

Danska på svenskt språkbad i Finland – 15-åringar läser på ett grannspråk

Förmågan att förstå ett språk som man inte medvetet lärt sig pga. att det liknar ens förstaspråk (L1) eller ett tidigare tillägnat andraspråk (L2) är ett tecken på styrkan hos den mänskliga språkprocessförmågan. Fenomenet har i litteraturen hänvisats till med varierande terminologi, men termen receptiv flerspråkighet (*receptive multilingualism*) används vanligen när man inte undersöker någon form av ömsesidig begriplighet mellan två informantgrupper utan fokuserar behärsknigen av ett språk X av informanter med kunskaper i ett språk Y (Gooskens 2019).

Kommunikationssituationer där svenska, norska och danska används parallellt är vanliga i nordiskt samarbete, men krävande för L2-talare av dessa språk, såsom finskspråkiga finländare. Enligt Börestam (2011) kan L2-svenskan dock fungera som inkörspport till grannspråken för vuxna inlärare, dvs. det finns inget absolut hinder för L2-talare att lära sig förstå grannspråken. Forskningen kring grannspråksförståelse har varit gedigen inom de nordiska språken: man har undersökt hur bra nordbor förstår varandra (Delsing & Lundin Åkesson 2005; Börestam 2011), hur grannspråken behandlas inom L1-undervisningen (Steffensen 2016) och hurdana faktorer som påverkar förståelsen (Frinsell m.fl. 2015; Gooskens & Swarte 2017). Det har dock framgått att grannspråksförståelsen i Norden sjunkit under de senaste åren (Delsing & Lundin Åkesson 2005), vilket befaras försvåra och försvaga det nordiska samarbetet i framtiden (Nordiska



EEVA-LIISA NYQVIST

ORCID: 0000-0002-6937-1673

Postdoktoral forskare

Finskugriska och nordiska avdelningen,

Helsingfors universitet

eeva-liisa.nyqvist@helsinki.fi

ministerrådet 2021). Undersökningar i L2-kontexten har dock varit sällsynta, och informanterna i dem har varit fullvuxna individer.

Därför är syftet med denna pilotstudie att bidra till forskningen i receptiv flerspråkighet genom att undersöka hur finskspråkiga 15-åringar med goda kunskaper i L2-svenska å ena sidan *bedömer* sin förmåga att förstå skriven danska och hur bra de å andra sidan *förstår* det centrala innehållet i texten. Resultaten kan senare utnyttjas för att utveckla språkundervisningen, men detta faller utanför ramen av denna studie.

Material och metod

Informanterna (n=19) är 15-åriga finskspråkiga grundskoleelever från södra Finland. De lär sig L2-svenska i språkbud i årskurs 9 (den högsta årskursen i grundskolan) och befinner sig enligt sin svenskälärare på CEFR-nivå B. Deras skola valdes pga. att språkbudslärare som arbetar där redan tidigare försett språkbudsforskare med forskningsmaterial. Skolans alla språkbudselever i årskurs 9 deltog i undersökningen.

Språkbudseleverna (ca 1 % av alla finskspråkiga grundskoleelever) inleder sin svenskinläring i 4-5 års ålder i förskola där de vuxna förstår finska men talar enbart svenska med barnen. Eleverna får alltid tala sitt L1, men de börjar uttrycka sig på svenska efter några månader. Språkbudsmetoden har sina rötter i Kanada på 1960-talet' och den går ut på att L2-inläringen försiggår vid sidan om de dagliga aktiviteterna i både dagvård och skola, dvs. huvudvikten ligger i att använda språket i autentisk kommunikation. På skolnivå sker undervisningen under de första åren mestadels på svenska, men andelen undervisning på finska ökar gradvis, så att eleverna får lika mycket undervisning på svenska som på finska i alla skolämnen. Dessutom lär de sig engelska som i traditionell undervisning. (Bergroth & Björklund 2013; Bergroth 2015) Språkbudseleverna utvecklar betydligt bättre svenskkunskaper än i traditionell undervisning, och når lika bra resultat i ämnesstudierna som i traditionell undervisning (Bergroth 2015).

Läroplanen för skolorna med finska som undervisningsspråk som även språkbudsklasserna följer nämner inte de nordiska grannspråken, medan skolorna med svenska som undervisningsspråk behandlar de nordiska grannspråken som en del av L1-undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014a, 2014b). Detta torde delvis förklara varför de finskspråkiga gymnasisterna hade lägst förmåga att förstå de nordiska grannspråken, medan de finlandssvenska gymnasisterna som

under sin skoltid fått information om de nordiska grananspråken samt har svenska som L1 förstod norska och danska på samma nivå som de sverigesvenska gymnasisterna (Delsing & Lundin Åkesson 2005).

Eftersom de finskspråkiga språkbads eleverna i slutet av grundskolan befinner sig på en hög kompetensnivå i svenskan (minst B1, Bergroth 2015) tack vare det rikliga inflödet och den meningsfulla kommunikationen², är det intressant att undersöka hur detta påverkar deras förmåga att förstå skriven danska. Det är inte möjligt att direkt jämföra mina informanter med de finskspråkiga gymnasisterna i Delsing & Lundin Åkesson (2005) pga. olika typerna av uppgifter, men det är sannolikt att de har en högre kompetensnivå än gymnasisterna. Målnivån i det andra inhemska språket i slutet av gymnasiet är nämligen "låg B1" (Juurakko-Paavola & Takala 2013), dvs. språkbads elevernas kompetensnivå är i slutet av grundskolan troligen högre än den hos gymnasisterna som fått traditionell undervisning i slutet av gymnasiet.

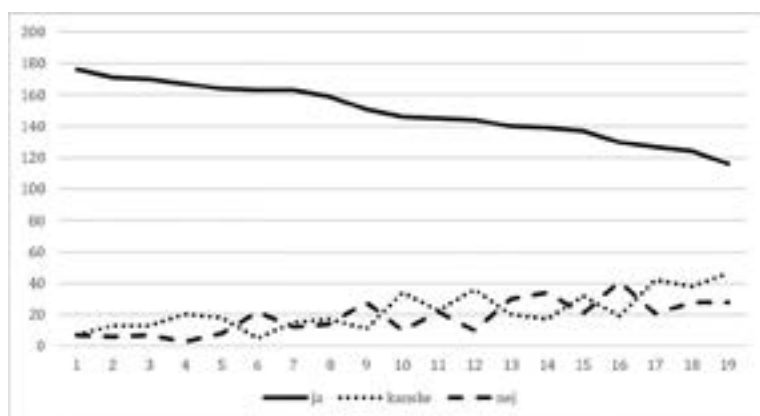
Informanterna har läst en dansk text (CEFR-nivå A2) på 344 ord om legoklossar. Den innehåller 171 lexem som realiseras som 190 ordformer. Analysen av självbedömningen bygger nedan på ordformerna (fortsättningsvis *ord*), eftersom t.ex. de olika verbformerna (bl.a. *blive-bliver-blev* vs. *bli-blir-blev*) kan utgöra svårigheter i varierande mån. Den första uppgiften var att bedöma sin förmåga att förstå ordförrådet i texten med hjälp av den s.k. trafikljusmetoden. Den har traditionellt utnyttjats i grannspråksundervisningen där den innebär att eleverna grönmarkerar ord med samma form och betydelse som i deras L1, gulmarkerar ord med samma betydelse men en annorlunda ortografi och rödmarkerar de ord som saknas i deras L1 (Henriksen 2018). I denna studie tillämpas en variation av metoden i L2-kontexten så att informanterna grönmarkerar de ord som de tror de förstår, gulmarkerar de ord de kanske förstår och rödmarkerar de ord de inte alls förstår. En svaghet med självbedömning som metod är att informanterna kan grön- eller gulmarkera eftersom de *tror* att de förstår dem (jfr Gooskens 2019). Jag har strävat efter att åtgärda problemet genom att använda en text som saknar s.k. falska vänner och genom att låta informanterna också besvara tre innehållsfrågor på finska för att mäta deras verkliga förståelse av texten. Ytterligare besvarade de bakgrundsfrågor om sin språkliga vardag.

Analysen är kvantitativ: i både självbedömningen och innehållsfrågorna har de individuella värdena för gröna/gula/röda ord respektive poängtal för läsförståelse ordnats från högsta till lägsta för att fastställa *medianer* (Md), dvs. medelvärdena.

Resultat

Alla informanter talar enbart finska hemma och de bedömer sina finskakunskaper som mycket bra. Upp till 84 % bedömer sina svensk-kunskaper som bra, medan motsvarande andel i engelskan är 74 %. Upp till 53 % av informanterna har läst danska tidigare “någon gång”, medan 47 % inte har gjort det. Frågeformulären bad inte informanterna att precisera var detta skett, men deras ålder tyder på att detta skett t.ex. på en familjeresa.

Självbedömning



Figur 1. Elevernas självbedömningar.

Informanterna anser att de förstår majoriteten av orden i texten. Upp till 13 individer har dessutom markerat flera ord med gult än med rött, dvs. de anser att de förstår största delen av orden men också upplever en viss osäkerhet. Antalet gröna ord varierar mellan 176 och 116 (Md 146); gula ord mellan 46 och 5 (Md 19) och röda ord mellan 41 och 3 (Md 21).

Alla informanter markerade 63 ord med grönt. Dessa är kognater eller lånord som förekommer i båda språken och som ortografiskt sett är helt eller nästan identiska (*eksempel, gratis, komme, kunne*). Ett fåtal ord (t.ex. *forsynet, flotteste, særligt*) som avviker från de motsvarande svenska orden har markerats med gult och rött av ungefär lika många informanter. Färre än fem informanter har markerat dessa ord med grönt. Däremot har *lejede, vand, tredive* och *særlig* alla markerats med gult av fler än tio informanter, som troligen i viss mån

fått hjälp av kontexten (jfr Gooskens 2006). Kontexten har troligen hjälpt även med substantivet *engländeren* som 14 informanter markerat med grönt, trots att ordet avviker från sin svenska motsvarighet: ordet ingår i nominalfrasen *engländeren James May*.

Verben *få* (*får, fik*) och *blive* (*bliver, blev*) förekommer i texten i infinitiv, presens och preteritum. Alla informanter har markerat alla de olika formerna av *få* med grönt: de två första formerna är identiska med svenskan, medan preteritumformens ortografi avviker från den svenska. Även preteritumformen *blev* som är identisk med sin svenska motsvarighet har markerats med grönt av alla informanter, medan infinitiv- och presensformerna som är identiska med de äldre formerna av verbet i svenskan markerats med grönt av 15 respektive 16 individer. Resten av informanterna har markerat orden med gult.

Över hälften av informanterna har markerat *flotteste, entusiaster, særligt, enten, forskellige, femoghalvfjerds, fra* och *klubmøder* med rött. Många av dessa avviker från sina svenska motsvarigheter. Det är dock överraskande att 63 % av informanterna rödmarkerat ordet *entusiaster* som har en nästan identisk form även i engelskan. Grünbaum & Reuter (2013) nämner de danska räkneorden som ett typiskt problem i samnordisk kommunikation, och dessa uppfattats som svåra också av informanterna: ordet *tredive* (30) med vissa likheter med dess svenska motsvarighet (*trettio*) har oftast markerats med gult, medan *halvfems* (90) och *femoghalvfjerds* (75), uppbyggda efter andra principer än de svenska räkneorden, båda markerats med rött av tio informanter medan fyra respektive fem anser att de förstått orden.

Innehållsfrågor

Informanterna har besvarat följande frågor om det centrala innehållet i texten (nedan i svensk översättning, modellsvaren inom parentes):

1. *Vem kan bli "Lego ambassadør" och vad betyder det?* (En duktig vuxen legoentusiast. De får möjlighet att delta i produktutvecklingen.)
2. *Vad gjorde James May för något speciellt?* (Han byggde ett legohus i naturlig storlek.)
3. *Vilka problem råkade James May ut för och hur löstes situationen?* (Markägaren ville inte ha huset kvar och det kunde inte doneras till Legoland. Huset revs ned.)

Frågorna 1 och 3 innehåller två frågor, varför informanterna kunnat få högst två poäng för dem, dvs. det högsta möjliga poängtalet är 5. Medelpoängtalet för svaren är 4, och upp till 13 av informanterna (68 %) har fått minst 4 poäng, dvs. uppgiften var lätt för dem, vilket är typiskt för läsuppgifter i närbesläktade språk som svenska och danska (Gooskens & Swarte 2017). Av dessa 13 anger 7 att de tidigare läst text på danska. Å andra sidan anger tre av de fem som fått maxpoäng att de aldrig läst danska texter, även om minimal exponering har konstaterats påverka förståelsen positivt (t.ex. Gooskens & Swarte 2017).

Den vanligaste bristen i fråga 1 handlar om att informanterna inte nämner att en "Lego ambassadør" bör vara en vuxen. Det danska ordet *voksen* torde vara svårt för dem, även om 11 informanter hade markerat det med grönt. De få bristfälliga/inkorrekta svaren på fråga 2 beror troligen på slarv (t.ex. "Han byggde ett legohus"). I svaren på fråga 3 är den vanligaste bristen att de i och för sig korrekta svaren bara besvarar hälften av frågan (t.ex. "Huset revs"). Två informanter har tolkat formuleringen *Han kunne ikke komme af med huset* alltför konkret, dvs. att May inte kunde komma ut ur huset.

Majoriteten av informanterna (14, dvs. 74 %) ansåg att uppgiften var relativt lätt medan fyra (21 %) ansåg att den var lätt. Av dessa fyra fick två fem poäng, en 4,5 poäng och en 4 poäng. En informant ansåg att uppgiften var svår: hens poängtal (2) var gruppens lägsta. De informanter som med egna ord gav respons om uppgiften var eniga om att uppgiften var lättare än de hade förväntat sig.

Sammanfattande diskussion

Informanterna ansåg att de förstod största delen av testtexten trots att 47 % av dem inte läst på danska tidigare. Även svaren på innehållsfrågorna visar att de förstod det centrala innehållet. Exponeringen för språket ses som en väsentlig extralingvistisk faktor för förståelsen av närbesläktade språk (Frinsel m.fl. 2015; Gooskens & Swarte 2017), men mina resultat visar att skriven danska på nivå A2 inte är särskilt svår att förstå för dem som har goda kunskaper i svenska, inte ens när tidigare exponering saknas. Förutom detta är resultatet dock i linje med tidigare forskning med vuxna informanter: även tonåriga talare av L2-svenska kan använda sina kunskaper för att förstå ett närbesläktat språk (t.ex. Frinsel m.fl. 2015).

Resultaten ger alltså ny information om receptiv flerspråkighet hos avancerade tonåriga L2-talare av svenska, men materialet är så begränsat att några långtgående slutsatser inte kan dras. Därför skulle det vara intressant att undersöka språkbadselevernas förstå-

else i de övriga nordiska språken med en större population och med både skriftligt och auditivt material. Det skulle också vara intressant att jämföra deras förmåga att förstå de nordiska grannspråken med den hos jämgamla finlandssvenska ungdomar. De finskspråkiga informanterna i Delsing & Lundin Åkesson (2005) fick svaga resultat i detta, men språkbads elevernas goda svenskkunskaper ger skäl att tro att deras förmåga att förstå de nordiska grannspråken ligger närmare de jämgamla finlandssvenskarnas nivå.

Enligt resultaten från en mer omfattande studie kan språkbadsundervisningen senare utvecklas för att öka de finskspråkiga elevernas medvetenhet om de nordiska grannspråken och den receptiva flerspråkigheten som en del av svenskundervisningen. Detta skulle ha en positiv inverkan på elevernas möjligheter att studera och arbeta i Norden och på detta sätt gynna nordiskt samarbete i framtiden. En ökad medvetenhet om de nordiska grannspråken synliggör elevernas latent språkkunskaper och kan i bästa fall innebära en positiv förstärkning, då inlärare inser att de tack vare sin utbildning klarar av en helt ny situation på ett språk de inte lärt sig "officiellt".

Slutnoter

- 1 Den första språkbadsgruppen i Finland började med femåriga barn i Vasa på hösten 1987.
- 2 Majoriteten av elever som lär sig svenska som det andra inhemska språket inom traditionell undervisning får under grundskolan sammanlagt 228 timmar undervisning i svenska, och de förväntas nå CEFR-nivå A2 i slutet av grundskolan (Utbildningsstyrelsen 2014a), dvs. skillnaden till språkbads eleverna är betydlig.

Litteratur

- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 91-114). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Börestam, U. (2011). Språkbytare och språktänjare. Nordisk språkgemenskap ur andraspråksperspektiv. *Sprog i Norden*, 2011, 83-108.
- Delsing, L.-O. & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Köbenhavn: Nordiska ministerrådet.
- Frinsel, F., Kingma, A., Gooskens, C. & Swarte, F. (2015). Predicting the asymmetric intelligibility between spoken Danish and Swedish using

- conditional entropy. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 34 (2), 120-138.
- Gooskens, C. (2006). Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk? *Tidsskrift for sprogforskning*, 4 (1-2), 221-244.
- Gooskens, C. (2019). Receptive multilingualism. I: Montanari, S. & Quay, S. (red.), *Multidisciplinary perspectives on multilingualism: The fundamentals* (s. 149-174). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Gooskens, C. & Swarte, F. (2017). Linguistic and extra-linguistic predictors of mutual intelligibility between Germanic languages. *Nordic Journal of Linguistics*, 40 (2), 123-147.
- Grünbaum, C. & Reuter, M. (2013). *Att förstå varandra i Norden – språkråd för nordbor i nordiskt samarbete* (4. udg.). København: Nordiska ministerrådet.
- Henriksen, T. (2018). *Norden i skolen*. Lokaliseret d. 18. september 2020 på nordeniskolen.org/da/aktivitetsforslag/trafiklysmetoden.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. (2013). *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasoille*. Helsingfors: Studentexamensnämnden.
- Nordiska ministerrådet (2021). *Onko pohjoismaista kieliyhteyttä olemassa?* København: Nordiska ministerrådet.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Ph.d.-forhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Utbildningsstyrelsen (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.