer eller mindre lika texter utanför skolan. Detta synsätt ligger i linje med den syn som genomsyrar det norska KAL-projektet, i vilket den norska grundskolans avslutande skrivprov förstås som en textkultur i sin egen rätt, ett avgränsat socialt fält med egna textnormer (Berge 2004). Genrebeteckningarna i den norska grundskolans skriftliga examensprov förstås där inte som om likhetstecken fanns mellan elevtexter och de genrer som eventuellt imiteras:

Når elevene skriver essay, er ikke hensikten nødvendigvis at de skal skrive essay som innenfor høykulturelle tekstkulturer ville bli betraktet som essay, men at de får utvikle sider ved egen skrivning som essayistisk tilnærming til erfaringen og forståelsen av seg selv og andre legger opp til. (Berge 2004 s. 16)

När en elev skriver genren *essä* ska eleven skriva en text som inom skolan som institution förstås som en essä. Den ideala elevtexten är med andra ord inte en ren imitation av exempelvis den typiska essän, artikeln eller kåseriet. De norska provens genreorientering beskrivs i termer av en skrivideologisk hybrid som resulterar i en skrivpedagogisk paradox. Genrerna ska ha betydelse men samtidigt inte. Etiketterna syftar på ett plan till att knyta proven till en kulturkontext utanför skolan, men samtidigt utgör inte uppvisandet av specifika genredrag något grundläggande kriterium för texternas bedömning. Utifrån detta sluter sig Berge till att »kategorin 'genre' ikke er et kvalifiserende trekk ved begrepsvaliditeten og dermed skriveprøvas ideologi» (Berge 2004 s. 30).

Resonemangen känns igen från Berge 1988 där examensuppsatsen förstås som en egen genre. Därmed framhålls att normerna som omgärdar elevtexterna är genretypiska för skoluppsatsen: »Att kravene kan likne på konvensjoner i andre teksttyper, kan være tilfeldig eller ha en historisk årsak» (s. 118). Även om det svenska nationella provsystemet ser annorlunda ut än det Berge beskriver är resonemangen i stor utsträckning överförbara på dagens svenska nationella prov. Den asymmetriska relationen mellan lärare och elev som provsituationen etablerar beskrivs i termer av språkhandlingar. Närmare bestämt urskiljs tre handlingstyper: strategiskt, rituellt och kommunikativt handlande (s. 58). Det strategiska handlandet är målrelaterat. Här är syftet att genom uppsatsen leverera en produkt för bedömning. Den rituella handlingen rör att delta i

en gemenskap; i uppsatsen innebär det att skriftligen ta ställning till frågor i samhället och uppleva sig som vuxen. Den kommunikativa handlingen syftar till att komma till förståelse människor emellan. Skolskrivandets kommunikativa villkor innebär enligt Berge att den eleven kommunicerar med, och eventuellt kommer till förståelse med genom uppsatsen, är eleven själv. Skoluppsatsen karaktäriseras därmed av att »den strategiske handlingen 'skrive stil' skal se ut som en kommunikasjonshandling, men samtidigt følge visse rituelle regler» (s. 59).

När eleven utför den strategiska handlingen att skriva prov är handlingsutrymmet alltså allt annat än fritt. Handlingen är textuellt medierad, vilket betyder att texten måste följa etablerade konventioner för hur en skoluppsats bör se ut. Att Berge väljer att se examensuppsatsen som en egen genre bottnar i att de elevtexter skrivproven resulterar i styrs av skrivuppgifternas formuleringar. Även om en provskrivningskonstruktion erbjuder en mängd olika skrivuppgiftstyper, finns det ändå flera överordnade drag som är gemensamma för alla. Oavsett om skrivuppgifterna efterfrågar en utredning, diskussion eller värdering, styr instruktionen elevernas texter på tre plan.

För det första normerar skrivuppgiften det som Berge kallar sändarintentionen, eller textens intentionalitet. I detta ligger att det kommunikativa behovet inte är elevens eget; eleven skriver för att hon måste, och för att visa att hon kan skriva. Elevens uppgift är att ta vara på den sändarintention uppgiften ger och formulera texten i samklang med normer för hur det ålagda kommunikationsbehovet vanligtvis kanaliseras i text. För det andra pekas det i alla uppgifter mot ett urval av referenter i kulturen vilka reglerar det innehåll elevtexten ska behandla, samt genom urvalet också ur vilket perspektiv ämnet ska skildras. Men även om uppgiften exempelvis är att värdera en kulturell referent, så står det inte eleverna fritt att göra det hur som helst. Den tredje normeringen ligger nämligen i de presuppositioner, förgivettaganden, uppgifterna vilar på. Presuppositioner beskrivs av Berge som kulturella normer, som kittet i en kommunikativ gemenskap. Berge tar exemplet att om en skrivuppgift är att föra en diskussion om ämnet »solidariteten i samhället» är det taget för givet att eleven accepterar solidaritet som ett positivt moraliskt värde. Utifrån den asymmetriska relationen och lärarens maktposition som bedömare vore något annat ett risktagande, då lärarens makt över betyget utgör ett starkt sanktioneringsmedel. I Östlund-Stjärnegårdhs (2002) studie noteras den moraliska aspekten som särskilt framträdande för vissa ämnen, även om elevens åsikter inte tycks vara avgörande för G-gränsen. Östlund-Stjärnegårdh exemplifierar bland annat med en elev som i sitt svar på den na-

tionella provuppgiften *Bidrag eller arbete – ett val?* tydligt uttrycker att han kan tänka sig att leva på bidrag. Texten ges kommentaren »Jag har svårt för elever med dåligt omdöme» av en bedömare, men blir ändå godkänd (Östlund-Stjärnegårdh 2002 s. 157).

Material

Mitt material består av elevtexter hämtade från provkonstruktionsgruppens arkiv i Uppsala. Texterna är hämtade från den vid tiden för det huvudsakliga undersökningsarbetet senaste provuppsättningen: vårterminen 2007. Temat för provuppsättningen var *Moderna tider*. Urvalet skedde steg för steg. Först presenterar jag här den skrivuppgift som valts, därefter går jag in på urvalet av elevtexter.

Skrivuppgiften

Eftersom artikeln undersöker provskrivandets textuella konsekvenser är det viktigt att belysa hur en skrivuppgift likriktar, men också öppnar för en viss variation. För att kunna analysera hur elevtexter förhåller sig till en skrivuppgift, har jag valt att analysera elevtexter skrivna inom en och samma uppgift. Den mest frekventa genreangivelsen i proven är *artikel*, en uppgiftstyp som inte närmare belysts i tidigare forskning. Av denna uppgiftstyp i provuppsättningen vårterminen 2007 lockade följande uppgift flest elever (Skolverket 2008 s. 40):

B7 Böcker på minuten

Tidsbrist i det moderna samhället drabbar också litteraturläsningen. En lösning på problemet är böcker i snabbversioner. Illustrerade klassiker, ljudböcker, Det Bästas förkortade romaner, klassiker i serieform – det är några försök att ge tidshjälp till läsarna.

På Bibliotekstjänsts webbplats efterfrågas läsarnas synpunkter på förkortade och förenklade böcker. Du bestämmer dig för att bidra med dina åsikter.

*Skriv en artikel. **Beskriv** din syn på läsande och vilken roll det spelar för dig. **Diskutera** fördelar och nackdelar med förkortade romaner och andra försök att vinna tid åt läsare. Hämta synpunkter/exempel från texthäftet och **ge några råd** om hur man ska få tiden att räcka till litteraturläsning.*

Rubrik: **Böcker på minuten**

Bedömningskala: IG-MVG

(Delprov III Vt 2007)

Uppgiften har särskild anknytning till några texter i det häfte med stimulans-texter som eleverna får ha med sig under skrivdagen. Titeln »Böcker på minuten» är hämtad från en artikel av Jonas Thente i *Dagens Nyheter*. Som titeln antyder är artikeln en betraktelse över den tidskrävande romankonstens plats i ett stressigt samhälle, och Thente diskuterar, problematiserar och delvis raljerar över förlagens olika sätt att få stressade människor att läsa. Även två andra texter i texthäftet berör olika litteraturformat: dels ett utdrag ur en seriebearbetning av *Röda rummet* tecknad av Per Demervall, dels en artikel hämtad från *Metro* som berättar att en undersökning gjord av ett förlag har visat att 3 av 4 manga-intresserade barn vill ha läroböcker i mangaform.

Skrivuppgiften slår fast en övergripande situation i det första stycket, en fiktiv skrivsituation i det andra och en skrivinstruktion i det tredje. I det första stycket beskrivs den samhälleliga situationen som präglad av tidsbrist, vilken sägs *drabba* litteraturläsningen. Att denna situation är problematisk stöds av den därpå följande meningen som talar om referenten *böcker i snabbversioner* som en *lösning* på *problemet* med tidsbrist. Därefter upprädas några olika format till vilka romaner har omarbetats och dessa benämns som *några försök att ge tids-hjälp till läsarna*. I det andra stycket ges så den fiktiva situationen. Eleven tänks vara inne på Bibliotekstjänsts webbplats. Där får han eller hon syn på att man efterfrågar läsarnas synpunkter på dessa lösningar, och bestämmer sig för att delta. Så långt i skrivuppgiften står ingenting om hur texten som ska skrivas är tänkt att fungera. Att bidra med åsikter skulle kunna handla om att skriva ett mejl till redaktionen för webbplatsen, eller att svara på en enkätundersökning etc. Detta uttrycks i stället i tredje stycket, i form av uppmaningar om textutformning och anvisningar om vad som bör ingå i texten. Tre uppmaningar är fetstilta och gör gällande att eleven ska beskriva sin syn på läsande, diskutera för- och nackdelar, och ge några råd. Till detta kommer den inledande uppmaningen *Skriv en artikel* och den senare att eleven ska *hämta synpunkter/lexempel från texthäftet*. I uppmaningen att eleven ska skriva en artikel ligger publiceringsmomentet underförstått; texten ska fungera i ett offentligt sammanhang. Elevtexten ska alltså enligt den fiktiva situationen rikta sig till läsare på Bibliotekstjänsts webbplats. Genom den sista uppmaningen, att ge råd för att få tiden att räcka till, uttrycks implicit också att texten ska rikta sig till läsare som skulle vilja lägga mer tid på litteraturläsning men inte får ihop det.

Lärarna får i provmaterialet ytterligare information om skrivuppgiften och hur elevernas svar ska bedömas på textnivå. I läroanvisningarna inför bedömningen av det skriftliga delprovet står under rubriken *Disposition och sammanhang* bland annat att textens *disposition ska vara så genomtänkt och logisk att innehål-*

let blir klart och överskådligt. [...] Inledning och avslutning skapar en helhet och bidrar till tydligheten. Och så trycks på kravet på koherens på textnivå: *Texten ska vara sammanhängande [...] på textnivå – den röda tråden ska vara tydlig* (Lärlarinformation, Moderna tider 2007). I bedömningsmaterialet är också en moral som skrivuppgiften presupponerar explicit uttalad, nämligen den att romanläsning är viktigt. I en exempeltext uttrycker en elev sin ovilja mot läsande. I bedömningskommentaren konstateras att valet av uppgift *kan tyckas olyckligt eftersom han själv tycker att litteraturläsning är »väldigt tråkigt»*. Elevens text blir ändå godkänd, tack vare *ett någorlunda fylligt resonemang kring läsning och förkortade romaner* (Bedömningsanvisningar vt 2007 s. 43).

Elevertexterna

Eftersom jag vill belysa textuella konsekvenser av provsituationen är bedömningen en viktig variabel för urvalet. Betyget utgör lärares formella respons på elevernas texter och blir således ett sätt att komma åt provens normering av textideal. Jag valde att kopiera texter bedömda med betygen G respektive MVG för att kunna belysa vad som kännetecknar och särskiljer det som i de nationella provens skrivkontext bedömts som godtagbar och ideal text. I provkonstruktionsgruppens arkiv finns för den aktuella uppgiften 32 texter med betyget G och 30 med betyget MVG. Ur dessa valdes slumpvis 20 texter ut på varje betygssteg. På så vis fick jag fram 40 elevtexter för en första intuitiv analys. Dessa 40 elevtexter visade sig med något enstaka undantag följa två mönster vad gäller texternas inledningar. En grupp elevtexter inleds med en beskrivning av det stressiga samhället av idag och dess konsekvenser för romanformatet. Den andra gruppen inleds i stället med en beskrivning av elevens personliga förhållande till läsning. Båda sätten att inleda finns representerade på såväl G- som MVG-nivå vilket figur 1, nedan, visar.

Utifrån inledningarna valde jag fyra för skrivuppgiften representativa elevtexter. I dem finns båda sätten att inleda respresenterade på respektive betygsnivå; med andra ord finns en representant för varje ruta i figur 1.

Eleverna har givits fingerade namn; Annas och Björns texter har av sina lärare fått betyget G, medan Carolines och Disas har fått betyget MVG. Om texternas materialitet kan nämnas att Carolines text är skriven med en ordbehandlare, medan de övriga tre är handskrivna. Samtliga har den i uppgiften angivna rubriken *Böcker på minuten* och är undertecknade med namn och, med undantag för Caroline, även klass.

	Det personliga	Det samhälleliga
G	För min del så är det väldigt tråkigt att läsa böcker för det är väldigt sällan jag hittar en bok som passar för mig. När jag väl skulle hitta boken som är rätt för mig då har jag svårt att sluta läsa den.	»Tidsbrist» ett väldigt gångbart ord i dagens samhälle. Dagens arbetare jobbar mer och mer vilket gör att man får mindre tid till andra saker.
MVG	Ända sedan jag vid fem års ålder lärde mig att läsa har läsandet spelat en mycket viktig roll för mig. Jag har alltid gillat att gå till biblioteket och att sjunka ner i soffan med näsan begravd i en bok av den genre jag för tillfället varit mest intresserad av.	Som en biverkning av det moderna samhället har dagens människa blivit ett offer för ständig stress och tidspress. Fritid är inte längre något självklart, det är en förmån.

Figur 1. Exemplifieringar av grundläggande sätt att inleda texter skrivna som svar på uppgiften »Böcker på minuten».

Metod

Utgångspunkten för undersökningen är att provsituationen och de skrivuppgifter som eleverna ges där sätter normer för hur elevtexterna bör utformas. I undersökningen rekonstruerar jag denna normering på två plan med hjälp av metoder sprungna ur textlingvistik, så som de beskrivs i Berge 1988. Dels fokuseras *funktionsstrukturen*, det vill säga texthelheternas linjära struktur. Dels fokuseras *makrostrukturen*, det vill säga hur elevtexternas innehåll är ordnat hierarkiskt. Det jag gör i detta avsnitt är att rekonstruera modeller över de normerande idéer om textstruktur som skrivuppgiften ger uttryck för, för att sedan i själva analysen ställa mina fyra faktiska elevtexter mot dessa modeller och diskutera likformighet och variation.

Funktionsstrukturen – textens linearitet

Funktionsstrukturen tar fasta på en texts övergripande linjära komposition. Berge (1988) definierar begreppet som den nivå i texten som gör hela den linjära strukturen koherent. Jag förstår funktionsstrukturen som ett socialt kontrakt mellan deltagare i en specifik situationskontext, i en viss kultur. När jag i

denna artikel utgår från att provsituationen har textuella konsekvenser, utgår jag från att provskrivande är en institutionaliserad handling knuten till en specifik situationskontext, präglad av en asymmetrisk relation mellan lärare och elev. Handlingen medieras i texten. Lärare läser och bedömer elevtexterna, det vill säga avgör utfallet av handlingen, som svar på en skrivuppgift. Skrivuppgiften normerar därmed en funktionsstruktur, och elevens sätt att förhålla sig till den normerande strukturen i sina texter blir ett mått på textkvalité.

En funktionsstruktur byggs upp av *funktionsenheter* på olika nivåer i texten. En funktionsenhet definierar jag som en given funktion i ett linjärt system av interna relationer mellan olika textdelar. Ett visst innehåll i en text får en viss funktion i texthelheten beroende på var i den linjära kompositionen det står. Den enklaste funktionsstrukturen är uppdelningen i makrofunktionerna *inledning*, *mittedel* och *avslutning*. Beskrivningen kan sedan förfinas genom en precisering av vilka funktionsenheter dess övergripande textavsnitt består av. För en argumenterande text kan det handla om funktionsenheterna *tes*, *argument* och *motargument* etc. (Berge 1988 s. 115).

För uppgiftstypen *artikel* i de nationella proven gäller att elevtexten ska vara utredande. Utifrån perspektivet att elevtexterna är svar på en uppgift är det relevant att i rekonstruktionen av den normerade funktionsstrukturen söka sig till vad som tidigare sagts om den traditionella utredande provskrivningsgenren: den utredande uppsatsen. De beskrivningar som görs i Berge 1988, Hultman 1989 och Nyström 2000 ger en likartad bild av genrens funktionsstruktur. På övergripande nivå är den utredande uppsatsen oftast tredelad. När en inledning finns – för det är inte i alla elevtexter det gör det – syftar denna till att introducera ämnet, och ofta förekommer någonstans i inledningen en frågeställning som anger vad texten ska behandla. Detta följs av en mittedel där ämnet avhandlas. Vad gäller detta textavsnitt kan den utredande uppsatsen följa olika dispositionsprinciper. I Nyström 2000 nämns kronologisk eller kretsande kring en motsättning som principer för disposition, och i Hultman 1989 också orsak och verkan, mål och medel, samt för- och nackdelar. Samma sak gäller den norska skoluppsatsen, och Berge (1988 s. 123) betonar att olika skrivuppgifter ger olika dispositionsprinciper och olika funktionsenheter. Så kommer oftast en avslutning där det resonemang som förts knyts ihop. Speciellt för skoluppsatsen är att konklusionen ofta kommer i form av att eleven i avslutningen moraliserar genom att sluta sig till den inställning till ämnet som presupponeras i skrivuppgiften och är vedertagen i skolan som kulturkontext (Berge 1988 s. 123).

Med denna beskrivning som utgångspunkt låter sig en rekonstruktion göras av den funktionsstruktur som den aktuella skrivuppgiften etablerar. I upp-

giften formuleras en samhällelig situation, ett problem, samt olika föreslagna befintliga lösningar på detta problem. Till detta kommer uppmaningarna som avkräver eleven en beskrivning av den personliga situationen (*Beskriv din syn på läsande och vilken roll det spelar för dig*), såväl positiv som negativ värdering av befintliga lösningar på problemet (*Diskutera fördelar och nackdelar med förkortade romaner och andra försök att vinna tid åt läsare*) samt egna lösningar (*ge några råd om hur man ska få tiden att räcka till litteraturläsning*). De funktionsenheter skrivuppgiften normerar är en inte ovanlig dispositionsmodell i diskursiva texter, nämligen en struktur organiserad kring funktionerna *situation, problem, lösning* och *evaluering* (se t.ex. Tirkonen-Condit 1985). Min rekonstruktion av funktionsstrukturen som uppgiften etablerar visas i figur 2.

Makrofunktion	Funktionsenhet	Innehållsexempel
Inledning	Samhällelig situation (SS) Personlig situation (PS) Problem (P) Frågeställning (F)	Tidsbristen i det moderna samhället är stor. Jag älskar böcker, men de tar tid att läsa. Tidskrävande romaner hinns inte med. Hur kan vi lösa detta problem?
Mittdel	Befintliga lösningar (BL) Lösning 1 (L1) Eval + L1 Eval – L1 Lösning 2 (L2) Eval + L2 Eval – L2	Genom snabbkonsumerad litteratur försöker nu förlagen locka läsare. Romaner förkortas av förlagen för att spara tid åt läsaren. Kan ge en inblick i ett verk man annars inte skulle hinna läsa. Men stackars författare att få sitt verk slaktat på det viset. Ljudböckerna har slagit igenom stort på sistone. Man kan göra annat medan man lyssnar. Men det finns en risk att tankarna far iväg och att man glömmer lyssna.
Avslutning	Konklusion (K) Lösning egen 1 (LE1) Eval + LE1 Lösning egen 2 (LE2) Eval + LE2	Romanförkortningar håller inte – vi måste läsa originalversionerna. Strunta i teven och läs i stället. Vill man läsa kan man faktiskt ta sig tid. Läs medan du pendlar. Det är ett effektivt användande av den dyrbara tiden.

Figur 2. Rekonstruerad funktionsstruktur så som den normeras i uppgiften.²

Som figur 2 visar är de flesta funktionsenheter explicit angivna i uppgiftsinstruktionen. Enheterna *frågeställning* och *konklusion* har lagts till utifrån genrekarakteristiken för den utredande uppsatsen. Som en kontroll över

² Inom parentes visas de förkortningar som betecknar respektive funktionsenhet i resultatavsnittets figurer.

funktionsenheternas validitet har en genomläsning av det större urvalet gjorts efter rekonstruktionen och den visade sig täcka så gott som alla elevtexter.

Makrostrukturen – textens innehållsliga hierarki

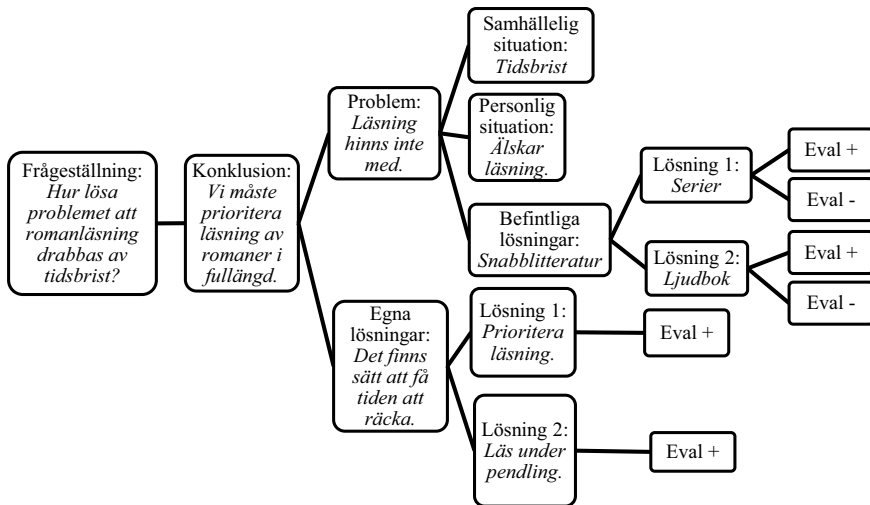
En texts innehållsliga hierarki, dess makrostruktur, liknar Berge (1988 s. 86) dels vid skribentens föreställning om texten före skrivandet, dels det som blir kvar i minnet hos en läsare en tid efter att man lagt ifrån sig texten. Makrostrukturen blir till genom vår förmåga att skapa helhet av en annars kaotisk informationsmassa. Den är med andra ord textens tema och syfte, dess röda tråd, för att använda en vanlig och svårpreciserad bild.

Innehållet i en text byggs upp av propositioner. I en proposition sägs något (predikatsled) om något (referent/subjektsled). Överst i strukturen återfinns textens överordnade tema, dess makroproposition. Runt detta tema byggs så textens innehållsliga hierarki ut genom att ny information om ämnet tillförs via subpropositioner. Därmed blir storleken och nivå djupet på makrostrukturen ett mått på hur mycket kunskap om ett ämne en skribent försöker förmedla (Berge 1988 s. 89). Ett annat kvalitetsmått med koppling till makrostrukturen benämner Berge som skribentens förmåga att balansera det explicita och implicita (s. 90). Vilken information som behöver skrivas ut i texten och vilken som är överflödigt, redundant, och kan tas för given varierar med situation, mottagare, genre och syfte. Eleven som i de nationella proven ju skriver för en reell, konkret och också tänks skriva för en fiktiv, abstrakt mottagare ställs därmed inför särskilda utmaningar.

I undersökningen visualiseras makrostrukturerna liggande, det vill säga med den »översta» nivån längst till vänster. I figur 3 visualiseras rekonstruktionen av en makrostruktur baserad på innehållsexemplen i den frilagda funktionsstrukturmodellen (figur 2).

Som figur 3 visar kommer inte varje enskild proposition att skrivas ut i makrostrukturmodellerna. I stället anges funktionsenheterna så som de framträtt i rekonstruktionen av den funktionsstruktur skrivuppgiften normerar. Detta innebär en förenkling av hierarkin, då enheter i hierarkin ofta i sig består av en egen hierarki av propositioner. Enheten *Eval-* kan exempelvis i sig bestå av en hierarki över olika argument för att en lösning är dålig.

Frågeställningen som elevtexten behandlar förstås som textens överordnade tema. Som svar på frågeställningen ges konklusionen. I den rekonstruerade



Figur 3. Rekonstruktion av hur en makrostruktur kan se utifrån funktionsstrukturmodellen (figur 2).

funktionsstrukturen är konklusionen i linje med den moral uppgiften presupponerar (se under rubrik *Skrivuppgiften* ovan), nämligen att förkortade romaner inte duger och att vi måste läsa fullängdsromaner. Konklusionen utgör det synsätt på det givna problemet som eleven genom framställningen hävdar och baseras på evalueringar av befintliga lösningar på detta problem. Problemet härleds i sin tur ur den samhälleliga situationen, att det råder tidsbrist, och legitimeras som just ett problem genom den personliga situationen och synen på läsning som något viktigt. Som en logisk följd av konklusionen ges så också egna lösningar på problemet. Genom att hävda att de befintliga lösningarna inte duger, öppnar man för att komma med egna lösningar. De egna lösningarna evalueras i exemplet positivt.

Funktionsstrukturer

Detta avsnitt är disponerat efter texternas makrofunktioner, och inledningar, mittdelar och avslutningar behandlas separat. Varje avsnitt inleds med att elevtexternas funktionsstrukturer presenteras i en figur. Utifrån den görs så en generell karaktäristik av de gemensamma drag texterna uppvisar, och sedan dis-

kuterar eventuella betygsskiljande drag. Avslutningsvis för varje avsnitt görs också några nedslag i de enskilda elevtexterna.

Inledningar

I figur 4 visas funktionsstrukturer i inledningarna. Gemensamt för texternas inledningar är, som nämnt, att de tar utgångspunkt i en situation. Antingen i den personliga som Anna och Caroline, eller i den samhälleliga som Björn och Disa, även om Disa redan i inledningen också behandlar den personliga situationen. Annas, Carolines och Disas inledningar svarar därmed med funktionsenheten *personlig situation* mot uppgiftens första uppmaning: *Beskriv din syn på läsande*. Samtliga betonar att läsning är viktigt och värdefullt för dem, även om de, som figuren visar, gör det olika utförligt. Ordantalet i inledningarna som helhet skiljer sig kraftigt åt mellan betygen.

Makrofunktion	G		MVG	
	Anna	Björn	Caroline	Disa
<i>Ingress</i>				P (10) F (16)
<i>Inledning</i>	PS (58)	SS (21) BL (17) SS/P (31)	PS (219)	SS (27) P* (77) BL (37) PS (139)
	(58)	(69)	(219)	(306)

Figur 4. Funktionsstrukturer i makrofunktionerna ingress och inledning. (Inom parentes anges antal ord, * avser explicit hänvisning till texthäftet; rörande förkortningarna SS etc., se figur 2.)

Så några nedslag i individuella texter. Det första rör Björns inledning. Den uppvisar en komplex struktur med flera olika funktionsenheter. Samhället beskrivs som präglad av stress: *Tiden är det stora problemet i dagens samhälle. Ingen har tid för att hinna med allt som måste göras*. Den samhälleliga situationen framhålls alltså som problematisk i sig. Därefter antyds i funktionsenheten *Be-fintliga lösningar* att det också finns sätt att lösa problemet: *Att välja bort saker som tar lång tid att göra kan i stället ersättas av andra saker*. Det generella problemet tidsbrist kan alltså lösas på ett generellt plan, genom att ersätta tidskrävande aktiviteter med andra alternativ. Efter detta beskriver Björn hur den

samhälleliga situationen får konsekvenser för litteraturläsandet: *Något som drabbas hårt av att vi i det moderna samhället inte har tid är litteraturläsningen.* Detta följs av preciseringen: *Ingen har tid att sätta sig ner och läsa en roman på några hundra sidor.* Då Björn inte presenterat sin egen syn på läsande lämnar formuleringen det öppret om han ser romanformatets svårigheter som ett problem eller som en naturlig konsekvens av att tiden är knapp och att böcker tar lång tid att läsa.

Det andra nedslaget gör vi i Disas text. Disa skriver på ordbehandlare vilket hon använder för att efterlikna konventioner som känns igen från tidningsspråket, så som spaltindelning och fetstil på de första orden i varje nytt stycke. Hennes inledande funktionsstruktur sticker också ut då hon utnyttjar ordbehandlarens möjligheter till att skapa en fetstilt ingress bestående av två frågor. Genom ingressens två frågor markerar hon vilka läsare texten kan vara av intresse för, samt vad texten ska handla om: *Tycker du inte att du har tid över till litteratur? Låter en förkortad version av en roman intressant, eller är det en kränkning av författarens verk?* Den frågeställning som texten kan förväntas behandla är alltså om förkortade versioner av romaner är en hållbar lösning på människors problem att inte hinna läsa fullängdsromaner.

Avslutningsvis ska också noteras att Disa är den enda som redan i inledningen svarar mot uppmaningen att hämta exempel eller synpunkter från texthäftet. Detta gör hon i sin problemformulering: *Precis som Jonas Thente skriver i sin artikel Böcker på minuten (DN 1:12:2005) kan inte den totala lästiden för varje bok beräknas [...]. Därför blir det just så svårt för oss att passa in läsning i vår pressade planering.*

Mittdelar

Figur 5 visar elevtexternas funktionsstrukturer i mittdelen. I denna del är alla elevtexter präglade av evaluerande och samtliga svarar mot instruktionens uppmaning: *Diskutera fördelar och nackdelar med förkortade romaner och andra försök att vinna tid till läsare.* Avsnittets typiska funktion är att utreda det aktuella ämnet, och i föreliggande uppgift görs detta genom att väga för- och nackdelar.

Gemensamt för Björns, Carolines och Disas texter är att de evaluerar olika lösningar enskilt. Gemensamt för samtliga är att delen där man värderar förkortningar slutar med en negativ evaluering. Alla texter svarar också i mittdelen mot uppmaningen: *Hämta synpunkter/lexempel från texthäftet.* Dessa

G		MVG	
Anna	Björn	Caroline	Disa
Eval- (20)	BL (24)	F (18)	F (58)
Eval+ (12)	L1* (40)	Eval-BL (17)	L1* (34)
Eval- (17)	Eval+L1 (35)	Eval-BL (20)	L2 (12)
Eval- (15)	Eval+L1 (20)	Eval-BL*(33)	Eval+L2 (18)
Eval- (25)	Eval+L1 (23)	Eval+BL* (21)	Eval-L2 (19)
Eval+ (24)	Eval+L2 (7)	L1* (21)	Eval-L2 (23)
Eval+ (26)	Eval+L2 (16)	Eval-L1 (22)	Eval+BL (14)
Eval+ (16)	Eval+L2 (43)	Eval+L1 (24)	Eval+BL (11)
Eval- (8)	Eval-L2 (17)	L2* (25)	Eval+BL (30)
Eval-* (27)	Eval-L2 (34)	Eval+L2 (13)	Eval-BL (17)
SS* (70)	Eval-BL (57)	Eval+L2 (18)	Eval-BL (12)
	Eval-BL*(140)	L3 (16)	Eval-BL (16)
		Eval+L3 (13)	Eval-BL (37)
		Eval-L3 (30)	SS ² (21)
		P (40)	P ² (7)
		SS* (54)	P ³ (15)
		LE1 (81)	P ² (9)
		Eval-LE1 (28)	Eval+LP ² (7)
			LP ³ (32)
			Eval+LP ³ (12)
			LP ^{1o2} (11)
			Eval+LP ² (5)
			Eval+ LP ¹ (14)
(260)	(456)	(494)	(434)

Figur 5. Elevtexternas funktionsstrukturer i mittdelen. (Inom parentes anges antal ord, * avser explicit hänvisning till texthäftet.)

hänvisningar görs i varierande funktionsenheter. Anna, Björn och Caroline refererar i negativa evalueringar till Thentes artikel. Caroline hämtar också explicit exempel på lösningar från Thentes artikel: *I [Thentes] artikel berättas det om förlaget läslust. De argumenterar för läsning genom att skapa en serie böcker som kallas »En-till två timmars boken»*. Demervalls seriebearbetning av *Röda rummet*, nämns även den i Carolines text, och också i Björns och Disas. Det kan även noteras att Anna och Carolines mittdelar utmynnar i funktionsenheten *samhällelig situation* i vilken den stressiga samhällssituationen beläggs med hänvisning till Thentes artikel. Deras texter har därmed rört sig från inledningens specifika personliga situation till den generella samhällsiga.

Några drag tycks skilja texterna åt utifrån betygsgrad. För det första inleds mittdelen i de båda MVG-texterna med funktionsenheten *Frågeställning*, en

funktionsenhet som saknas i G-texterna. Här sätts tematiken för mittdelen. Caroline skriver: *Att läsa ska vara en upplevelse. Frågan är om man får det när man läser en förkortad roman.* På detta vis sammanlänkas det texten dittills har behandlat, nämligen Carolines syn på läsning, med det som nu ska behandlas: förkortade romaner. Disa i sin tur omformulerar och preciserar den frågeställning som ställdes upp redan i ingressen: *Romaner av kända verk har som bekant sedan länge förkortats till barnböcker och varför skulle inte det kunna göras även till förkortade vuxenversioner?* För det andra uppvisar MVG-texterna i detta avsnitt en mer komplex struktur än G-texterna. Denna relativa komplexitet yttrar sig dels i fler olika funktionsenheter, dels genom en mer uppbruten struktur på så vis att olika slags funktionsenheter varvas i högre utsträckning än i G-texterna. MVG-texterna drar åt att vara strukturerade på så vis att ett lösningsalternativ presenteras, evalueras positivt och negativt, vartefter nästa lösning presenteras och behandlas på samma vis och så vidare. Något hårdtaget behandlas i G-texterna fördelarna och nackdelarna var för sig. Det kan också noteras att Björns sista evaluering med sina 140 ord kraftigt sticker ut vad gäller längd. Normen tycks vara att funktionsenheterna (med undantag för inledningens *personlig situation*) ska vara betydligt kortare än så, vilket också ligger i linje med den uppbrutna strukturen som kvalitetsdrag. Ett tredje fenomen som MVG-texterna uppvisar är att i dem evalueras olika bearbetade versioner positivt utan att det betyder att de är lösningar på problemet. Caroline skriver om Reader's Digests romansammanfattningar att hon kan tänka sig att *de uppmuntrar till att läsa hela boken.* Disa framhåller att förkortningar kan fungera som inblickar i böcker och *fånga ett intresse hos läsaren att läsa hela boken.* På så vis kan förkortningar fungera som hjälp i valet av läsoplevelser, och som läsare slipper du *lägga ner massa, kan tyckas, onödigt tid på en bok du inte tycker om.*

Så några nedslag i de enskilda texterna. Annas text är den enda som inte diskuterar för- och nackdelar med olika föreslagna enskilda lösningar på problemet med tidsbrist. Inledningen bestod i funktionsenheten *personlig situation*. När mittdelen påbörjas görs detta genom en direkt evaluering av fenomenet förkortningar i sin helhet: *Att man kortar ner böcker, gör dom till ljud böcker, till och med serier är något jag inte kan förstå.* Det är alltså inte versionernas förtjänster och tillkortakommanden som potentiella lösningar på ett problem som behandlas, snarare är det själva förkortandet som verksamhet som ifrågasätts på moralisk grund. Det är inte ok att förkorta romaner för att spara tid, möjligen om det är för dyslektiker, argumenterar Anna. Efter att ha evaluerat negativt övergår så texten till att behandla fördelarna med förkortningsfenome-

net: *Men det finns några fördelar med denna nedskärning av böcker.* Efter att ha lyft fördelar som exempelvis att förkortningar kan ge inblickar i böcker man inte annars skulle förstå upprepas inledningens negativa evaluering: *Jag tycker också det är okej när det handlar om att underlätta för personer med lässvårigheter, inte för folk som har för lite tid.* Annas sätt att evaluera fenomenet kan härledas till uppgiftsformuleringen som enbart tillskriver *förkortade romaner* och andra format ett värde genom att vara just *försök att vinna tid åt läsare*. Då skrivuppgiften inte ger seriebearbetningar, ljudböcker etc. några andra värden eller funktioner än just detta, kan Annas sätt att resonera förstås som en strategisk handling.

I Björns text är mittdelen strukturerad omvänt gentemot Annas, det vill säga med fördelarna först. Efter inledningens oklarhet om textjagets syn på romanens tillbakaträngning i det stressade samhället inleds mittdelen med en presentation av lösningarna på problemet: *Idag har bokförlagen kommit på ett sätt att få fler läsare. Genom att korta ner böckerna eller göra om dem till serier eller talböcker.* Därefter presenteras och evalueras positivt var för sig två lösningar: serieformatet och ljudboken. Sättet de presenteras på framställer dem som faktiska och inte presumtiva lösningar på problemet med tidsbrist: *En fördel med att göra om romaner till serieform är att de personer som inte har tid att läsa nu har det. För det tar ju inte så lång tid att läsa igenom en serie.* Förhållningssättet visar sig bli svårhanterligt utifrån uppgiftens krav att också diskutera nackdelar. När Björn svarar mot detta krav görs detta genom ett åsiktsbyte: *Innan tog jag upp att det var bra att korta ner böcker för att ge läsarna mer tid över, men det är inte meningen att det ska gå fort att läsa ut en bok.* Björn fortsätter: *Det är inte meningen att man fort ska plöja igenom böckerna. Då går man miste om vad boken egentligen skulle ha gett en.* När så nästa nackdel presenteras, står själva presentationen i stor kontrast till det tidigare ensidigt positiva förhållningssättet till förkortningarna: *Men det största felet med att korta ner böcker enligt min mening är att en bok som kortats ner inte längre är samma bok som innan.* Det finns alltså flera »stora fel» med förkortningar varav detta är *det största*. I texten ges den strategiska handlingen att svara mot uppgiftens uppmaningar en högre prioritet än den att texten ska bli en argumenterande helhet.

Även Disas middel är värd att kommenteras då hon i dess sista tredjedel vidgar tematiken och lämnar det uppgiften kräver: att evaluera förkortningar. En ny samhällelig situation, nämligen den *diskussion som förs om att skära ned på biblioteken*, presenteras. Till detta hör två andra problem (funktionsenheterna *Problem²* och *Problem³*) för romanen: minskande tillgänglighet och att roman-

formen kan uppfattas *omodern och passé*. Tillgänglighetsproblemet bottnar i att alla inte *har [...] ekonomi att investera i litteratur*. Genom formuleringen *Pocketböcker är också ett bra alternativ* presenteras, och evalueras positivt, biblioteken och pocketböckerna som lösningar på problemet med tillgänglighet. För problemet att romanen riskerar att uppfattas som omodern och passé presenteras Internetboken i vilken man *gjort allt för att efterlikna känslan av riktiga böcker med sidblad som går att vända etc.* Avslutningsvis konstaterar Disa att försäljningen av böcker *via Internet har ökat kraftigt de senaste åren*. Detta evalueras positivt som lösning på problemet med tillgänglighet: *Internetbokhandlarna har ofta bättre priser*. Men det är också en positivt evaluerad lösning på problemet med tid då *du kan få din beställning direkt ned i brevlådan. Allt för att spara tid*. Med det har hon återknutit till textens ursprungliga tematik. Att lämna den inslagna tematiken på detta sätt får ses som ett riskdrag i provsammanhang. Samtidigt är det hela förstås strategiskt, då texten är ett tillfälle för Disa att visa på kunskap och engagemang i det för svenskämnet viktiga skönlitteraturfältet. Det låter sig också konstateras att temavidgningen inte påverkat betyget negativt.

Avslutningar

Avslutningarnas funktionsstrukturer är mycket lika varandra. Samtliga innehåller funktionsenheterna *Konklusion, Lösning, egen* och *Eval+* för de egna lösningarna. I alla utom Disas avslutningar är konklusionen placerad tidigt i avslutningen, och följs av de egna lösningarna (figur 6).

G		MVG	
Anna	Björn	Caroline	Disa
K (25)	PS (28)	K (9)	LE (43)
LE1 (16)	K (25)	LE2 (22)	Eval+LE (17)
LE2 (18)	LE1 (8)	Eval+LE2 (37)	K (33)
Eval+LE1 (11)	Eval+LE1 (12)	LE3 (76)	Eval+LE (18)
K (15)	LE2 (11)		
	Eval+LE2 (13)		
	LE3 (13)		
	LE4 (9)		
(85)	(119)	(144)	(111)

Figur 6. Elevtexternas funktionsstrukturer i avslutningen. (Inom parentes anges antal ord.)

Konklusionerna är också innehållsligt mycket lika och uttrycker på olika vis att de tidsbesparande versionerna inte håller som lösning på problemet. Samtliga elever sluter sig därmed till den moral uppgiften presupponerar: fullängdsromanen som format är att föredra framför förkortningar, seriebearbetningar och annat. Anna skriver: *Om man känner att man vill läsa då tycker jag man ska ta sig tid till det och inte bara läsa dessa förkortade versioner.* Caroline konstaterar att vi måste inse att *ting tar tid* och Disa framhåller att hon inte tror på *förkortade böcker som lösningen till att vi börjar läsa böcker igen.* I stället behöver vi enligt henne *lära oss att rycka loss tid från vårt pressade schema.* Dessa slutsatser motiverar de egna lösningarna. På så vis kan eleverna svara mot uppmaningen *ge några råd om hur man ska få tiden att räcka till litteraturläsning* på ett sätt som ligger i linje med den utredning de gjort. Elevernas egna lösningar handlar uteslutande om hur läsning av fullängdsromaner kan prioriteras.

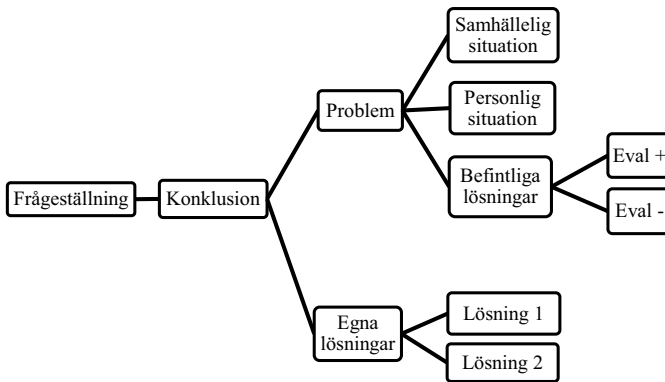
Den text som sticker ut bland avslutningarnas funktionsstrukturer är Björns. Hans avslutning inleds med den personliga situationen; han är också den enda som ännu inte har svarat mot den uppmaningen i instruktionen. Björn ger här uttryck för läsandets stora betydelse för honom. Att läsa böcker erbjuder honom en plats att *slukas upp och glömma vardagens stress.* Beskrivningen utmynnar i konklusionen att alla borde få uppleva detta, vilket motiverar avslutningens råd, som Björn skriver: *därför tänkte jag avsluta med att ge några råd till de som inte har någon tid.*

Makrostrukturer

I detta avsnitt kommer jag inledningsvis teckna en makrostrukturell stomme som elevtexterna uppvisar. De grundläggande funktionsenheterna som påvisades i föregående avsnitt kan förstås som hierarkiskt ordnade på liknande vis. Därefter lyfter jag olika drag i elevtexternas makrostrukturer relaterat till det som Berge (1988) framhåller som två kvalitetsdrag i skoluppsatsen gällande makrostrukturen. Det ena är balansen mellan det explicita och det implicita. För eleven gäller att i skoluppsatsen våga explicitgöra redundant information, sådant som man är medveten om att läsaren tillika läraren vet om. Det andra kvalitetsdraget är makrostrukturernas djup och bredd, som är ett mått på den kunskap en skribent uppvisar om ett ämne.

En gemensam stomme

De grundläggande funktionsenheter som påvisades i föregående avsnitt är i stor utsträckning hierarkiskt organiserade på ett liknande sätt i de olika texterna. Texterna är utredande i och med att de väger för- och nackdelar med olika lösningar på ett problem och utifrån detta drar en slutsats. I samtliga texter diskuteras och tas ställning till samma frågeställning, nämligen hur problemet att den tidsbrist som drabbar läsandet kan lösas. Frågeställningen är med andra ord texternas gemensamma tema. Underordnat frågeställningen ges svaret i form av konklusionen, och även den är som nämnt mycket lika till sin innebörd i de olika texterna. Tillsammans med de övriga grundläggande funktionsenheterna – situation, problem, lösning och evaluering – bildar de den hierarkiska stomme i elevtexterna som figur 7 illustrerar.

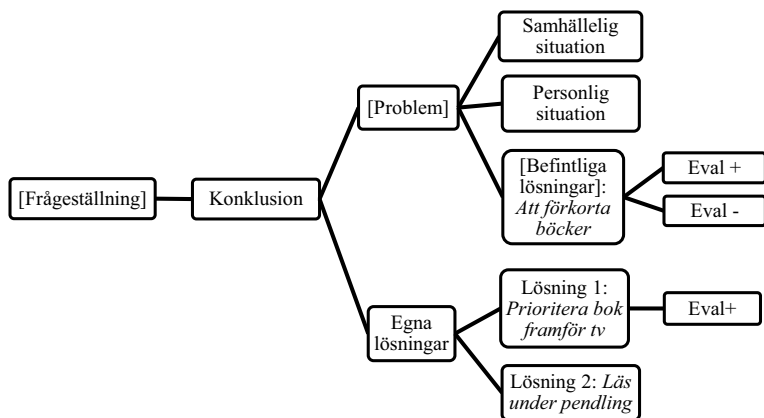


Figur 7. Grundläggande makrostruktur i elevtexterna.

I konklusionen kommer eleverna fram till att tidsbesparande förkortningar inte utgör någon lösning på problemet att tidsbrist drabbar läsandet och att vi bör läsa fullängdsromaner. Figur 7 visar hur konklusionen är textens formulerade svar på frågeställningen, och att den underbyggs av en beskrivning av ett problem, en evaluering av befintliga lösningar, samt framhållandet av egna lösningar på problemet. Problemet springer i sin tur ur den samhällliga situationen och legitimeras som just ett problem utifrån den personliga situationen; förhållandet att tidsbrist i samhället drabbar romanläsandet blir ett problem i texten först om författaren ställer upp på att läsandet är något viktigt som inte bör prioriteras bort.

Att balansera det explicita och implicita

I Disas och Carolines texter explicit görs makrostrukturerna på ett sätt som överensstämmer med figur 7 ovan. Även Anna och Björn framhåller för- och nackdelar med förkortade romaner och drar en slutsats, men deras texter explicit gör inte den fråga som texten i sin helhet belyser. Detta att våga uttrycka det som är självklart i skrivsituationen, så som textens tema, är något som typiskt vållar bekymmer för elever; detta resultat ligger i linje med Berges (1988) och Karlssons (1997) resultat. Medan Björns text i övrigt explicit gör sin makrostruktur lämnar Annas text ytterligare information underförstådd. Figur 8 visar den rekonstruerade makrostrukturen i Annas text.



Figur 8. Den rekonstruerade makrostrukturen i Annas text. Inom hakparenteser står implicita funktionsenheter.

Utifrån det som normeras i instruktionen, går en makrostruktur att återskapa. Utöver att läsa in den frågeställning texten behandlar, finns problemet som ger upphov till frågeställningen implicit i texten. Problemet låter sig formuleras utifrån spänningen mellan den personliga och den samhälleliga situationen. Att läsa är en viktig avkoppling för Anna, och just avkoppling har folk inte tid med enligt beskrivningen av den samhälleliga situationen. Genom detta implicita problem låter det sig också förstås att det som evalueras, förkortningar av böcker, är befintliga lösningar på detta problem.

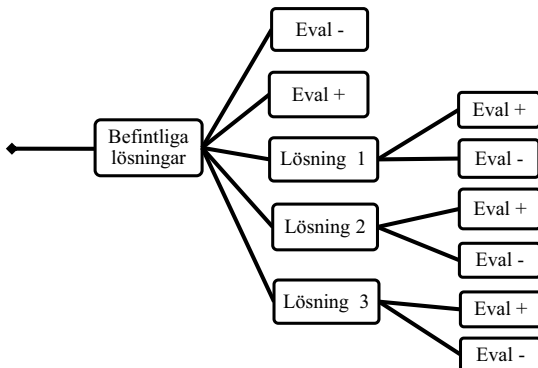
De övriga texternas explicitet visar att det i provsituationen är viktigt att frigöra sig från den redundanskräck Berge (1988) och Karlsson (1997) beskriver. Det är rentav nödvändigt att upprepa information från skrivuppgiften för att explicit hålla samman textavsnitten. Som kvalitetsdrag är explicitheten kon-

textuellt förankrad i provsituationen och i skolan som textkultur. Men att, som Anna, utelämna information kan mycket väl vara mer effektivt för att inte säga nödvändigt i andra sammanhang. Vi kan ponera att den fiktiva situationen med Bibliotekstjänsts webbplats som publiceringsforum är verklig. Om webbplatsen efterlyser läsarartiklar om ett givet ämne, kanske inte temat eller frågeställningen är nödvändigt att explicitgöra i en artikel som svarar mot uppmaningen. Även problemet som de förkortade romanerna försöker lösa, skulle kunna tas för givet. Anna gör egentligen precis det som efterfrågas från bibliotekstjänsts håll: ger sina synpunkter på förkortad litteratur.

Makrostrukturernas djup och bredd

Även med avseende på makrostrukturernas storlek stämmer resultaten in med det förväntade. Berge (1988 s. 89) skriver att storleken på makrostrukturen i examensuppsatsen är ett symptom på hur mycket kunskap skribenten har om temat. Att Carolines och Disas texter som båda betygsatts med MVG också uppvisar mest utbyggda makrostrukturer ligger i linje med det förväntade, speciellt som uppgiftens tema tangerar svenskännets kunskapsinnehåll. Vi ska nu titta på hur Caroline och Disa bygger ut makrostrukturerna utifrån basen i figur 7 ovan.

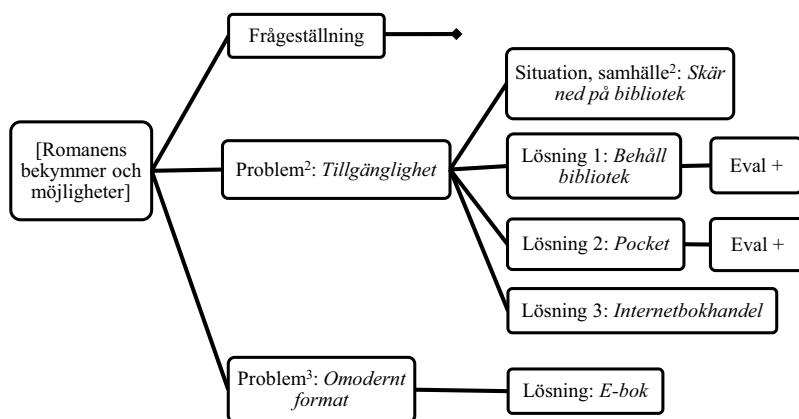
Samtliga elever evaluerar, som visas i figur 7, fenomenet med tidsbesparande romanversioner i sin helhet. Med undantag för Annas text evaluerar eleverna även olika format var för sig, vilket innebär en ytterligare nivå i makrostrukturen. Medan denna förgrening i Annas texts makrostruktur, som visas i figur 8 ovan, överensstämmer med den generella i figur 7, visas i figur 9 hur det förhåller sig i de övrigas texter.



Figur 9. Del av makrostruktur som exemplifierar hur olika tidsbesparande format evalueras var för sig i Björns, Carolines och Disas texter.

I Björns text evalueras två lösningar enskilt, nämligen seriebearbetningar och talböcker. Den förra evalueras enbart positivt, medan den senare evalueras såväl positivt som negativt. De befintliga lösningarna som helhet evalueras enbart negativt. I Carolines text evalueras de befintliga lösningarna i sin helhet såväl positivt som negativt, men även tre enskilda lösningar evalueras, nämligen En till två-timmarsboken, Reader's digest's förkortningar, samt ljudboken. På samma vis är det i Disas text, men med de enskilda lösningarna serier, ljudböcker och internetbokhandel.

Det tematiska brottet i Disas mittdel har intressanta makrostrukturella konsekvenser. När Disa mot slutet av mittdelen börjar diskutera nedskärningar i biblioteken, att romaner är något dyrt och eventuellt också något omodernt, faller detta utanför frågeställningens räckvidd, textens tematik så som den uttrycks i inledningen. Makrostrukturellt för det med sig konsekvensen att texten implicit vilar på en ny makroproposition och handlar mer generellt om romanformatets bekymmer och möjligheter i det samtida samhället, vilket visas i figur 10.



Figur 10. De makrostrukturella konsekvenserna av temavidgningen i Disas text.

Förstår man texten som diskuterande en övergripande tematik blir frågeställningen och den inramande diskussionen en av tre subtematiker, där en viss aspekt av temat behandlas, nämligen tidsbristen. Fortfarande är förstås den förgräning av makrostrukturen som ligger under frågeställningen den linjärt inramande, och därmed det Disa inledningsvis säger att texten ska diskutera. Att vidga makrostrukturen på detta sätt kan vara riskfyllt, då hon går utanför det uppgiften normerar, tillika det hon i texten uttrycker att hon ska göra. Med te-

mabrottet utmanar Disa med andra ord det perspektiv som skrivuppgiften vilar på, nämligen att människors tidsbrist är problemet för romanformatet. Samtidigt kan vi också förstå det som strategiskt i provsituationen då det som figur 10 visar möjliggör en utvidgning av makrostrukturen, och därmed uppvisandet av ytterligare kunskaper än vad uppgiftens perspektiv medger. Och fortfarande ligger textens hela tematik inom det för svenskämnet viktiga litteraturfältet.

Diskussion

Denna artikel argumenterar för att de elevtexter som skrivs inom de nationella provens ramar ska förstås som handlingar situerade i en provskrivningskontext. Resultaten visar hur eleverna orienterar sig mot den linjära och hierarkiska struktur som skrivuppgiften normerar. I det linjära ligger att elevernas texter bör vara tredelade, med en inledning där en situation beskrivs, en mittdel där en fråga relaterad till situationen avhandlas och en konkluderande avslutning. I sin enklaste form följer eleven uppmaningarna så som de uttrycks i skrivuppgiften. Det får som konsekvens att makrostrukturen blir implicit och att de olika funktionsenheter inte uttryckligen hänger samman. De elevtexter som återanvänder information från skrivuppgiften uppvisar en mer explicit makrostruktur. Lineariserar en sådan makrostruktur på ett uppbrutet vis där olika funktionsenheter varvas om vartannat är detta ett kvalitetsdrag. Detta stämmer med Nyströms beskrivning av den ideala utredande uppsatsen, vars struktur på mikronivå återspeglar makronivån (2000 s. 129). Eleven förväntas vara självständig, men inom givna ramar (jfr Berge 1988 s. 59). I det hierarkiska ligger, förutom explicitet, att texterna ska utreda en fråga och utmynna i en konklusion som ligger i linje med den i uppgiften presupponerade ståndpunkten att romanläsning är något viktigt. Konklusionen att förkortade romaner inte håller och att vi måste läsa fullängdsromaner är normerad i uppgiften. En särskild utmaning ställs eleverna därmed inför i mittdelens evaluerande. Där ska eleverna diskutera för- och nackdelar med formaten som *försök att vinna tid åt läsare*. Eleverna ska alltså framhålla att formaten kan ha fördelar men samtidigt inte framställa dem som lösningar. Björn löser det genom att först tillskriva dem fördelen att spara tid, för att sedan ändra åsikt och evaluera dem negativt som otillräckliga ersättare. I MVG-texterna lyckas man framhålla att formaten kan ha fördelar som inte gör dem till lösningar på problemet; formaten kan exempelvis hjälpa läsaren att välja vilka romaner man ska läsa i fullängd.

Nu är det inte oproblematiskt att generalisera utifrån en näranalys av fyra elevtexter. Den funktionsstruktur som analysen frilägger gäller inte varje uppgift i de nationella proven, inte ens för alla uppgifter av denna utredande typ. Inte heller har alla uppgifter en lika tydlig moral inbyggd (Jfr Östlund-Stjärnegårdh 2002 s. 157). Likafullt ger undersökningen övergripande en tydlig indikation på att det som historiskt institutionaliserats som god utredande text i sammanhanget alltjämt är rådande: den utredande uppsatsen. Detta vill jag mena är på intet vis konstigt; djupt institutionaliserade textnormer knutna till en så specifik situation som salsskrivningen är trögföränderliga. I Westman 1980 s. 109 kopplas den utredande uppsatsen som form just till skolans behov av att bedöma skrivförmåga som något isolerat. Sett till provens likvärdighetsfrämjande syfte kan det också vara positivt att eleverna får skriva texter som skolan har lång erfarenhet av att bedöma.

För skolan behöver förstås bedöma på likvärdiga grunder. Då behövs ett nationellt provsystem som skapar möjlighet till kontroll över skolornas betygsättning och som hjälper lärare att sträva mot likvärdighet genom sambedömning och diskussioner av textkvalité. Det är viktigt att betona att det är just i detta sammanhang elevernas texter fungerar. Särskilt när provens pedagogiskt styrande funktion paras med en ökande betoning av genrepedagogik. Det jag har visat är det självklara att i tidsbegränsade salsskrivningar skapas, uppgiftskonstruktionerna till trots, inte förutsättningar som annan undervisning har möjlighet att skapa. I nationellt påbudna salsskrivningar finns inte utrymme att *avkräva* eleverna att efterlikna samhällsgenrer. Det är svårt att skapa en dubbel normsituation där eleverna skriver både för fiktiva läsare och en reell läsare.

Jag vill med detta vända på de resonemang som gör gällande att de nationella provens skrivuppgifter fungerar stöttande och inspirerande för eleverna och att genreetiketter är normerande och viktiga vid bedömning. Resultaten i denna artikel pekar i stället mot att genreetiketten kan ses som igångsättande och inspirerande för en del elever. Men det är uppgiftens övriga formuleringar som normerar och på ett mer grundläggande plan är avgörande för bedömning av elevtexterna (jfr Berge 2004 s. 30). *Den goda texten* blir till i provsituationen, och idealen förändras inte nödvändigtvis för att skrivuppgifterna anger genreetiketter och fiktiva situationer.

I gymnasieutredningen (SOU 2008:27) trycker utredaren på vikten av »en överensstämmelse mellan de nationella proven för kursen och det faktiska innehållet i undervisningen i kursen» (s. 346). Resonemanget fortsätter: »Av bland annat detta skäl finns det behov av att beskrivningen av det centrala innehållet för denna kurs i ämnesplanen i svenska blir tydlig.» Behovet av en sådan

överensstämmelse och tydlighet kan verka självklar. Prov bör helt enkelt testa kunskaper som eleverna övats i. Samtidigt finns det, utifrån det handlingsperspektiv som drivs i denna undersökning, skäl att problematisera vilka grunder en sådan överensstämmelse kan vila på. Relationen mellan skrivundervisningens innehåll och skolans behov av att mäta är en evig fråga för diskussion.

Material

Skolverket: Bedömningsanvisningar, Kursprov Svenska B vårterminen 2007.

Skolverket: Delprov III, Kursprov Svenska B vårterminen 2007.

Skolverket: Kursplan och betygsriterier för gymnasieskolans Svenska B (via www.skolverket.se).

Skolverket: Lärarinformation, Kursprov Svenska B vårterminen 2007.

Litteratur

Berge, Kjell Lars, 1988: Skolestilen som genre. Med påtvungen penn. Oslo.

Berge, Kjell Lars, 2004: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: Ungdommers skrivekompetanse, bind II. Norskeksamen som tekst, red. av Kjell Lars Berge m.fl. Oslo. S. 11–190.

Forsberg, Eva & Lundahl, Christian, 2006: Kunskapsbedömningar som styrmedia. I: Utbildning & Demokrati nr 3. Örebro. S. 7–29.

Garne, Birgitta & Palmér, Anne, 1996: Samspel och Kommunikation – om utvecklandet av nationella prov i svenska för gymnasieskolan. (FUMS Rapport nr 182.) Uppsala.

Hultman, Tor G., 1989: Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Språkutveckling under skoltiden, red. av Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund. S. 117–142.

Hultman, Tor G., 1991: Prov i svenska. I: »Allt är relativt», red. av Thorsten Lindblad. (Rapporter från institutionen för pedagogik 1991:03.) Göteborg. S. 45–96.

Josephson, Olle, 1996: Det betydelslösa tidningsspråket. I: Samspel & variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen, red. av Mats Thelander m.fl. Uppsala. S. 185–197.

Karlsson, Anna-Malin, 1997: Textnormer i och utanför skolan. Att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Svenskans beskrivning 22, red. av Gisela Håkansson m.fl. Lund. S. 172–186.

Lötmarker, Lena, 2004: Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 61.) Lund.

Nyström, Catharina, 2000: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.

Skolverket, 2004: Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman. Stockholm.

- Skolverket, 2008: Gymnasieskolans kursprov vt 2007. En resultatredovisning. Stockholm.
- SOU 2008:27: Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Stockholm.
- Swales, John, 1990: Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge m.fl.
- Svensson, Jan, 1995: Den diskursiva texten. I: Medietexter och medietolkningar. Läsningar av massmediala texter, red. av Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson. Nora. S. 163–188.
- Teleman, Ulf, 1991: Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 75.) Stockholm.
- Tirkkonen-Condit, Sonja, 1985: Argumentative text structure and translation. Jyväskylä.
- Westman, Margareta, 1980: Om textnormer i skolan. I: Elevsvenska, red. av Kent Larsson. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12.) Lund. S. 104–117.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 1997: Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov. (FUMS Rapport nr 186.) Uppsala.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 1999: Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter. (FUMS Rapport nr 195.) Uppsala.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala.

»Om du har något annat ord för det?»

Hur deltagares skilda perspektiv kommer till uttryck i ett undervisningssammanhang

Av LINA NYROOS

Abstract

Nyroos, Lina, lina.nyroos@nordiska.uu.se, Ph.D Student, Dept. of Scandinavian Languages, Uppsala University, Sweden: “‘Could you rephrase that?’ Participants’ display of different perspectives in an educational setting”. *Språk och stil* 20, 2010, pp. 165–188.

This paper examines how participants interactionally display and construct their different orientations towards an ongoing activity. On an overarching level, they participate in the same activity, but on a local level it can be demonstrated that they exercise activities with different goals. I refer to their diverse orientations as different perspectives on the ongoing activity. The analytic emphasis is placed on how participants’ perspectives are interactionally accomplished.

The two sequences analyzed in this paper are extracted from video recordings of Swedish university tutorials. Through close analysis of the interaction, it is demonstrated that the request for scientific terms is used as a resource for the teacher to direct the scope of the interaction. Moreover, this action demonstrates how the teacher’s perspective expresses a preferred focus on an abstract ‘scientific’ level. The teacher’s perspective diverges from several students’ perspectives, which in turn demonstrates different orientations towards the ongoing activity.

From an educational point of view the study provides us with a deeper understanding of how students and teachers may perceive and treat the same activity in the classroom in diverging ways. In a wider context, the study also gives us insights into how different individuals interactionally construct their different understandings of the same context.

Keywords: Conversation Analysis (CA), academic discourse, university tutorial, perspective, participation, Swedish.

1. Skilda perspektiv i ett undervisningssammanhang

Där människor möts och samtalar finns det troligtvis lika många perspektiv på vad som pågår som det finns deltagare. Perspektiven är dock sällan helt väsensskilda eftersom kontextuella faktorer skapar ramar, vilka påverkar interaktionen på varierande sätt. Deltagarna ingår också i en större kulturell kontext, som de hämtar kunskaper och erfarenheter ifrån. En institutionell kontext föreligger

ofta vissa formella ramar; deltagarnas roller kan vara förutbestämda, t.ex. läkare–patient, och för det mesta kretsar samtalet kring någon typ av kärnverksamhet som är konventionellt associerad med institutionen i fråga (Drew & Heritage 1992 s. 22; se även Antaki & Widdicombe 1998). Men trots att kontexten alltså på flera sätt ofta definierar och skapar förutsättningar för interaktionen, utgör varje samtal en arena för pågående förhandling om deltagarnas syn på verksamheten. Institutionella och kontextuella ramar utgör just *ramar*, inom vilka samtalsdeltagarna handlar och på olika sätt skapar den pågående interaktionen.

Undervisningssammanhang på universitets- och högskolenivå är exempel på interaktion inom en institutionell kontext. Flertalet av den interaktionens ramar är bekanta för deltagarna och förutbestämda innan exempelvis föreläsningen eller seminariet äger rum: t.ex. vem som styr agendan och vad det ska handla om. Trots detta är det långt ifrån självklart att lärare/föreläsare/studenter under det löpande samtalet delar syn och perspektiv på den aktivitet eller verksamhet som pågår. Nedan följer ett utdrag från ett samtal vid ett seminarium.¹ Student 1 ställer en fråga riktad till läraren, vilken i sin tur ställer en motfråga till hela gruppen på sex studenter.

Student 1: Det som vi pratade om ska man liksom koncentrera sig på Valsgärde eller ska man ta det som är runt omkring eller Gamla Uppsala också eller lite av varje eller är det smart att bara koncentrera sig på Valsgärde?

Läraren: Och vad kallas exakt den problematiken som du beskriver nu, om ni har något annat ord för den?

Student 1: Metod?

Läraren: Om man sammanfattar den problematiken, om du använder ett ord.

Student 2: Avgränsning.

Läraren: Avgränsning.

Exemplet belyser något som sker varenda dag i lärosalar och klassrum. På ett övergripande plan deltar läraren och studenterna i en och samma verksamhet, ett seminarium, men tittar man närmare ser man att studenten ägnar sig åt en sak och läraren åt en annan. Studenten frågar och vill ha ett svar, medan läraren utnyttjar frågan som resurs för att lyfta fram något relaterat och enligt honom mer relevant. Sekvensen illustrerar hur en och samma situation kan uppfattas på skilda sätt av olika deltagare. Den visar också hur en deltagare, läraren, har

¹ Utdraget – som här redovisas i en mycket förenklad transkription – återfinns i sin helhet som exempel 1 i avsnitt 5. Där ges en utförlig transkription av en längre sekvens och en djupgående analys görs av denna.

tolkningsföreträdare och på så sätt styr interaktionen i en viss riktning. Ett sätt att beskriva detta på är att tala om olika *perspektiv* på verksamheten. Perspektiv ska här förstås som något som kommer till uttryck och studeras i interaktionen. Det är således deltagarnas observerbara handlingar som studeras, och inte en bakomliggande kognitiv process. Hur perspektiv kommer till uttryck och vad det får för konsekvenser i samtalet är ämnet för den här artikeln.

Som exemplet ovan visar är ingången till deltagarnas skilda perspektiv samtalet, eller *interaktionen*. Jag utgår från ett etnometodologiskt och sociokulturellt perspektiv på människans sociala samspel, vilket innebär att språket ses som ett för människan mycket viktigt redskap för att konstruera och begripliggöra sin verklighet. (För en orientering om dessa teorier, se t.ex. Garfinkel 1967, Goodwin & Heritage 1990, Säljö 2000). Metoden som jag arbetar med är Conversation Analysis (CA), vilken gör det möjligt att närstudera utvalda sekvenser och i detalj beskriva hur sociala handlingar utförs. CA-analyser av sekvenser som visar hur perspektiv kommer till uttryck kan bidra till att öka förståelsen för hur deltagarna orienterar sig i såväl undervisningssammanhang, som i andra sociala sammanhang.

Målet med den här studien är att säga något om interaktionen i ett undervisningssammanhang, utan att för den skull fokusera på det pedagogiska innehållet. Jag avser att återkomma till vad det innebär, men vill här kort nämna att därav följer att jag inte kommer att beskriva lärarens eventuella pedagogiska strategi(er). Det betyder dock inte att jag utesluter att de av lärarens handlingar som fokuseras här *kan* utgöra en del av en medveten pedagogisk strategi. Dock är mitt fokus lärarens (och studenternas) *handlingar som produkter av interaktionen*. Genom att beskriva dessa handlingar som byggstenar i en aktivitet kan vi få ökad förståelse för undervisningssituationen. Studien kan i förlängningen öka kunskapen om den typ av undervisning som benämns *seminarium*, ifrån vilken studiens exempel är hämtade. Seminarier är en vanligt förekommande undervisningsform inom högre utbildning vid universitet och högskolor idag. Det är därför intressant – utifrån såväl ett pedagogiskt som institutionellt perspektiv – att utforska vilken verksamhet som döljer sig bakom etiketten.

Men studien har även ett mer övergripande syfte, nämligen att på ett generellt plan undersöka hur olika perspektiv kommer till uttryck genom att belysa olika sätt på vilka deltagarna orienterar sig mot den överordnade verksamheten. Det här principiella syftet gör således anspråk på att öka kunskapen om ett återkommande interaktionellt fenomen som vi som sociala individer ägnar oss åt när vi kommunicerar.

2. Begreppet *perspektiv* i tidigare forskning

Samtalsdeltagares skiftande perspektiv på pågående verksamhet har undersökts i olika sammanhang, med skilda metoder och benämnts på varierande vis. Följande litteraturgenomgång – vilken inte gör anspråk på fullständighet utan består av punktnedslag i arbeten med relevans för min studie – inleds med en kort redogörelse för Goffmans term *footing*, eftersom detta tangerar begreppet *perspektiv*. Vidare presenterar jag några undersökningar som visar hur olika deltagare uppvisar divergerande förståelser av verksamheten. Sedan redogör jag kortfattat för tre olika undersökningar genomförda på data från undervisningssituationer där *deltagande* och *framing* (ung. 'inramning') står i fokus.

2.1 *Perspektiv* och *footing*

Begreppet *perspektiv* för osökt tankarna till Goffmans *footing*, vilket är ett komplext begrepp. Närmast kan det jämföras med *inställning* eller *ställnings-tagande*, men det bär också med sig modala och epistemiska aspekter. Goffman (1981; se även Levinson 1988) liknar även *footing* vid kodväxling, där deltagarens inställning till det sagda kan signaleras med hjälp av lingvistiska markörer såsom tonläge, volym och/eller betoning. De lingvistiska markörerna kan sägas utgöra (ofta omedvetna) redskap för deltagaren att uttrycka sin *footing*.

Det finns två anledningar till att jag i denna artikel använder *perspektiv* och inte *footing*. För det första är *footing* ett relativt svårdefinierbart begrepp som Goffman beskriver teoretiskt men inte praktiskt. De mer konkreta exempel han ger är ofta knutna till just kodväxling, och då kan det vara fruktbart att fokusera på *footing*, som t.ex. Cromdal & Aronsson (2000) gör i en undersökning av flerspråkiga samtal. För det andra spåras *footing* enligt Goffman (1981 s. 128) i mindre enheter, medan jag undersöker perspektiv i sekvenser som ibland sträcker sig över flera turer.

2.2 Divergerande förståelser – tre exempel

Schegloff (1988/89) beskriver hur en tv-intervju utvecklas till en konfrontation. Syftet med studien är att ringa in hur deltagarna *gör* en konfrontation, för att på så sätt kunna beskriva hur verksamheten går från *intervju* till *konfrontation*. Vad som händer är att den som blir intervjuad snarast börjar inter-

vjua (den ursprunglige) intervjuaren. Genom brott mot bl.a. turtagningssprincipen för verksamheten intervju – där normalt den personen som har rollen som intervjuare ställer frågor och den som blir intervjuad svarar – sätts de förutbestämda rollerna ur spel och den övergripande verksamheten intervju havererar. Deltagarnas, eller snarast den intervjuades, brott mot »reglerna» för verksamheten leder till att författaren kan synliggöra relationen mellan etiketten på verksamheten (t.ex. intervju, konfrontation, seminarium) och deltagarnas handlande.

På liknande sätt beskriver Bockgård (under utg.) en inspelad intervju från 1950-talet, i vilken intervjuaren och den intervjuade driver olika kommunikativa projekt inom den övergripande verksamheten *dialektintervju*. Förenklat kan man säga att intervjuaren riktar in sig på projektet att intervju, medan intervjuobjektet ägnar sig åt något som närmast kan liknas vid ett vardagligt samtal utan institutionella ramar och roller. Eftersom deltagarna driver två olika projekt (intervju och vardagligt samtal) vilka är svåra att förena inom den övergripande verksamheten, resulterar intervjun i vad Bockgård kallar ett »urspårat samtal». Intervjun är relativt kort och avslutas på ett hastigt sätt, vilket är ytterligare ett tecken på att den avviker från övriga dialektinspelningar. Vad Bockgård pekar på är hur de två deltagarnas divergerande syn på samtalet leder till bristande kommunikation dem emellan. De kommunikativa projekten bedrivs i parallella spår, vilket leder till att verksamheten dialektintervju spårar ur.

I ett undervisningssammanhang beskriver Lindström (under utg.) hur läraren under en gymnasielektion med olika medel främjar eller inskränker elevernas möjligheter till att delta i en helklassdiskussion. Diskussionen handlar om dödsstraffets vara eller icke vara. Vad Lindström demonstrerar är hur läraren åberopar privilegier för att behålla talarutrymmet (*the floor*) samt för att fördela ordet bland eleverna. Utöver detta är det tydligt att läraren främjar åsikter som motsätter sig dödsstraffet, vilket av Lindström tolkas som att ett moraliskt perspektiv tydligt förs fram i klassrummet. Läraren tar en fostrande roll där han lyfter fram och understryker den kulturellt accepterade uppfattningen mot dödsstraff.

Huvudfokus i Lindströms undersökning ligger på hur läraren utnyttjar turtagningssystemet för att fördela ordet samt presentera ett ställningstagande i ämnet. Ett exempel på det är hur partiska formuleringar bäddas in i större turkonstruktionsenheter och därmed delvis hindrar eleverna från att komma med motargument. Läraren skapar på så vis restriktioner för elevernas möjligheter att ifrågasätta lärarens berättelse. Lindström fokuserar därmed inte uttryckligen på perspektiv, men hennes studie är ändå intressant att jämföra med då den illustrerar hur

premisserna för deltagande i diskussionen varierar. Lärarens tolkningsföreträde sätter ramar, vilka får konsekvenser för elevernas möjligheter att delta.

2.3 *Deltagande och framing i universitetsundervisning*

Inledningsvis – samt i redogörelsen för Lindströms studie ovan – nämndes att det kan finnas ett prefererat perspektiv som (vanligen) demonstreras av läraren. När Sandlund (2004) undersökte uttryck för emotioner i ett undervisningssammanhang fann hon att läraren på olika sätt satte ramar för studenternas handlande. Studenterna hade till uppgift att i grupp muntligen positivt och negativt kritisera en annan students text, medan den närvarande författaren till texten inte fick kommentera kritiken omedelbart. När så ändå skedde tillrättavisade läraren den student som bröt mot ramen för uppgiften. Utöver att hålla på formen för aktiviteten så vittnar lärarens tillrättavisningar även om ett prefererat sätt att delta i aktiviteten på. Att svara på negativ kritik är enligt läraren att »gå till försvar», vilket inte passar när textförfattaren snarare »bara ska ta anteckningar» (s. 121 ff.). Defensiva handlingar identifieras av läraren som opassande. Studenternas deltagande sker således på lärarens premisser, inte bara i fråga om *när* de får/ska yttra sig, utan även *hur* detta ska ske.

En annan undersökning av undervisning vid universitetet har genomförts av Sherr & Hammer (2009), och syftade till att studera hur studenterna epistemologiskt ramar in förståelsen av en uppgift. I studien delas studenternas beteenden in i så kallade *behavioral clusters*, där forskarna visar hur fysikstudenternas beteende (t.ex. rörelsemönster, kroppsspråk, ansiktsuttryck, *hur* de talar) korrelerar med samtalets *inhåll*. Visserligen baseras studien enligt min mening på väl många antaganden gällande studenternas intentioner, men den är trots det intressant i flera avseenden. Bland annat reser författarna frågor som rör kopplingen mellan *framing* och uppgiftens utformning. Att olika uppgifter ger upphov till olika handlingar är kanske inte så anmärkningsvärt, men om det går att finna mönster i hur en uppgift är konstruerad och formulerad och hur studenterna behandlar den, är det centralt ur ett lärandeperspektiv. Undersökningen understryker vidare vikten av att studera studenter »in action», eftersom det är genom att analysera *hur* de löser en uppgift som man kan dra slutsatser om studenternas förståelse av den.

Exempel på en undersökning som behandlar den svenska undervisningskontexten är Malmbjer 2007. Hon delar mitt intresse för perspektiv, men ser *perspektivförändring* som en konsekvens av lärande. I sin avhandling studerar hon

nyblivna lärarstudenters »första grupparbeten och första möten med utbildningens undervisningsformer, synsätt och språkbruk» (s. 11). Resultatet visar att de tre studerade gruppernas arbeten får olika karaktär beroende på deltagarnas skilda erfarenheter, gruppernas sociala konstellation samt gruppens tolkning av uppgiften. Deltagandet styrs i högre grad av de sociala relationer som studenterna skapar, etablerar och utvecklar än (lärarens syn på) undervisningens innehåll. Vad gäller perspektivförändring ser Malmbjer vaga om några tendenser till detta, då deltagarna snarast befäster sina etablerade föreställningar och tankemönster.

Som den här litteraturgenomgången visar kan deltagares olika perspektiv på verksamheten samt ett eventuellt tolkningsföreträde komma till uttryck på olika sätt. Det benämns också på skiftande sätt i olika undersökningar, men vid en närmare jämförelse finns det flera beröringspunkter mellan dessa.

3. Material

Materialet som ligger till grund för min undersökning utgörs av inspelningar från en kurs på B-nivå vid ett universitet i Sverige. Kursen baseras på användande av ett geografiskt informationssystem (GIS),² och syftet är att studenterna med hjälp av ett GIS-program ska utföra en undersökning som ska presenteras i form av en uppsats.

De inspelade sammankomsterna betecknades av läraren som »någon form av seminarium», men den huvudsakliga verksamheten kan sägas vara handledning av studenternas projektarbeten. När jag samlade in material efterfrågade jag *seminarier* för att på så sätt få ett material som var någorlunda enhetligt. Det fanns också praktiska skäl då detta är en undervisningsform väl lämpad för videoinspelning; deltagarna sitter ner och är (för det mesta) orienterade mot samma sak (läraren, tavlan, andra studenter), det är (i huvudsak) en person som talar åt gången, och det är önskvärt att deltagarna yttrar sig vid åtminstone något tillfälle. I jämförelse med t.ex. föreläsningar, laborationer och enskilt arbete utgör således seminarieformen ett mycket lämpligt inspelningsformat.

² GIS är en benämning på datoriserade informationssystem för hantering och analys av lägesbundna data. Enkelt uttryckt lagrar och hanterar GIS kartor och tabellinformation i datorn. Det är ett system som idag används inom många olika områden i samhället, t.ex. av polis och räddningstjänst, samhällsplanerare, ekonomer samt forskare inom ett flertal områden.

I mina inspelningar är det 3–6 studenter åt gången som träffar läraren. Vid inspelningstillfällena fick studenterna sitta precis som de ville. Efter att de satt sig placerade jag kameran så att om möjligt allas ansikten kom med i bild. Jag var själv närvarande vid alla inspelningar. Eftersom syftet med seminarierna var att studenterna gruppvis skulle få allmän hjälp med arbetet fanns det ingen bestämd dagordning för träffarna. I stället var det i huvudsak studenternas ansvar att ta upp frågor och funderingar som ledde till diskussion. Mitt material omfattar ca 5 timmar och jag har följt de anvisningar som ges i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning*.³

4. Metod

Undersökningen grundar sig på samtalsanalytisk metod (CA), där *preferens* och *deltagande* är centrala begrepp. Efter en kort genomgång av CA i allmänhet och dessa båda termer i synnerhet, förklarar jag hur jag använder mig av begreppen *verksamhet*, *aktivitet* och *handling*.

4.1 Conversation Analysis

Det primära syftet med CA-studier är att definiera och beskriva de underliggande sociala mekanismer med vilka vi människor som sociala varelser konstruerar en begriplig tillvaro. En viktig utgångspunkt är att interaktion är grundstommen för hela vår sociala tillvaro, och att allt »interaktionellt arbete», såväl verbalt som icke-verbalt, har betydelse för hur vi förstår och förstås av vår omgivning. För att analysera hur detta går till är *deltagarperspektivet* av största vikt, vilket betyder att forskaren i så hög grad som möjligt tolkar interaktionen ifrån samtalsdeltagarnas perspektiv. Det innebär t.ex. att tankar och intentioner står utanför analysen, och fokus i stället är på det som faktiskt sägs och hur det påverkar interaktionens utveckling (se t.ex. Lindström 1999a för en utförligare

³ Dokumentet finns att ladda ner från Vetenskapsrådets hemsida www.vr.se (090320). Principerna har för min del i korthet inneburit att alla som spelades in blev informerade om att jag är ansvarig för materialet samt att delar av det kommer att presenteras i min avhandling. Deltagarna fick sedan skriftligen intyga att de samtyckte till att delta. Vidare blev de informerade om att alla identifierbara uppgifter som eventuellt skulle kunna peka ut dem byttes ut, varför alla namn är fingerade. Jag, inklusive den forskande personal som av mig tillåts ta del av materialet, har också tystnadsplikt.

diskussion). Deltagarperspektivet innebär vidare att kontexten i sig inte utgör en självförklarande omständighet. Deltagarnas roller kan t.ex. inte förväntas ha förutbestämda betydelser, utan rollerna måste aktualiseras och göras relevanta i interaktionen av deltagarna för att de ska vara analytiskt intressanta. Kunskap om kontexten utgör således för forskaren snarast en förståelse av premisserna för interaktionen, än en förklaring till deltagarnas agerande.

Idag används CA av forskare inom en rad olika vetenskapliga discipliner såsom sociologi, antropologi, pedagogik och språkvetenskap. Man kan också säga att CA utgör både teori och metod. En teoretisk utgångspunkt som en CA-analys förutsätter är exempelvis en syn på interaktionen som något som skapas av deltagarna i ögonblicket. Varje yttrande betraktas som förankrat och färgat av föregående yttranden, och skapar på samma gång en ny kontext för kommande bidrag. På så sätt betraktas alla samtalsdeltagare som ansvariga för interaktionen, eftersom det är de tillsammans som formar samtalet. (För en översikt av CA, se t.ex. Hutchby & Wooffitt 1998, Goodwin & Heritage 1990.)

Som samtalsdeltagare kan vi heller inte stänga av att vi i första hand är sociala varelser. Det innebär att många av de handlingar som vi utför när vi interagerar, utför vi utan att reflektera särskilt mycket över dem. De är rutinerade och ingår i vår repertoar som vi utnyttjar när vi interagerar med varandra. Metoden som CA-forskare använder för att spåra dessa handlingar är mikroanalys av interaktionen i vilken allt, såväl det verbala som det icke-verbala, betraktas som relevant. Materialet transkriberas så att en transkription som i möjligaste mån speglar interaktionen kan användas vid sidan av själva inspelningen i analysarbetet. Transkriptionen fungerar för forskaren också som ett mer lätthanterligt verktyg att inför andra peka på belägg för analysen, men ersätter inte på något vis den faktiska inspelningen.

4.2 Preferens

Inom samtalsanalysen talar man om preferensstruktur, och med det menar man att en viss typ av handling »framkallar» och »hör ihop» med en annan efterföljande handling. Duranti (1997) sammanfattar några olika typer av handlingar vilka tillsammans bildar ett s.k. närhetspar. Dessa är konstruerade av en första tur och en andra tur: t.ex. *hälsning* → *hälsning*, *fråga* → *svar*, *erbjudande* → *accepterande/avböjande svar*, *värdering* → *värdering*. Första och andra turen hör således ihop på så sätt att om andra turen skulle saknas eller vara konstruerad på ett annat sätt skulle den utgöra något markerat, något som avvek från

det förväntade. Vidare kan andra turen i sin tur vara konstruerad på antingen ett prefererat eller disprefererat sätt (se t.ex. Lindström 1999b s. 33–34). För att tydliggöra detta följer här ett klassiskt exempel på preferens gällande *värderingar* från Pomerantz 1984 (s. 60):

B: Isn't he cute
A: O::h h::s a::DORable

»He» refererar till grannens hund, vilken i exemplet är föremål för deltagarnas värderingar. Enligt Pomerantz föreligger det en preferens för enighet där deltagarna har tillgång till en gemensam referent (här: hunden). Denna preferens illustreras av att A levererar en uppgraderad värdering som andra tur, till B:s värdering som fungerar som första tur i närhetsparet *värdering*–*värdering*.

Preferens syftar inte på psykologisk preferens i det avseendet att den skulle ha att göra med vad en talare önskar få för svar på en fråga, utan det handlar om konstruktionerna och sekvensernas utformning. Detta kallas vanligen sekventiell preferens. Jag har dock i denna artikel valt att använda begreppet *preferens* i en något vidare bemärkelse. Jag talar om att läraren interaktionellt uppvisar att det finns ett *prefererat* sätt att tala om ämnet på, vilket innebär att läraren med olika medel aktivt försöker få studenten att tala om ämnet på detta vis. Här handlar det således snarast om preferens på ett innehållsbaserat plan, där det inte går att utesluta att det föreligger en medvetenhet om vad som är önskvärt. Det innebär att det finns en möjlighet att en deltagare medvetet och aktivt (och därmed också uppenbart för mig) styr interaktionen i en specifik riktning. Den här vidare användningen av begreppet preferens står inte i motsättning till den traditionella utan utgör snarast en utbyggd tolkning av begreppet, som här tillämpas på en högre nivå i analysen än i t.ex. ett närhetspar.

Ytterligare en anledning till att använda *preferens* är att det förmedlar en mild grad av intention. Snarare än att göra anspråk på rätt eller fel, uttrycker det en talares önskan om något. Min avsikt är inte att fastställa vad läraren eller en student vill, utan att visa vilken funktion deras yttranden får som interaktionella handlingar.

4.3 Deltagande

Den här undersökningen behandlar *deltagande* i det avseendet att den belyser att det råder restriktioner kring hur man deltar i en verksamhet på »rätt sätt». På en övergripande nivå är seminariet en verksamhet där deltagande är högst centralt: ett visst ämne ska diskuteras, gärna av alla närvarande. Undervisningstill-

fällena som i mitt material benämns seminarier hade just detta mål. Studenterna uppmuntrades att ställa frågor och komma med åsikter, och deras bidrag spelade stor roll för vilka ämnen som togs upp och behandlades. Dock visade det sig, och det är det den här artikeln vill uppmärksamma, att det finns restriktioner för *hur* man tar upp, presenterar eller talar om ett visst ämne. På ett övergripande plan uppmuntras alla att delta i interaktionen, men på en mer lokal nivå synliggörs förbehåll i form av exempelvis vem som tar respektive ges plats, samt vems introducerade ämnen som vidareutvecklas.

Inom CA har studiet av deltagande en framträdande roll då man studerar *hur* detta går till samt *vad* det får för funktion i interaktionen. Jag kommer att sätta deltagandet i relation till den pågående aktiviteten, och på så vis beskriva hur aktiviteter initieras, utvecklas och avslutas, och därmed formar den övergripande verksamheten.

4.4 Begreppen *verksamhet* – *aktivitet* – *handling*

Jag använder begreppet *verksamhet* för att beskriva den kontext som har relevans för deltagarnas orientering. *Verksamhet* är ett flytande begrepp som kan definieras på många olika vis, men den övergripande verksamheten, som i den här studien sammanfaller med de institutionella ramarna, benämns *seminarium*. Den verksamheten kan definieras utifrån t.ex. deltagarnas roller, här *student* och *lärare*. Platsen, ett rum tillhörande en institution vid ett svenskt universitet, innehåller materiella ting som vanligen är förknippade med den övergripande verksamheten *seminarium*. Det finns bord, stolar, en overheadapparat och på väggen en tavla som man kan skriva på. Hade det exempelvis funnits en pilatesboll i rummet hade troligtvis någon som inte varit där tidigare undrat vad denna gjorde där, då den (vanligen) är förknippad med andra typer av verksamheter. Vidare avhandlar deltagarna frågor starkt knutna till ämnet, och ingen berättar särskilt personliga saker. Vid ett inspelningstillfälle hade läraren sin dotter med sig, vilket föranledde en förklaring om att dagis var stängt den dagen. Lärarens dotter är således en deltagare vars närvaro behöver en förklaring då den avviker från ramarna för den övergripande verksamheten.

Utöver *verksamhet* använder jag begreppen *aktivitet* och *handling*, vilka kan definieras på många olika sätt. För mig, och som det presenteras i föreliggande text, utgör *handling* den minsta enheten. Exempel på *handlingar* är hälsning, fråga och svar, dvs. det finns en funktion kopplad till handlingen. *Aktivitet* ut-

gör mellannivån vilken snarast är summan av ett antal handlingar. Handlingarna *fråga* och *svar* kan tillsammans t.ex. utgöra aktiviteten frågestund. Den aktiviteten utgör i sin tur en del av *verksamheten*, t.ex. verksamheten seminarium. Handlingen definieras utifrån interaktionell funktion, medan aktivitet och verksamhet snarare är att betrakta som beskrivande etiketter.⁴

5. Analys

För att illustrera olika sätt att orientera sig mot verksamheten samt belysa på vilket sätt lärarens tolkningsföreträdare kommer till uttryck i undervisningssituationen kommer jag att presentera två sekvenser. Vad jag i analysdelen vill beskriva är *vilka* handlingar som utförs, samt *hur* de utförs och vilken *funktion* de får i interaktionen.

Analysen av den första sekvensen, som är relativt lång, är uppdelad i tre kortare delar för att tydligare belysa deltagarnas handlande. Efter analyserna av de båda sekvenserna följer en diskussion där resultaten kopplas till den presenterade litteraturen.

Transkriptionen följer i huvudsak Jeffersons transkriptionssystem. (För en utförligare redogörelse av detta, se Atkinson, J.M. & Heritage, J. 1984, Hutchby & Wooffitt 1998 och Steensig 2001.)

5.1 Sekvensen Avgränsning

Sekvensen som utgör exempel 1 är hämtad från ett seminarium där det är sex studenter som träffar läraren för handledning rörande sitt projektarbete. De har arbetat någon vecka på projektet och det här är deras första tillfälle att träffa läraren i en halvtimme som är avsatt för att diskutera deras idéer och eventuella problem rörande grupparbetet. Sekvensen tar sin början ca 5 minuter in på seminariet, och de minuterna som föregår Jennys tur (rad 1) handlar om det material som gruppen behöver för sin undersökning. Detta presenteras genom en problemskildring, vilken samkonstrueras av två studenter. Denna samkon-

⁴ Begreppen *verksamhet* och *aktivitet* för tankarna till en ofta återopad modell för verksamhetsanalys utvecklad av Per Linell (manus). För att inga missförstånd ska föreligga vill jag framhålla att jag inte tillämpar Linells modell, utan använder begreppen – enligt den givna definitionen – som verktyg för att beskriva vad som pågår under seminariet.

struktion mynnar ut i att studenterna definierar problemet som att det har att göra med *avgränsning*. De uttrycker att det är mycket, och också svårt att ta ställning till vad som kan vara relevant material för gruppen. Läraren har gått vidare med att fråga om de kan ha hjälp av ett särskilt register för att datera historiska lämningar och på så sätt fastställa vilka som kan vara relevanta för gruppen. Den här inledande problemskildringen konkretiseras av Sara (i rad 3), där hon uttrycker en personlig syn på problemet, nämligen att man kan känna lite panik över att det är så mycket. Jenny har precis före det lagt till tidsaspekten och illustrerat med handen hur tiden rinner iväg. Detta får medhåll av flera gruppmedlemmar.

Exempel 1: Avgränsning

1 Jenny: Tiden bara ((Gör vågrörelser med handen))
 2 Henry: [Ja
 3 Sara: [Ja så man börjar få lite [panik (.) så[där
 4 ?: [°Mm°
 5 Jenny: [Ja
 6 Läraren: [Mm
 7 Gun: Det som vi prata om det att [ska man- ska man=
 8 Henry?: [°Mm°
 9 Gun: =liksom koncentrera sig på e- på Valsgårde eller
 10 ska man ta det som är runt omkring eller Gamla
 11 Uppsala också eller °lite av varje eller
 12 är de- är det smart att bara koncentrera sig på
 13 Valsgårde↓
 14 (.)
 15 Läraren: Och vad kallas (.) exakt den problematiken (.) [som=
 16 Henry: [°Mm°
 17 Läraren: =du beskriver nu om [NÅT ANNAT OM NI] har nåt=
 18 Gun: [Metod ()]
 19 Läraren: =annat o:rd för den
 20 (0.6)
 21 Om du säger om man sammanfattar den problematiken
 22 om du: [använder ett ord]
 23 Anna: [fAv g r änsningf]=
 24 Läraren: =Avgränsning= ((Läraren pekar på Anna))
 25 Henry: =Mm (.) självklart
 26 (.)
 27 Läraren: Å- det är kanske det svåraste↓
 28 Jenny?: °Mm°
 29 Läraren: Med (.) framför allt i början av ett projekt (.)
 30 i slutet av ett projekt då har man nästan glömt
 31 bort det där problemet man hade i början med
 32 av[gränsningen
 33 Henry: [°Mm°
 34 (.)
 35 Läraren: Har ni haft nån hjälp av datorn (.) när ni har
 36 liksom jobbat med en avgränsning

- 37 Henry: (>Jajaja< [jättemycket)
 38 Ola: [()
 39 (.)
 40 Henry: Men nu har vi väl kommit fram till en [avgränsning=
 41 Anna: [Mm
 42 Henry: =har [vi] inte det=
 43 Sara: [Ja]
 44 ?: [Mm]
 45 Sara: =Jo det [har vi
 46 Henry: [A
 47 (1.0)

Rad 1–14

I rad 1–5 konkretiseras och specificeras ett problem genom att en konsekvens formuleras – lite tid kan leda till känslan av panik. Vad Gun då gör i rad 7 är att hon introducerar en ny topik som också fungerar som en presentation av en ny aktivitet. Detta gör hon på flera sätt. För det första lämnar hon den aktivitet som flera av deltagarna ägnat sig åt precis innan, nämligen att enas om att tidsaspekten bidrar till att det känns stressigt. Genom det här aktivitetsbytet orienterar sig Gun tydligt mot det initiala problemet, dvs. gruppens material. Hennes tur kan också tolkas som att hon går från det abstrakta till det konkreta, genom att närma sig en potentiell lösning på problemet i stället för att fokusera på den mer subjektiva uppfattningen om att situationen är stressig. Gun lyfter fram olika alternativ som kan vara lösningar på hur gruppen ska hantera problemet med materialet. Hon formulerar en lista med fem alternativ (där det första och det sista sammanfaller) och förpackar det som att gruppen har talat om det tidigare genom inledningen *Det som vi prata om ...* (rad 7). Gun gör sig själv till gruppalesperson där hon inför läraren presenterar förslag på lösningar, vilka gruppen möjligen har talat om tidigare. Inledningen på hennes tur är konstruerad som en rapport genom summeringen i rad 7, med vilken hon formulerar en upplysning om vad det talats om tidigare. Det är svårt att se på videoinspelningsen exakt vem Gun tittar på, men jag uppfattar att hon i huvudsak är vänd mot läraren. Läraren är också den som tar turen och därmed har uppfattat sig som mottagare. I rad 12 tar Guns tur grammatiskt formen av en fråga: *Är det smart att bara koncentrera sig på Valsgärde*, vilken möjligen projicerar ett svar. Ett sätt att beskriva Guns (hela) yttrande är att det är en fråga till största delen förpackad som en icke-fråga. Vad detta kan ha för betydelse återkommer jag till. Guns tur kan betraktas som multifunktionell, då det inte skulle vara omöjligt för någon annan än läraren att möta den med ett svar eller annan typ av andra tur.

Gun byter också i och med sin tur tydligt perspektiv. Fram till Guns tur har flera deltagare enats kring den subjektiva uppfattningen om att man inte vet var man ska börja för att det är så mycket. Gun byter till ett perspektiv förenligt med den institutionella ram som utgör kontexten. Det synliggörs t.ex. genom att Gun blir mer saklig än personlig, och också tydligt orienterar sig mot ämnet. Naturligtvis är inte institutionella samtal en renodlad samtalstyp utan t.ex. personliga åsikter och utvecklingar. Dock är ett utmärkande drag för samtal i en institutionell kontext deltagarnas orientering mot kärnverksamheten (se Drew & Heritage 1992), vilken Gun visar upp.

Summan av detta är att Gun vänder sig till läraren med en konkret fråga, vilken fungerar som en indikation på hur hon förstår verksamheten. Frågan är förankrad i kontexten och förpackad i enlighet med ett institutionellt format. Guns handling omsatt till ett mer generellt handlingsmönster kan formuleras som att det är en student som ställer en fråga till läraren vid ett undervisningstillfälle avsett för diskussion och problemlösning. Vad Gun gör är därmed ingenting som avviker eller på något sätt utmärker sig; på ett lokalt plan initierar hon en aktivitet som kan liknas vid en »frågestund» mellan student och lärare, vilken kan vara en aktivitet förenlig med den mer övergripande verksamheten *seminarium*. Dock underkänns Guns aktivitet i den fortsatta interaktionen.

Rad 15–26

När Gun avslutat sin tur tar läraren turen efter en kort paus. Initialt ställer han en fråga (rad 15): *Och vad kallas (.) exakt den problematiken vilken får tillägget och (specificeringen) som du beskriver nu ...* (rad 17). Vad läraren gör är att ge ett icke-svar, dvs. han behandlar inte Guns tur som en fråga som kräver ett svar. I stället omdefinierar han Guns fråga och gör hennes tur till en utgångspunkt för en ny aktivitet, nämligen att definiera en viss typ av *problematik*. Guns initierade aktivitet blir därmed inte bekräftad. Lärarens *beskriver* (rad 17) får också funktionen av att etikettera Guns handling som en *beskrivning* av något i stället för en fråga som avkräver honom ett svar.

Lärarens byte av fokus från en nivå till en annan innebär att han omförhandlar och även underkänner Guns initierade aktivitet. *Problematiken* utgör ett hopp från det konkreta till det abstrakta, men innebär dessutom en fördjupning av den mer övergripande delverksamheten *att skriva uppsats*. Guns återgång till ämnet plockas upp, men perspektivet förändras. Läraren går förbi studenternas projekt och en eventuell lösning på ett möjligt problem rörande det. I stället förflyttar han sig till en generell nivå som allmänt rör att skriva uppsats och arbeta med den här typen av projekt. Här handlar det då snarare om att de-

finiera ett speciellt problem utifrån en särskild *problematik* än om att försöka lösa det specifika problemet. Genom detta byte uppvisar läraren ett alternativt fokus till Guns, och eftersom den institutionella kontexten ger läraren tolkningsföreträde innebär det att hans fokus kommer att utgöra det prefererade perspektivet: en inriktning mot vetenskapliga problem är att föredra framför konkret problemlösning. Den här inriktningen förankras och bekräftas i delar av gruppen då Anna (rad 23) kommer med det rätta svaret *Avgränsning* och detta starkt bekräftas av Henry (rad 25) *Mm (.) självklart*.

Rad 27–47

Efter att lärarens och Guns perspektiv blivit tydliga och också delar av gruppen tydligt visat att de är med på lärarens linje (rad 23 och rad 25) konkretiserar läraren begreppet *problematik*. I rad 29–32 knyter han detta till gruppen genom att säga att problem med avgränsning har man mest i början av ett projekt, vilket är det stadium som studenterna befinner sig i. Det återkopplar också delvis till Saras och Jennys turer i början av sekvensen, som rörde eventuell stress. Här blir läraren lite mer konkret och lugnar studenterna med att det här är ett problem som är övergående, så till den grad att man i slutet *nästan glömt bort det där problemet man hade i början med avgränsningen*. Här orienterar han sig delvis mot en överordnad nivå genom att beskriva det som något generellt, men det är också möjligt att interaktionen utvecklas åt det här hållet på grund av Jennys och Saras yttranden (i rad 1 och rad 3).

Läraren fortsätter på temat *avgränsning* och frågar *Har ni haft nån hjälp av datorn* (rad 35). Här introducerar han datorn som en potentiell resurs för att komma fram till en avgränsning. På frågan om studenterna använt datorn svarar majoriteten jakande, och detta följs av en mycket intressant avslutning på sekvensen. I rad 40 + 42 vänder sig Henry till gruppen och säger *Men nu har vi väl kommit fram till en avgränsning har vi inte det*. Om man ser det som att Guns fråga gett upphov till att begreppet *avgränsning* diskuteras som ett potentiellt problem, så diskvalificeras nu hennes fråga av en annan gruppmedlem. Läraren har definierat Guns fråga som att den rör problematiken avgränsning, men enligt Henry finns det inte något problem med en konkret avgränsning. Detta styrks också av Sara och en annan oidentifierbar student (rad 43–45) med bekräftande kommentarer. Genom att avskrivna Guns fråga blir hon också väldigt ensam om sitt perspektiv. Detta visar även att det i den rådande kontexten inte endast handlar om *studenters* kontra *lärarens* perspektiv, utan att varje deltagare kan ge uttryck för sitt perspektiv. Perspektiven är med andra ord inte knutna till kategorier eller institutionella roller.

Vidare kan man se hur användningen av begreppet *avgränsning* bidrar till att Gun framstår som ensam mot gruppen. Läraren efterlyser en term som Guns fråga enligt honom lyfter fram. *Och vad kallas exakt den problematiken* (rad 15) visar att Gun gett upphov till något som kan definieras som problematik. Detta utgör sedan temat genom flera efterföljande turer. Först identifierar Anna vad det är läraren är ute efter (i rad 23), och när hon kommer med »rätt svar» (vilket Gun misslyckats med i rad 18), säger hon det med skratt i rösten. Skrat- tet i Annas yttrande bidrar till att frågan hon besvarar framstår som överflödig. (För skratt i interaktion, se t.ex. Glenn 2003.) Att hon paketerar svaret på det viset kan möjligen bero på att begreppet varit på tal några minuter tidigare och att svaret därmed inte är helt hennes eget. Men skrattet kan också tyda på att frågan är enkel och att den därmed inte behöver tas på allvar. Detta styrks av Henrys tur *Mm självklart* (rad 25), som förstärker Annas förminskande av frågan. Henrys tur bidrar också starkt till att reducera Guns fråga, vilken nu helt förlorat sin relevans genom att både Anna och Henry gett sig in på lärarens spår om *avgränsning*.

När svaret på lärarens första fråga fastlagts använder Henry begreppet *avgränsning* som etablerat och detsamma gäller för den andra frågan (rörande användningen av datorn). Om begreppet tidigare innehöll en viss laddning är det nu urladdat och inte ens relevant för gruppen (som ju inte har något problem med avgränsningen: rad 40 + 42, 41 + 43 + 44). Naturligtvis kan det vara så att Gun är väl bekant med begreppet *avgränsning* i relation till uppsatsskrivande, men att hon för tillfället är fokuserad på ett annat spår. Dock visar deltagarnas olika användning och behandling av begreppet på olika perspektiv. Oavsett Guns kunskap om begreppet så visar Anna och Henry att de är ytterst välbe- kanta med det, vilket ökar glappet till Gun, som inte kunnat identifiera begrep- pet »trots» lärarens ledande fråga.

5.2 Sekvensen Landskapsorganisation

I exempel 2, *Landskapsorganisation*, är perspektiven inte lika divergerande. Däremot är det tydligt vilket som är det prefererade sättet att behandla det aktuella ämnet på.

I *Landskapsorganisation* är det en annan grupp studenter som jobbar med ett helt annat projekt som träffar samma lärare. Sekvensen är relativt lång, så för att göra den hanterbar i det här sammanhanget har jag utelämnat en del yttran- den, vilket markeras i transkriptionen med: //x sekunder utelämnade//.

Exempel 2: Landskapsorganisation

1 Katja: Är det nåt speciellt- (0.7) är det nåt speciellt sätt
2 dom skiljer sig (som) speciellt man kollar efter
3 //5 sekunder utelämnade//
4 Andrea: Men de var väl framför allt framför allt i- i:↓ (1.6)
5 °*e:*° alltså (0.5) f vad ska man säga f .hh *e* hur- hur
6 husen står i förhållande till kyrkan alltså hur den-
7 alltså y- (.) inte: så mycket (.)
8 //10 sekunder utelämnade//
9 så att det vi det vi tittar på är ju liksom landskapet
10 (.)
11 Nora: Mm helst inte så mycket byggnader
12 (.)
13 Andrea: Inte specifika [byggnader sådär utan mer=
14 Katja: [Nå precis
15 Andrea: =byggnads<mönster>
16 //12 sekunder utelämnade//
17 Läraren: Om ni skulle använda ett (.) >annat ord< alltså ni gör
18 en jämförelse i ((Läraren gör en cirkelrörelse framåt
19 med handen, mot Andrea))
20 (0.6)
21 Andrea: Det är det jag inte har f jag har inget f ((skratt))
22 Läraren: Ordet (.) alltså °att° i organisation kan man säga
23 [som i landskapsorganisa[tion [hur man organiserar=
24 Andrea: [Aha [Aa↑ [°Mm°
25 Nora: [°Mm°
26 Läraren: =(upp) landskapet och
27 (0.7) ((Läraren vevar med handen framåt, mot Andrea))
28 <Det ska betyda↓>
29 (1.5)
30 Läraren: Det är kanske det ni undersöker [vad betyder skillnader=
31 Andrea: [Aa precis
32 Läraren: =i landskaps[organisation
33 Andrea: [Precis

Gruppen på sex studenter har internt delat in sig i två undergrupper, och Katja och Andrea tillhör varsin grupp. De två grupperna ska på varsitt håll undersöka Uppsala respektive Lund för att sedan tillsammans jämföra städerna i ett avseende, vilket är det som läraren kommer att sätta fokus på. Den här sekvensen inleds med att en student (Katja) ställer en fråga till en annan student (Andrea). Katja utnämner med sin fråga Andrea till experten som kan svara på huruvida det finns *nått speciellt sätt dom skiljer sig [på]* (rad 1–2), som de kan titta efter. Andrea svarar att det har att göra med *hur husen står i förhållande till kyrkan* (rad 5–6). Men vad Andrea gör förutom att ge svar på frågan är att hon ramar in partier av sitt svar som delvis problematiska. I rad 4 följs ett upprepat och ett utdraget *i* av en lång paus, vilken i sin tur följs av ett *alltså* och ytterligare en paus. Här startar Andrea om genom ett *vad ska man säga* (rad 5) vilket tydligt

demonstrerar att det inte är oproblemiskt för Andrea att formulera svaret. Hennes *vad ska man säga* visar explicit att det inte finns ett självklart sätt att uttrycka svaret på och det förstärks ytterligare av att hon säger detta skrattande. Skrattet kommer igen i *kyrkan* (rad 6), vilket fungerar som del av kärnan i svaret. Efter detta följer *alltså hur den- alltså y-* (rad 6–7), vilket initialt påbörjar någon typ av förklaring, men som utvecklas till något annat när Andrea börjar referera till en icke-närvarande gruppmedlem och dennes åsikter (utelämnat i transkriptet). Så här långt kan man säga att Katja genom en fråga har introducerat aktiviteten *att beskriva hur Uppsala och Lund skiljer sig åt*, och hon har gett Andrea i uppgift att svara. Andrea visar genom sitt svar att det inte är lätt att svara på frågan.

Det eventuellt problematiska med att svara och därmed beskriva skillnaderna utvecklas i följande turer. I rad 11 opponerar sig Nora milt mot att de ska titta på byggnader, vilket Andrea vidare ger svar på. I rad 13 + 15 specificerar Andrea sitt tidigare svar och säger att det handlar om *byggnadsmönster* och inte specifika byggnader. Ordet *mönster* sägs utdraget, vilket gör att det markeras i talflödet. Precis som i exempel 1 begär nu läraren (rad 17–18) en omdefiniering av en students yttrande (rad 13 + 15). Även här är det *ett annat ord* som efterfrågas, något som avslöjar att det är ett begrepp eller en term som läraren söker. Läraren ställer frågan till Andrea, vilket indikerar att det är hennes svar som gett upphov till den sökta omformuleringen. Detta styrker Andreas såväl implicita som explicita markörer på att hennes svar kunde ha formulerats annorlunda.

I stället för att se lärarens efterfrågade omformulering som en korrigering av Andreas svar betraktar jag det som en utveckling av de svar som hon redan gett. När svar från Andrea uteblir skrattar hon och säger att hon inte har något annat ord, vilket visar på en förståelse för att hon kanske borde känna till det efter sökta ordet. När det »rätta svaret» *organisation* och mer specifikt *landskapsorganisation* kommer (i rad 22–23) ger Andrea upprepade *change of state tokens* (*Aha* och *Aa* i rad 24). Dessa är enligt Heritage diskurspartiklar som används för att visa att den som yttrar dem har genomgått någon typ av förändring vad gäller lokal kunskap, information, orientering eller medvetenhet (1984 s. 299). Med dessa markerar Andrea att hon inte satt inne med det svaret, men att hon här tar till sig det.

Om exempel 1 visar prov på divergerande perspektiv samt ett prefererat sådant, så uppvisar exempel 2 snarare en tydlig gemensam orientering mot ett perspektiv som bekräftas av läraren. Själva innehållet i Andreas svar är inte det som vållar problem; däremot är det hur det ska uttryckas som är det svåra.

Denna tveksamhet inför hur svaret ska förpackas visar på hennes medvetenhet om vikten av att använda rätt ord. Andreas och lärarens perspektiv på den lokala verksamheten stämmer således ganska väl överens. Hon strävar efter att ge ett så korrekt svar som möjligt på Katjas fråga, men ger i svaret uttryck för att hon saknar rätt ord. Hennes *vad ska man säga* kan vittna såväl om ett letande efter ord som om en försiktighet inför att uttrycka sig på rätt sätt. Vad det än är för intentioner Andrea har så visar hon att hennes sätt att beskriva byggnaderna i förhållande till kyrkan inte nödvändigtvis är det bästa sättet. När läraren sedan formulerar en term som utgör ett alternativ till Andreas formulering kan man säga att det prefererade sättet att beskriva skillnaderna av städerna kommit ut i ljuset. När Andrea bekräftar lärarens term bekräftar hon även hans perspektiv. Här råder således enighet mellan Andrea och läraren, och de delar det perspektiv som innebär att man ska tala om den här beskrivningen med specifika (vetenskapliga) termer.

5.3 Sammanfattande synpunkter

Att göra som läraren gör i exempel 1: förflytta sig från det konkreta till det abstrakta – från studenternas omedelbara problem till ett begrepp som *problematik* – ställer höga krav på studenterna. I exempel 1 sker ett byte av perspektiv som kräver insikt och förståelse för den process som det egna arbetet ingår i. Dessutom innebär det icke-svar som läraren formulerar att Guns inledande resonemang inte godkänns som aktivitet. Mycket förenklat kan man säga att läraren diskvalificerar studentens konkreta fråga som begär ett svar som rör gruppens arbete. I stället kopplar han det presenterade problemet till en abstrakt begreppsapparat och introducerar därmed en helt annan aktivitet, vilken också innebär att läraren introducerar ett annat perspektiv på verksamheten. Läraren nyttjar här det presenterade problemet som en pedagogisk resurs. Medan studenten Guns tur uppvisar en orientering mot verksamheten som ett tillfälle att få hjälp, visar lärarens tur på en orientering mot verksamheten som ett tillfälle där man diskuterar projektet på ett abstrakt plan, helst med vetenskapliga begrepp.

Vad Guns och lärarens turer illustrerar är hur människor som deltar i samma övergripande verksamhet på en lokal nivå kan bedriva två parallella aktiviteter. Dessa aktiviteter kan vara inriktade mot olika mål, och *kan* vittna om att deltagarna har divergerande perspektiv på vad det är för typ av lokal aktivitet, och i förlängningen övergripande verksamhet, som försiggår. Det ska tilläggas att

deltagarnas handlande inte bör betraktas som konstant i det avseendet att *ett* perspektiv råder genomgående. Perspektiv utgörs inte av några fasta mentala föreställningar, utan ska här förstås som produkter av den dynamiska interaktionen.

Vidare har det betydelse att läraren är just *lärare*. I den här kontexten innebär det att han har ett tolkningsföreträdare, då det asymmetriska förhållandet som råder mellan *lärare* och *student* ger honom mandat att forma interaktionen utifrån sitt perspektiv. Därför utgör hans byte av aktivitet ett betydande exempel på att det finns ett prefererat sätt på vilket man ska behandla saken, i det här fallet ett visst problem.

I exempel 2 skiljer sig inte deltagarnas perspektiv åt; däremot uttrycker en student en medvetenhet om att det finns ett korrekt perspektiv. Då hon inte har tillgång till begrepp som gör att hon kan förpacka sitt yttrande i enlighet med detta, visar hon att hennes förmåga att uttrycka »korrekt» perspektiv brister. Här lämnar hon öppet för förslag, och när läraren kommer med en alternativ »förpackning» i form av en term, bekräftar Andrea denna. Genom den bekräftelsen anammar Andrea lärarens perspektiv, och sekvensen illustrerar hur perspektiv kommer till uttryck i interaktionen. I båda exemplen visar läraren att användningen av korrekta termer är viktig. Att uttrycka sig med rätt termer är att behandla ämnet *på rätt sätt*. Trots att Andrea inte uttrycker sig med exakt rätta termer, enligt läraren, så strävar hon efter det. Hon markerar att hennes formuleringar inte är utan brister. Detta, som snarast leder till en samkonstruktion av ett korrekt perspektiv på aktiviteten, demonstrerar en gemensam orientering mot den övergripande verksamheten.

En tillbakablick på tidigare forskning visar att resultaten av min undersökning uppvisar likheter med resultaten från Schegloffs och Bockgårds studier. Deras analyser fokuserade på intervjusituationer där deltagarna var orienterade mot olika verksamheter. I exempel 1 ovan demonstreras ingen explicit oenighet; dock finns det en implicit men synlig uppdelning i gruppen. Guns fråga får inget som helst stöd i gruppen, utan tillintetgörs i slutet av sekvensen genom att de övriga gruppmedlemmarna enas om att det inte finns någon fråga som behöver besvaras.

Lindström och Sandlund beskriver i sina respektive undersökningar hur läraren med olika medel definierar hur man bör förhålla sig till situationen. På liknande sätt efterfrågar läraren i mitt material specifika termer (*avgränsning* och *landskapsorganisation*). Dessa efterfrågningar indikerar dels att det finns ett prefererat sätt att tala om ämnet på, dels att aktiviteter på en viss (vetenskaplig) nivå är önskvärda. I exempel 2 utgör Andreas trevande svar på Katjas fråga

en resurs för läraren att lyfta diskussionen till en mer abstrakt nivå. I exempel 1 har lärarens sökning efter ett annat ord samma funktion. Utöver det leder också frågan till ett byte av aktivitet snarare än en utveckling av en pågående – från Guns initierade fråga-svar-aktivitet till en diskussion om avgränsningsproblematik.

Slutligen vill jag anknyta till Scherr & Hammers studie om studenters förståelse av uppgiften. Genom att analysera hur studenter och lärare interagerar i en verklig undervisningssituation kan vi få en bild av hur situationen uppfattas av deltagarna. För att skapa en undervisningssituation som ger goda förutsättningar för lärande, måste man ha kunskap om studenternas förståelse av undervisningskontexten. Resultaten av min undersökning visar att det emellanåt råder en viss diskrepans mellan studenternas och lärarens syn på vilken verksamhet som pågår och hur man ska uttrycka sig på »korrekt» sätt. Genom en närstudie av två sekvenser som belyser handlingar som återfinns i klassrum och lärosalar varje dag, kan den här studien troligen bidra till en ökad förståelse för ett vanligt fenomen i klassrummet: hur deltagarna demonstrerar sin förståelse av den pågående verksamheten.

6. Avslutning

Avslutningsvis vill jag poängtera att jag inte på något sätt implicerar att det finns ett rätt och ett fel perspektiv i dessa samtal. Jag lägger inget moraliskt och heller inget pedagogiskt perspektiv på deltagarnas handlande, vilket betyder att jag inte kopplar lärarens handlande till en eventuell och tänkbar pedagogisk strategi. I stället är mitt syfte att beskriva en kommunikativ situation som jag tror är vanlig i undervisningssammanhang. På ytan kan verksamheter som innefattas i beteckningar som *lektioner*, *seminarier* och *handledning* verka ganska självklara. Deltagarna går säkert också till dessa tillfällen med helt andra funderingar än vad det är som egentligen ska ske där och då. Väl på plats kan dock olika aktiviteter bedrivas i parallella spår, vilket *kan* få konsekvenser. Att vi har olika perspektiv behöver naturligtvis inte få följder, men det kan vara en förklaring till att t.ex. studenten Gun inte får svar på sin fråga, eller att Andrea trevande och skrottande levererar en definition av gruppens uppgift.

Vidare är deltagares skiftande perspektiv på en gemensam verksamhet inte en egenhet som är förbehållen skola och universitet. Sådant förekommer i alla kommunikativa sammanhang, vilket betyder att individuella perspektiv kom-

mer till uttryck överallt där interaktion mellan människor sker. I situationer där olika nationella eller etniska kulturer möts har vi ofta en medvetenhet och en förståelse för att missförstånd kan uppstå p.g.a. skillnader i levnadsstil och livsvillkor. Det förhållningssättet tenderar dock att hamna i skymundan ju mer vi har gemensamt med den pågående interaktionens deltagare. En ökad medvetenhet om hur olika perspektiv kan komma till uttryck leder förhoppningsvis till en ökad förståelse för olika individers sätt att uppfatta samma situation.

Litteratur

- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue, 1998: *Identities in Talk*. London.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John, 1984: Transcript notation. I: *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, red. av J. Maxwell Atkinson & John Heritage. Cambridge. S. xi–xvi.
- Bockgård, Gustav, under utg.: *Urspårat samtal. Analys av en märklig dialektinspelning*. I: *Folkmålsstudier* 48.
- Cromdal, Jakob & Aronsson, Karin, 2000: Footing in bilingual play. I: *Journal of Sociolinguistics* 4(3). S. 435–457.
- Drew, Paul & Heritage, John, 1992: *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge.
- Duranti, Alessandro, 1997: *Linguistic Anthropology*. Cambridge.
- Garfinkel, Harold, 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.
- Glenn, Phillip J., 2003: *Laughter in Interaction*. Cambridge.
- Goffman, Erving, 1981: *Forms of Talk*. Oxford.
- Goodwin, Charles & Heritage, John, 1990: Conversation analysis. I: *Annual Review of Anthropology* 19. S. 283–307.
- Heritage, John, 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I: *Structures of Social Action*, red. av J. Maxwell Atkinson & John Heritage. Cambridge. S. 299–345.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin, 1998: *Conversation Analysis*. Cambridge.
- Levinson, Stephen C., 1988: Putting Linguistics on a Proper Footing: Explorations in Goffman's Concepts of Participation. I: *Erving Goffman. Exploring the Interactional Order*, red. av Paul Drew & Anthony S. Wootton. Boston. S. 161–227.
- Lindström, Anna, 1999a: Om deltagarperspektiv i samtalsanalys. Exempel från samtal i hemtjänsten. I: *Förhandlingar vid 23:e sammankomsten för svenskans beskrivning*, red. av Lars-Gunnar Andersson m.fl. Lund. S. 248–255.
- Lindström, Anna, 1999b: *Language as Social Action. Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 46.) Uppsala.
- Lindström, Anna, under utg.: Promoting or restricting the freedom of speech? A turn-taking analysis of a classroom discussion on capital punishment. I: *Children, Morality and Interaction*, red. av Jakob Cromdal & Michael Tholander. London.
- Linell, Per, manus: *Samtalskulturer. Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter*. Linköping: Institutionen för språk och kultur.

- Malmbjær, Anna, 2007: Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av grupp-samtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 72.) Uppsala.
- Pomerantz, Anita, 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. I: *Structures of Social Action*, red. av J. Maxwell Atkinson & John Heritage. Cambridge. S. 57–101.
- Sandlund, Erica, 2004: Feeling by Doing. The Social Organization of Everyday Emotions in Academic Talk-in-Interaction. (*Karlstad University Studies* 2004:36.) Karlstad.
- Schegloff, Emanuel A., 1988/89: From Interview to Confrontation. Observations of the Bush/Rather Encounter. I: *Research on Language and Social Interaction* 22. S. 215–240.
- Scherr, Rachel E. & Hammer, David, 2009: Student Behavior and Epistemological Framing: Examples from Collaborative Active-Learning Activities in Physics. I: *Cognition & Instruction* 27(2). S. 147–174.
- Steensig, Jakob, 2001: Språk i virkeligheden. Bidrag til en interaktionell lingvistik. Århus.
- Säljö, Roger, 2000: Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm.

Handledning i hybrida kontexter

Av GUNILLA JANSSON

Abstract

Jansson, Gunilla, gunilla.jansson@nordiska.su.se, Associate Professor, Dept. of Scandinavian Languages, Stockholm University, Sweden: "Student supervision in hybrid contexts". *Språk och stil* 20, 2010, pp. 189–219.

This article is grounded in a dialogical and sociocultural tradition within research on talk and communication in institutional settings. It is concerned with discourses of merged or mixed kinds in contexts where working life encounters educational contexts. The data are drawn from spoken activities in vocational training for student nurses enrolled in a nursing programme within higher education in Sweden. In particular, the article examines data extracts in which students receive training in the practice of patient assessment for hospital admission. Based on video recordings from conversations between patients, student nurses and their nurse preceptor on the ward, the article analyzes the complex hybridity in instructional sequences where the participants orient to several goals simultaneously. The detailed analysis of five excerpts selected from these sequences shows how an experienced nurse preceptor masters multiple roles and tasks embedded within a pedagogical practice encompassing both care work through assessment talk and instructing student nurses. Using a combination of analytical tools from Goffmanian frame analysis and Conversation Analysis rooted in ethnomethodology, the analysis pays attention to the communicative and pedagogical resources used by the participants in their interaction when coping with the differing demands imposed by the situation. The results of the analysis underline the importance of including the use of different modalities as constitutive parts that function together in minimizing the objectivation of the patient in frame shifts. In particular gaze direction is proposed as a method for the preceptor to enable her to orient simultaneously to both the student and the patient.

Keywords: vocational training, supervision, nurse student–patient interaction, interactional hybridity, frame analysis, activity, Conversation Analysis, instructional sequences, multimodality.

På många professions- och yrkesutbildningar uppstår inte sällan hybrider, dvs. blandning mellan olika verksamheter och diskurser i mötet mellan formell utbildning och arbete i praktiken. Inom ramen för en lektion eller övning undervisas eleven/studenten i genomförandet av en verksamhet (t.ex. en anställningsintervju, ett polisförhör eller ett skådespel). Sådana blandverksamheter etableras över tid genom våra socialt delade erfarenheter och tas många gånger för givna av dem som lärt sig hur de fungerar. Att navigera i dem kan emellertid vara en komplex och krävande uppgift, inte minst för den som har ansvar för studentens träning.

I studien som presenteras i den här artikeln analyseras handledning i student–patientsamtal på en sjuksköterskeutbildning (s.k. ankomstsamtal). Artikeln ska ses som ett bidrag till den tillämpade samtalsforskningen i Norden, där frågor om språk, interaktion och lärande är i fokus.

Samtalen som studeras ingår i en ram av övning och genomförs under vägledning och uppsikt av en handledande sjuksköterska. Under vägledning av handledaren samlar studenten in information om patienten såsom en sjuksköterska gör i ett ankomstsamtal i den ordinarie verksamheten på avdelningen. Studenten ska få tillfälle att träna på och lära sig att genomföra ett ankomstsamtal, samtidigt som den handledande sjuksköterskans uppgift är att se till att informationen som inhämtas fungerar som underlag för dokumentationen av patientens omvårdnad. Dessa dubbla ansvarsroller och skilda uppgiftsorienteringar gör att handledaren måste navigera i *hybrida kontexter*, dvs. samtalskontexter där det utvecklas blandformer. Samtalen aktualiserar en komplex verksamhet, där deltagarna orienterar sig mot olika mål och uppgifter samtidigt. Handledaren har flera ansvarsområden att hålla under kontroll. Hon är ansvarig för studentens utbildning på avdelningen och för patientens omvårdnad och välbefinnande. Hon ska dessutom se till att dokumentationen av patientens omvårdnad blir genomförd enligt styrdokument som avdelningen har att följa.

Syftet med artikeln är att beskriva hur undervisning konstrueras och bäddas in i andra verksamheter i samtalen. Hur bemästrar handledaren sina dubbla ansvarsroller, dvs. hur går hon till väga när hon integrerar undervisning med omvårdnad i mötet med patient och student? Hur kan detta arbete beskrivas språkligt och interaktionellt? Hur kan de hybrida samtalskontexter som skapas därvid förstås i ett sociokulturellt och dialogteoretiskt perspektiv?

Min förhoppning är att undersökningen ska komma till nytta för praktiker som är verksamma på utbildningar där en verksamhet ska läras ut under liknande betingelser som beskrivs i den här artikeln. Tanken är att analyserna ska kunna återföras till praktikerna och ge dem en teoretisk bas som kan lyfta de iakttagelser de gör i sitt arbete. Denna återkoppling till fältet kan i sin tur utgöra en grund för pedagogiskt utvecklingsarbete.

Studien är genomförd inom ramen för ett projekt som forskningsmässigt hör hemma i skärningspunkten mellan språkvetenskap, mikrosociologi och utbildningsvetenskap.¹ I projektet studeras studenters och lärares språkanvändning under praktiska och kliniska moment på mångkulturella vårdutbildningar. I tre

¹ Projektet »Tvåspråkighet som resurs i studenters socialisering i flerspråkiga utbildningsmiljöer» finansieras genom medel från Vetenskapsrådet. Förutom artikelförfattaren medverkar även Olof Poignant och Helena Bani-Shoraka.

olika delstudier beskrivs i detalj de metoder som används då studenter i olika faser av utbildningen tränar på sin kommande yrkesroll, dels på varandra i smågrupper under praktiska moment, dels i autentiska vårdsituationer i mötet med patienter. I delstudie 2, som är ett avhandlingsarbete, beskrivs kategoriseringsarbete i andraspråkstalande sjuksköterskestudenters samtal med svenska patienter. Delstudie 3 fångar tvåspråkiga praktiker i studenters identitetsarbete i en mångspråkig utbildningsmiljö. I den delstudie som behandlas i den här artikeln, delstudie 1 som jag själv ansvarar för, beskrivs de generella normer och spelregler som formuleras genom den handledande sjuksköterskans pedagogiska aktiviteter. Studien fångar de hybrida samtalskontexter som uppstår då utbildning möter arbete i praktiken (Jansson 2010).

Tidigare studier av hybrida samtalsformer i utbildningsmiljöer

Hybrida samtalsformer har tidigare undersökts i en rad olika lärandemiljöer, där utbildning möter arbete i praktiken (se t.ex. Persson Thunqvist 2003, Thomassen 2005, Rönn 2009). Dessa studier visar hur resurser från olika praktiker sammansmälter och flätas in i varandra. I vissa fall bildas nya verksamheter, då en typ av social praktik används inom ramen för en annan. Till viss del intar dessa forskare en kritisk hållning och framhåller tvärtom att hybriditeten rymmer problem och dilemman för studenterna. Det gäller särskilt Rönn (2009), som studerar kommunikationen vid en teaterhögskola. Rönn hävdar att hybriditetens komplexitet utgör ett hinder för studenterna att lyckas, dvs. att delta fullt ut i skolans olika praktiker. Tyngdpunkten läggs på resonemang om hinder för delaktighet och inflytande ur ett studentperspektiv. Detta gör att studien fokuserar helt andra problem än min egen, som snarare ser komplexiteten ur ett lärarperspektiv.

Jag kommer i min litteraturöversikt att koncentrera mig på två nordiska studier, som ligger nära problemområdet i min egen undersökning. Båda dessa studier fokuserar träningsamtalet som kommunikationssituation och inramas av ett dialogteoretiskt perspektiv. Träningsamtalet, och särskilt simulerade samtal, lyfts fram som en kommunikativt problematisk situation, där kontexter från olika verksamheter inte bara bäddas in i varandra utan även konkurrerar med varandra. Detta är utgångspunkten i Persson Thunqvists (2003) studie av träningsamtal i ett ungdomsprojekt för arbetslösa ungdom-

mar. I samtalen får ungdomarna vägledning och undervisning om anställningsintervjuns pragmatik. Persson Thunqvist lyfter fram situationer då projektledarna agerar i flera roller, dels som arbetsgivare i en anställningsintervju, dels som vägledare för projektdeltagarna, som ska lära sig att uppföra sig korrekt i en riktig anställningsintervju. I Linell & Persson Thunqvist 2003 beskrivs den interaktionella hybriditeten i dessa flerpartssamtal, som lånar resurser både från riktiga och från simulerade anställningsintervjuer (jfr Auer 1998). Författarna problematiserar kontextbegreppet och pekar på hur flera kontexter samverkar i samtalen, då projektledaren växlar mellan rollen som vägledare och arbetsgivare. I vissa simulerade intervjuer sker dessa växlingar under hela samtalet. Växlingarna mellan kontexterna kan ibland vara tydliga och markeras ganska abrupt med olika språkliga och icke verbala signaler (s.k. sekventiell hybriditet). Lika ofta kan det råda osäkerhet om vilken verksamhet som pågår och vilken kontext som gäller. Denna komplexitet framträder ofta i introduktionsfasen till intervjun, då ramen för samtalet ska etableras. Andra sekvenser kännetecknas av integrativ hybriditet, då resurser från olika kontexter flätas in i varandra.

En annan undersökning som problematiserar träningsamtalet som kommunikationssituation och lärandesituation är Thomassen 2005. Hon visar i en avhandling om inskrivnings- och träningsamtal på en sjuksköterske- och läkarutbildning hur blandningen av kontexter och situationsramar kan vara svår att navigera i för en oerfaren student. Även om ingen vägledningspraktik är integrerad i samtalen uppstår liknande kommunikativt problematiska situationer som hos Persson Thunqvist (2003), då deltagarna, patient och student, orienterar sig mot olika kontexter, både utbildning och ett riktigt ankomstsamtal, och det kan vara svårt för studenten att veta vilken kontext som ska gälla. Thomassen fann att denna dubbeltydighet i särskilt hög grad utmärkte de simulerade samtalen på läkarutbildningen (a.a. s. 79 ff.). Dessa samtal karaktäriserades av långa förhandlingssekvenser i inledningsfasen, då det råde osäkerhet om vilken situationsram som skulle gälla, simulering eller ”på riktigt”. Thomassen menar att studenterna inte är förberedda på att gå in i en metakommunikation med patienten, som ofta problematiserar rollspelsituationen (a.a. s. 155). På utbildningen får läkarstudenterna rådet att uppträda som professionella. De blir därför bundna vid en enda definition av kontexten, dvs. rollspelet. Även inskrivningssamtalen på sjuksköterskeutbildningen visar sig vara problematiska, men här är problemen av en annan art. Studenterna är orienterade mot en ram av konversationsialisering, dvs. praktiker och språkliga former från vardagliga, informella samtal med inslag

av sociorelationellt småprat utanför agendan. De är därför inte förberedda på att hantera medicinska frågor som patienten tar upp. Detta relaterar Thomassen till utbildningens rekommendationer, där relationsskapandet med patienten betonas.

De studier som beskrivits ovan lägger tyngdpunkten på dilemman som uppstår i träningssamtalet i samband med att flera kontexter konkurrerar med varandra. Särskilt rollspelssituationen i det simulerade samtalet framställs som kommunikativt problematisk. Samtalen i föreliggande undersökning är inte simulerade, vilket ger en något annorlunda utgångspunkt för hybriditetens organisering. Fokus i analysen sätts i första hand på handledarens kompetens och hur hon utnyttjar situationer som uppstår i interaktionen genom att göra dem till föremål för undervisning för studenterna. I stället för att fokusera på problem, vill jag visa hur mening skapas i en komplex verksamhet genom de resurser som finns till hands för deltagarna, där jag även ser till integrationen av olika modaliteter.

Material: Deltagare

Deltagarna i undersökningen är en handledande sjuksköterska (kvinna, 48 år) och fyra andraterminsstudenter (tre kvinnor och en man) på en sjuksköterskeutbildning. Handledaren har modersmålssvensk bakgrund och har mångårig erfarenhet som sjuksköterska och handledare på avdelningen. Hon var utbildningsansvarig för studenterna under deras praktik. Dessutom medverkar fyra patienter som ska skrivas in för en operation, samtliga med modersmålssvensk bakgrund. Studenterna har ingen erfarenhet av arbete inom vården sedan tidigare. Vid inspelningstillfället genomförde de sin första praktikperiod under utbildningen på en vårdavdelning. De hade mycket begränsad erfarenhet av patientsamtal, särskilt den typ av institutionell verksamhet som det är fråga om här.

Tre av studenterna har modersmålssvensk bakgrund och en har svenska som sitt andraspråk (kinesisk bakgrund med tio års vistelse i Sverige). Sammansättningen av deltagare i undersökningen ger en ganska representativ bild av hur en grupp andraterminsstudenter, som en avdelning tog emot under ett läsår, kunde se ut. Studentgrupperna på utbildningen var i regel mångkulturella.

Alla deltagare har lämnat sitt samtycke till medverkan och fått skriftlig och muntlig information om syftet med studien och om projektets forskningsetiska principer.

Material: Samtalsdata

Utgångspunkten har varit att de studerade samtalen står i en ekologisk relation till praktiker i angränsande verksamheter (jfr Linell & Persson Thunqvist 2003). Detta har motiverat en etnografisk ansats i fältarbetet, där samtal från olika verksamheter på utbildningen har spelats in (t.ex. lektioner, responsamtal, ankomstsamtal med professionella i den ordinarie verksamheten på avdelningen, simulerade patientsamtal och rollspel). Primärdata i undersökningen i den här artikeln utgörs av transkriptioner av videoinspelningar av fyra samtal med samma handledare och med fyra olika studenter och patienter. Kompletterande data utgörs av efterintervjuer och en videosittning med handledaren. Dessa data har samlats in för att komplettera forskarens tolkning av analyserna med ett deltagarperspektiv. Samtalen är inspelade på samma avdelning. Samtalskorpusen från denna avdelning utgörs av totalt nio videoinspelningar av patientsamtal samt en inspelning från handledarens lektionsverksamhet om genomförande och dokumentation av ankomstbedömning. Av patientsamtalen utgörs fem av handledarens samtal med patienter, då studenten sitter med som observatör. Översiktliga uppgifter om samtalsdata i studien redovisas i tabell 1. Samtliga deltagare utom student Anne² har modersmålssvensk bakgrund.

Tabell 1. Uppgifter om samtalsdata. I alla samtal deltar studenternas handledare (kv,³ 48 år).

Samtal	Längd minuter	Samtalsdeltagare
1	16	Student (Anne): kv, 36 år. Patient: man, 78 år.
2	13	Student (Lisa): kv, 19 år. Patient: man, 75 år.
3	20	Student (Ove): man, 21 år. Patient: man, 56 år.
4	17	Student (Eva): kv, 20 år. Patient: kv, 80 år.

Samtalen är s.k. ankomstsamtal, då nya patienter tas emot och skrivs in på avdelningen. De spelades in under olika praktikperioder men under samma läsår och på samma avdelning.

² Alla namn på deltagarna i undersökningen är fingerade.

³ Kv = kvinna.

Under samtalet använde studenterna ett formulär, som består av en lista med sökord, dvs. omvårdnadstermer, från patientjournalen. På detta formulär skulle de föra journalanteckningar. Alla studenter i undersökningen utom Lisa använder patientens hälsodeklaration under samtalet.⁴

Utbildningens premisser och redskap

På den verksamhetsförlagda utbildningen får studenterna lära sig att integrera teoretiska kunskaper om omvårdnad och dokumentation med praktiska färdigheter och utveckla ett professionellt förhållningssätt (jfr Eide & Eide 1997). Den handledande sjuksköterskans roll är att hjälpa studenten att uppmärksamma sina behov i denna process genom återkoppling. I lärandemålen för den verksamhetsförlagda utbildningen under termin 2 står bland annat att studenten ska kunna »bemöta patient och närstående med respekt för självbestämmande, integritet och värdighet» samt att han/hon ska kunna »genomföra och dokumentera omvårdnadsprocessen». Att lära sig genomföra ett ankomstsamtal kan knytas till båda dessa lärandemål. I styrdokumentet för dokumentation av omvårdnad, som avdelningarna har att följa, omnämns ankomstsamtal och samtal som ett av flera sätt att samla in uppgifter från patientens vårdssituation (se Ehnfors m.fl. 2000 s. 71 och 87). I kursplanen står dock ingenting omnämnt om ankomstsamtalet. På alla avdelningar jag varit i kontakt med under datainsamlingen används det strukturerade ankomstsamtalet i utbildningssyfte. Det finns flera skäl till att denna praxis utvecklats. Det är en avgränsad kommunikationssituation, som ingår som led i omvårdnadsprocessen. Studenten kan följa en patient i en kommunikativ kedja från intagning till utskrivning. Dessutom är det ett utmärkt tillfälle för studenten att lära sig dokumentera omvårdnadsrelevant information.

För att skola in studenterna i ankomstsamtalet använder man sig av den så kallade trestegsmodellen som redskap. Modellen innebär att studenten successivt får ta över ansvaret för genomförandet av patientsamtalet. I ett första steg har handledaren det fulla ansvaret, och studenterna sitter med och lyssnar. I ett

⁴ Lisa väljer i samråd med handledaren att lägga undan hälsodeklarationen under samtalet. Till saken hör att svaret på flera av de frågor som studenterna fått i uppgift att utreda redan finns i hälsodeklarationen.

andra steg genomför studenten samtalet under uppsikt av handledaren. I ett sista steg får studenten genomföra det på egen hand. Det är det andra steget som praktiseras i de fyra samtal som ingår i denna undersökning. Alla andra-terminsstudenter som gjorde sin praktik på avdelningen fick ett särskilt övningstillfälle anpassat till nybörjarens behov. Studenten fick först sitta med under handledarens samtal med en patient och därefter genomföra ett eget ankomstsamtal med handledaren som stöd. Före samtalet fick studenterna undervisning om syftet med ankomstsamtalet och hur det skulle genomföras. Vid detta tillfälle fick studenterna även undervisning om dokumentationen och omvårdnadstermerna på det formulär som skulle användas under patientsamtalet.

På den avdelning där datainsamlingen till den här undersökningen genomfördes hade man relativt bra möjligheter att ge studenterna undervisning och träning utan stressmoment. Man hade en ganska stor andel patienter som togs in för operation via kallelse. Dessa patienter var inte akut sjuka och de var därför särskilt lämpliga att användas i samtal där studenten ska ha möjlighet att öva sig. Många av patienterna var återbesökare och man kan därför förutsätta att de kände till rutinerna i ankomstsamtalet. Patienterna som ingår i denna undersökning hade vistats på avdelningen förut och hade upprättat en relation med den handledande sjuksköterskan.

Teori och centrala begrepp

För att kunna visa hur handledaren går till väga när hon integrerar undervisning och omvårdnadsarbete i mötet med student och patient och för att kunna beskriva detta arbete i ett interaktionellt och språkligt perspektiv, använder jag mig av verktyg inspirerade av mikrosociologi (Goffman 1974) och etnometodologiskt inriktad samtalsanalys (Conversation Analysis, hädanefter CA, se Sidnell 2009). Inom båda dessa traditioner definieras tal och andra kommunikativa resurser (blickar, gester och röstkvalitet) som sociala handlingar. Ett grundantagande i CA är det emiska perspektivet (Seedhouse 2005 s. 261). Tolkningen av varje bidrag görs utifrån principer som är relevanta för deltagarna själva. Jag ansluter mig till detta perspektiv men vill kombinera det med en dialogisk samtalsanalys, som integrerar CA med flera samtalsanalytiska traditioner. För analysen i denna undersökning krävs nämligen en vidare tolkning av kontexten än den som brukar erbjudas inom CA, där varje enskild tur beskrivs som kontextförnyande och resultatet av den interaktion som kommer fö-

re (Goodwin & Duranti 1992). Jag delar CA:s förståelse av kontext som något dynamiskt och föränderligt, men hävdar att kontextbegreppet i vissa sammanhang måste utvidgas till att omfatta något mer än det som görs relevant av deltagarna själva i interaktionen. Flera samtalsforskare som studerat institutionella samtal har kritiserat CA:s förståelse av kontext som alltför snäv (se t.ex. Linell & Persson Thunqvist 2003).

En viktig utgångspunkt för analysen i denna undersökning är att samtal utgör delar av mer omfattande sociala praktiker (Wenger 1998, Säljö 2000, Linell 2009). Detta innebär att jag ser student–patientsamtalen som förankrade i ett sociokulturellt sammanhang. Studiens fokus på integrering av undervisning och arbete i praktiken kräver att jag som forskare i tolkningen av analysen kan koppla de sociala aktiviteter som identifierats på mikronivå i samtalen till en sociokulturell ekologi med angränsande verksamheter. För detta ändamål använder jag begrepp från verksamhetsanalys (Sarangi 2000, Linell 2009) och sociokulturella teorier om situerat lärande (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998, Nielsen & Kvale 2000, Säljö 2000).

Utifrån en handlingsbaserad teori och en dialogteoretisk förståelse av samtal och texter har flera forskare, bl.a. Linell (2009) och Sarangi (2000), utvecklat ett analytiskt ramverk för att möjliggöra tolkningar som går utöver samtalsituationen och som tar hänsyn till de sociokulturella resurser som deltagarna delar. Teorin bygger på idén om att det finns olika sorters samtal, *activity types* (Levinson 1992), med olika prototypiska former. Begreppet är centralt i CA, särskilt inom den gren som sysslar med institutionella samtal (Drew & Heritage 1992). Inom svensk samtalsforskning översätts *activity type* med *kommunikativ verksamhetstyp*. Begreppet används för att tala om interaktionella handlingar på mikroplanet i ett större, sociokulturellt sammanhang. Samtal ses här som *verksamheter* avgränsade i tid och rum (t.ex. en lektion eller ett ankomst-samtal). Dessa verksamheter kan definieras som handlingar som utförs i det enskilda fallet för att kunna upprätthålla situationsöverskridande praktiker (t.ex. frågepraktiker i medicinska samtal). Begreppet *verksamhet* gör det möjligt att koppla ihop den interaktionella ordningen (Goffman 1983) på mikronivå med den institutionella ordningen, dvs. normativa och ideologiska inramningar (Sarangi & Roberts 1999), t.ex. förväntningar på hur man uppträder som sjuksköterska i mötet med en patient. När verksamheter blir typifierade och får en fast form kan de ses som *verksamhetstyper*, som syftar på situationen och typen av aktivitet, dvs. den socialt distribuerade kunskapen om hur vi organiserar vårt umgänge. Verksamhetstyperna ingår på ett abstrakt plan i situationsöverskridande praktiker, dvs. handlingar som är återkommande och därför får liknande

form. Dessa praktiker styrs av normer och rutiner och etableras över tid genom våra socialt delade erfarenheter. Till exempel kan läkarens självklara rätt att ställa frågor om patientens livsvanor ses som en sådan norm.

Ett begrepp som är nära besläktat med *verksamhet* och som utgör kärnan i analysen är *ram* från Goffmans (1974) ramanalys (»frame analysis»). Begreppet syftar på situationsdefinitionen, dvs. definitionen av vad som pågår i interaktionen. Linell (2009 s. 234) rekommenderar begreppet *framing*, 'inramning' eller 'inramande', för att lyfta fram det dynamiska i processen. När vi tolkar det som händer i interaktionen ansluter vi oss till olika perspektiv. Detta gör vi utifrån vår förståelse av liknande situationer som vi har erfarenhet av. Det är inramningen som sätter formatet på samtalet. Exempelvis kan ett samtal i vården mellan sjuksköterska och patient ramas in som en formell intervju eller som ett mer informellt vardagssamtal. Denna inramning, dvs. tolkningen och definitionen av situationen, konstitueras av såväl verbal som icke verbal interaktion.

Linell (2009 s. 202 ff.) anger några egenskaper som kännetecknar en verksamhetstyp. Den är ofta namngiven och inramas av specifika förväntningar på deltagarroller, syfte, tid, plats, vokabulär, och användning av icke verbala resurser. Den verksamhetstyp som beskrivs här namnges på utbildningen som »ankomstsamtal» eller »ankomstbedömning». Praktikerna på avdelningarna kallar den minst lika ofta för »patientintervju» eller bara »intervju», vilket tyder på att de själva uppfattar verksamhetstypen som ett formellt och agendastyrt samtal, där klienten förväntas svara på institutionsföreträdarens frågor. Tidigare forskning (Jones 2009) har intressant nog pekat på den proforma intervjukaraktär i ankomstsamtalet som tenderar att skapas av det s.k. sökordsformuläret. Vidare har verksamhetstyper en bestämd organisering i s.k. *faser*, där olika uppgifter genomförs. Huvuduppgiften i ett ankomstsamtal är informationsupptagningen. Den genomförs i *kärnfasen*, som omgärdas av en inledning/öppning och en avslutning. Candlin (2002) har visat hur den professionella sjuksköterskan bäddar in informationsupptagningen i vardagliga samtalspraktiker, vilket innebär en hög grad av koherens i interaktionen, där ämnen flyter in i varandra och där båda parter har lika mycket kontroll över samtalsämnet. Att på detta sätt elicitera information som är viktig ur ett patientperspektiv, genom att ge utrymme åt patientens upplevelser och tillåta digressioner från agendan tillhör sjuksköterskans professionella kompetens, menar Candlin (a.a. s. 175).

Sarangi (2000) har utvidgat Levinsons verksamhetsbegrepp med termen *discourse type* ('diskurstyp') från diskursanalysen (jfr Fairclough 1992). Termen syftar snarare på språkligt register och samtalsform än på de handlingar som ut-

förs. Ett läkar–patientsamtal är exempel på en verksamhetstyp som kan rymma flera olika diskurstyper, t.ex. rådgivning och informationsupptagning. Samma diskurstyp kan å andra sidan återfinnas inom flera verksamhetstyper. Exempelvis kan informationsupptagning som diskurstyp även uppträda i samtal utanför medicinska kontexter (t.ex. i polisförhör). Det finns alltså variation både inom och mellan verksamhetstyper.

Eftersom verksamhetstyper ingår i ett större socialt sammanhang är de aldrig statiska eller rena. I strikt mening är alla institutionella samtal *hybrida*, dvs. de är korsningar eller blandningar mellan flera olika diskurstyper (se t.ex. Roberts & Sarangi 1999). Detta perspektiv på samtal som hybrida har influenser från dialogteori (Bakhtin 1986, Wertsch 1991), där samtal och texter ses som polyfona.

På en mesonivå kan samtalen i föreliggande undersökning beskrivas som *verksamheter*, där handledarens aktiviteter sammanhänger med de sociala praktiker de ingår i (utbildning och omvårdnad). Samtalen genomförs inom en ram av övning, vilket också betonades av handledaren. Även patienterna var väl informerade om utbildningssituationen. I den komplexa miljö av utbildning och arbete i praktiken på en vårdavdelning, som samtalen ingår i, kan man förvänta sig en blandning av olika verksamheter. Samtidigt som samtalen genomförs som ett ankomstsamtal ingår de i en situationsöverskridande praktik på utbildningen. Överföringen av yrkeskunskap sker genom vägledning i det sammanhang där kunskaperna ska komma till användning, en av huvudaspekterna i situerat lärande (jfr Nielsen & Kvale 2000 om mästarlära, som ingår i en allmän princip om lärande genom handling). Ett centralt begrepp i teorin om situerat lärande, som jag använder i tolkningen av de hybrida dragen i samtalen, är *deltagande*. Begreppet har utvecklats av bl.a. Lave & Wenger (1991). Wenger (1998) beskriver lärande som en process på en bana mot ett ökat, dvs. förändrat, deltagande i en *praktikgemenskap*, en grupp människor som med ett gemensamt mål utför en arbetsuppgift tillsammans. I föreliggande undersökning kan avdelningen med sina rutiner och normer kring ankomstsamtalet förstås som en praktikgemenskap.

Ankomstsamtalet är i sin tur en hybrid verksamhetstyp som kan rymma flera diskurstyper, bl.a. rådgivning, intervju, informationsupptagning, terapi och vardagskonversation (jfr Candlin 2000, 2002). Flera studier av samtal i medicinska kontexter pekar på liknande former av hybriditet, där olika diskurstyper kan vara inbäddade i en verksamhet. Stivers & Heritage (2001) visar t.ex. hur ramen för informationsupptagning i läkar–patientsamtal kan glida över i en verksamhet som liknar vardagskonversation, då patienten gör avsteg från frågeagendan.

Metod

Av de teoretiska ställningstaganden som gjorts ovan följer en metod som kan beskriva interaktionell dynamik i relation till kommunikationens kontexter och inramningar. Detta innebär att jag intar ett etnometodologiskt perspektiv (Heritage 1984) i analysen, där roller ses som något föränderligt som inte kan tas för givet. Teorin innebär även en användning av ramanalys för att tala om hur deltagarna genom sina handlingar definierar situationen och förser den med en kontext.

Jag använder ramanalysen för att framhäva situationsdefinitionen som en process och inte som något statiskt. Den lämpar sig därför utmärkt att förena med de mikroorienterade CA-verktygen. I kombination med begreppen i verksamhetsanalysen erbjuder den en teoretisk bas som kan användas i tolkningen av talarnas mikrohandlingar. Ramar ska förstås som dialogiska till sin natur i den meningen att de är interaktiva, dvs. de framförhandlas i interaktionen med såväl verbala som icke verbala resurser.

Analysen grundas på detaljerade transkriptioner, vilket är brukligt inom CA-traditionen. Detaljnivån i transkriptionerna hjälper analytikern att se den arsenal av resurser som handledaren utnyttjar när hon växlar och balanserar mellan olika ramar. Dessa resurser kan vara mycket subtila. Att ta hänsyn till multimodala aspekter i analysen framhålls inom nyare traditioner av CA som en förutsättning för att förstå hur social interaktion är organiserad (Goodwin 2000). Bruket av olika modaliteter såsom blickriktning och gester ses här inte bara som stödjande resurser, som elaborerar tal, utan de ses också som potentiella meningsbärare, som i samverkan med varandra konstituerar social handling. I analysen ser jag särskilt till hur blickriktning integreras i interaktionen och får en kommunikativ funktion i inramningen av situationen.

I transkriptionerna återges icke verbal information (blickriktning, handgester samt läs- och skrivaktivitet) inom dubbla parenteser på en egen aktivitetsrad. I det fall att en icke-verbal aktivitet sker överlappande med ett yttrande markeras detta med hakparenteser. Pauser anges i sekunder i vänsterkolumnen i transkriptionen. En transkriptionsnyckel med de symboler jag använder mig av följer sist i artikeln. Transkriptionsutdragen börjar en bit före handledarens initiativ för att läsaren ska kunna skapa sig en förståelse av samtalsituationen. För att underlätta läsningen av transkriptionsutdragen har jag markerat centrala yttranden för analysen med en pil (→). För att dynamiken i inramningen av en situation ska framträda har även yttranden som föregår och kommer efter ana-

lyserats på detaljnivå. Varje enskilt yttrande är betydelsefullt i skapandet av kontexten.

Analytisk enhet

Den analytiska enheten i undersökningen är handledarens kommentarer och instruktioner till studenten. Dessa har analyserats som handlingssekvenser, här benämnda undervisningssekvenser, då problem och aspekter som är relaterade till ankomstsamtals genomförande *objektifieras*, dvs. lyfts fram i interaktionen och görs till föremål för undervisning. Termen »undervisning» används här om olika pedagogiska aktiviteter som parterna orienterar sig emot, t.ex. uppmaning, instruktion, demonstration, korrigering och formulering av generella regler och råd. Flera av dessa aktiviteter är knutna till den pedagogiska tradition det är fråga om här, nämligen lärlingskap i yrkeskontext.

Exempel 1 nedan illustrerar hur jag avgränsar och definierar en undervisningssekvens. Exemplet kommer från samtalet med Lisa och följer elva minuter in i inspelningen, då studenten kommit till slutet av informationsupptagningen. Utdraget börjar med att studenten läser i formuläret. Student och handledare sitter snett emot varandra på var sin sida om ett skrivbord. Patienten sitter vid kortändan av skrivbordet. Handledaren har från sin position både patient och student i blickfånget.

Exempel 1. »Allergi kan du ställa en fråga om»⁵

```

1 (3,2) ((S läser i formuläret))
2 S: ((blicken i formuläret))°de känns som att ja har kommit med allting°
3 H: → allergi kan du ställa en fråga om (.) å de finns inget bra
      [(.) sökord för allergi
4 H: [(pekar med handen mot formuläret))
5 (1,3) ((S tittar i formuläret))
6 S: nä:e
7 H: nä
8 S: → har du nåra allergier
```

⁵ S = student; P = patient; H = handledare. Denna deltagarkodning används i utdragen hädanefter.

Handledaren blir indragen i samtalet i och med studentens yttrande på rad 2, *det känns som att jag kommit med allting*. Lisa aktualiserar här ett behov av undervisning, när hon söker handledarens bekräftelse på att hon fått med alla sökord på formuläret. Det är alltså studenten som initierar undervisningsramen, vilket ska relateras till den starkt asymmetriska karaktären i lärlingssituationen. Detta ger förutsättning för en pedagogisk aktivitet på rad 3, då handledaren instruerar studenten att ställa en fråga om allergi.

Meningsutbytet mellan handledare och student kan urskiljas som en handlingssekvens, som kan avgränsas från omgivande aktiviteter. Undervisningssekvensen pågår så länge deltagarna orienterar sig mot sökorden på frågeagendan (rad 4–7) och avslutas då studenten vänder upp blicken och inleder en ny frågetopik (rad 8), som är i linje med handledarens instruktion. Fokusbetoningen på det finita verbet i studentens yttrande på rad 8 markerar en övergång till en ny aktivitet, då studenten växlar ram och träder in i patientsamtalet igen: *har du nåra allergier*.

Hybrida kontexter: analys av fyra undervisningssekvenser

I exempel 1 ovan kan undervisning identifieras som en aktivitet, som är relativt avgränsad från andra aktiviteter (s.k. sekventiell hybriditet). Betydligt mer vanligt förekommande i materialet är emellertid att det är svårt att avgöra var undervisningssekvensen börjar och slutar. Detta har att göra med att handledarens undervisning bäddas in i andra verksamheter. Vissa av dessa verksamheter faller inom ramen för omvårdnad, medan andra närmar sig något som mera liknar ett vardagligt samtal. Ramarna för dessa verksamheter glider ofta in i varandra. Handledarens roll är aldrig statisk utan ständigt föränderlig och beroende av de andra deltagarnas tolkning av situationen. Hon sköter två uppgifter simultant, både undervisning och omvårdnad.

I det följande presenteras analyser av fyra undervisningssekvenser som excerperats ur transkriptionerna av de fyra samtalen. Transkriptionsutdragen kompletteras med data från efterintervjuerna i de fall då de kan tillföra viktig information för tolkningen. Jag har valt ut exempel som både belyser huvudpoängen i artikeln och ger en representativ bild av materialet. Exempelen (2–5) illustrerar hur ramen för undervisning flätas in i ramarna för andra verksamheter, s.k. integrativ eller inbäddad hybriditet (jfr termen *intertextualitet*, Fairclough 1992), och hur detta kan ske på olika sätt och med olika resurser. Framför allt har integreringen av

olika modaliteter en viktig funktion, där inte minst blickriktning men även handgester utgör väsentliga resurser. Samtliga sekvenser följer en bit in i inspelningen, i kärnfasen av ankomstsamtalet, då studenten öppnat samtalet och kommit igång med informationsupptagningen med patienten.

Balansering mellan ramar

Exempel 2–3 visar hur handledaren med mycket subtila medel hanterar både patient och student. I samma responsgivande tur tar hon både hand om patientens svar och inkluderar studenten. I denna balansering mellan ramar har blickriktning en väsentlig funktion. Exempelen utgör en sammanhängande interaktion men har delats upp i två transkriptionsutdrag i analysen.

Utdragen kommer från samtalet med Anne och följer två minuter in i samtalet, då studenten är mitt inne i informationsupptagningen med patienten. Alla tre deltagare sitter i en halvcirkel. Studenten vänder sig bort när hon sköter dokumentationen vid skrivbordet.

Exempel 2. »De kan du dokumentera å skriva upp»

- 1 S: ((tittar ner i formuläret)) å:: (0,7)
- 2 S: [vad heter (.) konstgjord öppning
- 3 S: [((vänder blicken mot H))]
- 4 S: ja
- 5 S: har du nån konstgjord öppning (.) nån kateter sån här
- 6 P: nå nå
- 7 S: inget
- 8 P: ja har ju [en kateter i (0,6) orga::net
- 9 P: [((vänder sig mot H))]
- 10 S: he [he
- 11 H: [((0,6 nickar och ler mot P))]
- 12 H: åkej
- 13 P: som sitter här uppe med en avtappningskran
- 14 H: ja just de
- 15 H: (0,3) ((vänder blicken mot S))
- 16 H: → de e- [de kan du dokumentera å [skriva upp (.) urinkateter finns de
- 17 H: [((pekar med handen mot S))]
- 18 S: [((vänder sig mot skrivbordet och börjar skriva))]
- 19 S: °urinkateter°
- 20 H: ja
- 21 S: m:

På rad 2 och 3 vänder studenten blicken mot handledaren och påkallar behov av hjälp med en medicinsk term. Återigen ser vi hur den asymmetriska karaktären i lärlingssituationen, där studenten agerar som novis, har betydelse för inramningen.

På rad 8 och 9 vänder sig patienten till handledaren och berättar att han har en kateter. Här får handledaren, bl.a. med hjälp av blick och nickning, hantera patientens svar på studentens fråga (rad 5), som kan uppfattas som känslig med tanke på en rad faktorer, inte minst inspelningssituationen och ålderskillnaden mellan student och patient. Studenten är dessutom en främmande person för patienten och kommer från en främmande kultur. Patientens agerande kan tolkas som att han i en känslig situation söker trygghet hos handledaren, som han träffat förut på avdelningen.

Det jag vill peka på här är hur handledaren bemästrar en situation då hon måste sköta två olika roller simultant, både som trygg sjuksköterska och stötande vägledare till studenten. På rad 15 vänder hon blicken mot studenten. Hon bjuder in studenten att delta i interaktionen genom att tilldela henne en institutionell uppgift, nämligen att dokumentera den information som framkommit i patientens berättelse till henne. Detta kan tolkas som att hon utnyttjar den känsliga situation som uppstått och gör den till föremål för undervisning i pedagogiskt syfte. Det är detta som sker på rad 16–18. Patientens berättelse sätts in i en institutionell ram och förpackas i ett komprimerat format, *urinkateter finns de*, färdigt för studenten att skriva ner i formuläret. Samtidigt som handledaren uppmanar studenten att dokumentera gör hon en inbjudande gest med handen och inkluderar därmed studenten i den institutionella uppgiften. Handgesten utgör här en väsentlig resurs i skapandet av en pedagogisk kontext, inom vilken handledarens tal ska tolkas. Därpå följer en turväxling med bekräftelsearbete mellan student och handledare (rad 19–21) samtidigt som studenten börjar skriva. Med ett minimalt *ja* bekräftar handledaren studentens respons *urinkateter* (rad 19), som är en partiell återanvändning av handledarens förslag till nedskrivning i formuläret. Denna återanvändning av ord bidrar till att skapa intersubjektivitet mellan deltagarna.

Exempel 3 är en fortsättning på interaktionen i föregående exempel. Det är fortfarande patientens urinkateter som är föremål för undervisning.

När studenten avslutat skrivandet på formuläret initierar handledaren en ny pedagogisk aktivitet, i detta fall anvisning om hur studenten kan elicitera mer information om patientens kateter (rad 22). Det som händer här är att patienten inte riktigt är med på utbildningssituationen. Eftersom propositionen redan är känd för patienten svarar han innan studenten hinner ställa frågan. Handledaren

Exempel 3

22 (8,2) ((S skriver, H+P har blicken mot S))
 23 H: → å du vill du så kan du också fråga var den sitter om den sitter inne
 24 i blåsan via urinröret eller om den sitter (0,6)
 [via magen rakt in [så
 25 [((visar med handen mot magen))
 26 P: [den sitter via
 27 [urinröret
 28 H: [((vänder blicken mot P))
 29 H: → via [urinröret åkej (.) [då e de en vanlig kateter
 30 S: [((vänder blicken mot S))
 31 S: [((S gör en skrivansats))
 32 (4,1) m:
 33 ((S skriver))

måste då omorientera sig och ansluta sig till patientens perspektiv. På rad 28 vänder hon blicken mot patienten innan han avslutat sin tur. Det intressanta här är att handledaren i sin respons på rad 29 både hanterar patientens svar och inkluderar studenten inom samma tur. Samtidigt som hon bekräftar patienten genom att upprepa hans svar, *via urinröret åkej*, vänder hon blicken mot studenten, varpå hon modifierar sitt tal och kommenterar kateterns status i ett medicinskt perspektiv, *då e det en vanlig kateter*. Handledarens synkronisering av tal och blickriktning gör här ett viktigt arbete i hanterandet av två olika konkurrerande ramar.

Efter inspelningen berättade handledaren för mig att hon varit orolig för att studenten, som hon uppfattat som osäker, inte skulle klara situationen. I en videositning kommenterade hon att hon upplevt att patienten sökt hennes stöd under samtalet, och att hon fick detta bekräftat när hon såg inspelningen. Detta är viktigt att ha i åtanke i tolkningen av det växelspel vi ser i de analyserade exemplen.

Sammanflätade ramar

Exempel 4 är det exempel som allra bäst illustrerar huvudpoängen i artikeln. Det visar hur olika ramar flätas samman i en viss fas i en undervisningssekvens. När en undervisningsram har etablerats genom handledarens aktiviteter, sker en omdefiniering av situationen. Inte bara studenten utan även patienten deltar här i argumentationen och axlar ett ansvar för studentens undervisning. Samtidigt glider handledare och student ifrån undervisningsramen och orienterar sig mot patienten. Den verksamhet som pågår i denna fas är mångsidig, men sam-

tidigt svårdefinierad ur ett deltagarperspektiv. Deltagarnas yttranden kan tolkas inom flera olika ramar.

Exemplet kommer från samtalet med Ove och följer fyra minuter in i inspelningen. Ove har kommit fram till sökordet »tidigare vårderfarenheter» på formuläret. Deltagarnas placering är något annorlunda än i tidigare samtal. Ove sitter lutad över skrivbordet, vilket innebär att han måste vrida på huvudet när han samtalat med patienten. Hans läge innebär också att han har handledaren närmast i blickfånget när han ägnar sig åt dokumentationsbestyren. Det är också i detta läge som handledaren går in i ett korrigeringsarbete med studenten (se rad 19).

Undervisningssekvensen i utdraget inleds på rad 19, när handledaren undervisar studenten om hur han skulle kunna följa upp patientens svar om ett benbrott för trettio år sedan (se rad 2–8). Studenten kommenterar patientens tidsangivelse om olyckan med referens till sin egen ålder (se rad 10, *åttifem då var inte ens jag född*). Här blir studenten personlig på gränsen till det privata. Samtalet slår över i en vardaglig konversation (rad 10–16) då deltagarna glider ifrån informationsupptagningsramen. Handledaren deltar redan här i interaktionen med blickar och bekräftande återkopplings signaler.

På rad 3 vänder hon blicken mot patienten och visar med ett instämmande *ja* att hon är införstådd med situationen. Här ska man komma ihåg att handledaren har kännedom om patientens sjukdomshistoria på ett sätt som inte studenten har. Detta kan också ha haft viss betydelse för att hon tar tag i situationen och gör den till föremål för undervisning genom att ge anvisningar om hur man skulle kunna gå vidare och ta reda på mer om patientens benbrott. Detta arbete inleds på rad 19 och pågår fram till rad 26. Patientens sjukdomshistoria objektifieras genom att patienten omtalas i tredje person *han* (rad 19, 21) och genom att patientens berättelse förpackas i den nominaliserade formen *benbrott*. Vad handledaren gör här är ett slags inlindat korrigeringsarbete. När studenten släpper patientens svar och glider ifrån sin institutionella roll, går hon in och korrigerar. I stället för att tillrättavisa studenten konstruerar hon korrigeringen som en gemensam angelägenhet genom att relatera situationen till en generell verksamhet. Detta åstadkoms bl.a. genom pronomenbruket. I stället för att använda du-tilltal använder hon opersonligt pronomen *man* (rad 23 och 26) när hon pekar på ett alternativt sätt att handla. Även bruket av obestämda och generiska former, t.ex. *benbrott* (rad 21), *en uppgift* (rad 23) och *en sjukdom* (rad 24) hjälper till att objektifiera situationen.

Deltagarna visar även för varandra att de definierar det som pågår som en form av pedagogisk praktik, i detta fall formulering av en generell norm eller spelregel, som gäller för liknande situationer i yrkeskontexten. I detta arbete

Exempel 4. »De är bara som en följdfråga»

- 1 S: har du nåra tidigare vårderfarenheter?
2 P: nej (.) ja har ju bara brutit benet (0,9) en gång i tiden
3 H: ((vänder blicken mot P))
4 H: ja
5 (0,6) ((H har blicken mot P; S har blicken i hälsodeklarationen))
6 P: de e många år sen (.)
7 H: m:
8 P: de [e- de e tretti år sen
9 S: [ja
10 S: åttifem (.) då [var inte ens ja född
11 P: [tjugo-
12 P: [he he he
13 H: [((ler))
14 (0,6)
15 P: då e de preskriberat där [(he he he
16 H: [(ja ((ler))
17 (1,4) ((H vänder blicken mot S))
18 ((S börjar skriva))
19 H: → e:: här kan de ju va intressant [å fråga om han har legat på sjukhus i
20 S: [((S tittar upp mot H))
21 H: samband kanske med benbrott (.) om han varit sövd eller så för den (.)
22 H: den (0,2) erfarenheten kan ju va (.) till grund för de som ska göras nu
23 S: m:
24 H: till exempel (.) de e bara som en följdfråga om de e så att man får en
25 H: uppgift om en sjukdom å den kanske e då lite knapphändig va
26 S: m:
27 H: då kan man liksom ställa en vidare fråga om man vill de
28 (1,4) ((S läser i hälsodeklarationen))
29 H: m:
30 S: [((pekar med pennan i hälsodeklarationen))
31 S: [men här
32 (0,6)
33 S: → borde [han inte ha varit sövd
34 S: [((hastig blick mot P))
35 P: [jo:o ((nickar))
36 H: → [de vet man inte om de var komplicerat
37 P: ja var [nog [ja var nog sövd
38 H: [((vänder sig mot P))
39 S: [du var sövd
40 P: ja körde faktiskt in i en lastbil och bröt ett ben så att
41 H: ja
42 P: så att (.) [ja kom hit akut
43 H: [de var mer
44 H: en liten komplicerad sak ja
45 P: ja ja låg i två månader faktiskt
46 H: ja

använder deltagarna olika modaliteter – tal som ackompanjeras av blick och handgester. När handledaren initierar korrigeringen har hon blicken stadigt vänd mot studenten, som under handledarens tal ser upp från formuläret och möter hennes blick (rad 20). Handgesterna fungerar här som en stödjande resurs för handledarens korrigeringsarbete. De hjälper till att rama in situationen som undervisning i och med att de elaborerar och framhäver innehållet i hennes tal. När hon adresserar studenten gör hon en pekande rörelse med handen mot de dokumentationsrelaterade texter, som studenten är sysselsatt med. De ord som markerats som betonade i transkriptionen, ackompanjeras av handledarens gester. Dessa gester speglar den språkliga innebörden i de betonade orden. När hon exempelvis säger *lite knapphändig* gör hon en inåtgående rörelse med händerna och när hon säger *en vidare fråga* vidgar hon avståndet mellan händerna. Det är just dessa ord, *lite* och *vidare*, som bär upp det väsentliga innehållet i den spelregel som kommuniceras.

På rad 29–30 sker en omdefiniering av situationen i och med studentens respons till handledaren, där han ifrågasätter sannolikheten i handledarens spekulerande angående patientens tidigare vård, *men här borde han inte ha varit sövd*. Studenten pekar med pennan på texten i hälsodeklarationen och säger *men här* med fortsättningston. Därpå fullbordar han den påbörjade turkonstruktionens enhet, *borde han inte ha varit sövd*, samtidigt som han kastar en hastig blick mot patienten för att därefter åter orientera sig mot handledaren med blicken. Genom denna synkronisering av tal och icke-verbala resurser skiftar han position i förhållande till den pågående verksamheten. Redan här är deltagarna på väg att glida ifrån undervisningsramen. Studenten orienterar sig mot både handledare och patient i samma yttrande. I och med detta involveras patienten i argumentationen på rad 36 och blir delaktig i spekulerandet kring sin egen sjukdomshistoria (*ja var nog sövd*). Simultant med att patienten dementerar studentens hypotes, *jo:o*, rad 34, ifrågasätts den av handledaren, *de vet man inte om de var komplicerat* (rad 35). Detta yttrande kan tolkas inom ramen för flera verksamheter. Handledaren har fortfarande blicken mot studenten och håller fast vid bruket av generiskt *man*, vilket talar för att hon dröjer kvar i undervisningsramen. Samtidigt kan yttrandet tolkas inom ramen för omvårdnadsanamnesen. Handledaren visar patienten att hon är inläst på hans sjukdomshistoria om benbrottet och att hon behandlar denna information som viktig i ett omvårdnadsperspektiv. Därefter glider interaktionen över i en patientberättelse, där handledaren deltar med stödjande uppbackningar (rad 39–45). Patientens berättelse, som fortsätter över flera turer, kan av utrymmesskäl inte visas i sin helhet här.

I den analyserade sekvensen flätas handledarens undervisning in i ramarna för andra verksamheter. Det uppstår en blandverksamhet som svävar mellan olika former av pedagogisk aktivitet, informellt vardagssamtal, formell intervju och informationsupptagning. Vissa av handledarens yttranden, t.ex. på rad 35, då hon implicerar att benbrottet varit allvarligt, kan även tolkas inom ramen för omvårdnadsanamnesen, dvs. som en inbjudan till patienten att berätta mer om omständigheterna kring olyckan. Denna sammanflätning av ramar är särskilt tydlig i den sekvens som följer efter studentens ifrågasättande av handledarens argumentation. Det är även svårt att fastställa exakt var deltagarna går ur undervisningsramen. Även interaktionen mellan handledare och patient skulle kunna tolkas som en pedagogisk aktivitet, nämligen som en form av demonstration eller förevisning, då handledaren visar upp för studenten hur man praktiserar patientorientering i informationsupptagningen av ett ankomstsamtal genom att agera i rollen som lyssnande sjuksköterska.

Den blandverksamhet som uppstår i exempel 4 illustrerar hur samtalen kan ses i relation till den ekologi av verksamheter som de omges av på utbildningen. Interaktionen mellan student och handledare på rad 17, från det att handledaren vänder blicken mot studenten och fram till rad 32, då studenten orienterar sig mot både handledare och patient, präglas av ganska utbildnings-interna praktiker. Handledarens resonemang rör sig på en skala mellan specifikt och generellt, bitvis utan anknytning till ett konkret patientfall. Studenten svarar med att läsa och peka i hälsodeklarationen och omtala patienten i tredje person. Dessa praktiker lånar drag från handledarens lektionsverksamhet om ankomstbedömning, som studenten deltagit i några dagar innan tränings-samtalet på mottagningen ägde rum. På samma sätt som sker här ger hon i denna lektionsverksamhet generella råd och anvisningar om hur omvårdnadstermerna ska användas i patientsamtalet.

I en efterintervju kommenterade handledaren att hon upplevde att studenter (liksom Ove i detta fall) i allmänhet inte fångar upp patientens svar genom att ställa uppföljande frågor som kan vara viktiga för omvårdnadsbedömningen. Hon uppfattade att studenter helst undviker att hamna i situationer då de inte kan ta hand om patientens svar, särskilt då det som i detta fall med patientens benbrott handlar om medicinska frågor (jfr Thomassen 2005). Handledarens agerande i exempel 4 tolkar jag som ett sätt att visa studenten när och hur man kan vara lyssnande i samtalet genom att gå in och ta reda på mer information, när patientens svar är knapphändigt. Den modell som handledaren visar upp erbjuder studenten möjligheter att förändra sitt deltagande i liknande situationer som kan uppstå i ankomstsamtal då handledaren inte är närvarande.

Glidande ramar

Exempel 5 nedan illustrerar ett intressant fall av ramväxling, då handledaren glider ifrån undervisningsramen och gradvis tar över samtalet med patienten. Handledaren visar studenten hur man måste styra upp samtalet, när patienten börjar flyta ut. Detta gör hon genom att avblåsa student–patientsamtalet. Hon går in och korrigerar studenten samtidigt som hon relaterar situationen till en generell verksamhet, dvs. korrigeringsarbetet utförs mot en ram av undervisning. En bakomliggande förklaring kan sökas i handledarens roll som ansvarig för säkerhetsaspekten i dokumentationen av omvårdnadsrelevant information om patienten.

Exemplet kommer från samtalet med Eva. Sekvensen följer fyra minuter in i inspelningen. Utdraget föregås av en sekvens som utelämnats i transkriptionen, då patienten berättar för studenten att hon har besvär med sina ben. Studenten följer då upp patientens berättelse på rad 1 och frågar hur hon upplever smärtan. Detta inleder en sekvens med student–patientinteraktion, där patienten berättar om sin smärta, varefter hon glider iväg från frågeagendan och börjar spekulera kring den medicinska sjukdomsdiagnosen (rad 2–18). Det är här som handledaren bryter in och undervisar studenten på rad 19.

På rad 19 avblåser handledaren student–patientsamtalet med bestämd och tydlig röst, ”då kan man”, varefter hon vänder sig till patienten, *nu bryter jag in här om det går då*, vilket kan tolkas som en artig gest mot patienten. Efter denna sidosekvens vänder hon sig till studenten igen och initierar en pedagogisk aktivitet, närmare bestämt en instruktion om Vas-skalan (en sticka som mäter patientens upplevda smärta från ett till tio). Meningsutbytet med studenten pågår till och med rad 27. På rad 28 glider handledaren iväg från undervisningsramen. Simultant som hon säger *skulle uppskatta från ett till tio* vänder hon sig till patienten och växlar ram. Hon tar över samtalet med patienten. På rad 36 markeras denna ramväxling även språkligt genom du-tilltalet. Att patienten svarar igenkännande med skratt i rösten och överlappande med handledarens tal (rad 31–34) tyder på att hon fått frågan många gånger förut som patient på avdelningen. Interaktionen mellan handledare och patient fortsätter många turer till efter rad 42 och är inte återgiven i sin helhet i transkriptionsutdraget. Handledaren håller kvar samtalet med patienten tills hon fått svar på sin fråga. På detta sätt visar handledaren upp en modell för informationsupptagning för studenten, och studenten får även se att modellen fungerar, eftersom den viktiga informationen till slut kommer fram. Att glida över från instruktion och undervisning till demonstration på det sätt handledaren gör är typiskt för mästare–lärlingrelationen i en yrkeskontext. Handledaren förlorar dock

Exempel 5. »Nu bryter ja in här om de går»

- 1 S: åkej (.) men hur känner du smärtan då (.) hur uttrycker den sej
2 P: de värker inne i benen alltså
3 S: molande
4 P: ja (.)
5 S: ja
6 P: som reumatiskt (.)
7 S: ja
8 P: som jag trodde att de var psoriasis arbrit för ja läser väldigt mycket
9 läkar- (.) e: (0,4) läkarspalter
10 S: m:
11 P: men de kunde de ju inte vara eftersom ja inte hade (.) psoriasis
12 P: [(vänder blicken mot H)]
13 P: ((vänder blicken mot S))
14 S: nä:e
15 (1,1) ((S har blicken mot P))
16 S: °åkej°.
17 P: °ja°
18 P: [°()° ((blicken mot S))
19 H: → [då kan man (.) [nu bryter ja in här om de går då
20 H: [(blicken mot P)]
21 P: [m:
22 S: [m
23 H: ((vänder sig till S))fråga om den här Vas-skalan
24 S: ja
25 H: kan patienten uppskatta på ett ungefär (.) hur ont e de (.) (°hur) brukar
26 H: ja säja° (.) de e inte alltid att ja visar stickan
27 S: nej
28 H: → men om man själv [skulle uppskatta
29 H: [(vänder sig till P)]
30 H: från ett till ti:[e
31 P: [till tie ja (.) ja först[od att de skulle komma
32 H: → [va:r nånstans
33 H: =ja:: ((ler))
34 P: *ja förstod att de skulle komma* [he he
35 S: [(S börjar skriva))
36 H: → och då hur ont du har (.) i vi:la eller i aktivitet
37 P: alltså ja- ja måste säja att ja- värken den e mer i vila
38 H: ja
39 P: å de e typiskt va
40 H: m:
41 P: å sedan så när ja går (.) jag förstår att ja tränar för lite (.) å ja
42 P: skulle börja med sjukgymnastik

inte kontakten med studenten för att hon tar över samtalet med patienten. Med blicken försäkras hon sig om att hon har studenten med sig.

Även under meningsutbytet med studenten agerar handledaren i en mening mot en ram av omvårdnad. Hon reformulerar olika repliker som hon lyfter fram som användbara frågehandlingar i informationsupptagningen, t.ex. *kan patienten uppskatta på ett ungefär, hur ont e de* (rad 25). Språkliga markörer såsom generellt *man* (rad 28), opersonligt *det* (rad 25) och appellativet *patienten* (rad 25) antyder att dessa reformuleringar ska tolkas inom ramen för undervisning. När handledaren träder in i patientsamtalet använder hon du-tilltal, *och då hur ont du har* (rad 36). Övergången sker på ett smidigt sätt genom fokusbetoningen på finitet, som markerar att propositionen, dvs. frågetopiken, är känd för patienten.

Även detta exempel illustrerar hur samtalen kan analyseras i relation till en ekologi av omgivande verksamheter. Handledarens reformuleringar lånas från hennes egna ankomstsamtal med patienter, samtidigt som de influeras av drag från den kliniska lektionsverksamhet för studenter som hon ansvarar för på avdelningen.

Efter samtalet påpekade handledaren för studenten att hon hade missat att använda Vas-skalan, när hon frågade om patientens smärta. I efterintervjun framhöll hon också att man inom vården är dålig på att mäta och att man är skyldig att dokumentera ett siffervärde för patientens upplevda smärta. Detta är viktig bakgrundskunskap för att förstå handledarens agerande. Liksom i exemplet med Ove visar handledaren upp en modell som på sikt kan påverka studentens mönster för deltagande i verksamheten informationsupptagning.

Diskussion

Till skillnad från vad som framkommit i tidigare studier av träningsamtalet som kommunikationssituation (Persson Thunqvist 2003, Thomassen 2005) framträder samtalen i denna undersökning som relativt oproblematiske. Studenterna förväntas lära sig spelreglerna för ett ankomstsamtal för att på sikt kunna genomföra sådana på egen hand. Det är av denna anledning som samtalen innehåller sekvenser där genomförandet av ankomstsamtalet integreras med handledarens kommentarer och instruktioner. I ett interaktionellt och etnometodologiskt perspektiv fungerar samtalen väl. Det uppstår sällan kommunikationsproblem eller dilemman på det sätt som framträder i t.ex. en rollspels-

situation. I de flesta fall verkar parterna i undersökningen vara införstådda med förutsättningarna, att studenten ska få träna och få undervisning samtidigt som en professionell verksamhet ska utföras enligt regelverket. Som vi har sett fungerar det i de flesta fall att förena dessa dubbla ansvarsroller. Den nödvändiga information som behövs för dokumentationen kommer fram, även om det inte alltid är studenten som får axla den fulla ansvarsrollen. Då får man komma ihåg att andraterminsstudenterna ännu inte förstår den fulla innebörden av omvårdnadstermerna på sökordsformuläret. De har ännu inte tillräckligt mycket kunskap om hur frågorna kommer in i helheten i patientens vård.

Med de finslipade instrument som tillhandahålls inom samtalsforskningen har jag kunnat visa hur en handledande sjuksköterska hanterar en komplex uppgift. Hon ger studenten återkoppling genom att utnyttja det som händer i den omedelbara kontexten i pedagogiskt syfte. När hon korrigerar studenten gör hon det mot en ram av undervisning. Hon skapar ett undervisningsrum i den situationen här och nu-interaktionen. I skapandet av denna pedagogiska kontext samverkar olika multimodala resurser, där inte minst blick har en central betydelse för hur praktiker från olika verksamheter integreras och samspelar. Att ta hänsyn till multimodala aspekter är därför viktigt i en analys av lärande som en publik, social process, som är inbäddad i en yrkeskontext (Goodwin 2000). Att korrigera, formulera generella normer och spelregler, instruera, demonstrera och visa fram modeller på det sätt som handledaren gör kan erbjuda förebilder för studenterna, som de kan ta med sig på utbildningen. På sikt kan detta förändra deras deltagande i ankomstsamtals praktiker. Studenten får även se att handledarens modell fungerar. Så är fallet i exempel 5 med Eva, när handledaren undervisar om Vas-skalan. Eva får inte ställa frågan själv till patienten, men hon görs uppmärksam på en situation där den fyller en funktion, då samtalet med patienten håller på att flyta ut och då studenten förlorar kontrollen över agendan.

Hur kan då de hybrida dragen i samtalen tolkas utifrån en dialogteoretisk förståelse av samtal som kommunikativa verksamheter? Att påstå att hybriditeten enbart kommer av att två renodlade verksamhetstyper (undervisning och ankomstsamtal) blandas är en alltför förenklad tolkning. Hybriditeten är mer komplex än så. Samtalen reflekterar snarare den komplexa interdiskursivitet som utmärker de verksamhetstyper den står i en relation till. En mer nyanserad tolkning ges om man ser till hela den ekologi av kommunikativa verksamheter som samtalen omges av (Linell & Persson Thunqvist 2003). Samtalen kan då ses som sammansatta av olika praktiker, som dels lånas från handledarens ankomstsamtal i den ordinarie vården på avdelningen, dels från den kliniska lek-

tionsverksamhet som hon ansvarar för och som är knuten till utbildningen (se exempel 4 och 5). I denna mening utgör samtalen en intertextuell väv av diskurstyper som både står i relation till varandra och till angränsande diskurser (Bakhtin 1986, Fairclough 1992).

De verksamhetstyper som samtalen omges av är i sig komplexa och hybrida och sällan renodlade. Ankomstsamtalet som verksamhetstyp rymmer flera spänningsförhållanden och polariteter, som kan vara problematiska att balansera mellan för den mest erfarna sjuksköterska och inte enbart för studenter. Ett sådant spänningsförhållande föreligger exempelvis mellan å ena sidan de relationsskapande praktiker och den ideologi om patientorientering som lärs ut på utbildningen (Eide & Eide 1997, jfr även Thomassen 2005 och Jones 2009), och å andra sidan det restriktiva frågeformatet i informationsupptagningen som styrs av avdelningens dokumentationsrutiner. Detta är ett problem som lyfts i tidigare studier av informationsupptagningspraktiker i medicinska samtal (se t.ex. Mishler 1984, Candlin 2000 och 2002, Stivers & Heritage 2001). Relationsskapande praktiker är i sin tur mångfasetterade. De lånar resurser från andra aktiviteter från sociala sammanhang som deltagarna har erfarenhet av och kan sällan beskrivas som renodlade verksamheter. Denna intertextualitet har samband med att sjuksköterskans roller och funktioner i sig är hybrida. Candlin (2000 s. 232) menar att det är denna hybrida funktionalitet som ger upphov till den polyfona diskursen i sjuksköterskans kommunikation med patienter.

De hybrida dragen kan också tolkas i ett sociokulturellt perspektiv och mot bakgrund av att samtalen ingår i en situationsöverskridande vägledningspraktik på utbildningen. Denna praktik har etablerats över lång tid i en yrkesmässig gemenskap och har inte växt fram ur en samhällsstruktur i omvandling på samma sätt som beskrivs i Persson Thunqvists (2003) studie. Den har snarare rötter i Lave & Wengers (1991) teori om situerat lärande i en praktikgemenskap. Lärlingen tillägnar sig gradvis professionens färdigheter och normer genom legitimt, perifert deltagande i gemenskapens aktiviteter. Studenterna i undersökningen deltar som perifera medlemmar i de handledarstödda patientsamtalen enligt en princip om lärande genom handling, träning och uppsikt. Under sin praktik får de successivt ta över ansvaret för ankomstsamtals genomförande och rör sig över tid på en bana från perifert till ett mer fullvärdigt deltagande. Fullvärdiga medlemmar av yrkesgemenskapen blir de inte förrän tidigast då de fått sin legitimation. Lärandet av ankomstsamtals praktiker är ett steg på studenternas väg att etablera en yrkesidentitet. Utvärderingen av studenternas färdigheter sker i arbetssituationen genom handledarens respons på hur deras sätt att handha frågepraktikerna i informationsupptagningen fungerar. Vägledarens

kommentarer anses enligt teorier om situerat lärande som viktiga, eftersom de bidrar till utvecklingen av studentens deltagande i praktiken (Lave & Wenger 1991, Nielsen & Kvale 2000). Den interdiskursivitet som analysexemplen visar fram tyder samtidigt på att vi har att göra med en verksamhet som är i rörelse och förändring mot mer utbildningsinterna praktiker, vilket jag tolkar som ett resultat av att den växer fram i mötet mellan utbildning och arbetsliv. Samtalen är riktiga ankomstsamtal i den meningen att informationen dokumenteras, men ändå kan de i vissa lägen tolkas som simulerade patientintervjuer iscensatta i utbildningssyfte. I många fall finns svaren på studentens frågor i patientens hälsodeklaration. Studenten instrueras att fråga för träningens skull och inte för informationens skull. Detta tyder på att lärandet av ankomstsamtals praktiker sker i en ganska komplex kommunikativ verksamhet.

En slutsats av den teoretiska diskussion jag fört om hybriditeten i samtalen är att handledarens pedagogiska aktiviteter i strikt mening aldrig riktigt kan separeras från kommunikationen med patienten. Handledaren korrigerar mot en ram av generell verksamhet, som lånar resurser både från praktiker i olika pedagogiska traditioner och från praktiker i omvårdnadssamtal. Detta framstår som särskilt tydligt i exempel 4 i samtalet med Ove, då studenten orienterar sig mot en ram av vardagligt privatsamtal och förlorar greppet om agendan. Denna sekvens har influenser från flera olika verksamheter, som smälter samman och bildar en polyfon diskurs i bachtinsk mening. Hybriditeten kan inte enbart förstås som att deltagarna går in och ut ur olika ramar. Ove behandlar inte handledarens kommentar som en korrigerande genom att gå till praktisk handling, som de andra studenterna tenderar att göra (se t.ex. Lisa i exempel 1). Han ger sig in i en argumentation och drar med sig både handledare och patient. Här kan patienten vara på glid från ett subjekt till ett objekt i interaktionen. Handledaren försöker då minimera denna objektivering genom att orientera sig dubbelt till både student och patient samtidigt. Kommentaren *de vet man inte om de var komplicerat* gör ett dubbelt arbete. Den håller igång interaktionen med både patient och student.

En annan slutsats som kan dras utifrån den teoretiska diskussionen är att de situationer då handledaren går in och korrigerar i de flesta fall kan relateras till att ankomstsamtal i sig är en komplex och hybrid verksamhetstyp. För det första är gränsen mellan patientorienterat relationsskapande och irrelevant småprat härfin. För det andra är relationsskapande en hybrid diskurstyp, som tillåter ett visst mått av inslag från vardagliga privatsamtal men inte i vilka former som helst. Att bryta det restriktiva frågeformatet i informationsupptagningen och släppa in patienten måste ske inom kontrollerade ramar, så att in-

formation som är essentiell för bedömningen av patientens omvårdnad kan komma fram (jfr Candlin 2000 och 2002, Stivers & Heritage 2001). Studenterna tenderar att orientera sig mot en ram av vardagskonversation, men klarar inte riktigt av att vara både patientorienterade och samtidigt hålla kvar kontrollen över agendan i informationsupptagningen. De glider iväg från sin institutionella roll med påföljd att samtalet flyter ut till något som mera liknar ett vardagssamtal mellan två bekanta än omvårdnadskommunikation (särskilt tydligt i samtalet med Ove). Detta fenomen illustrerar Candlins (2002 s. 175) diskussion om risktagande. Det krävs professionell kompetens för att rama in informationsupptagningen som ett vardagssamtal – risken är att inte tillräckligt med väsentlig information kommer fram. Thomassen (2005) pekar på en liknande tendens och menar att problemet har att göra med utbildningens ensidiga betoning på relationsskapandet med patienten. Detta kan också ha giltighet i föreliggande studie. Studenterna får instruktioner av handledaren om att följa upp patientens svar med medicinskt mer specifika frågor om smärtskala och sjukdomar (se t.ex. exempel 4 och 5). Studenterna blir även påminda om att dokumentera (se exempel 2). Båda dessa pedagogiska aktiviteter tolkar jag som handledarens sätt att styra in studenterna på rätt spår och stötta dem i deras institutionella roll. Exempel 2 med Anne, när handledaren måste hantera patientens otrygghet, kan tolkas på samma grunder.

I ett längre perspektiv kan analyserna i denna undersökning komma till nytta för praktiker som är verksamma på yrkes- och professionsutbildningar i medicinska kontexter. Inte minst för dem som arbetar som handledare under liknande premisser torde det vara värdefullt att få se sitt eget arbete i ett utifrånperspektiv. Kanske har de själva upplevt sitt arbete som krävande, men inte kunnat sätta ord på det de gör. Att få språkforskarens perspektiv på det kvalificerade arbete de utför dagligdags har i sig ett stort värde. Analyserna kan hjälpa dem att se betydelsen av de subtila resurser som de använder i sitt arbete, men som de själva kanske inte har reflekterat över. En viktig fråga är hur analyserna ska överföras till praktikerna. Min erfarenhet är att detaljerade transkriptioner och tur för tur-analyser är svårtillgängliga för lekmän. Fördelen med de kommunikationsteoretiska verktyg som används i analysen är att de torde vara lätta att förstå och överföra till praktikerna. Begreppen ram, roll och verksamhet existerar inte enbart som kommunikationsteoretiska termer, utan de finns även i allmänordförrådet. De torde därför vara smidiga att använda i kommunikationen med praktikerna. Med hjälp av dessa begrepp kan forskaren lyfta de mikroorienterade verktygen i CA till en mesonivå. Att få en kommunikationsteoretisk bas för vad praktikerna gör när de undervisar

samtidigt som de sköter andra verksamheter, kan hjälpa dem att utveckla och förfina sina instrument.

Handledaren i min undersökning har utvecklat en metod som fungerar, men det finns givetvis punkter som kan förbättras. En fråga som borde utvecklas är kanske särskilt hur handledaren kan svara upp mot utbildningens normer och rekommendationer. Komplexiteten i de hybrida kontexter som analyserna visar fram talar också för att utbildningen borde vara mer lyhörd för den verklighet som studenterna möter på praktikavdelningen. Analyserna pekar mot att de praktiker som handledaren fokuserar på i sina kommentarer till stor del utgörs av regelverk och rutiner för informationsupptagning och dokumentation. Detta står inte riktigt i samklang med utbildningens betoning på relationsskapande. Det man borde lägga mer tonvikt på är de komplexa spänningsförhållanden som utmärker omvårdnadssamtal.

Det är emellertid inte bara praktiker i medicinska kontexter som kan ha nytta av analyserna i denna undersökning. Liknande hybrida kontexter kan återfinnas i andra utbildningsmiljöer, där högskola och formell utbildning möter arbete i praktiken (se t.ex. Rönn 2009). Forskningen om detta spännande fält är ännu i sin linda. Vi behöver veta mer om hur rammar och verksamheter verkar språkligt och interaktionellt i dessa kontexter.

Litteratur

- Auer, Peter, 1998: Learning how to play the game. An investigation of role-played job interviews in East Germany. I: Text 18. S. 7–38.
- Bakhtin, Michail, 1986: Speech genres and other late essays. Eds. C. Emerson & M. Holquist. Transl. V.W. McGee. Austin.
- Candlin, Sally, 2000: New dynamics in the nurse–patient relationship? I: Discourse and social life, red. av Sarangi, Srikant & Coulthard, Malcolm. London & New York. S. 231–245.
- Candlin, Sally, 2002: Taking risks: An indicator of expertise? I: Research on Language and Social Interaction 35/2. S. 173–193.
- Drew, Paul & Heritage, John, 1992: Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge.
- Ehnfors, Margareta, Ehrenberg, Anna & Thorell-Ekstrand, Ingrid, 2000: VIPS-boken: om en forskningsbaserad modell för dokumentation av omvårdnad i patientjournalen. Vårdförbundet. Stockholm.
- Eide, Hilde & Eide, Tom, 1997: Omvårdnadsorienterad kommunikation. Relationsetik, samarbete och konfliktlösning. Lund.
- Fairclough, Norman, 1992: Discourse and social change. Cambridge.
- Goffman, Erving, 1974: Frame analysis. An essay on the organization of experience. Cambridge, Mass.

- Goffman, Erving, 1983: The interaction order. I: *American Sociological Review* 48. S. 1–17.
- Goodwin, Charles, 2000: Action and embodiment within situated human interaction. I: *Journal of Pragmatics* 32. S. 1489–1522.
- Goodwin, Charles & Duranti, Alessandro, 1992: Rethinking context: an introduction. I: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, red. av Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles. Cambridge. S. 1–42.
- Heritage, John, 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge.
- Jansson, Gunilla, 2010: Text i samtal. Redskap för vägledning i en hybrid verksamhet. I: *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Red. av Falk, Cecilia, Nord, Andreas & Palm, Rune. Institutionen för nordiska språk. Stockholm. S. 144–154.
- Jones, Aled, 2009: Creating history: documents and patient participation in nurse–patient interviews. I: *Sociology of Health & Illness* 31/6. S. 907–923.
- Levinson, Stephen, 1992: Activity types and language. I: *Talk at work*, red. av Drew, Paul & Heritage, John. Cambridge. S. 365–399.
- Linell, Per, 2009: Rethinking language, mind, and world dialogically. *Interactional and contextual theories of human sense–making*. Charlotte.
- Linell, Per & Persson Thunqvist, Daniel, 2003: Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. I: *Journal of Pragmatics* 35. S. 409–434.
- Mishler, Elliot G., 1984: *The discourse of medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Norwood, N.J.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.), 2000: *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund.
- Persson Thunqvist, Daniel, 2003: *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. Institutionen för Tema. Tema Kommunikation. Linköpings universitet.
- Roberts, Celia & Sarangi, Srikant, 1999: Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher. I: *Talk, work and institutional order. Discourse in medical mediation and management settings*, red. av Sarangi, Srikant & Roberts, Celia. Berlin. S. 473–503.
- Rönn, Milda, 2009: »Det är inte förrän man gör det som man förstår.» Om kommunikativa hinder vid en teaterhögskola. (*Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series* 48.) Stockholms universitet.
- Sarangi, Srikant, 2000: Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counselling. I: *Discourse and social life*, red. av Sarangi, Srikant & Coulthard, Malcolm. Harlow. S. 1–27.
- Seedhouse, Paul, 2005: Conversation Analysis as research methodology. I: *Applying Conversation Analysis*, red. av Richards, Keith & Seedhouse, Paul. NY. S. 251–266.
- Sidnell, Jack (red.), 2009. *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge.
- Stivers, Tanya & Heritage, John, 2001: Breaking the sequential mold: Answering 'more than the question' during comprehensive history taking. I: *Text* 21/1. S. 151–185.
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm.

- Thomassen, Gøril, 2005: Den flerbunnete treningssamtalen: En studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinerutdanning. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Det historisk-filosofiske fakultet. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier. Trondheim.
- Wenger, Etienne. 1998: Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.
- Wertsch, James V., 1991: Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge.

Transkripsjonsnyckel

(1,4)	pauslängd i sekunder
(.)	mikropaus
[överlappande tal, endast början markeras
<u>nej</u>	stavelsen är betonad
°åkej°	låg volym
(())	kommentar eller tolkning av ljud
=	sammanlänkande talturer utan hörbart uppehåll
e::	förlängt ljud, ju fler kolon desto längre ljud
jaha	replik som sägs skrattande
(nej då)	enkla parenteser markerar att tolkningen är osäker
()	tom parentes markerar ohörbart tal
he he	skratt
Ja det-	bindestreck markerar avbrutet tal

Smärre bidrag

Kort ordväxling mellan Lisbeth Larsson och Johan Svedjedal med anledning av den senares artikel i *Språk och stil* NF 19, 2009.

»Svedjedal har läst fel»

Jag vill göra ett kort tillrättaläggande angående Johan Svedjedals artikel »Hennes levande text. Victoria Benedictsson i textkritisk belysning» i nr 19 av *Språk och stil*. I sitt mångfasetterade angrepp på min bok *Hennes döda kropp. Victoria Benedictssons arkiv och författarskap* driver Johan Svedjedal tesen att jag missuppfattat Victoria Benedictssons intention. Han skriver bland annat: »Larssons bok bygger på en grundläggande paradox – den vill återställa Victoria Benedictssons uttalade intention genom att strunta i hennes uttalade intentioner.» Därför känns det viktigt att påpeka för läsarna av *Språk och stil* att min undersökning inte alls handlar om Victoria Benedictssons intention eller intentioner. Inget skulle vara mig mera främmande. Boken i fråga är en kulturanalytisk studie som visar hur en kulturellt stark berättelse om kvinnan skapat inte bara bilden av Victoria Benedictsson som författare och människa utan också ätit upp hennes texter. Jag vill också påpeka att boken inte är någon textkritisk utgåva, eftersom Johan Svedjedal dels kritiserar den för att vara en dålig sådan, dels använder den – utifrån sin felaktiga läsning – för att diskutera textkritiska problem.

Min bok är ingen textkritisk utgåva, däremot har jag använt en liten del av verktygen från detta område för att klargöra två av poängerna i min kulturanalytiska studie. För det första att Axel Lundegård med sin bearbetning av Victoria Benedictssons utkast till »Ur mörkret» omformulerade texten så att dess innehåll passade in i modernitetens nya starka berättelse om den undergångsdomda kvinnan. För det andra att den mening som är den mest citerade i forskningen om Victoria Benedictssons författarskap – »Att jag är kvinna har varit mitt livs förbannelse.» – inte är skriven av henne utan av honom.

Jag har full respekt för att textkritiker har behov av att diskutera sina speciella problem. Att Johan Svedjedal för att kunna göra detta måste gå via en felläsning av en annan forskares verk är för mig förvånande och en smula trist.

Lisbeth Larsson

Avsikter om avsikter

I sitt inlägg verkar Lisbeth Larsson utgå från tanken att textkritiken bör hålla sig till vad hon kallar »sina speciella problem» – tydligen menar hon att de faller utanför ämnet för

hennes bok. Min utgångspunkt är tvärtom att textkritiska perspektiv är centrala för att förstå hur litterära verk skapas, traderas och överlever.

Problemet med bilden av Benedictssons författarskap hade varit teoretiskt banalt om hon hade efterlämnat ett färdigt verk som efter hennes död förvanskades mot hennes vilja. Nu lämnade hon tvärtom efter sig delvis ofärdiga verk som hon explicit gav Axel Lundegård tillstånd att bearbeta – en person som hon samarbetat konstnärligt med under en stor del av sitt författarliv. Förhållanden av detta slag har diskuterats intensivt inom textkritisk teoribildning. Min artikel handlar om hur perspektiv därifrån kunde användas för en teoretiskt fördjupad kulturanalytisk studie av Benedictssons författarskap.

En sådan analys aktualiserar frågan om författarintentionen. I sitt inlägg menar nu Larsson att hennes studie »inte alls handlar om Victoria Benedictssons intention eller intentioner» (»Inget skulle vara mig mera främmande»). Detta stämmer knappast. I *Hennes levande kropp* finns flera påståenden om just Benedictssons avsikter. Som några exempel kan nämnas: »hon föresatte sig att omförhandla och rädda det 'lyckliga slutet' » (s. 168), »hennes avsikt var alltid att gjuta dem [utkasten] samman till en stark helhet» (s. 217), novellen »Ur mörkret» rev hon sönder »Kanske för att det inte var den historia hon ville skriva» (s. 217) (mina kursiveringar). Sådana påståenden är viktiga i Lisbeth Larssons resonemang.

Vad gäller Larssons synpunkt att boken inte är någon textkritisk utgåva, stämmer den naturligtvis. Samtidigt rymmer den en av henne sammanbragt version av Benedictssons »Ur mörkret». Vare sig Larsson avsett det eller inte, aktualiserar en sådan utgåva textkritiska perspektiv och överbåganden.

Mot bakgrund av detta finner jag hennes uttalanden om »angrepp» och felläsningar» grundlösa.

Johan Svedjedal

Recensioner

Blückert, Ann: Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 79.) Diss. 320 s. Uppsala 2010. ISSN 0083-4661, ISBN 978-91-506-2123-5. (Se även: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:282867>.)

Det är alltid intressant att få en inblick i hur kolleger inom andra akademiska discipliner arbetar. Själv vet jag t.ex. inte speciellt mycket om hur man utbildar jurister, verksam inom ämnet nordiska språk som jag är. Jag har därför med stort intresse läst Ann Blückerts avhandling som handlar om hur lärarna på juridikutbildningen i Uppsala kommenterar de övnings-pm som studenterna under sina två första terminer skriver kring juridiska frågor och problem av olika slag. Avhandlingen lades fram våren 2010 i ämnet nordiska språk vid Uppsala universitet.¹

Mycket i avhandlingen torde även vara av intresse för de närmast berörda, dvs. de som är aktiva inom den verksamhet som har studerats. Blückert synliggör juridiklärarnas rättningspraxis och undervisningspraktiker på ett mycket förtjänstfullt sätt. Detta innebär att det finns goda skäl att betrakta denna undersökning som praxisorienterad även om det av någon anledning inte anges explicit och som ett uttalat syfte; i praktiken visar det sig hur som helst att avsikten inte bara är att tränga in i och synliggöra (vissa delar och aspekter av) en viss verksamhet utan också att ge utövarna något tillbaka. Därigenom sällar sig avhandlingen till en relativt ny strömning inom språkforskningen.

Avhandlingen har 10 kapitel: i de fem första behandlas syfte och avgränsningar (kap. 1), teoretiska infallsvinklar och tidigare forskning (kap. 2), material och metod (kap. 3) samt juridikutbildningen i Uppsala och skrivandet på denna utbildning (kap. 4–5). Därefter följer tre kapitel där resultatet av den empiriska undersökningen av lärarnas kommentarer redovisas och exemplifieras (kap. 6–8). Återstående två kapitel är av mer diskuterande karaktär (kap. 9: Konsten att kommentera och konsten att förstå kommentarer och kap. 10: Avslutande diskussion).

Till grund för undersökningen ligger 169 pm med kommentarer från 17 olika lärare, och det totala antalet kommentarer är närmare 7 000 – sålunda ett snitt på ca 40 kommentarer av varierande längd per pm, från enstaka ord till ibland något hundratals (de längre utgörs av så kallade slutkommentarer). Dessa kommentarer har sedan klassificerats och kategoriserats på olika sätt. Vidare har Blückert observerat undervisningen, intervjuat lärare och studenter, genomfört enkäter samt tagit del av kursutvärderingar, vilket innebär att vi också får veta en hel del om vad lärarna och studenterna tänker och tycker om såväl skrivandet på juridikutbildningen som om rättandet resp. kommenta-

¹ Denna recension bygger på min fakultetsopposition vid Uppsala universitet den 13 februari 2010.

terna. För att vi ska förstå det vidare pedagogiska sammanhang som rättandet och kommenterandet av studenternas pm ingår i får vi dessutom veta hur juridikutbildningen i Uppsala som helhet ser ut (dvs. såg ut vid tidpunkten för undersökningen) liksom hur skrivandet och skrivhandledningen inom juridikutbildningen går till. Här ingår också en genomgång av kurslitteratur, skrivhandledningar och liknande.

Det är alltså ett omfattande material som avhandlingen bygger på: även om lärarnas skriftliga kommentarer står i fokus har som framgår även en hel del annat material använts. Det kan tilläggas att det insamlade materialet är från 2002–2005, att längden på studenternas pm varierar mellan två och sex sidor ungefär, beroende på när de skrivits under utbildningen (kraven ökar efter hand), och att studenternas pm är anonyma (lärarna vet alltså inte vems pm de rättar).

I avsnitt 2.1, En sociokulturell ram, redogörs för avhandlingens teoretiska bakgrund och avstamp där »inspiration hämtats från Lev Vygotskij som ser språklig interaktion som ett grundvillkor för lärande» (s. 17) och tidigare forskning om akademiskt skrivande och textrespons. Den senare visar för övrigt bland annat att lärarkommentarer ofta är diffusa och ofokuserade och att förhållandevis lite beröm ges, trots att lärarna själva tror att det inte alls är så.

Som Blücker påpekar har många betonat att »språket är juristens främsta arbetsredskap» (s. 9), och det förefaller därför både rimligt och angeläget att undersöka vilken roll som språket har på juridikutbildningen. Sitt syfte formulerar hon på följande sätt: »att belysa och analysera skrivande, textrespons och språklig normförmedling i juridikutbildningen vid Uppsala universitet. Mer specifikt gäller syftet de språknormer som explicit och implicit förmedlas i utbildningen genom skrivundervisning, skrivhandledning och lärares skriftliga kommentarer till studenters texter» (s. 12 f.). Detta syfte konkretiseras därefter i ett antal forskningsfrågor:

- Vilka språkliga och textuella aspekter berörs i juridiklärarnas textkommentarer och skrivhandledning?
- Vilka typer av språknormer framträder och hur förhåller sig dessa till allmänspråkets normer och till språknormer i andra vetenskapliga sammanhang?
- Vad präglar den kontext som juridikstudenternas språkliga inskolning ingår i?

Och svar får vi också på dessa frågor. Dessutom får vi som sagt veta vad lärarna och studenterna tänker och tycker om den aktuella verksamheten liksom vilka förbättringar som skulle kunna göras. De resultat som faller ut av undersökningen är med andra ord av lite olika slag:

- 1) vi får veta **vad** lärarna kommenterar men också **hur**
- 2) vi får veta vilka språknormer och vilken språksyn som kan härledas ur dessa kommentarer
- 3) vi får veta hur **villkoren** för studenternas pm-skrivande och språkutveckling/akademiska och juridiska insocialisering ser ut
- 4) vi får veta hur lärarna ser på sin verksamhet/undervisningspraktik och hur studenterna upplever sitt skrivande, sin skrivutveckling och skrivandets villkor
- 5) vi får veta hur lärarna skulle kunna förbättra sin undervisningspraktik och sitt sätt att kommentera i olika avseenden.

Det mest överraskande och påfallande resultatet är antagligen att en så stor andel av lärarnas kommentarer är inriktad på rent språkliga ting; det som lärarna framför allt notar är nämligen dels brister vad gäller språklig korrekthet, dels ordval och stil. En av de språknormer som förmedlas genom denna minutiösa kriarättning är alltså helt enkelt en traditionell skriftspråksnorm. Detta framgår av kap. 6 (Lärarkommentarer – kategoriseringsmodeller), vilket är det kapitel som jag (som språkvetare) uppfattar som det mest centrala och intressanta i avhandlingen, och som jag därför kommer att uppehålla mig mest vid.

I det delmaterial om 108 pm som Blücker kvantifierat (tabell 6.2, s. 157) visar det sig att hela ca 29 % av kommentarerna handlar om språkliga brister av olika slag (stavning, syftning, meningsbyggnad osv.) och 27 % om ordval och stil; kommentarerna om själva sakinnehållet ligger dock på ungefär samma nivå, dvs. 27 %. Den fjärde största kategorin avser formalia, dvs. sådant som har med det akademiska skrivandet att göra (t.ex. referenser och fotnoter), och omfattar ca 9 %. Annat som kommenteras är textstruktur och disposition (ca 3 %), typografi (marginaler och sidlayout), också ca 3 %, samt texttyp och syfte (ca 1 %). Därtill kommer så kallade metakommentarer (poäng eller betyg, skrivutveckling och liknande); de senare utgör dock ett försvinnande litet antal. Som framgår är det alltså framför allt språkliga detaljer som kommenteras. (Det bör observeras att jag här har slagit ihop pm från olika terminer och därmed suddat ut vissa skillnader.)

Förutom textnivåer (se siffrorna ovan) laborerar Blücker också med något som hon kallar för olika normlager. Det första av dessa lager har vi redan varit inne på, nämligen skriftspråksnormen (lager I). De andra två lagren är den allmänvetenskapliga normen (lager II) och den juridiska normen (lager III). Tanken här är alltså att varje enskild lärarkommentar kan föras till något av dessa normlager, vilket antas säga något »om vilka typer av språknormer de normbrott som markerats i studenternas texter relaterar till» (s. 144). Genom denna kategorisering (som naturligtvis inte är helt oproblematiskt) skulle vi alltså kunna få en uppfattning om både hur stor vikt lärarna lägger vid olika normlager och vilka lager som studenterna framför allt har problem med. Tyvärr genomförs dock inte denna undersökning på ett systematiskt sätt, vilket annars hade varit mycket intressant. Analysen exemplifieras och illustreras dock på s. 160 ff. där två fullständiga student-pm blir genomgångna i detalj (tabell 6:3 och 6:4) på ett mycket pedagogiskt och tydligt sätt: vad studenten har skrivit, vilken lärarens kommentar var, vilken textnivå som kommentaren avser och vilket normlager som aktualiseras av lärarens kommentar. Hur det ser ut i materialet som helhet (eller i det delmaterial som ligger till grund för indelningen av kommentarerna i textnivåer) får vi dock som sagt inte veta något om.

Det visar sig också (tabell 6:5, s. 168) att det kan finnas vissa samband mellan dels textnivå och normlager, dels textnivå/normlager och betyg (poäng). Det verkar nämligen som om »kommentarer som rör lägre textnivåer främst är kopplade till normlager I och högre textnivåer till normlager III» (s. 168) men också som om antalet kommentarer i sig kanske inte är helt avgörande, dvs. pm som i första hand har fått kommentarer som kan hänföras till normlager I /lägre textnivåer kan förväntas få lägre betyg än pm där kommentarerna i första hand gäller normlager III/högre textnivåer. Sambanden förefaller onekligen rimliga för att inte säga bestickande. Analysen bygger dock endast på två enskilda pm, och jag kan därför bara instämma i vad författaren själv påpekar: »Siffror

baserade på fler studenttexter skulle kunna visa om det rör sig om ett återkommande mönster: att det avgörande för textens betyg (poäng) är vilka kategorier – i form av textnivå och normlager – som kommentarerna är relaterade till snarare än antalet kommentarer.» (s. 168).

Vad är det då för principer som styr eller ligger bakom lärarnas rättningspraxis, och varför denna påfallande omsorg om och uppmärksamhet på språkliga detaljer och språklig korrekthet? Svaret är att det framför allt är kravet på precision som driver och motiverar lärarna. Kravet på precision gäller såväl ord och uttryck som stil: orden ska vägas på guldväg, tonen ska vara juridisk osv. – språket är ju som redan konstaterats det viktigaste arbetsredskapet. Det bör dock noteras här att kravet på precision även innefattar grammatisk korrekthet, eftersom lärarna menar att språkliga felaktigheter kan leda till missförstånd eller att något blir obegripligt. Och så är det ju, även om det nog inte alltid är riktigt så enkelt. Språklig korrekthet fyller emellertid även en annan funktion: det signalerar noggrannhet och pålitlighet, båda viktiga i juridiska sammanhang – språkliga felaktigheter anses alltså signalera motsatsen. Det är emellertid inte bara språklig precision och språklig korrekthet som eftersträvas – det juridiska språket ska helst också vara klart och enkelt. Att lärarna i så hög grad väljer att fokusera på lägre textnivåer och språkliga detaljer av olika slag är mot denna bakgrund inte speciellt konstigt. Att det förhåller sig så förklarar dock inte varför man inte också lägger mer krut på de högre textnivåerna (syfte, textstruktur, texttyp osv.): beror det t.ex. på att det inte behövs, att lärarna inte kan eller på något annat? Denna fråga hade det onekligen varit intressant att få svar på.

Som redan påpekats ger denna välskrivna avhandling en god bild av den aktuella undervisningspraktiken, dvs. vi får i detalj veta både **vad** det är som juridiklärarna kommenterar i studenternas pm och **hur** de kommenterar det som de finner onöjaktigt, och därmed får vi också – i alla fall indirekt – en bild av juridikstudenternas språkliga inskolning. Till denna fylliga bild bidrar givetvis även de många belysande exempel och intervjuer som avhandlingen innehåller. Avhandlingen empiriska grund är med andra ord mycket stabil, och det råder ingen tvekan om att denna studie innehåller en hel del av intresse för den som är intresserad av språkets roll inom juridikutbildningen. Så är jag t.ex. helt övertygad om att avhandlingen är en guldgruva för de närmast berörda, dvs. de studerade juridiklärarna själva: dels genom de många talande exemplen och citaten, dels genom de konkreta förslag och tips som författaren frikostigt delar med sig av utan att för den skull skriva någon på näsan. Helt klart är det så att det finns en del som kan förbättras i kommunikationen (den skriftliga såväl som den muntliga) mellan lärare och studenter och att det sätt som pm-rättningen är organiserad på innebär vissa svårigheter och ställer till med problem. Kort sagt, överföringen av normer och inskolningen i det juridiska språket skulle antagligen kunna göras effektivare.

Samtidigt kan jag tycka att författaren grottar ner sig väl mycket i alla citat och exempel, vilket bl.a. leder till att framställningen blir en smula jämntjock och att vissa kapitel mer eller mindre flyter ihop (gäller framför allt kap. 5, 7, 8 och 9). Jag hade i stället gärna sett lite fler perspektiv- och nivåskiften. Ansatser till sådana saknas definitivt inte i avhandlingen, och några har redan nämnts här: t.ex. det intressanta uppslaget om kommentarernas fördelning på olika språklager liksom frågan om eventuella samband mellan textnivå, språklager, antal kommentarer och betyg (poäng). Något annat som jag också gärna hade sett mer utvecklat och problematiserat är praxis-

orienteringen som ju de facto finns där men som nu endast förekommer indirekt och implicit. Syftet att bidra till att förbättra den studerade utbildningen nämns t.ex. aldrig explicit trots att detta uppenbarligen är en viktig del av undersökningen. Vidare kunde den sociokulturella ramens konsekvenser för denna studie ha diskuterats. Ramen nämns visserligen i teorikapitlet men har sedan så vitt jag kan se inte avsatt några påtagliga spår i resten av framställningen. Så kunde exempelvis relationen mellan den juridiska praktiken ute i samhället och lärarnas rättningspraxis under utbildningen ha diskuterats. Jag hade som sagt också gärna sett en fördjupad diskussion kring frågan om varför rättningspraxisen ser ut som den gör. Tyvärr måste jag därför konstatera att författaren missar eller fransäger sig möjligheten att göra ett antal språkvetenskapligt intressanta och relevanta poänger.

Dessa kritiska anmärkningar förtär dock inte avhandlingens förtjänster som alltså framför allt finns på det rent empiriska planet: den synliggör och ger oss inblick i ett tidigare outforskat fält, dvs. vi får en god bild av hur de blivande juristernas språkliga inskolning ser ut liksom av de möjligheter till förbättringar av denna undervisningspraktik som faktiskt också finns.

Hans Strand

Lilja, Eva: Svensk verslära. 134 s. Norstedts Akademiska förlag. Stockholm 2008. ISBN 978-91-7227-553-9.

2006 kom Eva Liljas *Svensk metrik*. I min recension i *Samlaren* 2007 konstaterade jag att denna digra volym visade sig utgöra ett standardverk av format, och att tomrummet efter Sylwans stora verk från trettioalet äntligen blivit uppfyllt. Något sådant tomrum beträffande en kortare svensk verslära kan knappast sägas finnas; Kristian Wählins *Allmän och svensk metrik* såg dagens ljus 1995 och kom då att avlösa Sten Malmströms *Takt, rytm och rim i svensk vers* från 1974. Det betyder inte att en ny verslära inte skulle vara välkommen, särskilt som Lilja inledningsvis deklarerar att tyngdpunkten här ligger på förhållandet mellan diktars form och innebörd. Här blir man dock omedelbart fundersam, eftersom innehållsförteckningen ger besked om att det kapitel där detta hamnar i fokus ligger sist i framställningen och omfattar blott 10 sidor av totalt 127. Att spörsmål rörande relationen mellan versifikation och semantiskt innehåll behandlas ställvis under framställningens gång tyder på en inte alldeles konsekvent disposition. Upprepningar går sällan att undvika men här blir de onödigt frekventa. Långt mer störande är dock det bitvis slängigt slarviga språket. Mer om detta nedan.

Grunddispositionen är helt acceptabel. Det första kapitlet ägnas versifikation och diverse viktiga begrepp, det andra vershistoria och verssystem, det tredje strof, versmått, versgrupp, det fjärde versanalys och det avslutande versform och betydelse. Detta är både metodiskt och pedagogiskt motiverat och fungerar i allt väsentligt väl. Här möter korta men innehållsligt pregnanta definitioner med dithörande relevanta exempel. Dock ställer jag mig lite undrande till det lätt anekdotiskt klingande resonemanget om prominenser som ersättning för det traditionella begreppet höjningar: »Förr kallade man pro-

minenserna *höjningar*, eftersom folk i det forna Grekland höjde och sänkte foten då de stampade takten i dans» (var gjorde man inte det frestas man undra!). Varför prominenser är ett bättre begrepp än betoningar framgår inte heller klart i framställningen. När så Lilja beskriver 1900-talets allt friare relation mellan takt och rytm sker det på följande föga precisa vis: »versifikationens blev ett spel mellan taktfasthet och diverse krumsprång» (s. 21)! Distinktionen mellan seriell och segmentell rytm verkar vettig, men definitionen av det senare begreppet är alldeles för vag och behöver preciseras: »segmentell rytm – indelning av ett flöde i konstfärdiga bitar». Av vilka slag och på vilka nivåer? Att Lilja här liksom i sin metrik lyfter in frasen som versifikationsanalytiskt relevant tycker jag däremot är utmärkt! De rytmiska figurerna (antikens versfötter, noga taget) är också användbara, även om vi här möter en tämligen besynnerlig iakttagelse: »Frasen 'en stor åker', o00o, låter som sagt bra antikt och består mycket riktigt av den antika figuren *antispa'st*». Hisnande godtyckligt! Uttrycket skulle ju vara på sin plats i vilken lantlig kontext som helst. I avsnittet Klanger och rim deklarerar Lilja frejdigt att det inte fanns några slutrim i fornnordisk vers och anför Voluspá men glömmer att Egil Skallagrímson nyttjar sådana. Vidare får läsaren rådet att glömma verslärans otaliga tecken-system. Rådet är i mina ögon lättsinnigt; en stiltillhistoriskt intresserad läsare har förvisso nytta av dylika insikter.

Kapitlet Vershistoria och verssystem är i kortaste laget men i sina huvuddrag invändningsfritt; en deskriptiv term som *slapp* är dock lika slarvig som diffus: »Många versrader i Vennbergs dikt verkar avspända på gränsen till det slappa. T.ex. v. 1 rinner ut till höger med sina två obetonade – det här är bearbetad talrytm. Vennberg jobbade fram sin versform redan på fyrtioalet». Så här kan väl en student kanske uttrycka sig, men det anstår knappast en professor i ämnet. Det historiserande perspektivet präglar även det tredje kapitlet Strof, versmått, versgrupp, vilket är helt rimligt. Överlag tar Lilja upp väsentligheter och i stora drag är resonemangen historiskt korrekta, men beträffande canzonon upprepar Lilja sitt påstående från Svensk metrik om att den har sitt ursprung i Provence, vilket inte stämmer. Den är siciliansk till sitt ursprung och fulländad av Dante och Petrarca, vilket exempelvis Wählin uppmärksammat i sin *Allmän och svensk metrik* (s. 61).

I det fjärde kapitlet kulminerar det slängigt oprecisa språket. Det är väldigt synd, eftersom de analytiska grepp som Lilja presenterar på makronivån framstår som utmärkta. De listor som baseras på vad som presenterats i de föregående tre kapitlen utgör värdefulla redskap då enskilda dikter ska analyseras. Lilja bygger sina resonemang kring några diktanalyser där precision får samsas med slängiga slutsatser. Så är exempelvis fallet med en Nermandikt vars gångart »kan bestämmas till en konstlös talrytm, som stramats åt och stilerats en smula» (s. 88). Visserligen har Lilja rätt när hon säger att varje analys utgör ett välmotiverat förslag, men hennes bestämning av dikten enligt ovan är svår att ansluta sig till; med alla sina retorisk-stilistiska figurer måste den rimligen tvärtom ses som hårt stilerad. I de fortsatta kommentarerna möter en serie anmärkningsvärda formuleringar som emellanåt t.o.m. underminerar framställningen. Några exempel: »står på egna stabbiga fötter», »massor av rasslande versfyllnad», »Varje vers rusar fram mot sin slutstavelse», »En stabil enhet med något slappt på mitten» (om knitteln i en dikt av Daniel Boyacioglu). Hur informativ är egentligen bestämningen av gångarten i Dalins Vårvisa som »samtidigt hård och graciös», eller dito i Sjöbergs Statyernas samkväm, för att inte tala om »Vad säger detta energiskt stötiga skump om talaren (tillsam-

mans med ordens innebörd)? Kanske är han desperat?». På olika vis anmärkningsvärda ter sig följande formuleringar: »Det associativa bildspråket påminde dem om Freuds snuskiga *Drömydning*», »Stöder allt det här påståendet att världen är salig, eller undermineras påståendet av rytmen?» (om Södergrans *Mot alla fyra vindar*). Om dadavers heter det vidare: »De svenska konkretisterna under 1960-talet tillverkade stora, brötiga texter» och om Morgon i rådhuset (Fahlström) kan vi läsa »Första delen av varje versgrupp störtar framåt, men tvärnitar i andra delens fraser», »varför de eländiga amalgamkänslorna hänger kvar i luften efter diktens slut. Det isar i tänderna». Inlevelse i tolkningen i all ära, men i det sista exemplet landar Lilja i det trubbigt komiska.

Jag ska inte trötta läsaren med fler exempel utan nöjer mig beträffande det avslutande femte kapitlet med följande exempel på övertolkning i fråga om eufonisk-semantisk ikonicitet: »Ljudet <g> låter metalliskt eftersom ljudets övertoner stämmer med dem man får när man knäpper på en bit plåt». Tankarna går osökt till Kristevas falliska s och Birgitta Holms excesser på området i kommentarerna till *Gösta Berlings saga* och *Kejsaren av Portugallien*. De tio sidorna som detta kapitel inrymmer innehåller fyra analyser: Gullbergs Havets visa, Åkessons O, Sonnevis Det omöjliga, nr 257, Lugns Nu skimrar döden över betesmarkerna. Kommentarer till de tre första ter sig adekvata/rimliga, men jag känner mig inte riktigt övertygad när Lilja säger att rytmerna som drar åt olika håll delvis underkänner ordens innebörder. Lilja ställer elegins nyanserade balans (konventionell betydelse) mot stigande jagade rörelser (ikonisk betydelse), vilket med Liljas egna ord sammantaget ger en bruten och ironisk känsla. Lilja gör för mycket av de ikoniska betydelserna, vilka här tolkas i hög grad flexibel. I mina ögon samspejar det elegiska anslaget väl med textens semantiska profil som jag vill bestämma snarast som idyllisk och naivistisk. Nåväl, tolkningsdivergens är en sak, det överraskande korta avslutningskapitlet en annan. Som jag nämnde inledningsvis är det en smula överraskande att det som enligt Lilja själv profilerar boken gentemot tidigare verslärar, nämligen intresset för form och innehåll, får så begränsat utrymme. Det avslutande kapitlet borde ha varit längre, analyserna flera. Som det ter sig nu räcker det inte riktigt för att övertyga denna läsare om dess användbarhet. I grunden är jag emellertid övertygad om att Lilja har rätt; resonemangen i hennes stora metrik pekar i den riktningen. Hennes verslära känns tillkommen i all hast, som en pendang till den stora volymen, och som otillräckligt genomarbetad, inte minst språkligt. Som läsare förbluffas man av bokens tvära slut. Här finns ingen avrundning, utan de ikoniska betydelserna i Lugns text får abrupt avsluta framställningen; därefter följer litteraturlistan! En ny kortfattad verslära är i grunden naturligtvis alltid välkommen, men här blir det bekymmersamt. Visst kan man bortse från ovan nämnda brister och fokusera på det som är bra, men jag rekommenderar Liljas stora metrik för envar metriskt intresserad, gärna i kombination med Wählns bok.

Ulf Malm

Lötmarker, Lena & Wendt, Bo-A.: Resmål till salu! Svenska turistbroschyrers textuella och språkliga utveckling under hundra år. 236 s. Lund 2009. ISBN 978-91-85767-48-9.

Det stora projektet »Svensk sakprosa 1750–2000» bedrevs runt år 2000 och med det etablerades ett nytt forskningsfält på allvar: språkvetenskaplig, historiskt inriktad textforskning. Paradoxalt nog tycks projektets breda ansats samtidigt ha inneburit att forskningsfältet avvitaliserades; endast ett fåtal uppföljande studier har hittills kommit, trots att det ännu återstår angelägna material värda att studeras. Projektet lämnade trots sin bredd en del luckor.

En sådan lucka utgör marknadsförande texter, som egentligen bara behandlades i ett par av studierna: veckopressannonser, som ett delmaterial i en undersökning av veckopressen under 1900-talet (Ledin 2000), och – med en lite generös tolkning av vad marknadsföring är – tre 1900-talsnedslag i två partiets valbroschyrer (Lundberg 1998). Av detta skäl är Lena Lötmarkers och Bo-A. Wendts monografi »Resmål till salu! Svenska turistbroschyrers textuella och språkliga utveckling under hundra år» från 2009 särskilt välkommen. Den innebär en mycket grundlig och mångsidig belysning av en av de många textgrupper eller genrer som vi nog tenderar att ta för givna i vår vardag. De benämner textgruppen »turistbroschyr», vilket samlar en rad olika typer av smärre, flersidiga trycksaker med det gemensamma syftet att propagera för turistande på ett visst resmål.

På många sätt följer Lötmarker & Wendts studie tätt i kölvattnet efter Sakprosaprojektet, både teoretiskt och metodiskt, och innebär på detta sätt inte någon förnyelse av traditionen. Det är texterna som sådana som står i centrum – inte produktionen eller receptionen. Angreppssättet är teoretiskt och metodiskt eklektiskt, men inte primärt teori- eller metodutvecklande. Det finns ett uttalat intresse för textens roll i samhället, men kopplingarna mellan text och samhälle görs på en relativt övergripande nivå. Här figurerar varken individuella läsare eller författare till de nästan undantagslöst anonymt publicerade och sannolikt ofta kollektivt producerade broschyrerna.

Tonvikten ligger alltså på empiri, och primärt är undersökningen en beskrivande genrehistorik som sträcker sig från slutet av 1800-talet fram till början av 2000-talet. Begreppet *genre* blir aldrig definierat, men den genresyn som författarna antyder överensstämmer med den socialt avgränsade definition som utvecklades inom Sakprosaprojektet (se särskilt Ledin 1996). Det rör sig dock inte bara om en genrebeskrivning i största allmänhet, utan huvudfokus läggs på hur texternas marknadsförande syfte återspeglas i dem, vilket är fruktbart. Det är också detta marknadskommunikativa perspektiv som ger undersökningen en bredare relevans.

Som avstamp formuleras en hypotes: »att turistreklamen förr snarast hämtade sina förebilder från sakligt informativa texter (om geografiska områden) för att först i ett senare skede anta mer uttalat reklamlika drag» (s. 11). Motsättningen mellan drag som ligger närmare det informativa respektive det mer »reklamlika» kommer sedan att ligga till grund för operationaliseringen i de många delundersökningarna.

Huvudsakligen blir hypotesen bekräftad: ett och annat händer som får broschyrerna att bli mer prototypiskt reklamlika. Men vissa textegenskaper som passar väl till ett »säljande» syfte finns redan från början. Redan broschyrerna från den första perioden visar sig nämligen t.ex. ha inslag av starkt positiva värderingar. Detta framstår dock som

mindre märkligt när en jämförelse görs med andra genrer. I avslutningskapitlet gör Lötmarker & Wendt vad de beskriver som en »impressionistisk» jämförelse med några andra genrer, och här visar det sig att geografiska beskrivningar även inom »sakliga» genrer från samma tid har inslag av värderingar. Även i uppslagsböcker tillät man sig uppenbarligen att tala om städer (här Strömstad) som »denna vackra västkuststad» (s. 204). Här blir då snarast resultatet att värderingarna knappast ska ses som uteslutande ett reklamdrag. I stället pekar författarna på en likhet med resehandböcker, en annan »saklig» genre där också värderingar är väntade.

Metodiskt är undersökningen mycket brett upplagd, och det mesta som är värt att notera om dessa broschyrer tycks bli fångat i det breda metodiska nätet – från materialitetens utformning till syntaxen. Det är genomgående kvantitativa grepp som används. Resultaten åskådliggörs dock också med (ganska korta) exempel, och i slutkapitlet presenteras fem typiska broschyrer.

Undersökningen operationaliseras som sagt i huvudsak utifrån motsättningen mellan (prototypiskt) sakliga och (prototypiskt) säljande textdrag. Det gör det en smula besvärande att en del av materialavgränsningen tydligt tycks styra mot urval av broschyrer med säljande drag. Grundmaterialet är stort och forskarna laborerar därför med flera olika delmaterial, varav ett av de mest centrala utgörs av ett »geografiskt utjämnat tidsurval». Detta avgränsas så att endast fem tidsnedslag görs och endast en broschyr per geografiskt område och tidsnedslag undersöks (s. 39). Så långt allt gott. Men tveksamhet uppstår inför det primära kriteriet för att välja vilken broschyr som ska undersökas för respektive område. Kriteriet formuleras på följande sätt: »Broschyrer med huvudsaklig text av ett prototypiskt lockande snarare än vägledande slag» (s. 39). Vad forskarna i urvalsprocessen egentligen har lagt i »prototypiskt lockande» utreds inte, men man undrar om inte en sådan avgränsning får genren att generellt framstå som något mer »lockande» och säljande än den annars kanske hade gjort.

Med detta i bakhuvudet blir man därför inte överraskad av att en av de delundersökningar som utnyttjar just detta delmaterial ger upphov till slutsatsen att det är »uppenbart att broschyrerna hade som mål att locka resenärer till trakten, inte bara att beskriva den» (s. 79). Men hade en broschyr med målet att bara beskriva kommit med? Det är att döma av urvalskriteriet inte säkert.

Att bedöma hur och i vilken mån detta urvalskriterium påverkar den samlade genrekarakteristiken är svårt, utöver att det kan få broschyrerna att framstå som en mer homogen grupp än de är.¹ Men för belysningen av frågan om hur säljande och sakliga drag samspelar i texterna spelar denna eventuella skevhet i urvalet däremot ganska liten roll.

För att välja ut aspekter av relationen sakligt–säljande lutar sig Lötmarker & Wendt mot både svensk och internationell forskning om reklamspråk. Utifrån den identifieras språkdrag som kan knytas till reklam, och utifrån detta också motsatta, antaget »sakliga» drag. Oftast fungerar dikotomin sakligt–säljande väl för att ge resultaten validitet, men i vissa fall blir det något oklart vilken grund det egentligen finns för att associera ett visst drag med den »sakliga» polen.² Tveksamheter uppstår genom att det som be-

¹ Jfr också s. 166, där utfallet av en undersökning av det geografiskt utjämnade tidsurvalet jämförs med utfallet av ett alternativt urval bestående av stickprov ur hela materialet. De båda utfallen skiljer sig åt en del, men huvudtendenserna blir desamma.

² Detta problematiseras, men inte förrän i det avslutande kapitlet (s. 202).

skrivs som ett typiskt reklamdrag ibland inte nödvändigtvis är särskilt oväntat i saklig, informativ prosa heller, vilket då gör distinktionen sakligt–säljande mindre klar. Det tydligaste exemplet rör det direkta läsartilltalet med *ni* eller *du*, som (tillsammans med några andra drag) av Lötmarker & Wendt beskrivs som »främmande för sakliga texter men ett naturligt eller rentav väsentligt inslag i reklam» (s. 159), och det *vi* i texten som beskrivs som »främmande för många typer av saklig text» (s. 149). Men om dessa drag verkligen är »främmande» för jämförbara informerande textslag kan ifrågasättas. Ser man på myndighetsinformation, som är en typ av informationstext som är förhållandevis väl kartlagd, framstår ett *du*-tilltal i dag som ett närapå obligatoriskt drag (Mertzlufft 2009, Lassus 2010, Palicki 2010). I rekommendationer om hur myndigheter ska skriva fastslås det också att ett tydligt tilltal med *du* eller *ni* och ett närvarande *jag* eller *vi* är önskvärt. Men när detta är väntade drag både i reklam- och informationstexter – hade då inte det mest överraskande rent av varit att *inte* hitta det i modernerna turistbroschyrer?

För denna och några andra iakttagna förändringar bör man överväga om orsaken kanske snarare ligger i allmänna förändringstendenser i »textlandskapet» snarare än i ökade reklamdrag i broschyrerna.

En mer generell tendens kan också ligga bakom vissa förändringar av broschyrernas visuella och makrostrukturella organisation. I ett av kapitlen analyserar Lötmarker & Wendt vissa av broschyrernas materiella och visuella egenskaper, liksom om brödtexten i dem är uppdelad i »deltexter» eller bildar en »heltext». Utfallet här blir ungefär det man kunde ana. Broschyrerna blir något mer visuella i den meningen att bilderna blir fler. Bilderna blir dessutom lite mer fristående – de är fortfarande anknutna till brödtexten, men anknytningen underförstås. Och det finns en tendens till övergång från »heltext» till »deltextsammanställningar», dvs. i stället för en broschyr som innehåller en enda mer eller mindre sammanhängande brödtext kommer broschyren att byggas upp av ett antal mer eller mindre självständiga, fristående textenheter.

Dessa förändringar kan lätt relateras till en allmän tendens mot visuell uppdelning och fragmentering i designen av lättviktigare sakprosen. Motsvarande förändringar har iakttagits också i veckotidningar (Ledin 2000) och populär fackprosa som trädgårdsböcker (Nord 2008; jfr också Holsanova & Nord 2010). Intressant är då att förändringen tycks inträffa så tidigt i broschyrerna. Redan i materialet från 1930-talet utgörs t.ex. mer än hälften av broschyrerna av deltextsammanställningar eller heltexter med drag av deltextsammanställning (tabell 8, s. 110). Turistbroschyrerna tycks därmed hålla jämna steg med den process mot ökad visualitet och fragmentering av brödtexten som Per Ledin (2000) urskilt för veckopressens del.

Som mycket specifikt reklamässiga framstår å andra sidan de simulerat expressiva meningsfragment i materialet som Lötmarker & Wendt benämner »stämningsskapande huvudsatsekvivalenter»:

Långsträckta badstränder med sand och klippor. Lugna vikar och slätspolade härlar mot öppet Vänerhav. (s. 196)

Jag tror att de flesta omedelbart identifierar turistbroschyren utifrån detta korta citat ur en 1980-talsbroschyr för Värmland – detta känns som kvintessensen av genren. Men att sådana meningsfragment förekommer är inte så självklart som man kanske kunde tro. Inom reklamspråksforskningen har det hävdats att sådana drag har varit på tillbakagång under senare tid (se referenser på s. 121 f.), men Lötmarker & Wendt visar att i turist-

broschyrerna blomstrar de tvärtom under de senaste decennierna (i nedslaget från 1980-talet och särskilt i det från 2005).

För att summera bidrar undersökningen alltså särskilt till att vidga vår allmänna kunskap om hur den marknadsförande sakprosan såg ut och utvecklades under 1900-talet. Boken utgör därför ett gott tillskott till den svenska texthistoriska forskningen. Även om det kvarstår vissa frågetecken angående vad som egentligen är sakligt och vad som är säljande, demonstrerar undersökningen en genre som måste förhålla sig till båda delarna: både det informerande och det intresseväckande måste finnas för att en turistbroschyr ska fungera. Men det måste göras på ett visst sätt. Ett av Lötmarker & Wendts huvudresultat kan beskrivas som en »förskjutning av textens fokus från traktens utbud till läsarens/turistens upplevelse av detta utbud» (s. 173). Detta illustrerar enligt min mening ganska väl en allmän förskjutning mot mottagarperspektiv som verkar ske i texter med bred målgrupp under 1900-talet, förenlig med en tendens mot en mer »individorienterad» läsart (Josephson & Melander 2004 s. 149). Reklam och marknadsförande texter har visserligen alltid i någon mening varit tvungna att kommunicera på mottagarnas villkor, men i dagens stora utbud av reklam – och texter över huvud taget – duger det inte längre att bara tala *till* mottagaren. Man måste också tala *som* mottagaren på ett sätt som gör det möjligt för henne eller honom att identifiera sig med texten.

Är turisttexterna då ett uttömt område? Inte nödvändigtvis. Många aspekter av den svenska sakprosans historia är rimligt väl beskrivna, men en fruktbar utveckling av traditionen är att närma sig det kommunikationshistoriska. Och då vore turististers skrivande och läsande ett tänkbart forskningsområde. Hur använde egentligen faktiska, samtida mottagare den här typen av texter? Vad har egentligen turister under olika tider brukat läsa och skriva?

Litteratur

- Holsanova, Jana & Nord, Andreas, 2010: Textens fragmentering och läsares meningskapande. I: Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk, utg. av Gunilla Byrman, Anna Gustafsson & Henrik Rahm. Lund. S. 110–123.
- Josephson, Olle & Melander, Björn, 2003: Läsare och läsarter. I: Teoretiska perspektiv på sakprosa, red. av Boel Englund & Per Ledin. Lund. S. 125–160.
- Lassus, Jannika, 2010: Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen. Helsingfors: Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Ledin, Per, 1996: Genrebegreppet – en forskningsöversikt. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa 2.) Lund.
- Ledin, Per, 2000: Veckopressens historia: del II. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa 29.) Lund.
- Lind Palicki, Lena, 2010: Normaliserade föräldrar. En undersökning av försäkringskassans broschyrer 1974–2007. (Studier från Örebro i svenska språket 6.) Örebro.
- Lundberg, Victor, 1998: Högervind och sosssetväng. En textanalys av två partiets valbroschyrer 1928, 1958 och 1988. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa 22.) Lund.
- Mertzlufft, Christine, 2009: Nähe und Distanz im Kontrast. Deutsche und schwedische Behördentexte von 1950 bis heute. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität.

Nord, Andreas, 2008: Trädgårdsboken som text. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S. 47.) Stockholm.

Andreas Nord

Mickwitz, Åsa: Anpassning i språkkontakt. Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan. (Nordica Helsingiensia 21.) Diss. 215 s. Helsingfors 2010. ISSN 1795-4428, ISBN 978-952-10-6242-1 (hft.), ISBN 978-952-10-6243-8 (PDF).

Åsa Mickwitz avhandling *Anpassning i språkkontakt* behandlar i detalj den morfologiska och ortografiska anpassningen av engelska lånord – och marginellt, rubriken till trots, ett fåtal lånord också från andra språk – i svenskan såsom denna ter sig i ett rätt omfattande nutida tidningsmaterial. Avhandlingen omfattar 215 sidor, är uppdelad i åtta kapitel, och innehåller dessutom 9 diagram och 24 tabeller. Den har tillkommit inom ett vetenskapligt produktivt, nordiskt projekt om moderna importord (lånord) i språken i Norden, lett av Helge Sandøy. I dagsläget föreligger ett tiotal monografier från projektet. Till dem kan nu fogas Åsa Mickwitz i juni 2010 vid Helsingfors universitet framlagda doktorsavhandling.¹

I det inledande kapitlet ges en kortfattad men substantiell forskningsbakgrund som täcker det viktigaste i ämnet. Det andra kapitlet är mer omfattande, 35 sidor, och redovisar avhandlingens teoretiska utgångspunkter, dels sådana som kan tas inom kontaktlingvistik (Haugen, Weinreich, Thomason & Kaufman och andra), dels sådana som har sin bakgrund i språkvårdsteori (Spolsky). Tidigare forskning rörande lånord, vilken är rätt omfattande, beaktas på ett väsentligen bra sätt. Ett viktigt undantag finns dock: hänsyn borde ha tagits till Göran Inghults avhandling *Neue Anglizismen im Deutschen und Schwedischen 1945–1989* (2002), eftersom den i vissa delar behandlar samma tema som Mickwitz studie, och eftersom hennes resultat konkret bekräftas och rentav stärks av Inghults studie. Dessutom ställs i Inghults undersökning svenskan på ett intressant sätt i relief mot tyskan. Arbetet hade varit klart relevant för Mickwitz.

Den rika – man frestas här nästan skriva överrika – terminologin på lånordsområdet genomgås också den i kap. 2, liksom mer allmänt teorier och begrepp inom kontaktlingvistik. Detta avsnitt i avhandlingen ger en bra översikt även om ett viktigt begrepp som *främmande ord* (s. 41 f.) inte klargörs på ett som jag tycker helt korrekt sätt. Här hade Dahlstedts (1962) definition snarare än Chrystals (1988, s. 13) kunnat utgöra utgångspunkten, i varje fall om man, som Mickwitz avser, vill illustrera hur man t r a d i t i o n e l l t sett på dessa termfrågor. Dahlstedt (1962, s. 15) har *lånord* : *arvord* på en axel, och på en parallell axel *citator* : *främmande ord* : *hemtama ord*, jfr härtill även Edlund & Hene 1992, s. 40. Man blir också en aning överraskad över att författaren, med tanke på det projekt hon deltagit i, väljer termen *lånord* i stället för *importord*.

¹ Denna recension bygger på min fakultetsopposition vid Helsingfors universitet den 16 juni 2010.

I kap. 3 lämnas en kortfattad redogörelse för det tidningsmaterial som ligger till grund för undersökningen. Det gjorda urvalet av tidningar, både sverigesvenska och finlandssvenska från 1975 och 2000, och såväl rikstäckande tidningar som lokala, synes mig vara rimligt, även om författaren inte gör så mycket just av de olika typerna av tidningsmaterial. Totalmaterialet omfattar 832 ordtyper (types) och 4 633 ordexemplar (tokens). Sifferuppgifterna varierar dock lite i avhandlingen: i tabell 3.1 (s. 68) sägs det finnas 832 ordtyper, jämfört med 843 i texten nedanför, antalet ordexemplar uppges i tabell 3.1 (s. 68) vara 4 633, men på s. 76 räknar man till 4 630, och på s. 92 har det blivit 4 626. Det rör sig emellertid som synes endast om mer harmlösa divergenser. I några enskilda delstudier har materialet kompletterats, främst med elektroniskt tillgängliga tidningskorporusar från Språkbanken. Dessa senare kompletteringar förefaller vara väl motiveerade.

En kvantitativ översikt som speglar den morfologiska anpassningen lämnas i kap. 4, och man erfar här att den i avhandlingen valda indelningen av materialet i olika kategorier hade kunnat göras på annat sätt, vilket också praktiserats inom projektet. Främst gäller det upprättandet av en grupp »morfologiskt neutrala lånord» såsom en kategori vid sidan av de kategorier som utgör olika typer av morfologiskt anpassade respektive morfologiskt icke-anpassade lånord (s. 74). En annan indelning hade dock skapat andra problem än dem författaren nu, framgångsrikt som jag ser det, bemästrar, och jag har egentligen inga vägande invändningar mot den indelning som Åsa Mickwitz slutligen valt för sin undersökning.

Så över till avhandlingens två kvalitativt inriktade undersökningskapitel, det ena, mycket omfattande, om morfologin, det andra, kortfattat, om ortografen. I kap. 5 analyseras alltså kvalitativt lånordens morfologiska anpassning. I denna recension blir det bara fråga om en ytlig exemplifiering från den överrika dokumentationen. I avsnittet om hybrider framhålls bl.a. efterledernas (huvudledernas) högre anpassningstvång gentemot förlederna (bestämningslederna), i avsnittet om avledning diskuteras existensen av inlånade suffix (i ord som *corny*, *dirty*) och deras ställning. Substantivens genustilldelning och de omständigheter som kan styra denna anpassningsprocess ägnas uppmärksamhet i ett långt avsnitt, och perspektiven vidgas här förtjänstfullt och blir mer generella. Pluralböjningen hos lånade substantiv behandlas i en egen avdelning utifrån en lång rad infallsvinklar. I den sista delen i kap. 5 diskuteras inlånade verb och adjektiv. Verbens starka krav på anpassning för att kunna ingå i ett sats sammanhang understryks, och möjliga utvecklingstendenser vad gäller adjektivens kongruensböjning diskuteras – förekomsten av icke kongruerande adjektiv i predikativ ställning lyfts här fram och diskuteras (s. 152 f.). Det sjätte kapitlet tar upp den ortografiska anpassningen, alltså hur stavningen av lånorden tar sig ut, med »omstavning» av konsonanter och vokaler. Här levereras kanske inte något som direkt överraskar en läsare, men det är ändå en nyttig genomgång, rik också den på exempel.

Dessa två kapitel synes mig ha stort värde inte minst för att analysen vilar på en så stabil empirisk grund. I kapitlen finns naturligtvis enskildheter som kan diskuteras och där en läsare lätt kan prestera alternativa tolkningar. Jag vill, som exempel på hur en alternativ analys kunde ta sig ut, lyfta fram en enskild diskussion. Vid behandlingen av *hamburgare* (eng. *hamburger*) och den anpassade förledsformen *hamburgar-* (*hamburgarrestaurang*) invid den icke-anpassade *hamburger-* (*hamburgerbar*, *hamburgermåltid* m.fl.) sägs, apropå förhållandet att sammansättningar med *hamburger-* är långt

frekventare än *hamburger-*, att de svenska språkbrukarna använder »den engelska sammansättningen *hamburger restaurant* som modell för den svenska varianten». Så kan det kanske (också) vara, men bör man i sammanhanget inte dessutom dra fram de förebilder i svensk ordbildning som här finns: man säger *parisare* men *pariserhjul*, *tyrolare* men *tyrolervals* etc., så varför inte också *hamburgare* men *hamburgerbar*? Detta är ett exempel på en tendens jag tycker mig finna i studien, nämligen att de förklaringsmodeller som kan baseras i svenska ordbildningsmönster inte tillräckligt lyfts fram i analysen.

En diskussion och en sammanfattning (kap. 7 och 8) avrundar studien. Författaren lyfter här fram en del problem med just begreppet *anpassning* men också med det valda tidningsmaterialet som sådant (s. 192). Denna reflekterande hållning känns fräsch. Spellet mellan strukturella och sociokulturella faktorer roll för lånordens anpassning behandlas – och det konstateras, inte helt överraskande, att det är vanskligt att peka ut den faktor som påverkar anpassningen i högre grad än en annan (s. 195). Frågan om den sociokulturella pressen från engelskan som högstatusspråk tas upp till diskussion, men det framhålls att även om det finns viss strukturinlåning från engelskan till svenskan, sker sådan inte systematiskt. Allra sist återknyter författaren till den diskussion som inledningsvis i avhandlingen förs om globalisering gentemot glocalisering, och den betydelse detta kan ha för det engelska inflytandet. Hon avslutar så här: »På ett högre plan spelar [...] fenomenen globalisering och glocalisering, och balansen mellan dessa, förmodligen en viktig roll för hur anpassningen av lånorden kommer att ske i framtiden» (s. 199).

Akribin i avhandlingen verkar vara fullt godtagbar – en del sifferfel finns som synes i framställningen, men inga fel som rubbar huvudresultaten. I detta sammanhang vill jag kort kommentera presentationstekniken, närmare bestämt diagrammen. Dessa hade nämligen på sina ställen kunnat utarbetas bättre, bl.a. så att de klarare hade visat hur många belägg som varje stapel egentligen involverar. De horisontella färgstaplarna som visar böjningen av *floppy* respektive *bingo* (s. 186) är lika långa, men i den första finns bara 1 (sic!) belägg, i den senare hela 383 belägg. Diagrammen synes mig i detta avseende vara en aning vilseledande.

Ibland röjer sig, kan jag tycka, ett alltför stort pedagogiskt nit hos författaren, som när hon redovisar handbokskunskap rörande substantiv- och verbflexion eller delar av den basala svenska ordbildningsläran (se s. 84 ff., 100 ff., 146 ff.). Sådana fakta hör knappast hemma i en akademisk avhandling i ämnet. Det skall annars framhållas att avhandlingen är både välskriven och lättläst.

*

Ämnet för denna avhandling är välvalt, då engelskan ju spelar en så stor roll idag för svenskan. Hur man kan agera för att anpassa de engelska orden, morfologiskt och ortografiskt, till svenskan, fokuseras i avhandlingen, och det är ett ämne väl värt vetenskaplig uppmärksamhet. Studien avgränsas adekvat, den valda empirin analyseras systematiskt och avhandlingen rymmer åtskilliga välgrundade forskningsresultat, låt vara att läsaren naturligtvis ibland kan tillåta sig att göra andra bedömningar.

Med en bredare anläggning skulle resultaten självfallet ytterligare ha kunnat underbyggas och modifieras, och kanske hade de även blivit mera generaliserbara, exempelvis om även översättningslån och ersättningsord hade medtagits – detta hade också låtit sig göras rätt enkelt, i varje fall översiktligt, om författaren tagit spjärn emot Ing-

hults ovan nämnda arbete. Resultaten hade kunnat diskuteras även med utgångspunkt tagen i de olika texttyper som finns representerade i tidningarna, och inte bara på den aggregerade nivå som nu valts. Kanske hade det varit värt att utifrån ytterligare elektroniskt tillgängligt tidningsmaterial men framför allt utifrån sådant material som finns på internet, studera de förändringsprocesser, t.ex. frånvaro av kongruens av adjektiv i predikativ ställning, som möjligen/troligen nu är på gång. Emellertid – hade Åsa Mickwitz valt dessa vägar hade det blivit en annan avhandling. I grund och botten är det bra att hon, hur frestande det än kunde ha varit att vidga undersökningen i olika riktningar, hållit fast vid sin ursprungliga uppläggning och analyserat det material hon förelagt sig utifrån de frågeställningar som inledningsvis uppställts.

Avhandlingens slutdiskussion håller fast vid det empiriska grundanslaget, trots att ämnet rymmer en spännande diskussion om globalisering gentemot glocalisering, om det engelska inflytandet i den privata och globala sfären och i samhällssfären samt om språkvårdens roll i detta sammanhang. Kanske borde författaren just här, i slutdiskussionen, ha höjt blicken en aning. Det är uppenbart att hon har ett stort engagemang i språkvårdsfrågor. Hennes bedömning av de sverigesvenska språkbrukarnas intresse för språkfrågor och attityder till det engelska inflytandet liksom av den sverigesvenska språkvårdens insatser (s. 28, 32 f., 37, 197 f., 201) är kritisk, och, kan jag tycka, ger en alltför förenklad bild. Åsa Mickwitz har uppenbarligen åtskilliga synpunkter på språkvårdsområdet, och det hade varit värdefullt att mera explicit få del av hennes synpunkter just på basis av avhandlingens empiri och de analyser hon gör av denna. Detta kommer förhoppningsvis att redovisas i andra sammanhang.

Litteratur

- Chrystal, Judith-Ann, 1988: Engelskan i svensk dagspress (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 74). Stockholm.
- Dahlstedt, Karl-Hampus, 1962: Vad är främmande ord? I: Dahlstedt, Karl-Hampus, Bergman, Gösta, & Ståhle, Carl Ivar, Främmande ord i nusvenskan (Verdandis skriftserie 17). Stockholm. S. 1–31.
- Edlund, Lars-Erik & Hene, Birgitta, 1992: Lånord i svenskan. Om språkförändringar i tid och rum. Höganäs. (Senare tryckningar: Stockholm.)
- Haugen, Einar, 1950: The Analysis of Linguistic Borrowing. I: Language 26, 1950. S. 210–231. [Även i: The ecology of language. Essays by Einar Haugen. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford 1972.]
- Inghult, Göran, 2002: Neue Anglizismen im Deutschen und Schwedischen 1945–1989. Transferenz und Integration aus konstrativer Sicht (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholmer germanistische Forschungen 60). Stockholm.
- Spolsky, Bernard, 2004: Language Policy. Cambridge.
- Thomason, Sarah Grey & Kaufman, Terrence, 1988: Language Contact. Creolization and Genetic Linguistics. Berkely.
- Weinreich, Uriel, 1974: Languages in Contact. Findings and Problems. The Hague. (8th print.)

Sandström, Caroline: Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör. (Nordica Helsingiensis 20. Dialektforskning 2. Nordica. Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.) Diss. 419 s. Helsingfors 2010. ISSN 1795-4428, ISBN 978-952-10-6275-9 (hft.), ISBN 978-952-10-6276-6 (PDF).

Caroline Sandström behandlar i *Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör* ett traditionellt dialektologiskt ämne: sammanfall av olika genuskategorier. På så vis kan man säga att hon placerar sig mitt i den traditionella dialektologins fåra. Genom att välja ett sociolingvistiskt förändringsperspektiv är hon samtidigt nydanande. Förutom valet av en sociodialektologisk utgångspunkt förnyar Sandström också det dialektologiska paradigmet genom att låta sig inspireras av interaktionell lingvistik. Jämförelser görs mellan dialektinspelningar från 1960–70-talen och från 2000-talet. Studien kombinerar kvantitativa och kvalitativa metoder. Frekvensberäkningar används för att beskriva tendenser till variation och förändring av de valda variablerna. Variation och avvikelser som framträtt vid kvantifieringen analyseras på mikronivå för att finna förklaringar och eventuella återkommande mönster. Författaren belyser härigenom såväl intraindividuell som interindividuell variation, och hon visar också på regelbundenheter i variationen. Därmed tillförs dialektologin ny kunskap om pågående förändringstendenser och den empiriska basen för tolkningen av genusförändring i östra Nyland breddas, just så som författaren formulerar som en central målsättning för undersökningen (s. 101).

Målsättningen liksom syfte och forskningsfrågor redovisas först i avsnitt 3.3. I avhandlingens inledning ges endast det övergripande syftet att beskriva dialektutjämning i östra Nyland och att undersöka hur dialekternas genussystem förändras från tre genus till två. Först efter över hundra sidor formuleras alltså den mer konkreta huvudfrågan:

Används pronomenen och slutartiklarna i moderna varieteter för att upprätthålla en distinktion som är kopplad till tre genus eller fungerar språkdragen eventuellt som identitets- eller dialektmarkörer? (s. 102)

Bakgrund och teoretisk översikt ges i kapitel 2. Här uttalar författaren tydligt att det i studien är fråga om ett sociodialektologiskt perspektiv. »Grunden i min syn på dialekter är att de måste ses i förhållande till den sociala och geografiska miljö där de används. Då förändringar sker i samhällets struktur påverkar detta dialekterna» (s. 33). Väsentligt i redogörelsen är avsnittet om dialektmarkörer. Begreppet används med utgångspunkt i Labovs och Trudgills arbeten. Det anpassas dock till Sandströms undersökning och används »för de språkdrag som vid övergången från tre genus till två tilldelas nya funktioner som markörer, vilka talarna använder för att framhäva sin dialektalitet, graden av dialekt(drag)» (s. 56). Analysen är upplagd så att då språkdrag varierar och förändras tar författaren särskilt sikte på dragens potential att fungera som dialektmarkör. Begreppet är alltså avgörande för hela avhandlingen. Ändå tycker jag inte att avhandlingens titel är alldeles adekvat. Dialektmarkörer uppstår i en utjämningsprocess och är alltså snarare en del av dialektutjämnningen än ett resultat av den, som titeln antyder. Det är också lite olyckligt att Sandström i avsnittet där *dialektmarkör* ska definieras använder ordet *markör* också för annat (*markör för social tillhörighet, åldersmarkör, gruppmarkör*). Dessutom är bruket av ordet

accent (som i sammanhanget anges vara det mest utpräglade exemplet på en social markör i tal) förvirrande. Det hade varit bättre att använda *uttalsegenskaper* (se Bruce 2010 s. 17).

Teoriavsnittet avslutas med en belysning av genus som grammatisk kategori. Här lyfts frågan om sambandet mellan deklination och genus när genusystemet reduceras. Men eftersom Sandström inte förefaller intresserad av en grammatisk vinkling får detta avsnitt inte riktigt det djup det kunde ha fått. T.ex. nämns bara i förbifarten att Viveca Rabb studerat genus i svenska dialekter i Kvevlax i Österbotten. Det är synd att Sandström inte ger denna studie större erkännande. Rabb ger i det inledande teorikapitlet i sin avhandling en god införing i grammatiskt genus, och diskuterar i det avslutande kapitlet olika teorier utifrån sina resultat från Österbotten. Hon menar att genusvacklan måste förklaras med hjälp av flera samverkande utom- och inomspråkliga faktorer. Detta beaktar inte Sandström.

I kapitel 3 beskrivs material och metod men egentligen inte för hela avhandlingen utan främst för kapitlen 5–7. Exempelvis är det geografiska området för materialurvalet i kapitel 4 större än i övriga kapitel (se nedan). För att beskriva dialektutjämning i östra Nyland jämförs dialektintervjuer från 1960–70-talen med dialektinspelningar från 2001–2008. Det äldre materialet utgörs av sammanlagt 14 timmars intervjuer med 26 informanter i Pyttis, Strömfors, Lapträsk, Liljendal och Sibbo, ur vilket Sandström systematiskt excerperat anaforiska pronomen för maskulina, feminina och neutrala inanimata substantiv (*han, hon, het*) och definitiva slutartiklar för maskuliner, femininer och neutrer (*-n, -in, -en, -in, -e/i*). 2000-talsmaterialet utgörs dels av 15 inspelningar gjorda inom projektet *Spara det finlandssvenska talet*, dels av några inspelningar som gjorts i andra sammanhang. Ur dessa har samma språkliga drag excerperats, dock inte systematiskt utan via punktnedslag.

Kapitel 4 utgörs av en sammanfattning av Sandströms licentiatavhandling som beskriver hur genusystemet i östra och mellersta Nyland går från tre genus till två. Licentiatavhandlingen ingår således i doktorsavhandlingen samtidigt som den kan sägas vara utgångspunkt för de ytterligare frågor som tas upp till behandling. Det fungerar bra även om licentiatavhandlingen inte överallt känns riktigt integrerad i helheten. T.ex. glömer Sandström i sin redogörelse för material och metod att dessa inte är desamma genom hela boken.

Sandström konstruerar en modell bestående av tio s.k. system, där det första innefattar de två informanter som utan avvikelser håller sig till ett tregenussystem, och det sista de två informanter vilkas tvågenusbruk i stort sett sammanfaller med det standardspråk som talas i södra Finland. Inom systemen däremellan minskar bruket av dialektala varianter undan för undan. Analysen visar att det feminina *hon* tidigt drabbas av utjämning. Det följs i utjämningsprocessen av *han* > *den*. Däremot håller sig det neutrala pronomenet *het* stabilt genom hela perioden och förekommer hos merparten av talarna. Starkt rotad är även den synkoperade maskulina slutartikeln *-n* (*kvälln*) som i utjämningsprocessen också börjat användas vid ursprungliga femininer.

I kapitlen 5–7 följer förf. upp de kvantitativa resultaten för att för det första visa hur samspelet mellan informant och intervjuare, inspelningssituationen och kontexten påverkat variationen i materialet, och för det andra för att beskriva dragens fortsatta förändringsprocess i nya inspelningar från 2000-talet. I kapitel 5 redovisas pronomen för feminina och maskulina inanimater, i kapitel 6 neutrala pronomen och i kapitel 7 definitiva slutartiklar. Första halvan av kapitlen handlar om variationen och andra halvan om

språkdragens förekomst under de olika tidsperioderna samt om varianternas potential att bli dialektmarkör. Det är främst i dessa kapitel som läsningen störs av att så många metaspråkliga signaler i såväl exemplet som i den löpande texten tappats bort. Att det inte alltid framgår vilka ord som diskuterats i exemplen är ibland direkt enerverande. Texten blir också lidande av att många kursiveringar saknas.

Variationen fokuseras alltså via kvalitativa analyser. Genom att närgranska samtalskontexten vid enskilda exempel kan Sandström förklara variation på ett sätt som givetvis är omöjligt vid ren kvantifiering. Författaren har lagt ner mycket möda på tidskrävande analyser, och det framgår tydligt hur mycket mer man får veta om språklig variation på detta sätt. Jag ska här ge några belysande exempel. I det första visar mikroanalysen att informanten i sin första replik samspelar med intervjuaren och använder ett utjämnat drag men att hon i nästa använder det traditionella.

Intervjuare B: kalladis den pärtån ti någå såm man hadd?

Anna: nää inga hadd **den** någå namm den int (.) he va bara te pärtån (..) så såå man ju så leng såm **hon** tå brann (.) såå man ju (s.181)

Intervjuaren säger *den pärtån* och Anna refererar alltså först till *pärtån* som *den* men väljer strax därefter det traditionella *hon*. En annan typ av samvariation kan påvisas då flera traditionella alternativt flera utjämnade drag förekommer inom samma samtalstur. Informanten i följande exempel använder i första yttrandet den utjämnade varianten *de* och en monoftongerad form av obestämda artikeln *een*, medan han senare använder den traditionella varianten *he* och ett äldre difongerat *ein*.

Arne: --- så va **de een** daa (.) å jäärsel sku an klyyv hundra å tjugu tröödår (..) **he** va ååtar ein daa (s. 256)

Samtalsämnet kan påverka valet av variant. I en berättelse om bygget av en ny rökbastu använder informanten korrelatet *hena*, dvs. *hon* i objektsform, när han talar om den gamla rökbastun, medan den nya bastun omtalas som *den*.

Ett återkommande mönster som Sandström funnit är uttalsvariationen *he* och *e* av det neutrala pronomenet *het*. Enligt den kvantitativa fördelningen är antalet *he* betydligt större än antalet *e*. Närläsningen visar att varianten *he* företrädesvis uppträder tryckstarkt preverbalt i förhållande till det finita verbet (*he kann ja inte sej*) medan varianten *e* antingen förekommer trycksvagt postverbalt eller som subjekt i en bisats precis efter bisatsinledande subjunktion (*så föördis e uut; när e då va tårrt*). Valet att analysera intervjuerna så här ingående är en av avhandlingens styrkor. Det bidrar till att förklara motsägelsefulla och till synes oförklarliga resultat som den kvantitativa analysen gett vid handen. Det är också ett grepp som inte varit vanligt inom svenskspråkig dialektologi även om det nu är på kommande (bl.a. Bockgård 2010 och Nilsson 2010).

Kapitlen 5–7 beskriver också de undersökta språkdragens utjämningsprocess med sikte på att finna ut huruvida varianterna kan platsa inom kategorin dialektmarkör. Nedan följer ett schema för de förändringar som framträder.¹ Utgångsläget i den första

¹ Tabellen finns inte i avhandlingen; jag gjorde den inför oppositionen för att konkretisera resultaten på ett övergripande sätt eftersom jag saknade detta. Vid disputationen tyckte Sandström att modellen fungerade, men det ska påpekas att den självklart är en förenkling av det mångfasetterade material som Sandström så noga gått igenom.

kolumnen är de traditionella dialektformerna som återfinns hos ett par äldre informanter i inspelningsmaterialet från 1960–70-talen. I den andra kolumnen redovisas variationen i detta material hos främst de äldre informanterna. Den tredje kolumnen avser ett utjämningsstadium som reflekteras i såväl 1960–70-talsinspelningarna, främst hos yngre informanter, som i 2000-talsinspelningarna, företrädesvis hos äldre informanter. I den fjärde kolumnen har det språkstadium nåtts som framför allt yngre informanter i östra Nyland har idag, dvs. en tämligen standardnära finlandssvenska.

Inspelningar från 1960- och 70-talen		Inspelningar från 2000-talet	
Traditionell dialekt Äldre informanter	Variation Äldre informanter	Utjämnad Yngre info. Äldre info.	Utjämnad Yngre informanter
hon han	han den	den (han)	den
he	he det	det he	det (he)
-n	-n	-n -en	-en (-n)
-en	-en -n	-en -n	-en (-n)
-in	-in	-in -en	-en (-in)

Redan bland de äldre informanterna, födda runt 1880–1900, finner man alltså variation. Exempelvis håller *hon* redan på att försvinna och *han* eller *den* tar över som korrelat för de feminina inanimatena. Med tiden försvinner också *han* mer och mer, och *den* tar över helt. Under en viss period i utjämningskedet kan då *han* betraktas som en dialektmarkör (fetsilta i tabellen ovan), dvs. som val informanterna gör för att visa att de faktiskt vill tala dialekt för att de identifierar sig med sin hembygd. Synkoperad slutartikel *-n* lyfts också fram som en tidig trolig dialektmarkör. Både *he* och *-in* betraktas som dialektmarkörer i 2000-talets västnyländska, *he* redan dessförinnan, och är också drag som står sig och som fortfarande idag kan användas även om de inte är så frekventa i materialet (parentes i tabellen markerar att varianten förekommer men inte är välbelagd).

I kapitel 8 knyts resultaten samman och språkdragens utveckling från att markera genus till att markera identitet fokuseras. De starkaste förutsättningarna att idag fungera som dialektmarkörer har den synkoperade slutartikeln *-n* (*tiidn*, *nattn*), slutartiklarna *-in* för maskuliner och femininer och *-i* för neutrer med palatal konsonant (*skoogin*, *taaki*) samt det neutrala pronomenet *he*. Under en del av utjämningsprocessen behåller dragen en klar anknytning till genus, men i det skede då de övergår till att bli dialektmarkörer är anknytningen till genus med Sandströms ord »starkt förblekad».

Vinklingen att rikta sökarljuset på hur de drag som avhandlingen fokuserar i vissa fall kommer att bli dialektmarkörer kan te sig ensidig. Andra aspekter som t.ex. en mera grammatisk förklaringsmodell eller frågor som rör språkkontakt och regionalisering kommer helt i skymundan. Kanske kan man också tycka att resultatet blir lite magert med tanke på det stora material som bearbetas. Det beskrivs och struktureras mycket omsorgsfullt, kvantifieras, näranalyseras och presenteras pedagogiskt med många läsar-

anvisningar. Författaren arbetar oerhört materialnära, detaljerna på mikronivå är många och de är viktiga för tolkningen. Allt detta gör avhandlingen empiriskt gedigen. Enligt min mening bidrar valet att fokusera på olika språkdrags potential att bli dialektmarkörer i en utjämnad varietet i allra högsta grad till att ge avhandlingen stadga. Med detta val lyfter Sandström detaljen till en mera generell nivå. Hon tvinnar en röd tråd som läsaren gärna följer i denna materialmättade, detaljspäckade och omfångsrika avhandling. Den är viktig på flera sätt, men jag sätter störst värde på det nydanande i att kombinera sociodialektologi med mikroanalyser av samtalskontexter. Caroline Sandströms avhandling tillför nytt blod i en traditionstyngd del av språkvetenskapen.

Litteratur

- Bockgård, Gustav, 2010: Ursårat samtal. Analys av en märklig dialektinspelning. I: Folkmålsstudier 48. S. 37–76.
- Bruce, Gösta, 2010: Vår fonetiska geografi: om svenskans accenter, melodi och uttal. Lund.
- Nilsson, Jenny, 2010: Vad kan samtalsanalysen göra för dialektologin? I: Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning, Stockholm den 10 och 11 oktober 2008. Stockholm. S. 250–259.
- Rabb, Viveca, 2007: Genuskongruens på reträtt. Variation i nominalfrasen i Kvevlax-dialekten. Åbo.

Margareta Svahn

Författarna i detta nummer

- Borgström, Eric, f. 1982, fil.kand., doktorand i svenska språket vid Örebro universitet.
- Edlund, Lars-Erik, f. 1953, professor i nordiska språk vid Umeå universitet.
- Engdahl, Elisabet, f. 1949, professor i svenska vid Göteborgs universitet.
- Eriksson, Olof, f. 1945, professor i franska med inriktning mot språkvetenskap vid Linnéuniversitetet.
- Holmberg, Per, f. 1964, fil.dr, universitetslektor vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Jansson, Gunilla, f. 1950, docent, universitetslektor vid Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Karlsson, Fred, f. 1946, professor i allmän språkvetenskap vid Helsingfors universitet.
- Larsson, Lisbeth, f. 1949, professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet.
- Malm, Ulf, f. 1947, docent, universitetslektor vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.
- Nord, Andreas, f. 1976, fil.dr, forskare vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Nyroos, Lina, f. 1979, fil.mag., doktorand vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Prentice, Julia, f. 1977, fil.mag., doktorand i svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sköldberg, Emma, f. 1968, fil.dr, akademiforskare vid Lexikaliska institutet, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Strand, Hans, f. 1950, professor i svenska språket, särskilt nusvenska, vid Stockholms universitet.
- Svahn, Margareta, f. 1957, docent, forskare vid Institutet för språk och folkminnen.
- Svedjedal, Johan, f. 1956, professor i litteraturvetenskap, särskilt litteratursociologi, vid Uppsala universitet.
- Wirdenäs, Karolina, f. 1972, fil.dr, universitetslektor vid Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.