

**ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)**

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

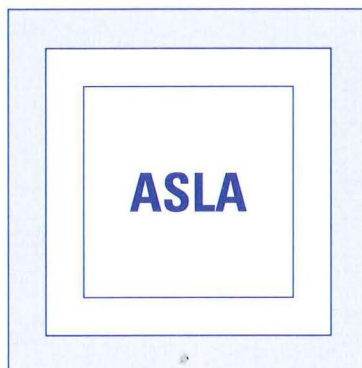
# **Språkpolitik**

**Rapport från ASLA:s höstsymposium**

**Göteborg, 9–10 november 2000**

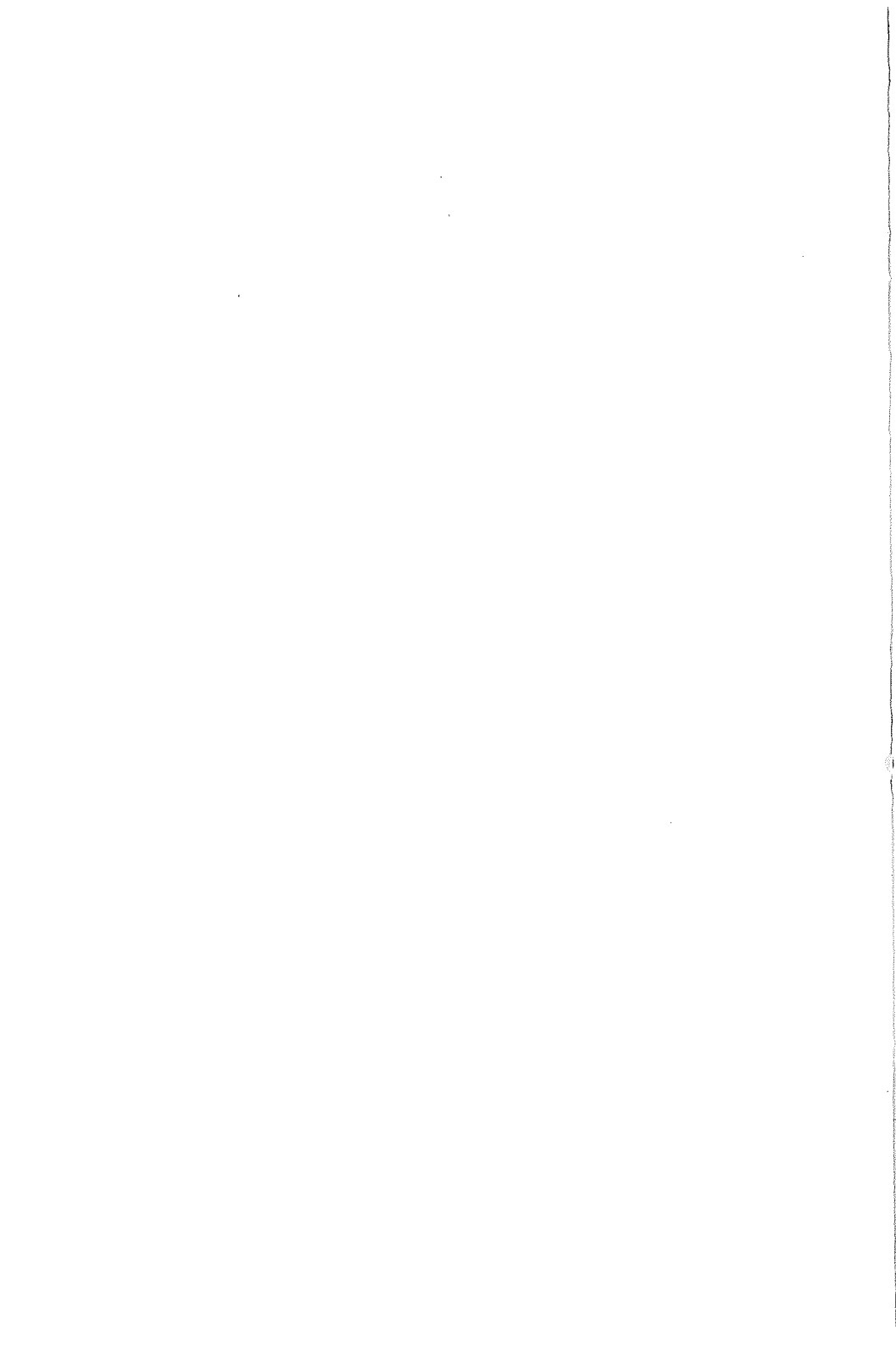
**Utgiven av**

**Sally Boyd  
Beatriz Dorriots  
Monica Haglund-Dragic  
Roger Källström**



**ASLA:s skriftserie**

**14**



ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

# Språkpolitik

Rapport från ASLA:s höstsymposium  
Göteborg, 9–10 november 2000

Utgiven av

Sally Boyd  
Beatriz Dorriots  
Monica Haglund-Dragic  
Roger Källström

## ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA ingår i den internationella huvudorganisationen AILA som har medlemmar i drygt trettio länder världen över. Föreningen har som huvudsyfte att på olika vägar främja och sprida information om språkvetenskaplig forskning med anknytning till praktiska språkproblem i samhället. Detta syfte ska ASLA söka uppnå genom att:

- anordna konferenser, symposier och seminarier,
- publicera ett medlemsblad,
- ge ut symposierapporter och andra skrifter,
- distribuera meddelanden och skrifter från AILA,
- delta i AILA:s vetenskapliga kommissioner, arbetsgrupper och kongresser.

Medlemsbladet ASLA-Information utkommer med två nummer per år. Där informeras om litteratur, konferenser etc. Ett nummer per år innehåller dessutom en avdelning med utförligare presentationer av pågående forskning och utvecklingsarbete inom den tillämpade språkvetenskapen.

Årligen anordnas ett symposium omkring ett tema som har intresse för såväl forskare som praktiker. Rapporterna från dessa höstsymposier publiceras i ASLA:s skriftserie. Böckerna i skriftserien är årsböcker och distribueras gratis till ASLA:s medlemmar.

Medlem i ASLA blir man genom att betala avgiften (200:- för budgetåret 01/02) till Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, postgiro 40 32 86-8. Medlemmar får årsboken i ASLA:s skriftserie, ASLA-Information och AILA Review. Bland övriga medlemsförmåner kan nämnas att till rabatterat pris delta i föreningens symposier samt att - också till nedsatt pris - köpa tidigare nummer i ASLA:s skriftserie. Beställning av ASLA:s skrifter sänds till följande adress: ASLA, c/o FUMS, Box 527, 751 20 UPPSALA.

Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 9-10 november 2000. S. Boyd, B. Dorriots, M. Haglund-Dragic & R. Källström (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

ISBN 91-87884-14-3

ISSN 1100-5629

© ASLA och författarna

Universitetstryckeriet

Ekonomikum, Uppsala 2002

# Innehåll/Contents

Förord.....	1
<i>Inger Björneloo</i> Olika språk – mångfaldens pedagogiska möjligheter?.....	3
<i>Gunlög Bredänge</i> ”Inte anställningsbar i skolan – För dålig svenska.....	7
<i>Inger Enkvist</i> Textanalys på dokument med anknytning till Utbildningsdepartementet och Skolverket.....	21
<i>Guus Extra</i> Immigrant minority groups and immigrant minority languages in multicultural Europe.....	33
<i>Karl Erland Gadellii</i> Språkplanering i Moçambique.....	51
<i>Britt-Louise Gunnarsson</i> Morgondagens svenska – en produkt av engelsk språkdominans?.....	65
<i>Charlotte Haglund</i> ”Grekiska i klassen? Nej, det går inte, vi går ju i svenska skolan”.....	89
<i>Christian Hecht</i> Vilka skillnader är viktiga?.....	105
<i>Gunilla Jansson</i> Att skriva över kulturgränserna.....	117

*Johan Järlehed*

Hotbilder mot och försvar för *euskara*, det baskiska språket,  
i nationalistiska baskiska affischer.....127

*Godelieve Laureys och Ellen Bijvoet*

Två länder, två språk?.....143

*Elena Maceviciute*

Language diversity and the internet.....157

*Mikael Reuter*

Ny språklag i Finland – en omöjlig ekvation?.....169

*Tove Skutnabb-Kangas*

Språkpolitik behövs för hela världen för att upprätthålla mångfald.....181

*Ingmar Söhrman*

WHEN is a language?.....217

*Ulf Teleman*

Språkpolitikens väsen och vanskligheter.....231

*Peter Weiß*

Förlust av språkliga domäner? Situationen vid Islands universitet idag...245

*Birger Winsa*

Språkkulturell infrastruktur i Tornedalen.....255

# Förord

ASLA:s höstsymposium "Språkpolitik" ägde rum den 9–10 november 2000 vid Göteborgs universitet. Symposiet arrangerades av Sally Boyd, institutionen för lingvistik, Beatriz Dorriots, institutionen för lingvistik, Monica Haglund-Dragic, institutionen för tyska och nederländska och Roger Källström, institutionen för svenska språket. Ca hundra personer, främst från de nordiska länderna, deltog.

Språkpolitik är ett aktuellt tema. Utvecklingstendenser som den tilltagande globaliseringen, USA:s och därmed engelskans tilltagande dominans i världspolitiken och världsekonomin och det ökade EU-samarbetet har fört med sig att språkfrågor hamnat i fokus. Hur kan mindre språk bevaras i en värld där vissa större språk expanderar? Vilka slags argument används för och emot bevarande av språklig mångfald i världen och i enskilda länder? Vad händer med de mindre språken lokalt, nationellt och globalt? Vilka praktiska och politiska hänsyn spelar in vid utformandet och genomförandet av en nationell språkpolitik? Hur praktiseras språkpolitiken på det regionala och lokala planet och på mikroplanet – i regioner, kommuner och företag, vid universitet och högskolor, i klassrummen, på internet?

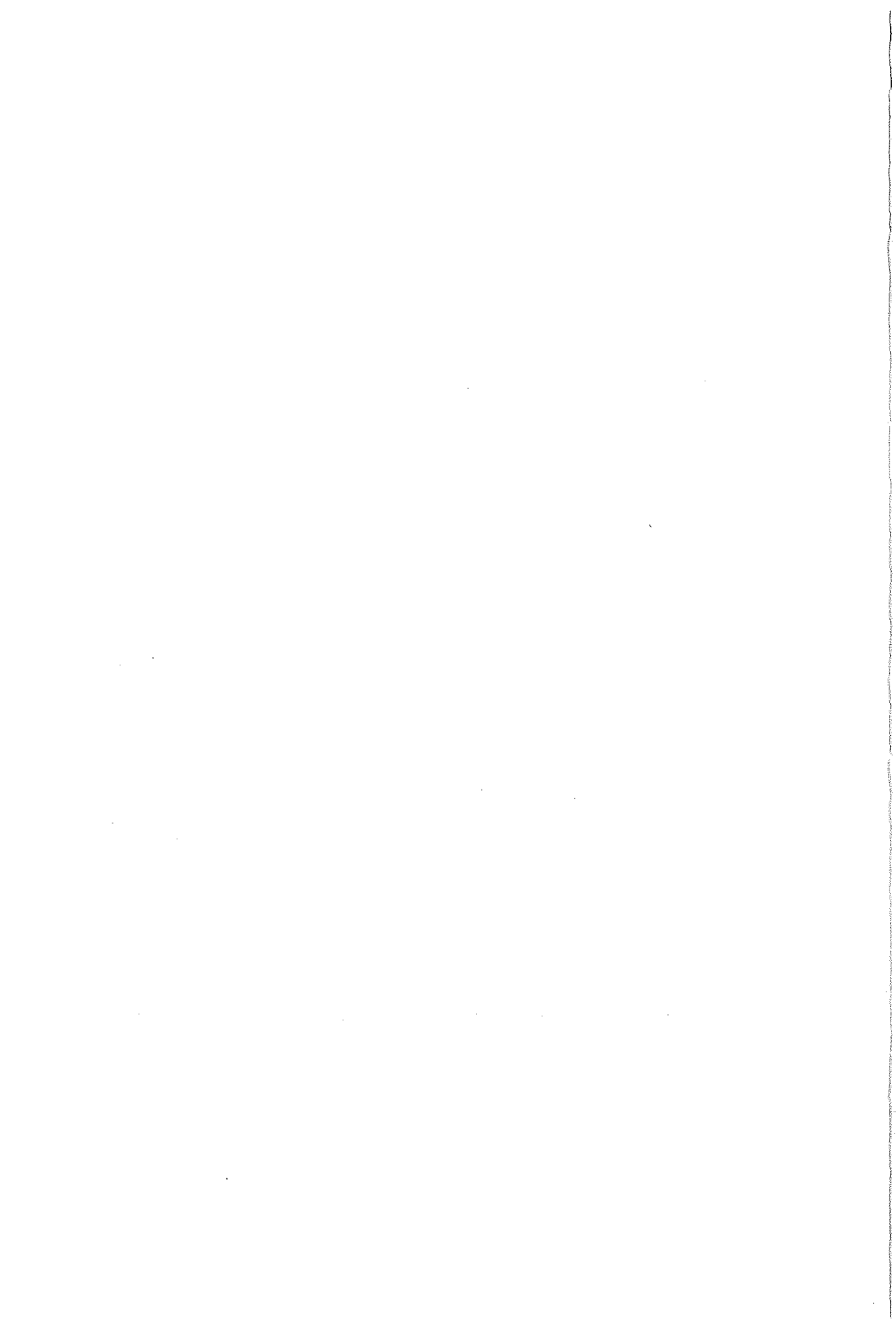
Denna symposievoly m speglar dessa frågor och några till. Guus Extra, Britt-Louise Gunnarsson, Tove Skutnabb-Kangas och Ulf Teleman var särskilt inbjudna som plenarföreläsare. Deras bidrag publiceras i denna volym tillsammans med fjorton av sektionföredragen.

Vi redaktörer vill passa på tillfället att tacka skribenterna för gott samarbete. Tack också till Riksbankens Jubileumsfond, Wenner-Grenstiftelserna och Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet för ekonomiskt bistånd till symposiet och tryckningen av symposievoly men. Till sist ett stort tack till alla som deltog i symposiet och gjorde det till en både trivsamt och givande tillställning.

Göteborg i februari 2002

Sally Boyd    Beatriz Dorriots    Monica Haglund-Dragic    Roger Källström





# Olika språk – mångfaldens pedagogiska möjligheter?<sup>1</sup>

## Kunskapsutveckling i mötet praktik och teori

Inger Björneloo

Göteborgs universitet

### *Bakgrund*

Sedan 30 år tillbaka har en forskningstradition, fenomenografi, utvecklats vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Från början handlade denna om ett nytt sätt att generera kunskap genom en fenomenografisk forskningsmetod (Marton, 1981). Med tiden har ansatsen kommit att utvecklas på flera olika sätt. Marton och Booth (1997) har i boken "Learning and Awareness" utvecklat fenomenografin till en teori om lärande. I boken integreras 30 års forskning från ett stort antal olika forskningsprojekt med fenomenografisk inriktning.

Att också lärare ute i praktiken känner till denna forskning, och på olika sätt gör bruk av den, visar Claesson (1999) i sin avhandling. Det område där fenomenografin utvecklats och prövats mest i praktiken är inom förskolan. Pramling har i flera olika projekt arbetat med pedagoger i förskolan som har tillämpat de pedagogiska principer som emanerat från fenomenografin, för att utveckla barns förståelse för sin omvärld (Pramling, 1988, 1994; Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999a, 1999b). Resultaten är samstämmiga i de olika studierna. Barnen som deltagit i en fenomenografiskt inriktad pedagogik (benämnd utvecklingspedagogik) har visat fler tecken på särskilt skriftspråksutveckling än de jämförelsebarn som har testats i projekten. I de barngrupper som deltagit i ovan beskrivna projekt har funnits barn från olika samhällsgrupper, men relativt få barn med svenska som andraspråk. Pedagoger som arbetar utifrån utvecklingspedagogikens principer (Pramling-Samuelsson, Mårdsjö 1997), har som målsättning att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sina tankar, samt att göra variationen av barns sätt att tänka till ett innehåll i verksamheten. En förutsättning för att kunna bistå barn i att skifta perspektiv och därmed göra lärandet synligt för dem, är att pedagogerna utvecklar en medvetenhet om undervisningens betydelse för barns lärande.

---

<sup>1</sup> Detta forskningsprojekt pågår under tiden 2000-09-01 till 2003-12-31

Skutnabb-Kangas m.fl. (1993) skriver att en av många målsättningar med undervisningen i skolan borde vara att alla barn blir flerspråkliga. Hon menar att i framtiden blir det tydligt att samhällsmedborgarna behöver kommunicera på fler språk än engelska, tyska och franska. Kommunikation och möten människor emellan kommer att öka med hjälp av teknik och andra förutsättningar i arbetslivet. Detta kräver att barnen redan i skolan utvecklar tillit och förmåga att kommunicera på olika sätt för att de ska kunna delta i diskussioner och påverka beslut.

Gunnar Tingbjörn, som länge studerat svenska som andraspråk (1994) på-talar det väsentliga i att lärare lär känna eleverna och deras världar. Det är en förutsättning för att förstå deras språkliga och kulturella bakgrund. Undervisningen i skolan måste ta sin utgångspunkt i varje elevs förståelse och sätt att erfar sin omvärld.

Kommunikation är både språkets mål och dess medel. Barn lär sig språk för att kunna kommunicera och det är genom kommunikationen som språkfärdigheterna växer (Skolverket 1998, Ladberg, 2000). Den stora utmaningen i skolan är att finna för barnen meningsfulla situationer att kommunicera kring.

Vår uppgift som forskare och handledare blir i ljuset av detta att stödja lärarna i att skapa lärandemiljöer där elever känner ett behov, en vilja och en lust att kommunicera.

## *Syfte*

Mot bakgrund av de tidigare studierna vill vi nu pröva utvecklingspedagogiken i klasser där majoriteten av eleverna har andra språk än svenska som modersmål. Denna studie kan ses som viktig bl.a. för att de barn som medverkar i studien inte har svenska som modersmål. Deras möjligheter att förstå eller göra sig förstådda är ibland begränsade och vårt syfte är att på olika sätt komma nära deras växande förmåga att kommunicera och skolans roll i detta.

## *Metod och relation mellan teori och praktik*

Projektet består av två delar som är sammanvävda och beroende av varandra. Den ena delen i studien består av en interventionsdel, den andra delen är en utvärderingsdel. Karaktäristiskt för interventionsdelen är att vi som forskare arbetar med lärarna i praktiken för att pröva, tillämpa och eventuellt förändra en utvecklingspedagogisk ansats. I utvärderingsdelen beskriver vi verksamheten och elevers utveckling med avseende på kommunikation och förståelse för sin omvärld. För att fokusera kommunikation i arbetet med barn med annat modersmål än svenska, behöver vi arbeta i en språkligt berikad och berikande

miljö (Skolverket 1998). Gunilla Ladberg (2000) skriver att dagens klassrum inte alltid är så berikande för elevernas språkliga utveckling. Eleverna behöver vara språkligt aktiva större del av lektionerna, de behöver samtala, diskutera, förklara, presentera och berätta.

Barns språk, identitet, kultur och samhörighet med andra är sammanvävt och måste stå högt på agendan när man planerar och arbetar med barn för att de ska utveckla sin förmåga att kommunicera. Det är en mycket komplex utmaning för skolan att lägga upp undervisning i klasser där flertalet elever kommer med olika språk och kulturer i bagaget och med skiftande förmåga att förstå undervisningsspråket.

Ett centralt inslag i lärares professionalitet är att försöka komma åt elevernas förståelse för att kunna utmana dem att utveckla nya förmågor och kompetenser (Claesson, 1999). I vår studie är detta, om möjligt, ännu mera betydelsefullt för att de elever som medverkar i projektet ska öka sitt kommunikativa självförtroende och skapa sin egen förståelse av undervisningens innehåll.

### *Undersökningsgrupper*

Tre klasser med 6–8-åringar och tre klasser med 9-11-åringar där flertalet elever har andra modersmål än svenska följs och studeras under två år. Detta innebär att sex arbetslag med ca 10 pedagoger deltar i utvecklingsarbetet. Ungefär 60 barn står i fokus för undersökningen.

HSFR:s etiska regler tillämpas, vilket innebär att deltagandet är frivilligt för barn och pedagoger. Föräldrarna är tillfrågade och har givit sitt samtycke. Skolor, lärare, namn på eleverna kommer att fingeras.

### *Genomförande i praktiken*

Studien genomförs i klasser där flertalet barn har svenska som andraspråk och där lärare och forskare tillsammans arbetar med att göra bruk av den utvecklingspedagogiska ansatsen och beskriva lärandeprocessen för eleverna. Avsikten är att beskriva både möjligheter och hinder för denna pedagogik.

Lärarna kommer att få handledning utifrån sin egen praktik, före och under tiden som utvecklingsprojektet pågår. Vi kommer även att observera undervisningen och diskutera den med pedagogerna. Vi kommer att intervjua eleverna och observera dem i olika situationer där kommunikation står i fokus. Kommunikation ser vi (nu i inledningsfasen av intervjuerna med eleverna) som situationsbunden där elever kan se den de kommunicerar med, fråga, gestikulera och få direkt respons. I den situationsoberonde kommunikationen är eleverna hänvisade huvudsakligen till olika texter.

Studiens genomförande kommer att gestaltas i form av en process där lärare, elever och forskare delar med sig av hur de erfar sina respektive situationer i arbetet med kommunikativa färdigheter. Detta betyder att lärarnas, elevernas och forskarnas skiftande erfarenheter tas tillvara, problematiseras och prövas för att vidareutveckla och eventuellt förändra utvecklingspedagogiken.

## Referenser

- Claesson, S. (1999). *Hur tänker du då? Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, I, Marton, F. (2000) *Lärare av i morgon*. Kristianstad: Lärarförbundet.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999a). Apple cutting and creativity as a mathematical beginning. *Kindergarten Education: Theory, Research and Practice*, 4(2), 87–103.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999b). Hästar och äpplen i ett didaktiskt perspektiv. Om begynnande förståelse för grundläggande matematik. *Didaktisk Tidskrift*, 9(4), 337–378.
- Ladberg, G. (2000) *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*(10), 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. NJ: Laurence Earlbaum Ass.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 1998 = Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/tillsyn/kval/tidigare/kval98.shtml>
- Skutnabb-Kangas, T, Holmen, A. & Phillipson, R. (1993). *Uddannelse af minoriteter*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Tingbjörn, G (1994) *Svenska som andraspråk, en introduktion*. Stockholm: Natur & Kultur. och Utbildningsradion.

# ”Inte anställningsbar i skolan - För dålig svenska”

**Gunlög Bredänge**  
Göteborgs universitet

## *Inledning*

Föreliggande bidrag diskuterar den svenska ungdomsskolans problematiska inställning till pedagogisk personal som inte har svenska som modersmål. Det tar sin utgångspunkt i en utvärdering av projektet Interkulturell Kompetens i Skolan, som pågick i Göteborg under två år 1998-2000 (Bredänge, 2000). Detta projekt vände sig till "invandrade personer med utbildning motsvarande minst gymnasienivå från hemlandet intresserade av att arbeta med barn och ungdom". Projektdeltagarna har inte, trots att de i flertalet fall är lärarutbildade från resp. ursprungsland, haft den kompetens som krävs för att få tillträde till den kompletterande utbildning för utländska lärare som ges t.ex. vid Göteborgs universitet.

Framställningen börjar med en kort beskrivning av det projekt som är min utgångspunkt och utvärderingen av detta, fortsätter med en diskussion av vissa slutsatser från projektet, går igenom lagar och riktlinjer som styr möjligheten för en lärare med utländsk lärarexamen att få tjänst i den svenska skolan, diskuterar lärares språkfärdighet som fenomen och avslutas med några reflektioner kring mångfald i skolan.

## *Projektet IKS – Interkulturell kompetens i skolan*

I projektbeskrivningen (Göteborgs Stad, 1997) preciseras målgruppen ytterligare med krav på

- utbildning från hemlandet motsvarande minst gymnasienivå
- aktiv tvåspråkighet varav ett av språken skall vara svenska

Dessutom anges att man eftersträvar en jämn könsfördelning och att man prioriterar personer med högskoleutbildning från hemlandet.

Projektets syfte och målsättning var enligt projektbeskrivningen följande:

## Genom utbildningen skall deltagarna

- vidareutveckla sin interkulturella kompetens för pedagogiskt och socialt arbete med barn och ungdom
- fördjupa sina kunskaper i svenska och samhällskunskap
- få en 'inifrån'-förståelse för olika yrkesroller inom pedagogiskt och socialt arbete med barn och ungdom (lärare, lärarassistent, specialpedagog, kurator, fritidsassistent, sykonsulent etc) samt möjlighet att komma fram till vad man själv passar för och vill arbeta med
- utveckla en personlig handlingsplan

Projektet lanserade också beteckningen "kulturlärare" för projektdeltagarna, en beteckning som skulle ange att dessa kunde fungera som "kulturella brobyggare" i skolan. Projektets idé utvecklades så att projektdeltagarna skulle tillbringa fyra dagar i veckan på en och samma skola under hela projektiden med uppgifter som varje deltagare själv tillsammans med skolledning och annan personal utvecklade. Varje skola kunde ta emot 2–4 deltagare. Ett antal skolor anmälde intresse och sex skolor valdes ut (antalet utökades efter hand). Efter anvisning från Arbetsförmedlingen, avd. Vård och Undervisning anmälde sig intresserade personer till projektet och antogs efter personliga intervjuer. Till varje deltagare utsågs från skolans sida en mentor, oftast den lärare som var ansvarig för den klass dit deltagaren först knöts.

Den femte dagen varje vecka var samtliga deltagare samlade till undervisning på ett vuxengymnasium. Denna undervisning hade fokus på barn och ungdomar, skol- och samhällsfrågor samt interkulturella frågor utifrån de erfarenheter projektdeltagarna fortlöpande gjort på sina resp. skolor. Den teoretiska undervisningen hade också till syfte att vara språkstödande och språkutvecklande. Under de perioder skolorna inte hade någon verksamhet (i huvudsak lovperioder) intensifierades den teoretiska undervisningen. Projektdeltagarna hade vare sig lov eller semester. Några veckor under sommaren var självstudietid med krav på redovisning av läst litteratur.

Projektet startade enligt beskrivningen ovan med tjugo projektdeltagare, utvalda efter hänvisning från Arbetsförmedlingen och efter personliga intervjuer. Vid projektidens slut ingick tretton skolor; åtta av dessa hade endast en projektdeltagare. Skolorna representerar såväl grund- som gymnasieskolor, såväl kommunala som fristående skolor. Alla projektdeltagare är minst tvåspråkiga. Flertalet har tidigare arbetat som lärare i grundskola, gymnasieskola eller universitet. Deras ursprungsländer är Afghanistan, Bosnien, Brasilien, Irak, Iran, Kap Verde, Libanon, Mexiko, Somalia, Spanien och Syrien. De flesta, dock inte alla, deltagarna har haft utbildningsbidrag under projektiden.

Som nämnts är många av deltagarna personer med utländsk lärarexamen. Vid Göteborgs universitet har under en följd av år funnits möjlighet att i en kompletterande utbildning skaffa den kompetens som behövs för att man ska kunna söka tillsvidare tjänst som lärare i den svenska skolan. För utländska lärare i IKS-projektet har dock detta inte varit något alternativ. Möjligheter för komplettering ligger i att man i sin egen examen har ett innehåll som är relevant för innehållet i den svenska skolans kursplaner och att man inom det stipulerade året kan komplettera detta innehåll så att det motsvarar innehållet i en svensk lärarutbildning. Man kan t.ex. inte använda sig av en utbildning i ämnen som inte förekommer i den svenska läroplanen, t.ex. turkiska språket och litteraturen, politisk ideologi etc. För den som har en sådan bakgrund blir omfattningen av en komplettering alltför stor. Till bilden hör också att medelåldern är hög bland projektdeltagarna. Den som har tio år kvar till ålderspension känner det knappast relevant att satsa många år på en helt ny utbildning. Inte heller har det för flertalet varit ekonomiskt möjligt att skuldsätta sig för att studera.

Resultatet av utvärderingen visar att projektet både lyckats och inte lyckats. Det har lyckats i meningen att det haft stor personlig betydelse för de berörda projektdeltagarna, på skolorna har byggts upp funktioner som betraktas som ytterst värdefulla, projektdeltagarna har fått stor betydelse för framför allt elever med utländsk bakgrund. Projektdeltagarna har också under projektets utbildningsdel utvecklat kunskaper och färdigheter i svenska och andra ämnen, bl.a. datorkunskap. I svenska har samtliga höjt sin nivå, dock från mycket olika utgångslägen, alltifrån grund-sfi till svenska B. Problemet är att den positiva effekt, som beskrivs ovan kan vara bedrägligt kortvarig. Flertalet projektdeltagare har varit med om liknande förr! Så länge projektet varar, och i bästa fall en kort tid efteråt, består den positiva effekten. Risken är dock att för varje gång detta upprepas, dvs man inte kan se en fortsatt framtid, blir fallet djupare och den tid det tar att komma igen allt längre. Projekt i den utformning projektdeltagarna tidigare har mött dem, dvs som arbetsmarknads- eller integrationssatsningar, är i någon mening alltid ett slags konstgjord andning. Man kan alltså säga att projektet också har misslyckats eftersom det inte lett till fast anställning för alla som deltagit. Flertalet har haft små möjligheter till fortsatt fast anställning inom skolan. En anledning finns att söka i deras språkbehärskning som anses inte räcka till. De betraktas därför som "inte anställningsbara" i skolan, trots att utvärderingen tydligt har visat den stora betydelse som de har fått för i synnerhet elever med utländsk bakgrund.



## ***"Inte anställningsbar i skolan" - myt eller verklighet?***

I Skollagen 2 kap. 4§ föreskrivs vilka som räknas som behöriga att anställas som lärare i det svenska skolväsendet utan tidsbegränsningar. Beträffande personer som har en utländsk lärarutbildning sägs:

4a§ Den som har en utländsk lärarutbildning skall få ett behörighetsbevis [av Högskoleverket, *mitt tillägg*] om den utbildningen ensam eller tillsammans med yrkeslivserfarenhet motsvarar sådan pedagogisk utbildning som avses i 4§.

4b§ Den som har ett annat modersmål än svenska, danska, färöiska, isländska eller norska kan få ett behörighetsbevis endast om han eller hon har de kunskaper i svenska som behövs. (Skollagen 2 kap)

Skollagens formuleringar ändrades till de ovan beskrivna hösten 1999.

Mot bakgrund av lagtexten inställer sig ett antal frågor. På vilka grunder tas beslut enligt 4a§? Hur definierar man vad som "... motsvarar sådan pedagogisk utbildning som avses i 4§"? Vad innebär "... har de kunskaper i svenska som behövs"? Vem bedömer detta? Svar får man endast delvis i Högskoleverkets riktlinjer (Högskoleverket, 2000).

Högskoleverket är från 1 februari 2000 behörig myndighet för läraryrket i Sverige, dvs verket skall utfärda behörighetsbevis till personer med utländsk lärarutbildning "om utbildningen ensam eller tillsammans med yrkeserfarenhet motsvarar svensk lärarexamen ...". Av riktlinjerna framgår att verket också i samband med sådan prövning skall bedöma kunskaperna i svenska (jfr skollagen 2kap. 4b§). Kunskaperna i svenska måste motsvara svenska på gymnasienivå, dvs. B-kursen i svenska eller svenska som andraspråk. Har en sökande inte sådant betyg kan ett tjänstgöringsbetyg visa att en person har tillräckliga svenskkunskaper med en "generell bedömning av tjänstgöringen som lärare och ett speciellt omdöme om svenska språket"<sup>1</sup>.

Hur ter sig då möjligheterna till en sådan bedömning av de utländska lärare som deltagit i IKS-projektet? Dessa har ju under en period av två år arbetat i en och samma skola, i flertalet fall så småningom mest med läraruppgifter. Skulle de kunna förklaras behöriga av Högskoleverket utifrån 4a§ och 4b§ ovan? Kan den utbildning de har tillsammans med de två årens erfarenhet vara tillräckligt underlag för en behörighetsförklaring? Skulle resp. rektor utfärda ett tjänstgöringsbetyg för dem med ett speciellt omdöme om svenska språket? Dessa frågor är i fokus i min fortsatta framställning.

Vad gäller utveckling av språkfärdigheter i svenska hos projektdeltagarna kan denna avläsas i både deras egen beskrivning och i omgivningens muntliga

<sup>1</sup> Högskoleverket har, sedan denna rapport presenterades i november 2000, ändrat sina riktlinjer. Efter 2001-06-08 gäller endast svenska eller svenska som andraspråk kurs B.

omdömen. Det är ingen tvekan om att denna utveckling varit påfallande positiv för de flesta projektdeltagarna. För några av mina informanter har det enligt deras egen uppfattning varit fråga om att återerövra en svenska de en gång haft men som gått förlorad genom långa perioder av arbetslöshet. För andra handlar det om att man faktiskt upplever sig ha gått framåt på ett sätt som man själv inte trodde var möjligt. Mentorer och skolledare vittnar om framsteg vad gäller språket men inte alltid i den omfattning att man ser en projektdeltagare kapabel att använda svenska som undervisningsspråk. På vilka grunder man faller sådana omdömen är ibland oklart. Klart är att toleransen hos de svenska bedömare för ett "osvenskt" språk varierar mycket. Flertalet projektdeltagare ger uttryck för en mycket stor medvetenhet om sina språkliga begränsningar men betonar samtidigt att den ökade självkänslan gjort att de nu vågar ge sig i kast med (och också har framgång i) uppgifter som kräver språklig kommunikation. Det blir också uppenbart efter samtal med berörda, inte minst personer som kommit i närmare kontakt med projektdeltagarna, att den subjektiva upplevelsen av språkfärdighet många gånger är mera avgörande för kommunikationen än den formellt testade färdigheten.

En faktor som kan ha haft en negativ inverkan på bedömningen av IKS-deltagarnas möjligheter till en anställning inom skolan, är den mycket utbredda och säkert också ibland välgrundade oron för vad vuxna, med vad som bedöms vara otillräckliga färdigheter i svenska, kan "ställa till med" i skolan. Ett faktum är att lärarna i de mycket "svenskglesta" skolorna ofta är de enda personer med svenska som modersmål som eleverna möter. Detta leder lätt till slutsatsen att just lärarna blir språkmodeller för elevernas andraspråksinläring. Vad man då glömmer är att barn oftare finner sina språkmodeller bland andra barn än bland vuxna. En skolledare med ansvar för just en sådan skola i utvärderingen uttrycker sig på följande sätt: "Jag skulle hellre vilja ha fler svenska elever än färre utländska lärare". I forskning om andraspråkstillägnande (t.ex. Beebe, 1985) finns många studier, som tyder på att den som håller på att tillägna sig andraspråket aktivt väljer den språkmodell som man vill efterlikna. Detta gäller såväl barn som vuxna. En återkommande iakttagelse i dessa studier är att barn påverkas mindre av skolspråket än av sina kamraters språk, dvs att de tar efter sina kamraters språk mer än sina lärares. Detta gäller framför allt elever mellan 9 och 18 år. Det finns dock också studier som tyder på motsatsen, dvs att det faktiskt är läraren som är främsta modellen (redovisat i Beebe, se ovan).

Här vill jag nog hävda att en enda lärare som inte har svenska som modersmål knappast kan ha den destruktiva effekt på elevernas språkutveckling i svenska som många befarar. En person som inte har en utpräglad lärarfunktion har det i än mindre utsträckning. Den totala kommunikativa kompetensen är mera avgörande. Man borde också betydligt mera medvetet väga in den betydelse för elevernas självkänsla och motivation som vuxna med samma

bakgrund kan ha. En vuxen med sådan bakgrund kan kanske inte bidra så mycket till elevernas språktillägnande i svenska men kan i stället ha en modell-effekt som svenska lärare inte kan stå för. Språktillägnande är ju också i mycket en funktion av självtillit och vilja att lära. Kanske en utländsk lärare har en djupare förståelse än de svenska lärarna för de svårigheter det nya språket kan vålla eleverna. I lärares kommunikativa kompetens ligger förmågan att på olika sätt, språkliga och andra, hjälpa elever att förstå. Den kommunikativa kompetensen måste dock ligga på samma höga nivå i alla skolor. Till detta kommer också att alla lärare borde ha djupa kunskaper om hur elever förstår ett innehåll och kunna anpassa sin kommunikation efter detta. Härvidlag finns ingen skillnad mellan olika lärarkategorier. I en skola med en majoritet elever med svenska som modersmål utgör däremot en enskild lärares svenska inte samma orosmoment, eller borde inte göra det. Här kan i stället en vuxen med utländsk bakgrund visa elever att mångfald i kollegiet är en självklarhet.

Frågan om "tillräckliga svenskkunskaper" är emellertid knappast något som endast bör diskuteras i relation till enskilda fall av bedömningar eller av färdigheter. Att avgöra vad som är "tillräckligt" kan ge utrymme för en hel del godtycke. Det kan finnas risk att bedömningen influeras av "fel" faktorer. Vi fann i en tidigare studie (Bredänge m.fl., 1998) en tendens att bedömning av språkfärdighet i svenska hos en lärare med utländsk lärarutbildning blir en bedömning av den totala lärarfärdigheten. Den faktor som framför allt slår igenom är graden av brytning hos vederbörande. Pedagogiska och kommunikativa färdigheter, som är svårare att på kort tid få ett grepp om, hamnar i bakgrunden om man som bedömare inte ger sig tid att bedöma en helhet.

Innebörden i Högskoleverkets riktlinjer "tillräckliga svenskkunskaper" är ytterst oprecis och tolkningen riskerar att fastna vid ytliga drag i språkbehärsksningen, dvs brytningen, det som först ger sig till känna. Brytning är den aspekt av språkbehärsksning som "vanligt folk" visar sig bäst kunna bedöma. I vare sig skollagen eller Högskoleverkets riktlinjer finns med den faktor som för skollagare (Bredänge m.fl. 1998) verkar vara den avgörande för att man ska vilja anställa, nämligen social kompetens. Det låter sig naturligtvis inte heller lagstiftas om något sådant! Risker är att den sociala kompetensen bedöms utifrån vad den sökande själv kan ge uttryck för i tal eller i skrift, dvs redan i detta skede något som för en person som inte har svenska som modersmål kan vara handikappande. Särskilt märkbart blir detta handikapp om kallelse till anställningsintervju är avhängig att man som sökande har skrivit ett personligt brev att bifoga sin ansökan, något som ofta efterfrågas. Ett brev avslöjar också ofta ett annat språkligt ursprung. Sammantaget finns en risk för att den som gör bedömningen av språkfärdighet låter denna bedömning också bli ett mått på hur väl "utlänningen" har anpassat sig till det svenska.

Samtidigt kan man naturligtvis inte negligera betydelsen av språkbehärskning. Går man till länder med längre erfarenheter av immigration än Sverige (exv Kanada, Australien, USA) eller till länder med officiell två- eller flerspråkighet (exv Finland) finner man ofta väl beprövade modeller för bedömning av språkbehärskning, antingen i form av regelrätta språkprov eller i form av "performance tests", dvs bedömning av läraren "in action". Bedömningen resulterar sedan i någon form av licens eller legitimation. I Sverige överlåter man vad gäller lärare det viktiga ställningstagandet om språkbehärskning till personer utan sakkunskap vad gäller språkbedömning. Vad som dock understryks i erfarenhet från de stora immigrationsländerna (Nygren-Junkin, PhD, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, muntlig uppgift) är vikten av att under den språkträningsfas som föregår provningen ägna stor uppmärksamhet åt uttal, särskilt prosodi. Det är möjligen så att man i Sverige inte i svenskundervisningen lagt samma tyngdpunkt vid just denna del av språkbehärskningen, något som drabbar den som bryter.

Att döma av samtal med personer nära utländska lärares yrkesutövning förefaller det uppstå en påtaglig tillvänjningseffekt när man har möjlighet att återkommande konfronteras med deras insats i undervisningssituationer. Ju större erfarenhet man får av sådana möten, desto mer träder språket i bakgrunden och blir en del av en integrerad helhet, en helhet som konstituerar lärarlämplighet. Mycket tyder på att också elever genomgår samma tillvänjning. Det kan t.o.m. vara så att samspelet mellan elever och den utländska läraren kan bli språkligt mera aktiverande för eleverna genom att läraren involverar dem i sitt eget språkövande.

Kanske att man därför, som ett första steg i bättre beredskap att bedöma språkfärdighet, behöver hjälp att explicitgöra olika sidor av språkbehärskning. Om man kan se *uttal* och *grammatiskt korrekthet* som separata delar tillsammans med *flöde*, *ordval*, *förståelighet* och *kommunikativ anpassning till elever*, kanske man också på ett annat sätt kan se den språkliga utvecklingspotentialen hos den enskilde. En sådan kompetensutveckling hos den som skall göra bedömningen är emellertid en process som tar tid och som också kräver ett kunnande om vilka sidor av lärarkompetensen som är särskilt kulturellt färgade. Detta är ett problem både därför att sådant kunnande, i den mån det finns, än så länge är till stora delar odokumenterad "tyst" kunskap och därför att erfarenheterna sällan blir teoretiskt förankrade eller utvecklas till explicita kriterier, möjliga att använda för andra.

Självfallet skall man på intet sätt underskatta betydelsen av en god språkfärdighet i svenska. Vad man behöver lyfta fram är snarare hur irrationella faktorer tenderar att bli de viktigaste i bedömning av utländska lärare på bekostnad av sådant som kanske har betydligt större konsekvenser för elever och en mera vital betydelse i undervisningssammanhang. Man måste självfallet

förespråka högt ställda krav på språkbehärskning hos de utländska lärare som ska verka i den svenska skolan. Men – kraven får inte ställas in absurdum! Framför allt får de inte övergå till ett krav på att vara svensk! (Sjögren, 1996)

Betraktar man svenska myndigheters ansträngningar att möjliggöra för lärare med utländsk examen att utöva sitt yrke i Sverige har dessa säkert flera bevekelsegrunder. Kanske har den viktigaste varit arbetsmarknadspolitisk, dvs att minska samhällets kostnader för den arbetslöse genom att bereda arbete. En annan faktor har förmodligen varit en önskan att ta till vara en outnyttjad resurs i tider av brist på utbildade lärare (gäller särskilt lärare i matematik och naturorienterande ämnen). Till detta har så småningom kommit tal om att skolan behöver mångfald. De två förstnämnda faktorerna har sannolikt varit tämligen oproblematiska (därmed inte sagt att de skulle vara utan problem). Kostnader och brist på resurser är begrepp om vilka det sannolikt råder consensus. Den sista faktorn däremot, strävan efter mångfald, i synnerhet etnisk mångfald, får lätt en retorisk prägel som inte förpliktar. Innebörden diskuteras inte heller särskilt mycket. Det är lätt att acceptera målet men man har svårt att acceptera medlen. Målet fastställs också på en nivå högt ovanför den nivå där en praktik skall tillämpas. Om man nämligen ska ta målet om etnisk mångfald bland skolans vuxna på allvar är priset en genomgripande attitydförändring hos alla som verkar i skolorganisationen. Då kan man heller inte i praktiken göra som man alltid gjort och därmed utestänga dem som inte lever upp till den norm som för tillfället är den gängse.

### *Mångfald också bland de vuxna i skolan*

Det finns i den allmänna debatten och i den officiella retoriken en ofta framförd uppfattning att mångfald är något eftersträvansvärt. På skolans område visar sig detta tydligt i de skolledarintervjuer vi har redovisat (Bredänge m.fl. 1998). Varje skolledare vill ha mångfald i sitt kollegium. Man vill ha lärare inte bara med olika ämnesmässig kompetens utan också med olika ålder, kön, intresseområden, personlighet etc. Någon nämner också vikten av att ha lärare med olika social bakgrund. Men, lite elakt kan man säga att mångfalden i kollegiet ska vara svensk! En vanlig uppfattning bland de intervjuade är visserligen att man gärna vill ha också vuxna med invandrabakgrund i skolan. Då ska de emellertid helst vara något annat än lärare. Om de är lärare ska deras bakgrund inte vara framträdande i deras språk. Fritidsledare eller elevassistent eller modersmåls lärare (någon nämner också lokalvårdare) accepterar man, men inte lärare. För elever är detta naturligtvis mycket entydiga signaler. I skolans hierarki har ingen utlänning någon plats överst! Man kan förledas tro att skolledare har en måttstock för svenska lärare och en annan för utländska. De senare måste vara bättre än genomsnittet för att komma i fråga. Naturligtvis

sågs inte detta explicit och menas det säkert inte heller och naturligtvis består inte heller den svenska skolledarkåren av personer med diskriminerande tendenser. Det finns dock föreställningar, t.ex. om språkets betydelse, som är så fasta att de är svåra att argumentera emot. Detta är tydligt i alla de kommentarer vi fått om läraren som språklig förebild och som kommer från företrädare för alla nivåer i skolan, från de som arbetar med de yngsta till de som möter de äldsta eleverna. Samtidigt måste man konstatera att den forskning som faktiskt finns om hur lärares språk påverkar elever sannolikt är tämligen okänd bland dem som uttalar sig med sådan säkerhet!

Det som framhålls som mycket centralt när man talar om utländska lärare i skolan är att han/hon lyckas anpassa sitt sätt att arbeta till de mål och riktlinjer som finns i läroplanerna. Detta är naturligtvis odiskutabelt. Samtidigt finns här för skolan en tillgång i att man inom sin lärarkår har lärare som behärskar både ett "svenskt" och ett "icke-svenskt arbetssätt". För många av de elever med invandrabakgrund som finns i skolan är den svenska lärarrollen och skolans arbetssätt uttryck för något främmande, något man inte riktigt kan hantera. Eftersom relationen mellan lärare och elev är starkt kulturbunden (Hofstede, 1991) blir den elevroll barnet vuxit in i (eller den barnroll man lever med i familjen) mindre användbar. Man behöver en vuxens hjälp att klara sitt översättningsarbete, på samma sätt som den utländske läraren genom sin kompletterande utbildning får hjälp med sitt. Svenska lärare har ofta inte den interkulturella kompetens som krävs för att hjälpa sina elever med detta. Här kan alltså utländska lärare få en ytterst viktig funktion. I en tidigare studie (Bredänge, 1997) visar sig denna insikt vara stark hos många utländska lärare, ibland parad med upprördhet över vad man upplever som att skolan överger elever med invandrabakgrund. Det finns också en hel del som tyder på (t.ex. Lahdenperä, 1997) att svenska lärare i stor utsträckning tenderar att se invandrarelever som problem och att de också ofta förlägger orsaker till dessa elevers svårigheter till deras invandrabakgrund. Någon analys av samband mellan svårigheterna och skolans sätt att hantera eleven görs sällan. För detta krävs en interkulturell kompetens som växer fram ur inte bara erfarenhet utan också kunskaper och reflektioner.

Kunde man inte tänka sig att personer med utländsk pedagogisk bakgrund skulle kunna behövas i skolan i sådan utsträckning att de faktiskt kunde anställas? Eller är "icke anställningsbar" uteslutande en språklig faktor? Låt mig något diskutera detta.

"Det behövs fler vuxna med invandrabakgrund i skolan"! Uttalanden med denna innebörd hörs ofta i skoldebatten (bl.a. i SOU 1996:143) och de har nästan fått karaktären av mantran. Dess innebörd diskuteras dock sällan på allvar. I stället förefaller det vara så att samhället under senare år på många sätt nästintill har tagit krafttag för att förhindra just detta för skolans del. Under en lång följd av år, med början i ett riksdagsbeslut 1975 (Municio, 1987),

byggdes en verksamhet i skolan upp, som just medförde "fler vuxna med invandrabakgrund". De personer det gällde var den yrkesgrupp som då benämndes hemspråklärare och som idag kallas modersmåls lärare. Under senare år har denna grupp, kanske framför allt i Göteborg, totalt marginaliserats (Jonsson Lilja, 1999). Modersmålsundervisningen har skurits ner kraftigt och huvudsakligen förlagts utanför timplanebunden tid. Den har samtidigt utsatts för ett köp- och säljsystem, som innebär att modersmåls lärare inte längre har tillhörighet på en skola. Konsekvenserna för elever med utländsk bakgrund har bl.a. blivit att de nu snarast ser "vuxna med invandrabakgrund i skolan" som en bekräftelse på att man med denna bakgrund har liten chans att bli jämställd med svenskar! Modersmåls lärare är inte längre delaktiga i skolans vardagsverksamhet.

I en nyligen utkommen "ordlista" utgiven av Socialstyrelsen (1999) görs en genomgång av begreppet mångkulturalism som avslutas med rekommendationen

"... att använda ordet mångkulturalitet när demografiska, empiriska och deskriptiva betydelser avses" (s. 27). En mångkulturell skola blir med Socialstyrelsens innebörd en skola där eleverna utgör en mångfald av olika bakgrunder. I en mångkulturell skola kan etnisk och språklig mångfald speglas i lärarkåren eller i elevgruppen eller i båda. Mångfalden behöver emellertid inte alls synas i mål och innehåll. Ser man på skolan ur ett mål- och innehållsperspektiv är den fortfarande monokulturell, även om det finns enskilda skolor som försöker profilera sig i interkulturell riktning. Skolan som institution är starkt präglad av den svenska majoritetskulturen (Teschfahoney, 1999). Så länge den mångkulturella skolan dessutom likställs med begrepp som invandratät eller invandrardominerad skola blir mångfalden något endast minoriteter berörs av (Bunar, 1999).

Det avgörande för om en skola ska kunna kallas interkulturell (UNESCO, 1999) är att skolans mål och innehåll är beskrivet så att alla i skolan berörs. Ser man till vad för slags kompetens som behövs hos de vuxna i en sådan skola blir den interkulturella kompetensen intressant att skärskåda. I sin kommunikativa innebörd har begreppet utvecklats ur begreppet lingvistisk kompetens som på 60-talet myntades av Chomsky och som då handlade om den strukturella aspekten av språket. Kulturell kompetens som begrepp kom senare för att markera att all kommunikation sker i en kontext och att varje sådan kontext också kräver kunskaper och färdigheter som är knutna just till sammanhanget. I begreppet interkulturell kompetens blir det uppenbart att kompetensen rymmer både språklig och kulturell förtrogenhet, kanske också förtrogenhet med flera språk och flera kulturer. Förutom detta krävs också en förmåga att överskrida gränser, att röra sig i spänningsfältet mellan kulturer, att byta perspektiv för att förstå från olika synvinklar.

Ser man återigen till IKS-projektets deltagare kan man se hur den interkulturella kompetensen har konkretiserats på olika sätt i vardagen i skolan. En projektdeltagare beskriver hur han med sin kunskap om två kulturer kunnat bistå såväl skolan som en enskild familj med utländsk bakgrund i ett komplicerat elevfall. En annan arbetar med att ge stöd åt elever och föräldrar med utländsk bakgrund vad gäller studie- och yrkesorientering för ungdomarna. En tredje fungerar aktivt som en brygga mellan elever med utländsk bakgrund och de svenska lärarna. En fjärde arbetar tillsammans med en svensk kollega med olika insatser på skolan mot rasism och främlingsfientlighet. En femte ger arabisktalande elever stöd i matematik på arabiska. Detta är bara några exempel av många. Det är denna kompetens som blir sedd och uppskattad på resp. skola och som man också tydligt kan se är ett unikt bidrag från en projektdeltagare. En mycket tydlig effekt av projektdeltagarnas insatser, omvittnad av många, är den synliga höjningen av självkänslan hos elever med utländsk bakgrund. När de vuxna "rätar på ryggen", får det positiva effekter på "deras" barn och ungdomar! När de vuxna fungerar som goda exempel och identifikationsobjekt ökar framtidstron hos de unga! Budskapet till de unga blir att det går att komma någon vart även om man inte är svensk. Betydelsen av detta kan inte underskattas.

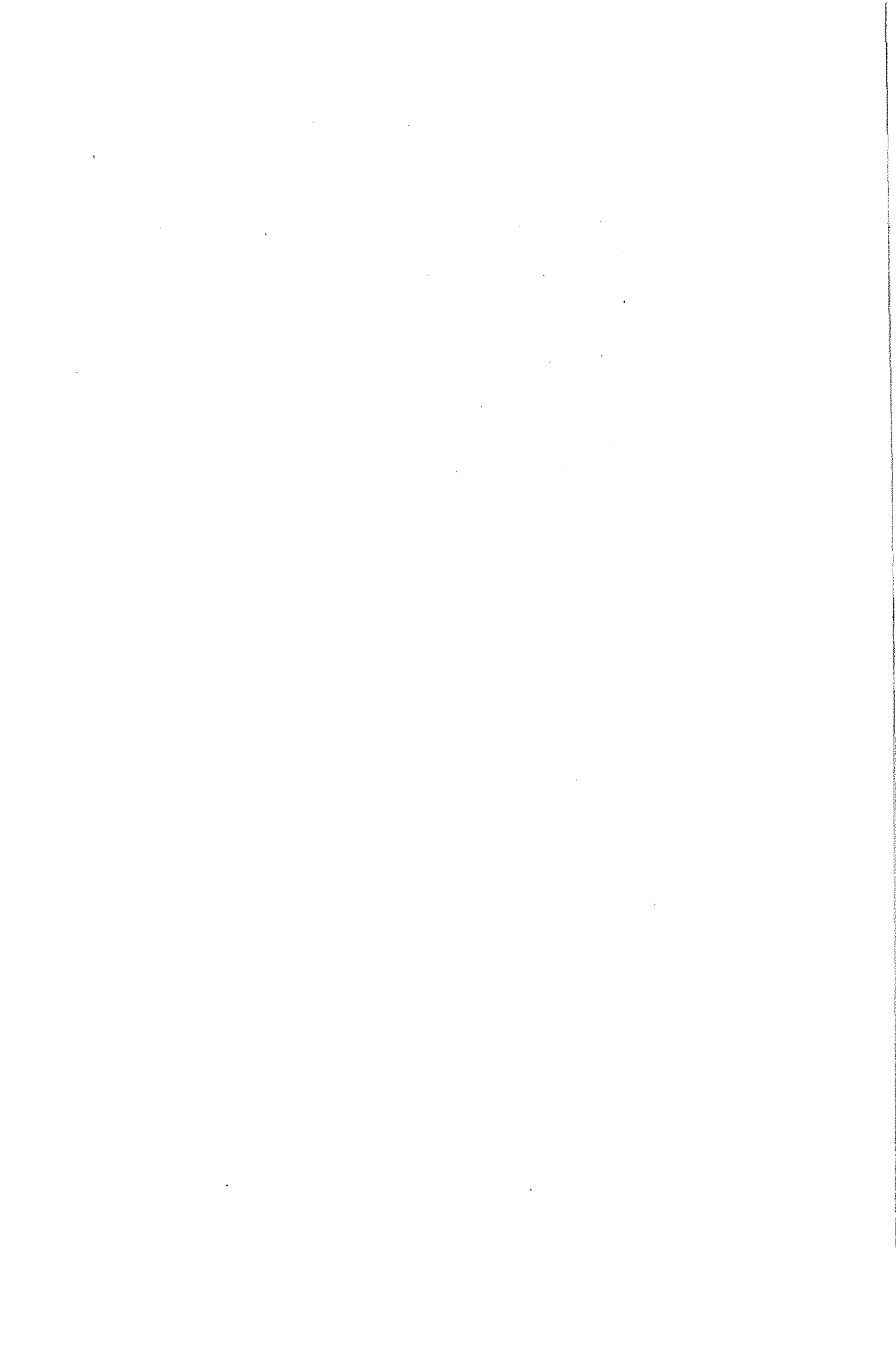
En slutsats som också kan dras är att skolan har stort behov av personer som kan fungera som en brygga mellan den svenska skolan och elever och föräldrar med utländsk bakgrund. Det samarbete mellan svenska lärare och lärare med utländsk bakgrund som tidigare fanns runt vad som då benämndes hemspråksundervisning och som gav möjlighet (även om möjligheten inte alltid utnyttjades) att få flera perspektiv på elever med utländsk bakgrund, har i stort sett försvunnit (med några få undantag på skolor som varit medvetna om problematiken). Behovet av "vuxna med invandrarbakgrund i skolan" är därför oförändrat mycket stort. Dessutom kan man hävda att alla elever oavsett bakgrund idag behöver utveckla en interkulturell kompetens, grundad i inlevelse, tolerans, respekt och i en medvetenhet om olikheter och likheter. Vuxna med utländsk bakgrund kan med sitt deltagande i skolverksamheten bidra till att denna medvetenhet ökar. Den som på olika sätt visat sig kunna verka interkulturellt i skolan borde alltså vara i hög grad anställningsbar!



## Referenser

- Beebe, Leslie M. (1985) Input: Choosing the Right Stuff. In Gass, Susan M. & Madden, C.G. (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers. Cambridge
- Bredänge, Gunlög (1997) *Utländska lärare i den svenska skolan. Uppfattningar om skola och yrkeskunnande i förändrad kontext*. Paper presenterat vid Jubileumskongress Nordisk förening för pedagogisk forskning, 6–9 mars 1997 i Göteborg
- Bredänge, Gunlög, Boyd, Sally & Dorriots Beatriz (1998) *Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet. Rapport nr 1998:09.
- Bredänge, Gunlög (1998) *Hur har det gått? Utvärdering och uppföljning av kompletterande utbildningssatsningar för lärare med utländsk lärarexamen och yrkeserfarenhet i hemlandet*. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik. Rapport 1998:10
- Bredänge, Gunlög (2000) *Interkulturell kompetens i skolan. Utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer intresserade av att arbeta med barn och ungdom*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Rapport 2000:23
- Bunar, Nihad (1999) Multikulturalism är död, leve multikulturalism! Om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar. I *Utbildning och demokrati*, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 1999:3
- Göteborgs stad (1997) *Interkulturell kompetens i skolan. En utbildnings- och yrkesvägledande satsning för invandrade personer intresserade av att jobba med barn och ungdom*. Ansökan Europeiska Socialfonden Mål 3 från SDF Gunnared, Resurscentrum för Interkulturell Kunskap
- Hofstede, Geert (1991) *Organisationer och kulturer i möte – om interkulturell förståelse*. Lund: Studentlitteratur
- Högskoleverket (2000) *Värdering av utländsk lärarutbildning*. [www.hsv.se/verksamhet/internationellt/lararbehorighet.html](http://www.hsv.se/verksamhet/internationellt/lararbehorighet.html). Senast uppdaterad 00-09-08
- Jonsson Lilja, Sally (1999) *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet. Modersmålslärares arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Rapport nr 1999:12
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag
- Municio, Ingegerd (1987) *Från lag till bruk. Hemspråksreformens genomförande*. Stockholms universitet, statsvetenskapliga institutionen

- Sjögren, Annick (1996) Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*.  
Sjögren, Annick, Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid (red).
- Socialstyrelsen (1999) *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER - Internationell Migration och Etniska Relationer*.  
SOS-rapport 1999:6
- SOU 1996:143 *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av  
Skolkommittén
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) Monokulturell utbildning. I *Utbildning och demokrati*, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 1999:3
- UNESCO (1999) *Den internationella grunden för interkulturell undervisning*.  
Svenska Unescorådets skriftserie nr 3.
- Utbildningsdepartementet (1994) Lpo/Lpf 94 *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*.



# Textanalys på dokument med anknytning till Utbildningsdepartementet och Skolverket

Inger Enkvist  
Lunds Universitet

Den här artikeln ska undersöka ett par texter från 1999 och 2000 med anknytning till Utbildningsdepartementet och Skolverket. Trots att klagomålen på skolan sällan varit så högljudda som de är just nu, utmärks det som skrivits av eller om ansvariga på Skolverket och Utbildningsdepartementet av en glättig ton, löften om förbättringar, frånvaron av referenser till det förflutna samt frånvaro av omnämmanden av vad utbildning egentligen går ut på. För den som bekymrar sig över vad som händer i skolan är ytligheten illavarslande.

## *Debattartikel från Skolverket*

Debattartikeln "Det finns hopp för skolan", skriven av generaldirektören vid Skolverket tillsammans med en enhetschef på Skolverket, utmärks av just sådana drag (GP 2000.10.02). Det sägs att inte alla elever når målen och att det finns elever som känner sig stressade men att utvecklingen är nu positiv. Stressen i skolan beror på att kunskapskraven i samhället har ökat och på att personalen känner att de inte har tillräckliga resurser. Utvecklingen är dock positiv eftersom det utarbetas nya metoder och förhållningssätt, kommunerna har ålagts att göra kvalitetsplaner, och allt ska förbättras.

Artikeln inleds med ett glatt "Visst går det att förbättra vår barnomsorg och skola!", men den innehåller varken information eller debatt utan propaganda för att allmänheten ska ha en positiv inställning till myndigheternas åtgärder när det gäller skolan. Tonen är som sagt ytligt glättig. Det sägs inget om att eleverna nuförtiden har allt svårare att läsa, inget om problem i matematik och inte heller något om bråk, frånvaro eller saboterade lektioner. Tvärtom propageras det för slagord i utbildningen som elevens egna ansvar, metoder och *kvalitetsredovisningar*. En ordvalsstudie visar att artikelns "argumentation" består av ett bombardemang av positiva ord som ger ett intryck av ivrigt förbättringsarbete: *kvalitet, förbättra, arbete, utveckla/utveckling* och *positiv*. Bland adjektiven är *tydlig* favoritord, och det kompletteras med *viktig*,

*ordentlig, systematisk och målmedveten*.<sup>1</sup> Läsaren väntar sig en argumentation i en debattartikel men översköljs i stället av positiva ord, vilket gör att artikeln kan betecknas som ett försök att övertala oss att tro att skolan är på rätt väg. Artikeln mynnar ut i uppmaningen att inte tala om kris:

Under de senaste åren har det ofta talats om "krisen i skolan". Ord som bättre anger vad det handlar om är problem, tillkortakommanden, brister eller bekymmer. För att få en seriös diskussion är det viktigt att vara mer nyanserad än att kalla skolors dåliga måltuppfyllelse för kris. Vi hoppas att de debattörer som gärna talar om förhållandena i skolor nu tar upp den positiva utveckling som pågår. Vi hoppas också att de kommuner och skolor om (sic) inte ännu kommit igång med ett utvecklings- och kvalitetsarbete ska låta sig inspireras av vad andra gör.

Som synes talas det inte om undervisning eller inläring utan om *utvecklings- och kvalitetsarbete*. De båda skolverkscheferna verkar tro att om det finns en utvecklingsplan så finns det utveckling och att om man är tydlig och kräver in rapporter om *kvalitetsarbete*, så föreligger kvalitet, dvs de har en byråkratisk syn på verkligheten. I deras artikel finns ingen referens alls bakåt, bara framåt, och bakom den vänliga och till synes öppna attityden ser vi att artikeln avslutas med en föreskrift om vad andra bör göra och säga. Framför allt bör vi acceptera skolmyndigheternas högre visdom.

### ***Aktuell skolverksrapport***

Innan vi går vidare kan vi ta ett exempel på vad en debattör skulle kunna vilja diskutera. I en av Skolverkets egna skrifter kan man se exemplifierat de problem som debattörer kan syfta på när de talar om kris. Christer Sörensen, metodiklektor i tyska i Uppsala, skrev 1999 *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Det rör sig om en undersökning vid tre högstadieskolor, och han har skaffat fram statistik samt intervjuat rektorer, språklärare och elever. Han börjar med att nämna att i real- och enhetsskolan hade tyska och franska sammanlagt 18 s k stadiesveckotimmar samt att det krävdes att eleven läst dessa språk för att antas till gymnasiet. Sedan 1969 har timantalet skurits och dessutom har man avskaffat kravet på ett främmande språk förutom engelskan för att antas till gymnasiet. Nu har 1994 års läroplan gällt i flera år, och myndigheterna framhåller alltid att språken har förstärkts. Det man avser är att undervisningen i tyska, franska eller spanska kan börja i årskurs 6 samt man har infört en 25% ökning av stadiesveckotimmarna. Sörensens översikt visar

<sup>1</sup> *Kvalitet* och *förbättra/förbättring/bli bättre* nämns 8 gånger vardera, *arbete* 5, *utveckla/utveckling* 4, *positiv/gå åt rätt håll* 3 och *vara tydlig* förekommer 4 gånger.

dock att trots ökningen får eleverna färre lektioner än under real- och enhetsskolans tid.

Utvärderingen ger vid handen att många elever hoppar av från studierna, och deras skäl, enligt undersökningen, är att de tycker om att ha det *slappt* och dessutom behöver de inte något språk förutom engelska för tillträde till gymnasiet. Lärarna bedömer det nya systemet som dyrt och ineffektivt. Lärarna menar att resultatet inte förbättrats och att i själva verket bara en liten del av eleverna uppnår kursplanens *uppnåendemål* att ”kunna formulera sig i skrift i enkla former, t ex i meddelanden och brev”.

En slutsats är alltså att skolan har påtagliga effektivitetsproblem samt att det är skolans egna regler som hindrar skolan från att nå skolans egna mål, och den citerade undersökningen ger ett tydligt och färskt exempel på detta. Inget av detta diskuteras eller ens nämns av Skolverkets chef som i stället direkt ägnar textutrymmet åt att avvisa tal om kris som *oseriöst*.

### ***Skolministerns artikel***

Sveriges skolminister Ingegerd Wärnersson publicerade en debattartikel i *Dagens Nyheter* våren 2000 under titeln ”Gymnasiets betyg ett fiasko”. Artikeln är besynnerlig i flera avseenden. Den är publicerad som debattartikel, men den innehåller inte någon debatt, och den handlar inte om någon speciell punkt utan räknar upp några kommittéer som skolministern tillsatt och hur hon skulle vilja att framtiden ska bli. Enligt ingressen föranleds artikeln av att regeringen samma dag tillsätter en utredning, men efter att ha läst artikeln misstänker läsaren att det egentliga skälet nog är att skolministern vill försvara sig mot påståendet att hon är passiv och att hon aldrig syns i debatten. Utgår man som språkvetare från textbegreppet är det svårt att säga i vilken betydelse detta är en text eftersom den inte är strukturerad på ett sammanhängande sätt. Det är dock en text såtillvida att det är en trycksak som hänger ihop för ögat och består av 81 meningar indelade i 21 stycken utan underrubriker.

### ***Språklig analys***

*Titeln.* En argumentationsanalys brukar börja med titeln, och den är egendomlig i det här fallet eftersom ”Gymnasiets betyg ett fiasko” inte sammanfattar innehållet och inte heller förbereder läsaren på innehållet, eftersom den bara syftar på en del av artikeln. Titeln kan vara satt av DN, men det är inte lätt eftersom artikeln inte har någon klar linje. Mer adekvata titlar vore ”Några av skolministerns påståenden”, ”Skolministern tillsätter fyra kommittéer samt gör några uttalanden” eller ”Redogörelse för några av skolministerns åtgärder”.

*Styckeindelning.* Det är också svårt att läsa texten eftersom styckeinledningen är så egendomlig. Precis som i många ungdomars texter saknas idén att tankar som hör ihop ska föras till ett stycke. Eftersom det inte heller finns underrubriker och eftersom tankegången inte är strukturerad, är det svårt att få ett grepp på texten. Vi kan titta närmare på inledningen av artikeln. Understrykningarna förklaras senare:

Det är nu åtta år sedan de första eleverna togs in på nationella program i den reformerade gymnasieskolan. Det programutbud som funnits sedan dess har sin utgångspunkt i de bedömningar som gjordes i slutet av 1980-talet av de framtida behoven i arbets- och samhällsliv. Mycket har hänt under det decennium som gått sedan dess. Därför beslutar regeringen i dag om en översyn av gymnasieskolans utbud av studievägar. Den utredning vars direktiv regeringen fastställer, ska ta sikte på den roll som gymnasieskolan ska ha från mitten av detta decennium och framöver. Det blir en parlamentariskt sammansatt kommitté som får i uppdrag att utreda och lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolan. Grunden är fortfarande att gymnasieskolan ska omfatta en sammanhållen utbildning under minst tre år.

En annan utgångspunkt för kommitténs arbete ska vara att gymnasieskolan bör omfatta färre program än idag, men med ett bredare innehåll. Gymnasieskolan måste kunna erbjuda en bredd och en allsidighet som kan tillgodose alla elevers intresse.

Regeringen vill inte sänka ribban. Kraven på kunskaper har inte minskat, utan snarare ökat

Däremot kan det finnas skäl att överväga förändringar av sammansättningen av ämnena. Därför kommer jag också att tillsätta en arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet, som ska belysa den frågan och överlämna sin rapport till gymnasiekommittén för vidare behandling.

Den första observationen är att detta innehåll borde inordnas i ett och samma stycke samt kortas betydligt. Ministern säger samma sak flera gånger, och det som strukits under är just avsnitt där hon upprepar sig. Om hon just sagt att det gått åtta år, finns det ingen anledning att tala om att det gått ett decennium. När man lämnar förslag, gäller förslagen alltid framtiden. När det gäller den senare delen av citatet är det intressant att det ska vara färre program men bredare, dvs hon verkar vilja föreslå en semantisk förändring av verkligheten. Alla elever ska få sina intressen tillgodosedda men det ska vara färre program, och därför måste dessa bli bredare. Avslutningen om kunskaper hänger löst, därför att det inte är klart om uttrycket elevernas *intresse* innefattar betydelsen "elevernas intresse av att skaffa sig kunskaper". Slutet är en självklarhet, eftersom en utredning väl just ska utreda.

Tempusvalet är egendomligt på två ställen där hon använder futurum om utredningens sammansättning och direktiv, eftersom utredningens samman-

sättning och direktiv väl måste vara bestämda, om regeringen samma dag tillsätter utredningen och skolministern just väljer att publicera en artikel med anledning av detta. När hon mot slutet av det citerade stycket nämner en grupp som ska göra nästan detsamma som den tidigare nämnda, tror läsaren kanske först att det rör sig om ytterligare en upprepning av text. Efter omläsning ser man att det är verkligheten som upprepas. Ministern tillsätter ytterligare en grupp förutom den parlamentariska gruppen. Detta framställs som ett tecken på handlingskraft medan det mer sannolikt är något onödigt eller en politisk manöver för att neutralisera det resultat den parlamentariska utredningen kan tänkas komma fram till.

Följande utdrag ur artikeln kan illustrera det motsatta problemet, nämligen att det saknas sammanhang mellan satsen inuti ett och samma stycke:

Moderaterna och folkpartiet påstår att gymnasireformen varit ett fiasko. 1997 var det första året som alla elever som lämnade skolan hade den nya treåriga gymnasieutbildningen bakom sig. Att ge upp nu vore ett hårt mot ungdomarna som ska rustas för framtiden. Det finns brister. Alla elever har inte nått målen, men grundtankarna håller. Bristerna ska rättas till och strukturen utvecklas, framför allt för att samhället och arbetslivet utvecklas i en rasande takt. Gymnasieskolan måste inte vara anpassas till den utveckling, utan snarare ligga steget före.

Här trängs i ett och samma stycke en rad helt olika tankar, som dock inte utvecklats. Den första är ett påstående om att gymnasieskolan skulle vara ett fiasko. Då väntar man sig en utläggning av på vilket sätt den skulle vara ett fiasko, men i följande mening kommer något helt annat, nämligen att reformen genomförts nyligen. Kanske ministern avser att säga att det är för tidigt att bedöma reformen, men det hon säger är att det "vore ett hårt att ge upp nu". *Nu* är det enda led som kan tänkas förbinda satsen med den föregående, men idén utvecklas inte. *Att ge upp* måste förmodligen betyda 'att börja modifiera den nyligen ändrade gymnasieskolan'. Samtidigt är det oklart varför det skulle vara ett *hårt* mot de ungdomar som ska "rustas för framtiden". Ännu mer oklart blir detta eftersom ministern själv sedan säger att det finns brister och att de ska rättas till.

*Genreproblem.* Genreindikatorerna pekar åt olika håll. Myndighetsperspektivet framhålls, men det finns också inslag av agitatorisk prosa, ord som närmast kan klassificeras som slang, och allt detta samtidigt som artikeln är publicerad som ett inlägg på landets viktigaste utrymme för offentlig debatt:

Idag är det stora skillnader mellan kommunerna, när det gäller elevernas resultat. Fler än nio elever av tio fullföljde gymnasieskolan bland annat i Åmål, Oskarshamn, Nässjö, Klippan, Lund, Järfälla, Piteå och Umeå. Fler än nio elever av tio på program med yrkesämnen nådde godkänt i kärnämnen matematik, svenska och engelska i till exempel Avesta, Arboga, Höganäs, Gislaved och



Eksjö. Dessa uppgifter kommer från Skolverkets statistik. Ett antal andra kommuner uppvisar ett sämre resultat.

Hur kan det vara så stora skillnader? Det beror naturligtvis på att förutsättningarna är olika i olika kommuner.

Och inte bara förutsättningarna, utan också prioriteringarna. Men det finns ingen grund för att påstå att hela gymnasireformen är fel när resultaten mellan kommunerna skiljer sig åt.

Ändå måste gymnasieskolans resultat bli bättre generellt i riket.

Ministern har uppenbarligen en byråkratisk syn på skolverksamheten, hennes referensramar är statistik och informationsskrifter, men citatet speglar också hur förvirrande texten är. Uppräkningen av olika mindre orter i Sverige får väl antas vara en sorts "bevis" men den väcker snarast misstänksamhet hos läsaren, därför att om man måste ta till Gislaved i en argumentation, är man nog desperat. Det är också egendomligt att glida förbi de negativa resultaten med att "ett antal andra kommuner uppvisar ett sämre resultat". Dessutom kommer skolministern själv senare i artikeln in på de fallor som föreligger när det gäller rapportering av statistik i skolsammanhang.

*Ordval.* Ordvalet är ojämnt och hör till helt olika genrer. Det finns fyra stilnivåer: byråkratiskt språk; agitatoriskt språk med klichéer som "använda gårdagens lösningar för att lösa framtidens utmaningar", "Regeringen vill inte sänka ribban", eller "lärande för livet"; känslomättat språk som att tala om *hån* eller att "det finns de som vill sålla och sortera"; samt slutligen familjärt, närmast slangartat, ordval som *råpluggande*.

Ett slående drag är att pronomenet *jag* förekommer tio gånger, pronomina *min/mitt/mina* tre gånger, ordet *regeringen* tio gånger samt *vi* i bemärkelsen "vi i regeringen" fem gånger.<sup>2</sup> Eftersom regeringen inte nämns i artikeln annat än i skolsammanhang, syftar alla de här uttrycken på skolministern i hennes officiella tjänsteutövning. I en relativt kort text förekommer med andra ord 28 referenser till henne själv i den position hon har. Detta ger ett minst sagt egendomligt intryck. För en språkvetare kan det ligga nära till hands att fråga sig om hon har tagit fel på genre och tror att hon skriver en proposition. En annan tolkning är att hon kraftigt stöder sig på den prestige hennes position ger henne för att framstå som en tung person inför allmänheten, kanske medveten om att hon anses vara en nästan okänd minister. Här kombineras ett auktoritärt uttryckssätt med ett känslolöst.

Man kan också undra hur hon ser på utbildning när hon nämner ordet *elev* 17 gånger medan hon bara använder ordet *lärare* en gång. Ordet *kunskap* förekommer, men det som verkar intressera henne är statistik, utredningar och de åtgärder som regeringen, dvs hon själv, vidtar.

<sup>2</sup> Det finns också fyra andra *vi* som snarast betyder 'vi svenskar'.

*Verb.* Det finns ett starkt inslag av modala hjälpverb för att uttrycka hur ministern vill att verkligheten ska utveckla sig genom *ska/kommer att* 15 gånger, *kan* 9, *vill/vilja* 7, *måste* 4, *får* 2 samt *bör* 1. Tempusvalet är intressant eftersom det starkt markerar framtid med mycket futurum och dessutom innehåller en rad uttryck som semantiskt betecknar aktivitet, vilket förmodligen avser att ge ett intryck av framåtsträvande och handlingskraft, t ex *besluta*, *göra en översyn*, *få i uppdrag*, *utreda*, *lämna förslag*, *framtida utformning*, *måste kunna erbjuda*, *tillgodose* och *öka*. Texten fokuserar de beslut ministern håller på att fatta och kommer att fatta, medan relativt lite sägs om hur läget nu är i skolorna. Ministern använder inte speciellt mycket presens, och förfluten tid förekommer nästan inte. Detta ger ett intryck av att hon är obekymrad om det verkliga tillståndet i skolorna och samtidigt historielös.<sup>3</sup> Det är också konstigt att hon dels framhåller sin egen vilja och dels tillsätter fyra utredningar. Är det hennes vilja eller utredningarnas resultat som kommer att bestämma innehållet i politiken?

*Abstraktion.* Texten innehåller föga konkret material trots viss statistik, och i stället är abstraktionsnivån så hög, att innehållet mister all precis betydelse. Detta illustreras av satsen som: "Regeringen vill ha en gymnasieskola som omfattar alla elever, som har hög kvalitet och god måluppfyllelse".

*Retorisk upprepning.* I denna text som karakteriseras av talspråk och triviala påståenden förekommer det tre stycken retoriska upprepningar, som förvånar läsaren eftersom sådana stilgrepp inte hör samman med vardagsspråk. Avsnitten utgör stilmässigt det starkaste argumentet för att säga att texten skulle vara en debattartikel:

Regeringen prioriterar i stället fortsatta åtgärder för att förbättra resultaten i gymnasieskolan. Det är nödvändigt för ungdomarnas skull, för att de ska få en bra grund för sitt fortsatta liv, oavsett om de går direkt ut i arbetslivet eller om de fortsätter till högskolestudier. Det är nödvändigt för att Sverige ska kunna fortsätta att mäta sig med de främsta kunskapsnationerna.

Regeringen ökar statsbidragen till kommunerna så att de kan satsa mer på gymnasieskolan. Vi har förtydligt elevernas rätt till stöd. Vi har gett möjlighet att läsa kärnämnen i etapper. Vi utlovar en utökad garanterad undervisningstid i gymnasieskolan.

Det handlar både om kärnämnen och om karaktärsämnen som är olika för olika program och olika inriktningar. Det handlar om kunskaper för att kunna sköta sina bankärenden och räkningar via internet. Det handlar om kunskaper för att kunna värdera och ta ställning till olika alternativ i en folk omröstning, till exempel om EMU. Det handlar om kunskaper för att kunna vara en kritisk och medveten konsument. Det handlar om kunskaper för att kunna prata

<sup>3</sup> De modala hjälpverben och uttrycken i futurum är så många att en översättning till vissa främmande språk som t ex spanska skulle resultera i ett starkt inslag av konjunktiv.

med människor på ett annat språk i en alltmer internationaliserad värld. Det handlar också om att få en bra grund för fortsatt utveckling och lärande i arbetslivet.

Snarare än en debattartikel verkar texten vara ett valtal, tänkt att framföras muntligt. Vid läsning märks alltför väl det triviala innehållet i de led som framhävs samt hur olikartade de olika led är som på detta sätt kopplas ihop. Att *prata* med människor på ett annat språk kräver inte alls lika mycket som *att ta ställning till* EMU. Eftersom det inte finns något väsentligt utbildningspolitiskt innehåll i det som framhävs, upplevs den retoriska upprepningen som ett tomt grepp. Kanske ministern tror att en text förvandlas till en debattartikel, om man använder en sådan upprepning<sup>4</sup>?

### *Argumentationsanalys*

*Vaga och flertydiga ord.* I en välgjord argumenterande text ska man undvika vaga och flertydiga ord, just därför att argumentationen ska bli tydlig<sup>5</sup>. I den här artikeln finns emellertid ett stort antal vaga ord. "Regeringen vill ha en gymnasieskola som omfattar alla elever, som har hög kvalitet och god måluppfyllelse. Målet är att alla ungdomar ska få kunskaper som är viktiga och nödvändiga för att klara sig som vuxen, som en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle, i arbetslivet och för att kunna fortsätta studera." Vad betyder här *alla elever*, vad betyder *hög kvalitet* och *god måluppfyllelse*? Den definition av måluppfyllelse som sedan ges gör oss inte klokare. Ministerns användning av ordet *kvalitet* kan få läsaren att undra om hon tror på magi. Tror hon att om hon bara säger att skolan ska ha hög kvalitet så blir det också så? Hon talar om att ge rätt till stöd, men säger inte åt vem, i vilken situation eller hur mycket. Har en elev t ex rätt att först skolka och sedan få stöd? Insikten om att elever är olika verkar inte finnas i hennes föreställningsvärld. Orden *öka* och *förbättra* förekommer flera tillfällen, men om man inte beskriver utgångspunkten och slutmålet, blir de här orden tomma. Öka från vad till vad?

*Obevisade påståenden.* När man argumenterar måste man underbygga sina påståenden. I artikeln sker detta inte. Skolministern påstår till exempel att regeringen inte sänker kraven, "Regeringen vill inte sänka ribban", men påståendet underbyggs inte. Ministern påstår också att den politiska opposition vill sänka kunskaperna, vilket är kuriöst för den som följt debatten, och inte heller det påståendet bevisas. Sannolikt syftar hon på att ett flertal aktiva lärare

<sup>4</sup> Den som följer tv:s nyhetsprogram har också hört statsministern många gånger använda liknande retoriska grepp, och just uttrycket "det handlar om" är en av hans favoriter.

<sup>5</sup> För att strukturera redovisningen av den argumentationsanalys som här följer har jag använt begrepp från Weston (1987).

påpekat att nuvarande krav är helt orealistiska för vissa yrkeselever och att eleverna, lärarna och skolledningarna försätts i omöjliga situationer. Detta nämner dock inte ministern, utan hon antyder dunkelt illvilja hos dem som inte applåderar dagens skola: "Det finns de som vill renodla de yrkesinriktade programmen och minska de teoretiska ämnena för de elever som ändå inte söker sig till högskolan". "Det finns de som vill sälla och sortera ungdomar redan i 15-årsåldern". Detta är ett annat obevisat påstående. Att elever ges alternativ i fråga om ambitionsgrad och inriktning betyder inte att någon ond makt *sällar* och *sorterar*. Ministern verkar ha föreställningen att det finns en ond makt i mänsklig skepnad som vill eleverna illa.

En aktiv lärare häpnar inför nästa mening "Hur kan man så tidigt veta vilka som efter ytterligare några år kan tänka sig att fortsätta studera?". Vi har i Sverige ett system där elever söker till utbildningar och sedan antas de om de är behöriga och det finns plats. Det finns ingen person som sorterar andra. Dessutom har en svensk elev i 15-årsåldern just fått nio års av staten betald utbildning för att på allt sätt kunna förbereda sig för dessa fortsatta studier.

"Vem ska avgöra vilka som är värda att satsa en längre utbildning på?" En sådan mening lämnar läsaren stum. Sverige torde ha ett av världens mest utbyggda studiemedelstöd, och det är eleven själv som mer än i de flesta andra länder avgör om han eller hon vill fortsätta att studera. Ministern känner tydligen inte till sitt eget land. Dessutom visar hon igen en paranoid inställning eftersom hon tror att det finns en personlig makt som sitter och väljer ut personer som det ska satsas på. För att bara nämna en uppgift har det talats mycket om de senare åren att de tekniska högskoleutbildningarna har svårt att fylla sina platser. Det är inte bara så att man inte sällar och sorterar utan man antar personer utan fullständig behörighet och till och med ibland ger dem betalt med arbetsmarknadspengar för att t ex fylla upp platserna på en del lärarbildningar.

Ett påstående som inte bara är obevisat utan har närmast karaktär av religiös tro är: "Vissheten om att det går att nå bra resultat med dagens ambitiösa, men nödvändiga mål /.../". Hur har hon fått den vissheten? På vad grundar hon sig?

"Vi vill inte som stora delar av borgerligheten blicka tillbaka /.../". Hon framställer alltså sig själv som framtidsinriktad och modern och dem som inte är anhängare till henne som bakåtsträvare. Detta torde vara ytterligare ett obevisat påstående.

*Jämförelser och bilder.* Satsen "Regeringen vill inte sänka ribban" innehåller textens enda metafor, och den hör till sportens värld. I artikeln finns ingen enda anknytning till kulturens eller vetenskapens värld.

*Överdrifter.* För att förstå vad som är en överdrift måste man känna till den verklighet som åsyftas. Skolministern säger att hon iakttagit hur "betygen stressar och förskjuter fokus från ett lärande för livet till ett råpluggande för enstaka betyg i enstaka kurser". Fenomenet stress finns, men det torde inte vara

det som främst karaktäriserar dagens svenska skola i sin helhet. Ett råpluggande kan också bero på att eleverna inte har bra förkunskaper från grundskolan, inte studerar metodiskt eller t ex skjuter upp arbete till sista minuten. Hennes fokus på betyg i en skola som t ex enligt den tidigare refererade skolverksskriften karakteriseras av minskande effektivitet och ökande "slapphet" måste anses egendomlig.

*Non sequitur.* Med detta uttryck menas att något som presenteras som en logisk följd inte är det. I den här artikeln hänger inte idéerna ihop utan det finns hopp eller utelämnade tankeled. Ett exempel är att skolministern citerar Industriförbundets och SAF:s uttalanden om att höga kunskaper behövs i yrkeslivet och sedan använder detta för att säga att regeringens skolpolitik har stöd av arbetsgivarna. Här häpnar läsaren än en gång. Skolministern verkar blanda ihop det önskvärda i att alla elever når utmärkta kunskaper och det faktiska sакläget. När klagomålen på skolan gäller de faktiska kunskaperna kan man inte hänvisa till önskemålen om kvalitet som "bevis". Den skrift om språkundervisningen som redan citerats ger ju ett färskt exempel på avståndet mellan skolmyndigheternas önskan och verkligheten.

"En annan utgångspunkt för kommitténs arbete ska vara att gymnasieskolan bör omfatta färre program än idag, men med ett bredare innehåll. Gymnasieskolan måste kunna erbjuda en bredd och en allsidighet som kan tillgodose alla elevers intressen." Det följer inte av den första satsen att denna förändring bättre skulle tillgodose elevernas intresse. Det skulle lika gärna kunna vara tvärt om.

*Falskt spår.* Med falskt spår menas att man i en argumentation för in idéer som inte hör till tankegången och därför är missledande. Denna punkt är lite svår att använda i den här artikeln eftersom det egentligen inte finns någon argumentation eller något egentligt tema, och det är därför svårt att avgöra vilka element man ska anse vara falska spår eftersom de inte verkar förankrade vare sig i verkligheten eller i en argumentation.

*Alternativa förklaringar.* När man argumenterar måste man ta i beaktande alla tänkbara förklaringar till ett fenomen innan man drar sin slutsats. Om inga alternativa förklaringar ges, har läsaren rätt att tolka detta som att en författare inte anser att det finns några. I den här artikeln får man inte klart för sig vare sig vad regeringen egentligen föreslår eller vad oppositionen föreslår. Det senare är det mest egendomliga eftersom ministern ändå anser sig behöva angripa oppositionen.

Emellertid är det nog fåfängt att vänta sig argument och motargument i en artikel som består av lösryckta påståenden som tillåts säga emot varandra. Artikeln påstår att allt är bra samtidigt som ministern säger att det finns brister och att de ska rättas till. Den säger vidare att många ungdomar går ut gymnasieskolan, samtidigt som det är många som inte gör det, samtidigt som Sverige är bäst i EU på att ha många ungdomar som går ut gymnasieskolan,

samtidigt som det måste bli bättre, samtidigt som vi måste acceptera att inte alla ungdomar går ut gymnasieskolan.

*Övertalningsdefinitioner.* I en god argumenterande text bör det inte förekomma övertalningsdefinitioner, dvs försök att via förklaringar få läsaren att acceptera en partisk inställning till en fråga. När det gäller betyg, presenterar ministern en enda aspekt på detta komplexa problem, nämligen att hon uppger sig fått veta att betygen "stressar och förskjuter fokus från ett lärande för livet till ett råpluggande för enstaka betyg i enstaka kurser". Detta kan ses som ett försök att definiera betyg som något som är negativt för inläring, ett påstående som minst sagt är obevisat.

*Negativt utmålad motståndare.* Ett vanligt retoriskt knep är att beskriva sin motståndare negativt och sedan fördöma honom eller henne för just det draget. I den mån man kan tala om textstrategier i artikeln skulle en sådan kunna vara att uppmåla en fiende, varigenom skribenten i kontrast automatiskt framstår som bra. I det här fallet används knepet t ex. i den passage där det heter att "Det finns de som vill renodla de yrkesinriktade programmen och minska de teoretiska ämnena för de elever som ändå inte söker sig till högskolan. Det finns de som vill sälla och sortera ungdomar redan i 15-årsåldern. Jag vänder mig starkt mot ett sådant tänkande".

*Ad misericordiam.* Med uttrycket avses att den som skriver vädjar till läsaren om att läsaren ska ställa sig på skribentens sida i debatten, inte därför att skribenten har rätt utan därför att man tycker synd om skribenten eller föremålet för skribentens intresse. Ministern använder framför allt känslosamma uttryck som "det finns de som vill sälla och sortera", "värda att satsa på", dvs uppmålandet av en tänkt makt som vill ungdomar illa. Som motsats hänvisar hon till sina kontakter med ungdomar som klagat över *råpluggande*. Hon framställer sig som snäll och dem som har andra åsikter om skolan som elaka. Hon målar upp en allians av sig själv, "vi i regeringen", eleverna och näringslivet mot den politiska oppositionen.

*Användande av auktoriteter.* Detta är en av de viktigaste punkterna. Man skulle kunna sammanfatta artikeln med satsen: "Jag är utbildningsministern." Artikeln är tautologisk, eftersom vi vet från början att hon är utbildningsministern, och det är till yttermera visso säkerligen därför hon har fått sin artikel publicerad på DN-debatt. Det riktigt intressanta är att koppla ihop användningen av auktoritet med det känslosamma vädjandet.

## **Slutord**

De här texterna utmärks av en glättigt positiv ton och en språklig vaghet som bl a uppkommer genom en hög abstraktionsnivå. Vi har sett i de här dokumenten att de personer som på riksplanet är ansvariga för den svenska

skolan hänvisar till hur det borde vara eller kommer att bli men undviker jämförelser med den tidigare svenska skolan som hade utmärkta resultat. Skolministern hänvisar i stället till sin *visshet*. Texterna visar en tendens att utmåla personer som tänker annorlunda än författarna i mycket negativa färger samtidigt som de framställer sig själva som snälla. Det saknas konkreta beskrivningar av problem och konkreta åtgärder för att lösa problemen. Man förstår lätt skolverkschefernas vädjan om att kritiker inte ska tala om kris eller om det förflutna, när man läser skriften om hur det gick med förstärkningen med 25 % för undervisningen i främmande språk i grundskolan. Det är klart att man inte vill att allmänheten ska förstå sådant.

### **Referenser**

- Ekholm, Mats & Bergdahl, Per. "Det finns hopp för skolan". *Göteborgs-Posten*, 2 oktober 2000.
- Sörensen, Christer. *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket, 1999.
- Wärnersson, Ingegerd. "Gymnasiets betyg ett fiasko". *Dagens Nyheter*, 4 maj 2000.
- Weston, Anthony. *A Rulebook for Argument*. Indianapolis: Hackett, 1987.

# Immigrant minority groups and immigrant minority languages in multicultural Europe

## Perceptions, facts and educational policies

**Guus Extra**

Babylon, Center for Studies of Multilingualism in the Multicultural Society  
Tilburg University, The Netherlands

The theme announced in the above title will be addressed from three different perspectives. The first two sections focus on demographic facts and the perceptions of such facts in multicultural Europe. In section 1, perceptions will be discussed in terms of how 'they' hit the headlines. In section 2, facts will be presented in terms of demographic trends and criteria for such trends in European Union countries, i.e., nationality, birth-country, self-categorization and home language use. Section 3 offers a cross-national comparative perspective on the status of immigrant minority languages in primary and secondary education in European Union countries. A more extensive discussion of these issues, illustrated by a variety of country studies, is presented by Extra & Gorter (2001) in the context of the European Year of Languages.

### *How "they" hit the headlines*

Imagine a European citizen who has never been abroad and travels to San Francisco for the first time in her/his life, walks around downtown for a week, gets an impression of the Chinese community and food, happens to be invited for dinner by a Chinese family, and asks the host at the dinner table: *How many foreigners live in San Francisco?*, in this way referring to the many Asian, Latin and other non-Anglo Americans (s)he has seen during that week. Now, two things might happen: if the guest's English is poor, the Chinese host might leave this European reference to ethnocultural diversity unnoticed and go on with the conversation; if the guest's English is good, however, the Chinese host might interrupt the dinner and charge his guest with discrimination.

In the European public discourse on immigrant minority (henceforward IM) groups, two major characteristics emerge (see also Extra & Verhoeven 1998): IM groups are often referred to as *foreigners*, *étrangers* or *Ausländer*, even



when they actually have the nationality of their country of immigration, and as being in need of integration. First of all, it is common practice to refer to IM groups in terms of *non-national* residents and to their languages in terms of *non-territorial, non-regional, non-historical, non-indigenous* or *non-European* languages. The call for integration is in sharp contrast with this language of exclusion. This conceptual exclusion rather than inclusion in the European public discourse derives from a restrictive interpretation of the notions of citizenship and nationality. From a historical point of view, such notions are commonly shaped by a constitutional *ius sanguinis* (law of the blood) in terms of which nationality derives from parental origins, in contrast to *ius soli* (law of the soil) in terms of which nationality derives from the country of birth. When European emigrants left their continent in the past and colonized countries abroad, they legitimized their claim to citizenship by spelling out *ius soli* in the constitutions of these countries of settlement. Good examples of this strategy can be found in English-dominant immigration countries like the USA, Canada, Australia and South Africa. In establishing the constitutions of these countries, no consultation took place with native inhabitants, such as Indians, Inuit, Aborigines and Zulus respectively. At home, however, Europeans predominantly upheld *ius sanguinis* in their constitutions and/or perceptions of nationality and citizenship, in spite of the growing numbers of IM groups who strive for an equal status as citizens in a new multicultural European context.

A second major characteristic of the European public discourse on IM groups is the focus on *integration*. This notion is both popular and vague, and it may actually refer to a whole spectrum of underlying concepts that vary over space and time (cf. Kruyt & Niessen 1997 for a comparative study of the notion of integration in five European Union (henceforward EU) countries since the early seventies). The extremes of the spectrum range from assimilation to multiculturalism. The concept of assimilation is based on the premise that cultural differences between IM groups and established majority groups should and will disappear over time in a society which is proclaimed to be culturally homogeneous. At the other end of the spectrum, the concept of multiculturalism is based on the premise that such differences are an asset to a pluralist society which actually promotes cultural diversity in terms of new resources and opportunities. While the concept of assimilation focuses on unilateral tasks of *newcomers*, the concept of multiculturalism focuses on multilateral tasks for *all* inhabitants in demographically changing societies (cf. Cohn Bendit & Schmid 1992). In practice, established majority groups often make strong demands on IM groups for integration in terms of assimilation and are commonly very reluctant to promote or even accept the notion of cultural diversity as a determining characteristic of an increasingly multicultural environment.

It is interesting to compare the underlying assumptions of *integration* in the European public discourse on IM groups at the national level with assumptions at the level of cross-national cooperation and legislation. In the latter context, European politicians are eager to stress the importance of a proper balance between the loss and maintenance of “national” norms and values. A prime concern in the public debate on such norms and values is cultural and linguistic diversity, in terms of both the national and regional languages of the EU (cf. the European Charter for Regional or Minority Languages). In this context national languages are often referred to as core values of cultural identity. In this context national and regional languages are often referred to as core values of cultural identity. It is a paradoxical phenomenon that in the same public discourse IM languages and cultures are commonly conceived as sources of problems and deficits and as obstacles to integration, while national and regional languages and cultures in an expanding EU are regarded as sources of enrichment and as prerequisites for European integration.

The public discourse on integration of IM groups in terms of assimilation vs. multiculturalism can also be noted in the domain of education. Due to a growing influx of IM pupils, schools are faced with the challenge of adapting their curricula to this trend. The pattern of modification may be inspired by a strong and unilateral emphasis on learning (in) the language of the majority of society, given its significance for school success and the labour market, or by the awareness that the response to emerging multicultural school populations can not be reduced to monolingual education programming (cf. Gogolin 1994). In the former case, the focus will be on learning (in) the national language as a second language only, in the latter case on offering more languages in the school curriculum. Against this background a non-exhaustive overview of the current nomenclature in our field of interest is presented in Table 1.

As Table 1 makes clear, there are no standardized designations. The terminology that is used is variable and in flux across countries. The issue of how “they” hit the headlines has already been addressed at the beginning of this section. Concepts like *non-national* or *non-English-speaking* residents denote exclusion rather than inclusion. The general Dutch concept of *anderstaligen* (“those who speak differently”) has its parallel in the concept of *andersdenkenden* (“those who think differently”) for reference to non-Christians. There have always been speakers of IM languages in Europe, but they have only recently emerged as community languages spoken on a wide scale in North-Western Europe, due to intensified processes of immigration and minorization. Turkish and Arabic are good examples of so-called *non-European* languages that are spoken and learned by millions of inhabitants of the member states of the EU. In traditional English-dominant immigration countries like Australia or the USA, the concept of *community languages* is commonly used for IM languages. In the bureaucratic European jargon, this

concept is on a par with the eleven national languages of the EU and, in this sense, occupied territory.

Table 1. Nomenclature of the field

<p><b><i>Reference to the people</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (im)migrants, immigrant minority groups</li> <li>• non-national residents</li> <li>• foreigners, étrangers, Ausländer</li> <li>• new Xmen (e.g., new Dutchmen)</li> <li>• ethnic/cultural/ethnocultural minorities</li> <li>• linguistic minorities</li> <li>• allochthones, allophones</li> <li>• non-English speaking (NES) residents (in particular in the USA)</li> <li>• anderstaligen (Dutch: those who speak differently)</li> </ul>
<p><b><i>Reference to their languages</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• immigrant minority languages</li> <li>• community languages (cf. in Australia vs. Europe)</li> <li>• ancestral/heritage languages (common concept in e.g., Canada)</li> <li>• non-territorial/non-historical/non-regional/non-indigenous/non-European languages</li> <li>• lesser used/less widely used/less widely taught languages</li> <li>• stateless/diaspora languages (in particular used for Romanes)</li> <li>• languages other than English (LOTE: common concept in Australia)</li> </ul>
<p><b><i>Reference to language teaching</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mother tongue teaching (MTT)</li> <li>• home language teaching (HLT)</li> <li>• community language teaching (CLT)</li> <li>• immigrant minority language instruction (IMLI)</li> <li>• enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO: in French/Spanish elementary schools)</li> <li>• enseignement des langues vivantes (ELV: in French/Spanish secondary schools)</li> <li>• Muttersprachlicher Unterricht (MSU: in German elementary schools)</li> <li>• Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU: in German elementary schools)</li> </ul>

The concept of lesser used languages has been adopted at the European Union level. However, the European Bureau for Lesser Used Languages (EBLUL), established in Brussels and Dublin, only speaks and acts on behalf of “the autochthonous regional and minority languages of the EU”. This restrictiveness is in direct line with the European Charter for Regional or Minority Languages set up by the Council of Europe, an agency which is much broader in scope than the EU given its 41 member states. At the end of 2000, the Charter was ratified by 11 of these 41 member states. The aim of the

Charter is to protect and promote “the historical regional or minority languages of Europe”. Article 1a of the Charter states that the concept of “regional or minority languages” refers to languages that are *traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State’s population and different from the official language(s) of that State; it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants*. As this statement makes clear, IM languages are explicitly excluded from the Charter.

Table 1 shows that the nomenclature in the domain of language teaching offers divergent perspectives as well. First of all, there are divergent concepts for reference to primary vs. secondary education, e.g., in France, Spain, or the Netherlands, due to the status of these languages in terms of target groups. In elementary schools, access to these languages is often restricted to IM children, whereas in secondary schools such restrictions do not occur (at least not *de iure*, although in fact often *de facto*). It should also be noted that the concepts of *mother tongue teaching*, *home language teaching*, *community language teaching* and *language teaching* (cf. LOTE in Australia) run from restrictive to non-restrictive, respectively.

As yet, there are few specific documents on the linguistic rights of IM groups at the European Union level. The major document is the *Directive of the Council of the European Communities* (now the EU) *on the schooling of children of migrant workers*, published in Brussels, July 1977. Although this Directive has promoted the legitimization of IM language instruction and occasionally also its legislation in some countries (see Reid & Reich 1992, Fase 1994), the Directive was very limited in its ambitions regarding IM language teaching and has meanwhile become completely outdated.

On the basis of recommendations put forward by experts in the field of both immigrant and regional minorities, Extra & Gorter (2001:447-449) present the so-called *Declaration of Oegstgeest: Moving away from a monolingual habitus*. The Declaration proposes a set of measures to improve (home) language data-gathering methods and to stimulate action programmes in research and education. As mentioned before it is important to note that in many European documents cultural pluralism or diversity is conceived as a prerequisite for, and not a threat to, social cohesion or integration. A plea for reconciling the concepts of diversity and cohesion has recently also been made by the Migration Policy Group (2000), in cooperation with the European Cultural Foundation, on the basis of a comprehensive survey and evaluation of available policy documents and new policy developments and orientations. The Migration Policy Group’s report puts “historic” and “new” minorities in Europe in an overarching context. Both types of minorities significantly contributed and contribute to Europe’s cultural, religious, linguistic and ethnic diversity.

European nation-states are reluctant to recognize and respect this diversity as part of their national, and increasingly European, identity. However, multi-cultural and multi-ethnic nation-states are a common phenomenon in Europe's distant and recent past. Abroad, diversity due to immigration and minorization, has become part of the national identity and heritage of English-dominant countries such as the USA, Canada, Australia and South Africa. Without losing sight of the enormous diversity between and within "historic" and "new" minorities, European nation-states are faced with the challenge to appreciate and use the contributions of all of them.

### *Demographic trends and criteria*

As a consequence of socio-economically or politically determined processes of migration, the traditional patterns of language variation across Western Europe have changed considerably over the past several decades (cf. Extra & Verhoeven 1998). The first pattern of migration started in the sixties and early seventies, and it was mainly economically motivated. In the case of Mediterranean groups, migration initially involved contract workers who expected – and were expected – to stay for a limited period of time. As the period of their stay gradually became longer, this pattern of economic migration was followed by a second pattern of social migration as their families joined them. Subsequently, a second generation was born in the immigrant countries, while their parents often remained uncertain or ambivalent about whether to stay or to return to their country of origin. These demographic shifts over time have also been accompanied by shifts of designation for the groups under consideration – “migrant workers”, “immigrant families”, and “ethnic minorities”, respectively (see also Table 1).

As a result, many industrialized Western European countries have a growing number of IM populations which differ widely, both from a cultural and from a linguistic point of view, from the mainstream indigenous population. In spite of more stringent immigration policies in most EU countries, the prognosis is that IM populations will continue to grow as a consequence of the increasing number of political refugees, the opening of the internal European borders, and political and economic developments in Central and Eastern Europe and in other regions of the world. It has been estimated that in the year 2000 about one third of the population under the age of 35 in urbanized Western Europe had an IM background.

Within the various EU countries, four major IM groups can be distinguished: people from Mediterranean EU countries, from Mediterranean non-EU countries, from former colonial countries, and political refugees (cf. Extra & Verhoeven 1993a, 1993b). Comparative information on population figures

in EU member states can be obtained from the Statistical Office of the EU in Luxembourg (EuroStat). An overall decrease of the indigenous population has been observed in all EU countries over the last decade; at the same time, there has been an increase in the immigration figures. Although free movement of migrants between EU member states is legally permitted and promoted, most immigrants in EU countries originate from non-EU countries. According to EuroStat, in January 1993, the EU had a population of 368 million, 4.8% of whom (almost 18 million people) were not citizens of the country in which they lived. The increase in the non-national population since 1985 is mainly due to an influx of non-EU nationals, whose numbers rose from 9 to 12 million between 1985 and 1992. The largest numbers of immigrants have been observed in France, Germany and Great Britain.

For various reasons, however, reliable demographic information on IM groups in EU countries is difficult to obtain. For some groups or countries, no updated information is available or no such data have ever been collected at all. Moreover, official statistics only reflect IM groups with legal resident status. Another source of disparity is the different data collection systems being used, ranging from nation-wide census data to more or less representative surveys. Most importantly, however, the most widely used criteria for IM status – nationality and/or country of birth – have become less valid over time because of an increasing trend toward naturalization and births within the countries of residence. In addition, most residents from former colonies already have the nationality of their country of immigration.

There are large differences among EU countries as regards the size and composition of IM groups. Owing to labour market mechanisms, such groups are found mainly in the northern industrialized EU countries, whereas their presence in Mediterranean countries like Greece, Italy, Portugal, and Spain is as yet rather limited, although on the rise. Mediterranean groups immigrate mainly to France or Germany. Portuguese, Spanish and Maghreb residents concentrate in France, whereas Italian, Greek, former Yugoslavian and Turkish residents concentrate in Germany. The largest immigrant groups in EU countries are Turkish and Maghreb residents; the latter originate from Morocco, Algeria or Tunisia. Table 2 gives official numbers of their size in 12 EU countries in January 1994.

According to EuroStat (1997) and based on the conservative nationality criterion, in 1993 the largest Turkish and Maghreb communities could be found in Germany (almost 2 million) and France (almost 1.4 million), respectively. Within the EU, the Netherlands is in second place as the country of immigration for Turkish and Moroccan residents. Table 3 gives an overview of population groups in the Netherlands on January 1, 1996, based on the combined birth-country criterion (birth-country of person and/or mother

and/or father) *versus* the nationality criterion, and derived from CBS statistics (CBS 1997).

Table 2. Official numbers of inhabitants of Maghreb and Turkish origin in 12 EU countries, January 1994, based on the nationality criterion (EuroStat 1997)

EU countries	Maghreb countries			Total Maghreb	Turkey
	Morocco	Algeria	Tunisia		
Belgium	145 363	10 177	6 048	161 588	88 302
Denmark	3 180	368	404	3 952	34 658
Germany	82 803	23 082	28 060	133 945	1 918 395
Greece	333	180	314	827	3 066
Spain	61 303	3 259	378	64 940	301
France	572 652	614 207	206 336	1 393 165	197 712
Italy	77 180	3 177	35 318	115 675	3 656
The Netherlands	164 567	905	2 415	167 887	202 618
Portugal	221	53	28	302	65
Finland	560	208	142	910	995
Sweden	1 533	599	1 152	3 284	23 649
Great Britain	3 000	2 000	2 000	7 000	41 000
Total	1 112 695	658 215	282 595	2 053 505	2 514 417

Table 3. Population of the Netherlands (x 1000) based on the combined birth-country criterion (BCPMF) *versus* the nationality criterion on January 1, 1996 (CBS 1997)

Groups (x1000)	BCPMF	Nationality	Abs. diff.
Dutch	12 872	14 768	1 896
Turks	272	154	118
Moroccans	225	150	75
Surinamese	282	15	267
Antilleans	94	-	94
Greeks	11	5	6
Italians	32	17	15
Former Yugoslavs	56	34	22
Portuguese	13	9	4
Spaniards	29	17	12
Cape Verdians	17	2	15
Tunisians	6	2	4
Other groups	1 585	331	1 254
Total	15 494	15 494	-

Table 3 shows strong criterion effects of birth-country *versus* nationality. All IM groups are in fact strongly underrepresented in nationality-based statistics. However, the combined birth-country criterion does not solve the identification problem either. The use of this criterion leads to non-identification in at least the following cases:

- An increasing group of third and further generations (cf. the Moluccan and Chinese communities in the Netherlands; see Van der Avoird *et al* 2001).
- Different ethnocultural groups from the same country of origin (cf. Turks *versus* Kurds from Turkey).
- The same ethnocultural group from different countries of origin (cf. Chinese from China *versus* Vietnam).
- Ethnocultural groups without territorial status (cf. Roma).

From the data presented in Table 3, it becomes clear that collecting reliable information about the actual number and spread of IM population groups in EU countries is no easy enterprise. As early as 1982, the *Australian Institute of Multicultural Affairs* recognized the above-mentioned identification problems for inhabitants of Australia and proposed including questions on birth-country (of person and parents), ethnic origin (based on self-categorization), and home language use in their censuses (see Broeder & Extra 1998). As yet, little experience has been gained in EU countries with periodical censuses, or, if such censuses have been carried out, with questions on ethnicity or (home) language use. Given the decreasing significance of nationality and birth-country criteria, collecting reliable information about the composition of IM groups in EU countries is one of the most challenging tasks facing demographers.

Complementary or alternative criteria have been suggested in various countries with a longer immigration history, and, for this reason, a history of collecting census data on multicultural population groups. In English-dominant countries such as the USA, Canada and Australia, census questions have been phrased in terms of self-categorization or ethnicity (“To which ethnic group do you consider yourself to belong?”) and home language use. In Table 4, the four criteria mentioned are discussed in terms of their major advantages and disadvantages (see also Broeder & Extra 1998:4).

As Table 4 makes clear, there is no single royal road to a solution of the identification problem. Different criteria may complement and strengthen each other. Given the decreasing significance of nationality and birth-country criteria in the European context, the combined criterion of self-categorization and home language use is a potentially promising long-term alternative for obtaining basic information on the multicultural composition of European nation-states. The added value of home language statistics is that they can offer valuable insights into the distribution and vitality of home languages across



cultures and can thus raise the awareness of multilingualism. Moreover, data on home language use are indispensable tools for educational policy in the domains of both first and second language instruction.

Table 4. Criteria for the definition and identification of population groups in a multicultural society (P/F/M = person/father/mother)

Criterion	Advantages	Disadvantages
Nationality (NAT) (P/F/M)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objective</li> <li>• relatively easy to establish</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (intergenerational) erosion through naturalization or double NAT</li> <li>• NAT not always indicative of ethnicity/identity</li> <li>• some (e.g., ex-colonial) groups have NAT of immigration country</li> </ul>
Birth-country (BC) (P/F/M)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objective</li> <li>• relatively easy to establish</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intergenerational erosion through births in immigration country</li> <li>• BC not always indicative of ethnicity/identity</li> <li>• invariable/deterministic: does not take account of dynamics in society (in contrast to all other criteria)</li> </ul>
Self-categorization (SC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• touches the heart of the matter</li> <li>• emancipatory: SC takes account of person's own conception of ethnicity/ identity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• subjective by definition: also determined by the language/ ethnicity of interviewer and by the spirit of times</li> <li>• multiple SC possible</li> <li>• historically charged, especially by World War II experiences</li> </ul>
Home language (HL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HL is most significant criterion of ethnicity in communication processes</li> <li>• HL data are prerequisite for government policy in areas such as public information or education</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• complex criterion: who speaks what language to whom and when?</li> <li>• language is not always core value of ethnicity/identity</li> <li>• useless in one-person households</li> </ul>

## *Educational perspectives*

In this section we discuss the *status quo* of IM languages in European education. Our focus is on primary and/or secondary schools as part of compulsory education and, as in the former section, on EU countries (see also Broeder & Extra 1998). The cross-national terminology for this type of education is not consistent, as mentioned before. We will use the concept of Immigrant Minority Language Instruction (henceforward IMLI) when referring to this type of instruction in the countries under consideration. The decision to use the designation IMLI is motivated by the inclusion of a broad spectrum of potential target groups. First of all, the status of an IM language as “native or home language can change through intergenerational processes of language shift. Moreover, in secondary education, both minority and majority pupils are often *de jure* (although seldom *de facto*) admitted to IMLI (in the Netherlands, e.g., Turkish is a secondary school subject called “Turkish” rather than “home language instruction”).

For various reasons, the development of an educational policy regarding IMLI was, and continues to be, a complex and challenging task. First of all, in view of the multicultural composition of many schools, this task involves the organization of multilingual rather than bilingual instruction. Experiences with, and the results of research into, an exclusively bilingual context are therefore only transferable to a limited degree. In addition, there are major differences as to the nature and extent of bilingualism of IM pupils, both within and across different language groups. Moreover, from an intergenerational perspective, these differences tend to increase and shift in the direction of the dominant language of the immigrant country. Given the very divergent target groups and their size differences, it is no easy task to give IMLI a proper place in the school curriculum. It should finally be noted that the “burden” of multilingualism in EU countries is largely put on the shoulders of IM children. Until now, indigenous majority children have generally been exempted from learning more than one language in the primary school system. Victoria State in Australia is an interesting example of a society where this asymmetry in language learning has been put aside and where *all* children are supposed to learn English plus one language other than English (LOTE) in the primary school curriculum (see Extra 2000).

The cross-national comparison of countries in this section is based on secondary analyses of the available data and on oral or written information supplied by key informants, as presented in Broeder and Extra (1998). Their focus is on three EU countries with relatively large numbers of IM groups (Germany, France, Great Britain), on two countries which partially share their dominant language of public use (the Netherlands and Flanders/Belgium) and on one of the Scandinavian countries (Sweden). In all the countries involved in

this study, there has been an increase in the number of IM pupils who speak a language at home other than or in addition to the dominant school language in primary and secondary education. Schools have largely responded to this home-school language mismatch by paying more attention to the learning and teaching of the national standard language as a second language. A great deal of energy and money has been and is being spent on developing curricula, attainment targets, teaching materials and tests for second-language education. Instruction in IM languages stands out in stark contrast to this, as it is much more susceptible to an ideological debate about its legitimacy. While there is consensus about the necessity of investing in second-language education for IM pupils, there is a lack of such support for IMLI. IM languages are commonly considered sources of problems and deficiencies, and they are rarely seen as sources of knowledge and enrichment. Policy makers, headmasters, and teachers of “regular” subjects often have reservations or negative attitudes towards IMLI. On the other hand, parents of IM pupils, IMLI teachers, and IM organizations often make a case for having IM languages represented in the school curriculum. These differences in top-down and bottom-up pressure emerge in all the countries focussed upon.

From a historical point of view, most of the countries in the study of Broeder and Extra (1998) show a similar chronological development in their argumentation for IMLI. IMLI was generally introduced into primary education with a view to family remigration. In the seventies, this argumentation was virtually abandoned. Demographic developments showed no substantial sign of families remigrating to their former recruitment countries; instead, a process of generation building and minorization came about. This development resulted in a shift and IMLI became generally aimed at combatting disadvantages. IMLI had to bridge the gap between the home and school environment and to encourage school achievement in “regular” subjects. Because such an approach tended to underappreciate ethnocultural dimensions, a number of countries began to emphasize the intrinsic importance of knowledge of IM languages from a cultural, legal, and economic perspective:

- In cultural respects, IMLI can contribute to maintaining and advancing a plural and multicultural society.
- In legal respects, IMLI can meet the internationally recognized right to language development and language maintenance, in correspondence with the fact that many IM groups consider their own language of key value to their cultural identity.
- In economic respects, finally, IM languages and cultures can be an important pool of knowledge in a globalizing world.

The historical development of arguments for IMLI in terms of remigration, combatting deficiencies, and multicultural policy is particularly evident in the Netherlands, Germany and Belgium. In France and Great Britain, cultural policy is tied in with the respective national languages French and English to such an extent that IMLI is only tolerated in its margins. In contrast to each of these five countries, multicultural arguments have always taken pride of place in Sweden. It should, however, be noted that such arguments for IMLI have not led to an educational policy in which the status of IM languages has been substantially advanced in any of the countries involved in this study (see also Boyd 2001).

The target groups of IMLI are considered disadvantaged groups in virtually all countries focussed upon in Broeder and Extra (1998); only Sweden has an explicit home language criterion rather than a socio-economic status or generation criterion for admission to IMLI. Actual enrolment in IMLI varies widely not only between countries (cf. enrolment figures in the Netherlands *versus* Flanders), but also between groups (cf. the enrolment percentages of Moroccan and Turkish pupils *versus* those of Southern European pupils). Variation in enrolment is determined by a combination of factors, such as the attitudes of IM parents and pupils, and indigenous majority headmasters and teachers, and the geographical distribution of IM groups (which will decide whether or not numerical criteria can be met). As yet, comparative cross-national studies on the actual causes of this differentiated picture are not available.

There are remarkable differences in status between IMLI in primary and secondary education in EU countries. A comparison of target groups, arguments, objectives, evaluation, enrolment restrictions, curricular status, funding, and teaching materials shows that IMLI in secondary education has gained a higher status than IMLI in primary education. In primary education, IMLI is generally not part of the "regular" or "national" curriculum, and, consequently, it tends to become a negotiable entity in a complex and often opaque interplay of forces by several actors, in contrast with other curricular subjects. These differences are summarized in Table 5.

The higher status of IMLI in secondary education is largely due to the fact that instruction in one or more languages other than the national standard language is a traditional and regular component of the (optional) school curriculum. *Within* secondary education, however, IMLI must compete with languages that, in their turn, have a higher status or a longer tradition. The hierarchy of languages in secondary education is schematically represented in Table 6 in six categories with descending order of status. With regard to category 6, it should be noted that some countries provide instruction and/or exams in non-standard language varieties. In France, for instance, pupils can take part in examinations for several varieties of Arabic and Berber (see Tilmatine 1997); Dutch schools provide instruction in Moluccan Malay (as an

alternative to Indonesian), and Sweden offers Kurdish as an alternative to Turkish.

Table 5. Status of IMLI in European primary and secondary education (Broeder & Extra 1998:107)

<b>IMLI</b>	<b>Primary education</b>	<b>Secondary education</b>
Target groups	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de iure</i>: mostly IM pupils from specific source countries</li> <li>• <i>de facto</i>: mostly subset of these pupils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de iure</i>: mostly all pupils</li> <li>• <i>de facto</i>: mostly subset of IM pupils</li> </ul>
Arguments	mostly in terms of a struggle against deficits: <ul style="list-style-type: none"> <li>• bridging home/school gap</li> <li>• promoting school success in other ("regular") subjects</li> </ul> rarely multicultural policy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• promoting cultural pluralism</li> <li>• promoting knowledge of languages in a globalizing world</li> </ul>	mostly multicultural policy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• promoting cultural pluralism</li> <li>• promoting knowledge of languages</li> </ul>
Goals	rarely specified oral and written skills to be reached	commonly specification of oral and written skills to be reached
Evaluation	rarely judgement/report figure for IMLI: "language" in school report = national standard language	examination and report figure for IMLI: national standard language is explicitly referred to and separately evaluated in school report
Minimal enrolment	relatively high number of pupils: specified per class, school or municipality	relatively low number of pupils: specified per class, school or municipality
Time-table	not perceived as "regular" education: instead of other subjects or at extra-curricular hours	regular optional subject in regular free time-table space
Funding	<ul style="list-style-type: none"> <li>• by national, regional or local authorities</li> <li>• by consulates/embassies of source countries</li> </ul>	by national, regional or local authorities
Teaching materials	rarely originating from country of settlement, often from abroad/source country	commonly originating from country of settlement

Another remarkable fact is that in some countries (particularly France, Belgium and some German federal states), IMLI in primary education is funded by the consulates or embassies of the countries of origin concerned. In these cases, the national government does not interfere in the organization of IMLI, or in the requirements for, and the selection and employment of teachers. A paradoxical consequence of this phenomenon is that the earmarking

of IMLI budgets by the above-mentioned consulates or embassies is often safeguarded. National, regional, or local governments often fail to earmark budgets, so that funds meant for IMLI are not infrequently appropriated for other educational purposes.

Table 6. Hierarchy of languages in secondary education, in descending order of status (categories 1-6)

	1	2	3	4	5	6
English	+		+			
French		+	+			
German		+	+			
Danish			+			
Dutch			+			
Swedish			+			
Finnish			+		+	
Portuguese			+		+	
Spanish			+		+	
Italian			+		+	
Greek			+		+	
Basque				+		
Frisian				+		
Gaelic				+		
...						
Arabic					+	
Turkish					+	
...						
Berber						+
Kurdish						+
...						
1: Often compulsory subject. 2: Often optional subject as "second foreign language". 3: National languages of EU countries, often supported by positive action programs at the EU level. 4: Regional minority languages, often supported by positive action programs in the region and/or at the EU level. 5: Immigrant minority languages, often offered to immigrant minority pupils only. 6: Rarely offered non-standardized immigrant minority languages.						

IMLI may be part of a largely centralized or decentralized educational policy. In the Netherlands, national responsibilities and means are gradually being transferred to the local level. In France, government policy is strongly

centrally controlled. Germany has devolved governmental responsibilities chiefly to the federal states with all their mutual differences. Sweden grants far-reaching autonomy to municipal councils in dealing with tasks and means. In Great Britain, there is a mixed system of shared national and local responsibilities (cf. the ministerial guidelines for special target groups *versus* the guidelines of the local educational authorities).

In general, comparative cross-national references to experiences with IMLI in the various EU member states are rare (e.g., Reich 1991, 1994, Reid & Reich 1992, Fase 1994) or they focus on particular language groups (e.g., Tilmatine 1997, Obdeijn & De Ruiter 1998). Given the demographic development of European nation-states into multicultural and multilingual societies, more comparative research and cross-national policy initiatives would be desirable on the other languages of Europe.

## References

- Boyd, S. 2001. Immigrant languages in Sweden. I: Extra, G. & Gorter, D. (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 177-192.
- Broeder, P. & Extra, G. 1998. *Language, ethnicity and education: Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CBS 1997. *Allochtonen in Nederland 1997*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Cohn-Bendit, D. & Schmit, Th. 1992. *Heimat Babylon. Das Wagnis der Multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Extra, G. 2000. Migration and multilingualism in Europe and Australia. *Dialogue 2* (19). S. 55-62.
- Extra, G. & Gorter, D. 2001. Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. I: Extra, G. & Gorter, D. (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 1-41.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (eds.) 1993a. *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (eds.) 1993b. *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (eds.) 1998. *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- EuroStat 1997. *Migration statistics 1996. Statistical document 3A*. Luxembourg: EuroStat.

- Fase, W. 1994. *Ethnic divisions in Western European education*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann
- Kruyt, A. & Niessen, J. 1997. Integration. I: Vermeulen, H. (ed.), *Immigrant policy for a multicultural society. A comparative study of integration, language and religious policy in five Western European countries*. Brussels: Migration Policy Group.
- Migration Policy Group 2000. *Diversity and cohesion: New challenges for the integration of immigrants and minorities. Final draft*. In co-operation with the European Cultural Foundation, Amsterdam.
- Obdeijn, H. & De Ruiter, J. (eds.) 1998. *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'Enseignement de la langue arabe aux élèves marocains dans les pays d'accueil*. Leiden: Centre pour l'histoire des migrations.
- Reich, H. 1991. Developments in ethnic minority language teaching within the European Community. I: Jaspaert, K. & Kroon, S. (eds.), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger. S. 161-174.
- Reich, H. 1994. Unterricht der Herkunftssprachen von Migranten in anderen europäischen Einwanderungsländern. I: Dick, A. (ed.), *Muttersprachlicher Unterricht. Ein Baustein für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. S. 31-46.
- Reid, E. & Reich, H. 1992. *Breaking the boundaries. Migrant workers' children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tilmatine, M. (ed.) 1997. *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'état?* Paris: INALCO/CEDREA-CRB.
- Van der Avoird, T., Broeder, P. & Extra, G. 2001. Immigrant minority languages in the Netherlands. I: Extra, G. & Gorter, D. (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 215-242.





# Språkplanering i Moçambique

Karl Erland Gadelii  
Göteborgs universitet

## *Inledning*

Språkpolitik i västvärlden handlar ofta om hur de olika nationalspråken skall skyddas från engelskans inflytande eller om hur språkliga minoriteters rättigheter skall garanteras. Vad gäller s.k. korpusplanering är de flesta västerländska stater vanligtvis gynnade i och med att de västerländska språken i allmänhet är väl dokumenterade i grammatikor och ordböcker. I Afrika däremot förekommer de flesta språk enbart i talad form, samtidigt som de flesta afrikanska stater är mångspråkiga och afrikaner i allmänhet flerspråkiga. Detta innebär att språkpolitik i Afrika för det mesta inte kan bedrivas på samma sätt som i västvärlden.

## *Typologi över den språkliga situationen i afrikanska länder*

Innan jag övergår till att beskriva situationen i Moçambique som är temat för denna studie skall jag presentera en typologi över den språkliga situationen i Afrika, tagen från ett Unescodokument från en konferens om afrikansk språkpolitik i Harare 1997. (Data även från Maho 1998 samt Ethnologue 2000). Enligt denna typologi kan ett antal fall urskiljas, varav det första utgörs av "enspråkiga" afrikanska länder med inhemskt språk talat som modersmål, illustrerat i tabellen nedan:

Tabell 1. "Enspråkiga" afrikanska länder med inhemskt språk talat som modersmål.

<b>Land</b>	<b>språk</b>	<b>Land</b>	<b>språk</b>
Lesotho	sesotho	Rwanda	kinyarwanda
Swaziland	siswati	Somalia	somaliska
Burundi	kirundi	Eritrea	tigrinja

Som citattecknen ovan antyder finns det inte några enspråkiga afrikanska länder, men ovanstående tabell listar de afrikanska länder i vilka ett visst språk i princip talas av hela befolkningen (vilket inte innebär att det inte finns flerspråkiga individer; jämför även avsnittet om officiella språk nedan).

Madagaskar har inte tagits med i tabellen ovan på grund av att dess status är något oklar i Afrika. I Madagaskar har malagasy (madagaskiska) en mycket stark ställning, men detta språk tillhör den austronesiska familjen och brukar normalt inte räknas som ett afrikanskt språk. Liknande klassificeringsproblem uppstår för de afrikanska länder som består av språkligt homogena kreoltalarsamfund, såsom Mauritius och Seychellerna (franskkreol) samt Kap Verde och São Tomé & Príncipe (portugisiskkreol). Frågan är om dessa kreolspråk är "inhemska" eller indo-europeiska. De flesta lingvister förespråkar antagligen den förra åsikten, trots att språken i fråga har ett övervägande europeisk-deriverat lexikon. De skulle därför även kunna föras in i tabellen ovan. Slutligen utgör arabisktalande länder i Afrika ett gränsfall. I vissa av dessa har arabiska en tämligen dominant ställning, men frågan är återigen om arabiska skall betraktas som ett "inhemskt" afrikanskt språk. Bevisligen har arabiskan funnits längre i Afrika än de indo-europeiska språken, men brukar ändå inte jämföras med t.ex. niger-kongo- och nilo-sahariska språk.

En andra kategori utgörs av flerspråkiga länder med tämligen stort inhemskt språk talat som modersmål.

Tabell 2. Flerspråkiga länder med tämligen stort inhemskt språk talat som modersmål

Land	språk
Botswana	setswana
Ghana	akan-twi
Burkina Faso	mossi/moore
Niger	hausa
Zimbabwe	chishona
Togo	ewe
Benin	fon-gbe
Malawi	chichewa

Listan kunde göras längre men dessa länder utgör ganska typiska exempel på afrikanska stater som har ett klart dominerande majoritetsspråk som dock inte är allena rådande. Språkliga minoriteter i dylika länder brukar ofta ha svårt att hävda sina rättigheter, samtidigt som det av praktiska orsaker kan finnas skäl att promovera majoritetsspråket i fråga.

I en tredje kategori återfinns flerspråkiga afrikanska länder som hyser ett betydande inhemskt lingua franca. Återigen kunde fler länder läggas till listan, bland annat sådana där ett europeiskderiverat kreolspråk fungerar som lingua franca (t.ex. Guinea-Bissau (portugisiskkreol) samt Liberia och Sierra Leone (engelskkreol; jfr resonemanget ovan)). Promoverande av ett lingua franca brukar vara mindre kontroversiellt på grund av att det snarare talas som andra-

än förstaspråk, men samtidigt kommer språkets modersmålstalare naturligtvis att gynnas av en dylik politik.

Tabell 3. Flerspråkiga länder med inhemskt lingua franca.

<b>Land</b>	<b>språk</b>
Kenya, Tanzania	kiswahili
Centralafrikanska republiken	sango
Mali	bambara
Senegal	wolof
Etiopien	amhariska

En fjärde situation redovisas i tabellen nedan.

Tabell 4. Flerspråkiga länder med flera tämligen stora konkurrerande inhemska språk samt många minoritetsspråk.

<b>Land</b>	<b>språk</b>
Nigeria	hausa, yoruba, igbo
Sierra Leone	temne, mende
DR Congo	kikongo, lingala, ciluba, kiswahili

Ovanstående illustrerar återigen endast några typiska fall. I länder i denna kategori uppstår ofta svåra språkplaneringsproblem. Dels tenderar minoriteter att missgynnas, dels finns det inte ett enskilt givet majoritetsspråk som man kan promovera.

Slutligen kan vi upprätta en femte kategori, länder med många mindre inhemska språk, som antagligen är den mest typiska i Afrika. Nedan listas några typiska nationer inom denna kategori:

Tabell 5. Länder med många mindre inhemska språk.

<b>Land</b>
Kamerun
Elfenbenskusten
Moçambique
Gabon

Bland dessa länder, som återigen bara utgör några representativa fall, uppstår de största språkplaneringsproblemen, eftersom varken något stort inhemskt

modersmål eller afrikanskt lingua franca finns att promovera för nationell kommunikation. Det afrikanska land som fokuseras i denna uppsats, Moçambique, ingår i denna femte kategori, och dess språkpolitik kommer att diskuteras i detalj nedan.

Men det bör alltså sammanfattningsvis observeras att endast länderna i kategori (1) ovan påminner om den klassiska västerländska nationalstaten i någon mening. Av Afrikas 53 nationer är det bara en handfull som är "enspråkiga" och även i dessa förekommer alltså språkliga minoriteter.

### *Officiella språk*

Det är intressant att utifrån den typologi som presenterades i föregående avsnitt undersöka hur olika afrikanska länder löst sina språkplaneringsproblem på den officiella nivån. Naturligtvis säger inte den officiella språkpolitiken särskilt mycket om den språkliga situationen i ett givet land, men den avslöjar ändå en del om hur myndigheterna ser på språken i fråga. I vissa fall omtalas i ett lands konstitution vilket eller vilka de(t) officiella språken/t är, men när så inte är fallet får man anse att det språk som används i formella sammanhang såsom parlamentariska debatter, lagtexter, etc., har officiell status.

#### *Afrikanskt språk (förutom arabiska) som enda officiella språket*

Det finns bara tre länder i Afrika i vilka ett inhemskt språk är det enda officiella språket (frånsett arabiska), nämligen

Tabell 6. Afrikanska länder med inhemskt språk som enda officiella språket.

<b>Land</b>	<b>språk</b>
Etiopien	amhariska
Eritrea	tigrinja
Madagaskar	malagasy

och vi har redan konstaterat att malagasy inte självklart brukar räknas till de afrikanska språken. Det är också intressant att notera att Etiopien inte alls är något enspråkigt land utan tvärtom tillhör de mest mångspråkiga länderna i Afrika.

*Det postkoloniala språket som enda officiella språket*

Många afrikanska länder har utsett det postkoloniala språket till officiellt språk, oftast med motiveringen att det är praktiskt samt inte gynnar någon inhemsk folkgrupp. Denna motivering används särskilt ofta när det gäller länder som inte har något enskilt dominerande inhemskt språk.

Vi finner följande lista på länder som enbart erkänner ett postkolonialt språk på officiell nivå:

Tabell 7. Afrikanska länder med postkolonialt språk som enda officiella språk.

<b>Postkolonialt språk</b>	<b>Enda officiella språket i</b>
engelska	Gambia, Ghana, Liberia, Mauritius (+franska?), Namibia, Nigeria, Sierra Leone, Uganda, Zambia, Zimbabwe (?)
franska	Benin, Burkina Faso, Congo-Brazzaville, DR Congo, Elfenbenskusten, Gabon, Guinea-Conakry, Mali, Mauretanien, Niger, Senegal, Togo
portugisiska	Angola, Kap Verde, Guinea-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe
spanska	Ekvatorialguinea
engelska & franska	Kamerun

Vi finner här att engelska och franska är ungefär likvärdigt representerade. Värt att notera är också att samtliga f.d. portugisiska kolonier enbart har portugisiska som officiellt språk.

Man skulle vänta sig att länderna i denna kategori inte hade något dominerande inhemskt språk som skulle kunna utropas till officiellt språk, men detta stämmer inte i ett flertal fall, såsom Ghana, Zimbabwe, Benin, Burkina Faso, Niger, Togo (kreolofona länder ej inbegripna).

*Afrikanskt språk samt postkolonialt språk som officiella språk*

Ett tredje fall utgörs av länder som erkänner både inhemska och postkoloniala språk som officiella språk. Dessa redovisas i listan nedan:

Tabell 8. Länder med såväl inhemskt som postkolonialt språk som officiellt språk.

<b>Land</b>	<b>Officiella språk</b>
Botswana	setswana + engelska
Burundi	kirundi + franska
Kenya	kiswahili + engelska
Komorererna	komoriska + arabiska + franska
Lesotho	sesotho + engelska
Malawi	chichewa + engelska
Centralafrikanska republiken	sango + franska
Rwanda	kinyarwanda, kiswahili (?) + franska + engelska
Swaziland	siswati + engelska
Sydafrika	isixhosa, isizulu, sepedi, sesotho, setswana, sindebele, siswati, tshivenda, xitsonga + afrikaans + engelska
Tanzania	kiswahili + engelska

I denna kategori finner vi naturligt nog de länder som hyser ett eller flera stora inhemska språk, både talade som modersmål och som lingua franca. Sydafrika utgör ett specialfall med sina elva officiella språk, och dess språkliga utveckling följs med spänning av språkvetare. Det holländskrelaterade språket afrikaans, som ibland kallas en "halvkreol", intar en specialställning. Det har tidigare haft en viktig officiell roll men får nu stå tillbaka alltmer för engelska. I likhet med vad som sagts ovan om kreolspråk kan man diskutera i vilken utsträckning afrikaans är ett inhemskt afrikanskt språk. Seychellerna har inte tagits med i listan ovan men erkänner hela tre officiella språk, nämligen seselwa/seychelliska (franskkreol) + franska + engelska.

#### *Arabiska som enda officiella språket*

I nordafrika förekommer arabiska som enda officiella språk i följande länder:

Tabell 9. Arabiska som enda officiella språk

<b>Arabiska som enda officiella språk</b>
Marocko, Algeriet, Tunisien, Libyen, Egypten, Sudan

### *Arabiska + annat språk som officiella språk*

I tre afrikanska länder ges arabiska tillsammans med något annat språk officiell status, nämligen

Tabell 10. Arabiska + annat språk som officiella språk.

<b>Land</b>	<b>Arabiska + annat språk som officiella språk</b>
Tchad	arabiska + franska
Djibouti	arabiska + franska
Somalia (?)	arabiska + somaliska

Av de 53 afrikanska länderna är det alltså bara Etiopien, Eritrea och Madagaskar som inte ger något postkolonialt språk eller arabiska officiell status över huvud taget. När dessa länder skall kommunicera med västvärlden sker det företrädesvis på engelska vad beträffar Etiopien och Eritrea, och franska i Madagaskars fall.

### ***Fallstudie: Moçambique***

Jag skall i detta föredrag beskriva den språkliga situationen i Moçambique i södra Afrika, som alltså karakteriseras av samförekomsten av ett antal små eller medelstora bantuspråk och ett postkolonialt språk, i detta fall portugisiska. De språk som talas i Moçambique är följande, enligt en undersökning refererad i Lopes (1999).

Tabell 11 visar att det största språket, emákuwa, talas av 24%, medan övriga talas av mindre grupper från 11% och nedåt. Observera att alla språken utom portugisiska är bantuspråk. Härvidlag skiljer sig Moçambique från diverse andra afrikanska länder som hyser språk från andra språkfamiljer (niger-kongo förutom bantu, nilo-sahariska, afro-asiatiska och khoisan). Även om 24 procent inte är så lite bör man notera att emákuwa talas i den politiskt och geografiskt isolerade norra delen av landet, samt att språket i sig utgör ett kluster som består av ömsesidigt delvis ej begripliga varieteter. Det bör även poängteras apropå tabellen ovan att den endast anger modersmålstalare och inte andraspråkstalare, vilka i vissa fall kan vara långt fler, i synnerhet i tätorter (jfr portugisiska). Som nämndes i inledningen bör man dock observera hur få som talar portugisiska som modersmål, alltså enbart 3 procent av befolkningen. 97% av moçambikierna har med andra ord ett annat språk än portugisiska som modersmål, och trots detta avhandlas det mesta i det offentliga livet på portugisiska.



Tabell 11. Språk i Moçambique.

<b>Språk med varianter</b>	<b>Antal talare</b>	<b>% av befolkningen</b>
<b>Emakhuwa</b>	<b>4 007 010</b>	<b>24,8</b>
Emakhuwa	3 754 456	
Emetto	249 040	
Esaaka	3 048	
Echirima	466	
<b>Cisena</b>	<b>1 807 319</b>	<b>11,2</b>
Cisena	1 546 323	
Gorongozá	123 801	
Cibalke	90 425	
Tonga	36 216	
Phodzo	5 835	
Mayindu	4 719	
<b>Xichangana</b>	<b>1 799 614</b>	<b>11,2</b>
Xichangana	1 762 867	
Xibila	36 445	
Xidzonga	302	
<b>Elomwe</b>	<b>1 269 527</b>	<b>7,9</b>
Elomwe	1 267 966	
Cingulu	1 561	
<b>Echuwabo</b>	<b>1 203 494</b>	<b>7,5</b>
Echuwabo	644 766	
Marendje	558 728	
<b>Cishona</b>	<b>1 070 471</b>	<b>6,6</b>
Cindau	785 651	
Citewe	169 201	
Cimanyika	71 547	
Citawara	29 260	
Cidanda	7 719	
Cimashanga	7 051	
Cizezuru	42	
<b>Xitshwa</b>	<b>763 029</b>	<b>4,7</b>
<b>Xironga</b>	<b>626 174</b>	<b>3,9</b>
Xironga	625 668	
Konde	506	
<b>Cinyanja</b>	<b>607 671</b>	<b>3,8</b>
Cinyanja	240 740	
Cicewa	282 340	
Maganja	84 591	
<b>Portugisiska</b>	<b>489 915</b>	<b>3,0</b>

<b>Cinyungwe</b>	<b>446 567</b>	<b>2,8</b>
Cinyungwe	397 906	
Cikunda	48 661	
<b>Cicopi</b>	<b>405 521</b>	<b>2,5</b>
Cicopi	403 472	
Cilengue	2 049	
<b>Ciyao</b>	<b>374 426</b>	<b>2,3</b>
Ciyao	310 496	
Jawa	63 930	
<b>Shimakonde</b>	<b>371 111</b>	<b>2,3</b>
Shimakonde	325 223	
Cimakwe	37 422	
Shindonde	8 466	
<b>Gitonga</b>	<b>319 836</b>	<b>2,0</b>
<b>Ekoti</b>	<b>102 393</b>	<b>0,6</b>
<b>Kimwani</b>	<b>29 980</b>	<b>0,2</b>
<b>Kiswahili</b>	<b>21 070</b>	<b>0,1</b>
Kiswahili	14 963	
Mgao	6 107	
<b>Swazi</b>	<b>7 742</b>	<b>0,05</b>
<b>Cisenga</b>	<b>3 584</b>	<b>0,02</b>
<b>Zulu</b>	<b>3 529</b>	<b>0,02</b>
<b>Andra språk (bl.a. asiatiska)</b>	<b>405 420</b>	<b>2,5</b>

Modersmålstalare, befolkning 16 135 403, enligt Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida, Resultados Gerais. Instituto Nacional de Estatística, Maputo, Moçambique 1998.

Men frågan är hur språkplaneringen skall gå till i ett land som är så språkligt heterogent som Moçambique. I teorin kan vi urskilja ett antal olika alternativ, såsom

Promovering av

1. inget språk alls, låt folk tala som dom alltid har gjort
2. det postkoloniala språket
3. afrikanskt lingua franca
4. transnationellt afrikanskt språk
5. det största inhemska bantuspråket
6. det politiskt viktigaste inhemska bantuspråket
7. alla viktigare språk i landet

Jag skall här gå igenom de olika alternativens för- och nackdelar.

Alternativ (1) innebär att man helt enkelt underlåter att företa några språkplaneringsåtgärder. Nackdelen är naturligtvis i Moçambiques fall att det blir svårt att hålla ihop landet som en politisk enhet, och dessutom kommer det språk som de facto används av myndigheterna i sitt maktutövande att bli det språk som promoveras. Jfr dessutom Bamgbose (1991) åsikt att avsaknad av språkpolitik också är ett slags språkpolitik.

Alternativ (2) har förespråkats av FRELIMO ända sedan landets självständighet med motiveringen att portugisiskan är det enda språk som kan ena landet, och att stödjande av något av de inhemska språken skulle leda till konflikter mellan olika folkgrupper. Att portugisiska var den gamla kolonialmaktens språk bortsåg man i detta sammanhang från, samt det absurda i att t.ex. bedriva all undervisning i primärskolan på ett språk som inget barn förstår när det kommer till skolan. En fördel med det postkoloniala språket är dock att det fungerar för internationella kontakter, men i portugisiskans fall är situationen lite speciell. "Lusofonin" har förvisso ambitioner att utgöra en parallell till frankofonin och the Commonwealth, men frågan är om man lyckas. Det finns diverse samfund m.m. som förenar de portugisisktalande länderna i världen (PALOP, CPLP, etc.), men i t.ex. Afrika är den lusofona språkgemenskapen tämligen brokig: Moçambique, Angola, São Tomé och Príncipe, Guinea-Bissau och Kap Verde. De tre sista länderna är snarare kreolofona än lusofona, och dessutom mycket små. Angola har inte fungerat som statsbildning på 20 år. Moçambique är faktiskt lusofonins starkaste fäste i Afrika, något som också märks tydligt på Portugals satsningar på detta land. De övriga länderna inom lusofonin är Brasilien (flera hundra miljoner portugisisktalande, men egen norm och vissa halvkreolska varieteter), Macao (portugisiskan på utdöende), och Östtimor. Den internationella lusofonin är alltså ett mycket heterogent begrepp och frågan är vad dess medlemmar känner för samhörighet, i synnerhet som portugiserna aldrig hade fransmännens ambitioner att bedriva civilisatorisk mission. Å andra sidan bedrev Portugal en "assimilados"-politik i Moçambique som innebar att moçambikierna kunde bli betraktade som fullvärdiga medborgare om de började ha skor på fötterna, äta med kniv och gaffel, prata portugisiska, etc. Tragiskt nog kanske detta än i dag gör att moçambikierna är förhållandevis positiva till portugisiska språket och kulturen.

Slutligen bör nämnas att Moçambique är omgivet av länder där engelska är det enda eller ett av de officiella språken (Sydafrika, Swaziland, Zimbabwe, Zambia, Malawi och Tanzania). För alla gränsöverskridande kontakter är man därför beroende av engelska, men för närvarande finns inga tecken på att engelskan skulle vara på väg att tränga undan portugisiskan i Moçambique. Dock kan påpekas att FRELIMO en gång i tiden framkastade att engelskan skulle kunna bli officiellt språk i Moçambique.

Faktum kvarstår dock att de postkoloniala språken har en mycket stark ställning i Afrika, i synnerhet formellt sett, men det finns också många exempel på hur de kryper in även i intimare sfärer. I stadskärnorna i Moçambique leker barn idag ofta enbart på portugisiska, och det finns många föräldrar som anstränger sig för att tilltala sina småbarn på detta språk. På ett sätt kan man säga att språkplanering i Afrika huvudsakligen handlar om hur man skall förhålla sig till de postkoloniala språken. Ibland får man känslan av att språkdöd är ett reellt problem i hela Afrika och att man skulle kunna gå samma öde till mötes som Nord- och Sydamerika samt Australien, där de inhemska språken är starkt hotade, för att inte säga döende, och befolkningarna talar ett postkolonialt språk som modersmål. Ännu så länge har de postkoloniala språken inte samma grepp om Afrika, men i vissa större städer talas de av kanske 25 till 50 procent av befolkningen som modersmål (och då bortser jag från problemfall som Nigerian Pidgin, français populaire d'Abidjan, etc.), och trenden verkar inte vika, snarast tvärtom. (Det är intressant att notera att den enda kontinent där de inhemska språken inte är i fara är Asien, d.v.s. den enda världsdelen som européerna inte lyckades kolonisera helt, samt att asiatiska länder idag till yttermera visso är ekonomiska stormakter trots att de inte använder europeiska språk.

Promoverande av ett afrikanskt lingua franca (alternativ 3) skulle inte fungera i Moçambique eftersom det inte finns något språk som kan spela denna roll (som t.ex. kiswahili gör i Tanzania).

Alternativ (4), som påminner om (3), är också ohållbart. Många moçambikiska språk talas även i intilliggande länder (cishona, xichangana, cinyanja, ciyao, etc.) men inget av dem är så regionalt dominerande att det skulle kunna fungera som nationellt kommunikationsmedel.

Alternativ (5) skulle som sagt innebära att man promoverade emákuwa, men detta är inte möjligt av sociopolitiska och geografiska skäl.

(6): De flesta politiska makthavare i Moçambique talar xichangana (trots att huvudstadens språk ursprungligen var xironga, ett annat språk i tsongafamiljen). I praktiken åtnjuter xichangana vissa fördelar, men på grund av landets stora nord-sydliga utbredning och dåliga kommunikationer är det ändå begränsat till sydligaste Moçambique.

Det sista alternativet, (7), innebär att man tillämpar en sydafrikansk modell, där alla språk av viss dignitet ges officiell status (Sydafrika erkänner ju som vi såg ovan elva officiella språk, varav engelska bara är ett). Denna modell har naturligtvis sina fördelar, samtidigt som den är kostsam och kanske i realiteten överambitiös.

Slutsatsen av ovanstående är att inget alternativ har något klart försteg före de andra. Man kan då tänka sig att förespråka ett slags två- eller trenivåmodell, något som är vanligt bland afrikanska språkplanerare (jfr Firmino 1995). Enligt dessa modeller promoveras olika språk på olika nivåer. En möjlig och

önskvärd lösning vore att ge de respektive bantuspråken formellt erkännande på det lokala planet, men promovera portugisiska som nationellt kommunikationsmedel. Problemet är bara att detta endast fungerar i provinser som har ett klart dominerande bantuspråk. Den ovanstående statistiken föreligger tyvärr inte på provinsnivå, men en titt på siffrorna från förra folkräkningen (1980) visar följande bild:

Tabell 12. Språk i Moçambique per provins 1980.

<b>Provins</b>	<b>Antal talare i procent</b>
Cabo Delgado	emakhuwa 67.8, shimakonde 23.5, kimwani 5.5, ciyao, ngulu, swahili
Niassa	emakhuwa 53.7, ciyao 36.3, cinyanja 7.2, ngulu
Nampula	<u>emakhuwa 96.3</u> , ekoti 1.8
Tete	<u>cinyanja 41.7</u> , cinyungwe 27.8, cisena 17.5, cishona 4.4, cinsenga 3.4, phimbi 1.8, kunda
Zambêzia	<u>elomwe 37.2</u> , echuwabo 26.0, marendje 16.6, cisena 10.4, emakhuwa 7.3, cinyanja
Manica	cishona 57.7, cisena 28.8, cinyungwe 6.5, xitsonga 2.7, echuwabo, xitswa, elomwe
Sofala	cisena 53.3, cishona 37.0, echuwabo 2.3, emakhuwa, elomwe, xitswa
Inhambane	xitswa 61.3, cicopi 17.4, gitonga 16.5, xichangana 1.5, cishona 1.5
Gaza	<u>xichangana 91.3</u> , cicopi 6.8, gitonga, xironga, xitswa
Maputoprovinsen	xichangana 55.1, xironga 36.3, siswati 1.9, cicopi 1.5, isizulu 1.2, xitshwa.1, gitonga
Maputo stad	<u>xironga 32.3</u> , xichangana 32.2, cicopi 10.7, gitonga 5.8, xitswa 4.9, isizulu, siswati

Dessa siffror visar att endast Nampula och Gaza hyser ett bantuspråk som dominerar totalt (angivet med understrykning i tabellen). I dessa provinser skulle man alltså kunna ge emakhuwa respektive changana officiell status på provinsnivå, eftersom språken i fråga talas av i princip alla invånare i respektive provins. I de övriga provinserna är läget mer komplicerat. Tre

provinser uppvisar över huvud taget inget majoritetsspråk (Tete, Zambêzia, Maputo stad). Det största språket i dessa provinser har markerats med kursivstil ovan. I samtliga provinser förutom Nampula och Gaza blir det alltså svårt att promovera ett enskilt språk. Man kan då tänka sig en trenivåmodell: om vi tar cicopi i Inhambane som exempel så skulle man kunna stärka detta språks ställning på distriktsnivå, eftersom det talas i en geografiskt välavgränsad del av landet. Samtidigt är de flesta cicopitalare tvåspråkiga i cicopi och xitshwa eftersom man är omgärdad av xitshwatalare. Detta innebär att även cicopitalare kan förväntas använda xitshwa på provinsnivå, samtidigt som portugisiskan är nationellt användbar. Språkplanerare skulle alltså kunna förespråka tre olika språk på distrikts-, provins- respektive nationell nivå, och flerspråkighet hos individen (som redan är regel) skulle uppmuntras.

### *Avslutning*

Ett stort problem i Moçambique är att folk skäms över att tala bantuspråk, förmodligen som en följd av den portugisiska assimilationspolitiken. En räddning för bantuspråken skulle vara att deras "koverta prestige" ökade, men sådant kan man ju inte lagstifta om. Å andra sidan skulle det antagligen inte skada om ett eller helst flera bantuspråk i Moçambique gavs officiellt erkännande på något sätt. Även om ett sådant erkännande inte skulle innebära några dramatiska förändringar för gemene man kan det väl aldrig vara fel i sig, och varför skulle man inte kunna följa Sydafrikas modell? Även om det mest är frågan om en symbolhandling är det en viktig sådan. Vad sedan portugisiskan beträffar tror jag inte man kan eller bör försöka motarbeta den. Portugisiskan erbjuder en möjlighet för moçambikierna att delta i en internationell gemenskap som inte bantuspråk kan ge. Detta innebär naturligtvis inte att det finns något som principiellt hindrar ett bantuspråk från att fylla offentliga funktioner. Men även om portugisiskan eller på lång sikt engelskan dominerar de officiella kontexterna i Moçambique behöver det inte innebära bantuspråkens försvinnande. Parallellt med att urbaniseringen och globaliseringen favoriserar de stora världsspråken kommer antagligen de lokala språken att stärkas på grund av att de behövs som identitetsmarkörer.

## *Referenser*

- Bamgbose, Ayo 1991. *Language and the nation. The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ethnologue. The languages of the world*. 2000. 14<sup>th</sup> edition. Grimes, Barbara F. (red.), Dallas: SIL International.
- Firmino, Gregóri 1995. *The postcolonial language policy in Mozambique*. Doktorsavhandling, University of California at Berkeley.
- Lopes, Armando Jorge 1999. The language situation in Mozambique. I: Kaplan, Robert B. & Baldauf, Richard B. Jr (red.), *Language planning in Malawi, Mozambique and the Philippines*. (Multilingual Matters 113.) Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd. S. 86–132.
- Maho, Jouni 1998. African languages country by country. A reference guide. *Göteborg Africana Informal Series*, n° 1. Göteborg: Department of Oriental and African Languages.

# Morgondagens svenska – en produkt av engelsk språkdominans?

**Britt-Louise Gunnarsson**  
Stockholms universitet

## 1. Inledning

*Internationalisering, globalisering, europeisering* är ord vi ständigt hör i beskrivningen av dagens samhälle och också av det svenska samhället. Dessa fångar vad som verkar vara en oundviklig utveckling. Vi kan inte isolera oss, utan måste ingå i större sammanhang – i större ekonomiska, politiska och kulturella sammanhang. Den fråga jag ska behandla i den här artikeln är emellertid inte om detta är bra eller dåligt utan vilka konsekvenser en sådan utveckling får för oss som språkbrukare i Sverige. Hur påverkar detta vår kommunikation och vårt språk? Kommer morgondagens svenska att vara en produkt av engelsk språkdominans? Har vi som brukare av ett litet språk och som medlemmar i en liten nationalstat möjlighet att behålla vår egenart även i morgondagens globaliserade och mångkulturella språksamhälle? Är det önskvärt? Och i så fall vilka modeller finns det att följa? Detta är, vill jag hävda, en viktig språkpolitisk fråga.

Det finns ett stort antal olika språk som talas i Sverige, officiella minoritetsspråk och många invandarspråk. Men inte desto mindre är det så att alla som bor och vistas i Sverige utsätts för engelskt språk på ett sätt som inte motsvaras av antalet engelskspråkiga invandrare. Det finns också många språk och många stora språk i Europa och i världen i övrigt. Det är ett välbekant förhållande. Men faktum kvarstår att som det nu ser ut i världen är engelska det gemensamma språk, det "lingua franca", som används världen över, också till stor del i EU-sammanhang. Engelska är koncernspråk i svenska storföretag som Ericsson och Electrolux. Engelska är också koncernspråk i många nordiska företag; när Nordbanken, Merita Bank, Unibank och ett antal nordiska försäkringsbolag nyligen gick samman valde man engelska till koncernspråk. Engelska är det internationella vetenskapsspråket, dvs. det språk som används i skriftlig och muntlig kommunikation i vetenskapliga sammanhang. Inom många discipliner har engelska också kommit att bli det nordiska och det nationella vetenskapsspråket. Det är också ett välbekant faktum att engelska är IT-språket framför andra, att det är ungdomsspråket, reklamspråket osv.



Jag anser inte att det finns någon större anledning att ondgöra sig över den rådande språksituationen. Det är, menar jag, på många sätt mycket bra att vi har ett gemensamt språk för kommunikation med dem som inte förstår vårt modersmål, och engelskan är ju åtminstone för oss svenskar inte svårare än att vi klarar oss ganska bra. Det är tur för oss som har svenska som modersmål att det är engelska, och inte mer avlägsna språk som t.ex. kinesiska eller japanska, som blivit det gemensamma språket.

Syftet med det här artikeln är istället att belysa vad som sker i mötet mellan den svenska och den anglo-amerikanska språk- och textkulturen. Jag kommer att behandla skillnader mellan texter från olika kulturer och på olika språk, mönsteröverföring mellan en kultursfär och en annan samt problem att tolka texter med avvikande struktur. Jag kommer vidare att diskutera hur långt vi svenska textskrivare gått i anpassningen till engelskan och amerikanskan. En central fråga blir då om vi ska fortsätta att anpassa oss till anglo-amerikanska mönster, en annan vilka andra alternativ som finns.

För att undvika missförstånd vill jag framhålla att jag självklart inte sätter likhetstecken mellan språk och kultur eller mellan språk, kultur och samhälle. Däremot finns det i våra tolkningar ibland ett samband, vilket jag kommer att beröra. I min artikel kommer jag huvudsakligen att uppehålla mig vid forskning om skrivet språk. En anledning till detta är att det forskats mycket just om skillnader mellan texter på olika språk och från olika kulturer liksom mellan texter skrivna av skribenter med olika modersmål och med olika kulturell bakgrund. En annan anledning är att det material jag själv främst arbetat med i ett kontrastivt perspektiv är skrivna texter. Jag kommer, då detta är relevant, att ta upp resultat av de studier jag lett och själv arbetat med.

## **2. Kontrastiva studier om texter och skrivande på modersmålet**

### **2.1 Allmän forskningsöversikt**

Kontrastiva studier har inriktats mot olika språkliga nivåer och företagits ur en mängd skilda teoretiska infallsvinklar. De studier som är av intresse här är emellertid sådana som gällt den textuella/diskursiva nivån och som intresserat sig för sambandet mellan kultur och text. I böckerna *The Psychology of Literacy* (Scribner & Cole 1981) och *Ways with Words* (Heath 1983) presenteras två relativt tidiga undersökningar av sambandet mellan kultur och diskurs. Båda dessa studier visar att skriven text, såsom denna används och uppfattas, varierar beroende på den kulturella grupp som individen tillhör och att variationerna är kopplade till innehåll såväl som till form och struktur.

Av betydelse för det kontrastiva forskningsfältet i ett tidigt skede var också Robert Kaplans arbeten. Han lanserade i Kaplan (1966) termen *kontrastiv retorik* ("contrastive rhetoric") och har sedan i en serie arbeten analyserat

skrivandet hos studenter med olika etnisk bakgrund. I Whorfiansk anda menar Kaplan att skillnader i textinnehåll och textmönster beror på skillnader i den interna logiken mellan kultur och språk (Kaplan 1987, 1988).<sup>1</sup>

Som exempel på det teoretiska resonemanget kring kulturella textmönster kan tas John Hinds' typologisering utgående från en gradering på en skala med polerna *läsarsvar* och *skrivarsvar* ("reader responsibility", "writer responsibility"). Hinds (1987) förklarar skillnader mellan japanska och anglo-amerikanska textmönster vad gäller graden av explicititet och koherens med att de japanska texterna lägger ansvaret för förståelsen hos läsaren (denne ska försöka sätta sig in i författarens tankar), medan de anglo-amerikanska texterna knyter ansvaret till författaren (texten ska utformas så att läsaren utan svårighet hänger med i författarens resonemang).

Större delen av de kontrastiva studierna har genomförts med engelskan som bas, och oftast har förklaringsperspektivet också varit anglocentrerat. Många studier har gällt skillnader mellan anglo-amerikansk kultur och ytterst avlägsna kulturer som japansk, koreansk, thailändsk, kinesisk, indisk och arabisk. I ett europeiskt perspektiv är givetvis de undersökningar av intresse som gällt texter från mer närliggande kulturer. Kulturbundna skillnader har t.ex. kunnat påvisas vad gäller narrativa mönster i grekers och amerikaners berättande (Tannen 1979, Chafe 1987), argumentativa mönster i finska, engelska och tyska ledare (Tirkkonen-Condit & Liefländer-Koistinen 1989), textuella mönster i tyska och franska vetenskapliga texter (Sachtleber 1990).

Av särskilt intresse är de undersökningar som Anna Mauranen gjort av finska och anglo-amerikanska vetenskapliga artiklar (Mauranen 1993). Hon jämförde referentiella mönster, tematisk struktur, reflexivitet samt retorisk textstruktur. För samtliga variabler kunde hon peka på skillnader mellan finska och engelska textmönster. Hon jämförde t.ex. finska och engelska vetenskapliga artiklar med avseende på proportionen och typen av metatext och fann då avsevärda skillnader. I kort sammanfattning innehåller den engelska texten betydligt mer metatext, och metatexten är mycket starkare markerad ("clustering of metatext"). Den engelska texten styr läsaren i dennes läsning och förståelse av texten och ger litet utrymme för varierad tolkning, medan den finska texten lämnar mer tolkningsarbete åt läsaren. Mauranen diskuterar denna skillnad utifrån Hinds' distinktion mellan *läsarsvar* och *skrivarsvar*.

Av intresse är också Michael Clynes studier av engelska och tyska vetenskapliga artiklar (1987, 1991). Han jämförde engelska och tyska textmönster med avseende på (1) *linearitet* – *digression*, (2) *kontinuitet* –

<sup>1</sup> Teorier knutna till denna inriktning av den kontrastiva språkforskningen diskuteras vidare i Purves 1988, Martin 1992 och Wiseman & Koester 1993. Nyare översikt över studier inom det kontrastiva fältet återfinns i Connor (1996) liksom i Gunnarsson (1996a, 1996b) och i Melander (1994).

*diskontinuitet*, (3) *integration av data*, (4) *markörer av textens organisering* och kunde för dessa variabler påvisa avsevärda skillnader mellan de tyska och engelska texterna. I jämförelse med de tyska texterna kännetecknas de engelska av att de framskrider lineärt med undvikande av utvikningar eller digressioner. Argumenteringen har en stark kontinuitet och explicititet med sammanfattning i slutet. Data integreras i texten istället för att som i de tyska texterna placeras i slutet. Textens organisering markeras tydligare än i de tyska. Olikheten mellan tyska och engelska textmönster förklaras av Clyne med skillnad i utbildningssystem, olika intellektuella stilar och skillnad i attityder till kunskap och innehåll.

## 2.2 Studier inkluderande svenska texter

Kirstin Fredrickson har i en relativt omfattande kontrastiv undersökning jämfört textmönster i svenska och amerikanska domar. Svenska domar från Svea hovrätt har jämförts med motsvarande amerikanska domar. Med bas i de textanalytiska metoder som jag utvecklat för projektet *Facktexter under 1900-talet* (Gunnarsson 1989) har Fredrickson jämfört domarna på kognitiv, pragmatisk och makrotematisk nivå. Fredrickson finner avsevärda skillnader på olika nivåer. Förklaringen till de observerade skillnaderna i textmönster söker hon i den kontextuella ram i vilken domarna ska fungera, dvs. i skillnaden i juridiskt-sociolingvistisk kontext. Det amerikanska juridiska systemet skiljer sig avsevärt från det svenska; rättegångarna är annorlunda uppbyggda och de skrivna domarna har andra funktioner (Fredrickson 1992, 1995).

I Andersson & Gunnarsson (1993) presenteras en kontrastiv studie av tyska och svenska dagstidningsledare. Tillsammans med Bo Andersson analyserade jag argumentationen i tio tyska och tio svenska ledare från den 2 maj 1992. Samtliga ledare behandlade bråket i Los Angeles i samband med frisläppandet av poliserna efter den första domen i det s.k. Rodney King-målet. Analysen inriktades mot den argumentativa strukturen, och vi kunde påvisa klara skillnader. De tyska ledarna var explicit argumentativa med en tydligt framhävd tes i början av ledaren. De svenska ledarna däremot var närmast deskriptiva till sin karaktär; skribentens ställningstagande framfördes vanligtvis i slutet, som en konklusion. Denna skillnad är likartad den som kunnat påvisas vid jämförelsen mellan finska och tyska argumentativa mönster (Tirkkonen-Condit & Liefländer-Koistinen 1989). Den skandinaviska tidnings- och debattkulturen tycks alltså skilja sig från den tyska.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kontrastiva studier med svenska som ett av språken återfinns också i Fredrickson & Swales (1994) och i Melander, Swales & Fredrickson (1997).

### 2.3 *Texter i europeiska skrivsamhällen.*

Av kanske ännu större intresse är ett par färskare undersökningar av språket i näringslivet. Inom projektet *Texter i europeiska skrivsamhällen*<sup>3</sup> har vi studerat kommunikation inom fyra skrivmiljöer – banker, ingenjörbyråer, yrkesmedicinska institutioner, historiska institutioner – i tre länder – Sverige, Tyskland och Storbritannien (Gunnarsson 1994). Ett syfte med projektet har varit kontrastivt; vi har alltså jämfört textmönster i svenska, engelska och tyska texter av liknande slag (Levin 1997, Andersson 1997, Bäcklund 1998). Ett annat syfte är sociolingvistiskt, dvs. syftet är att studera relationen mellan den nationella kulturen, organisationen och texten (Gunnarsson 1998a, 1999a, 1999b, 2000).

Studien har omfattat olika faser: intervjuer, textinsamling, korpusuppbyggnad och textanalyser. I de olika skrivmiljöerna intervjuade jag, ensam eller tillsammans med en kollega, chefer och anställda som hade ansvar för eller var involverade i informationsverksamhet och produktion av texter av olika slag. Sammanlagt intervjuades omkring 70 personer. Vi samlade också in prov på texttyper av alla de slag som man producerade inom den aktuella miljön. För bankerna t.ex. samlade vi in årsberättelser, pressmeddelanden, annonser, broschyrer, brev, personaltidningar, personalmeddelanden, allmän företagsinformation, instruktioner. Med de insamlade texterna som bas byggde vi sedan upp en textkorpus som innehöll sådana texttyper som förekom i flera miljöer.

Huvuddelen av textanalysen har genomförts med utgångspunkt i den ovan nämnda analysmodellen (Gunnarsson 1989). I det här kontrastiva projektet valde vi att genomföra textanalyserna på *kognitiv nivå* (kognitiv värld, aspekt och dimension), *pragmatisk nivå* (illokutionstyp, relationen sändare–mottagare) och *makrotematisk nivå* (supertema, makrotema). (För en mer utförlig beskrivning av textkorpus och textanalys, se Levin 1997.) Undersökningen har också inkluderat analyser av argumentation (Andersson 1997), diskursmarkörer (Bäcklund 1998) och bilder och bildskapande inom företaget (Gunnarsson 1998a).

Jag tänkte här ta upp några resultat från våra analyser och då koncentrera mig på skillnader mellan svenskt och engelskt. I Bäcklund (1998) analyseras metatext, dvs. referenser till texten, diskursmarkörer, interna konnektorer och

<sup>3</sup> Projektet *Texter i europeiska skrivsamhällen*, som finansieras av Riksbankens Jubileumsfond, bedrevs tidigare vid Uppsala universitet av en forskningsgrupp bestående av mig själv som projektledare, Bo Andersson, Ingegerd Bäcklund, Anna Levin, Ulf Norberg, Lena Norling och Eva Danielsson. Projektet har fortsatt vid Stockholms universitet med mig som projektledare och Marie Sörlin som forskningsassistent.

också adresseringen av läsaren. När jämförelsen gällde adresseringen av läsaren i de engelska och svenska texterna kunde Bäcklund påvisa en märkbar skillnad; läsardresseringen var fyra gånger så frekvent i det engelska materialet som i det svenska.

Om vi sedan ser till markeringen av sändaren, så redovisar jag i Gunnarsson (2000) en analys av andelen sändarmarkeringar i bankbroschyrer. Vid vår genomgång av texterna har vi för varje mening (eg. makrosyntagm<sup>4</sup>) markerat förekomst av sändarangivelse (namn eller pronomen). Exempel (1) visar ett utdrag ur en broschyr från Barclays Bank. I båda meningarna anges sändaren med namn (min kursivering). Vi har också markerat fall där sändaren nämns med pronomen, t.ex. *jag, vi; I, we*.

(1) That's why you can turn to *Barclays Complete Mortgage Service* and be confident that it will live up to its name. Arranged for you by *Barclays Mortgage Specialist*, the service is designed to make the whole mortgage process simple to understand, convenient and affordable.

När vi jämförde texterna från Barclays Bank med dem från Handelsbanken fann vi en tydlig skillnad vad gällde sändarmarkeringar. I broschyrer riktade till företag producerade vid Barclays Bank markeras sändaren i 61 % av meningarna, medan motsvarande andel för de svenska texterna är 2 %; i broschyrer riktade till privatpersoner är proportionen 66 % i det engelska materialet och 19 % i det svenska. I båda fallen rör det sig alltså om avsevärda skillnader mellan det engelska och svenska materialet.

I Gunnarsson (2000) redovisar jag också en jämförelse av andelen expressiva illokutioner i banktexter. För varje mening<sup>4</sup> i textmaterialet har illokutionstyp markerats, varvid analysen omfattade följande illokutionstyper: informativ, explikativ, expressiv, argumentativ, direktiv. Den expressiva illokutionstypen gällde meningar som innehöll positiva omdömen, kritik eller uttryck för entusiasm. Exempel (2) visar ett annat utdrag ur en broschyr från Barclays Bank. Jag har med kursiv stil markerat den formulering som fått oss att bedöma illokutionstypen som expressiv.

(2) We can offer you a range of mortgages at *highly attractive rates*, like the Barclays Fixed Rate Mortgages featured here.

Också vad gäller de expressiva illokutionerna fann vi avsevärda skillnader mellan det engelska och svenska materialet. Totalt är denna illokutionstyp nästan tre gånger så frekvent i de engelska banktexterna som i de svenska. Anmärkningsvärt är också att det endast är i det engelska materialet som expressiva illokutioner överhuvudtaget förekommer i broschyrer och brev.

<sup>4</sup> Vår analysenhet har varit makrosyntagmen, dvs. huvudsatsen och dess bisatser. I realiteten motsvarar detta ofta en grafisk mening.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att det engelska materialet utmärks av högre andel läsaradresseringar, av högre andel sändarmarkeringar och av högre andel expressiva illokutioner än det svenska materialet.

#### 2.4 *Electrolux-studien*

Av intresse i detta sammanhang är också en annan pågående studie. Electrolux har här valts ut som exempel på ett internationellt svenskt storföretag. Genom observationer, intervjuer och textanalyser kartläggs den flerspråkiga textproduktionen inom koncernen<sup>5</sup>. Inom Electrolux är koncernspråket engelska. En stor andel av de texter som skrivs författas emellertid på andra språk. Den modell Electrolux tillämpar är att låta säljbolagen inom respektive land själva ta hand om författandet och utformningen av kundbroschyrer. Som underlag för broschyrerna producerar man på huvudkontoret i Stockholm en bastext på engelska som sänds ut till säljbolagen i olika länder. Denna bastext fungerar sedan som råmaterial för kundbroschyrerna, som alltså är författade på olika språk och avsedda för olika länder och kulturer. Utgående från begreppet *parallellskrivning* (Gunnarsson 1995) studerar vi bl.a. skillnader mellan broschyrer som lanserar dammsugaren Clario i olika länder. Syftet med analyserna är att jämföra broschyrer om samma produkt tillkomna inom samma företag. I Gunnarsson. & Jämtelid (1999) diskuteras parallellskrivningsbegreppet och i Jämtelid (2000a, 2000b) presenteras jämförelser av bastexten och de olika broschyrer som tillkommit med denna som bas. Som Jämtelids analyser visar har de olika säljbolagen valt att ta med olika idéer från den bastext som huvudkontoret sänt ut. Hon har också funnit avsevärda skillnader vad gäller de olika kundbroschyrernas argumentering för produkten, valet av illustrationer och bilder samt själva stilen. Det finns således klara skillnader mellan Electrolux-broschyrer skrivna i olika länder om samma dammsugare och utgående från samma underlag.

#### 2.5 *Diskussion*

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtliga studier som här beskrivits visat på skillnader i textmönster mellan texter producerade inom olika domäner, olika samhällen och olika kulturer. Vi har funnit skillnader på olika nivåer, såväl på ord- som textnivå.

Om vi nu återgår till de ovan redovisade resultaten från projektet *Texter i europeiska skrivsamhällen*, fann vi där klara skillnader vad gäller

<sup>5</sup> Projektet *Det internationella företaget och översättningen* är en del av forskningsprogrammet "Översättning och tolkning som språk- och kulturmöte", som finansieras av Riksbankens Jubileumsfond. Inom projektet, som leds av mig, är Kristina Jämtelid verksam.

sändarmarkeringar och expressiva illokutioner. Texterna från Barclays Bank innehöll betydligt fler sändarmarkeringar och expressiva illokutioner än texterna från Handelsbanken.

I de intervjuer jag gjorde med chefer och anställda i bankerna tog jag bl.a. upp attityden till reklam och satsningen på reklam och fann då intressanta skillnader. Handelsbanken kan sägas nästan helt sakna eller i vart fall ha mycket liten tro på värdet av reklam, och man satsar också förhållandevis litet resurser på utformningen av reklamtexter. Man menar att det viktiga är den personliga kontakten med kunden och betonar att varje kundrelation är unik. Barclays Bank å andra sidan har en mycket stark tro på reklamens värde och man satsar följdenligt avsevärda resurser på reklam. En stor stab ägnar sig åt att utforma annonser, affischer och broschyrer, som före lanseringen utprovas noggrant på olika kundgrupper. Beroende på om reklamen riktar sig till små företag, stora företag eller privatpersoner varierar texterna, t.ex. vad gäller färg, bildval, typstorlek och brödtext. Barclays Bank fäster alltså stor tilltro till reklam, och man tror på möjligheten att genom marknadsanalys och test på utvalda grupper kunna utforma en säljande reklam.

Vilka slutsatser kan man nu dra av dessa resultat? För det första vill jag påstå att attityden till reklam, såsom denna framgått av intervjuerna, tydligt speglas i texterna, bl.a. i andelen sändarmarkeringar och i andelen expressiva illokutioner. Och här menar jag att en högre andel sändarmarkeringar och expressiva illokutioner är ett utslag av en mer aggressiv marknadsföring.

För det andra skulle jag vilja koppla samman de funna text- och attitydskillnaderna till olikheter vad gäller mer genomgripande marknadsföringsidéer. Barclays Bank, den engelska banken, präglas av ett traditionellt marknadsföringstänkande, som kan ställs i relation till det tänkande som t.ex. beskrivs i Kotler (1991) och i Kotler m.fl. (1999). Man tror starkt på värdet av massinriktad reklam, på marknadsundersökningar, på statistik och genomsnitt samt på värdet av tryckta massdistribuerade texter. Handelsbanken, den svenska banken, däremot präglas av ett tydligt tjänsteföretagstänkande ("service management"-tänkande) vad gäller marknadsföring, och kan ställas i relation till det tänkande som t.ex. beskrivs i Grönroos (1982) och (1990). Vad som är viktigt är relationen till kunden; varje kund ses som unik och varje produkt som ska säljas ses också som unik. Enligt ett tjänsteföretagstänkande är det viktigt med personlig, muntlig kontakt. Vad som är viktigt är att skapa varaktiga relationer och bygga upp bestående nätverk (se också Sörilin 2000). Textmönstren tycks alltså i de här fallen också spegla mer genomgripande marknadsföringsidéer hos företagen, idéer som tydligt speglats i intervjuerna med textansvariga inom bankföretagen.

För det tredje skulle jag vilja koppla samman text- och attitydskillnaderna med nationella mönster och då ta upp de beskrivningar av nationella skillnader som den holländska sociologen Geert Hofstede gjort. I sina omfattande

analyser av anställda inom IBM-koncernen i olika länder och världsdelar kom Hofstede (1991) att urskilja ett antal kulturellt relevanta dimensioner, däribland *osäkerhetsundvikande*; *kollektivism* gentemot *maktdistans*; *självhävdande* gentemot *anspråkslöshet*, eller som han också beskriver det *maskulinitet* gentemot *feminitet*. Vad gäller dimensionen maskulinitet–feminitet skiljer sig enligt Hofstedes statistiska analyser Sverige, som tillhör de feminina kulturerna, från Storbritannien och Tyskland, som tillhör de maskulina. En maskulin kultur, som den brittiska, innebär en stark uppskattning av tävling och kamp, medan en feminin kultur, som den svenska, innebär en stark uppskattning av jämställdhet, solidaritet, konfliktundvikande, förhandlingar etc. (se också Andersson 1997.) En möjlig förklaring till de funna textskillnaderna skulle alltså kunna vara att de speglar mer genomgripande nationella mönster, i det här fallet knutna till dimensionen maskulinitet–feminitet. Den aggressiva marknadsföringen vid Barclays Bank skulle kunna ses som spegling av en maskulin kultur, och den mindre aggressiva vid Handelsbanken som spegling av en feminin kultur.

Mina analyser av bankdiskursen skulle alltså kunna sägas peka på ett samband, om än komplext, mellan språket, organisationen och kulturen. Också Fredricksens jämförande studier av språket i svenska hovrättsdomar och motsvarande amerikanska domar visade på samverkan mellan språk och samhälle, i det här fallet mellan språket i domar och rådande domstolspraxis.

Likaså har Jämtelids analyser av språkmönstren inom Electrolux-koncernen visat på relationen mellan språk och kultur. Studien gällde här lanseringen av en och samma dammsugare (Clario) inom ett och samma företag (Electrolux) med hjälp av en viss texttyp (broschyr). De skillnader hon påvisat mellan broschyrtexterna i de olika länderna skulle kunna tyda på kulturellt betingade skillnader. Min slutsats är alltså att språket, texten och textmönstren speglar idéer relaterade till samhället, organisationen och den nationella kulturen.

### **3. Kontrastiva studier av texter och skrivande på främmande språk**

Nästa frågeställning jag tänker ta upp är hur textmönster lärs in, en fråga som hänger samman med hur dessa överförs mellan språk. Vad först gäller modersmålet, så talar mycket för att inläringen av textmönster huvudsakligen sker omedvetet (se också Gunnarsson 1996a, 1996b). Den största delen av vår kunskap om mönster för olika texttyper får vi genom egen läsning och eget skrivande. Det är emellertid också ett faktum att modern skrivundervisning på modersmålet söker explicitgöra variationer i textmönster, t.ex. genom diskussion av genreskillnader.

Inlärandet av främmande språk däremot har mycket litet varit inriktat mot att lära ut skillnader i textmönster, förmodligen till stor del beroende på att



kunskapen om textskillnader mellan texter från olika kulturer är litet känd bland lärare. Detta är föga förvånande, bör jag tillägga, då forskningsfältet är så pass nytt och utforskat.

### 3.1 *Skrivande på engelska*

Det finns emellertid en del undersökningar som sett på vad som sker då skribenter skriver på främmande språk. Michael Clyne t.ex. har i sina ovan refererade studier även undersökt i vad mån tyska skribenter, då de skriver på engelska, följer engelska eller tyska textmönster, och Anna Mauranen har studerat i vad mån finska skribenter följer engelska eller finska textmönster då de skriver på engelska. En kort sammanfattning av deras resultat är att textmönstren i många avseenden överensstämmer med modersmålets, även då skribenten skriver på främmande språk. Tyska skribenters texter på engelska följer alltså till stor del tyska textmönster och finska skribenters engelska texter finska textmönster. De kulturellt betingande mönsterskillnaderna slår alltså igenom också när skribenten skriver på ett främmande språk.

### 3.2 *Svenskars skrivande på engelska*

Tillsammans med Bo Andersson vid Uppsala universitet gjorde jag för några år sedan en studie av konferenssammandrag ("abstract") skrivna på engelska av språkforskare från USA, Japan, Brasilien, Ryssland/Ukraina, Spanien, Tyskland och Sverige. Samtliga sammandrag gällde föredrag vid AILA:s världskongress i Amsterdam 1993. Trots att samtliga var skrivna på engelska och för samma målgrupp, slog de kulturella skillnaderna igenom vad gällde retorisk uppbyggnad och självframställning. Bland annat framkom väsentliga skillnader mellan sammandrag skrivna av svenska och amerikanska forskare. Vår jämförelse gällde den textmässiga uppläggningsen, dvs. vad man tog upp i sitt sammandrag, samt hur man där presenterade den egna forskningen. Till vår förvåning fann vi att de svenska sammandragen avvek kraftigt från de amerikanska – här hade vi väntat oss stor överensstämmelse – och också från dem som forskarna från de andra länderna skrivit. Man skulle kunna tala om en svensk retorisk stil, som alltså slog igenom även när svenskarna skrev på engelska, en stil som innebar en anspråkslöshet (ingen teoriram) och nedtoning av den egna forskningsinsatsen ("min studie kan kanske ha visst intresse..."). Forskarna från USA, men också de från Japan, Brasilien och Tyskland, hade en betydligt mer professionellt medveten och distinkt-aggressiv framtoning (Andersson & Gunnarsson 1995).

### 3.3 Diskussion

En tänkbar, och jag tror vanlig förklaring, till de här resultaten är: De svenskar, finnar, tyskar som studerats kan inte skriva engelska. Undervisningen borde bli bättre vid respektive lands skolor och universitet. Utgångspunkten för ett sådant resonemang är tanken att alla kan lära sig att formulera sina tankar och idéer på kulturellt olika sätt. Med effektiv undervisning och träning kan forskare lära sig att strukturera sina idéer på helt skilda sätt beroende på var och för vem man ska presentera sin forskning. En fråga som emellertid bör ställas i detta sammanhang är om – eller åtminstone i hur hög grad – vi faktiskt kan anpassa vår presentation efter läsaren och kanalen. En annan är om detta alltid är önskvärt.

Om man accepterar förklaringen att skillnaderna mellan finnars och amerikaners sätt att skriva engelska texter beror på att finnarna inte tillräckligt behärskar de amerikanska textmönstren, innebär det att man ser texten som oberoende av individen och dennes kulturella bakgrund, dvs. att lära sig skriva på ett annat språk innebär att vi formar texter på samma sätt som görs inom den dominerande kultur som hör samman med språket. Skriver vi i en amerikansk tidskrift bör vi alltså anpassa vårt sätt att strukturera och presentera våra idéer och tankar till det amerikanska mönstret. Detta skulle då stämma med talesättet att man ska ta seden dit man kommer. Mottagarkulturen borde alltså vara avgörande för slutprodukten.

Men om nu en amerikan skriver i en skandinavisk, tysk eller indisk tidskrift, ska då amerikanen anpassa sig till mottagarkulturen, dvs. till det skandinaviska, tyska eller indiska sättet att strukturera och presentera ett innehåll? Kräver tidskriftsredaktörerna detta? Jag skulle vilja svara att de inte gör det, åtminstone inte i motsvarande utsträckning som redaktörer kräver anpassning av dem som ska publicera sig i en engelsk eller amerikansk tidskrift. Jag vill alltså hävda att det inte enbart eller främst handlar om att ta seden dit man kommer, utan om att den svagare måste anpassa sig till den starkare, dvs. om dominans- och maktförhållanden.

En annan fråga som är oundviklig i detta sammanhang är vilken betydelse de kulturbundna skillnaderna i praktiken har för engelska och amerikanska läsares tolkning av texter som är skrivna av icke-engelskspråkiga skribenter, t.ex. av finnar, tyskar eller svenskar.

Det finns en omfattande psykolingvistisk litteratur som visat hur vår texttolkning styrs av internaliserade normalbilder av hur texter är strukturerade. Som ett led i språkinläringen och utvecklandet av en språkkompetens konstruerar och lagrar vi enligt denna teoribildning mentala mönster för olika texttyper och för texters uppbyggnad på olika nivåer. Vid läsningen av en text tar sedan vår tolkning sin utgångspunkt i dessa mentalt lagrade normalbilder. (För översikter inom området, se t.ex. Gunnarsson 1982, 1984.)

Mauranen (1993) och Clyne (1987, 1991) resonerar också om tolkningen av kulturellt avvikande textmönster. Finska och tyska läsare tolkar ofta den anglo-amerikanska texten som yttlig, alltför enkelspårig, närmast populariserande. Den kan också med finska och tyska ögon ses som övertydlig, alltför pedagogisk och patroniserande. Läsaren förutsätts behöva mycket ledning för att förstå. Tyska texter uppfattas enligt Clyne av engelska läsare inte sällan som pretentiösa, långgrandiga, dåligt organiserade, teoretiskt mystifierade, och man hänför detta till de tyska skribenternas oreflekterade förhållande till den vetenskapliga lärdomen snarare än till skillnad i textmönster. Finska texter uppfattas enligt Mauranen ofta som vaga och poetiska. Den finska textens implicitet med större utrymme för läsartolkningar kan, påstår Mauranen, uppfattas som översitteri av läsare obekanta med detta sätt att skriva texter; den finske skribenten uppträder närmast som en "guru", som anser att läsaren bör anstränga sig för att tolka dennes stora visdom.

Även den ovan nämnda studien av konferenssammandrag på engelska tar upp tolkningsproblematiken. Det typiskt försiktiga draget i den svenska självpresentationen, där sättet att presentera den egna studien närmast har karaktären av "a modest proposal", kan knappast förväntas vara konkurrenskraftigt i en mer högljudd internationell miljö. Motsatsen gäller förstås också; svenska läsare stöts inte sällan bort av självhävdelsen i sammandrag från mer konkurrensinriktade kulturer (Andersson & Gunnarsson 1995).

Vad kan vi dra för slutsats av detta? Om en finsk läsare tycker att en amerikansk lärobok är övertydlig, bör då amerikanen skriva annorlunda eller bör finländaren lära sig att stå ut med alltför pedagogiska böcker? Om en svensk skriver alltför anspråkslöst, bör då svensken lära sig att vara mer självhävdande eller bör de amerikanska läsarna lära sig att se igenom svenskens mindre aggressiva sätt att uttrycka sig? Jag tror att de flesta av oss tänker att det nog är så att svensken och finnen måste anpassa sig. Men måste de verkligen det? Jag är inte så säker.

## **4. Konsekvenser av engelskt inflytande för svenskt språk och svenska texter**

### **4.1 Påverkan på allmänspråket**

Att det sker en viss påverkan på allmänspråket är lätt att lägga märke till. Ord lånas in och fogas in i svenska meningar. Vi hör *crossover*, *outsourcing*, *leasing*, *controller*, *back office*, *e-mail* i de mest skilda stilistiska sammanhang. Engelska böjningsmönster tränger in. Vi skriver *controllers* och *managers* eller också böjs engelskljudande ord på svenskt sätt: *deleta*, *outsourca*, *leasa*.

En annan utbredd förändring, som nog åtminstone till en del kan förklaras med engelsk påverkan på svenskan, är den allt vanligare sårskrivningen av sammansatta ord. Sammansatta ord skrivs isär, men vi finner också exempel på motsatsen, dvs. att ord skrivs ihop fast det knappast rör sig om sammansättningar. Då jag nyligen besökte en teater i min hemstad fann jag på två skyltar i samma rum att det stod *dörr handtag*. Utanför teatern låg en pub och där stod det en skylt som angav extrapris på *veckansöl*.

#### 4.2 Vissa språkdomäner försvinner

Vad som dock är värre är att vissa språkdomäner håller på att försvinna från svenskan. Flera domäner är hotade, men kanske allra mest allvarligt är hotet mot det vetenskapliga språket.

I Gunnarsson & Öhman (1997) och också i Gunnarsson (1999c, 2001) presenteras en studie av språksituationen vid ett svenskt universitet, Uppsala universitet. I syfte att utröna hur långt internationaliseringen gått vid svenska universitet sände vi ut en enkät till samtliga institutioner vid Uppsala universitet. Vi bad att få information om studentutbytet, om lärare som undervisade på engelska, om kurser på engelska och andra främmande språk och om språket i kurslitteratur inom grund- och forskarutbildningen, på seminarier och föreläsningar samt i de skrifter – uppsatser, artiklar, rapporter, avhandlingar – som producerades vid institutionen. Vi sökte slutligen också få en uppfattning om attityden till bruket av andra språk än svenska och om upplevda krav relaterade till språkbruket.

Av enkätstudien framgår tydligt hur engelska språket trängt in – och trängt ut det svenska språket – inom stora delar av universitetet. Detta gäller mer inom forskningen och forskarutbildningen än inom grundutbildningen och mer inom de våta än de torra fakulteterna. De mest anglo-amerikaniserade fakulteterna är den teknisk-naturvetenskapliga, den medicinska och den farmaceutiska. Också den samhällsvetenskapliga fakulteten och den historisk-filosofiska sektionen har kommit långt på internationaliseringsvägen, och att döma av attityderna inom dessa fakulteter vill man gå längre. De fakulteter som använder engelska minst är teologi och juridik. Andra främmande språk än engelska används överlag mycket litet; de återfinns i stort sett enbart vid språkinstitutionerna och vid den teologiska fakulteten.

Som den här närstudien av ett universitet visar har högre utbildning i Sverige kommit långt på vägen mot en anpassning till ett anglo-amerikaniserat vetenskapssamhälle. Det är inte längre en överdrift att påstå att vetenskapligt språk på svenska håller på att försvinna inom många discipliner. En sådan här utveckling för emellertid med sig olika negativa konsekvenser:

För det första kommer terminologin inom en mängd vetenskapsområden inom en nära framtid att helt sakna svenska ord och uttryck. Det kommer inte

att finnas någon anledning att översätta termerna till svenska, utan de engelska termerna blir de allena rådande. För det andra kan vi vänta oss att sådana svenska textuella och diskursiva mönster som tidigare brukades för att formulera vetenskapliga resultat och teorier kommer att trängas undan av anglo-amerikanska mönster. För det tredje kommer de individuella forskarna att förlora förmågan att tala om sitt ämne på svenska. Detta är redan nu ett problem men torde inte bli mindre kännbart i framtiden om inget görs åt den engelska dominansen inom vetenskapen. För det fjärde kommer det svenska vetenskapssamhället att hamna i en diglossisk situation, där engelska blir högspråket, dvs. det språk som används inom forskningen och den högre akademiska undervisningen, medan svenska blir lågspråket, dvs. det språk som används i lägre undervisning och för popularisering. För det femte är kvaliteten på forskningen hotad. Om individer med svenska som modersmål alltmer i tal och skrift tvingas uttrycka sig på ett språk de inte behärskar på ett lika djupgående sätt som sitt modersmål, finns det stor risk att tänkandet och idéutvecklingen blir lidande. För samhällsvetenskap, humaniora, teologi och juridik men också för de våta vetenskapsområdena – teknik, naturvetenskap, medicin och farmakologi – är idéutvecklingen starkt knuten till språket. De allra flesta, och det gäller också vetenskapligt skolade män och kvinnor, förstår och uttrycker sig sämre på ett främmande språk, t.ex. engelska, än på sitt modersmål.

#### 4.3 Påverkan på genrer – genredöd

Med tanke på den rådande språksituationen inom det svenska vetenskapssamhället måste vi förstås fråga oss vilka följder hotet om domämförlust kan väntas få för den framtida utvecklingen av de svenska textmönstren. Vad kommer att hända med de kulturellt betingade mönstren? Hur kommer våra inhemska, traditionellt förankrade språkmönster och uttryckstraditioner att förändras?

Låt oss först titta litet bakåt i tiden. Var har hänt med vetenskapliga genrer under 1900-talet? Inom projektet *Facktexter under 1900-talet*<sup>6</sup> studerade vi textmönstrens förändring under 1900-talet. Vi analyserade vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar inom medicin, teknik och ekonomi. Analyserna omfattade totalt 90 artiklar: 30 från 1895–1905, 30 från 1935–1945 och 30 från 1975–1985 (Gunnarsson, Melander & Näslund 1987).

<sup>6</sup> Projektet *Facktexter under 1900-talet*, finansierades av medel från HSFR och bedrevs vid FUMS (Avdeleningen för forskning och utbildning i modern svenska) vid Uppsala universitet. Projektgruppen bestod av mig, själv som projektledare samt av Björn Melander, Harry Näslund och Björn Skolander.

Vad våra resultat tydligt visar är att såväl de vetenskapliga som de populärvetenskapliga texterna har genomgått avsevärda förändringar. Rent generellt skulle man kunna säga att vi fann en successiv utveckling under den studerade perioden mot större vetenskaplighet, såväl i det vetenskapliga som i det populärvetenskapliga materialet (Gunnarsson, Melander & Näslund 1994, Gunnarsson 1998b). Av särskilt intresse för diskussionen här har några resultat som gäller den retoriska uppbyggnaden av svenska medicinska artiklar under olika perioder av 1900-talet. I Gunnarsson (1990, 1993) sätter jag de retoriska mönstren i inledningarna till de svenska vetenskapliga artiklarna i relation till det mönster som visat sig gälla för motsvarande avsnitt i engelskspråkiga vetenskapliga artiklar (Swales 1981, 1990).

Generellt kan sägas att inledningarna i de svenska artiklarna från perioden kring 1980 (1975–1985) i högre grad än artiklarna från perioden kring 1900 (1895–1905) följer den retoriska struktur som John Swales funnit råda i engelska artikelinledningar. Den svenska vetenskapliga genren har alltså förändrats i riktning mot mönster som kan sägas vara typiskt anglo-amerikanska. Resultatet tycks tyda på att den svenska medicinska artikelinledningen stegvis närmat sig de anglo-amerikanska textmönstren. I början av seklet liknade den svenska artikelstilen mer den som ansetts känneteckna tyska vetenskapliga texter; texterna var t.ex. mindre lineära och innehöll fler utvikningar (jfr Clynes analyser). De senaste femtio åren har emellertid den svenska artikelstilen mer kommit att likna den anglo-amerikanska stil, som kan beskrivas som en rak, en-tanke-i-taget-stil. Den svenska vetenskapliga artikelgenren har alltså förändrats, och eventuellt beror detta på påverkan utifrån, dvs. från USA och England.

Men större förändringar är också på gång. Som den tidigare refererade studien av språksituationen vid Uppsala universitet visade har engelska inom många områden blivit det vetenskapliga språket, åtminstone det vetenskapliga skriftspråket. Avhandlingar, rapporter och artiklar skrivs av svenskar på engelska även då de trycks – och främst läses – i Sverige. Vi är inte långt från ett diglossiförhållande inom det svenska vetenskapssamhället med svenska i vissa funktioner och engelska i andra.

Att den medicinska vetenskapen inte är långt ifrån ett sådant diglossiförhållande visas tydligt i en studie som jag genomförde för några år sedan tillsammans med Ingegerd Bäcklund och Bo Andersson vid Uppsala universitet. Vi jämförde medicinska artiklar publicerade 1994 i *Läkartidningen*, *British Medical Journal* och *Deutsche Medizinische Wochenschrift*. Vi inriktade vår analys mot kognitiv, pragmatisk och makrotematisk nivå, och på samtliga dessa nivåer kunde vi konstatera en klar skillnad mellan å ena sidan den svenska artikeln och å den andra den engelska och tyska (Gunnarsson, Bäcklund & Andersson 1995). Den svenska artikeln kan närmast beskrivas som halvpopulär, medan den engelska och tyska var

sinsemellan lika och hade klar vetenskaplig karaktär. Till och med rubriksättningen fångar karaktären på de tre artiklarna; rubrikerna i den svenska texten beskriver innehållet på ett traditionellt journalistiskt vis, medan rubrikerna i den engelska och tyska beskriver den vetenskapliga textstrukturen – inledning, metod, resultat och diskussion.

När vi i det tidigare nämnda projektet *Facktexter under 1900-talet* studerade utvecklingen av den medicinska vetenskapliga artikelgenren från 1895 till 1985 fann vi en klar utveckling mot större vetenskaplighet, något som visade sig på alla plan, bl.a. i sättet att disponera artikeln (se t.ex. Gunnarsson 1998b). Vad den här senare analysen emellertid visar är att den svenska medicinska artikeln publicerad 1994 dels mist mycket av den vetenskapliga karaktär som var kännetecknande för svenska medicinska artiklar under 1970- och 1980-talet (perioden 1975–1985)<sup>7</sup>, dels kommit att avvika från den nu rådande stilen i engelska och tyska artiklar. På pragmatisk nivå är den svenska artikeln från 1994 mer förklarande och mindre deskriptiv än såväl de samtida engelska och tyska som de svenska artiklarna från 70- och 80-talet. På kognitiv nivå rör sig innehållet mindre inom "vetenskapsvärlden" och mer inom "objektvärlden". Innehållet är vidare i högre grad inriktat mot bakgrunds- och orsaksbeskrivning, ett drag som brukar karakterisera den populärvetenskapliga texten i förhållande till den vetenskapliga. Det förefaller alltså som om det under 1990-talet utvecklats en ny genre för medicinsk vetenskaplig information på svenska.

Detta bekräftas också i en intervju som jag gjorde med den dåvarande redaktören för *Läkartidningen*, Yngve Karlsson. Han avslöjade att tidskriften kommit att definiera en ny, mer populär roll för sig själv. En faktor som styr denna utveckling var enligt Karlsson meritsystemet vid universiteten. Systemet tvingar fram en situation där originalforskning presenteras i internationella tidskrifter, medan presentationer för en svensk läsekrets tillkommer i andra syften. De medicinska forskarnas skrivande på svenska har enligt Karlsson populära syften, och artiklarna i dagens *Läkartidning* syftar därför till att ge översikter och orientera läsarna om nya forskningsrön snarare än att presentera originalforskning (Gunnarsson, Bäcklund & Andersson 1995).

#### 4.4. Diskussion

Språket och texterna liksom samhället och kulturen förändras. Det är självklart därför svårt att veta vilka förändringar som beror på påverkan utifrån och vilka som är tecken på en samtida förändring i olika länder och världsdelar.

<sup>7</sup> Den medicinska korpusen som analyserades inom projektet *Facktexter under 1900-talet* inkluderade artiklar från *Läkartidningen* (Gunnarsson, Melander & Näslund, 1987).

Den raka stil med undvikande av utvikningar som successivt kommit att känneteckna det svenska vetenskapliga språket under 1900-talet skulle kunna sägas vara ett resultat av amerikansk påverkan, men den kan också ha uppkommit som en följd av tidskriftsredaktionernas krav på kortare artiklar med tätare och rakare informationsflöde.

Samma tveksamhet vad gäller förklaringen kan sägas gälla den mer självhävande stil som vuxit fram i många serviceinriktade branscher. Svenskar får på kurser lära sig att sälja sig själva och vara mindre tillbakadragna. En möjlig förklaring till denna självhävande stil kan vara amerikansk påverkan på svenskt näringsliv och samhälle, en annan kan vara att den nya stilen helt enkelt är ett utslag av en ökad konkurrens och en förändrad struktur av näringslivet världen över.

I många fall kan vi alltså inte med någon säkerhet fastslå vad som beror på utländsk påverkan och vad som beror på samtidig utveckling inom vetenskapen, av det ökade informationsflödet, av näringslivets utveckling. Men det vore inte heller rätt att sluta i en sådan här försiktig tveksamhet. Inte heller den ger hela sanningen. Det är klart att vi svenskar är utsatta för påverkan från den brittiska och framförallt den amerikanska världen. Vi är alla medvetna om att engelska ord och fraser tränger in i svenskan; de avviker från vår normalbild av svenska språket och kan därför lätt skiljas ut. Svårare kan det emellertid vara att lägga märke till olika typer av påverkan på de mer subtila textmönstren. Sådana förändringar smyger sig på oss, om vi inte är på vår vakt. Vi anpassar oss till de rådande dominansmönstren utan att vara medvetna om att vi samtidigt placerar in oss i en språklig maktstruktur där svenskan hamnar i underläge. Förändringar vad gäller genrestuktur och genremönster kan ske, och vissa förändringar har som diskuterats ovan redan skett.

## 5. Morgondagens svenska

Som brukare av ett litet språk och som invånare i ett litet land är vi förvisso utsatta för dominans och det är lätt för oss att ge efter för språkliga och kulturella maktförhållanden. Att den lille och svagare anpassar sig till den större och starkare är ju inget nytt. Sociolingvistiska analyser av språk- och kulturmöten är fyllda av exempel på detta. Men å andra sidan är det inte heller något nytt att den mindre inte alltid är den svagare och inte heller att den mindre alltid behöver anpassa sig på den större villkor.

I sin doktorsavhandling *Culture unbound. Americanization and Everyday Life in Sweden* påstår Tom O'Dell (1997) att den s.k. amerikaniseringen i Sverige är högst kontextbunden, dvs. att vi omvandlar amerikanska idéer så att de passar in i en svensk kontext. O'Dells bok, som är både intressant och läsvärd, visar bl.a. att det som kanske ytligt sett synes vara en anpassning vid



närmare belysning inte alltid är det. När det gäller de företeelser som O'Dell analyserat, t.ex. bildyrkan, är det kanske snarare så att vi använder det amerikanska för våra personliga syften, t.ex. för att framstå som moderna eller annorlunda.

Vad jag vill belysa med detta exempel är att påverkan utifrån i många sammanhang innebär – och i än fler sammanhang skulle kunna innebära – en kontextbunden anpassning till den rådande nationella kulturen, som bl.a. leder till nödvändiga omvandlingar av sådant som inte passar in. Jag skulle vilja se detta som en bra framtida modell för vår språkliga anpassning, dvs. att vi tar in det som innebär önskvärda förnyelser och passar in det i våra traditionella mönster.

Hittills har diskussionen i den här artikeln främst gällt utländskt inflytande på svenska språket. Men vi svenskar vill och måste ju också nå ut, och i många sammanhang behöver vi därför tala och skriva på engelska. Den väsentliga frågan är då hur långt vi ska gå i anpassning.

Jag skulle här vilja peka på en bra modell, som jag för enkelhetens skull kallar IKEA-modellen. Vad det framgångsrika IKEA lyckats med är att göra svenskheten till en säljande bild. Man har t.o.m. gått så långt att man i länder som t.ex. Österrike tilltalar kunder i tal och skrift med *du* i stället för med *Sie*, vilket här skulle vara det normala. Som en del av svenskhetsbilden vill man alltså lansera ett mer jämställt och intimare språk och ett språkbruk som vi svenskar använt oss av sedan du-reformen på 60-talet. Volvo är förstås ett annat exempel på ett varumärke som försökt sälja sina produkter med inslag av svenskhet i företagsbilden.

Min slutsats är alltså att vi bör försöka bevara vårt genuint svenska sätt att strukturera och presentera våra tankar. Vi bör sträva mot att göra svenskheten till en del av våra presentationer.

### **5.1 Två språkpolitiska slutsatser**

Jag vill nu avsluta min artikel med två slutsatser knutna till språkpolitik. För det första vill jag trycka på att vi inte ska vara rädda för det anglo-amerikanska inflytandet på morgondagens svenska. Däremot ska vi se till att det sker på våra premisser. Lärare, språkkonsulter, journalister måste göras medvetna om vad som sker. I alla sammanhang, inte minst språkliga, är det nödvändigt att höja medvetandnivån. Det är förutsättningen för att vi ska kunna styra utvecklingen i önskvärd riktning och inte bara bli offer för språkliga maktförhållanden. Vad jag menar är förstås att vi bör göra motstånd mot ett icke-önskvärt inflytande utifrån på vårt språk. Det är dock omöjligt att hindra påverkan utifrån, och det vore säkert inte heller önskvärt. Språkpolitiken bör istället gå ut på att passa in förändringar i den svenska kontexten; dvs. i de

traditionellt svenska mönster och strukturer som vi vill bevara. Och här hävdar jag att det är viktigt att vi inte enbart koncentrerar oss på ordens anpassning till vårt språkssystem utan också ser till de mer övergripande, och kanske också mer subtila, text- och diskursmönstren.

För det andra är det självklart bra att vi skriver och talar på engelska så att vi når utanför Sveriges gränser med våra produkter, vår kunskap och våra idéer. Men detta behöver inte betyda att vi överger våra kulturellt förankrade text- och diskursmönster. Varför ska vi alla strukturera och presentera våra tankar och idéer på engelskt och amerikanskt sätt, när vårt svenska sätt i många sammanhang är lika bra?

Vad jag vill hävda är istället att vi svenskar bör stå för den svenska modellen, också språkligt och kommunikativt. Vi bör söka bidra till försvenskandet av engelskan. Man söker bevara Volvo-bilden av bra svenskhet, även när Volvo går samman med andra företag. På likartat sätt borde vi sträva efter att få svenskt skrivande på engelska att ha kvar sin karaktär av svenskhet, om det nu skulle innebära viss lågmäldhet, mindre aggressivitet, mindre jaghävdande eller något annat.

Att jag slutar den här artikeln om morgondagens svenska med en diskussion kring vårt sätt att formulera oss på engelska beror på att jag anser att sättet vi skriver och talar på i internationella sammanhang på sikt kommer att påverka hur vi formulerar oss i svenska sammanhang. För de flesta av oss är det inte möjligt att hålla isär olika presentationsstilar, och om vi därför i internationella kontexter helt anpassar vår framtoning, vår strukturering av idéer och tankar till anglo-amerikanska modeller, kommer detta på sikt att leda till att dessa mönster överförs också till svenska kontexter. För att morgondagens svenska inte ska bli en produkt av engelsk språkdominans måste vi alltså hålla på vår kulturella särart även i internationella sammanhang och även då vi talar engelska.

## Referenser

- Andersson, Bo 1997. *Årsredovisningsförordet. Några kontrastiva iakttagelser*.  
Texter i europeiska skrivsamhällen 2. TeFa nr 22. Uppsala universitet.  
Uppsala.
- Andersson, Bo & Gunnarsson, Britt-Louise 1993. *Comparative Text Research: Swedish and German Editorials*. Föredrag vid symposiet *Persuasive Texte in der Presse*. Germanistisches Institut, Helsingfors universitet den 17–18 maj 1993. Opublicerat manus.
- Andersson, Bo & Gunnarsson, Britt-Louise 1995. *A Contrastive Study of Text Patterns in Conference Abstracts*. I: Wårvik, B., Tanskanen, S.-K. & Hiltunen,

- R. (red.), *Organization in Discourse. Proceedings from the Turku Conference*. Anglicana Turkuensia, Vol. 14. Åbo. S. 139–148.
- Bäcklund, Ingegerd 1998. *Metatext in professional writing: A contrastive study of English, German and Swedish*. Texts in European Writing Communities 3. TeFa nr 25. Uppsala universitet. Uppsala.
- Chafe, Wallace L. (red.) 1987. *The pear stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Clyne, Michael 1987. Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. *Journal of Pragmatics* 11. S. 211–247.
- Clyne, Michael 1991. The Sociocultural Dimension: The Dilemma of the German-speaking Scholar. I: Schröder, H. (red.), *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 45–67.
- Connor, Ulla 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press. Cambridge, New York, Melbourne.
- Fredrickson, Kirstin. M. 1992. *The Case of Swedish Court Documents*. TeFa nr 4 (= FUMS Rapport nr 165.) Uppsala universitet. Uppsala.
- Fredrickson, Kirstin M. 1995. *American and Swedish Written Legal Discourse: The Case of Court Documents*. Ph.D. Thesis. University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Fredrickson, Kirstin M. & Swales, John 1994. Competition and Discourse Community: Introductions from Nysvenska studier. I: Gunnarsson, B.-L., Linell, P. & Nordberg, B. (red.) *Text and Talk In Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference "Discourse and the Professions"*, Uppsala, 26–29 August, 1992. ASLA: s skriftserie nr 6. Uppsala Universitet. S. 9–22.
- Grönroos, Christian 1982. *Utveckling av marknadsföringsfunktionen i tjänsteföretag*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Grönroos, Christian 1990. *Service Management and Marketing. Managing the Moments of Truth in Service Competition*. Lexington, Massachusetts, Toronto.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1982. *Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av språket i Medbestämmandelagen*. Liber Förlag. Lund.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1984. Functional comprehensibility of legislative texts: Experiments with a Swedish act of parliament. *Text* 4. S. 71–105.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1989. *Facktexter under 1900-talet 2. Metoder för textanalys på makro- och mikronivå*. FUMS rapport nr 145. Uppsala universitet.

- Gunnarsson, Britt-Louise 1990. Makrotematiska och pragmatiska mönster i medicinska artiklar. I: *Svenskans beskrivning 17*. Åbo. S. 97–114.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1993. Pragmatic and macrothematic patterns in science and popular science: A diachronic study of articles from three fields. I: Ghadessy, M. (red.) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter Publishers. S. 30–53.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1994. Texter i europeiska skrivsamhällen. En kontrastiv studie av svenska, engelska och tyska textmönster. Forskningsprogram. FUMS, Uppsala universitet.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1995. Det internationella företaget och översättningen. Projektpresentation. I: *Översättning och tolkning som språk- och kulturmöte. Språkvetenskapligt forskningsprogram*. Stockholms universitet och Uppsala universitet. S. 16–18.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1996a. Den europeiska skrivgemenskapen – finns den? Om textmönster i kontrastiv belysning. I: *Att förstå Europa – mångfald och sammanhang*. Humanistdagarna vid Uppsala universitet 1994. Uppsala. S. 225–238.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1996b. Text, Discourse Community and Culture. A Social Constructive View of Texts from Different Cultures. I: Hickey, T. & Williams, J. (red.) *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin, Clevedon, etc: IRAAL/Multilingual Matters. 1996. S. 157–169.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1998a. Promoting Images. The Discursive Construction of a Bank. I: Lundquist, Lita, Picht, Heribert, & Jacques Qvistgaard (red.) *LSP Identity and Interface. Research, Knowledge and Society. Proceedings of the 11th European Symposium on LSP*. Copenhagen, August 1997. Volume II. Copenhagen Business School. S. 623–636.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1998b. Academic Discourse in Changing Context Frames: The construction and development of a genre. I: P. Evangelisti Allori (red.) *Academic Discourse in Europe. Thought Processes and Linguistic Realisations*. Rome: Bulzoni. 1998. S. 19–42.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1999a. Texten i och för organisationen. I: *Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Linköping, 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg & Linda Jönsson (red.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999. S. 65–86.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1999b. The study of discourse in organizations. "Introduction" and "Discourse and organizational culture – a study of professional communication in three countries". Pietial, P. & Salo, O.-P. (red.) *Multiple Languages – Multiple Perspectives. Texts on Language Teaching and Linguistic Research, AFinLA Yearbook 1999*. AFinLA Series. No 57. Jyväskylä, Finland. S. 9–20.

- Gunnarsson, Britt-Louise, 1999c: Svenska, English eller Deutsch – om språksituationen vid de svenska universiteten. I: *Språkvård 4, 1999*. S. 11–22.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 2000: Discourse and national cultures. *Discourse Studies, Vol 2 (1)*. S. 5–33.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 2001: Swedish, English, French or German – The Language Situation at Swedish Universities. I: Ulrich Ammon (red.) *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on the Non-English Language Communities*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S.229–316.
- Gunnarsson, Britt-Louise, Bäcklund, Ingegerd & Andersson, Bo 1995. Texts in European Writing Communities. I: Gunnarsson, B.-L. & Bäcklund, I. (red.) *Writing in Academic Contexts*. TeFa nr 11 (=FUMS Rapport nr 176.). Uppsala universitet. Uppsala. S. 30–53.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Jämtelid, Kristina 1999. Översättning och parallellskrivning – flerspråkig textproduktion inom ett internationellt storföretag. *Svenskans beskrivning 23*. Lund University Press. S. 134–142.
- Gunnarsson, Britt-Louise, Melander, Björn & Näslund, Harry 1987. *Facktexter under 1900-talet 1. Projektpresentation och materialbeskrivning*. FUMS Rapport nr 135. Uppsala universitet. Uppsala.
- Gunnarsson, Britt-Louise, Melander, Björn & Näslund, Harry 1994. Workshop 1: LSP in a Historical Perspective. "Introduction" och "Historical studies in different traditions". I: Brekke, M., Andersen, Ö., Dahl, T. & Myking, J.(red.) *Applications and Implications of Current LSP Research. Volume II*. Fagbokförlaget. Bergen. S. 878–915.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Öhman, Katarina 1997. *Det internationaliserade universitetet. En studie av bruket av engelska och andra främmande språk vid Uppsala universitet*. TeFa nr 16. Uppsala universitet. Uppsala.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Hinds, John 1987. Reader versus writer responsibility: A new typology. I: U. Connor & R.B. Kaplan (red.) *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison-Wesley. S. 141–152.
- Hofstede, Geert 1991. *Organisationer och kulturer - om interkulturell förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Jämtelid, Kristina 2000a. Parallellskrivning på Electrolux några exempel. I: Englund Dimitrova, Birgitta (red) *Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Stockholm, 56 november 1998. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala. S. 183–193.
- Jämtelid, Kristina 2000b. *En kontrastiv analys av produktbroschyrer från sex länder. Det internationella företaget och översättningen II*. TeFa-rapport nr 37. Stockholms universitet. Stockholm.

- Kaplan, Robert 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16. S. 1–20.
- Kaplan, Robert 1987. Cultural thought patterns revisited. I: U. Connor & R. Kaplan (red.) *Writing Across languages: Analyzing L2 texts*. Boston: Addison Wesley. S. 9–22.
- Kaplan, Robert 1988. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Towards a Theory of Contrastive Rhetoric. I: Purves, A.C. (red.) *Writing Across language and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Written Communication Annual. An International Survey of Research and Theory. Vol 2. Newbury park, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications. S. 275–304.
- Kotler, Philip 1991. *Marketing management. Analysis, planning, implementation and control*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Corporation.
- Kotler, Philip, Armstrong, Gary, Saunders, John & Wong, Veronika 1999. *Principles of marketing*. 2 europeiska upplagan. London: Prentice Hall Europe.
- Levin, Anna 1997. *Kognitiva och pragmatiska mönster i professionella texter från svenska, engelska och tyska skrivmiljöer*. Texter i europeiska skrivsamhällen 1. TeFa nr 20. Uppsala universitet. Uppsala
- Martin, J.E. 1992. *Towards a Theory of Text for Contrastive Rhetoric. An Introduction to Issues of Text for Students and Practitioners of Contrastive Rhetoric*. New York: Peter Lang.
- Mauranen, Anna 1993. *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Melander, Björn 1994. *Anglifisering och internationalisering. Om förändrade textmönster i svenska medicinska artiklar under efterkrigstiden*. TeFa nr 9 (=FUMS Rapport nr 174.). Uppsala universitet. Uppsala.
- Melander, Björn, Swales, John & Fredrickson, Kirstin 1997. Journal Abstracts from three Academic Fields in the United States and Sweden: National or Disciplinary Proclivities? I: Duszak, A. (red.) *Culture and Style of Academic Discourse*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. S. 251–272.
- O'Dell, Tom 1997. *Culture unbound. Americanization and Everyday Life in Sweden*. Nordic Academic Press. Lund.
- Purves, Alan C. (red.) 1988. *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Written Communication Annual. An International Survey of Research and Theory. Vol 2. Newbury park, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications.
- Sachtleber, Susanne 1990. Linearität vs. Digressivität. Wissenschaftliche Texte im zweisprachigen Vergleich. *Folia Linguistica XXIV/1–2*. S. 105–122.
- Scribner, S. & Cole, M. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Swales, John 1981. *Aspects of article introductions*. Birmingham. England: University of Aston.
- Swales, John 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge.
- Sörlin, Marie 2000. *Skrivande i sex europeiska företag. En studie av professionellt skrivande på banker och ingenjörbyråer i Sverige, England och Tyskland. Texter i europeiska skrivsamhällen 4*. TeFa nr 36. Stockholms universitet. Stockholm.
- Tannen, Deborah 1979. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. I: Freedle, R.O. (red.) *New directions in discourse processing*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. S. 137–181.
- Tirkkonen-Condit, S. & L. Liefländer-Koistinen 1989. Argumentation in Finnish versus English and German editorials. I: Kusch M. & H. Schröder (red.) *Text, Interpretation, Argumentation*. Helmut Buske Verlag. Hamburg. S. 173–181.
- Wiseman, R.I. & Koester, J. (red.) 1993. *Intercultural Communication Competence*. International and intercultural Communication Annual 17. London.

# “Grekiska i klassen? Nej det går inte, vi går ju i svenska skolan”

## Diskursiv praktik, symbolisk dominans och social transformation i det flerspråkiga klassrummet

Charlotte Haglund

Stockholms universitet och Södertörns högskola

Istället för att ha svenskt så borde de göra ett litet här med grekisk skola. Det skulle vara mycket bättre om Mitthyskolan kunde göra så, alla svenskar går på en svensk, alla araber på en arabisk. Alla greker kan vara där, alla kurder där, så där [det skulle vara] bättre, mycket bättre för då pratar man mera sitt eget språk än andra språk. Det skulle vara mycket roligare (Nikko, II).

### *Inledning*

Vilken plats uppfattar flerspråkiga elever som Nikko i citatet ovan att andra modersmål än svenska får i klassrummet? Hur påverkar attityder i skolan till språklig och kulturell mångfald flerspråkiga elevers tolkningar av skolvardagen och deras självuppfattning? Under skolåret 1998-99 genomfördes en etnografisk studie i en år 6-klass för att belysa hur det utrymme som ges för flerspråkighet och flerkulturell erfarenhet i en mångkulturell skola kan påverka elevers förhållningssätt till och identifikation med två eller flera språkliga och kulturella världar (se Johansson 2000<sup>2</sup>).

Studien genomfördes vid en skola (i fortsättningen F-6-skolan) nära centrum i en större mellansvensk stad. Majoriteten av befolkningen i området representerar låg eller medelhög socioekonomisk nivå. Området består av flerfamiljshus, främst hyresrätter. Här finns också, förutom F-6-skolan, en kyrka och olika serviceinrättningar. En majoritet av de boende arbetar utanför området. De flesta minoritetsgrupper som nu lever i området kom till Sverige under 1960-, 1970- och 1980-talen. Några av dessa grupper är relativt sett väletablerade i samhället. Ett exempel är en stor grupp grekiska

<sup>1</sup> Individuell intervju med Asimina 99-01-10.

<sup>2</sup> Studien genomfördes inom projektet "Klassrumsinteraktion och lärande i ett mångkulturellt samhälle" och har presenterats i en rapport i serien Mångetnicitet, tvåspråkighet och utbildning vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet: Johansson, C. 2000. *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan.*



immigranter som har en naturlig förankring i området men som också lyckats behålla starka band till sina kulturer och sitt ursprungsland.

Såväl i skolan i sin helhet som i den undersökta år 6-klassen har ungefär hälften av eleverna sina rötter i en eller flera kulturer förutom den svenska. De flesta av dem talar utöver svenska minst ett annat språk. De 23 eleverna i år 6-klassen har sitt ursprung i tolv länder. Åtta språk är representerade. Tio elever är flerspråkiga, nio av dem har lärt sig svenska som andraspråk.

Dessa nio elever fallstuderades. De är själva födda eller har sitt ursprung i något eller några av länderna Libanon, Syrien, Grekland, Iran, Turkiet, Kuba och Bosnien-Hercegovina och talar förutom svenska arabiska, grekiska, persiska, kurdiska, spanska resp. bosniska. Deras medverkan i genereringen av data bestod i att föra dagboksanteckningar, beskriva sin språkliga utveckling i "språkbiografier", intervjua varandra och spela in gruppsamtal. Andra metoder som användes var klassrumsobservationer och videoinspelningar, muntliga elevenkäter, bedömningar av skriftliga texter på modersmålen och svenska samt intervjuer med elevernas modersmåls lärare under studiens första del<sup>3</sup> och individuella intervjuer, gruppintervjuer och attitydenkäter under andra delen.

Studien visade att den språkliga och kulturella heterogeniteten bland eleverna fick ett begränsat utrymme i skolan. Exempelvis användes under den första perioden av studien (ca tre månader) vid sammanlagt endast sex tillfällen något annat språk än svenska eller engelska i klassrummet, och då under mindre än en minut. Vid fyra av dessa tillfällen var läraren inte närvarande i klassrummet, vid de återstående två talade eleverna mycket tyst eller snabbt. Det framgick av studien att eleverna uppfattade att svenska har en självklar plats i skolan och att de därför upplevde användningen av andra språk som onaturlig. Eleverna valde att betona svenska och korresponderande värden och attityder framför modersmålen och erfarenheter och kunskaper som i skolkontexten kunde uppfattas som avvikande. Även om de inte använde sin flerspråkighet i skolan lyfte de fram den som en naturlig del av dem själva. De uttryckte också att deras flerspråkighet inte kan beskrivas med hjälp av skolans begrepp hemspråk, modersmål, förstaspråk och andraspråk. Några elever upplevde sin tillhörighet och flerspråkighet som komplicerad och svårhanterlig i möte med skolan.

Syftet med denna uppsats är göra ett försök att fördjupa förståelsen av elevernas förhållningssätt. En utgångspunkt är att interaktionen mellan lärare och elever påverkar och påverkas av diskurser som konstrueras och rekonstrueras i sociala relationer, i skolan och i samhället. I uppsatsen diskuteras hur dessa diskurser, sociala strukturer och processer påverkar de

<sup>3</sup> Studien genomfördes i två faser. I den första fasen studerades vilket utrymme flerspråkighet får i klassrummet. I studiens andra fas studerades hur de flerspråkiga eleverna förhåller sig till språklig och kulturell mångfald i skolan, på fritiden och hemma.

sociala aktörerna<sup>4</sup> och vilka möjligheter aktörerna har att rekonstruera, transformera och förändra den sociala ordningen. Foucaults teorier om sambandet mellan språk, kunskap och makt, Bourdieus handlingsteori och de tolkningar som har gjorts av begreppen habitus, kapital och symbolisk dominans i utbildnings- och skolkontexten har använts liksom Moscovicis socialpsykologiska teori om sociala representationer. Därför görs ett försök att pröva de teoretiska modellerna och därmed belysa data som genererats i elevstudien ur ett delvis nytt perspektiv.

Uppsatsen inleds med en introduktion av Foucaults, Bourdieus och Moscovicis teorier. Därefter görs ett försök att tolka och analysera ('etic perspective'<sup>5</sup>) de diskurser som kan antas ligga till grund för elevernas uppfattningar om modersmålets och mångfaldens plats i skolan ('emic perspective'). Uppsatsen avslutas med en sammanfattande kommentar samt några implikationer för vidare forskning.

### *Några teoretiska utgångspunkter*

#### *Diskurs, habitus – fält och sociala representationer*

Genom att uttrycka något språkligt skapar sociala aktörer, enligt Foucault (1977), normer kring vad som är riktigt och naturligt. Samtalsdiskursen är en arena för struktureringar och kategoriseringar som de sociala aktörerna måste anpassa sig till men som också ger möjlighet för transformation och förändring av normer och maktstrukturer (jfr Giddens 1979). Enligt Foucault (1984) är begreppet diskurs "the complex of signs and practices structured through power relations to control our lives" (se Roberts och Street 1997:184). Mening och betydelser utgår därmed från sociala handlingar och diskurser, inte från formella egenskaper hos språket (jfr Hymes 1964, Vygotsky 1978, Bakhtin 1981, Gumperz 1982, Bourdieu 1991a). Den centrala frågan för Foucault är vilken mening som skapas på detta sätt.

Foucault menar att "power applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him

<sup>4</sup> I uppsatsen används 'social aktör' istället för den vanligare benämningen 'individ' som fokuserar psykologiska processer framför sociala processer. 'Social aktör' markerar deltagande i social interaktion och därmed i reproduktion och transformation av social verklighet; "social actors are neither completely the product of external material [...] conditions nor socially conscious intentional subjects whose mental representations are self-sufficient" (Duranti 1997:44).

<sup>5</sup> Inom antropologisk forskning görs en distinktion mellan beskrivningar av socialt liv som det upplevs och beskrivs av medlemmar i den grupp eller det samhälle som studeras (emic) och dess analytiska motsvarighet som utgörs av forskarens beskrivningar och förklaringar (etic). Geertz (1983) använder begreppen 'experience-near' respektive 'experience-distant' för att visa denna distinktion.

to his own identity, imposes a law of truth on him which he must recognize and which others have to recognize in him" (1982:212). Foucault studerar hur makt verkar i vardagslivet och vilken roll utbildningssystemet får som en kraft som upprätthåller och återskapar prestigefulla diskurser och därmed styr fördelningen av kunskap och makt.

En viktig utgångspunkt för Foucault (1980) är dock att det inte finns en maktkälla och att makt därför aldrig är enkelriktad utan verkar över flera dimensioner och alstras från ett komplex av sociala relationer. Makt utövas inte av de som har makt mot de maktlösa eftersom makt inte kan genereras utan att det finns ett motstånd. Enligt Foucault utgör motståndet i sig ett sorts maktutövande<sup>6</sup> (se Cameron et al. 1992). Det är därför inte givet att vissa sociala aktörer har mer makt än andra. Enligt Willis (1977:75) är "social agents [...] not passive bearers of ideology, but active appropriators who reproduce existing structures only through struggle, contestation and a partial penetration of those structures". Gramsci (1971) visar på en inneboende kamp och strävan mot förändring i all social interaktion som han menar innebär kapacitet att göra motstånd men också att förändra strukturer.

Liksom Foucault menar Bourdieu att språk och språkanvändning har en viktig symbolisk funktion och en strukturerande effekt (1991a). Språket spelar en viktig roll för de sociala processer som är upphov till ojämlikhet, marginalisering och upprätthållande av utanförskap. Bourdieu kallar de dispositioner som ger utrymme för specifika kulturella mönster och språk, som sociala aktörer förvärvar genom praktisk erfarenhet i social interaktion, för *habitus* (1984). Habitus betecknar varaktiga vanor och dispositioner som inte alltid är lika lätttröliga som tankarna. Habitus är inte någon enkel diskursproduktion (jfr Chomskys kompetens) eftersom det är anpassat efter sociala villkor och situationer (Bourdieu 1991b).

Ett socialt och kulturellt sammanhang där ett visst språk dominerar och där vissa normer och attityder har en självklar status kallar Bourdieu för *fält*. Varje sådant socialt fält har yttre ramar och bestämda regler. Ett habitus kan överensstämma med de värderingar och normer avseende exempelvis språk som gäller i ett sammanhang och en aktör med detta habitus har därmed vad Bourdieu kallar *språkligt kapital*. Språkets natur ger auktoritet att tala, till den grad att det egentligen inte längre spelar någon roll vad som sägs. Sociala aktörer försvarar sitt eget värde och sin existens genom att försvara en marknad för sina språkliga produkter. Kompetens i Bourdieus mening förlorar nämligen sitt värde när marknaden försvinner (1991b). Aktörer på ett *språkligt fält* kan också ha ett habitus som inte överensstämmer med de dispositioner som räknas som kapital i ett visst socialt och kulturellt sammanhang. Dessa aktörer kan ha lärt sig ett eller flera andra språk eller

<sup>6</sup> Foucault har kritiserats för att han inte tar upp motstånd (resistance) i sina teorier om kunskapsproduktion och makt (personlig kommentar Richard Lee 2001-03-07). Foucaults utgångspunkt att makt inte är monolitisk pekar dock i riktning mot ett utrymme i själva maktstrukturen för utmaning av dominanta samhällsstrukturer.

varieteter som avviker från standardvarieteten innan de lärt sig majoritets-språket och har därmed också tillägnat sig normer och värden som skiljer sig från de som institutioner som styrs av majoritetssamhället, t ex skolan, förutsätter<sup>7</sup> (jfr Heath 1983, Philips 1983, Boyd och Naclér 1996).

Enligt Moscovici (1961, 1976) (se Chaib och Orfali 1995) betingas sociala aktörers tolkningar av världen av de symboliska erfarenheter av vardagslivet som formas i social interaktion<sup>8</sup>. Kollektiva föreställningar, t ex om ett språks betydelse utvecklas till en form av sunt förnuft ("common sense") som håller samman och orienterar de sociala aktörerna i deras omgivning. När inflytande av till exempel nya språk och kulturer närmar sig kollektivet förankras nya föreställningar i minnet och i kulturen. De sociala representationer som härmed uppstår har en funktion att skydda den egna självbilden och integriteten i förändringen. Den dominerande majoritetens vedertagna språk kan på så vis bli en försvarsmekanism (Sjögren 1996). Genom att vissa från standardvarieteten avvikande drag stigmatiseras hålls sociala aktörer utan förutsättningar att tillägna sig en sådan behärskning av språket och därmed medföljande normer och värden som den dominerande gruppen efterfrågar kvar i en alienerad, marginaliserad position (Jodelet 1991, Chaib och Orfali 1995).

### ***Strukturer och handlingsmönster i det pedagogiska rummet***

#### *Symbolisk dominans – legitimering och institutionalisering av värden och attityder*

Beräkningar har visat att det i världen finns ca 6 800 språk<sup>9</sup> och 228 länder (Ruhlen 1987). Globalt blir därmed flerspråkighet norm snarare än undantag. I Sverige och i flera andra europeiska stater är det däremot enspråkighet som utgör en sorts normalitet. Enligt Bakhtin (1981) är lingvistisk homogenitet en ideologisk konstruktion knuten till utvecklingen av och strävan efter att etablera en nationell identitet genom ett gemensamt språk. Sverige har

<sup>7</sup> Härmed betonas betydelsen av skolans dominanta idiom, den språkliga kod som välutbildade majoritetsmedlemmar använder för att säkra fortsatt dominans (jfr Labov 1972), framför Bernsteins slutsats (1972) att elever med lågutbildade föräldrar har svårigheter i skolan eftersom det språk de tillägnar i hemmet har en lägre grad av komplexitet än språket som används i skolan.

<sup>8</sup> Moscovicis teori är en bearbetning av Durkheims tänkande kring kollektiva representationer. När Moscovici återuppväckte Durkheims teori i början av 1960-talet vände han sig mot begreppet kollektiva representationer eftersom han ansåg att teorin förlorar i tydlighet när de kollektiva representationerna inte sätts i en dynamisk process.

<sup>9</sup> I denna uppgift är endast talade språk inräknade. Teckenspråk medräknade uppskattar Skutnabb Kangas antalet språk i världen till 12 000-14 000.

genom sin nordliga position inte omfattats av migrationsprocesser i den utsträckning som länder längre söderut i Europa. Den relativa enspråkigheten har därför kommit att bibehållas. Det svenska språket har fått symbolisera en sammanhållen nation också i modern tid när mångfalden blivit en del av samhället. Heller (1999) menar att språkets ideologiska funktion visar sig när sociala aktörer ser språket som ett möjligt redskap att integreras i ett nytt samhälle. Språk är inte exklusiva i den meningen att bara vissa kan lära sig, de ger därför sken av att vara demokratiska. Därför är det också svårt att se att de samtidigt är mekanismer som styr social selektion.

Ungdomar i en franskspråkig skola i Ontario i Kanada, som har studerats av Heller (1999), uppfattar engelska som ett verktyg för dem att nå samma möjligheter på den kulturella och språkliga marknaden som engelskspråkiga ungdomar. Denna förhoppning kan dock inte infråas eftersom ungdomarna konfronteras med samhällets elit som avgör vad som är värdefull kunskap och legitimt språk utifrån den kunskap och det språk de själva producerar. Denna maktutövning är så väl dold att de dominerandes värderingar ses som naturliga och därför inte blir ifrågasatta.

Den process när en elit vinner sin legitimitet genom att neutralisera maktrelationer har Bourdieu (1977) kallat symboliskt våld. Symboliskt våld avser i utbildningssammanhang det anspråk som görs på rätten att påtvinga elever andra sätt att tala och tänka. De som har makt att utöva symboliskt våld har också möjlighet att överföra värderingar som betraktas som centrala och viktiga även av dem som inte har formell makt. Heller (1994:16) liknar denna utveckling av universella "sanningar" vid hegemoni:

society's dominant groups define what counts as valued knowledge in terms of the knowledge which counts for them. This exercise of power, in order to be legitimate, must be hidden; it must be made to appear to rest on universal values. Thus the knowledge of the dominant group becomes the only way in which to understand the world; it becomes taken for granted, routine, normal, neutral (jfr Gramsci 1971).

Elever som inte har det kulturella och språkliga kapital som efterfrågas kan bli utsatta för av skolan sanktionerade tolkningar, värden och attityder. För eleverna i år 6-klassen blir undervisningen i modersmålet och svenska som andraspråk delar av skoldagen som pekar ut dem som annorlunda och som de måste förhålla sig till. Att skaffa ett förhållningssätt blir problematiskt inte bara för att denna undervisning betraktas som sämre än övrig undervisning både av lärare och andra elever utan också för att eleverna, förutom när de går dit, nästan aldrig får signaler från skolan att de har kunskaper och erfarenheter som andra elever saknar, vilket blir tydligt i följande intervjuutdrag:

CJ: om en lärare frågade dej [om Syrien

Samira<sup>10</sup>: så där bara rakt på sak, oj oj oj, det skulle vara jätteskämmigt, ja alltså hur skulle jag kunna svara på det ja så klart man kan ju berätta lite [leende]. [...] Det skulle vara så här inte skämmigt att prata om sitt land, så klart inte sskämmigt då men, nej det skulle inte kännas bra, och då allihop skulle sitta och tänka 'jaha vad ska hon prata om nu då', nej därför alla andra kanske inte vet vad Eid [den arabiska benämningen på festen som avslutar den muslimska fastemånaden Ramadan] är och [säger] 'vad är det, vad är det', då börjas det prassla och pratas<sup>11</sup> (II<sup>12</sup>).

Ett led i processen blir att "det svenska", språket men också normer, värden och attityder, betonas av eleverna som det enda rätta och naturliga. Liksom sina föräldrar och lärare fokuserar eleverna på att de ska lära sig en så bra svenska som möjligt. I flera av elevernas utsagor är svenska "det bästa språket":

Jag föredrar att prata svenska för att [...] jag är inte bättre på svenska på nåt sätt men jag pratar ofta svenska i skolan med kompisar, med min kusin som är kurd, alla kurder jag känner nästan som kan svenska pratar jag svenska med. Det känns så här mycket lättare eller bättre att prata svenska (Nevin, II).

Underförstått är det också bättre att vara vän med elever som har svenska som modersmål än med elever som talar samma språk eller som också har svenska som ett andra- eller tredjespråk.

Ett sätt att dölja anspråket på universell utblick exempelvis i skolan kan vara just att fokusera på kvalitet, "bra" svenska, engelska, franska etc. När en viss användning av språket räknas som bättre än en annan uppfattas och accepteras detta mycket snabbt (Heller 1999). Därmed döljs också det faktum att det är en elit som avgör vad som är kvalitet. En andra strategi som Heller identifierar är att skolan kan neutralisera skillnaden mellan standard-varieteteten och andra varieteter genom att acceptera några av varieteternas drag. Detta är enbart symboliskt och liksom betoningen av kvalitet fungerar denna strategi som ett sätt att skydda och bevara den "marknad" som skolans personal har investerat i.

<sup>10</sup> Namn på personer, skolor och andra företeelser som kan röja informanternas identitet har fingerats.

<sup>11</sup> Citat återges så nära den ursprungliga utsagan som möjligt. Mindre förändringar har gjorts för att öka textens läsbarhet.

<sup>12</sup> II, GS och KO är förkortningar på de delar av data som citat har hämtats från. II, individuell intervju; GS, gruppsamtal; KO, klassrumsobservationer och övriga observationer.

*Sociala representationer – "sanningar" som inte ifrågasätts*

Genom symbolisk dominans med utgångspunkt i "régime of truth" (Foucault 1972) (se Fairclough 1992:37-61) erkänns ett visst sätt att vara, tänka och tala som det enda rätta. Man kan se sociala representationer som ett resultat av den process symbolisk dominans initierar. Gramsci (1971) gör en distinktion mellan synligt och osynligt maktutövande. Hegemoni betecknar en osynlig form som konformerar sociala aktörer och som påverkar deras självuppfattning. Sperber (1989) kallar överföring, spridning och förändring av representationer 'epidemiology of representations' (se Hylland Eriksen 1995:79). Sperber syftar på att kunskap och förhållningssätt förändras något varje gång de förs vidare men att det sker utan att de interagerande är medvetna om förändringen. Sociala aktörer medverkar på detta sätt själva i reproduktionen av sin egen maktlöshet och marginalisering.

Lin (1999:395) visar i en studie av engelskundervisning i Hong Kong att "English-medium schools = good schools" är en social representation bland elever med kantonesiska som modersmål och deras föräldrar. Flera av eleverna i år 6-klassen säger sig vara övertygade om att svenskspråkiga skolor där en majoritet av elever har svenska som modersmål är bra skolor medan skolor där dessa elever är i minoritet är sämre. Sabrin har tidigare gått i en sådan skola:

Det kanske bara fanns tio stycken svenskar på hela skolan och det är jättelite och man lär sig inte den riktiga svenskan då [...]. Lärarna kunde inte uppfostra. Där brydde sig inte lärarna ifall något barn sa något fult ord. Man lärde sig inte den riktiga svenskan då, så då tyckte mamma att det var bättre på den här skolan (Sabrin, II).

De sociala representationer som återfinns i studien är ett specifikt system av föreställningar utvecklade kring flerspråkighet och flerkulturell erfarenhet. Jodelet (1991) beskriver två representationer, en moralisk och en biologisk. När det gäller flerspråkiga elever kan den moraliska vara "för elevernas egen skull", det är för deras eget bästa som de måste lära sig svenska. Den biologiska representationen kan vara att två- eller flerspråkighet gör eleven förvirrad eftersom flera språk, istället för att vara berikande, komplicerar inlärningsprocessen (jfr Baker 1988).

*Neutralisering av olikhet som diskursiv praktik i skolan*

Data som genererats tyder på att de nio elever som har lärt sig svenska som ett andra- eller tredjespråk har habitus som inte utgör kapital i skolan. Eleverna har under sin primära språksocialisation, utöver att de lärt sig andra språk än svenska, tillägnat sig andra sätt att använda språken för att inhämta kunskap. Ibrahim (1999) visar i sin etnografiska studie av nordafrikanska ungdomar på en kanadensisk gymnasieskola med franska som undervisningsspråk att dessa, liksom eleverna i år 6-klassen, har andra redskap för att

tolka omvärlden än de dispositioner skolan förväntar. När Ibrahim (1999:365) konstaterar att "one invests where one sees oneself mirrored" syftar han på att ungdomarna väljer att identifiera sig med de kulturella och språkliga markörer och handlingar som förväntas av dem (t ex Black English, hip-hop, rap). Eleverna blir tilldelade en identitet som ställer dem utanför. Denna kategorisering kan leda till att ungdomarna kommer att försöka efterlikna det språkbruk och tillägna sig de värden och attityder som underförstått leder till individuell framgång och tillgång till, av samhället, högt värderade resurser som utbildning, arbete, ekonomisk och politisk makt. Men de kan också, som vi ska se, göra motstånd och utveckla sitt habitus i andra riktningar än det etablerade samhället förväntar.

Studien i år 6-klassen visar att Ibrahims konstaterande kan beskriva de investeringar flerspråkiga barn och ungdomar kan göra i kontakten med skolan och med kamrater som har svenska föräldrar i flerkulturella stadsdelar och förorter i Sverige. Om elever upplever att den referensram som uppmuntras i skolan är den som de har gemensam med läraren och med elever som har svenska som modersmål kan de bli motiverade att investera i flera sådana språkliga och kulturella uttryck.

CJ: om läraren skulle be dig säga något eller berätta något [om Grekland]

Asimina: jag skulle bli häpen, jag vet inte. Jag har inte tänkt på det så jag vet inte [men] nej, jag tror inte, eftersom vi går i svenska skolan, ska vi lära oss svenska.

CJ: men tycker du att det är viktigt då att du får prata ditt språk

Asimina: jovisst är det de fast inte när vi har skola (II)

De elever som studerats blir inte kategoriserade som avvikande och annorlunda, som "invandrarelever", men deras flerkulturella och flerspråkiga referensram uppmuntras inte heller. Istället neutraliseras deras olikhet och eleverna speglas i betoningen av att referenser som de delar med de andra eleverna är de naturliga. Denna spegling leder till att eleverna närmar sig skolans normer, värderingar och språk. Det innebär att eleverna inordnar sina behov och förväntningar med hänsyn till vad skolan förutsätter, "culture becomes unimportant and superfluous" och "color blindness" kan ses som det ultimata uttrycket för rättvisa (Nieto 1996:285-287). Azra säger "det är inte precis roligt att veta var alla kommer ifrån, det är bättre att man är kompis, alla är lika" (II).

Elevers medvetenhet om vilka språkliga varieteter som har status är enligt Bourdieu en annan sak än deras faktiska praktisering och tillämpning av dem. Strävan att tillägna sig de prestigefulla koderna kan leda till nedvärdering och minskad användning av det egna språket utan att det nya språket behärskas fullständigt. Eleven lär sig att i skolkontexten uppfatta sin egen kultur som värdelös som ett led i erkännandet av den kulturella och språkliga normen och för att identifieras som medlem av den dominerande gruppen (Bourdieu 1991a). Att lära sig så mycket svenska som möjligt och



tala svenska hela tiden är ett exempel på anpassning till dessa strukturerande processer. Den tydligaste representanten för denna inriktning bland de studerade eleverna är Ala:

Eftersom du bor i Sverige behöver du inte kunna ditt språk, alltså jag menar man ska ju egentligen kunna, men det är svårt tro mig (KO).

Bourdieu och Passeron (1977) identifierar en likhet mellan det monopol staten har på fysiskt våld och det utbildningssystemet har på symboliskt våld. Skolan ses som en av de kontexter där ett avvikande habitus blir särskilt kostsamt. Om skolan medverkar till att neutralisera olikhet och betonar allas likhet i strävan mot rättvisa menar bland andra Nieto (1996) att den gör sig medskyldig när elever som har andra språk och kulturer än den dominerande majoriteten senare upplever att de inte får samma möjligheter i samhället som andra. Dessa elever har då endast sitt eget lågt värderade habitus att falla tillbaka på, eftersom de aldrig, varken av skolan eller samhället, getts förutsättningar att ta makten över sitt eget liv, sin språkinläring och sitt lärande.

Genom att jämföra studier av samtalsdiskurs och interaktion mellan lärare och elever och elever sinsemellan i skolan visar Grenfell (1998) hur ojämlika maktrelationer produceras, reproduceras och upprätthålls genom skolpersonalens anspråk på rätten att definiera ords betydelse, värde och status. Att använda avvikande språk eller varieteter med avvikande begreppskonnotationer som inte överensstämmer med lärarnas kan leda till särbehandling och därpå följande marginalisering. Bakgrunden är att läraren har en mental bild av hur lektionen ska förlöpa. När elever agerar på ett sätt som gör att denna föreställning hotas blir läraren tvungen att vidta vissa strategier. Grenfell beskriver hur elever måste ta hänsyn till denna process genom att anpassa sig till den språkliga normen. Bourne (1992) visar hur lärarens mentala bild även kan göra sig gällande i interaktionen mellan elever (se Grenfell 1998:82). I en smågruppsdiskussion beskriver Bourne hur "Nhan [en av eleverna] eventually appeals to the teacher's authority in the rule that 'things should not be brought in from home', a strategy used by the teacher to avoid confrontation and disruption of the 'commonality' of the classroom". I mina data märks denna tendens även i den "officiella" interaktionen mellan lärare och elever. När en lärare exempelvis drar paralleller till turkiska ord under en engelsklektion styr eleverna interaktionen tillbaka till *ämnet* engelska.

Data från studien i år 6-klassen visar flera exempel på hur eleverna i interaktion med läraren måste anpassa sig till dennes uppfattning av lektionsförloppet. Vid ett tillfälle berättar t.ex en lärare för klassen om en utlandsresa hon gjort nyligen. En av eleverna som kommer ifrån det land som läraren har besökt, lyssnar uppmärksamt till berättelsen och räcker upp handen flera gånger utan att få ordet. Till slut verkar det som eleven (E) inte

längre kan hålla tillbaka de minnen som lärarens berättelse har väckt och han talar i munnen på läraren (L). Följden av detta är att han blir avbruten.

E det är ett godis, ganska sött

L det tror jag inte, det måste vara något annat, jag vet eftersom jag åt det flera gånger (KO.)

Vid ett annat tillfälle berättar en lärare för klassen att de ska spela ett gammalt traditionellt spel. Flera av de flerspråkiga eleverna känner igen spelet och har spelat det förut. De börjar tala om spelreglerna för sina kamrater men läraren verkar inte lyssna på dem utan säger: "Det här är ett gammalt traditionellt svenskt spel som jag spelade när jag var liten, så här gör man" (KO).

Ytterligare ett exempel visar hur läraren tar till en viss strategi när några elever säger något som stör lärarens mentala föreställning om den lektion som just ska börja. Klassen har just avslutat en lektion i religion där de har talat om symboler och myter. Några av eleverna är på väg till nästa lektion som är matematik i klassrummet bredvid. De är engagerade i en diskussion om översättningar till turkiska, kurdiska och arabiska av ordet 'myt'. När en av eleverna vänder sig till läraren för att se om hon kan hjälpa dem blir han, liksom eleven i exemplet där läraren berättade om sin utlandsresa, avbruten:

E vad säger du? Du kan väl kurdiska? Och du kan väl persiska, arabiska och turkiska också, kan du inte?

L ja, några av dom ja

E bra, då vill jag att du

L det enda jag skulle bry mig om just nu om jag var du är att lära mig bättre svenska, allt annat borde vara helt ointressant för dig

### *Ambivalens och motstånd*

Teorier och empiriska studier (Gramsci 1971, Willis 1977, Foucault 1982 (se Cameron et al. 1992)) visar att motstånd är en viktig del av maktstrukturen. Dessa insikter har använts för att belysa hur sociala aktörer, när de uppfattar vilket språk och vilken kultur som har störst legitimitet, kan välja att utveckla sitt habitus utanför det etablerade samhällets fält. Forskning visar exempelvis att ungdomar kan utveckla olika språkliga strategier för att transformera den maktlöshet de upplever. Deras strategier fungerar som motstånd mot de barriärer i form av stereotyper som sätts upp mot dem. Nya språkliga former och tvärkulturella identiteter kan därför ses som kreativa lösningar på en inre identitetsproblematik men också som resultat av diskursiva formationer som kan verka till ungdomarnas nackdel.

Trots den dominans av lärarna som visar sig i dessa exempel visar data från studien i år 6-klassen att några av eleverna betonar och utnyttjar mångfaldens möjligheter. De menar, även om några av dem officiellt ut-

trycker en annan uppfattning, att ingen egentligen har rätt att göra anspråk på tolkningsföreträdare eller kan avgöra vilket som ska vara gemensamt språk. För Nikko är inte svenskans plats självklar. Han verkar inte heller vara beredd att anpassa sig till skolans normer. Därför ser han möjligheten att leva i Grekland, där hans språk och kultur motsvarar det kapital som efterfrågas inom flera av samhällets sociala fält, som ett bättre alternativ än en framtid i Sverige där han tvingas till fortsatt kompromiss:

Det är roligare i Grekland, man kan inte förklara. Där pratar alla grekiska, flera vänner. Där regnar det nästan aldrig, snöar aldrig. Man kan köra basket när man vill. Det är bättre där (II).

Nikkos motstånd visar sig också genom att han, liksom Asimina, talar grekiska i skolan trots att de blir tillsagda att inte göra det. Möjliga orsaker till att de två uttrycker en ambivalens när de konfronteras med skolans förväntningar kan vara en tradition av grekisk migration till bostadsområdet, en stark grekisk gemenskap samt möjligheten att göra återbesök i Grekland. Skolan har dessutom tidigare haft grekiska hemspråksklasser och har fortfarande ett klassrum inrett för grekisk kvälls- och helgundervisning. Elevernas tveksamhet kanske också kan förstås mot bakgrund av att de kan bli tvungna att offra sina positioner i den grekiska gemenskapen om de accepterar skolans betoning av svenska. Trots, eller kanske på grund av, det stöd för språket och kulturen som Nikko och Asimina får hemma och på fritiden verkar det inte heller vara ett alternativ för någon av dem att låtas vara svensk i skolan.

### *Utbildning som transformation och förändring*

Enligt Bourdieu har lärare en nyckelroll i det maktspel som äger rum i det pedagogiska rummet. En utgångspunkt är att sociala aktörer har svårt att på egen hand åstadkomma förändringar av kapitalet inom ett fält. Bourdieu (1982) menar att "a certain linguistic expression can perform an action [...] only to the extent to which there is a system of dispositions, a habitus already shared in the community" (se Duranti 1997:45). Lärare kan därför betraktas som passiva agenter och gate-keepers, styrda av de maktrelationer som redan finns i samhället. Bourdieu går inte närmare in på lärarens möjlighet att också initiera förändringar i positiv riktning. Han har därför blivit kritiserad för att vara deterministisk trots att han, liksom andra poststrukturalister, har velat undvika just detta (jfr Calhoun et al. 1993).

Flera forskare menar att det är i skolan som skillnaderna mellan elevers habitus och det som räknas som kapital på skolans fält kan överbryggas (Cummins 1996, Nieto 1996). Det är denna möjlighet Lin (1999) har som utgångspunkt när hon beskriver undervisnings-, språkinlärnings- och lärandeprocessen som reproduktion eller transformation av elevers sociala världar beroende av hur lärare hanterar elevers i skolkontexten avvikande habitus. Lin visar hur lärare genom att använda en transformativ pedagogik

kan ge utrymme för ett synliggörande av elevers sociala verklighet och därmed också stimulera till ifrågasättande av i skolan och samhället etablerade normer, värden och attityder (jfr Cummins 1996, 2000).

Även data som genererats i studien i år 6-klassen tyder på att lärarens roll måste nyanseras. Vid ett tillfälle när klassen läser om Latin- och Sydamerika uppmuntrar en lärare Michael som talar spanska att berätta om Kuba och att uttala och översätta ord på spanska. Michael ser sig stolt omkring samtidigt som han är generad. En vecka senare när klassen har gått vidare till ett nytt område i SO mumlar Michael på sitt modermål när han löser uppgifter i sin bok (KO). Under de deltagande observationerna i klassen under nästan två terminer har inte Michael förrän vid detta tillfälle, varken på lektioner eller på raster, talat spanska.

Nieto (1996) visar att skolans erkännande av elevers ursprung och språk har betydelse för hur de ungdomar hon fallstuderar väljer att identifiera sig och hur det går för dem i gymnasieskolan, i högre utbildning och i arbetslivet. Det framgår också av studien i år 6-klassen att de attityder lärare visar kan ha positiva konsekvenser för elevernas självbild. Samira beskriver hur hon tidigare har vägrat gå på modersmålsundervisning. Hennes inställning till arabiska har nu förändrats och vid en intervju nämner hon den betydelse hon tror att hennes lärare har haft för denna förändring. Samira berättar också att hon använder sig allt mer av sina olika kulturella och språkliga referensramar i skolarbetet.

När min mamma sa till klassläraren på utvecklingssamtalet förut att jag inte var intresserad av arabiska sa läraren 'varför inte, jag skulle gärna lära mig arabiska'. Och ja, kanske är det därför som jag har ändrat mig, jag vet inte [...] Kanske om lärarna säger 'förr i tiden var det så och så', då kanske jag tänker 'så är det också i Syrien'. Då ser man 'jaha', då blir det mer spännande, 'är det alltså så här, jag trodde bara det var där' [...] Till exempel på franska 'jordgubb', det säger man 'fraise', på arabiska säger man också 'fraise'. Då kanske man inte glömmer det där ordet, om man tänker 'ja så hette det ju på arabiska' (Samira, II).

Enligt Grenfell (1998) är det viktigt att lärare blir medvetna om den hierarki som avgör vilket språk och vilka kulturella yttringar som accepteras i skolan. När den pedagogiska interaktionens underliggande mekanismer synliggörs av skollärdare och lärare och de uppfattar sin egen roll i denna hierarki kan de försöka bryta ner det som uppfattas som det enda rätta och riktiga och visa att det i själva verket avgörs av de som har mest makt och därmed kan dominera över andra inom en social institution. På detta sätt kan lärare och elever bli medvetna om hur maktrelationer i ett vidare socialt perspektiv påverkar interaktionsmönstret i klassrummet.

### *Avslutande kommentar*

Elevernas uppfattningar att deras modersmål är viktiga men inte i skolan visar att det finns diskurser i skolan som eleverna, deras föräldrar och lärare återskapar och rekonstruerar men också utmanar och förändrar. Dessa diskurser kontrolleras av dominerande samhällsstrukturer och visar sig i de processer som här benämnts symbolisk dominans, hegemoni och sociala representationer. Elevernas förhållningssätt till den språkliga och kulturella mångfalden i skolan, de attityder skolan uttrycker gentemot flerspråkighet och den plats andra språk än svenska får i klassrummet måste därför tolkas i relation till sociokulturella processer. En fördjupad förståelse av interaktionsmönster i skolan förutsätter en sociohistorisk politisk analys i relation till social kontext och jämförelser av diskurser över tid och rum. Skolan kan genom dess närhet till det samhälle den verkar i ses som predestinerad att återskapa samhällets sociala organisation, distribution av sociala system, relationer och roller. Lärare och elever kan betraktas som passiva deltagare i denna reproduktion, oförmögna att initiera eller medverka i förändringsprocesser. Men teorier och forskning visar också på sociala aktörers möjligheter att förändra och expandera sina sociala världar. Nikko, Asimina, Samira och några av de andra eleverna fortsätter att tala sina språk och använda sin flerspråkighet och sina erfarenheter från olika kulturer. Studien visar även att lärare ger annan kunskap, andra språk och språkliga varieteter än de de själva investerat i legitimitet i undervisningen. Lärare och elever ifrågasätter därmed de prestigefulla diskurserna genom att inte godta de kategoriseringar och begrepp som används i skolan och samhället för att kontrollera mångfalden. Deras motstånd innebär att de inte har accepterat att det skulle finnas ett rätt sätt att vara, tänka och tala.

### *Referenser*

- Baker, Colin 1988. *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Mikhail 1981. *The dialogic imagination*. Texas: Texas University Press.
- Bernstein, Basil 1972. Social class, language and socialization. I: Giglioli, P. (red.), *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin. S. 157-178.
- Bourdieu, Pierre 1977. *Outline of theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre 1991a. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre 1991b. *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.

- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Boyd, Sally & Nauclér, Kerstin 1997. Telling a story – Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I: Sjögren, A. (red.), *Language and environment. A cultural approach to education for minority and migrant students*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum. S. 129-146.
- Calhoun, Craig, Lipuma, Edward & Postone, Moishe 1993. (red.), *Bourdieu: Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Cameron, Deborah, Frazer, Elizabeth, Harvey, Penelope, Rampton, Ben & Richardson, Kay 1992. *Researching language: Issues of power and method*. London: Routledge.
- Chaib, Mohamed & Orfali, Birgitta 1995. (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: CABE.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duranti, Alessandro 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel 1977. *The archeology of knowledge*. London: Travistock.
- Foucault, Michel 1982. The subject and power. I: Dreyfus, H. & Rabinow, P. (red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. London: The Harvester Press. S. 208-226.
- Geertz, Clifford 1983. *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Giddens, Anthony 1979. *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Gramsci, Antonio 1971. *Selections from the prison notebooks* (red. & övers. av Q. Hoare & G. Nowell-Smith). London: Lawrence & Wishart.
- Grenfell, Michael 1998. Language and the classroom. I: Grenfell, M. & James, D. (red.), *Bourdieu and education*. London: Falmer Press. S. 72-88.
- Gumperz, John 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica 1994. *Crosswords. Language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Heller, Monica 1999. *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hylland Eriksen, Thomas 1995. *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. East Haven, CT: Pluto Press.

- Hymes, Dell 1964. Introduction: Toward ethnographies of communication. I: Gumperz, J. & Hymes, D. (red.), *American Anthropologist* 66:2. S. 12-25.
- Ibrahim, Awad 1999. Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly* 33:3. S. 341-369.
- Jodelet, Denise 1991. *Madness and social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Johansson, Charlotte 2000. *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Studier i kultur och utbildning. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Labov, William 1972. The logic of non-standard English. I: Giglioli, P. (red.), *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin. S. 179-216.
- Lin, Angel 1999. Doing English-lessons in the reproduction or transformation of social words. *TESOL Quarterly* 33:3. S. 393-412.
- Nieto, Sonia 1996. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Philips, Susan 1983. *The invisible culture: Communication in classroom and community on Warm Springs Indian reservation*. New York: Longman.
- Rampton, Ben 1995. *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Roberts, Celia & Street, Brian 1997. Spoken and written language. I: Coulmas, F. (red.), *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. S. 168-186.
- Ruhlen, Merritt 1987. *A guide to the world's languages*. Stanford: Stanford University Press.
- Sjögren, Annick 1996. Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I: Sjögren, A., Runfors, A. & Ramberg, I. (red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum. S. 19-40.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education – or world wide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, Paul 1977. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.

# Vilka skillnader är viktiga?

**Christian Hecht**

Ljusdals kunskapscenter

## 1 Tekniska och andra ord

Vad som skiljer tekniska ord från det så kallade allmänordförrådet torde de flesta elever ha en tämligen fast uppfattning om. Tekniska ord förväntas vara långa och krångliga, sällsynta och ha en väldigt precis betydelse<sup>1</sup>, d.v.s. en exakt ett-till-ett-relation mellan språken. För att differentiera en sådan uppfattning kan det vara värt att lyfta fram ett exempel som det följande: I allmänordförrådet kan tyskans *Griff* enklast översättas med 'grepp' i svenskan. Men som ett tekniskt ord finns det en rad översättningar som man kanske inte tänker på direkt. Åtminstone fyra svenska översättningar för den tekniska betydelsen av det tyska ordet *Griff* torde vara relevanta: 'handtag', 'löst skaft', skaft i betydelsen 'handtag på verktyg' samt 'vred'. I engelskan finns ytterligare minst fem alternativ: *grip*, *stock*, *handle*, *shaft* och *knob*. Också en översättning från engelska till tyska eller svenska visar tämligen komplexa relationer (jfr tabell 1).

Tabell 1. Mångtydighet: tekniska ord

Tyska	Svenska	Engelska
Griff	handtag	grip
	skaft (löst, i betydelsen handtag)	handle
	skaft (handtag på verktyg)	stock
		shaft
	vred	knob

Rent generellt kan alltså **mångtydigheten** vara minst lika omfattande bland tekniska ord som bland dem vi kallar allmänordförrådet. Det här är särskilt

<sup>1</sup> Även Roelcke (1999:28–29) ser tydlighet som en vanlig egenskap hos fackorden. Holmegaard (1999:85–86) refererar ytterligare arbeten som behandlar elevers svårigheter med fackord och andra ord.



betydelsefullt för de studerande när det gäller ord som de ännu inte har en etablerad betydelserelation till<sup>2</sup>. I sådana fall är det lätt att de försöker känna igen orddelar, och utifrån orddelarnas betydelse sluta sig till vad respektive fackuttryck betyder.

Det är inte alltid helt riskfritt: Om man gissar sig till ordbetydelsen hos ord i en varningstext, kan det få helt andra konsekvenser, än om man försöker gissa sig till vad som står på baksidan av ett skönlitterärt verk på ett främmande språk. Därför har vi som regel att för tekniska ord snarlikheter enbart bör användas som **minnesstöd**, medan – när det gäller allmänordförrådet – snarlikheterna mellan svenska och andra språk oftast utan skada även kan användas i **ordförståelsen** för att gissa betydelsen. En skillnad, som det kan vara värt att göra studerande förtrogna med, är alltså skillnaden i sättet att närma sig tekniska ord, i motsats till allmänordförrådet.

### 1.1 Snarlikheter

I min doktorsavhandling (Hecht 1997) har jag pekat på att studerande kan ha en väldigt bestämd uppfattning om vad som är snarlikt mellan olika språk<sup>3</sup>. Undersökningsmaterialet utgjordes huvudsakligen av tysk-svenska ordpar. Här vill jag delvis vidga perspektivet till att omfatta även engelska.

För somliga studerande tycks tyska, svenska och engelska inte vara tre storheter utan två, nämligen **svenska och icke-svenska**: när elever i en tysk text t.ex. byter ut pronomenet *er* mot engelskans *he*.

Hur bör man som lärare och forskare förhålla sig till indicier i den riktningen i inlärnarnas språk? Visserligen tror jag att det är olyckligt om man som svensk språklärare inför primärt svenska lyssnare oreflekterat blandar tyska och engelska eller franska i sitt tal; däremot kan engelska – och andra språk – med fördel användas som material i **medvetna och explicita jämförelser** där man – helst i grupp – medvetandegör och verbaliserar både deltagarnas och lärarens/handledarens uppfattningar om skillnader och likheter mellan språken.

Bland de tekniska orden kan tripletter som *ty. Zylinderbohrung* – sv. *cylinderdiameter* – eng. *cylinder bore* användas för att illustrera hur man som svensk kan utnyttja engelskan som minnesstöd för det tyska ordet. Även tyskar kan använda engelskan mnemotekniskt t.ex. i tripletten *ty. Einspindel* – *Futterautomat* – sv. *enspindelchuckautomat* – eng. *single spindel chucking automatic* när de lär sig svenska. Många elever och studenter har väldigt

<sup>2</sup> Att det trots detta ofta är tillrådligt att börja med semantiska ett-till-ett-relationer, samtalade vi om vid ASLA:s förra höstkonferens i Växjö (jfr. Hecht 2000).

<sup>3</sup> Även t.ex. Holmegaard (1999:102–103) hänvisar till en rad arbeten som ger argument för att vid ordinläringen utnyttja likheterna mellan språken.

blygsamma kunskaper om språkhistoria och språksläktskap; ändå visar både deras produktion och försök att förstå främmande språk om och om igen att de mer eller mindre medvetet använder alla de språk de har någon kunskap om när språkförmågan i målspråket inte riktigt räcker till. Vid Christian-Albrechts-Universität i Kiel (Tyskland) har en av mina svensk-studerande t.ex. tolkat sv. *bättre* utifrån franskt *battre* 'slå'. Att i en sådan situation utifrån exempel peka på snarlikheter mellan språken kan vara ett sätt att aktivera det potentiella ordförrådet hos dem och samtidigt undvika de vanligaste fällorna. När det gäller konsonanterna kan illustrationen av de nutida förhållanden (d.v.s. det **synkrona**<sup>4</sup> perspektivet)<sup>5</sup>, där /p/ ofta byts ut mot /b/, /v/ och /f/, men inte mot /t/ eller /k/, vara ett sätt att undvika att fastna i auditiva snarlikheter och hellre koncentrera sig på vad som idag är **vanligt** mellan språken<sup>6</sup>. I figur 1 återfinns dagens svenska form vanligen till höger om tyskan.

KONSONANTER	Spalt 1	Spalt 2	Spalt 3	Spalt 4	Spalt 5	Spalt 6
Rad 1	<b>PF</b>	F	P	B/b/	V/v/	Åter till spalt 1
Rad 2	<b>Z/ts/</b>	S/s/	T	D/d/	<b>S/z/</b>	
Rad 3		<b>CH, K/ç/</b>	K/k/	G/g/	J	

I ovanstående figur gäller: "Omarkerat" finns både i tyskan och svenskan, **fett** finns i tyskan, *kursivt* finns i svenskan.

Figur 1. Tysk-svenska snarlikheter: konsonanter<sup>7</sup>

När det gäller vokalerna tyder det material jag hittills undersökt på att engelskans vokaler i snarlika ord i allmänhet ligger längre ifrån schwa än vad svenskan gör. I figur 2 återfinns alltså dagens svenska form vanligen till höger om både tyskan och engelskan.

Hur bör man då hantera skillnaderna och likheterna mellan tyska, svenska och engelska i tyskundervisningen? Jag tror det kan vara meningsfullt att lyfta fram de tysk-engelska eller svensk-engelska snarlikheter som också är vanliga mellan tyska och svenska. De som alltså kan ses som en förberedelse för en direkt förbindelse mellan tyska och svenska.

<sup>4</sup> Fonematiska snarlikheter förtecknas i Hecht 1990a.

<sup>5</sup> Den diakrona motsvarigheten är främst den germanska ljudskridningen.

<sup>6</sup> Redan Fant (1967), Miller och Nicely (1955) har visat hur /p/, /t/ och /k/ ligger intill varandra i auditiva förväxlingstest. Först med att visa hur lyssnandet förändras vid olika frågeställningar var väl Fischer- Jørgensen (1952).

<sup>7</sup> En tidigare version av figur 1 återfinns i min doktorsavhandling (Hecht 1997).

VOKALER	Spalt 1	Spalt 2	Spalt 3	Spalt 4
Rad 1	<b>EI/ai/</b>	I	E	Ä
Rad 2		A	→	Ä
Rad 3		A	O, Å/o/	Ö
Rad 4	<b>AU</b>	<b>U,O/u/</b>	O, Å/o/	Ö
Rad 5	<b>AU</b>	<b>U,O/u/</b>	U/w/	
Rad 6	<b>EU/oy/</b>	→	Ü, Y	Ö

I ovanstående figur gäller: "Omarkerat" finns både i tyskan och svenskan, **fett** finns i tyskan, *kursivt* finns i svenskan.

Figur 2. Tysk-svenska snarlikheter: vokaler<sup>8</sup>

De hittills gjorda undersökningarna av tyska, svenska och engelska visar följaktligen att en språkbeskrivning som tar sin utgångspunkt i deltagarnas perspektiv<sup>9</sup> med fördel kan göras synkron, även i de fall där språkhistorisk forskning levererat förklaringar.

## 2 Skillnader mellan olika elever och elevgrupper

### 2.1 Svåra ord

Vilka uppfattningar har dagens ungdom om skillnaderna mellan ord som är svåra respektive lätta att lära? Finns olika uppfattningar om svårigheterna med svårinlärda ord? I den undersökning jag närmast tänkt presentera har olika elevgrupper fått ge exempel på svåra ord, samt motivera varför de upplever dessa ord som svåra att lära. N, det vill säga antalet elever, är i den här undersökningen drygt femhundra. Det som är intressant i sammanhanget är, att svaren inte är helt slumpartade: Det tycks finnas mönster i deras svar; det vill säga vissa svårigheter tycks de flesta vara ense om, medan andra svårigheter främst fokuseras av somliga. Förutom att granska de personliga svaren, har jag grupperat det material jag fått in, efter de studerandes betyg och genus.

En majoritet av de medverkande fokuserar **vokaler och konsonanter** i sina definitioner av svåra ord, medan betydligt färre spontant tar upp andra egenskaper, som t.ex. ordlängd eller placering av betoningen i ordet. Som svårigheter tar de upp skillnader i uttal och stavning mellan tyska och svenska<sup>10</sup>. Intressant är att de **kvinnliga** och de **manliga** språkgrupperna tenderar att ta

<sup>8</sup> En tidigare version av figur 2 återfinns i min doktorsavhandling (Hecht 1997).

<sup>9</sup> Ett studentperspektiv diskuteras av Voigt (1999:73).

<sup>10</sup> Anmärkningsvärt är också vad eleverna inte tar upp som svårighet: t.ex. abstraktionsnivå, eller andra semantiska kriterier.

fasta på olika svårigheter även i samma ord. I det ty. *geschieden* (sv. 'skild') tar kvinnliga grupper företrädesvis upp den långa vokalen /i:/ och dess stavning <IE>, medan de manliga i större utsträckning koncentrerar sig kring /j/-ljudet, konsonanten alltså, vid bedömningen av svårigheter. Den här genuskillnaden kan spåras i hela materialet. Är det en stor skillnad? Det beror naturligtvis på vad man jämför med: Om man sorterar svaren efter de studerandes betyg blir den här skillnaden inte tydlig. Alltså tycks deltagarnas genus i det här fallet vara en viktigare skillnad än deras betyg. En annan skillnad mellan kvinnliga och manliga grupper är den att manliga i större utsträckning än kvinnliga uppmärksammar **prosodiska**<sup>11</sup> egenskaper hos orden, som t.ex. placeringen av betoning<sup>12</sup>. Men ett observandum är att det är fråga om en tendens. Man kan som språklärare känna till detta men – liksom så ofta när det gäller språkliga genuskillnader – får man inte räkna med att det gäller alla elever, under all tid, i alla situationer och texter eller med alla ord<sup>13</sup>. Ett svårbetonat ord var enligt några pojkar det tyska ordet *ausgeschrieben* (sv. 'utskriven'). Bland de svårbetonade orden hade även andra pojkggrupper oftast långa ord<sup>14</sup>.

## 2.2 Förändrad inställning

Att många under gymnasietiden också kan ändra sin inställning till språk och språkliga företeelser blir tydligt när man granskar deras värdering av **ordlängd**. Under gymnasietiden ändrar många uppfattning om huruvida långa ord i allmänhet är lätta eller svåra (jfr. tabell 2).

Bland första årets elever finns ingen som entydigt bedömer långa ord som lätta. Som motivering till bedömningen av långa ord som svåra har de t.ex. anfört antal bokstäver i orden. Under år två har åtminstone tre procent vunnit en uppskattning av långa ord. Tredje året på gymnasiet har den andelen ökat till omkring trettiofem procent. De som bedömer långa ord som lätta, pekar på att man ofta kan ha en aning om vad enskilda delar (morfem) betyder, även om man inte tidigare mött ordet i sin helhet. Ordlängd utgör sålunda ett relevant kriterium hos orden, när det gäller att beskriva olika elevers och elevgruppers förändrade inställning.

<sup>11</sup> Lyssnarbedömningar av prosodiska skillnader behandlas i Hecht 1990b.

<sup>12</sup> Den skillnaden beskrivs också av Frey (1997a och b), trots att hon haft ett helt annat material, en helt annan frågeställning och helt andra försökspersoner.

<sup>13</sup> Edmondson (1999: 265-266) betonar att individuella egenskaper, såsom genus, även bör ses i sitt sammanhang med andra egenskaper.

<sup>14</sup> Det kan vara viktigt att poängtera, att värderingen av ord som svåra – i denna artikel – utgår från elevernas kommentarer. Att jämföra elevernas värdering med deras objektiva mätbara hantering av orden, i produktion och perception, vore värt en egen undersökning.

Tabell 2. Långa ord: entydig bedömning

	år 1	år 2	år 3
lätt	–	3%	35%
svår	100%	97%	65%

### 2.3 Flera synvinklar

Att man även kan se **samma ord** ur flera synvinklar blir också tydligt i ordparet ty. *tief* – sv. *djup*, som av vissa inlärare bedömts som svårt med tanke på den engelska falska vännen 'tjuv' *thief*, som kan leda tankarna i fel riktning. Andra har däremot bedömt det som lätt, eftersom det enkelt kan visualiseras som ett djupt dike. Andra sätt att lära sig ordet, som nämnts av de medverkande, är att relatera det tyska ordet till det engelska *deep* ('djup') med hjälp av snarlikheterna 1–13 <T>|<D>, <IE>|/i:/<EE>|/i:/, <F>|<P>. Andra inlärare har etablerat en direkt förbindelse mellan tyskt *tief* och svenskt *djup* genom snarlikheterna <T>|<DJ> och <F>|<P>. Att man inte alltid måste vara väldigt allvarlig, när man lär sig ord, visar åter en annan grupp av inlärare som associerar till det engelska ordet *teeth* ('tänder') och använder frasen *djupa håll i tänderna* som minnesknep. Det blir tydligt att både lärare och elever/studenter kan stimulera olika perspektiv och därigenom skapa förutsättningar för ett långsiktigt lärande.

### 2.4 Sätt att lära sig

Därmed är vi inne på nästa skillnad mellan olika personer, nämligen skillnaden hur olika språkstudierande lär sig ord och hur olika sätt att lära sig ord passar till olika typer av ord. Låt oss titta på det sistnämnda först och därefter gå till det förra. Ur alla de elevförslag på hur man kan lära sig ord, som lämnats in, låt mig först nämna fem, som ganska enkelt kan relateras till olika **egenskaper hos orden** som skall läras in. För att lära sig svårstavad ord kan man utnyttja förslaget att t.ex. hänga upp en lapp med glosor på en vägg. Elevernas förslag att säga orden för någon torde däremot passa bättre till ord, vars uttal eleven upplever som svårt. När det gäller ord som är svåra att diskriminera, finns deras förslag att lyssna på ett band i "freestylen" (bärspelare) t.ex. när man åker buss till skolan.

När det gäller snarlika ord torde det vara särskilt givande att koppla de tyska orden till svenska, engelska eller ord ur andra (nordiska) språk. Till ord som är konkreta passar det nog bäst att rita bilder. Även om nästan alla grupper kan komma på mer än ett sätt att lära sig ord, är det väldigt få som medvetet väljer ordinläring utifrån egenskaper hos ordet. Det kan alltså vara värt att medvetet

kombinera ordinlärningsstrategier och ordegenskaper i undervisningen. Vissa av våra ungdomar har, vid ordinlärningen, tagit fasta på rekommendationen från bl.a. Egidius om fler synvinklar<sup>15</sup>. Har de kommit så långt i sitt lärande, kan det för en del av dem vara lönande att gå ännu ett steg, och vid valet av bearbetning dels välja en som utgår från ordets egenskaper, dels välja en som stämmer överens med deras **aktuella personliga preferenser**<sup>16</sup>.

I följande undersökning, liksom i de tidigare, har var och en själv fått välja vem hon eller han velat arbeta tillsammans med och bilda grupp. Följaktligen har det uppstått såväl rent kvinnliga och rent manliga grupper, som blandade grupper. Är det t.ex. en tillfällighet att de helt kvinnliga grupperna lämnar förslag som inriktas på att organisera arbetet t.ex. "Lägga mer tid på de svåra orden" eller "Ha boken så att man kan lära sig på död tid t.ex. i köket". Medan förslaget om "belöning efter resultat" kommer från en enköntat manlig grupp. Frey skulle nog ha sagt att de manliga inlärarna är mer målorienterade, medan de kvinnliga är mer processinriktade. Det kan vara värt att beakta, att ungdomar och vuxna lättare lär sig och kommer ihåg ord som de mött i ett **sammanhang**, än ord som de enbart mött isolerat eller i en osorterad lista. Att sedan valet av bearbetning delvis kan vara unik för var och en, öppnar nya möjligheter till initiativ och autonomi för den enskilde.

### 3 Möjligheter i undervisningen

Vilka konsekvenser kan det ovanstående få för undervisningen i skolan? Bör vi fortsätta som hittills med teknisk och annan ämnesundervisning helt på svenska? Eller bör vi helt gå över till något annat språk som undervisningsspråk? Det finns åtminstone ett ytterligare alternativ. Det kan se ut så här: Först ämnesundervisning på **svenska**, där eleverna samlar nyckelord och fraser. Sedan inom **främmandespråksundervisningen**, t.ex. under lektionen i tyska, översätts ett urval av nyckelorden och fraserna till tyska. Därefter kan man på samma sätt översätta ett urval av orden och fraserna under lektionen i engelska eller franska eller ett annat språk.

Ett möjligt problem kan vara att inlärarna kommer med fackord, som inte står att finna varken i skolans ordböcker eller genom en enkel sökning på Internet. En möjlig lösning kan vara att träna inlärarna att leta **hyperonymer** till ord i en text eller till självvalda glosor inom ett tema, innan ämnesanknytningen påbörjas. Bland de gymnasieelever som jag testat detta på har det räckt

<sup>15</sup> Egidius (1999: 32-33) betonar värdet av flera synvinklar i samband med *ekfori* 'sökning i minnet'.

<sup>16</sup> Vid resonemanget kring aktuella personliga preferenser kan det vara givande att också beakta individuella skillnader; Holmegaard (1999: 44) anger flera relevanta referenser.

med en lektion för att vänja dem vid att förbinda nyckelorden med hyperonymer.

Språklärorens arbete torde underlättas om läraren för respektive ämne kan ge språkläroren de aktuella orden i förväg.

Den här föreslagna modellen för flerspråkig undervisning och inläring kan ha flera fördelar:

- Fler språk än ett behandlas utan att blandas<sup>17</sup>.
- Ords mångtydighet och snarlikheter<sup>18</sup> med andra språk behandlas professionellt av språkläroren.
- Språklektionerna fungerar också som en repetition för ämnesundervisningen<sup>19</sup>. Det innebär att fler minuter per vecka används för varje ämne<sup>20</sup>.
- En domänförlust för svenskan undviks<sup>21</sup>.
- För eleverna/ungdomarna förstärks upplevelsen av meningsskapande<sup>22</sup>.

### 3.1 Förhållningssätt

Naturligtvis får lektionerna inte bara bli en ordboksövning, utan måste integreras i ett **personligt, kommunikativt och undersökande** förhållningssätt till språk och ämne, där eleverna dels enskilt reflekterar<sup>23</sup>, men också gemensamt resonerar<sup>24</sup> kring **betydelsen** av orden och texterna<sup>25</sup>. Förhopp-

<sup>17</sup> Kunskaper om semantiska relationer (t.ex. hyperonymer) tillägnas troligtvis bäst under professionell ledning, d.v.s. i samarbete med läraren för respektive språk.

<sup>18</sup> Tysk-svenska snarlikheter behandlas utförligare i min doktorsavhandling (Hecht 1997).

<sup>19</sup> Om fackorden också tas upp under språklektionen, möjliggörs en integrering med annan kunskap om de länder/områden där språket har en central ställning (jfr. de nya kursplanerna för språk, Kpl 2000).

<sup>20</sup> Om skolan har kontakt med yrkesexperter, t.ex. genom elevernas/ungdomarnas praktik, kan deras handledare bidra med tillämpning av kunskaperna.

<sup>21</sup> I skolperspektivet ger redan planeringsarbetet ett mervärde, genom att främja samarbete bland personalen.

<sup>22</sup> Tornberg (2000:109–111) diskuterar begreppet ”meningskapande”. Utgående från ett annat teoretisk perspektiv ser också Edmondson (1999:267) interaktionen som avgörande för lärandet av främmande språk.

<sup>23</sup> Edmondson (1999:264) betonar betydelsen av ”instruktion”. Även för svenska språkstuderande torde det vara angeläget att slippa s.k. ”lärarlösa lektioner”.

<sup>24</sup> En utskrift av elevresonemang finns i Hecht 1995.

<sup>25</sup> Hellre än traditionella glosförhör med isolerade ord i listor, kan man som lärare väva in det sökta ordets synonym, antonym, hyperonym, kohyponym eller hyponym i en fråga, som

ningsvis känner eleverna/ungdomarna att de är sådana som – för att använda Deweys ord – ”Having something to say” i motsats till det som oftast gäller i traditionell språkundervisning ”Having to say something”.

Nu kanske det låter som att jag helst skulle vilja bedriva all språkundervisning på detta sätt. Jag tror dock att det, utöver vad jag hittills nämnt, finns betydelsefulla moment som är specifika för språkkurserna. Därför räknar jag med att det kan vara rimligt att investera ca 25–50% av lektionstiden inom respektive språk för anknytningen till andra ämnen enligt ovanstående modell<sup>26</sup>.

#### 4 Slutord

I denna artikel har jag behandlat olika skillnader som kan vara relevanta i främmandespråkundervisningen och -inläringen. Vilka skillnader är viktiga? De erfarenheter och resultat jag hittills samlat tyder på att olika perspektiv kan anläggas, vad gäller skillnader: Det finns skillnader, som ofta förekommer mellan språken och som följer tämligen lättförklarliga mönster. Men inte alla dessa skillnader är viktiga eller tydliga för den som vill lära sig ett främmande språk. Därför vore min önskan, att språklärare skulle värdera de skillnader som viktigast, som både är vanliga och regelbundna mellan språken och dessutom upplevs som viktiga av den som lär sig ett annat språk<sup>27</sup>.

#### Referenser

- Edmondson, Willis J. 1999. *Twelve lectures on second language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Egidius, Henry 1999. *Problembaserat lärande – en introduktion för lärare och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fant, Gunnar, 1967. De tekniska medierna och språket. I: Allén, Sture et al. (utg.): *Språk, språkvård och kommunikation*. Lund: Bokförlaget Prisma. sid. 60-75.

---

tentanden sedan får besvara med ett komplett yttrande. Därigenom ges tentanden möjlighet till en mer realistisk språkanvändning.

<sup>26</sup> För mig är konceptet viktigare än enskilda formuleringar, men om man vill, kan man kalla detta sätt att lära sig ”CEL” d.v.s. Continuous Expert Learning, för att framhäva samtliga medverkandes professionalitet.

<sup>27</sup> Utifrån tidigare forskning diskuterar Holmegaard (1999:77) möjligheterna att låta eleverna själva bestämma vilka ord de vill lära sig. Ytterligare aspekter på ordprioriteringar vid främmandespråksinläringen återfinns i Hecht (2000:123–126)



- Fischer-Jørgensen, Eli 1952. The phonetic basis for identification of phonemic elements. I: *Journal of the Acoustical Society of America* 24, sid. 611-617.
- Frey, Evelyn 1997a. Überlegungen zum geschlechtspezifisch orientierten Deutschlernen: I. I: *Zielsprache Deutsch*, 1/97, sid. 32-36.
- Frey, Evelyn 1997b. Überlegungen zum geschlechtspezifisch orientierten Deutschlernen: II. I: *Zielsprache Deutsch*, 2/97, sid. 99-106.
- Hecht, Christian, 1990a. Svensk-tysk ordförståelse i främmandespråksundervisningen – preliminära projektresultat 1. I: Adelswärd, Viveka & Norman Davies (utg.): *På väg mot ett nytt språk*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 9-10 november 1989. Uppsala: ASLA. sid. 193-200.
- Hecht, Christian, 1990b. Lyssnarbedömningar av prosodiska skillnader mellan svenska och tyska. I: Wiik, Kalevi & Raimo Ilkka (eds.): *Nordic Prosody V. Papers from a Symposium*. Turku: University of Turku, Phonetics. sid. 151-155.
- Hecht, Christian, 1995. Erfarenheter med läsning inom nybörjarundervisningen i tyska på olika nivåer. I: Linnarud, Moira (utg.): *Språk – utvärdering – test*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 10-12 november 1994. Uppsala: ASLA. sid. 49-59.
- Hecht, Christian, 1997. *Segmentelle Ähnlichkeiten Deutsch-Schwedisch beim lesegestützten Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht*. [Doktorsavhandling] Berlin: Humboldt Universität Berlin.
- Hecht, Christian, 2000. Arbete med korpusar i språkundervisning på gymnasiet. I: Byrman, Gunilla, Lindquist, Hans & Levin, Magnus (utg.): *Korpusar i forskning och undervisning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 11-12 november 1999. Växjö: Växjö universitet, sid. 120-130.
- Holmegaard, Margareta 1999. *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Miller, George A. & Nicely, Patricia E. 1955. An analysis of perceptual confusions among some English consonants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 27/2, sid. 338-352.
- Roelcke, Thorsten 1999. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Tornberg, Ulrika 2000. *Om språkundervisningen i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 92.
- Voigt, Gerhard 1999. Die strukturbedingte Wissenschaftsferne des schulischen Sprachunterrichts. I: Stickel, Gerhard, *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Institut für deutsche Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.

## ***Bilaga 1***

*Svåra ord*

*Gruppernas genus F*

abgeschossen, Anfänger, außerdem, begrüßen, beiläufig, Betriebswirt, dampfen, dauernd, diesbezüglich, durchsetzen, Döschen, Ehepaar, eifersüchtig, eingedrückt, emanzipiert, furchtbar, gereizt, Geräusch, geschieden, hierher, hübsch, hässlich, Krücke, kürzlich, lasch, leidenschaftlich, obwohl, offensichtlich, Rotwein, Schachtel, Schneepflug, Schweizer Franken, schüchtern, vergeuden, Verhältnis, Verrückte, verschieden, wiederholen, Vorschlag, übrigens, zwischen.

## Bilaga 2

*Svåra ord**Gruppernas genus M*

abgeben, angewurzelt, anstrengend, Aschenbecher, aufgereggt, ausgeschrieben, ausgiebig, außerhalb, begleiten, behalten, beobachten, bisher, blaß, Blitz, blöd, Dreigroschenoper, durchsichtig, echt, Ehrgeiz, ereignen, sich, Ermäßigung, erstaunt, Erzbischof, Festschmaus, furchtbar, Gekrächze, geliehen, genießen, geplatzt, geschieden, gesessen, gießen, Gleichgewicht, griechisch, Heidelbeere, heroinabhängig, hierher, Holzhaus, Jogginganzug, Jugendliche, Krampf, küssen, Köstlichkeit, Lebensmittelabteilung, Leichtathletik, losschreien, Mannschaft, Maut, Mitgliedsausweis, Nachhilfestunde, Nachttischlampe, Neugier, neulich, Nordwesten, pessimistisch, Pfahlsitzen, Polizeiwache, Promenadenmischung, Quatsch, quatschen, quellen, Schachtel, Schatz, scheußlich, Schildkröte, schimpfen, Schlafsack, schließlich, schlimm, Schlittenhang, Schnürchen, schüchtern, sehr geehrter, Sporthochschule, Taschentuch, tüfteln, umherziehend, Umkleidekabine, unglücklich, unzerbrechlich, Werbeanzeiger, verlassen, Verpflegung, verwöhnen, Winterreifen, vorbeigekommen, vorher, vorschlagen, Völkerschlachtdenkmal, überzeugen, Zebrastreifen, Zettel, zubereiten, zuerst, zugleich, zurückgeben.

# Att skriva över kulturgränserna

## En studie av skrivstrategier på första- och andraspråket hos tvåspråkiga studenter

**Gunilla Jansson**

Uppsala universitet

I den här artikeln kommer jag att redovisa en jämförande studie av skrivstrategier på persiska och på svenska hos tvåspråkiga vuxna. Jag har undersökt hur fem skribenter som har persiska som modersmål löser samma skrivuppgift på sitt andraspråk svenska och på sitt modersmål. Syftet med studien är att ta reda på om det finns några avgörande skillnader mellan retoriska mönster i den svenska och den persiska texten och om dessa skillnader i så fall ska relateras till skribenternas språkbehärskning på de bägge språken eller till olika betingelser i den kulturella kontexten.

Materialet till undersökningen, fem svenska texter och fem persiska texter, är till större delen hämtat från min avhandling, som behandlar kulturell interferens i andraspråkstexter (Jansson 2000). Fyra av de fem skribenterna ingår i en närstudie som är en del av min avhandling. I den undersökning som presenteras här har materialet utökats med ytterligare en skribent.

Att undersöka skrivstrategier på första- och andraspråket kan motiveras i framför allt ett språkinlärningsperspektiv. Inom andraspråksinlärningsforskningen har man länge diskuterat i vilken utsträckning färdigheter på förstaspråket är överförbara till ett andraspråk. Cummins & Swain (1986) skiljer på kognitiva-akademiska färdigheter, CALP, och kommunikativa basfärdigheter, BICS. Det är i synnerhet de kognitivt krävande färdigheterna kopplade till skolsituationen som har intresserat andraspråksforskarna. Enligt den s.k. interdependence-hypotesen (a.a. s. 87) är dessa färdigheter språkoberoende, vilket innebär att de är överförbara mellan två språk, förutsatt att en viss tröskel i andraspråket har uppnåtts. Undersökningar av tvåspråkiga barn har till exempel visat att färdigheter som bygger på att återberätta och redogöra för ett händelseförlopp är oberoende av språk (Lindberg, Juvonen & Viberg 1990:189).

Jag kommer att genomföra analysen av textmaterialet i två steg. Först redovisas framträdande mönster som gör sig gällande i ordanvändning och textbindning. Därefter beskrivs skillnader mellan texterna som avser mönster på dispositionell nivå.

De persiska texterna har översatts till svenska av en översättare som är infödd iranier. Översättningen har därefter analyserats enligt samma metod som i de svenska texterna. Översättaren ombads att hålla sig till källtextens struktur så långt som möjligt. För att garantera att översättningarna är utförda på ett adekvat sätt och enligt mina instruktioner har jag låtit en svensk- och iranskspråkig doktorand i iranska språk granska översättningarna. Denna person har även kunnat bidra med synpunkter på analysen av den svenska översättningen genom att jämföra med det persiskspråkiga textmaterialet.

### ***Skribenterna, skrivuppgiften och skrivsituationen***

För att kunna tolka analysresultaten har bakgrundsfaktorer som kan påverka skrivsituationen hållits under kontroll så långt som möjligt. Samtliga fem skribenter, två kvinnor och tre män, har gått en universitetskurs i skriftlig språkfärdighet för utländska studenter. Vistelsetiden i Sverige är ungefär tio år. Samtliga skribenter har avslutat gymnasiet i sitt hemland och alla utom en har även studerat på ett iranskt universitet. Fyra av de fem skribenterna har hållit sin skrivförmåga på persiska vid liv under vistelsen i Sverige, medan den femte inte har gjort det i samma grad. Alla använder svenskan i skrift i samband med studier och tre av dem även i arbetslivet.

Den persiska texten är tillkommen ett år efter den svenska. På grund av de långa tidsintervallen mellan skrivtillfällena har risken för interferens från den svenska texten minimerats.

Båda texterna har som utgångspunkt samma skrivuppgift med skillnaden att kontexten för den persiska texten förutsattes vara en iransk tidning. Skribenterna ombads att skriva en insändare som ett inlägg i debatten om det ökande våldet i samhället eller om hemspråksundervisning i skolan. De har sedan intervjuats om var och en av sina texter. Genom intervjusamtalen har jag fått kunskap om hur skribenterna tänker kring sin text och sitt skrivande i en svensk och i en iransk kontext.

### ***Att skriva på ett första- och ett andraspråk. Några utgångspunkter***

Det har gjorts en hel del mindre undersökningar som jämför skrivstrategier hos förstaspråksskribenter och andraspråksskribenter. I de flesta fall har engelska varit målspråket. I Silva (1993) görs en sammanställning av de väsentligaste resultaten från 72 forskningsrapporter som analyserar skrivande på ett andraspråk hos vuxna ur en rad olika infallsvinklar. Dessa studier visar att det finns avgörande skillnader mellan skrivande på L1 och L2, även om det finns vissa strategier som är gemensamma, t.ex. den rekursiva skrivprocessen. En

sådan skillnad är att andraspråksskribenter inte planerar, bearbetar och läser igenom sina texter i samma utsträckning som modersmållskribenter.

En annan viktig skillnad som lyfts fram i dessa studier är att L2-texter uppvisar mindre lexikal variation än L1-texter (se t.ex. Linnarud 1986). I en studie av textbindningsmönster i L1- och L2-texter har Connor (1984) visat att de senare innehåller fler bindningar av typen identitet, som innebär att samma referent upprepas i identisk form. L1-skribenterna däremot utvecklar och varierar i högre grad nya referenter som införs i texten. Dessa resultat relaterar Connor till skillnader i ordförråd mellan första- och andraspråksskribenterna..

En annan infallsvinkel på skrivande på L2 rör kulturella aspekter. En rad amerikanska studier inom den s.k. Contrastive Rhetoric-traditionen har visat att det kan finnas kulturspecifika textmönster som interfererar i skrivandet på L2.

En viktig utgångspunkt för denna studie är vad vi hittills vet om iranska textmönster. Det finns undersökningar som tyder på att iransk prosa utmärks av ett induktivt argumentationsmönster, men även av vissa andra drag på lexikal nivå, som t.ex. upprepningar och användning av synonymer i ordparskombinationer (se t.ex. Dehghanpisheh 1973:116 ff.). Dehghanpisheh (1973) har pekat på hur dessa mönster interfererar i persiskspråkigas texter på engelska som främmande språk.

### ***Ordparskombinationer***

En tydlig retorisk skillnad mellan den svenska och den persiska texten återfinns på lexikal nivå. Ord och uttryck i den persiska texten varierar i form av synonympar. Det innebär att två synonyma, eller två semantiskt nära besläktade ord kombineras med hjälp av den samordnande konjunktionen *och*.

I tabell 1 ges en sammanställning av andel synonympar i förhållande till antal löpord i den svenska och den persiska texten hos samtliga fem skribenter. Som framgår av tabellen är mönstret mest framträdande i den persiska texten, medan det uppträder i mycket liten omfattning i den svenska texten. Dessutom kan man iaktta att en av skribenterna nästan inte alls använder strategin vare sig i den persiska eller i den svenska texten. Att det skiljer så lite procentuellt i förekomst mellan de båda texterna trots att de absoluta talen uppvisar större variationsvidd har att göra med textlängden. Den persiska texten är hos samtliga skribenter längre än den svenska.

Tabell 1. Procentandel synonympar i relation till antal löpord i den svenska och den persiska texten hos Gholam<sup>1</sup>, Nasrin, Kaveh, Fatemeh och Reza (absoluta tal inom parentes).

Skribent	Den svenska texten	Den persiska texten
Gholam	0,4 (1)	2,9 (33)
Nasrin	0,3 (1)	0,2 (1)
Kaveh	0,3 (1)	4,1 (12)
Fatemeh	0,0 (0)	1,4 (4)
Reza	0,4 (2)	1,7 (17)

Mönstret att variera ett uttryckssätt med hjälp av synonympar illustreras av textexempel (1) från Gholams persiska text:

(1) Allmänt kan man säga att våldet *sprids och är på frammarsch* inte bara i vårt land, utan förekomsten av våld och dess spridning har blivit ett *allomfattande och globalt* problem även utanför vårt hemlands gränser.

I exemplet ovan består ordparet *allomfattande och globalt* (hamegir o jahâni) av två synonyma uttryck. I samma mening uppträder ordparet *sprids och är på frammarsch* (gostaresh o pishravi). Den semantiska innebörden hos dessa ord är ungefär densamma, även om orden inte är helt synonyma: något som sprids kommer rimligen även att öka och tillta, vilket är betydelsen av uttrycket *är på frammarsch*. Ytterligare exempel på synonympar från samma text är *oväntad och förvånande* (ghey-r-e montazere va ajib), *stark och kraftig* (qavi o niroumand), *skarpt och rättframt* (tond o sarih), *dekadans och förfall* (tabâhi o zaval), *förfall och nedgång* (nozul o enqerâz), *diskussioner och debatter* (bash-hâ va mojâdele-hâ). Från Rezas persiska text kan nämnas *förklara och beskriva* (toujih o tashrih), *regerande och härskande* (mosallat o hâkem), *olika och skiftande* (gunâgun o motanavve), *dialog och samtal* (goftegu o diâlog).

I vissa fall har det enligt översättaren varit svårt att hitta två synonymer på svenska som motsvarar det persiska synonymparet. Som exempel kan nämnas *förklara och beskriva* som är en översättning av persiskans *toujih o tashrih*. De persiska orden ligger i detta fall betydelsemässigt närmare varandra än de svenska. Det semantiska sambandet mellan de persiska orden förstärks dessutom av den ljudmässiga likheten som uppnås genom slutrim och/eller allitteration. Sådana nyanser är naturligtvis svåra att överföra till den svenska översättningen. Flera exempel på rimmande ordpar i det persiska textmaterialet

<sup>1</sup> Alla namn på skribenterna är fingerade.

är *tahqir o tahdid* (förolämpar och hotar), *nábudi o nisti* (utplåning och sönderfall) samt *moshkelât o mo'zelât* (svårigheter och krångel).

## Textbindning

Att ord och uttryck i den persiska texten har en tendens att återkomma i varierad form får konsekvenser för textbindningen.

I beskrivningen av textbindningen i texterna har jag koncentrerat mig på tema-remabindning och referensbindning. Jag bygger analysen på den textlingvistiska modell som presenteras i Josephson 1991.

Ett drag i den persiska texten är att det semantiska sambandet mellan referenter tydliggörs genom att remat i en mening tematiseras i nästa mening med hjälp av en omskrivning och ett synonymt uttryck, ofta en utbyggd substantivfras.

I textexempel (1) tematiseras referenten *våldet sprids och är på frammarsch* i den efterföljande satsen med hjälp av substantivfrasen *förekomsten av våld och dess spridning*. Samma tematiska koppling kan iakttas i följande textexempel från Rezas persiska text:

(2) En del av dessa har inte haft någon kontakt med sitt land på grund av politiska, kulturella och sociala skäl och som en följd därav har de och deras barn *ingen avspänd och mångsidig kontakt* med sitt ursprungliga samhälle och språk. *Denna avsaknad av kontakt* har haft en förödande effekt på iranska barns – och i vissa fall på deras föräldrars språkkunskaper i persiska.

I textexempel (2) är substantivfrasen i andra meningen, *Denna avsaknad av kontakt*, en tematisering av remat i föregående mening, *ingen avspänd och mångsidig kontakt*.

Ytterligare två exempel, det första från Gholams persiska text och det andra från Nasrins, får illustrera den starka textbindningen:

(3) Eftersom rätten till att lära sig hemspråket är bland de rättigheter som har säkerställts i svensk lag, *åtnjuter iranska barn, som bor i Sverige, möjligheten till att ha hemspråkslärare*. *Denna lagstadgade rättighet* blir mer begränsad dag för dag p.g.a. ökat antal invandrare till detta land under de senaste åren, ...

(4) *I en värld* som har utformats på grund av ägande och samlande eller med andra ord *i en värld* där människornas värde bestäms efter klass, ekonomisk makt, och etnisk, kulturell och religiös tillhörighet, *i en sådan värld* kan man säga att våldets existens och dess spridning inte är helt oväntad och förvånande.

I textexempel (3) är fundamentet i andra meningen, *Denna lagstadgade rättighet*, en tematisering av remat i föregående mening, *åtnjuter iranska barn*,



som bor i Sverige möjligheten att ha hemspråkslärare. I textexempel (4) upprepas referenten i en värld tre gånger i samma mening och varje gång specificeras referenten med ett bestämningsled. Andra gången referenten upprepas utgörs bestämningsledet av en relativsats, som är en specificering och variation av relativattributet i föregående sats, som har utformats på grund av ägande och samlande. På så sätt tillför de återkommande referenterna ny information.

Även i den svenska texten sker en tematisk koppling mellan satser och meningar, men den är inte alltid lika tydlig som i den persiska texten. Detta har att göra med att osäkra bindningar uppstår. Att textbindningen inte är lika stark i den svenska texten framgår av följande exempel från Gholam:

(5) Under de senaste åren har jag märkt *ett ökande våld i samhället*. Många hävdar att ekonomiska omständigheter har bidragit drastiskt till *en sådan situation*. Men är ekonomiska problem och svårare tider *en bra ursäkt* eller kanske saknas någon ting inom oss själva och samhället?

I exemplet ovan fungerar bindningen mellan första och andra meningen: remat i första meningen, *ett ökande våld i samhället*, återkommer i andra meningen i form av en omskrivning, *en sådan situation*. Mellan andra och tredje meningen däremot är den tematiska kopplingen inte lika stark på grund av att det är oklart hur remat, *en bra ursäkt*, förhåller sig till föregående mening. Osäker bindning av den kategori som illustreras i textexempel (5) påträffas i Gholams och Fatemehs svenska texter samt i Kavehs persiska text.

Tabell 2. Antal gånger som ett centralt begrepp som bildar ledfamilj förekommer i identisk eller modifierad identisk form i den svenska och den persiska texten hos samtliga skribenter (totalt antal referenter i ledfamiljen inom parentes).

Skribent	Den svenska texten	Den persiska texten
Gholam	3 (8)	– (13)
Nasrin	8 (14)	2 (26)
Kaveh	1 (13)	1 (11)
Fatemeh	2 (6)	– (9)
Reza	8 (19)	– (28)

Denna skillnad i bindningsmönster kan illustreras med Gholams texter. Ett centralt begrepp som bildar ledfamilj i Gholams båda texter är 'våld och ökning av våld'. En jämförelse av referenterna som ingår i denna ledfamilj i den svenska och den persiska texten visas i figur 1. I figuren är referenterna angivna i den ordning som de uppträder i texterna. Som framgår av figuren är

referenterna i den persiska texten betydligt mer varierade och utbyggda än i den svenska texten. Av de åtta referenter som ingår i ledfamiljen i den svenska texten utgörs inte mindre än tre av ordet *våld* i identisk form.

Den svenska texten	Den persiska texten
ett ökande våld, en sådan situation, våld, krig och våld, våld, våld, våld i samhället, våld inom oss själva	spridningen av våld, våldet sprids och är på frammarsch, förekomsten av våld och dess spridning, våldet sprids, ökning av våldet, våldets existens och dess spridning, ökningen av våld och fientliga relationer bland människor, denna abnorma situation, det våld vi möter i vårt samhälle, samma våld och mindervärdighet, våld och fientliga relationer mellan människor och raser och kulturer, våldsproblematiken i dagens samhälle, våld och krig

Figur 1. Ledfamiljen *våld* och *ökning av våld* i den svenska och den persiska texten hos Gholam.

Samma skillnad mellan den svenska och den persiska texten vad gäller referensbindningen kan observeras hos de övriga skribenterna. I figur 2 jämförs referenterna i ledfamiljen *ungdomar* och *våld* i Fatemehs texter. Att inte skillnaden mellan texterna är lika stor vad gäller antalet referenter som i föregående fall kan förklaras med att Fatemehs persiska text är avsevärt kortare än Gholams. Men strategin att omnämna ett centralt begrepp i en text på ett varierat sätt är ändå densamma.

Den svenska texten	Den persiska texten
våld, brottslighet och våld speciellt bland ungdomar, sådana nyheter, våld, brott och våld, våldet i Tierp	våldet, dessa våldsamheter, beväpnade, döda och sårade, barnens moraliska dekadans, bära vapen, ha vapen, ungdomarnas situation, dessa frågor

Figur 2. Ledfamiljen *ungdomar* och *våld* i Fatemehs svenska och persiska text.

## *Dispositionella mönster*

Hittills har jag uppehållit mig vid ordanvändning och textbindning i texterna och funnit att skribenterna använder olika strategier på sitt modersmål och på sitt andraspråk i dessa avseenden.

Vad beträffar mönster på textens dispositionella nivå finns en större överensstämmelse mellan den svenska och den persiska texten. Hos tre av skribenterna följer båda texterna ett induktivt argumentationsmönster, vilket innebär att de börjar med en allmän inledning och successivt arbetar sig fram till tesen och huvudpunkten. Detta mönster gör sig exempelvis gällande i Gholams texter. I textexempel 1 och 5 ovan finns de inledande meningarna återgivna till dessa texter. Som framgår av citaten börjar båda texterna att tala allmänt om våld.

Hos två av skribenterna däremot kan olika dispositionella lösningar identifieras i den svenska och den persiska texten. Medan den persiska texten inleds med en allmän bakgrundsbeskrivning på ett globalt plan, börjar den svenska texten direkt med det konkreta problemet. Dessa olikartade textlösningar illustreras av Rezas texter, som börjar på följande sätt:

(6) Hemspråket är viktigt för barn med annat språk än svenska, och har ett stort betydelse för dessa barns identitet. Jag tror inte att det finns någon orsak att inte ta "hemspråket" på allvar. [---]

(7) Just nu bor fler än tusen iranier i landet Sverige. Många av dem, som har kommit till detta land i början av åttitalet och var tonåringar och unga, har nu passerat trettioårsgränsen, har bildat familj och många av dem har fått barn. [---]

Textexempel (6) är hämtat från Rezas svenska text och exempel (7) från samma författares persiska text. Det centrala budskapet i bägge texter är att framhålla vikten av hemspråksundervisning. Denna tes framförs redan i den inledande meningen i den svenska texten. I den persiska texten blir läsaren successivt invigd i problemet genom att författaren bäddar för tesen i en utförlig bakgrundsbeskrivning.

## *Sammanfattning och diskussion*

I denna artikel har jag beskrivit retoriska mönster i fem skribenters textlösningar av samma skrivuppgift på sitt modersmål persiska och på sitt andraspråk svenska.

Huvudresultatet av min studie visar att de avgörande skillnaderna mellan texterna återfinns på lexikal nivå och i textbindningen. Detta tyder på att dessa kategorier är mer beroende av den språkliga kontexten. Mönster på dispositionell nivå däremot hålls mer konstanta, vilket skulle kunna tyda på att

dessa mönster i enlighet med Cummins (1986) hypotes är språkoberoende och överförbara mellan två språk.

En intressant fråga är vad skribenterna själva säger om sina texter och vad de har för uppfattning om sin språkbehärskning på de båda språken. Reza, Gholam och Fatemeh uppger tveklöst att persiska är det språk som de behärskar bäst och uttrycker sig mest ohämmat på i skrift. Nasrin är mer vacklande i sitt svar och Kaveh uppger tvärtom att svenska är det språk som han uttrycker sig bäst på.

En annan intressant fråga gäller vad skribenterna har för uppfattning om hur man ska skriva en text av uppgiftstypen. I intervjuerna har framkommit att de skribenter som har valt olika textlösningar på dispositionell nivå också är de som är mest medvetna om att de olika kulturella kontexterna ställer skilda krav på textens utformning.

Flera faktorer talar för att skillnaderna mellan texterna som avser ordanvändning och textbindning skall relateras till skribenternas språkbehärskning – man skriver mer kohesivt och varierat på det språk man behärskar bäst. Dessa kategorier uppvisar de största variationerna mellan texterna och samma variation påträffas hos så gott som samtliga skribenter. Detta stämmer också med vad tidigare forskning säger om skrivstrategier på första- och andraspråket (jfr Connor 1984 m.fl.). I den mån dispositionella lösningar varierar mellan texterna verkar det ha skett medvetet hos skribenterna som en strävan att anpassa texten till den kulturella kontexten. Även detta resultat är i överensstämmelse med vad tidigare undersökningar har kommit fram till om typiskt iranska textmönster. Att användningen av synonymparskombinationer, som också har påvisats vara ett typiskt stildrag i iransk prosa, inte överförs lika lätt mellan språken måste förklaras med att lexikala mönster är mer språkberoende.

Under senare år har betydelsen av minoritetsspråkens ställning i Sverige betonats av språkforskare ur framför allt språkvårdssynpunkt. En intressant fråga som väcks i detta sammanhang är i vilken riktning mina informanterns tvåspråkighet kommer att utvecklas i framtiden.

## Referenser

- Connor, Ulla, 1984: A study of cohesion and coherence in ESL students' writing. I: *Papers of Linguistics: International Journal of Human Communication* 17, nr 3. S. 301–316.
- Cummins, Jim & Swain, Merrill, 1986: *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London & New York.
- Dehghanpisheh, Elaine, 1973: Contrastive analysis of Persian and English paragraphs. I: *Proceedings of the second annual seminar of the association of professors of English in Iran*. Tehran: Association of Professors of English in Iran. S. 106–123.
- Jansson, Gunilla, 2000: *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 49.) Uppsala.
- Josephson, Olle, 1991: Varför en lätt text kan vara svår att förstå. I: Wijk-Andersson, Elsie (red.), *Kultur-text-språk. Det finns mer i en text än ord*. Uppsala. S. 27–38.
- Lindberg, Inger, Juvonen, Päivi & Viberg, Åke, 1990: Att berätta på två språk – en studie av tvåspråkiga barns återberättelser på första- och andraspråket. I: Nettelbladt, U. & Håkansson, G. (red.), *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*. Universitetet i Linköping. S. 169–192.
- Linnarud, Moira, 1986: *Lexis in composition: A performance analysis of Swedish*. Lund.
- Silva, Tony, 1993: Toward un understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. I: *TESOL Quarterly* 27. S. 657–677.

# Hotbilder mot och försvar för *euskara*, det baskiska språket, i nationalistiska baskiska affischer

Johan Järlehed

Göteborgs universitet

Att gå runt på baskiska gator och torg är som att bläddra i en bok. Blicken möter en värld av tecken, bilder och text. Husväggar, murar, lyktstolpar och elposter är täckta av affischer, klistermärken och graffiti. Precis som i alla moderna städer kan tyckas – folk gör väl reklam för olika evenemang, försöker sälja in sina budskap... Jo visst gör de det även i Baskien, men här handlar det väldigt ofta om en speciell typ av evenemang, ett särskilt slags budskap: de politiska. Det baskiska samhället genomgår sedan årtionden tillbaka en kraftig politisering där de stora frågorna är: Vad är Baskien – igår, idag och imorgon? Vem är bask? Hur och vad känner, tänker och gör den som är bask? Frågorna kretsar alla i någon mening kring begreppet baskisk identitet. Utan att närmare behandla den mycket omfattande teori-bildningen kring identitetsbegreppet, bör vi komma ihåg att varje bestämning och definition av en identitet med nödvändighet alltid innebär ett gränsdragande vilket på en gång både inlemmar och utesluter. Svaren på de frågor jag återgav säger alltså också vad Baskien *inte* är, vem som *inte* är bask, samt hur den känner, tänker och gör som *inte* är bask.

Tidigare studier av förhållandet mellan *euskara* – det baskiska språket – och baskisk identitet har visat hur identiteten under de senaste hundra åren kommit att bli allt mer beroende av *euskara*, inte bara som symbol, utan också som kriterium. Förskjutningen har gått från fokus på etniska och biologiska aspekter på denna identitet till socio-kulturella dito. Språket har kommit att bli det främsta särskiljande kriteriet för den nationella baskiska identiteten (Tejerina Montaña 1993:268).

I den här artikeln kommer jag att närma mig det baskiska gaturummets text- och bildvärld genom sex affischer från åren 1975 till 1989.<sup>1</sup> Att valet föll på just dem förklaras av att de på ett tydligt sätt illustrerar skilda tendenser i behandlingen av det baskiska språket och dess situation. Trots att de alla kan sägas vilja föra fram samma budskap – det handlar om att motarbeta sådant som upplevs som hot mot *euskara* och att söka främja dess framtid –, så medför de förändringar det baskiska samhället genomgår under

<sup>1</sup> Affischerna återges här med vänligt beviljande från förlaget Txalaparta.

denna tid att vissa grepp i formgivning av affischerna tycks resultera kontraproduktiva. Samma affischer uppvisar – tvärtemot vad som verkar vara den ursprungliga avsikten – en samtidig förekomst av olika, och ibland motsägelsefulla, diskurser.<sup>2</sup> Titeln ”hotbilder” existerar alltså på två skilda nivåer: dels utanför affischerna, dels i desamma.

Genom att ställa affischer från olika tidsperioder mot varandra blir det möjligt att se hur förutsättningarna för återgivandet av olika politiska och kulturella element, symboler och motiv förändras med samhällets utveckling och människornas förväntningar, attityder och önskemål.

När jag talar om ”nationalistiska baskiska affischer” så avser jag inte bara affischer gjorda av baskiska nationalistpartier, utan alla de affischer som uttrycker en positiv attityd till föreställningen om den baskiska nationen, de affischer som på något sätt främjar eller stärker den nationella baskiska identiteten.<sup>3</sup> Som Jorunn Veiteberg (1998:48) säger i sin bok om den norska affischen: ”Nasjonalisme er ikkje berre ein art politisk ideologi og ei sosial rørelse, men like mykje ei form for *kultur*, og i kulturen er symbole viktige.” Genom sitt sätt att visualisera landet, nationen och kulturen bidrar affischerna aktivt till att bestämma och definiera begrepp som *det norska*, *det franska* och *det baskiska*.

Även om diskussionen om *det baskiska* går tillbaka minst 100 år i tiden (jfr. Järlehed 2002), så är de sociala och politiska förutsättningarna och bestämmelserna för de fora och rum i vilka den pågår ständigt föränderliga. Det offentliga rummet i den spanska delen av Baskien var under Francos diktatur mycket strängt kontrollerat och censurerat. En förändring ägde dock rum under dikaturens sista år, särskilt efter det att premiärministern och Francos tilltänkta arvtagare, Carrero Blanco, sprängdes till döds 1973. Gaturummet i Baskien och många andra delar av Spanien fylldes då plötsligt av färger och bilder i form av affischer, klistermärken och graffiti. Det privata rummet invaderade det offentliga, som länge varit tomt på baskiska betydelser och symboler, och förvandlade det snabbt till ett *baskiskt* rum, där

<sup>2</sup> Det här är naturligtvis inte unikt för vare sig just detta material eller för affischer i allmänhet, utan något som gäller flertalet av människans lite mer elaborerade uttrycksformer. Jaqueline Urla (1999:46) utgår exempelvis från samma tanke när hon i baskiska seriemagasin studerar alternativa sätt att förstå och förhålla sig till uskara – allt handlar inte om att utmana språkets marginalisering.

<sup>3</sup> Sammanställningen jag här använt som huvudkälla, Ubierna (1997) *Euskal Herriko Kartelak: askatasunaren irudiak*, är klart tendentiös; dels menar redaktören i inledningen att verket är en del i skapandet av ett ”nytt land” – Euskal Herria, dels har förlaget Txalaparta en uttalat nationalistisk (*abertzale*) ideologi (jfr. [http://www.txalaparta.com/g\\_default.htm](http://www.txalaparta.com/g_default.htm)). Bakom fem av de sex affischer jag valt står organisationer som alla har det gemensamt att de uttryckligen verkar för euskaras ställning i det baskiska samhället. Bakom den sjätte står en sammanslutning av föreningar som främjar traditionell baskisk dans.

*det baskiska* var något som bestämdes av en hegemonisk och radikalt antispanisk baskisk nationalism. (Tejerina Montaña 1992:140)

Ju närmare vi kommer dagens situation, desto svårare verkar det dock vara att beskriva och definiera ett sådant offentligt *baskiskt* rum. Dels saknas studier i frågan, dels har det blivit allt tydligare att man inte längre kan tala om baskisk nationalism som en enhetlig och sammanhållen rörelse, ideologi eller världsuppfattning. Baskisk nationalism innebär idag helt enkelt olika saker, såväl hos olika baskiska partier och organisationer, som hos olika basker. Men det finns också något mer generellt, något i själva historieskrivandet och dess förutsättningar, vilket begränsar vår förmåga att beskriva och förstå det som är oss i rummet och tiden närliggande. Jag är inte historiker och vill inte påstå att varje studie av samtiden är en omöjlighet, bara att man bör vara medveten om dess begränsningar. Samtidigt finns det naturligtvis identifierbara orsaker till att vi uppfattar en viss tid som tydlig eller otydlig; ju mer makt (militär, politisk, ekonomisk) en given historiskrivning lutar sig mot, desto lättare brukar den ha för att sprida och etablera sig i ett samhälle.

De affischer som den här studien behandlar är alldeles för få för att med någon större säkerhet kunna peka på några allmänna tendenser i den baskiska text- och bildvärld jag studerar. Sådana bildelement som färg, motiv och symboler är dock relativt lätta att identifiera, varför jag kunnat göra en ytlig analys av ett större material bestående av ett par hundra affischer och klistermärken. Det allmänna intrycket är då att materialet med avseende på nämnda element under hela 1970-talet och en bra bit in på 1980-talet uppvisar en stor enhetlighet, vilken sedan under 1990-talet bryts upp och fragmenteras. Det mest slående exemplet utgör användningen av *ikurriña*, den baskiska flaggan, och dess färger rött, grönt och vitt, vilka fullständigt dominerar bilderna under de första åren för att sedan successivt kompletteras eller bytas ut.

I en jämförande studie av baskisk litteratur från 1980- respektive 1990-tal iakttar Gabilondo (1999:57) en tydlig förskjutning från ett nationellt, kollektivt och samhälleligt subjekt till ett individuellt och privat dito. Denna förskjutning förklaras, enligt honom, av övergången i det baskiska samhället från en nationalistisk till en postnationalistisk<sup>4</sup> ordning, från en ordning utan tydlig uppdelning mellan en offentlig och en privat sfär till en ordning där en sådan uppdelning institutionaliseras (*ibid.* 58).<sup>5</sup> Eftersom det offentliga

<sup>4</sup> Gabilondo menar att den mångfald av konkurrerande nationalismers och språk som idag präglar Spanien, tillsammans med dess förflutna, gör det tämligen unikt, och att det bäst förstås genom att teoretisera begreppet *postnationalism* (*id.*:48ss).

<sup>5</sup> Den nationalistiska ordningen varade enligt honom åtminstone fram till övergången till demokrati och omöjliggjorde någon annan position för subjektet än en samhällelig och politisk dito. Den postnationalistiska ordning som nyligen uppstått tillhandahåller däremot en privat sfär för subjektet (*id.*:58).



rummet under diktaturen var utsatt för censur blev det privata rummet, hemmet, till en politisk plats framför andra (*ibid.* 56). Först med demokratisering och "postnationalism" uppstår en mångfald av både privata och offentliga rum, vilka de olika nationalismerna och de därmed förbundna nationella identiteterna på olika sätt försöker förhålla sig till och styra.

Denna diskussion om offentliga och privata rum, om kollektiva och individuella subjekt eller identiteter, förfaller kanske som en onödigt utviking, men jag tror att den utgör en viktig bakgrund för att närma sig frågan om baskisk språkpolitik. Syftet med den här studien sa vi ju var att studera hur baskiska affischer hanterar förhållandet mellan euskara och baskisk identitet. Mer precist uttryckt är frågan snarare dels hur affischerna förhåller sig till de hotbilder som UNESCO målat upp mot minoritetsspråk och minoritetskulturer i allmänhet<sup>6</sup>, dels hur de förhåller sig till den språkpolitik som sedan ett par år tillbaka formulerats inom ramen för projektet *Bai Euskarari* (Ja till euskara). Projektet samordnas av *Kontseilua*<sup>7</sup>, ett paraplyorgan för ett 80-tal baskiska institutioner och organisationer, och stöds av samtliga baskiska partier, den baskiska regeringen samt ett stort antal företag, vilket torde göra det till det mest ambitiösa och omfattande försök till aktiv språkpolitik som hittills utformats i Baskien.

Så vitt jag förstår bygger den här språkpolitiken på följande resonemang: En nationell och kulturell identitet beror i stor utsträckning av det eller de språk som talas av de människor som omfattar den. Baskisk identitet och kultur beror av euskara. Euskara är hotat. Alltså är även den baskiska identiteten och kulturen hotad.

Det här medför att jag, när jag studerar hur det baskiska språket och dess situation uppfattas och behandlas i affischer, utgår från att det samtidigt innebär att studera uttryck för baskisk identitet. Språkpolitiken bör här ses som en del av en mer övergripande identitetspolitik. Ledordet i projektet *Bai Euskarari*'s språkpolitik är *normalisering*. Samtidigt talas om vikten av *avpolitisering*. Vissa sektorer av det baskiska samhället, exempelvis sådana centrala aktörer i tolkningen och omtolkningen av den baskiska identiteten som universitet och reklamvärld, tycks betrakta dessa två begrepp som förutsättande varandra. Jag skall längre fram försöka utveckla detta något, eftersom jag tror att det är av stor betydelse för att förstå förhållandet mellan språk och nationell identitet.

Innan vi går över till att titta närmare på affischerna är det plats för ett par förtydliganden om Baskien och ytterligare några fakta om euskara.

<sup>6</sup> Dessa återges i dokumentet "Informe sobre las lenguas del mundo" vilket jag återkommer till längre fram.

<sup>7</sup> Ungefär *De sociala organens råd i Euskal Herria* – en sammanslutning av baskiska sociala föreningar och organisationer.

## *Baskien – Euskal Herria, Euskadi, País Vasco, Pays Basque*

De flesta människor utanför Baskien kopplar detta namn till det landområde i norra Spanien som enligt spansk lag utgör den autonoma regionen Baskien (*Comunidad Autónoma del País Vasco*). Detta område sammanfaller med vad de flesta basker ser som tre historiska baskiska territorier, Bizkaia, Gipuzkoa och Araba – på euskara vanligen kallat *Euskadi*. När man i Frankrike talar om *le Pays Basque* så avser man oftast tre andra historiska baskiska territorier: Lapurdi, Zuberoa och Nafarroa Beherria. På baskiska går dessa tre territorier tillsammans under benämningen *Iparralde*, vilket kort och gott betyder 'norr'. På samma sätt benämns den del av Baskien som ligger i Spanien för Hegoalde, 'söder'. Utöver Bizkaia, Gipuzkoa och Araba omfattar detta namn också Naffarrea, det sjunde och sista historiska baskiska territoriet. I Spanien har även Naffarrea (Navarra) status som egen autonom region. En gammal och väl använd benämning på alla de sju territorierna tillsammans är *Euskal Herria*, vilket på euskara betyder ungefär 'landet där man talar euskara'. Här lever idag sammanlagt knappt tre miljoner människor. För tydlighetens skull kommer jag fortsättningsvis att använda bara de baskiska namnen.

### *Allt fler baskisktalande på allt mindre yta*

En av de första saker man i Hegoalde försökte ta reda på när Francos diktatur föll var hur situationen såg ut för euskara, hur många som talade språket, i vilka sammanhang och hur det fördes vidare mellan generationerna. Avsaknaden av kunskap och statistik var i det närmaste total. De få tidigare studier som genomförts uppvisade mycket motsägelsefulla resultat och saknade en tydlig och gemensam metod och begreppsapparat (Tejerina Montaña 1992:141).

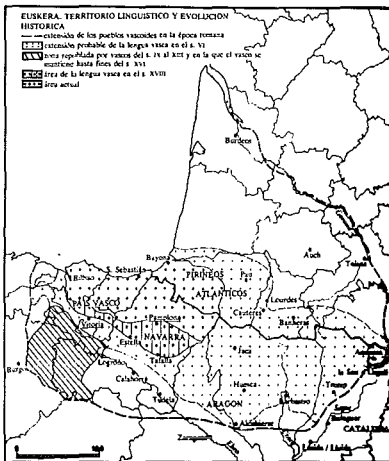
När ett antal studier nu gjorts uppskattar man att det idag finns mellan 600.000 och 700.000 människor som kan tala euskara. Räknar man också med dem som har en passiv kunskap i språket sträcker sig siffran möjligen till dryga 800.000. De kallas med en baskisk term för *euskaldunak* – eller med en försvenskning euskalduner – och är ojämnt fördelade i Euskal Herria. I Euskadi är det exempelvis endast i de nordöstra delarna som andelen euskalduner är i majoritet.<sup>8</sup> Något tiotusental baskisktalande finns dessutom i olika länder i Sydamerika och i USA (Siguan 1994:152-53; Moreno Cabrera 2000:274; Tejerina Montaña 1992:141ff.; Kurlansky 1999:315).

<sup>8</sup> Eustat 2000. Población euskaldun. Online. Tillgänglig på: <http://www.eustat.es/varios/atlas/tbl0000100/pdf108.pdf>. 2001-03-23.

Inget tyder på att det någonsin skulle ha funnits fler euskalduner än idag. Däremot har den procentuella mängden euskalduner av alla basker varierat genom åren. Om den idag anges till ungefär 20-25% i Iparralde, och 25-30% i Hegoalde, så uppskattas den på bägge sidor ha varit betydligt högre fram till 1800-talets mitt (Kurlansky 1999:315). De stora migratoriska rörelser som då tog fart förändrade bilden ordentligt. In till de industritäta Bizkaia och Gipuzkoa flyttade tiotusentals människor från olika delar av Spanien liksom också fattiga lantarbetare från de baskiska byarna – något som vissa historieskrivare idag blundar för. Samtidigt for hundratusentals basker, många av dem förmodligen euskalduner, över Atlanten till Nord- och Sydamerika, främst till Río de la Plata-området. För baskerna i Hegoalde innebar sedan också Francos diktatur (1939-75) att euskara blev ett språk som bara kunde brukas i hemmet och bland vänner, all offentlig och officiell användning av euskara var ålagt med stränga straff (Järlehed 2002; Marenales Rossi 1991).

Även om euskara sedan 20-talet är tillbaka nu sakta vinner fler användare så har språkets geografiska utbredning emellertid minskat sedan mycket lång tid tillbaka.

Bild 1. Euskaras geografiska utbredning genom historien. (Siguan 1994:331)



Enligt Siguan (1994:331) talades euskara under romartiden från Burgos i väster till Andorra i öster, och från Zaragoza i söder till Bordeaux i norr. På 500-talet e.Kr. hade området minskat till ungefär hälften, särskilt i de områden som idag är Frankrike. Under det följande millenniet minskade sedan utbredningen mest på den spanska sidan. Väl framme på 1700-talet så talas euskara bara i delar av Euskal Herria: i Zuberoa och Nafarroa Beheria

dominerar franskan och i de södra delarna av Nafarroa och Araba dominerar spanskan.

### *Unesco<sup>9</sup> och Bai Euskarari<sup>10</sup> – hot och försvar*

Enligt en preliminär analys av en stor enkätundersökning som *Unesco* gjort bedöms 68% av alla språk hotas av snart utdöende. Merparten av de som svarat anser att ett språks försvinnande dessutom skulle medföra utdöendet av dess talares samhälle och kultur. Upphörandet av ett språks överföring mellan generationerna beskrivs som ett av de största hoten. Främsta skälet till detta anses vara att ett språk ersätts av ett annat. 64% av språken i enkäten har fått se sina geografiska gränser förändras. Flertalet av dessa har förlorat territorium.

Eftersom de här svaren rör ”alla världens språk” är de naturligtvis mycket generella. Jag skall därför kontrastera dem med svaren i en undersökning som gjorts specifikt för euskara. Denna undersökning utgör första steget i ett projekt kallat *Bai Euskarari* (Ja till Euskara) vars målsättning är att aktivera hela det baskiska samhället i en öppen process till fromma för vad man kallar ”full normalisering av euskara”.<sup>11</sup> De förklarar dock inte vad de avser med ”normalisering”. Som ett första steg i denna normaliseringsprocess har 23 sektorer av det baskiska samhället listat interna och externa faktorer som bedöms verka för respektive mot euskara. Jag skall som exempel bara nämna två av dessa sektorer och kommer därpå att diskutera två faktorer som de gemensamt pekar ut som hot mot euskara.

Såväl universitet som reklamvärld anger att externa hot bland annat utgörs av en ”symbolisk och folkloristisk användning” av euskara, liksom av politiseringen av språket. Med det första avser man ett bruk av euskara begränsat till vissa tillfällen och bestämda kulturella evenemang där språket anses vara ”på modet”. Reklamsektorn menar att detta hindrar att det ses som del av det moderna samhället och ett bra språk att göra reklam på.<sup>12</sup> Med politisering avses här att euskara förknippas med politik i allmänhet och med nationalistiska politiska partier och organisationer i synnerhet. Universiteten

<sup>9</sup> De uppgifter från *Unesco* som jag i detta stycke refererar till kommer från deras rapport ”Informe sobre las lenguas del mundo”, <http://www.unescoeh.org/informelenguasmundo/informe1.html>.

<sup>10</sup> En sammanslutning av baskiska sociala rörelser, *Kontseilua* (De sociala organens råd i Euskal Herria), tog fasta på *Unescos* rapport och har tagit initiativ till ett brett upplagt projekt till försvar för euskara. Detta projekt går under namnet *Bai Euskarari*, Ja till Euskara.

<sup>11</sup> *Kontseilua* 2000. <http://www.baieuskarariakordioa.org/indexg2.htm>, s.1. 2000-10-12

<sup>12</sup> *Kontseilua* 2000. <http://www.baieuskarariakordioa.org/indexg2.htm>. 2000-10-12

fruktar då att de basker som inte identifierar sig med dessa organisationer och deras politik drar sig för att lära sig och använda euskara.<sup>13</sup>

Samtidigt som det man kallar för politisering ses som ett hot, skönjer man en positiv tendens till ”avpolitisering”. Det här finner jag mycket intressant eftersom man förklarar denna avpolitisering som en följd av att ”[...] uppfattningen av euskara som ett medel för identifikation med den baskiska kulturen och som ett uttryck för identitet blir allt vanligare”.<sup>14</sup> Man vill röra sig bort från en rådande allmän politisering av det baskiska samhället, vilken man uppfattar som något i sig dåligt, och både målet *och* medlet tycks bestå i normalisering. Jag vill dock göra gällande att detta bara är en avpolitisering på ett ytligt och skenbart plan. Det bör definitivt inte förstås som att det inte längre rör sig om en politisk fråga. Inget kunde tvärtom vara mer politiskt.

Citatet uttrycker önskan att språket inte längre knyts till specifika partier och organisationer, utan till den nationella identiteten och kulturen i sin helhet. Ett problem uppstår då alla invånare i Baskien inte identifierar sig med en sådan identitet eller kultur. Därav antagligen målsättningen att ”avpolitisera” och ”normalisera” de baskiska identitets- och kulturbegreppen, det vill säga att motarbeta folklorisering och över huvud allt som verkar alltför specifikt. Det universella ställs med detta som så många gånger tidigare mot det partikulära.

Men här finns också en motsättning mellan *det etablerade* och *det ifrågasatta* som är väldigt typisk för konflikter mellan alla slags majoriteter och minoriteter. Ser man till gamla väletablerade nationer som Sverige och Frankrike, så kan man hävda att de i någon mening är lika nationalistiska som en – på den internationella arenan – ifrågasatt nation som Baskien. Skillnaden, det som gör att de flesta svenskar och fransmän förmodligen tycker att ett sådant påstående är överdrivet, består då i att den svenska respektive franska nationella identiteten verkar mer självklar, naturlig och normal, och att den är baserad på autonomi i form av en nationalstat. Allt det som gör dessa identiteter och som får oss att känna och tro på dem har helt enkelt etablerat sig som en naturlig del av vår vardag, våra traditioner, symboler och vanor (Ehn et al. 1993:14, 28ff., 51,79). Ser man det så är det fullt förståeligt att normal blir nyckelordet, att normalisering av språket på sätt och vis likställs med avpolitisering.

<sup>13</sup> Kontseilua 2000. <http://www.baieuskarariakordioa.org/gaztela/fase1/1unica.htm>. 2000-10-12.

<sup>14</sup> Kontseilua 2000. <http://www.baieuskarariakordioa.org/gaztela/fase1/1unica.htm>. 2000-10-12.

## *Affischer som hjälper, affischer som stjälp*

Vi kan börja med att titta på hur affischerna hanterar uppfattningen att kulturen dör om språket dör.

Bild 2. "Dansare för yttrandefrihet". *Euskal Dantzarien Biltzarra* (De baskiska dansarnas organisation) 1982. (Ubierna 1997. Vol 2. S. 109, affisch nr. 1089)



Den här affischen är från 1982 (*Euskal Dantzarien Biltzarra* – De baskiska dansarnas organisation). Det textuella meddelandet når oss på både spanska och euskara: "Dansare för yttrandefrihet". Bilden meddelar något liknande men uttrycker samtidigt en romantisk syn på vad baskisk kultur är för något – traditionell folklöre. Denna syn binds dessutom till ett traditionellt baskiskt nationalistiskt bildspråk – där är i bakgrunden ikurrifia, den baskiska fanan, och dansarnas profiler med de långa, spetsiga näsorna representerar en stereotypisk idé om baskisk rasrenhet. Här finns alltså både den folklorisering och politisering som *Bai Euskarari* vill avlägsna sig från, vilket gör att affischen alltså enligt detta synsätt motverkar det baskiska språkets överlevnad.

Den baskiske författaren och filosofen Unamuno väckte redan 1901 stor bestörtning när han hävdade att euskara var ett språk utan framtid som snart skulle försvinna.

Det baskiska språket dör ut utan att där finns någon mänsklig kraft som kan förhindra dess utslocknande; det dör i enlighet med livets lag. Låt oss inte tyngas av att dess kropp förgås, ty den gör det för att dess själ skall överleva. (Unamuno 1949:119)

Han utvecklade i det tal varifrån dessa ord hämtats tanken att euskara var ett språk för filologer, inte för vanliga människor i ett modernt samhälle med en levande kultur (jfr. Järlehed 2002). Tanken har levt kvar ända till våra dagar och avfärdas i en affisch från 1987.

Bild 3. "Språken är gjorda för att leva med, inte för museum." *Euskal Kultur Batzordea* (Kommissionen för baskisk kultur) och *European Bureau for Lesser Used Languages* 1987. (Ubierna 1997. Vol 3. S.79, nr. 1930)



Det är EKB, Euskal Kultur Batzordea (Kommissionen för baskisk kultur), ett paraplyorgan för alla organisationer som arbetar för euskara, och European Bureau for Lesser Used Languages som tillsammans hävdar att "Språken är gjorda för att leva med, inte för museum". Det är en stark och mycket talande affisch som borde tilltala även Bai Euskarari – ingen folklorisering och ingen politisering, åtminstone inte någon som man direkt kopplar till en baskisk nationalism. Associeringen med elva andra minoritetsspråk – frisiska, occitanska, katalanska med flera – bör i och för sig ses som en slags solidaritetshandling dem emellan, och som sådan uttalar affischen ett klart och tydligt NEJ!, EZ!, till all form av fördom mot och förtryck av dessa språk. Det vill säga ett tydligt politiskt ställningstagande.

Unescos utvärdering visade som sagt att det kanske största hotet mot ett språk bestod i upphörandet av dess överföring mellan generationerna, något

som ofta anses vara en följd av att det ersätts av ett annat språk (vanligen ett majoritetsspråk). Vi kan titta på hur denna fråga behandlades i två affischer 1977.

Bild 4. "Kommunal ikastola för alla" 1977 (Ubierna 1997. Vol 1. S. 224, nr. 515)



Först en bild av en glad piprökande jätte som kommer vandrande över de baskiska kullarna med en säck över axlen och ett hus hängande i en kedja i handen. Över hans huvud kräver en slogan på euskara och spanska "Kommunal ikastola för alla". Alla baskiska barn i Hegoalde tvingades under Franco-tiden gå i spansk skola med spanska som enda tillåtna språk. På 1950- och 1960-talen startades dock i all hemlighet flera *ikastolak* – baskiska skolor med all undervisning på euskara. Eftersom de inte var lagliga tvingades de använda sig av lokaler i hemmen (Tejerina Montaña 1993:300). Huset som jätten bär på är ett *baserri*, ett traditionellt baskiskt lanthus av den typ som kommit att bli en av de främsta symbolerna för baskisk identitet (Kurlansky 1999:6). Nu bär det tydligt skylten *Ikastola*, och man kan väl tänka sig att hela bilden talar om för oss att nu kommer skolorna ner till byn och barnen från sin undanskymda tillvaro bland kullarna. Jättens breda, trygga leende och stora kliv uttrycker säkerhet och framåtanda.

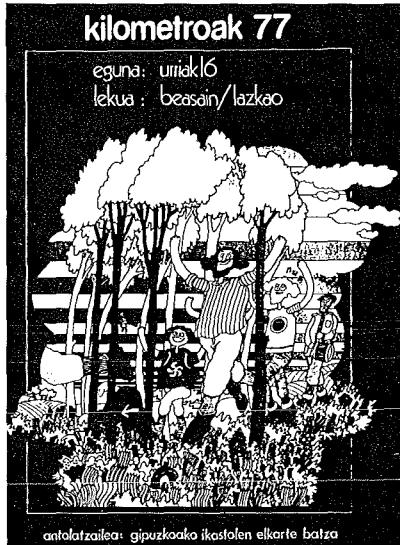
Så långt känns det inte som det kan ligga något hot i denna bild. Men om vi tittar lite närmare så ser vi för det första de tre färgerna rött, grönt och vitt – de baskiska färgerna, färgerna i *ikurriña*, den baskiska fanan. De dominerar helt och hållet bilden – precis som i de allra flesta affischer från denna tid. Det är väldigt lätt att koppla dem till 'det baskiska' i allmänhet och en nationalistisk symbolvärld i synnerhet. Jättens klädsel är också värd en kommentar. Han bär en *txapela*, en basker, som ju länge var baskernas främsta bidrag till det internationella modet. De röda skorna med snörband



över vita sockor bärs av *dantzaris*, de traditionella baskiska dansarna. Sammantaget går detta på tvärs med Bai Euskararis rekommendationer och skulle därför kunna ses som något som *idag* motverkar situationen för euskara.

Vi kan jämföra med en annan affisch som på sätt och vis behandlar samma sak. *Kilometroak* är ett årligt evenemang som arrangeras för att samla in pengar till ikastolas i Gipuzkoa. Motsvarande evenemang finns i vart och ett av de sju baskiska territorierna. Under en dag strömmar tiotusentals människor till för att gå några kilometer utefter en snitslad bana kantad av diverse uppträdanden, tävlingar och stånd. Det är traditionell baskisk dans, musik och sport. Ett viktigt inslag utgörs alltid av *bertsolariak*, populära folksångare som improviserar fram texter där de blandar gamla folksagor med politisk kommentar och satir. De för den orala poesitraditionen vidare och åtnjuter ett mycket stort anseende i stora delar av det baskiska samhället (Valle 1994). Detta förklaras nog till stor del av att de själva är en del av en annan tid, en tradition som hotats, men samtidigt några av de främsta budbärarna och medlarna mellan generationer – de för det baskiska språket och minnet vidare.

Bild 5. "Kilometroak 77" Gipuzkoako ikastolen elkarte batza 1977. (Ubierna 1997. Vol 1. S. 231, nr. 525)

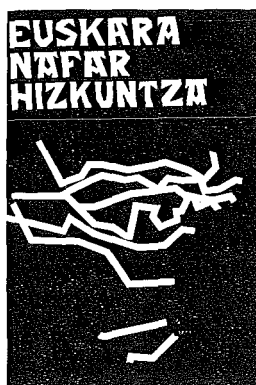


Viljan till kontinuitet mellan generationerna uttrycks också klart i denna färgglada och livfulla bild där några personer kommer dansande på led. De

tre personerna i mitten kan med de frisyrerna knappast vara annat än son, far och farfar, som här gör gemensam sak för att stötta euskara. Det färgglada natursceneriet och de muntra figurerna uttrycker tillsammans med den ordnande rörelsen framåt hopp och motiverar alla att lära sig och stödja euskara. För att vara från 1977 är affischen förvånansvärt fri från de mest uppenbara nationalistisymbolerna (den rymmer t ex många fler färger än rött, grönt och vitt).

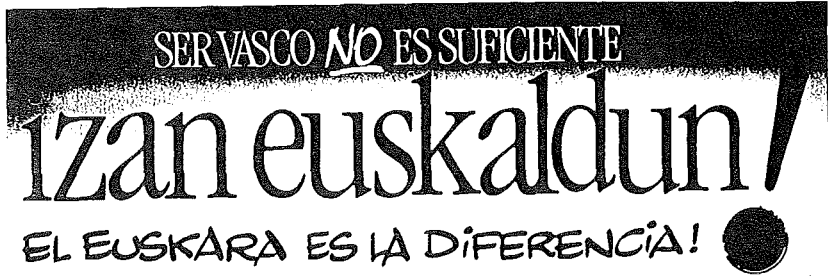
Den tredje och sista stora anledningen till språkdöd stod enligt Unescos rapport att finna i att språk förlorade territorium. Vi såg tidigare att detta länge varit en realitet för euskara.

Bild 6. "Euskara, Navarras språk." (Ubierna 1997. Vol 2. S. 23, nr. 876)



Den här affischen kunde knappast vara tydligare. "Euskara, Nafarroas språk" utropar den och vill sätta stopp för vad som upplevs som den dystra utvecklingen de senaste 1000 åren: euskara har i Nafarroa successivt tappat mark och talas nu bara i den norra tredjedelen. (Bilden är svår att återge pga de mörka färgerna. Territoriet Nafarroa återges i djupt rött på svart botten. Vita linjer visar språkets successiva återgång.) Gränser och territorier är dock inte alltid geografiska. Det finns bland basker också de som vill dra mentala gränser mellan olika människor, som vill skilja basker från basker (jfr. Järlehed 2002). Som i affischen från 1989 (bild 7) som kort och gott konstaterar "Att vara bask är inte nog – var euskaldun!". Ett hårt budskap utan utrymme för misstolkningar. AEK, organisationen bakom affischen, samordnar sedan slutet av 1960-talet baskundervisningen för vuxna i hela Euskal Herria. En av deras huvudsakliga målsättningar är att skapa ett utbrett nationellt medvetande bland baskerna, eftersom ett sådant, enligt AEK, i sin tur motiverar dem att lära sig "sitt" språk (Tejerina Montaña 1993:245-6).

Bild 7. "Att vara bask är inte nog – var euskaldun [tala baskiska]!" Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea (Samordnare för alfabetisering och euskaldunisering [förbaskning]) 1989. (Ubierna 1997. Vol 3. S. 241, nr. 2420)



### *Slutdiskussion*

Affischer som under 1970- och 1980-talet identifierade hotet mot euskara med ett (politiskt) förtryck av baskisk identitet och kultur, och som sökte motverka detta genom ett konsekvent bruk av symboler, färger och motiv vilka då ansågs representera det baskiska, framstår i ljuset av senare års baskiska språkpolitik som delvis kontraproduktiva. Denna språkpolitik, uttolkad genom några av Bai Euskararis ståndpunkter och rekommendationer, ser dylika symboler, färger och motiv som uttryck för politisering och folklorisering. Euskara kopplas enligt dem samman med specifika politiska och kulturella grupper och sammanhang. De människor som inte kan identifiera sig med dessa känner sig då mindre motiverade att lära sig euskara, eller använda det om de redan kan det. Dagens hot mot euskara ligger enligt detta synsätt inte så mycket i ett yttre (läs spanskt och franskt) förtryck, som i en alltför snäv definition av baskisk identitet – vem är bask, vad och hur känner, tänker och gör den som är bask. Det tycks följaktligen vara av stor vikt för euskaras spridning och vitalitet att vidga inte bara definitionen av den baskiska identiteten, utan också formerna för representation av densamma.

När jag med detta i åtanke tittar på affischer från 1990-talet, tycker jag mig iakttä en allmän tendens till ökad sönderdelning och komplexitet. Men vad svarar den på och vari består den? Har formgivningen verkligen tagit fasta på den typ av funderingar som Bai Euskarai nu formulerat, eller är det jag som missar något? Färgerna, symbolerna och motiven tycks ovedersägligen ha blivit fler, men innebär det nödvändigtvis att de – såväl enskilt som tillsammans i affischen som helhet – blivit mångtydigare? Om detta nu är ett uttryck för avpolitisering och normalisering, är det då så att representationerna av det baskiska med ens blivit vidare och öppnare, att de i

förlängningen låter fler av invånarna i det baskiska samhället identifiera sig med euskara? Det vill man gärna tro. Står vi i så fall här också inför ett exempel på tanken att det onormala och det politiska alltid står för en annan tydlighet än det normala och det opolitiska? Också det vill jag gärna tro. Fast hur mycket av denna vår uppfattning av "ökad komplexitet" beror i själva verket på brist på distans till det vi betraktar? Vi befinner oss förmodligen tidsmässigt alldeles för nära de senare affischerna för att klart kunna urskilja alla dess olika betydelser. Var tid har sin tydlighet, och kanhända avslöjar den sig inte i förtid.

## Referenser

- Ehn, Frykman & Löfgren 1993. *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eustat 2000. Población euskaldun. Online. Tillgänglig på: <http://www.eustat.es/varios/atlas/tbl0000100/pdf108.pdf>. 2001-03-23.
- Gabilondo, Joseba 1999. Travestismo y novela terrorista: masoquismo femenino y deseo en la literatura vasca postnacional. I: *La balsa de la Medusa*. Revista trimestral. Madrid. Nr. 49 – 1999. S. 45-76.
- Järlehed, Johan 2002. "Våldsamma är de och inte vet man vart de kommer ifrån heller..." Fördom och förkunnelse i fallet baskerna. I: Söhrman, Ingmar (red.), *Minoriteterna har vaknat*. Stockholm: Arena.
- Kontseilua 2000. Bai Euskarari. Online. Tillgänglig på: <http://www.baieuskarariakordioa.org/>. 2000-10-12.
- Kurlansky, Mark 1999. *The Basque history of the world*. New York: Walker.
- Marenales Rossi, Martha 1991. *La aventura vasca. Destino: Montevideo*. Uruguay: Gamacor.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Siguan, Miquel 1994. *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Tejerina Montaña, Benjamin 1992. *Nacionalismo y lengua*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas & Siglo XXI.
- Tejerina Montaña, Benjamin 1993. Lengua e identidad nacional. Cambios en la definición de la identidad vasca. I: Azurmendi, Joxe (red.) *Hizkuntza eta talde – nortasuna*. San Sebastian: Servicio Editorial de la UPV. S. 267-309.
- Ubierna, Jabi (red.) 1997. *Euskal Herriko Kartelak: askatasunaren irudiak*. Tafalla: Txalaparta. Vol. 1-3 + index.
- Unamuno, Miguel de [1902] 1949. La cuestión del vascoence. I: *La dignidad humana*. Buenos Aires: Espasa Calpe, Colección Austral. S. 119-48.
- UNESCO 2001. Informe sobre las lenguas del mundo. Online. Tillgänglig på: <http://www.unesco.org/informelenguasmundo/informe1.html>. 2001-03-23.

- Urla, Jacqueline 1999. Basque language revival and popular culture. I: Douglass, Urza, White & Zulaika (red.) Basque Cultural Studies. Reno: University of Nevada Press. S. 44-62.
- Valle, Teresa del 1994. *Korrika: Basque ritual for ethnic identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Veiteberg, Jorunn 1998. *Den norske plakaten*. Oslo: Pax Forlag.

## Två länder, två språk?

Godelieve Laureys & Ellen Bijvoet

Gents Universitet, Belgien

Det är snarare regel än undantag att gränserna för ett språkområde sammanfaller med nationella gränser. Å ena sidan talas mer än ett språk i de flesta länder och å andra sidan talas många språk i mer än ett land. Språk som talas i mer än ett land betecknas som pluricentriska (Kloss 1952, Clyne 1992).<sup>1</sup> Termen anger att språkbrukarna orienterar sig mot olika normgivande centra. Pluricentrism ger upphov till språkvariationsmönster som just korrelerar med nationella gränser. Det är dock sällan fråga om absoluta skillnader, utan snarare om olika frekvenser och olika stilvärden av samma språkliga manifestation.

I de flesta fall rör det sig om ett asymmetriskt förhållande mellan en i språkligt avseende dominerande nation (som i fortsättningen betecknas som *D-området*) och ett/flera språksamhälle(n) som av historiska skäl befinner sig eller har befunnit sig i ett underläge (i fortsättningen kallat *Ö-området* d.v.s. den övriga delen utanför den dominanta). Dylika pluricentriska språkområden kan antingen vara geografiskt sammanhängande områden (t.ex. det koreanska språkområdet) eller geografiskt vittspridda områden (t.ex. det portugisiska). Pluricentriska språk kan även talas både i geografiskt sammanhängande och vittspridda områden samtidigt (så är t.ex. fallet i fråga om franskan). Även i det forna Östeuropa, där språkplaneringen utgjorde en viktig länk i genomförandet av de politisk-ideologiska idéerna, erkändes existensen av s.k. nationella språkvarieteter på ett tidigt stadium. Termen *nationell varietet* introducerades i ryskan på femtioalet. För att beteckna varieteterna som talas i de olika delarna av språkområdet används här termen *natiolekt* (Laureys 1997).

Intresset för frågor i samband med pluricentrisk språkvariation är som regel störst i Ö-området och dikteras där ofta av emancipatoriska strävanden. I den dominanta delen av språkområdet tenderar man däremot att betrakta denna variation som avvikelser från normen, och en natiolekt jämföras där med dialekter och regionala varieteter. Clyne (1992b) anser dock att natiolekter å ena sidan och dialekter/regionala varieteter å andra sidan skiljer sig i fråga om status. Att på rent lingvistiska kriterier skilja

<sup>1</sup> Tyskan har till exempel officiell status i 6 länder med sammanlagt drygt 90.000.000 talare; portugisiskan är officiellt språk i 7 länder och talas av ca 150.000.000 människor och spanska talas av mer än 300.000.000 människor i 23 officiellt spanskspråkiga länder. Engelskan intar med sin unika roll som världens *lingua franca* en alldeles egen, speciell ställning.

natiolekter från dialekter/regionala varieteter är inte helt självklart, men detta är föga överraskande eftersom det överlag är omöjligt att enbart på lingvistiska grunder skilja mellan språk och språkvarietet. Extralingvistiska faktorer – politiska faktorer, attityder, identifikationsmönster o.d. – spelar en avgörande roll vid dylika avgränsningsfall<sup>2</sup> och detta gäller i synnerhet vid beskrivning av pluricentrisk språkvariation. Diskussionen kring pluricentriska språk är oupplösligt förbunden med två frågor: å ena sidan förhållandet mellan språk och identitet, å andra sidan förhållandet mellan språk och makt. Maktrelationer är inte statiska, utan de utvecklas i takt med förändringar i ekonomisk och politisk styrka och demografisk koncentration. Förhållandevis små skillnader mellan två eller fler natiolekter kan genom språkplanering avsiktligt förstöras i syfte att stimulera språkets symbolfunktion därför att en del/delar av ett språkområde vill profilera sig som separat(a) politisk(a) och kulturell(a) enhet(er). Så delades t.ex. under 1990-talet serbokroatiskan upp i två skilda språk, serbiska och kroatiska, t.o.m. med var sitt alfabet. På samma sätt divergerade nord- och sydkoreanskan efter den politiska uppdelningen av Korea. Likaså förekommer det att man genom språkplanering söker förminska avståndet mellan två natiolekter. Så har t.ex. sedan Berlinmurens fall den öst-västtyska distinktionen kommit på glid och det är inte längre tal om en BRD- och en DDR-variant av det tyska språket.

Spänningsfältet mellan strävan att åstadkomma eller behålla en språklig enhet å ena sidan och profileringen av en (sub)nationell identitet å andra sidan kan med fördel studeras utifrån begreppsparet *konvergens/divergens*. Olika typer av natiolekter kan uppstå beroende på det sociala och kulturella avståndet mellan de olika delarna av språkområdet. Dessa typer kan rangordnas på en skala från total endonormativitet till total exonormativitet. En modell för beskrivning av de olika typerna har utarbetats av Ammon (1989). Språket i ett Ö-område kan utvecklas på olika sätt beroende på följande, delvis överlappande faktorer:

1. identifikationsvärdet som den egna natiolekten har för talarna från ett Ö-område
2. graden av ojämlikhet i relationen till D-området (stys t.ex. språk-användningen i de berörda länderna helt utifrån D-området, bl.a. i form av ordböcker, stilhandböcker, grammatikor?)
3. natiolektens status inom det aktuella Ö-området (är det t.ex. det enda officiella språket eller konkurrerar det med andra officiella språk?)
4. befolkningsstorleken och andra demografiska och etniska faktorer i Ö-området
5. Ö-områdets politiska och ekonomiska status
6. historiska faktorer som ligger till grund för utvecklingen av ett gemensamt språk i D- och Ö-området (kolonisering, emigration o.s.v.)

<sup>2</sup> Jfr svenskan och norskan som har status som två skilda språk trots ansenliga likheter på de olika lingvistiska nivåerna.

## *Nederländskan och svenskan som pluricentriska språk*

Både nederländskan och svenskan är pluricentriska, eller rättare sagt bicentriska språk. Svenska är officiellt språk i Sverige och Finland, och nederländska i Nederländerna och Belgien.<sup>3</sup> I båda fallen är det fråga om ett binationellt språkligt rum, på så sätt att nederländskan är det enda officiella språket i Nederländerna (D-området) och ett av de officiella språken i Belgien (Ö-området), medan svenskan är det enda officiella språket i Sverige (D-området) samt ett av de två officiella språken i Finland (Ö-området). I det följande vill vi närmare belysa likheter och skillnader mellan det nederländska och det svenska språkområdet.

<sup>3</sup> I själva verket har nederländskan status som officiellt språk även i Surinam och de Nederländska Antillerna, och det talas dessutom i viss utsträckning i Indonesien. Vi kommer dock i detta sammanhang inte att beakta dessa utomeuropeiska varieteter. Eftersom förhållandena i det nederländska språkområdet historiskt sett är komplicerade anser vi det angeläget att klargöra dessa något mer utförligt i det här sammanhanget. Den nederländsk-belgiska riksgränsen etablerades formellt med anledning av Belgiens självständighet 1830. I själva verket hade Flandern skiljts från Nederländerna redan 175 år tidigare i samband med Westfaliska freden, där de 17 förenade provinserna upphävdes och det nuvarande belgiska området anslöts till det habsburgska riket medan Nederländerna blev självständiga. Från och med 1600-talet – det gyllene seklet – tog nationsbygget i Nederländerna fart och ett enhetsspråk etablerades, baserat på stadsdialekterna i provinsen Holland. I Flandern tog franskan över i alla domäner i den offentliga sfären och nederländskan, eller rättare sagt de flamländska dialekterna, reducerades till ett hemspråk. Under drygt 200 år fanns det således en faktisk separation mellan den nordliga och den sydliga delen av språkområdet. Efter Napoleonkrigen bestämde Wienkongressen att de sydliga och de nordliga delarna av Nederländerna skulle återförenas under kung Wilhelm I. Dennes aggressiva (språk)politik väckte motstånd hos det franskspråkiga borgarskapet, vilket ledde till det belgiska upproret 1830. I den nya belgiska nationalstaten var franskan enligt grundlagen det enda officiella språket, trots att en stor del av befolkningen hade nederländska eller snarare en flamländsk dialekt som modersmål. Först 1898 fick nederländskan status som officiellt språk tack vare den flamländska rörelsens bemödanden. Under första hälften av 1900-talet vann nederländskan allt mer terräng och etablerade sig som undervisnings- och kulturspråk. Till en början låg tonvikten på kampen för utvecklingen av ett vitalt kulturspråk och hävdandet mot franskan. Under andra hälften av 1900-talet försköts den ekonomiska tyngdpunkten i Belgien allt mer till Flandern, vilket ledde till utvecklingen av en federal modell i Belgien, där de flamländska och vallonska delstaterna har en långtgående autonomi. I takt med den fortskridande språkliga självmedvetenheten finns det i Flandern på senare tid utrymme för en debatt där även förhållandet till nederländskan i Nederländerna får plats.



**Likhet** föreligger på följande punkter:

1. I båda fallen talas det aktuella språket i två grannländer som har nära historiska band och som t.o.m. under en viss period har utgjort delar av samma rike.
2. Den geografiska närheten av resp. D- och Ö-området medför att massmedierna har en stor utbredning över riksgränserna, att förläggare utan hinder kan marknadsföra sina produkter i hela språkområdet<sup>4</sup>, och att ett livligt kulturutbyte äger rum.
3. I båda fallen är Ö-området ett officiellt flerspråkigt land. Det har till följd att svenskan i Finland påverkas av finskan, och att nederländskan i Belgien påverkas av franskan. Detta inflytande kan gälla såväl lexikon som uttal, prosodi, morfologi, syntax och inte minst pragmatik. Framför allt när det gäller samhällsord används många gånger lånöversättningar från landets andra officiella språk eller utnyttjas isomorfin mellan språken: ex. nl. *consumentenbond*, flaml. *verbruikersunie* (jfr. franska *union des consommateurs*); nl. *fysioterapeut*, flam. *kinesiterapeut/kinesist* (jfr. franska *kinésithérapeute*); nl. *gezinsverzorgster*, flam. *familiale helpster* (jfr. franska *aide familiale*); sv. *sjukgymnast*, fiv. *fysioterapeut* (jfr. finska *fysioterapeutti*); sv. *riskavfall*, fiv. *problemavfall* (jfr. finska *ongelmajäte*); sv. *övergångsställe*, fiv. *skyddsväg* (jfr. finska *suojatie*). Även i fråga om prepositionsbruk förekommer konvergens med det andra nationalspråket: ex. nl. *menu voor 50 gulden*, flaml. *menu aan 1000 frank* (jfr. franska *menu à 1000 francs*); nl. *iemand de deur uit zetten*, flaml. *iemand aan de deur zetten* (jfr. franska *mettre quelq'un à la porte*); sv. *avkörning*, fiv. *utkörning* (jfr. finska *ulosajo*). Det råder med andra ord en tendens till konvergens mellan de två nationalspråken i de resp. länderna, vilket kan kollidera med strävan att konvergera med D-natielekten.
4. I både Finland och Belgien intar språkfrågorna en central plats i samhällsdebatten. Man försöker hitta en balans mellan profilering, d.v.s. utvecklingen av en autonom språklig norm som uttryck för den egna identiteten, och integrering, d.v.s. bevarandet av språkområdets enhetlighet. Integrationisterna menar att det gemensamma språket utgör en bindande faktor tvärsöver riksgränserna. De anser t.o.m. att starka band med D-området är en förutsättning för en fullfjädrad utveckling av den flamländska resp. finlandssvenska natielekten. I synnerhet i Finland ses ett avlägsnande från sverigesvenskan mot bakgrund av de kvantitativa förhållandena som ett hot mot finlandssvenskans överlevnad.
5. I både Belgien och Finland finns ett antal organisationer som värnar om natielektens specifika ställning: jfr. *De Zuidnederlandse maatschappij*

<sup>4</sup> Liesbet Vannyvel (2000) har emellertid påvisat att gränsöverskridande marknadsföring av böcker ter sig mycket svårare från Ö- till D-området än tvärtom i båda språkområdena.

der Letteren och Svenska litteratursällskapet i Finland. I Finland finns Svenska Finlands folkting, som grundades år 1919, för att bevaka det svenska språkets ställning i utformningen av grund- och språklagen. Liksom det finns en *språkskyddssekreterare* i Finland som ska bevaka myndigheternas service på svenska, finns det i Belgien en *Vast comité voor taaltoezicht* som bevakar hanteringen av nederländskan i officiella sammanhang.

6. Påfallande är dessutom att språkbrukarna i Ö-området i båda språkområdena har ambivalenta attityder till den normgivande varietet som talas i D-området: å ena sidan tillskrivs denna varietet en hög prestige, å andra sidan kan man känslomässigt inte identifiera sig med den. Om en talare från Ö-området anammar högstatusvarieteten innebär detta en stigmatisering, på så sätt att vederbörande kommer att betraktas som illojal av den egna gruppen, medan han/hon samtidigt aldrig kommer att accepteras helt av den normgivande gruppen. Om, och i vilka situationer, en språkanvändare är beredd att betala detta pris beror bl.a. på vilket status- och solidaritetsvärde han/hon tillskriver de olika språkvarieteterna.
7. I båda fallen är s.k. arkaismer på lexikal nivå vanligare i Ö-området: t.ex. nl. *hullen*, flaml. *wenen*; nl. *toch*, flaml. *nochtans*; nl. *wastafel*, flaml. *lavabo*; sv. *frisör*, fiv. *barberare*; sv. *skolbänk*, fiv. *pulpet*; sv. *tvättställ*, fiv. *lavoar*.
8. I båda fallen utmärks natiolekten som talas i Ö-området av en högre grad av dialektala inslag och en högre vitalitet hos dialekterna.
9. I båda fallen har de natiolekter som talas i Ö-området fått en mer specifik beteckning: *flamländska* resp. *finlandssvenska*, i motsats till natiolekterna i Nederländerna resp. Sverige som mestadels enbart betecknas som *nederländska* resp. *svenska*. Detta kan ses som ett utslag av stigmatiseringen, styrd ifrån D-området, som även kommer till uttryck i ordböckernas metaspråkliga beteckningar som t.ex. *gewestelijk/provinciellt* i fråga om flamländismer/finlandismer. Termerna *sverigesvenska* (Saari 1995) och *rikssvenskt standardspråk* (Melin-Köpiälä 1996; Tandefelt 1997) å ena sidan och *Algemeen Noord-Nederlands* (Martin 1997) å andra sidan utgör ett försök att problematisera normbegreppet.
10. I båda Ö-områdena upplever man ett behov av att skapa konsensus kring subnormer för att ta bort den basala språkliga osäkerhet som har uppstått i ett onormerat tomrum. Riktlinjer för en allmänt vedertagen nationell varietet efterlyses i synnerhet av journalister och professionella skribenter, vars språkbruk verkar normgivande för språkgemenskapen i stort. Kanoniseringssträvandena tar sig konkret uttryck bl.a. i skapandet av ordböcker och ordlistor, språkvårdsskrifter och handböcker.
11. I både Belgien och Finland diskuteras huruvida finnar resp. vallöner måste anamma D- eller Ö-normen när de lär sig det andra nationalspråket.

12. I båda språkområden möter man en viss form av mytbildning om de språkliga skillnaderna och graden av ömsesidig förståelighet.

Det finns självfallet också en del **olikheter** mellan det nederländska och det svenska språkområdet:

1. Den största skillnaden mellan Ö-delarna av det nederländska och det svenska språkområdet ligger på det kvantitativa planet. Nederländskan i Belgien talas av mer än hälften av befolkningen (6 miljoner flamländare utav drygt 10 miljoner belgare), medan finlandssvenskarna utgör en klar minoritet (ca 6% av Finlands befolkning). Dessutom är den nederländskspråkiga befolkningen i Belgien koncentrerad i sin bosättning till landets nordliga del, och det finns en skarp, i lagen fastlagd språkgräns mellan den nederländska och den franska landsdelen. Finlandssvenskarna däremot är spridda över många olika språköar längs Finlands väst- och sydkust. Här finns inga skarpa språkgränser, och kommunens språkstatus bestäms av det procentuella antalet svensk- och finsktalande invånare.
2. Det nederländska språkområdet utgör i motsats till det svenska ett språkligt kontinuum, vilket medför många isoglosser på var sida om riksgränsen.
3. Finlandssvenskarna var länge överrepresenterade inom den finländska överklassen och hade kulturmonopolet till mitten av 1800-talet; i Belgien hade den flamländska befolkningen länge en underlägsen position i förhållande till den franskspråkiga eliten.
4. Områdena skiljer sig i fråga om det andra officiella språkets status: finskan är ett relativt litet språk som har officiell status endast i Finland, medan franskan är inte bara det officiella språket i grannlandet Frankrike utan dessutom ett internationellt språk med hög prestige och officiell status i många andra länder.
5. Det nederländska språkets utveckling i Nederländerna och Belgien övervakas av en gemensam språkvårdsinstans *De Nederlandse Taalunie*. Denna organisation grundades 1980 som en mellanstatlig institution och sorterar direkt både under den nederländska regeringen och den flamländska delregeringen. Dess viktigaste uppgifter är att värna om och att främja det nederländska språket genom språkvårdsåtgärder, kvalitetsbevakning av modersmålsundervisningen och undervisningen i nederländska som andraspråk, impulser till nederländskundervisningen i utlandet, övervakning av nederländskans ställning i EU etc. I det svenska språkområdet finns det ett icke-institutionaliserat samarbete mellan de nationella språkvårdsinstitutionerna, som därutöver har ett gemensamt forum i form av Nordiska språkrådet. I Finland finns det en gemensam språkvårdsinstitution för de båda nationalspråken, *Forskningcentralen för de inhemska språken*, något som inte finns i Belgien.

## *Från enskilda iakttagelser till ett forskningsprojekt.*

Systematiska, komparativa analyser av språkattityder till olika natiolekter i pluricentriska språkområden har hittills veterligen inte utförts<sup>5</sup>. Ovanstående observationer grundar sig dels på forskningslitteraturen, dels på egna erfarenheter.

Vid Institutionen för nordiska språk vid Gents universitet startades år 2000 ett forskningsprojekt, vars syfte är att med utgångspunkt i en jämförande analys av empiriska data beträffande den språkliga variation som råder inom det nederländska och det svenska språkområdet studera om det finns övergripande mekanismer som styr binationell språkvariation, och i så fall vilka de är och om de är generaliserbara<sup>6</sup>. Hypotesen är att det – trots ansevärd skillnader i det makrosociolingvistiska språkläget – föreligger en långtgående parallellitet i fråga om språkpolitik, normering och attityder i båda språkområdena. Just därför att det inte kan vara tal om ömsesidig påverkan eller mönsterbildning är det intressant att undersöka parallelliteten. Härvid är det av stor vikt att inte endast studera den faktiska språkanvändningen i Nederländerna och Belgien resp. Sverige och Finland, utan även attityderna till de aktuella språkvarieteterna bland talare av dessa natiolekter.

Relevansen av vårt projekt vill vi gärna underbygga med följande citat:

Vad angår framtida forskning i nationella varianter, så kan det, som Hellman framhäver för tyskan, vara aktuellt också i andra sammanhang. [...] **Detta vore angeläget att undersöka systematiskt också när det gäller förhållandet svenska-finlandssvenska och andra språk i officiellt flerspråkiga länder.** Diskussionen har hittills nästan uteslutande förts på grundval av språk som används som enda standard av hela befolkningen i ett land. Därigenom blir en del problem obeaktade: språk- och kulturkontaktfenomen i form av lingvistiska och situationella interferenser kan öka det strukturella avståndet mellan varianter och minska deras funktionella möjligheter. När en variant existerar i en helt annan sociokulturell miljö, så är det ett naturligt fenomen, att detta inverkar på den och dennes användningsnormer, eftersom den ju måste anpassas till samhällets och gruppens behov (Els Oksaar 1989:19).

<sup>5</sup> Eero Laine (1995) jämför visserligen just Belgien och Finland med avseende på språkattityderna, men hans undersökning gäller attityder till det andra officiella språket inom landet.

<sup>6</sup> Projektet "Binationella variationsmönster i det svenska och det nederländska språkområdet. En jämförande undersökning om språkanvändning och språkattityder" finansieras av Gents Universitets Forskningsfond. Vi har i initialskedet också erhållit medel från HSFR och från det flamländska forskningsrådet. Projektet är upplagt på tre år. Projektledare är prof.dr Godelieve Laureys. Dr Ellen Bijvoet har under läsåret 2000-2001 arbetat på projektet på halvtid och därutöver är en doktorand, lic. Liesbet Vannyvel, knuten till projektet på heltid i tre år.

## *Projektets uppläggning och metod*

Variationen i språkbruk inom det svenska och det nederländska språkområdet och attityder till svenskan i Sverige och Finland resp. nederländskan i Nederländerna och Belgien kommer att mätas på olika sätt för att kunna ge en så fullständig och mångsidig beskrivning som möjligt. Projektet omfattar följande delundersökningar:

### *Kartläggning av de olika natiolekternas vitalitet och status*

De aktuella språkvarieteternas sociala ställning och behandling i samhället studeras genom s.k. direkta observationer. Denna del av projektet omfattar en analys av de olika natiolekternas standardiseringsgrad, den språkpolitiska behandlingen i de respektiva länderna, språkbehandlingen inom EU, språkhanteringen i massmedia (t.ex. förekommer textning av den andra natiolekten på TV?), natiolekternas domäner (vem talar den aktuella varieteteten och i vilka situationer? vilken natiolekt används i läroböcker? företar förlagen en systematisk språkgranskning av litterära och/eller icke-litterära texter som publiceras i Ö- resp. D-området?). En inventering av ordböcker, tidningsdebatter om språkfrågan, recensioner av språkvårdsböcker o.d. ingår också i denna beskrivning på makronivå<sup>7</sup>.

### *Attitydundersökning*

#### 1. Matched guise-test

För att mäta språkattityder bland representanter för de fyra natiolekterna använder vi en anpassad version av matched guise-testet, som Ellen Bijvoet har utvecklat i samband med sin undersökning av sverigefinnarnas språkattityder (Bijvoet 1998). Anpassningarna gäller antalet språkvarieteter, antalet talare och stimulustexten.

Vi har sammanställt två ljudband med språkprov från de aktuella språkområdena. De för undersökningen centrala språkvarieteterna (den allmänna svenska och finlandssvenska resp. nederländska och flamländska varieteteten, d.v.s. varieteteten utan regional färgning) är representerade två gånger var på

<sup>7</sup> Vi kan inte genomföra analyser på samtliga punkter inom projektets ram. Vi har i stället valt att låta studenter utarbeta vissa delundersökningar som D-uppsats. På så sätt har Liesbet Vannyvel undersökt förlagens hantering av den binationella språkvariationen i båda språkområdena. Hon kom fram till att det främst är förläggare från D-området som har en stark ställning även i Ö-området, medan det för en förläggare från Ö-området är betydligt svårare att komma in på D-marknaden. Dessutom genomgår flamländska manuskript en språkgranskning och de underläggs en språktvätt, innan de ges ut av holländska förlag. I detta avseende skiljer sig praxis hos svenska förlag, som mera sällan ändrar på språket i finlandssvenska manuskript. Freek Adriaans har undersökt finlandismer och flamländismer i reklamspråk och Sofie Steen har undersökt tematiseringen av variationsmönstren i respektive modersmålsläroböcker.

stimulusbandet. För att avleda lyssnarnas uppmärksamhet har vi även tagit med tre varieteter med regional färgning. Varje stimulusband innehåller således 7 språkvarieteter, intalade av 7 olika talare. Detta innebär att vi går ifrån den ursprungliga tanken med matched guise-tekniken att använda tvåspråkiga talare som talar in två versioner av stimulustexten (ett på varje språk) i syfte att hålla den talarspecifika variationen (röstläge, taltempo, flyt) som kan påverka bedömningen, konstant. Vi har dock vinnlagt oss om att välja talare som har en jämförbar röst, för att undvika att påfallande olikheter i röstkvalitet påverkar bedömningen.

I den ursprungliga versionen av matched guise-tekniken använder man högläsning av en prosatext som stimulus för att på så sätt kunna hålla innehållet i texten konstant. Ett varierande innehåll kan ju påverka attityderna. Högläsning har vi emellertid förkastat, eftersom vi anser att detta är en onaturlig kontext. I stället har vi valt en bandinspelning av ett av oss inscenerat telefoniskt meddelande från ett s.k. call-center från en internationell hotellkedja. Innehållet i texten hålls således konstant, och den valda situationen är en realistisk samtalssituation där alla de i undersökningen ingående språkvarieteterna ter sig naturliga.

Försökspersonerna måste värdera olika egenskaper hos stimulustalarna med hjälp av en semantisk differential, bestående av 15 adjektivskalor. Adjektivskalorna är jämnt fördelade över solidaritets- och statusdimensionen. Upprepade matched guise-undersökningar världen över har visat att det främst är beträffande dessa bedömningsdimensioner som omdömen om kontrasterande språkvarieteter går isär. Bedömningar som gäller statusdimensionen speglar den bedömda gruppens relativa socio-ekonomiska status och prestige. Bedömningar som gäller solidaritetsdimensionen mäter vilket identifikationsvärde den bedömda gruppen och dess språkvarietet har för en viss bedömargrupp. I slutet av själva testet frågar vi lyssnarna hos vilken av de 7 talarna de skulle kunna tänka sig att boka hotellet.

Matched guise-testet genomförs på två orter i de fyra berörda länderna och omfattar 25 personer från varje ort (sammanlagt alltså 100 personer per språkområde).

## 2. Bedömning av natiolektspecifika ord och uttryck

I denna delundersökning presenterar vi ett antal natiolektspecifika ord och uttryck för informanter från Ö- och D-området i de aktuella språksamhällena. Informanterna tillfrågas om de känner till uttrycket i fråga, om de själva använder det och i så fall i vilka situationer (Hoppenbrouwers 1991). Vårt mål är att få 40 personer från varje ort (sammanlagt alltså 320 enkäter).

## 3. Enkätundersökning om stereotyper

Genom en enkätundersökning vill vi kartlägga vilka stereotypa uppfattningar naiva språkbrukare har om (talare av) den andra natiolekten. Detta

ansluter väl till den ovannämnda mytbildningen om den existerande språkliga variationen och den ömsesidiga förståeligheten som förekommer i båda språkområdena. Vi kommer att arbeta med påståenden som informanterna ska ta ställning till (t.ex. 'Finlandssvenskan är vacker', 'Flamländskan låter lustigt'). Visserligen styr man genom sådana direkta attitydfrågor informanterna i betydligt större omfattning än vid tillämpning av en indirekt metod som matched guise-testet ovan, men en dylik enkätundersökning kan ge intressanta kompletterande upplysningar. Till varje nationellt utarbetas självfallet en särskild enkät, som utgår ifrån i forskningslitteraturen registrerade stereotypa utsagor.

### *Studie av naturliga språkkontaktsituationer*

Vi vill även studera naturliga språkkontaktsituationer där talare från Nederländerna och Belgien resp. Sverige och Finland samtalar. Det finns gott om företag och föreningar där denna typ av språkkontakt ter sig naturlig. Utifrån bandinspelningar av samtal och möten vill vi kartlägga de språkliga anpassningar som förekommer, vem som anpassar sig till vem, vilka anpassningsstrategier som används, o.s.v. Särskild vikt läggs vid variationsmönster på det pragmatiska planet (hälsningsfraser, tilltalsskick, tackformuleringar, diskursmarkörer, graden av direkthet m.m.). För att undvika risken att styra språkbruket får försökspersonerna inte reda på det egentliga syftet med vår undersökning.

### *Djupintervju med s.k. privilegierade vittnen*

Med utgångspunkt i resultaten från ovannämnda delundersökningar sammanställs en frågelista som bildar underlag för en djupintervju med några informanter. Här kommer vi att välja s.k. privilegierade vittnen, d.v.s. människor som utifrån sitt arbete och/eller livssituation har byggt upp en erfarenhet av den existerande språkvariationen, och som regelbundet konfronteras med denna variation och den därmed förknippade ömsesidiga känsligheten. Som informanter kommer att tillfrågas personer från D-området som är bosatta och/eller verksamma i Ö-området och vice versa.

\*\*\*

Resultaten av denna komparativa undersökning bör leda till en taxonomi av binationella variationsmönster. Det är vår förhoppning att den kontrastiva beskrivningen kommer att utgöra ett värdefullt komplement till befintliga lägesrapporter från de båda språkområdena. Genom att jämföra det svenska och det nederländska språkområdet med varandra hoppas vi kunna anlägga ett metaperspektiv och dessutom kunna lämna ett angeläget bidrag till studiet av de aktuella språkpolitiska förhållandena inom Europa i ett transnationellt perspektiv. Detta ter sig som angeläget i en tid då konceptet

nationalstat håller på att omdefinieras, samtidigt som gränsöverskridande språk- och kulturregioner vinner i betydelse.

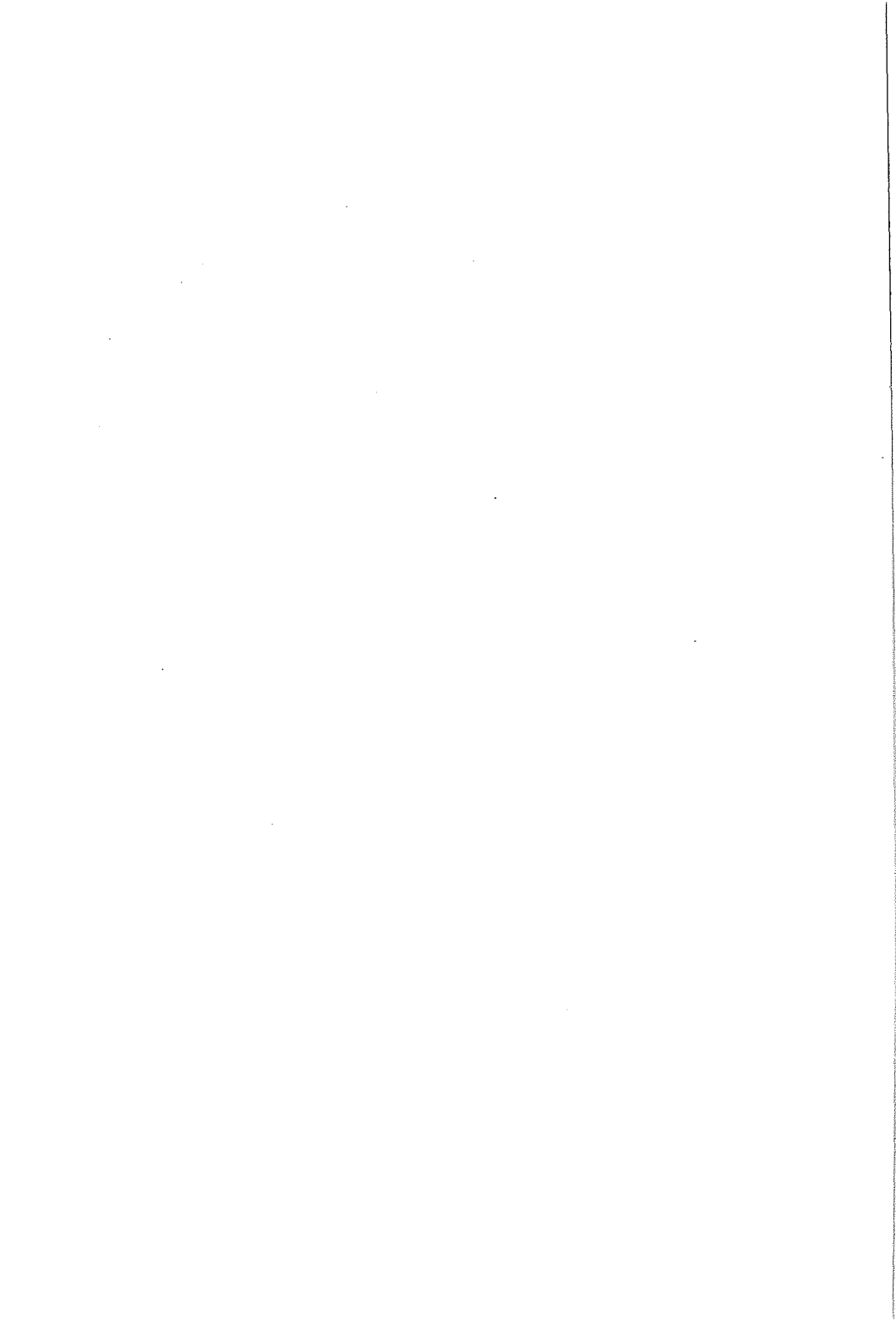
### *Referenser*

- Ammon, U. (ed.), 1989: Status and function of languages and language-varieties. Berlin.
- Bijvoet, E., 1998: Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 44. Uppsala.
- Clyne, M. (ed.), 1992 a: Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin & New York.
- De Caluwe, J., 1992: Attitudes van Vlamingen tegenover de taal van het Noorden. I: Nederlands van Nu. Nr 40. S. 53-65.
- De Schutter, G., 1973: Eksogeen taalgebruik in Zuidnederland. I: Album Willem Péé. Tongeren – Gent. S. 117-123.
- Finlandssvenska-rikssvenska i svenskundervisningen i Finland. (Seminarie-rapport 19, Nordiska språk- och informationscentret). 1986. Helsingfors.
- Gambier, Y., (ed), 1989: Le bilinguisme en Finlande. Pratique et évaluations. Cahiers de linguistique sociale No 15, Université de Rouen.
- Geerts, G., 1989: In Vlaanderen Vlaams? I: Ons Erfdeel 32. S. 525-533.
- Geerts, G., 1992: Is Dutch a pluricentric language? I: M. Clyne (ed.), Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin & New York. S. 71-91.
- Giles, H., 1977: Social psychology and applied linguistics: toward an integrative approach. I: ITL 35. S. 27-42.
- Giles, H. e.a., 1987: Research on language attitudes. I: U. Ammon, N. Dittmar, N. & K.J. Mattheier (eds.), Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society 1. Berlin & New York. S. 585-597.
- Giles, H. & Coupland, N., 1991: Language: contexts and consequences. Milton Keynes.
- Grünbaum, C., 1992: Mediespråket – överspråkligt eller regionalt. I: S.-E. Hansén & C. Laurén (eds.), Finlandssvenskans framtid. Vasa. S. 65-72.
- Hoppenbrouwers, C., 1991: Nederlanders over het Nederlands van Vlaanderen. I: M. Demoor (ed.), De kracht van het woord - I. Gent. S. 13-38.
- Ivars, A.-M., 1991: Finlandssvenskans ställning i förhållande till det svenska riksspråket. I: Språkbruk 4/1991. S. 3-6.
- Kloss, H., 1952/1978: Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf.
- Laine, E., 1995: Learning second national languages. München.
- Laureys, G. & De Groot, H., 1996: Norstedts svensk-nederländsk/nederländsk-svenska ordbok.



- Laureys, G., 1997: Mellan nationalstat och europeisk union. En jämförelse mellan Norden och Benelux. I: A.-M. Ivars & M. Saari (eds.), Norden i Europa. Brott eller kontinuitet? Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:17. S.16-26.
- Laureys, G., 1999: Den svensk-nederländska/nederländsk-svenska ordboken. En bidirektionell ordbok i ett dubbelt binationellt perspektiv. I: Nordiske studier i leksikografi IV. S. 249-254.
- Laurén, Ch., 1978: Normer för finlandssvenskan – då och nu. I: Finlandssvenska – fakta och debatt. Helsingfors. S. 25-38.
- Loman, B., 1979: Vilken variant av svenska skall de finskspråkiga lära sig? Skrifter utgivna av Institutionen för filologi vid Tammerfors Universitet 4.
- Martin, W. i samarbete med Smedts, W. & Laureys, G., 1997: Belgicismen in het referentiebestand Nederlands. CLVV. Den Haag.
- Melin-Köpilä, Ch., 1996: Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 41. Uppsala.
- Oksaar, E., 1990: Språket i sociokulturell kontext. I: K. Nikula & A.J. Pitkänen (eds.), Svenskan i Finland (SiF rapport 1). Tammerfors. S. 1-26.
- Reuter, M., 1992: Swedish as a pluricentric language. I: M. Clyne (ed.), Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin & New York. S. 101-116.
- Reuter, M. & Tandefelt, M., 1991: Myter om finlandssvenskan. Porträtt av en debatt. I: Stilistik och finlandssvenska. Umeå. S. 152-186.
- Ryan, E.B., Giles, H. & Hewstone, M., 1988: The measurement of language attitudes. I: U. Ammon, N. Dittmar, N. & K.J. Mattheier (eds.), Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society 2. Berlin & New York. S. 1068-1081.
- Saari, M., 1982: Finlandssvenskan i funktionellt perspektiv. I: Svenskans Beskrivning 12. S. 7-18.
- Saari, M., 1994: Diskurspartiklar i sociokulturell belysning. I: Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1.1994. Institutionen för nordiska språk. Lund.
- Saari, M., 1995: Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. I: Folkmålsstudier 36. S. 75-108.
- Saari, M., 1997: Finlandssvenskan i sociokulturell belysning. I: A.-M. Ivars & M. Saari (eds.), Norden i Europa. Brott eller kontinuitet? Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:17. S. 27-43.
- Taeldeman, J., 1993: Welk Nederlands voor Vlamingen? I: De Grauwe, L. & De Vos, J. (eds.), Van sneeuwpoppen tot tasmuurtje. Aspecten van de Nederlandse Taal- en Literatuurstudie. Spieghel historicael. Jaargang 33. S. 9-28.

- Tandefelt, M., 1988: Mellan två språk. En fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland. (Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Multiethnica Upsaliensia 3.) Uppsala.
- Tandefelt, M., 1997: Rikssvensk syn på svenskan i Finland. I: Språkbruk 2. S. 4-8.
- Tandefelt, M., 1997: Några ord om språkets identitetsskapande roll. I: A.-M. Ivars & M. Saari (eds.), Norden i Europa. Brott eller kontinuitet? Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:17. S.56-65.
- Theissen, S., 1991: Een Waalse kijk op Noord- en Zuidnederlands. I: M. Demoor (ed.), De kracht van het woord – I. Gent. S. 39-50.
- Vannyvel, L., 2000: Twee landen, twee talen? Onderzoek naar het taalbeleid van uitgeverijen in Nederland/Vlaanderen en Zweden/Finland. Gent (opublicerad licentiatsavhandling).



# Language diversity and the internet

**Elena Maceviciute**

Högskolan i Borås

## *Introduction*

As the Internet came into being and started developing as a key feature of the present and future information societies, most of its users and researchers were supporting an idea that it would be the main tool of globalisation, totally devoid of any specific cultural features. Even language, the main feature of national identity, is unified on the Internet. Multiple fears of weakening social links, estrangement, ruthless dictatorship of unification, etc. blossomed in response.

Despite this, very little social science and humanities research addresses the conditions of connecting to the Internet and consequences of its diffusion. These consequences, especially those determined by spatio-temporal convergence of unprecedented level and scope, are not well understood because no technological innovation had such an impact on communication and knowledge-intensive activities. Nor is the role of languages used on the Internet sufficiently explored; though it is evident that the linguistic barrier is the main one on the net.

The aims of this presentation are:

- to introduce some research findings related to language use on the Internet;
- to assess the multilingual situation on the net as it is now and what it can become in the future;
- to estimate the advantages of the net for “small” languages and the possibilities provided by Internet for multicultural diversity;
- to introduce factors influencing the creation of a multilingual net.

The present paper draws together results of research and surveys published by different organisations and individuals to provide an overview of Internet-related language diversity issues.

Dr. M. Saulauskas (Vilnius University) stipulates that the “globalising effect of the information society (and computer networks) does not mean common uniformity of all involved structures of social, political and cultural being; on the contrary, it multiplies the variety of the diversity of the world's social fabric. It stimulates sporadic proliferation of social morphology making total unification more and more inconceivable...” (Saulauskas 2000).

The present language situation on the Internet proves his point.

The Internet is essentially non-geographic, but it is possible to look at the geography of its users as well as of information placed or exchanged on the web. For most of Internet's existence, U.S. users and English language content (which is also U.S. centred) dominated the Internet.

What is the present situation? "The art of estimating how many are online throughout the world is an inexact one at best. Surveys abound, using all sorts of measurement parameters. However, from observing many of the published surveys over the last two years, here is an "educated guess" as to how many are online world-wide as of September 2000. And the number is 377.65 million" (Nua Internet Surveys 2000).

Table 1: Users of the net worldwide

Area	Number of users
World Total	377.65 million
Africa	3.11 million
Asia/Pacific	89.68 million
Europe	105.89 million
Middle East	2.40 million
Canada & USA	161.31 million
Latin America	15.26 million

(Compiled by: Nua Internet Surveys (2000))

Between the years 1994–1998 the use of the system has more than quadrupled not only in the United States; it has shown similar popularity in Finland, Sweden, New Zealand, and Australia. Finland and Sweden use their own national languages on the Internet.

### *Language situation on the Internet: sites and users*

The US Internet Council has produced a report "State of the Internet 2000". One of the main themes of the report is the continuing globalisation of the Internet. As the authors comment, "...the Internet is becoming multicultural, multilingual, and multipolar." The report's authors emphasise that only 50% of present users of the Internet have English as their first language. The majority of future Internet users will be non-English speakers, who will expect Internet content in languages other than English.

However, quite recently it was suggested that the language of the country together with wealth, education, and pricing of connectivity are important correlates of Internet diffusion in different countries. The countries with English as native language or having high rates of proficiency in English would have more hosts connected to the Internet. Eszter Hargittai in her investigation into the factors of connectivity among OECD countries has tested the proposition that: "English language exposure will influence the

connectivity by favouring native speakers [of English] most, followed by [speakers of other languages in] countries with populations exhibiting high levels of English training, and discriminating most against populations with low English exposure and proficiency” (Hargittai 1999:706). She expected that a native English speaking population would encourage Internet spread compared to countries with other native languages. However her data shows “that having a population of native speakers versus good English speakers does not make a difference... even lower levels of English exposure does not have a large impact on connectivity” (Hargittai, 1999:710).

According to USIC: 51,3 percent of Internet users' first language is English; 7,2% - Japanese; 6,7% - German; 6,5% - Spanish; 5,2% - Chinese; 4,4% - French; 3,6% - Korean; 3,3% - Italian; 2% - Dutch; 9,8% speak other languages. But these others include inhabitants of the countries with highest connectivity to the Internet, like Finland (first according to number of host computers per 10000 inhabitants), Denmark and Sweden (estimated to be fifth and sixth) (Network Wizards 2000).

Germany and France follow the US and UK closely in the rates of penetration into the households: Germany – 25.8 percent (8.8 million households), France – 17.6 percent, accounting for 4.2 million households online (NetValue 2000). But four northern countries lead the overall national Internet penetration rate in Europe:

Table 2: National Internet Penetration rate

Country	Rate
Norway	49%
Sweden	44%
Finland	38%
Denmark	35%
UK	26%
Benelux	24%
Switzerland	23%
Slovenia	23%
Germany	19%
Italy	16%
France	15%
Greece	12%
Spain	9%
Portugal	6%

(Nua Internet Surveys 2000)

In addition, Sweden leads the list in offering students access to the Internet from their schools (age 12–24) as estimated by a multi-country survey, “The

Face of the Web". Only three of the top ten countries in this list have English as a majority native language.

Table 3: Availability of Internet access from schools

<b>% of students accessing the internet from school</b>	
<b>Country</b>	<b>@school</b>
Sweden	78%
Canada	74%
Taiwan	63%
UK	59%
US	59%
Japan	28%
Italy	28%
Germany	25%
France	25%
Urban China	13%

(Angus Reid Group 2000)

Among other things the study found that more than nine out of ten students who have Internet access in Australia, Canada, the U.S., and Sweden report using the World Wide Web to complete their school assignments. English proficiency of most children in non-English speaking countries will not be good enough for this type of task, so this group of users is mainly interested in native language sites (with exception of the entertainment purposes, in most cases).

In Russia penetration of the Internet has increased slowly over the past year, according to the latest findings from the "Russian Internet Monitoring III-2000" report (Дайджест Мониторинг 2000). The maximum Internet audience is estimated to be 9.2 million, or 8.3 percent of the adult population, but it is growing fast and will reach 11 million by January 2001. The survey has found out that 84% of Russian users prefer Russian language sites for shopping, entertainment, or other activities. China is expected to double its number of Internet users every six months, as the present number makes up only 1.3 percent of its total population of 1.275 billion. More and more young people use Internet in India. The most popular services there are e-mail and online chat. There will be 12 million Arab Internet users by the end of 2002, according to a new study from the Research Unit of Internet Arab World magazine. The number of users is currently doubling every year. The African world is multilingual in many respects though the percentage of African population on the net is low. Almost all Internet users in Morocco speak Arabic and French and the majority also speak English. About a quarter also speak Spanish or Berber. Internet usage in Mexico, Brazil, and

Argentina is continuing with e-commerce services becoming more and more popular (Nua Internet Surveys 2000). Most of the users from these regions will be looking for non-English sites.

The surveys of Web sites and homepages also reveal the diminishing role of the English language.

A study conducted by Cyveillance in June 2000 found over 2 billion unique, indexable pages (their number doubled in 6 months). Quite recently almost all of them were in English. However, the situation is changing.

The account on the state of the Internet claims that 76 per cent (State of the Internet 2000) or even only 53 per cent, according to the Melbourne based Information Technology Internationalisation Group, of the web sites in the world are in English. But non-English sites are growing at a faster rate and may soon outnumber English by 2:1 (Binning 1999). According to ITIG, Spanish accounts for roughly 20 per cent of the world's Web sites with French and Japanese also comprising a large portion. About 28 percent of Hispanic Internet users visit Spanish-language sites (Binning 1999).

If we look at the representation of languages on the Internet the picture will reflect the status of connectivity of the regions and countries. One can find pages in practically any European language and even dialects, despite the small number of native speakers (or in some case, despite the fact that nobody speaks that particular language anymore, like Sudovian or Old Prussian). It is impossible to find sites in most languages used in Africa, though there are plenty of pages in Arabic. The major languages of Asia are much better represented; Chinese, Japanese, Hindi, Farsi, Gujarati, Punjabi, Thai, and many other language pages are abundant, but one may guess that the inequality in representation of many others will be great. The same situation is notable with the languages of the Pacific area. There are very many pages on Native American languages though few of them appear in these languages themselves. I have deliberately chosen the regional, not linguistic (like language families), division, as it corresponds to the "global digital divide" primarily between North and South. It is quite clear that the number of languages represented on the Internet is growing together with the number of new pages.

There is another trend of change that one notices browsing through Internet for a longer time.

In 1997, L. Rudokaite carried out a survey of existing Lithuanian homepages (for a Master's thesis). It led to a conclusion that most of the Web sites and homepages were bilingual (Lithuanian and English). Moreover there was a tendency to start the creation of homepages using the English version.

I have repeated on a small scale the survey of Lithuanian Web sites and homepages and have found that most sites belonging to the central institutions and organisations have an English version. However, there are many new categories that have only Lithuanian versions. Most of the pages created in the provinces are only Lithuanian; over 100 e-magazines and



newspaper versions are only Lithuanian, only in some instances are they in another language (Russian, Polish, English, Yiddish, etc.); two thirds of the e-commerce pages that I have found are only in Lithuanian, a few support several languages on the same page, some have versions in several other languages (mainly English, Russian, or German), and a minority have only Lithuanian and English versions. I have not come across one entirely in English. On the other hand, I have found pages composed only in specific dialects, like literature items in Samogitian. (<http://samogitia.mch.mii.lt/LITERATURA/proza.lt.htm>)

It seems that African countries – newcomers on the Internet – are repeating the Lithuanian pattern to some extent.

### *Language resources on the net*

The dominance of English language on the Web for a long time was ensured not only by the place of its origin and international character but by technology and standards, which did not support different characters and other multilingual features. At present these technical problems are either solved or solutions are in progress.

Barriers to localisation and multilingualism are falling away. The possibilities and diversity of language resources as well as means of teaching, learning, promoting, and practising language are constantly growing. The major move was creation of means supporting different character sets. Later came multilingual search engines, translation software, etc.

The diversity of linguistic sites on the net is overwhelming. There are language lists registering languages in different forms and for different purposes. Research and educational organisations, NGOs, or individuals maintain them. Some of them list only some languages (e.g., endangered languages of one region), the others up to 4900 (like the Global Recording Network for promotion of evangelism).

All kinds of dictionaries are also available: one language, two languages (like Swedish-English, Swedish-Finnish, Swedish-Greek on <http://www-lexikon.nada.kth.se/skolverket/lexin-en.html>), multilingual, subject multilingual, etc. Special dictionary retrieval sites like [www.yourdictionary.com](http://www.yourdictionary.com) (registers over 200 language dictionaries) are maintained and continuously updated. Grammars and teaching material, textbooks, free and paid language courses, research findings and projects for revival of dying languages - it is impossible even to name all of them.

It is important to mention software for translation of original texts and for translation of retrieved pages. It seems that there are many professionals trying to create solutions for this major obstacle for global communication. Quite recently there were only few programmes for translation between the major languages, but more new ones appear allowing translation not only

between languages using the same script, but also between different writing systems.

Browsing and search tools for the net are becoming multilingual too. AltaVista allows searching in 25 languages, including Chinese, Japanese, Hebrew, and Korean. New software is developed allowing users to conduct searches in their native language across the Web sites.

One of the explanations for connectivity to the Internet not depending on proficiency in English is that communication services (like e-mail, chat groups, etc.) are language independent. These services allow not only the use of any natural language, but any dialect, slang, or cipher. Several ethnographic studies of youth chat groups and other on-line communities in different countries have noted this particular usage of languages. In fact a natural language may be used as a rhetorical code (or a secret language), which becomes a distinguishing feature of on-line community allowing not only the unification of its members but the exclusion of 'outsiders'. The representatives of "small" native languages take advantage of this possibility, especially if they are scattered throughout the world. The number of non-English language discussion groups or lists is also constantly growing. I have found many lists in which people interested in other languages are communicating in English. They are of two different types: created by people interested in non-English language study or research and members of small nations like Hopi, Cheyenne, Navaho, etc. scattered over the world. It seems as though most of the latter represent languages without strong written traditions. Some of their language sites provide audio materials for language demonstration and learning. It is possible that with other audio and video communication possibilities emerging on the Web some of these languages will find their users as well.

Even at present the Internet allows each and every language to be represented in different ways on the net. What are the factors ensuring and promoting this representation of language diversity?

### ***Factors ensuring language diversity on the net***

At present, user groups of different languages (enjoying the status of national languages or not) are ensuring their presence and usage by network communities. Different movements of enthusiasts defending language diversity in general or specifically on the net may act as a power driving multilingualism on the net as well. On one hand, I would name those who, like Yukio Tsuda, consider that the dominance of English signifies continuity of neo-colonialism through colonialisation of consciousness and ensures social and communication inequality as well as language discrimination. The only answer to this is promotion of the "Ecology of language paradigm" that advocates the right to language, equality in communication, multilingualism, and multiculturalism (Tsuda 2000). On the

other hand, there is a research community and those who consider language diversity to be the source of cultural diversity and vitality for humanity (like Paul Treanor who maintains a page "Language futures Europe" <http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/eulang.html>) or who maintain various sites for endangered languages. The NGO Internet Societal Task Force (ISTF) was created in 1999 in Sweden. In March 2000 it established its working group "Cultural and language diversity of the Internet" (<http://istf-docs.norrnod.se/stfdoc/stfdoc6.html>).

National governments continue their policy on the Internet and introduce the new aspect of it into governmental discourse. France carries out an active national language policy for the Web. At the opening ceremony of a Francophone summit in Hanoi in 1997, French President Jacques Chirac said that the world could end up speaking and thinking the same way unless nations fight to preserve their linguistic and cultural diversity, especially on the Internet. He was speaking to leaders and representatives of the 47 member and two observer countries of La Francophonie, a loose association of states that have the French language in common. Chirac stressed that linguistic diversity on the Internet should be both defended and imposed and promised that France would put \$3.45 million into a special fund created by Francophone nation ministers to ensure that Francophone text, sound, and images would be massively present on the net (Reuters 1997).

Programmes of international governmental organisations, like the European Union and UNESCO mirror the policies of governments. UNESCO runs a project called Linguapax (<http://www.linguapax-unesco.com>) "which aims at promoting a culture of peace through multilingual education and respect for linguistic diversity." Linguapax also aims to publish, in 2001, a World Languages Report (<http://www.unescoeh.org>) which will provide

(1) "a complete documented register of all the languages that exist throughout the world,"

(2) "objective data so as to diagnose and explain the current situation and development of the languages, with information of their degree of knowledge, use and evolution", and

(3) an analysis of "the prospective sociolinguistic trends in different geographical areas."

The European Commission pays special attention to the promotion of online content in languages other than English in its action plan "eEurope for 2002: an information society for all". It launches, as a follow-up on of the INFO2000 and Multilingualism in Information Society, a new programme supporting European digital content on global networks and promoting linguistic diversity in information society (eEurope 2000:26).

However, the main factor promoting language diversity on the Internet is the users need for sites in native languages.

This factor is recognised by business community, which is becoming more and more interested in providing services in different languages in order to

reach their customers. "Being successful in an [electronic] market requires not only understanding the needs of the clients but also being able to communicate with them in their language. Multilingualism is good business, is good for business and those developing [electronic commerce via the Internet] products and services should think multilingual from the start" (Knoppers 1998:101). This strategy has been adopted by entrepreneurs and implemented in services like the multilingual portal for businesses on <http://www.globaloz.com/>, and others.

The same demand to reach customers leads businesses to cater to the national customer in their own language. A large number of commercial web sites in Europe are in the national language only. The European Commission launched a study as part of a programme to promote linguistic diversity in the Information Society. Results are based on a random sample of 1% of web sites opened by European companies. 60% of sites in Sweden were in the national language only. This percentage was 50 % in Denmark, 47% in Finland, and 42% in the Netherlands. English only web sites in non-English speaking countries were most common in Flanders (47%) and Greece (35%). The highest share of multi-lingual sites was found in Luxembourg with 60% (Global Reach 1999). My findings on Lithuanian network sites confirm the same trend found in the Lithuanian business community.

## *Conclusion*

"Despite the bright outlook for continued Internet penetration, there is a significant global digital divide, primarily between North and South. Only 1,5 million people are online in Africa, and 1 million of them are in South Africa" (State of the Internet 2000). It will take more than a decade and conscious efforts at least to diminish the gap.

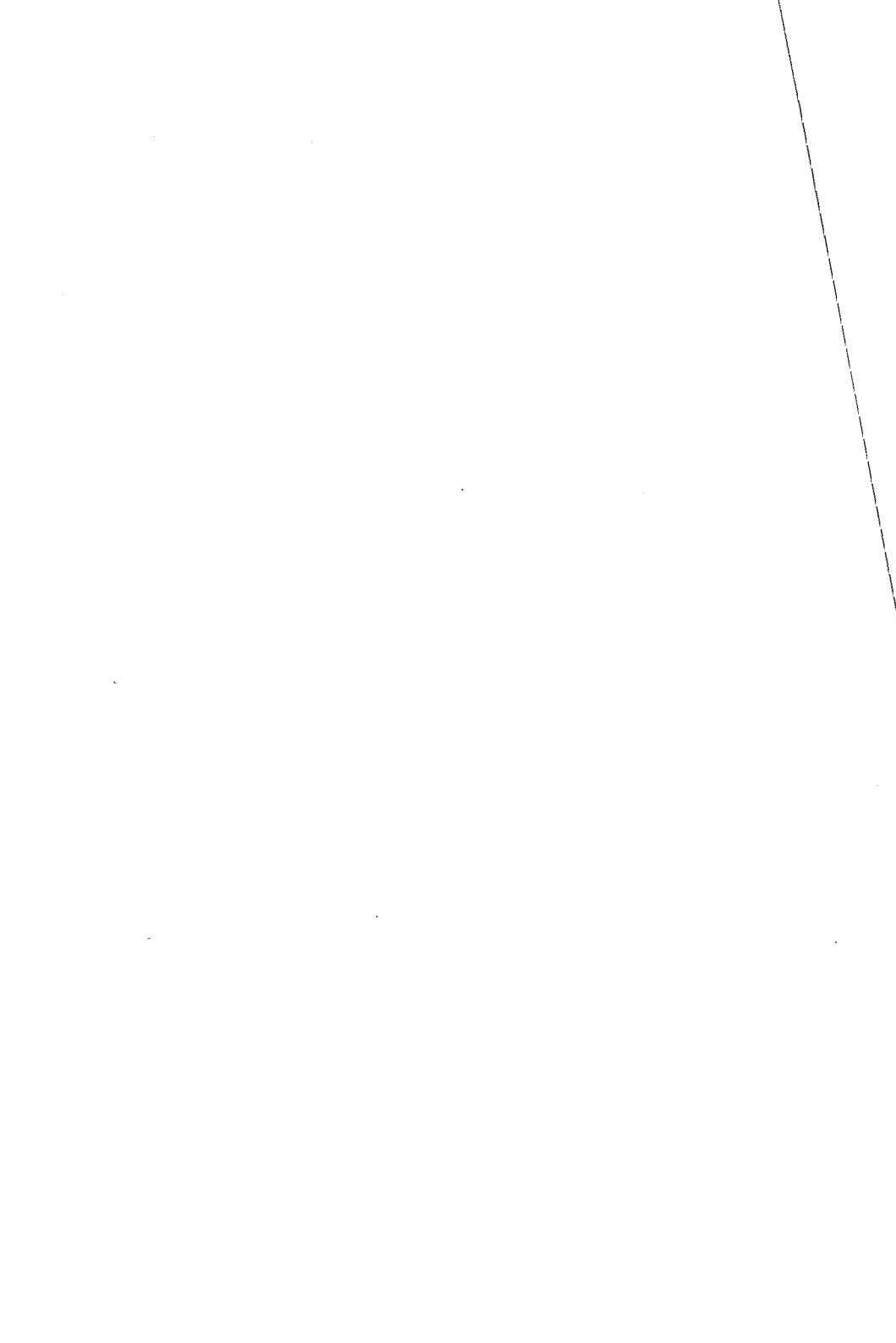
"Multilingualism on the Web is the logical and natural consequence of the diversity of human populations" as persons interviewed by Marie Lebert state (Lebert 1999). However, we should not depend on natural consequences as there are many factors influencing the development on the net. The ensuring of multilingualism demands comprehensive resources and investments, far greater than businessmen may be inclined to contribute or enthusiasts can afford. The development and sustaining of special language policies on international and national levels is necessary to achieve equality of languages and citizens in an electronic environment.

## References

- Angus Reid Group 2000. Internet Invaluable to Students Worldwide  
[http://www.angusreid.com/media/content/displaypr.cfm?id\\_to\\_view=1073](http://www.angusreid.com/media/content/displaypr.cfm?id_to_view=1073) [Site visited 2000-10-27]
- Binning D. 1999. Digital age, global talk  
<http://www.it.fairfax.com.au/e-commerce/19990614/A50996-1999Jun14.html>  
 [Site visited 2000-10-27]
- eEurope 2002: an information society for all: draft action plan, prepared by the European Commission for the European Council in Feira, 19-20 June, 2000.  
[ftp://ftp.cordis.lu/pub/documents\\_r5/natdir0000002/s\\_1429005\\_20000615\\_182623\\_GFPL001248en.pdf](ftp://ftp.cordis.lu/pub/documents_r5/natdir0000002/s_1429005_20000615_182623_GFPL001248en.pdf)
- The Global Reach Express (1999, 22 February).  
<http://www.greach.com/eng/ed/gre/220299.html> [Site visited 2000-11-07]
- Hargittai E. 1999. Weaving the Western Web: explaining differences on Internet connectivity among OECD countries. *Telecommunication Policy* 23. P. 701-718.
- International Clearing House for Endangered Languages <http://www.toyoo.l.u-tokyo.ac.jp/ichel.html> [Site visited 2000-10-27]
- Lebert M. 1999. Multilingualism on the Web  
<http://www.ceveil.qc.ca/multieng2.htm> [Site visited 2000-11-07]
- Knoppers J. V. Th. 1998. Global electronic commerce through localization and multilingualism. *Computer standards & Interfaces* 20. P. 101-109.
- NetValue 2000, the first panel-based service that measures all Internet activity -- including Web, e-mail, chat, audio, video, games, ICQ, and FTP -  
[http://www.netvalue.com/corp/presse/index\\_frame.htm?fichier=cp0014.htm](http://www.netvalue.com/corp/presse/index_frame.htm?fichier=cp0014.htm)  
 [Site visited 2000-11-07]
- Network Wizards 2000. <http://www.isc.org> [Site visited 2000-11-06]
- Nua Internet Surveys 2000. How Many Online? Dublin/New York: Nua Ltd. and others.  
[http://www.nua.ie/surveys/how\\_many\\_online/index.html](http://www.nua.ie/surveys/how_many_online/index.html) [Site visited 2000-10-24]
- Reuters 1997. French president urges language diversity  
[http://seattletimes.nwsourcc.com/extra/browse/html97/phon\\_\\_111497.html](http://seattletimes.nwsourcc.com/extra/browse/html97/phon__111497.html)  
 [Site visited 2000-11-07]
- Saulauskas M. P. 2000. The spell of HOMO IRRETTUS amidst superstitions and dreams. *Information research: an international electronic journal* 2000:4,  
<http://www.shef.ac.uk/~is/publications/infres/paper80.html> [Site visited 2000-10-24]
- State of the Internet 2000 / United States Internet Council & International Technology and Trade Associates Inc. <http://www.usic.org/> [Site visited 2000-10-25]

Tsuda, Yukio 2000. The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: proposing the ecology of language paradigm.  
[http://www.toda.org/conferences/hugg\\_hon/hugg\\_hon\\_papers/y\\_tsuda.html](http://www.toda.org/conferences/hugg_hon/hugg_hon_papers/y_tsuda.html)  
[Site visited 2000-11-07]

Дайджест Мониторинг Российского Интернета III'2k 2000.  
<http://www.monitoring.ru/internet/digest.html> [Site visited 2000-11-08]



# Ny språklag i Finland – en omöjlig ekvation?

**Mikael Reuter**

Forskningscentralen för de inhemska språken, Helsingfors

När Finland förklarade sig självständigt år 1917 och fick sin nya regeringsform 1919 hade det bara gått ett drygt årtionde sedan finskan i samband med lantdagsreformen 1906 i praktiken hade fått sin rättmätiga position som landets första språk. Antalet svenskspråkiga var vid tiden för självständighetsförklaringen 340 000 eller 11 % av befolkningen.

I de centrala ämbetsverken hade svenskan fortfarande en stark position och de flesta ledande kulturpersoner var ännu i praktiken svenskspråkiga eller tvåspråkiga. Finska hade fram till 1906 använts huvudsakligen inom lokalförvaltningen och kyrkan i de finskspråkiga områdena och hade också haft en dominerande ställning inom prästeståndet och bondeståndet i lantdagen, vars två andra ständer, borgerskapet och i synnerhet adeln, hade svensk dominans. Senatens arbetsspråk hade varit svenska och i viss mån ryska.

Språkbestämmelserna i den nya regeringsformen var ingen självklarhet. Det fanns en stark opinion för att göra Finland enspråkigt finskt, med vissa minoritetsrättigheter för den svenska befolkningen. Målet för den svenska samlingsrörelsen, med Svenska folkpartiet som politisk företrädare, var i sin tur att skapa självstyrande svenska enheter både geografiskt och kulturellt, samtidigt som man slog vakt om de svenskspråkigas individuella rättigheter i förhållandet till bl.a. myndigheterna. Samlingsrörelsen utgick från att svenskarna i Finland bildade en egen svensk nationalitet inom ramen för nationen Finland – en nationalitet som tillsammans med den finska nationaliteten byggde upp det gemensamma fosterlandet (von Bonsdorff 1950:17 f., Rask 1999:22–25).

Tanken på att landets svenskspråkiga regioner skulle bilda ett antal självstyrande svenska "landskap" stötte på kraftigt motstånd på finskt håll och kunde aldrig genomföras. Satsningarna på enspråkiga organisationer och institutioner lyckades däremot bättre. Det svenska skolväsendet fick en hög grad av autonomi, och inom kyrkan inrättades ett svenskt stift omfattande alla de svenska församlingarna. Av stor betydelse var de kulturorganisationer som kommit till redan på 1800-talet, bl.a. Svenska litteratursällskapet (grundat 1885) och Svenska folkskolans vänner (1882). Det svenskspråkiga universitetet Åbo Akademi instiftades 1917 genom privata donationer och öppnades 1918 som ett privat universitet. Åbo Akademi liksom den senare tillkomna Svenska handelshögskolan har sedermera övertagits av staten.



De språkstadganden man stannade för i regeringsformen av år 1919 var i viss mån en kompromiss, men de visade sig i praktiken vara funktionella och har i allmänhet uppfattats som lyckade. I den nya grundlag som trädde i kraft år 2000 upprepas de med bara vissa smärre ändringar, som snarast är ägnade att stärka tvåspråkigheten:

#### *RF 1919*

##### 14 §

Finska och svenska äro republikens nationalspråk.

Finska medborgares rätt att hos domstol eller förvaltande myndighet i sin sak använda sitt finska eller svenska modersmål samt att utfä expedition på detta språk skall tryggas genom lag, med beaktande av att landets finskspråkiga och svensk-språkiga befolknings rätt enligt enahanda grunder tillgodoses.

Den finskspråkiga och den svenskspråkiga befolkningens kulturella och ekonomiska behov skola av staten enligt enahanda grunder tillgodoses.

##### 22 §

Lagar och förordningar, såsom ock regeringens propositioner till riksdagen samt riksdagens svar, framställningar och övriga skrivelser till regeringen avfattas på finska och svenska språken.

#### *GrL 2000*

##### 17 §

Finlands nationalspråk är finska och svenska.

Vars och ens rätt att hos domstol och andra myndigheter i egen sak använda sitt eget språk, antingen finska eller svenska, samt att få expeditioner på detta språk skall tryggas genom lag.

Det allmänna skall tillgodose landets finskspråkiga och svensk-språkiga befolknings kulturella och samhällseliga behov enligt lika grunder.

[Här följer ett nytt stycke om samiska och andra minoritetsspråk.]

##### 51 §

#### *Språket i riksdagsarbetet*

I riksdagsarbetet används finska eller svenska.

De handlingar som behövs för att ett ärende skall tas upp i riksdagen skall regeringen och andra myndigheter överlämna på finska och svenska. Riksdagens svar och skrivelser, utskottens betänkanden och utlåtanden samt talmanskonferensens skriftliga förslag skall likaså avfattas på finska och svenska.

##### 79 §

#### *Publicering och ikraftträdande*

---  
Lagarna stiftas och publiceras på finska och svenska.

De väsentliga förändringarna är här att regeringsformens "finska medborgare" i den nya grundlagen ersatts med "var och en", liksom "modersmål" ersatts med "eget språk", "staten" med "det allmänna" och "kulturella och ekonomiska behov" med "kulturella och samhällseliga behov".

Finlands gällande språklag från 1922 bygger på språkbestämmelserna i RF 1919. Den är relativt lång och komplicerad, men de väsentliga bestämmelserna kan sammanfattas enligt följande:

En kommun är **tvåspråkig**, om språkminoriteten

- uppgår till 8 % (1922–1975: 10 %)
- omfattar minst 3 000 personer (infört 1975)

Ämbetsdistrikt som omfattar flera kommuner är tvåspråkiga om de omfattar

- kommuner med olika språk
- tvåspråkiga kommuner.

Distrikten anses beträffande varje kommun ha samma språk som kommunen i fråga.

I tvåspråkiga ämbetsdistrikt skall domstolar och myndigheter utfärda expedition på det språk sakägaren har använt. En högre rätt eller myndighet skall i varje enskilt fall utfärda expedition på det språk som den lägre myndigheten enligt språklagen har använt.

Tillägg 1995: Statliga affärsverk och sådana tjänsteproducerande bolag där staten eller en eller flera tvåspråkiga kommuner eller kommuner med olika språk har bestämmanderätt skall betjäna och informera allmänheten på finska och svenska, om det inte är obehövt eller som helhet bedömt oskäligt för bolaget.

Problemet med den gällande språklagen är att den både lagtekniskt och språkligt är föråldrad och svårtolkad. Den är skriven för ett samhälle och en offentlig förvaltning som såg helt annorlunda ut än dagens. På grund av ett flertal ändringar under årens lopp är den dessutom något av ett lappverk. Till sitt huvudsakliga innehåll är den emellertid fortfarande en bra lag.

Alla vet i varje fall att språklagen inte i dag följs i praktiken. Det beror delvis på de krångliga och oklara bestämmelserna som inte alltid kan tillämpas på det moderna samhället, men det beror naturligtvis också i hög grad på att de offentligt anställda har allt sämre kunskaper i svenska. Klagomålen över bristande offentlig service på svenska är legio, inte minst i de svenskspråkiga tidningarnas insändarspalter.

### *Språklag för 2000-talet*

Den finländska befolkningens språkliga sammansättning vid millennieskiftet framgår av följande tabell:

Tabell 1. Kommuner efter ämbetspråk och befolkning efter språk 31.12.1999

		Antal kommuner	Antal invånare	
			Finska	Svenska
I	Finskspråkiga kommuner	389	3 561 705	12 571
II	Tvåspråkiga kommuner	42	1 219 245	239 037
A	Majoritetens språk finska	20	1 173 058	133 182
B	Majoritetens språk svenska	22	46 187	105 855
III	Svenskspråkiga kommuner	21	2 274	40831
<i>Hela landet</i>		<i>452</i>	<i>4 778 604</i>	<i>292 439</i>

Källa: Statistikcentralen. Befolkningens sammansättning 1999, 2000:8

De svenskspråkiga utgjorde alltså totalt 292 439 personer eller 5,7 procent av landets befolkning. Av dessa bodde hälften, 50,2 procent, i enspråkigt svenska kommuner eller i tvåspråkiga kommuner med svensk majoritet. Den andra hälften, 49,8 procent, bodde i enspråkigt finska kommuner eller i tvåspråkiga kommuner där finska är majoritetens språk. I enspråkigt finska kommuner bodde 4,3 procent av samtliga svenskspråkiga, sammanlagt 12 571 personer.

Av de finskspråkiga bodde 1,22 miljoner eller 25% i tvåspråkiga eller svenskspråkiga kommuner. Trots att 389 av 452 kommuner är enspråkigt finska bor alltså var fjärde finskspråkig i en kommun där svenskan utgör ett synligt inslag bl.a. i form av offentlig skyltning.

Utgångspunkten för arbetet på en ny språklag för Finland var dels bestämmelserna i den nya grundlagen, dels de språkliga och andra samhälls- och förhållandena i Finland vid millennieskiftet.

På justitieministeriets webbplats presenteras beredningen av en ny språklag bl.a. på följande sätt:

Statsrådet har den 26 augusti 1999 tillsatt en kommitté på bred bas, vars uppgift är att bereda ett förslag till en ny språklag och lagstiftning har samband med den. Genom den nya språklagen preciseras de språkliga rättigheterna i Finlands nya grundlag, som kommer att träda i kraft 1.3.2000.

Kommittén skall utvärdera den nuvarande språklagen i ljuset av de grundläggande rättigheterna i grundlagen och Finlands folk- rättsliga förpliktelser. Kommittén skall också föreslå praktiska åtgärder för förverkligandet av de språkliga rättigheterna. Därtill skall lagstiftningen göras klarare i såväl språkligt som system- atiskt avseende.

Målet är att korrigera i praktiken förekommande missförhållanden och att stärka den språkliga jämlikheten.

Finska och svenska förblir landets nationalspråk. I och med reformen stärks den språkliga jämlikheten och skapas förutsättningar för att korrigera de missförhållanden som förekommer i praktiken. De största missförhållandena beror på konflikten mellan å ena sidan språklagstiftningen och å andra sidan rättsverkligheten. Språklagens krav förverkligas inte i praktiken i myndigheternas verksamhet. I samband med beredningsarbetet skall utvärderas hur denna konflikt kunde lösas på ett ändamålsenligt sätt.

---

I beredningsarbetet skall i högre grad än för tillfället fästas uppmärksamhet vid förverkligandet av de språkliga rättigheterna i samband med muntlig kommunikation med olika myndigheter.

Det råder alltså inte några tvivel om att regeringens syfte är att slå vakt om tvåspråkigheten. Intrycket förstärks ytterligare när man ser till språklagskommitténs sammansättning. Ordförande är presidenten i högsta förvaltningsdomstolen (motsv. regeringsrätten) Pekka Hallberg, känd för sin positiva inställning till svenskan. Av de elva medlemmarna i kommittén är fyra svenskspråkiga och flera av de andra kända som svenskvänliga. Tre av fyra s.k. permanenta sakkunniga är svenskspråkiga, liksom tre av de fyra sekreterarna.

Detta har förståeligt nog finskhetsförbundet, Suomalaisuuden Liitto, tagit fasta på i ett öppet brev till kommitténs ordförande i förbundets organ Suomen Mieli (ung. 'Finlands åsikt'): "Finskhetsförbundet oroar sig över finska språkets ställning i vårt land. Språklagskommitténs sammansättning och dess sakkunniga är inte enligt förbundets åsikt till alla delar sådana att de finskspråkiga kan vänta sig ett rättvist betänkande." (Min översättning)

På ett ännu mer rättframt finskt sätt uttrycks samma sak i ett flygblad som spreds under hösten 2000: "Kommitténs sammansättning berättar på sitt kärva språk vad vi finskspråkiga kan vänta oss av kommittén. Den har till stor del besatts med fanatiska förespråkare för tvångssvenskan [= den obligatoriska svenskan i den finska skolan], t.ex. Lax [riksdagsledamot för Svenska folkpartiet, ordf. för Svenska Finlands folkting] och Krohn [riksdagsledamot för de gröna, finskspråkig kulturarbetare]. Det är svårt för en finsksinnad person att finna en likatänkande i kommittén, så noggrant har medlemmarna sållats. Saken väcker tankar – tankar som har fått finnar som tröttnat på de svenskspråkigas diktatpolitik att agera och dela ut detta flygblad." (Min översättning och mina kommentarer inom hakparentes)

Finskhetsförbundet fortsätter så här i *Suomen Mieli*:

Vi kan konstatera att det svenska kolonialväldet på sätt och vis fortsätter i Finland. Detta märks på att man utan att beakta de svenskspråkigas procentuella andel (5,7 %) fortfarande jämställer

det finska och det svenska språket som fullt likvärda 'nationalspråk'. ---

Finskhetförbundet förutsätter att det minsta man bör åstadkomma med språklagstiftningen är att slopa tvångssvenskan i skolorna och högskolornas kvoter för svenskspråkiga. Dessutom finns det skäl att se till att verksamheten med språkbud för små barn även i rätta proportioner inbegriper språkbud i finska för svenska barn.

Om ni i ert kommittébetänkande inte beaktar de åsikter som Finskhetförbundet fört fram utan tvärtom försöker effektivisera den konstgjorda andning som ges åt det sakta borttynande svenska språket, kommer ni i historiens hävd att jämföras med Casimir von Kothén, A.O. Freudenthal och Nikolai Bobrikov, och därtill sätter ni i gång en rörelse som säkert kommer att uppmärksammas i andra EU-länder, där man inte alltför lättvindigt kryper för en minoritet på 5 procent.

Flygbladet avslutas i sin tur med följande uppmaning:

Finne!

Varför underkasta oss svenska folkpartiets (sfp) diktatpolitik? Finns det över huvud taget en enda vettig motivering för tvångssvenskan? Vill du att ditt barn lär sig en avart av svenska i stället för något världsspråk? Vill du att ditt barn förvägras tillträde till universitetet för att en mindre begåvad svenskspråkig tack vare kvoterna får en studieplats? Hur länge ska man hålla på och föra det här folket bakom ljuset – ska sfp få diktera hela det finska Finlands språkpolitik och likt en kolonisationsföredra oss gång efter annan?

Nej! Nu får det vara nog! Det måste bli slut på detta!

Till detta vill jag för det första säga att det handlar om åsikter som anses representera en mycket liten men högljudd minoritet av de finskspråkiga. Undersökningar som gjorts bl.a. av Svenska Finlands folkting visar att det finns ett brett stöd för tvåspråkigheten hos majoriteten av finnarna, även om motståndet mot den obligatoriska svenskan i den finska skolan är omfattande (Vårt land, vårt språk 1997, Svenska på stan 2000).

För det andra bör det påpekas att varken den gamla eller den nya språklagen i sig tar ställning till den obligatoriska svenskan eller till de kvoter för svenskkunniga (inte svenskspråkiga) studerande som finns vid de juridiska och medicinska fakulteterna vid Helsingfors universitet. En annan sak är sedan att en förutsättning för att språklagen ska fungera är att tjänstemännen kan svenska och att det finns tillräckligt många jurister och läkare med stark svenska.

Det behöver knappast heller påpekas att de språkliga rättigheterna för minoriteten inte innebär försämrade rättigheter för majoriteten – en sådan tanke är väl rentav befängd. En språklig minoritet i en demokrati är aldrig privilegierad.

En av de främsta utmaningarna för språklagskommittén har varit att motivera och förankra sina förslag, och det har man bl.a. gjort genom att ordna seminarier på olika orter i landet. I det stora hela har förslagen fått ett positivt mottagande bl.a. i medierna.

Vad lagens innehåll beträffar var en av utmaningarna att finna en balans mellan piska och morot. Kommittén valde medvetet att undvika en lag med uttalade sanktioner, och i stället satsa på att framhålla myndigheternas ansvar för att den språkliga servicen fungerar. I lagen föreslås ingen språkombudsman och inga straff för dem som inte följer lagens bestämmelser. I stället förlitar man sig på att tjänstemän allmänt taget är laglydiga. Likaså föreslås att de nuvarande relativt formalistiska bestämmelserna om språkkunskapskrav för tjänstemän blir mer flexibla och att myndigheten själv bättre kan bedöma behovet av språkkunskaper och tillgodose det bl.a. genom utbildning eller fördelning av de anställda på olika uppgifter.

Här följer ett urval av paragraferna i det förslag till lagtext som ingår i språklagskommitténs betänkande av den 15 juni 2001:

## 2 §

### *Syftet med lagen*

Syftet med denna lag är att garantera den i grundlagen tillförsäkrade rätten för var och en att hos domstolar och andra myndigheter använda sitt eget språk, antingen finska eller svenska.

Målet är att envars rätt till rättvis rättegång och god förvaltning skall garanteras oberoende av språket samt att individens språkliga rättigheter skall förverkligas utan att han eller hon särskilt behöver begära det.

Myndigheterna får utan hinder av vad som föreskrivs i denna lag ge bättre språklig betjäning än vad lagen förutsätter.

## 10 §

### *Myndigheternas skyldighet att förverkliga individens språkliga rättigheter*

Myndigheterna skall i sin verksamhet självmant se till att individens språkliga rättigheter förverkligas i praktiken.

En tvåspråkig myndighet skall visa allmänheten att den betjänar på båda finska och svenska samt se till att båda språken syns i dess verksamhet.

När en tvåspråkig myndighet tar kontakt med enskilda individer eller juridiska personer skall myndigheten använda deras eget språk, om den känner till det, eller använda både finska och svenska.

## 13 §

*Individens språkliga rättigheter hos myndigheterna*

I kontakter med tvåspråkiga statliga och kommunala myndigheter har var och en rätt att använda finska eller svenska och att få expeditioner på det språk han eller hon har använt. Dessutom skall var och en ges möjlighet att bli hörd på sitt eget språk.

Hos enspråkiga statliga myndigheter har var och en rätt att i egen sak använda finska eller svenska och få expeditioner på det språk han eller hon har använt samt att bli hörd på sitt eget språk.

Hos enspråkiga kommunala myndigheter används kommunens språk, om inte myndigheten på begäran beslutar annorlunda eller något annat föreskrivs särskilt i lag. Var och en har dock rätt att bli hörd på sitt eget språk och att använda sitt eget språk samt att få expeditioner på sitt eget språk i ärenden som anhängiggörs av en myndighet och som direkt gäller grundläggande rättigheter för honom eller henne eller någon som är i hans eller hennes vård eller om myndigheten ålägger honom eller henne någon skyldighet.

## 31 §

*Myndigheternas information*

I information som myndigheterna riktar till allmänheten skall i tvåspråkiga kommuner användas finska och svenska. Det behöriga ministeriet skall se till att information som är väsentlig för individens liv, hälsa och säkerhet ges på båda nationalspråken i hela landet.

En tvåspråkig myndighets meddelanden, kungörelser och anslag samt annan information till allmänheten skall finnas på finska och svenska.

Att utredningar, beslut eller andra liknande texter som en myndighet utarbetat publiceras medför inte i sig att de behöver översättas. Myndigheten skall dock se till att både den finskspråkiga och den svenskspråkiga befolkningens behov av information tillgodoses.

## 32 §

*Skyltar, trafikmärken och ortnamn*

Skyltar, trafikmärken och motsvarande information som myndigheterna sätter upp i tvåspråkiga kommuner skall ha finsk och svensk text.

På flygplatser och järnvägsstationer skall skyltar och informationstavlor i hela landet finnas åtminstone på finska och svenska. Namn på orter utomlands får dock alternativt anges enbart på ett främmande språk. Skyltar som sätts upp i allmänna farleder på havet skall ha finsk och svensk text.

Närmare bestämmelser om språket på trafikmärken och andra trafikankordningar finns i vägtrafiklagstiftningen. Statsrådet kan efter att ha inhämtat utlåtande av Forskningscentralen för de inhemska språken fastställa vilka ortnamn som skall användas på offentliga skyltar och vägvisare.

### 34 §

#### *Åtgärder för att främja språkliga rättigheter*

Det allmänna skall i enlighet med grundlagen tillgodose landets finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhälleliga behov enligt lika grunder.

När förvaltningen organiseras skall en indelning i sinsemellan förenliga områden eftersträvas så att den finskspråkiga och den svenskspråkiga befolkningens möjligheter att erhålla tjänster på det egna språket tillgodoses enligt lika grunder.

Myndigheterna skall i sin verksamhet förvalta landets språkkulturärv och främja användningen av båda nationalspråken. När omständigheterna kräver skall det allmänna vidta särskilda åtgärder för att säkerställa kulturella eller samhälleliga behov som gäller nationalspråken.

### 35 §

#### *Tillsyn och uppföljning*

Varje myndighet skall inom sitt verksamhetsområde övervaka att denna lag följs.

Justitieministeriet följer tillämpningen av denna lag och kan ge rekommendationer i frågor som gäller lagstiftningen om nationalspråken. Vid behov skall ministeriet ta initiativ och vidta andra åtgärder för att rätta till brister som har konstaterats.

### 36 §

#### *Berättelse om tillämpningen av språklagstiftningen*

Statsrådet skall varje valperiod lämna riksdagen en berättelse om tillämpningen av språklagstiftningen och om hur de språkliga rättigheterna förverkligats samt vid behov även om andra omständigheter som gäller språk. I berättelsen behandlas utöver finska och svenska åtminstone samiska, romani och teckenspråk.

Den ekvation som rubriken till den här artikeln syftar på gäller möjligheten att förena å ena sidan kommitténs (och regeringens) mål att bevara och om



möjligt stärka minoritetens (dvs. i praktiken oftast de svenskspråkigas) språkliga rättigheter, och å andra sidan de försvagade kunskaperna i svenska bland de finskspråkiga och därmed svårigheterna att rekrytera personal som kan tillräckligt bra svenska för att lagen ska kunna följas. Finns det en politisk vilja att stärka svenskan i den finska skolan och ett språkpolitiskt klimat som medger detta?

I dagens läge verkar det osannolikt att så vore fallet. Antalet timmar i svenska i den finska grundskolan och det finska gymnasiet har kontinuerligt minskat under de senaste årtiondena, och ett förslag att utöka det igen skulle sannolikt stöta på hårt motstånd.

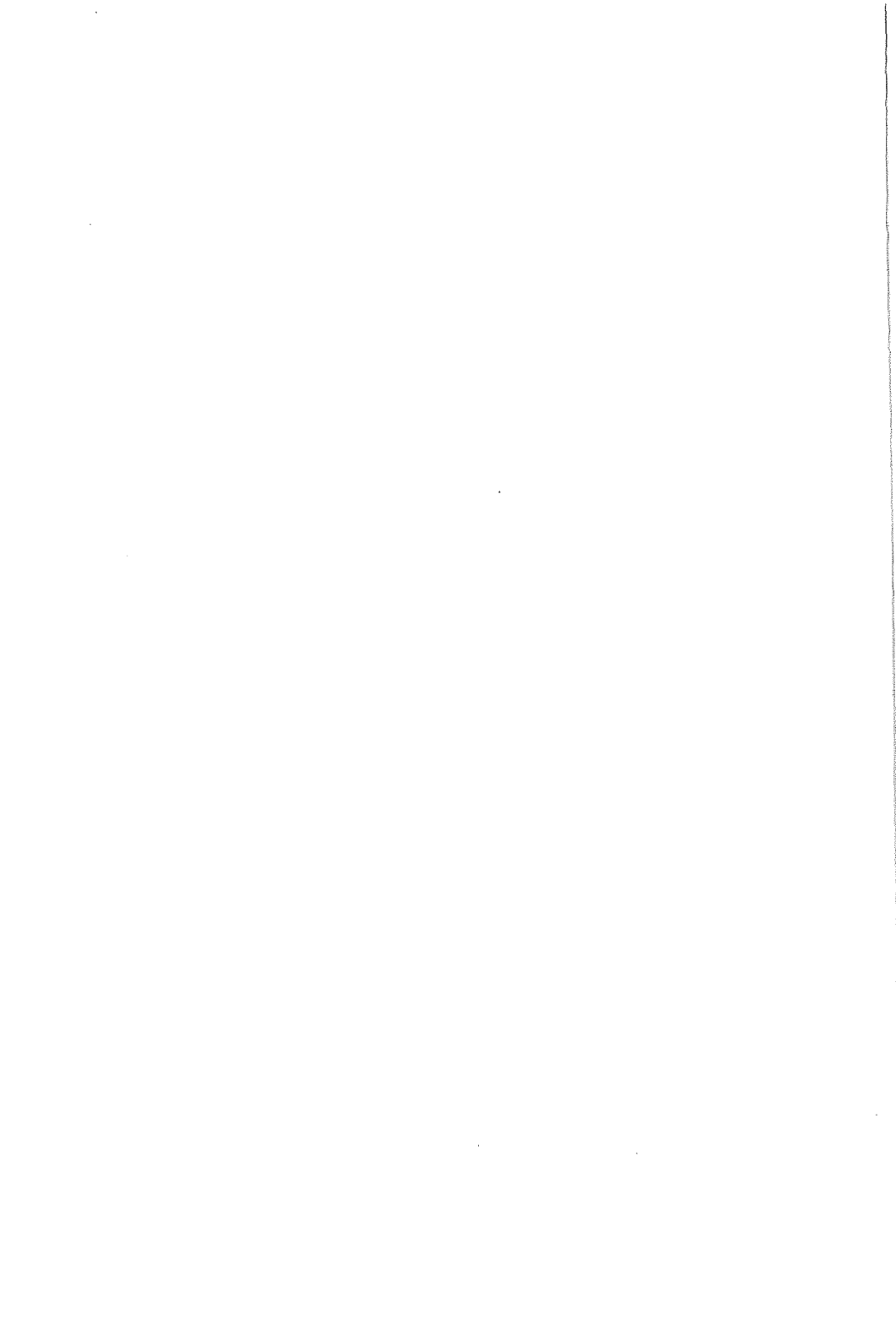
Den väg som då förhoppningsvis återstår är att locka myndigheter och offentligt anställda att satsa på fortbildning i svenska. Förutsättningar för detta finns både i den föreslagna språklagen och i förslaget till lag om den språkkunskap som krävs av offentligt anställda. Det kommer att fordra både pengar och god vilja, men så som lagförslaget är utformat borde det gå att uppbåda bägge två.

Den föreslagna lagtexten har allmänt taget bedömts vara klar och tydlig, och redan det gör att lagen – om den antas – kommer att vara lättare att följa än den gamla.

Nu återstår det att se vilka kommentarer det kommer in från remissinstanserna, hur regeringen ställer sig till förslaget och hur den slutliga propositionen tas emot i riksdagen. Avsikten är att den nya språklagen ska träda i kraft år 2004.

## **Referenser**

- Finlands grundlag*. Helsingfors 2000: Riksdagens kansli
- Finlands lag 1992*
- Ny språklag*. Språklagskommitténs betänkande. Helsingfors 2001
- Rask, Henry 1999. Finland och Sverige – finskt och svenskt. *Finlands svenska litteraturhistoria. Första delen*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.
- Suomen Mieli*. Tidning utgiven av Suomalaisuuden Liitto (finskhetsförbundet). Mars 2000
- Svenska på stan 2000 = *Svenska på stan – Stadin ruotsi*. En attitydundersökning analyserad av professor Erik Allardt. Finlandssvensk rapport 39. Helsingfors 2000: Svenska Finlands folkting
- von Bonsdorff, Göran 1950. *Självstyrelsetanken i finlandssvensk politik*. Helsingfors: Söderström & Co Förlagsaktiebolag
- Vårt land, vårt språk 1997 = *Vårt land, vårt språk – Kahden kielen kansa*. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Finlandssvensk rapport 35. Helsingfors 1997: Svenska Finlands folkting



# Språkpolitik behövs för hela världen för att upprätthålla mångfald

Tove Skutnabb-Kangas  
Roskilde universitet

## Världens hotade språk

*Hur många språk finns det?*

Jag startar med en sammanfattning av grundläggande bakgrundsfakta om språkens situation i dag. Hur många språk finns det i världen? Det är omöjligt att ge ett exakt antal, av två orsaker. Dels handlar det om definitionen av språk. Gränsen mellan vad som betraktas som ett språk och vad som betraktas som en dialekt definieras politiskt, inte språkvetenskapligt. Språk är eliternas dialekter: den som har tillräckligt med makt kan bestämma att det som hans eller hennes grupp talar är "ett språk" medan det som vissa andra mindre maktfulla grupper talar är "en dialekt". Det finns inga objektiva kriterier.

Table 1. Basic information about languages

- We have 6-7,000 spoken languages (see *The Ethnologue*, <<http://www.sil.org/ethnologue/>>), and maybe equally many sign languages.
- The median number of speakers of a language is probably around 5-6,000.
- 95% of the world's spoken languages have fewer than 1 million native users.
- Half of all the languages have fewer than 10,000 users.
- A quarter of the world's spoken languages and most of the sign languages have fewer than 1,000 users.
- More than 80% of the world's languages are endemic: they exist in one country only.

De flesta språkforskare i dag antar att det finns mellan 5,000 och 10,000 språk, och siffran man oftast ser är kring 6,500-7,000 (Tabell 1). *The Ethnologue* <http://www.sil.org/ethnologue/> är fortfarande den mest omfattande källan, trots att den har många fel. Den uppräknar något över 6.800 språk i 228 länder. Men de flesta beräkningar av antal språk tar hänsyn endast till **talade** språk. I tillägg till dem kan det dessutom finnas lika många

**teckenspråk** - och ingen vet deras antal (*The Ethnologue* uppräknar 114 – se <http://www.sil.org/ethnologue/special.html/>). Alla samhällen har döva personer, och där hörande personer har utvecklat talade språk, har döva utvecklat teckenspråk. Dessa är lika komplexa och fullständiga som talade språk, med sin egen grammatik osv. Det kan alltså finnas upp till 12,000-14,000 språk i världen. Den nya 14. upplagan av *The Ethnologue* kom i november 2000.

*Var är världens språk?*

Table 2. Distribution of the world's languages

Area	Percentage of the world's languages	Approximate number of languages	Source	Comment
Europe & Middle East	4%	275	Krauss 1992	<b>Europe</b> excl. USSR: over 40; <b>USSR</b> over 100, Gunnemark 1991
Americas (North, Central, South)	15%	900 or over	Krauss 1992; Gunnemark 1991	
Africa, Asia & the Pacific	81%	4,900  4,200	Krauss;  Gunnemark	<b>Africa</b> (over 1,400, Gunnemark 1991:102 (at least 1,200, perhaps 1,500 or even more); 1,900, Krauss 1992:5); <b>Asia</b> (excluding ex-USSR) about 1,600, Gunnemark 1991:102) and <b>the Pacific</b> (about 1,200, <i>ibid.</i> ); <b>Asia and the Pacific</b> together 3,000, Krauss 1992:5; more in recent estimates, e.g. in the 13th edition of the <i>Ethnologue</i>

(The table is based on counts of oral languages only but a count based on sign languages would probably give a similar distribution).

Europa är en språkligt sett fattig kontinent (tabell 2). Om man inte räknar med de nya invandrar- och flyktingminoriteternas språk, har Europa endast 3% av världens språk. Nord-, Central- och Sydamerika har ca 1.000 talade

språk, ca. 15% av världens talade språk; Afrika och Asien har bägge ca 30% och Stillahavsområdet under 20%.

Table 3. The 22 most linguistically diverse countries in the world (in terms of number of languages)

OVER 500 LANGUAGES		OVER 200 LANGUAGES	OVER 100 LANGUAGES
Papua New Guinea	850	1. Nigeria	410
Indonesia	670	2. India	380
		3. Cameroon	270
		4. Australia	250
		5. Mexico	240
	total 1,520	6. Zaire	210
		7. Brazil	210
		subtotal 1,970	
		TOTAL 3,490	
			1. Phillippines
			2. Russia
			3. USA
			4. Malaysia
			5. Peoples' Republic of China
			6. Sudan
			7. Tanzania
			8. Ethiopia
			9. Chad
			10. New Hebrides
			11. Central African Republic
			12. Myanmar (Burma)
			13. Nepal

Mer än en fjärdedel av alla världens talade språk finns i bara två länder, Papua New Guinea (över 850) och Indonesien (tabell 3). Sju andra länder har över 200 språk var. Dessa 9 länder har alltså över hälften av världens talade språk (och antagligen också en lika stor andel av världens teckenspråk), och de 22 megadiversitetsländerna, cirka 10% av världens länder, har ungefär 75% av världens språkliga diversitet. Lägg också märke till var dessa länder finns. De allra flesta av dem eller delar av dem ligger inte långt från ekvatorn.

#### *Hur många brukare (talare/tecknare) har språken?*

Vi kan i alla fall fastslå att de flesta av världens språk har få talare/tecknare (vi följer indelningen i talade språk och teckenspråk). Om man delar talade språk itu så att hälften av dem är på den ena och hälften på den andra sidan av mittpunkten, medianen, har språken nära medianen antagligen omkring 5-6.000 talare (Posey 1997). Om man definierar ett "stort språk" som ett språk som har över en miljon talare, är betydligt mindre än 5% av världens språk (något över 200) "stora språk". Inget av de samiska språken är ett "stort språk", ej heller färöiskan eller isländskan eller inuitspråken. Estniskan, med

något över en miljon talare, är ett "stort språk". Norskan, finskan och svenskan är bland världens 200 största språk.

Hälften av världens talade språk har mindre än 10.000 talare, och en fjärdedel av världens talade språk och de allra flesta teckenspråken har mindre än 1.000 talare.

Mer än 80% av världens talade språk och de flesta teckenspråk är endemiska, de talas enbart i ett land. Endemiska små språk är de mest hotade språken i världen. Alla samiska språk är små, men några av dem, och särskilt nordsamiskan, är inte endemiska eftersom de talas i mer än ett land. Av de samiska språken är de endemiska de mest hotade.

Table 4. The top 20 languages by population

Rank	Language name	Primary country	Population
1	Chinese, Mandarin	China	885,000,000
2	Spanish	Spain	332,000,000
3	English	UK	322,000,000
4	Bengali	Bangladesh	189,000,000
5	Hindi	India	182,000,000
6	Portuguese	Portugal	170,000,000
7	Russian	Russia	170,000,000
8	Japanese	Japan	125,000,000
9	German	Germany	98,000,000
10	Chinese, Wu	China	77,175,000
11	Javanese	Indonesia	75,500,800
12	Korean	South Korea	75,000,000
13	French	France	72,000,000
14	Vietnamese	Vietnam	67,662,000
15	Telegu [sic!]	India	66,350,000
16	Chinese, Yue	China	66,000,000
17	Marathi	India	64,783,000
18	Tamil	India	63,075,000
19	Turkish	Turkey	59,000,000
20	Urdu	Pakistan	58,000,000

Källa: *The Ethnologue*, <<http://www.sil.org/ethnologue/>>

Men det är symptomatiskt att vår kunskap om antal talare av de olika språken är vacklande. Till och med siffrorna för de tio eller tjugo språken i topp på antalslistan varierar, beroende på vilka källor man använder. Och ändringar sker. År 1998 skulle listan på de 11 största språken i världen, baserad på en kombination av *The Ethnologue*, Crystal, Harmon och Graddol (se bibliografen) ha varit: 1. kinesiska, 2. engelska, 3. hindi/urdu, 4: spanska, 5. arabiska, 6. portugisiska, 7. ryska, 8. bengali, 9. japanska, 10. tyska och

11. franska. Dessa stora "dödarspråk" ("killer languages" - termen kommer från Anne Pakir i Singapore) talas av cirka hälften av världens befolkning. Listan skiljer sig avsevärt från de senaste siffrorna i *The Ethnologue* (från uppdateringen i februari 1999; en ny uppdatering kom, som sagt, i november 2000) (tabell 4). Många av siffrorna (och till och med namnen) är till och med för dessa stora språk endast ungefärliga, om ens det (se min diskussion om reliabiliteten av statistiken, 2000, kapitel 1).

Table 5. 208 languages with more than 1 million native users

Achinese, Afrikaans, Akan, Albanian, Amharic, Arabic, Armenian, Assamese, Aymara, Azerbaijani, Bai, Balinese, Baluchi, Bambara, Bashkir, Batak, Bemba, Bengali, Berber, Bete, Beti, Bhili, Bhojpuri, Bikol, Buginese, Bulgarian, Burmese, Buyi, Byelorussian, Catalan, Cebuano, Chinese, Chokwe, Chuvash, Congo, Czech, Danish, Dinka, Dong, Dutch, Edo-Bini, Efil-Ibibio, English, Estonian, Ewe, Finnish, Fon, French, Ful, Galician, Ganda, Garhwali, Georgian, German, Gisu, Gondi, Greek, Guarani, Gujarati, Gurma, Hadiyya, Haitian, Hani, Hausa, Haya, Hebrew, Hehe, Hiligaynon, Hindi, Ho, Hungarian, Igbo, Ijo, Iloko, Indonesian, Italian, Japanese, Javanese, Kamba, Kannada, Kanuri, Karen, Kashmiri, Kazakh, Khmer, Kirghiz, Kisii, Konkani, Korean, Kumauni, Kurdish, Kurukh, Kuyu, Lao, Latvian, Li, Lingala, Lithuanian, Low German, Luba, Luhya, Luo, Macassar, Macedonian, Madurese, Magahi, Maguindanao, Maithili, Makonde, Makua, Malagasy, Malay, Malayalam, Malinke, Manipuri, Marathi, Marwari, Mbundu, Mende, Miao, Minangkabau, Mongolian, Mongo-Nkundu, Mordva, More, Mundari, Nahuatl, Nandi, Nandi-Kipsigis, Ndebele, Nepali, Nkore-Kiga, Norwegian, Nuer, Nupe, Nyamwezi, Nyanja, Occitan, Oriya, Oromo, Pampangan, Pangasinan, Panjabi, Pashto, Pedi, Persian, Polish, Portuguese, Quechua, Romany, Romanian, Ronga-Tsonga, Russian, Rwanda-Rundi, Santali, Sasak, Senufo, Serbo-Croatian, Serer, Shan, Shona, Sindhi, Sinhalese, Slovak, Slovenian, Somali, Songe, Songhai, Sotho, Spanish, Sundanese, Swahili, Swazi, Swedish, Tagalog, Tajiki, Tamil, Tatar, Teke, Telugu, Temne, Teso-Turkana, Thai, Tibetan, Tigrinya, Tiv, Tonga, Tswana, Tulu, Turkish, Turkmen, Ukrainian, Umbundu, Urdu, Uygur, Uzbek, Vietnamese, Waray, Welamo, Wolof, Xhosa, Yao (Man), Yao (Chiyao), Yi, Yoruba, Zande, Zhuang, Zulu.

Tabell 5 visar de 208 språk som enligt Gunnemark (1991:169-171) hade mer än 1 miljon talare för ett decennium sedan. Gunnemark är i gång med att revidera sin bok, och tabellen har vissa fel. T.ex. mordva borde enligt Cornelius Hasselblatt, en mordvaexpert, inte finnas med på listan (personlig kommunikation).



*Vad sker med världens språk?*

Vad sker med världens språk? I dag blir språken mördade i snabbare takt än någonsin tidigare i mänsklighetens historia, och den språkliga mångfalden, diversiteten, försvinner betydligt snabbare än biodiversiteten. Massmedia, speciellt television (vår tids giftgas, som språkforskaren Michael Krauss i Alaska kallar den) är, tillsammans med utbildningssystemen, de viktigaste direkta faktorerna i detta språkmord. Bakgrundsagenter är givetvis olika politiska, ekonomiska, militära och sociala faktorer. Västvärldens eliter är, tillsammans med eliterna i andra delar av världen, till stor del ansvariga.

Språkforskare arbetar i dag med att beskriva världens språkliga mångfald på samma sätt som biologer beskriver och listar världens biologiska mångfald, biodiversitet. Det finns *Röda böcker för hotade språk* (*Red books for threatened languages*) på samma sätt som för hotade djur, växter och andra biologiska arter. Tabellerna 6 och 7 ger en lista på webadresser för dem.

Table 6. Red lists for threatened animals and plants

The web-sites for the Red Lists of Threatened Plants and Threatened Animals are <<http://www.rbge.org.uk/data/wcmc/plants.by.taxon.html>>; <[http://www.wcmc.org.uk/species/plants/plant\\_redlist.html](http://www.wcmc.org.uk/species/plants/plant_redlist.html)>; <<http://www.wcmc.org.uk/species/animals/>>. These lists are monitored by World Conservation Monitoring Centre, 219 Huntingdon Road, Cambridge CB3 0DL, UK; phone 44-1223-277 314; fax 44-1223-277 136; email <[info@wcmc.org.uk](mailto:info@wcmc.org.uk)>; more general web-site <<http://www.wcmc.org.uk/species/data/index.html>>

Table 7. Red books for threatened languages

For languages, see  
**Europe:** <[http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe\\_index.html](http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html)>  
**Northeast Asia:** <[http://www.helsinki.fi/~tasalmin/nasia\\_index.html](http://www.helsinki.fi/~tasalmin/nasia_index.html)>  
**Asia and the Pacific:** <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/redbook/asiapacific/asia-index.html>>  
**Africa:** <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/redbook/africa-index.html>>  
**Databanks for Endangered Finno-Ugric Languages:**  
 <<http://www.helsinki.fi/~tasalmin/deful.html>>  
 <<http://www.suri.ee>>  
**Russia:** <<http://www.eki.ee/books/redbook/>>

De *Röda böckerna* har detaljerade definitioner av graden av hot eller fara. Ett språk är hotat om det har få brukare och svag politisk ställning, och speciellt

om barn inte längre lär sig det, dvs när språket inte längre överförs till nästa generation.

Till och med de mest optimiska realistiska uppskattningarna säger att endast hälften av nuvarande talade språk kommer att vara vid liv eller vara livsduktiga år 2100, om hundra år. Andra är döda, eller "på dödsbädden", dvs barn lär sig inte längre dessa språk. Pessimistiska men fullt realistiska uppskattningar (t.ex. Krauss 1992) antar att 90% av dagens språk kommer att vara döda om hundra år. Eller ännu fler.

Det är klart att det också uppstår nya språk, eller tidigare "dialekter" blir "språk" (serbiska och kroatiska är närliggande exempel), eller mer eller mindre "döda" språk revitaliseras eller uppväcks till liv igen. Det finns en handfull exempel på detta; Kaurna i Australien är ett nytt exempel. Rob Amerys nya bok (2000) beskriver detta. De som nu talar kaurna säger att **språket** aldrig dog (trots att den sista talaren dog i slutet på 1920-talet); de säger att språket bara sov, i väntan på att bli uppväckt - men allt detta är långt ifrån allmänt. Dessutom är det ganska dumt att först döda språk, och sedan med stor möda försöka återuppliva dem. Detta är ju vad som har skett och fortsätter att ske i många västliga industriländer. Det vore bättre att försäkra språkens fortbestånd nu.

Urfolk, som samer och inuiter, utgör mindre än 5% av världens befolkning, men de lever på och administrerar miljömässigt nästan 20% av världens beboeliga yta och är ansvariga för 60-80% av världens talade språk (t.ex. Posey 1997). Därför är det som sker med urfolks språk avgörande, inte enbart för språklig mångfald i världen, men för världens framtid generellt.

### *Vad sker med biodiversiteten?*

Så här långt har det varit bakgrundsfakta om språk. Nu går vi över till bakgrundsfakta om biodiversitetens försvinnande. Antalet biologiska arter på jorden har uppskattats till mellan 5 och 30 miljoner (tabell 8) Enligt konservativa, dvs optimiska uppskattningar försvinner mer än 5,000 arter varje år; pessimistiska evalueringar påstår att det kan vara så många som 150,000 (Jag baserar dessa beräkningar på en sammanfattning av uppgifter i flera av artiklarna i Heywood, red., 1995 och i Maffi, red., 2001).

Om man använder den mest "optimistiska" siffran för både antalet arter (30 miljoner) och antalet som försvinner/dödas årligen (5,000 per år), blir extinktionssiffran 0,017% per år. Med de motsatta, mest "pessimistiska" siffrorna (5 miljoner arter, 150,000 försvinner per år) utgör den årliga extinktionen 3%.

Table 8. Endangered, threatened, moribund – comparison between biological species and languages

Number of species		Extinction rate per year, in thousands		Extinction rate in percent, various alternatives
"pessimistic" NP	"optimistic" NO	pess. EP	opt. EO	
5 million	30 million	150	5	NO+EO (30m+ 5,000) 0,017% NP+EP (5m+ 150,000) 3% NO+EP (30m+ 150,000) 0,5% NP+EO (5m+ 5,000) 0,1% "pessimistic realistic" 0,2% "optimistic realistic" 0,02%
		Endangered/ threatened*		
mammal species	4,400		326	7,4%
birds	8,600		231	2,7%
LANGUAGES	6,700	** ca	6,000	90 %

\* **"Endangered"** species = "species that are in imminent danger of extinction";  
**"Threatened"** species = "species that in the foreseeable future will be in imminent danger of extinction";

\*\* Languages: 90% moribund, endangered, or threatened.

Å andra sidan använder de forskare, som antar att de höga dödssiffrorna gäller, ofta också högre uppskattningar av antalet arter. Om man uppskattar antalet arter till 30 miljoner, och 150,000 av dem försvinner årligen, är extinktionstalet 0,5 per år. Det ser ut som många forskare använder årliga extinktionstal som varierar mellan 0,2 – jag kallar dessa "pessimistiskt realistiska" – och 0,02 – dem kallar jag "optimistiskt realistiska". Vi har de mest exakta siffrorna för sådana arter som många människor är intresserade av och kan iaktta, t.ex. däggdjur, fåglar och stora växter, medan vi endast har vaga uppskattningar för andra mindre synliga arter, t.ex. bakterier. Av de ca 4,400 däggdjursarterna är t.ex. 326, 7,4% på de hotades lista och av de ca 8,600 kända fågelarterna är 231, 2,7% på de hotades lista.

Om vi bortser från den kumulativa effekten och utför ett förenklat räknestycke, kan 20% av de nuvarande arterna vara döda om hundra år, kring år 2100 enligt de "pessimistiskt realistiska" forskarna. Enligt de "optimistiskt realistiska" skulle siffran vara 2%.

Table 9. Estimates of dead or moribund species and languages in 2100

Percentage estimated to be dead or moribund around the year 2100	ESTIMATES	Biological species	Languages
	"Optimistic realistic"	2%	50%
	"Pessimistic realistic"	20%	90%

Min slutsats blir då följande (tabell 9):

**OPTIMISTISK:** 2% av biologiska arter men 50% av språk kan vara döda eller allvarligt hotade om 100 år

**PESSIMISTISK:** 20% av biologiska arter men 90% av språk kan vara döda eller allvarligt hotade om 100 år.

Hotet mot världens språk är alltså mycket mycket större än hotet mot världens biologiska arter. Vi människor dödar i dag den språkliga diversiteten i betydligt snabbare takt än biodiversiteten.

Många människor är bekymrade för biodiversitetens försvinnande. Varför är det så otroligt få som ens vet om att den språkliga diversiteten försvinner? Varför ropar och skriker folk inte om språkligt folkmord? Var är de stora organisationerna, världskongresserna, toppmötena, forskningsmiljarderna? Och var är handlingen? Det är bl.a. detta min senaste bok (2000) handlar om.

### *Varför borde den språkliga mångfalden bevaras?*

Det finns också många människor som säger världen skulle vara ett bättre ställe om vi hade färre språk – det är bara språkforskarna som är intresserade av att vi har många språk och vill bevara till och med de små. När några människor säger att språket är folks själ, är inte detta extrem nationalistisk romantik? Vore det inte bättre om alla talade ett enda språk, engelska, och glömde alla andra språk? Då skulle alla förstå varandra, och vi kunde äntligen få fred i världen? Vad världen behöver är några tusen döda språk och ett stort, engelskan, sade en brittisk språkforskare för inte så länge sedan.

Det finns många epistemologiska, filosofiska, språkliga, kulturella, psykologiska och sociologiska argument för bibehållandet av språklig diversitet, någonting som UNESCO har förbundet sig till att göra. Jag skall i det följande ta upp två specifika argument, diversitetsargumentet (som handlar om förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet) och kreativitetsargumentet (som handlar om en aspekt av den högklassiga flerspråkighetens ekonomi).

*Diversitetsargumentet: förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet*

När språk försvinner, försvinner också de kunskaper som är lagrade i språk. Detta omfattar bl.a. kunskaper om hur man upprätthåller en ekologisk balans i naturen (och mellan människor, och vidare mellan mänskligheten och kosmos).

Språklig och kulturell mångfald, diversitet, visar ett korrelations samband med biodiversitet. Där det finns stor biologisk mångfald finns det ofta också många språk och kulturer, och där det finns få språk, finns det också ofta få arter (se t.ex. Harmon 1995, 2002).

David Harmon (1995:14) som är generalsekreterare i Terralingua, en organisation som stöder världens hotade språk och undersöker relationerna mellan språklig, kulturell och biologisk diversitet (<http://www.terralingua.org>), har sett på korrelationer mellan biologisk och språklig mångfald (tabell 10). Han har t.ex. jämfört endemism av språk och högre ryggradsdjur (däggdjur, fåglar, reptiler och amfibier), så att han har använt listor med de 25 länder i världen som har mest språk och mest högre ryggradsdjur. Jag har i tabell 10 markerat de länder som finns på bägge listorna med feta stora bokstäver. 16 av de 25 länderna är på bägge listorna, ett sammanfall på 64%. Enligt Harmon (1995:6) "är det mycket osannolikt att sammanfallet skulle vara tillfälligt".

David Harmon får samma resultat med blommande växter och språk, fjärilar och språk, osv., en hög korrelation mellan länder med biologisk och språklig megadiversitet (tabell 11). Och både biodiversitet och språklig diversitet tenderar att växa ju mer vi närmar oss ekvatorn.

Men ny spännande forskning visar att förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet antagligen inte är endast en korrelationsrelation utan också en kausal relation: bägge typer av diversitet ser ut att ömsesidigt påverka och stöda varandra (se Maffi 2000). Detta är ju någonting som urfolk alltid har vetat, men nu börjar vi också få andra typer av vetenskaplig evidens för det. Den första stora bok som sammanfattar evidensen för kausaliteten (redigerad av Darrell Posey, för FNs Environmental Programme, UNEP) kom ut i december 1999. Den heter *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment*. Den andra (redigerad av Luisa Maffi), kom 2001. I Poseys bok har Luisa Maffi, Terralinguas president, och jag, skrivit största delen av artikeln om språk (Maffi, Skutnabb-Kangas & Andrianarivo 1999; se också artiklar i Maffi 2001).

Table 10. Endemism in languages and higher vertebrates: a comparison of the top 25 countries

Endemic languages	Number	Endemic higher vertebrates	Number
1. PAPUA NEW GUINEA	847	1. AUSTRALIA	1.346
2. INDONESIA	655	2. MEXICO	761
3. Nigeria	376	3. BRAZIL	725
4. INDIA	309	4. INDONESIA	673
5. AUSTRALIA	261	5. Madagascar	537
6. MEXICO	230	6. PHILIPPINES	437
7. CAMEROON	201	7. INDIA	373
8. BRAZIL	185	8. PERU	332
9. ZAIRE	158	9. COLOMBIA	330
10. PHILIPPINES	153	10. Ecuador	294
11. USA	143	11. USA	284
12. Vanuatu	105	12. CHINA	256
13. TANZANIA	101	13. PAPUA NEW GUINEA	203
14. Sudan	97	14. Venezuela	186
15. Malaysia	92	15. Argentina	168
16. ETHIOPIA	90	16. Cuba	152
17. CHINA	77	17. South Africa	146
18. PERU	75	18. ZAIRE	134
19. Chad	74	19. Sri Lanka	126
20. Russia	71	20. New Zealand	120
21. SOLOMON ISLANDS	69	21. TANZANIA	113
22. Nepal	68	22. Japan	112
23. COLOMBIA	55	23. CAMEROON	105
24. Côte d'Ivoire	51	24. SOLOMON ISLANDS	101
25. Canada	47	25. ETHIOPIA	88
		26. Somalia	88

Vår slutsats är att om den långvariga sam-evolutionen (gemensamma utvecklingen) som människor har haft med sina omgivningar sedan urminnes tider, plötsligt blir avbruten, på det sättet som den blir när språk plötsligt dödas, utan att människor och natur få en möjlighet att anpassa sig, kan vi vänta oss en katastrof. Den anpassningen räknas i hundratals år, inte decennier (se Mühlhäusler 1996). Nyanser i kunskaper om t.ex. medicinalväxter försvinner t.ex. hos urfolk i Mexico när ungdomen blir tvåspråkig utan att få undervisning i och på sitt eget språk – kunskapen överförs inte till spanskan som inte har ett ordförråd för dessa nyanser (se Luisa Maffis doktorsavhandling 1994).

Det betyder att om språk dödas, försvinner också många av förutsättningarna för att upprätthålla biodiversitet. I sista ändan kan det betyda planetens död. Världens språkliga (och därmed oftast också kulturella) mångfald är vår skattkammare för historiskt utvecklade kunskaper. Den omfattar kunskaper om hur man upprätthåller och använder på ett förnybart sätt några av världens mest sårbara och mest artrika omgivningar. Om vi under de följande 100 åren dödar 50-90% av världens språk, dödar vi också denna kunskap och underminerar därmed allvarligt våra möjligheter för liv på denna planet. Att döda språklig diversitet är precis som att döda biodiversitet en farlig typ av reduktionism. Monokulturer är sårbara, oberoende av om vi talar om jordbruk (agrikultur - "cultura" på latin betyder "odling"), hortikultur, ensartade husdjur, eller språk och kulturer. Vi ser denna sårbarhet på allt mer dramatiska sätt när djur, bakterier och växter blir mer och mer resistenta mot antibiotika, pesticider, osv., och när dessa resistenta arter börjar sprida sig – och vi har bara sett spetsen av isberget. Med genetisk manipulation tornar problemen sig snabbt.

För att kunna lösa de problem som vi själv skapar behöver vi ett potential för lateralt tänkande. Vi behöver så många och så sinsemellan olika kulturer och språk som möjligt, med så många olika typer av kunskaper och idéer som möjligt. Ingen vet vilka grupper som har den rätta medicinen för varje speciellt problem - därför måste all kunskap bevaras levande. Därför måste mångfalden fortsätta att blomstra.

För att detta skall kunna ske är högklassig flerspråkighet nödvändig. De som är flerspråkiga i dagens värld, av nödvång och frivilligt, är minoriteter och urfolk. Men **alla** behöver bli flerspråkiga, också språkliga majoriteter, och att kunna enbart engelska eller engelska i tillägg till modersmålet, räcker inte på långt när.

Efter att nu ha diskuterat en aspekt av diversitetsargumentet för varför alla världens språk borde bevaras går jag härnäst över till en kort presentation av kreativitetsargumentet.

Table 11. Endemism in language compared with rankings of biodiversity

Country	<i>Rank, Number of..</i>				On Megadiversi ty List?
	Endemic Languages	Endemic Vertebrates	Flowering Plants	Endemic Bird Areas	
Papua New Guinea	1	13	18	6	Yes
Indonesia	2	4	7	1	Yes
Nigeria	3				
India	4	7	12	11	Yes
Australia	5	1	11	9	Yes
Mexico	6	2	4	2	Yes
Cameroon	7	23	24		
Brazil	8	3	1	4	Yes
Dem Rep of Congo	9	18	17		Yes
Philippines	10	6	25	11	Yes
USA	11	11	9	15	Yes
Vanuatu	12				
Tanzania	13	21	19	14	
Sudan	14				
Malaysia	15		14		Yes
Ethiopia	16	25			
China	17	12	3	6	Yes
Peru	18	8	13	3	Yes
Chad	19				
Russia	20		6		
Solomon Islands	21	24			
Nepal	22		22		
Colombia	23	9	2	5	Yes
Côte d'Ivoire	24				
Canada	25				

Figures for Ethiopia include Eritrea. Endemic vertebrate figures for Papua New Guinea, China, and USA do not include reptiles because the number of endemic species is not reported in the source table. Flowering plant species include non-endemics. "Megadiversity countries" (17 total) have been identified as those likely to contain a large percentage of global species richness. Thirteen out of the 17 (all except for South Africa, Venezuela, Ecuador, Madagascar) are listed above. See Harmon, forthcoming, for sources.



*Kreativitetsargumentet: enspråkiga är OUT: världen och arbetslivet behöver flerspråkiga*

I industrisamhället producerade man mest konkreta saker: kläder, bilar, kylskåp, osv., och i ett senare skede också service: barnpassning, hårklippning, städning, matlagning, äldreomsorg. I det framtida informations-samhället väger många konkreta produkter, t.ex. datachips, väldigt lite, jämfört med industrisamhällets tunga produkter. Och service väger också lite. Det är klart att informationssamhället också producerar materiella produkter, men en stor del av den materiella produktionen kommer att utföras av robotar. Det som **människor** kommer att producera är i hög grad kunskap och idéer, och dessa förmedlas givetvis främst genom språk (och visuella symboler). När man transporterar industrisamhällets tunga produkter, tär det på världens resurser och orsakar förorening. Det mesta av dessa produkter borde därför produceras så lokalt som möjligt och transporteras så lite som möjligt – och detta omfattar också mat. Genomsnittligt har t.ex. maten på bordet i USA rest 2000 mil (Lehman & Krebs 1996:122), och det är vanvett. Informationssamhällets lätta produkter, idéer och kunskap, borde däremot cirkulera internationellt så mycket som möjligt. I informationssamhället kommer de länder att klara sig bra som har tillgång till mångfaldiga idéer och kunskaper. Det förutsätter att de har många flerspråkiga, flerkulturella personer. Dessa har nämligen en hög kapacitet för divergent tänkande och kognitiv flexibilitet, som vi snart skall se. Därför kan de som grupp producera mycket nytt kulturellt kapital, nya idéer och ny kunskap, som sedan kan omsättas i ekonomiska kapital av olika slag. Men det har varit en tendens i många västliga länder att förhindra den typ av utbildning och verklig integration av samhället, som skulle "producera" de flerspråkiga flerkulturella kreativa individerna i stor skala. Och här heter den konkreta skurken skolan.

Högklassigt tvåspråkiga har klarat sig bättre än motsvarande enspråkiga (och mindre tvåspråkiga) på olika test som mäter

- vissa aspekter av allmän intelligens
- vissa aspekter av kreativitet
- divergent tänkande
- kognitiv flexibilitet, och
- förmåga att observera och avkoda icke-språklig återkoppling (feedback).

Det finns också belägg för att högklassigt tvåspråkiga lär sig ytterligare språk bättre och fortare än de som är mer eller mindre enspråkiga när de startar, och bättre än de som visserligen är tvåspråkiga men inte kan läsa och skriva det ena språket, modersmålet (t.ex. Swain et al. 1990). Dessutom vet man t.ex. från en liten undersökning från ett flyktingläger i Laos bland två grupper av flyktingar från en urfolksgrupp (som inte hade lao som modersmål) att de, som kunde läsa sitt modersmål trots att de aldrig hade gått i någon skola, lärde sig engelska snabbare än andra från samma grupp som **hade** gått i

skola, men på lao, och som kunde läsa och skriva lao men inte läsa eller skriva sitt eget modersmål.

Kreativitet, kognitiv flexibilitet och divergent tänkande är förutsättningar för innovation, både när man producerar ting och när man producerar idéer och kunskap. Flerspråkighet främjar både kreativitet och divergent tänkande, och investeringar följer i kölvattnet av innovationer och kreativitet. I informations-samhället kommer alltså de länder att klara sig ekonomiskt bra där flerspråkighet har varit och är normen, också bland människor som har ingen eller lite formell utbildning, och där det finns en rik språklig och kulturell mångfald som ju omfattar en mångfald av olika typer av kunskap. Det förutsätter att de flerspråkiga får tillgång till att utväxla och förfina sina kunskaper och idéer – och det kan vara fullt möjligt i en framtida värld som styrs av chips- och satellitdrivna informationsnätverk.

Table 12. Share of world economy of the Big Five

Share of world economy	1997	2020
The Big Five (Brazil, China, India, Indonesia, Russia)	21%	35%
Europe and North America	23%	? under 10% ?

Källa: McRae 1997, reported in *Global English Newsletter 2*, 1999, item 5

Jag sade tidigare att Europa är språkligt sett otroligt fattigt, och Nordamerika är också relativt fattigt. I det informationssamhälle som jag har skisserat, kommer Europa och Nordamerika, trots vårt teknologiska försprång, sannolikt att vara också ekonomiskt relativt mycket fattigare än nu, delvis eftersom vi mördar våra språkliga och kulturella förutsättningar för att klara oss. Jag visar endast två mycket förenklade tabeller från lingvister som förutser detta. Den första (tabell 12) visar några världsdelaers relativa andel av världsekonomin. De Fem Storas (Brasilien, Kina, Indien, Indonesien och Ryssland) andel av världsekonomin är nu 21%, men denna andel förutses stiga till 35% redan år 2020. Europas och Nordamerikas andel (i dag 23%) förutses gå ned drastiskt, eventuellt så lågt som till 10%. Språkligt sett ser det ut som endast Indien främjar växten av engelskan.

Table 13. Share of the world's wealth

Share of the world's wealth	1997	2050
"Asia" (excluding Japan)	21%	60%
The Big Three (Europe, North America & Japan)	55%	12%
The rest of the world	24%	28%

Källa: Graddol 1997:29

David Graddol (1997:29) har en liknande prognos. "De Tre Stora", Europa, Nordamerika och Japan, råder i dag över 55% av världens rikedom medan Asien har 21% och resten av världen 24%. År 2050 kommer de Tre Stora att ha fallit till 12% medan Asien är vid 60% och resten vid 28%. Den växande medvetenheten i stora delar av Asien om förhållandet mellan att stöda sitt eget språk och sin egen kultur, och ekonomisk växt, och motståndet mot både kulturell och dels också språklig imperialism (se Phillipson, 1992, 1998; Pennycook, 1994, 1996), kommer säkert att påverka prognosen. Vi kan redan nu se att eliterna i "tigerekonomierna" (t.ex. två av Singapores premiärministrar) ångrar att de har bidragit till den subtraktiva spridningen av engelskan; det finns planer att stärka de asiatiska modersmålets roll i utbildningen.

Ekonomen François Grin skriver att många människor i världen redan **har** mycket bra kunskaper i engelska, och ännu fler kommer att ha det framtiden. Trots att engelskkunskaperna ännu i dag kan ge ett högt avkast ekonomiskt, kommer detta inte längre att vara fallet om ganska få år. Grin argumenterar att folk som endast har bra engelska plus sitt modersmål, kommer att få färre chanser och mindre ROI (Return On Investment), mindre avkastning på sin investering, än högklassigt **flerspråkiga**. Detta kommer speciellt att vara fallet för dem vilkas modersmål **INTE** är ett av de övriga stora språken. Mycket bra kunskaper i **flera** språk kommer att vara en nödvändig förutsättning för många jobb på hög nivå, jobb med hög lön, och många av de verkligt intressanta jobben (se också García, 1995; García & Otheguy, 1994; Lang, 1993).

Men i denna typ av flerspråkighet kommer belöningen av investeringen att vara högre för andra språk än engelskan, som Grin också visar i en stor studie i Schweiz (Grin, 1995a,b, 1996 – se också andra referenser till Grin för flerspråkighetens ekonomi).

I Grins undersökning, gav "perfekt" engelska (10-15% av de intervjuade, beroende på dimensionen) den högsta lönenivån, för talare av både tyska och franska i Schweiz. Men redan i dag ger "bara" "goda kunskaper" i engelska (nivå 2 i undersökningen) **mindre** i lön för både tysk- och fransktalande än det att de har goda färdigheter i **varandras** språk, alltså goda kunskaper i tyska för fransktalande och goda kunskaper i franska för tysktalande. Också andra prognoser från flera länder (t.ex. Graddol 1997) förutser att engelskkunskaper, t.o.m. på mycket hög nivå blir allt vanligare. Om kort tid, när Europa, USA och Kanada blir internationellt sett mindre viktiga ekonomiskt sett, någonting som ser ut att bli fallet, kommer t.o.m. infödda kunskaper i engelska att föra ingenvart - det kommer att finnas för många människor som har denna kvalifikation. Högklassig kompetens i engelska kommer att vara som läs- och skrivefärdighet i går och färdigheten att använda en datamaskin i morgon (eller redan i dag i västvärlden), en självklar, nödvändig grundläggande förutsättning, ett självklart krav, **men inte tillräckligt för någonting som helst**. Teorier om tillgång och efterfrågan

förutsätter att när många människor har det som tidigare var en sällsynt vara, går priset ner. När en relativt hög andel av ett lands eller en regions eller världens befolkning har "perfekta" engelskkunskaper, kommer värdet av dessa kunskaper som ett ekonomiskt incitament att gå ner.

Table 14. Average number of languages spoken by business executives

Netherlands	3,9
Sweden	3,4
Brazil	2,9
Germany; Philippines, France	2,7
Singapore, Japan	2,6
Mexico, South Korea	2,5,
Hong Kong	2,3
Canada	1,8
New Zealand	1,6
UK, USA	1,5
Australia	1,4

Rosen et al. (2000), 75 CEOs from 28 countries; total yearly sales of companies US\$ (725 billion); number of employees 3,5 million, number of countries with company operations 200 (p. 27).

De ekonomiska eliterna i länder utanför dem, som har engelska som det dominanta modersmålet för befolkningen, börjar givetvis vara förberedda för detta, och ser fördelarna med att kunna flera språk (Tabell 14). I Rosen et al.'s intervjustudie (2000) intervjuades 75 direktörer (CEOs) av stora multinationella företag från 28 länder. Företagens totala årliga försäljning var på 725 miljarder US\$ (725 billion); de hade sammanlagt 3,5 miljoner anställda; företagen opererade i 200 länder (p. 27).

Vad många av dessa studier visar är alltså att högklassig flerspråkighet lönar sig, och att man helst skall kunna ett eller flera språk utöver de "stora". Enbart engelska och modersmålet klarar man sig inte långt med. Och enspråkigt engelskspråkiga kommer att vara de stora förlorarna. Om hundra år kommer vi flerspråkiga antagligen att visa fram frivilligt enspråkigt engelskspråkiga, dvs sådana som kunde ha lärt sig andra språk men som valde att inte göra det, i patologiska museer.

### *Språk som problem, rätt eller resurs?*

Speciellt i den nordamerikanska diskussionen har man använt en distinktion som presenterades av forskaren Richard Ruiz (1984). Han påstod att ett minoritetsspråk kan ses som ett **problem**, som en **rätt** eller som en **resurs**, och såg alla dessa tre som **alternativ** till varandra. I den amerikanska diskussionen har vissa därför ansett att det att tala för språkliga rättigheter

står i motsättning till att se minoritetsspråk som en resurs. Detta är givetvis en **falsk motsättning**: minoritetsspråk och **urfolksspråk måste få språkliga rättigheter för att de skall kunna bli och upplevas som resurser, inte som problem** (se Kontra et al. 1999 för en diskussion). Vad man borde göra är att medvetet arbeta för en kombination av att se minoritetsspråk och urfolksspråk som **både en rätt och en resurs**, och att basera alla undervisningsinitiativ och andra tilltag på att främja den filosofin. Detta är vad många forskare och lärare i t.ex Sydafrika med dess 11 officiella språk försöker göra (t.ex. Alexander 2000, Desai 2000, Heugh 2000).

Jag konkretiserar med ett samiskt exempel. Den äldre generationen av samer och eventuellt också vissa grönländare, de som blev mobbade på grund av samiskan, som inte hade någon undervisning i skolan i eller på samiska, som ofta blev tvingade att skämmas för samiskan och samiskheten, och som blev lurade till att tro att de hjälpte sina barn om de inte talade samiska med dem, har varit tvingade av samhället att uppleva samiskan som ett problem. En del av dem (och eventuellt också deras barn) kan till och med i dag motsätta sig språkliga rättigheter till samiskan, och det är svårt för dem att se samiskan som en resurs. Många av dem kan också tro på en annan gammal antingen/eller myt (maximum exposure fallacy, se t.ex. Cummins 1996, 2000) den som säger att man, för att kunna lära sig norska (eller svenska eller finska) verkligen bra, måste tidsmässigt satsa på så mycket norska som möjligt, också när det leder till dåliga eller inga kunskaper i samiska. Man kan anta att en del av dem i den samisktalande gruppen som i en ny stor samisk undersökning (*Bruk av samisk språk*, 2000) är negativa till (fler) rättigheter till samiskan representerar dessa "samiskan som ett problem" och "antingen samiska eller norska, bägge är inte möjliga" åsikter/myter. Mera information om den högklassiga flerspråkighetens fördelar, och om de falska myterna, borde finnas tillgängligt för vanliga människor.

## ***Språkligt folkmord i utbildning***

### *Definitioner av (språkligt) folkmord*

Termer som "att döda/mörda språk" och "språkligt folkmord" är emotionellt starka och måste definieras.

Jag använder två typer av FN:s definitioner av folkmord, de två som fortfarande finns med i FN:s Folkmordskonvention och en som fanns med i det sista utkastet men som röstades ut i FN:s generalförsamling 1948. De två för oss relevanta definitionerna från konventionen är IIe och IIb, se Tabell 15.

Table 15. 1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E 794, 1948), definitions of genocide

1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide  
 Article II(e), '*forcibly transferring children of the group to another group*'; and Article II(b), '*causing serious bodily **or mental** harm to members of the group*'; emphasis added).

Table 16. 1945 final draft of the UN Genocide Convention, definition of linguistic genocide

Article III(1) '*Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group*'  
 Included in Article III in the final draft of what **became The Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide** (E 794, 1948) of the United Nations. Article III was voted down, and is NOT part of the final Convention.

CLAIM: "PROHIBITION" CAN BE DIRECT OR INDIRECT.

If the minority language is not used as the main medium of education and childcare, the use of the minority language is indirectly prohibited in daily intercourse/in schools, i.e. it is a question of linguistic genocide.

Den andra typen är den specifika definitionen om **språkligt** folk mord som röstades ned av 16 stater 1948 när FN:s generalförsamling behandlade konventionen. Trots att artikel III från det sista utkastet inte kom med, var det bred enighet om själva definitionen av språkligt folk mord.

Förhindrandet, "prohibition", kan vara direkt eller indirekt. Om man inte har minoritetslärare i förskolan/skolan och om minoritetsspråket inte används som det huvudsakliga undervisningsspråket, har man indirekt förhindrat användandet av språket "i daglig samvaro eller i skolan", dvs. det är en fråga om språkligt folk mord. Min senaste bok (2000) ger hundratals exempel på detta förhindrande och de skador som kan följa.

### *Tillämpning på utbildning*

Det finns en ganska omfattande litteratur, både i forskning och i skönlitteratur, där man beskriver hur det första språket tynar bort och försvinner. Språklig assimilation är ett nästan oundvikligt långtidsresultat av formell utbildning som inte sker på barnets modersmål. Ett par exempel. Sandra Kouritzin (1999) beskriver många fall i Kanada där folk som hon intervjuade

hade förlorat så mycket av sitt modersmål innanför en generation att de t.ex. inte längre var i stånd att tala med sina föräldrar eller släktingar på det gamla modersmålet. Lily Wong Fillmore har beskrivit följderna av detta för familjer i USA (1991). Peter Mühlhäusler diskuterar resultat av språklig imperialism i Stillahavsområdet (1996). Pirjo Janulf (1998) visar i sin longitudinella studie av finska invandrares barn i Sverige att inte en enda av dem som hade hela sin utbildning på svenska talade finska till sina egna barn. Också om de själva kanske inte hade glömt sin finska helt, kan man säga att deras barn hade "med tvång överflyttats" till majoritetsgruppen, i alla fall språkligt.

Och detta är vad som sker med miljoner av brukare av hotade språk överallt i världen. Föräldrarna har inte "valt" en undervisningsmodell som leder till **påtvingad assimilation**, när föräldrarna **måste** placera sina barn i majoritetsspråkiga förskolor och klasser eftersom det inte finns alternativ där det hotade urfolksspråket eller minoritetsspråket skulle vara det huvudsakliga undervisningsspråket. På samma sätt kan man inte tala om föräldrarnas frivilliga "val" om föräldrarna har tvingats till att skämmas för sitt språk eller till att genom falska argument tro att de "hjälp" sina barn om de talar majoritetsspråket hemma. Tvungen assimilation är inte frivillig om föräldrarna inte har tillräcklig tillgång till pålitlig information om långtidskonsekvenserna av de olika utbildningsalternativen och -valen. Eller om man har fått dem att tro på falska "antingen/ eller"-teorier: "du måste välja mellan en (romantisk) stark identitet för ditt barn, genom modersmålet, eller möjligheter på arbetsmarknaden, genom det dominanta språket – du kan inte få bägge." För att överflyttandet till den majoritetsspråkstalande gruppen skulle kunna vara frivilligt och alltså inte påtvingat, borde utbildningsalternativ finnas och föräldrarna borde ha tillräckligt med information om långtidskonsekvenserna. Detta är ytterst sällan fallet. Därför kan man beteckna situationer där barn förlorar sitt första språk som ett resultat av påtvingad assimilation och där de alltså "med tvång överflyttas till en annan grupp" som **folkmord enligt Artikel IIe**.

Det finns också en mängd forskning och statistik om de mentala skador ("mental harm") som påtvingad assimilation kan orsaka, i utbildning och i övrigt. Detta omfattar också hot mot demokrati och jämlikhet. Jag har i en artikel i tryck beskrivit flera exempel från Afrika, Australien och Nordamerika samt från utbildning av döva. Här presenterar jag bara några konklusioner av exempen. I Edward Williams' undersökning med nästan 1500 elever i Zambia och Kenya klarade sig de barn som undervisades på modersmålet bättre också i engelska än de barn som undervisades helt på engelska. Dessutom blev de betydligt mera tvåspråkiga. Undervisning på modersmålet ledde till mindre sociala och könsmissiga klyftor, medan undervisning på engelska också ledde till att största delen av eleverna "have very weak or zero reading competence in two languages" (Williams 1998:62). Williams konkluderar att

[f]or the majority of children in both countries the test results, and classroom observations, suggest there is a clear risk that the policy of using English as a vehicular language may contribute to **stunting, rather than promoting, academic and cognitive growth** (ibid., 63-64; emphasis added).

Detta faller in under FN:s folkmordsdefinition "causing serious **'odily or mental harm to members of the group**".

En liknande konklusion kommer Anne Lowell och Brian Devlin i Australien till i sin artikel (1999) "Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School":

It is clearly demonstrated that "even by late primary school, children often did not comprehend classroom instructions in English" (p. 137). "Communication breakdowns occurred frequently between children and their non-Aboriginal teachers" (p. 138), with the result that "the extent of miscommunication **severely inhibited the children's education** when English was the language of instruction and interaction" (p. 137; emphasis added). In the conclusions and recommendations the authors say that "the use of a language of instruction in which the children do not have sufficient competence is the **greatest barrier to successful classroom learning** for Aboriginal Children" (p. 156; emphasis added).

John Baugh från Stanford University drar i sin artikel "Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students" (2000) en parallel mellan hur läkare kan felbehandla (maltreat) patienter och hur minoritets elever (också elever som inte har "mainstream US English" som sitt första språk, t.ex. talare av Ebonics/Black English), ofta behandlas i utbildningssystemet. Skadan som de blir påförda av denna "**maltreatment and miseducation**" faller också in under FN:s definition "*causing serious bodily or mental harm to members of the group*".

Ytterligare ett exempel av assimilationistisk språkdräkningsutbildning har vi i oral utbildning av döva där teckenspråk inte används. Detta orsakar också ofta psykologiska skador, bl.a. "**serious prevention or delay of cognitive growth potential**" (e.g. Branson & Miller 1998, Jokinen 2000).

Alla dessa exempel faller in under **folkmord enligt Artikel II(b)**. I alla dessa situationer är det skolan som "förhindrar bruk av gruppens språk".

Vi kan sammanfatta diskussionen här genom begreppen **subtraktiv och additiv inläring (av språk eller kulturer)**, och sedan begreppen **assimilation och integration**.

**Subtraktiv inläring** betyder att det nya lärs in **på bekostnad** av det gamla; man subtraherar från den existerande kompetensen, i stället för att lägga till. Igen ett exempel från samiskan. När en stor del av dagens gamla samer startade i norsk skola, var inläringssituationen fortfarande subtraktiv; norskan skulle inläras på bekostnad av samiskan som inte vidareutvecklades av skolan och som skolan ofta försökte begränsa eller rentav döda. Att dessa



samer inte har givit upp samiskan har skett **trots** skolan, och de borde hedras för det.

I **additiv** inlärning lärs det nya **i tillägg till** det gamla, och bägge utvecklas. Många samisktalande barn och unga får i dag lära sig norska additivt (i språkskyddsprogram). En del norsktalande barn med samisk familjebakgrund, och ganska få norsktalande barn utan samisk familjebakgrund, får i dag lära sig samiska additivt (i språkbadsprogram). Additiv språk- och kulturinlärning är alltid bra; subtraktiv inlärning visar på gruppnivå dåliga resultat och borde inte få förekomma i utbildningsinstitutioner i länder som vill kallas civiliserade, och som följer internationella standarder om mänskliga rättigheter som Haagrekommendationerna (se nedan) presenterar dem.

Assimilation och integration kan analyseras och definieras på hundratals olika sätt. Jag definierar dem för ändamålet här på följande sätt:

**Assimilation** är påtvingad subtraktiv inlärning av en annan (dominant) kultur och ett annat språk av en (dominerad minoritets)grupp. Assimilation betyder tvångsmässig (och i några få fall frivillig) överflyttning till en annan grupp.

**Integration** är formande av gemensamma karakteristika i en etniskt heterogen population. Integration karakteriseras av frivillig ömsesidig additiv inlärning av andra kulturer och språk. Integration betyder att man väljer att tillhöra fler än en (inklusive) grupp.

Om subtraktiv inlärning av ett dominant språk görs till en **villkorlös plikt** för en dominerad grupp, har vi att göra med assimilation. Att göra additiv inlärning av ett dominant språk till en **rätt** för de dominerade grupperna, samtidigt som additiv inlärning av minoritetsspråk görs till en rätt för den dominerande gruppen, karakteriserar integration. Subtraktiv inlärning är vad som dödar språk, additiv inlärning kan bibehålla och vidareutveckla dem och leda till högklassig flerspråkighet på individuell nivå. Det som världen behöver för att språklig mångfald skall kunna bestå är därför bl.a. additiv inlärning av andra språk. I Europa och Nordamerika deltar både invandrarminoritetsundervisning och utvecklingssamarbete i att döda små språk eller att inte utvärda västvärldens mångfaldspotential. Alla dödsdödspråk är involverade i liknande destruktiva subtraktiva processer (arabiska, bahasa, spanska, kinesiska ...), med engelskans som dagens Tyrannosaurus Rex (Swales 1997).

En diglossisk arbetsfördelning, med europeiska språk för högstatusfunktioner och andra språk för "mindre värda" funktioner bekräftar en ojämlik odemokratisk språklig världshierarki. Vi övertalas till att tro på att globalisering på något sätt förutsätter och kräver homogenisering, också språkligt sett. Denna falska tro måste problematiseras, dekonstrueras och motarbetas – det är helt enkelt inte sant.

## ***Kan dagens språkliga mänskliga rättigheter i utbildningen motarbeta språkligt folkmord?***

*Människorättighetsinstrumenten beskyddar inte språkliga människorättigheter i utbildning*

Att använda systemet med mänskliga rättigheter skulle kunna ses som en möjlig väg framåt. Katarina Tomaševski, jurist specialiserad på mänskliga rättigheter och just nu FN:s specialrapportör på utbildning, säger följande (1996:104). I stället för att ge marknadskrafterna fritt spel, borde mänskliga rättigheter, speciellt ekonomiska och sociala rättigheter, fungera som **korrektiv gentemot den "fria marknaden"**. Det första internationella människorättighetsdokumentet förbjöd slaveri. Det betyder att människor inte borde behandlas som ting som kan säljas och köpas på marknaden. ILO (The International Labour Organisation) har lagt till att arbetskraft inte bör behandlas som ting på marknaden. Men prislapparna skall tas bort från andra områden också. Tomaševski (ibid., 104) säger:

The purpose of international human rights law is ... to overrule the law of supply and demand and remove price-tags from people and from necessities for their survival.

Dessa "nödvändigheter för att upprätthålla livet" omfattar inte enbart grundläggande mat och bostad (som faller in under ekonomiska och sociala rättigheter), men också det basala för att kunna upprätthålla ett värdigt liv. Detta omfattar flera basala civila, politiska och **kulturella** rättigheter, och bland dem språkliga mänskliga rättigheter.

En förutsättning för att göra slut på språkligt folkmord i utbildning är alltså att språkliga mänskliga rättigheter, speciellt i utbildning, existerar och blir respekterade, på papper, genom ratifikationer, och i praktiken, genom implementering. Jag behandlade många av instrumenten ingående förra gången jag höll ett plenarföredrag på ASLA (1996), också de "nya" instrument som Sverige nyligen har ratificerat, och vill inte upprepa något av det här, speciellt eftersom ganska lite har skett på 4 år. Jag har också ett kapitel på nästan 90 sidor om dem i min nya bok för dem som vill läsa mer. Jag och andra har visat i många analyser av både aktuella och planerade instrument att mänskliga rättigheter som de ser ut i dag är fullständigt otillräckliga för att beskydda språkliga rättigheter, och speciellt de viktigaste rättigheterna som har att göra med rätten till utbildning på modersmålet (se bibliografin). Språk, speciellt i utbildning, får en betydligt ringare behandling i dessa instrument än andra mänskliga karakteristika, t.ex. kön, "ras" eller religion. Språk försvinner i många fall i de artiklar som behandlar utbildning. Om språk tas med, är utbildningsartiklarna så fulla av modifieringar, undantag och vaga formuleringar att mycket av det är i stort sett oanvändbart. Ytterligare skäl för pessimism ger det faktum att människo-

rättigheter i allt högre grad används som en ny hypokritisk mantra i stormakts-politik.

*Alternativ som respekterar språkliga mänskliga rättigheter i utbildning och stöder flerspråkighet och språklig mångfald*

Jag ger här endast en lista över några positiva utvecklingar, med webbadresser där man kan läsa mer om dem (Tabell 17).

Table 17. Examples of positive recent human rights instruments, draft instruments, recommendations, declarations or comments

1. **UN, Human Rights Committee: General Comment on UN International Covenant on Civil and Political Rights, Article 27 (4 April 1996, UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.5).**
2. **UN, Working Group on Indigenous Populations: Draft Declaration on the Rights of Indigenous Peoples;**  
<http://www.unhchr.ch/html/menu4/subres/9445.htm>.
3. **CIEMEN (Mercator Programme, Linguistic Rights and Law); The International Pen Club (Committee for Translation and Linguistic Rights): The draft Universal Declaration of Linguistic Rights** (handed over to UNESCO in June 1997); <<http://www.troc.es/ciemen/mercator/index-gb.htm>>.
4. **The Third World Network, Malaysia; The Cultural Environment Movement, USA; and the World Association of Community Radio Broadcasters, AMARC: People's Communication Charter** (including an International Hearing on Language Rights, in May 1999, in the Hague;  
<http://www.waag.org/pcc>).
5. **OSCE, High Commissioner on National Minorities: The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note**; <http://www.osce.org/>.
6. **The 1997 Harare Declaration** from an OAU (Organisation for African Unity) Conference of Ministers on Language Policies in Africa.
7. **The Asmara Declaration on African Languages and Literatures**, 17 Jan. 2000 ; <http://www.outreach.psu.edu/C&I/AllOdds/declaration.html>.

Den mest direkt utbildningsrelaterade är nummer 5 på listan, *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note* (1996), från OSCE (Organisation for Security and Cooperation in Europe, 55 medlemsstater) High Commissioner on National Minorities. De representerar en autoritativ tolkning av minimiskyddet i dagens standarder för människorättigheter, och gäller också för invandrarnioriteter. Tabell 18 visar de viktigaste artiklarna i rekommendationerna. Lägga speciellt märke till den sista meningen, den om språkdränkings-

program, dvs den form av utbildning som är den vanligaste i västvärlden för de allra flesta urfolk och minoriteter:

[S]ubmersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards.

Sverige bryter alltså grovt mot Haagrekommendationerna i sin utbildning av både urfolk och alla minoriteter. Det gör de flesta andra medlemsländer också. Det språkliga folkmordet fortsätter ohindrat. Om Haagrekommendationerna efterlevdes, kunde det språkliga folkmordet stoppas. Och det vore fullt möjligt att göra det i praktiken, såsom många exempel visar (artiklar i *Multilingualism for All* (Skutnabb-Kangas, ed., 1995) eller *Indigenous community-based education* (May, ed., 1999) beskriver i detalj hur detta skulle kunna göras; se också Cenoz & Genesee (eds) 1998, Cenoz & Jessner (eds) 2000, Cummins 2000, Huss 1999, Huss et al., i tryck, Skutnabb-Kangas 1996a, b, 2000).

Table 18. Articles 11-14 and the Note on submersion education from The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note

11) The first years of education are of pivotal importance in a child's development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child's language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

12) Research also indicates that in primary school the curriculum should ideally be taught in the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Towards the end of this period, a few practical or non-theoretical subjects should be taught through the medium of the State language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

13) In secondary school a substantial part of the curriculum should be taught through the medium of the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Throughout this period, the number of subjects taught in the State language, should gradually be increased. Research findings suggest that the more gradual the increase, the better for the child.

14) The maintenance of the primary and secondary levels of minority education depends a great deal on the availability of teachers trained in all disciplines in the mother tongue. Therefore,

ensuing from the obligation to provide adequate opportunities for minority language education, States should provide adequate facilities for the appropriate training of teachers and should facilitate access to such training.

Finally, the Explanatory Note states that

[S]ubmersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards (p. 5).

Men det är ändå inte så enkelt. Trots att det är otroligt viktigt att kämpa för språkliga mänskliga rättigheter, räcker det inte. Det är ytterligare annat som skall till.

*Språkliga rättigheter är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att vidareföra minoritetsspråk - både affektiv och instrumentell "belöning" behövs*

Teresa McCarty och Lucille Watahomigie diskuterar i sin artikel om urfolkens språk (1999) problem och möjligheter för språken, på grund av sin breda erfarenhet av de senaste två decenniernas revitaliseringsprogram. De konkluderar att "språkliga rättigheter har inte garanterat språkens fortbestånd, som sist och slutligen beror på modersmålstalarnas val av hemspråk" (s. 91, min översättning). Det betyder att det som vanliga människor gör hemma avgör språkets framtid. Därför måste folk kunna uppleva att det "lönar sig" att välja att använda urfolksspråket hemma och att vidareföra det till barnen. De måste kunna se "belöningen" i både affektiva termer (känslomässigt, när det gäller identifikation, kulturarv, osv.) och instrumentellt (fördelar av urfolksspråkskunskaper och högklassig flerspråkighet i skolan, på arbetsmarknaden, i internationellt samarbete, osv.).

En ny undersökning gjord för Svenska Finlands Folkting (1998) visar att i Helsingforstrakten (Helsingfors är en officiellt tvåspråkig kommun) använder finlandssvenskarna tämligen sällan svenska med myndigheter, i affärer, när de startar en diskussion med okända, osv. Både finlandssvenskar och finskspråkiga tillfrågades också om sina attityder till det svenska språkets ställning och rättigheter i Finland. Finlandssvenskarna tillfrågades också vad de trodde att de finskspråkigas attityder var, både till svenskans ställning och rättigheter, och till att bli tilltalade på svenska och till att svenskspråkiga överhuvudtaget använde svenska. De finskspråkigas attityder till dessa frågor kartades likaså. Det visade sig att det var en otroligt stor skillnad mellan vad finlandssvenskarna trodde om de finskspråkigas attityder, och vad de finskspråkiga själva sade om sina attityder. Minoriteten trodde att majoriteten var tämligen negativ, medan majoriteten i själva verket var mycket positiv gentemot det svenska språket, dess rättigheter, och dess bruk. Det visar alltså att det att ha lagstadgade rättigheter långtifrån garanterar att dessa

rättigheter används. Missuppfattningar om majoritetens attityder, ängslighet för att använda rättigheterna eftersom man förväntar/är rädd för negativa reaktioner, och andra affektiva faktorer, spelar alltså en stor roll.

Språkliga rättigheter, nedfälda i lagar, är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för de små språkens framtid. Alla åtgärder som kan ses som "belöningar" för att välja ett litet språk som förstaspråk och hemspråk, och förskolespråk och undervisningsspråk i skolan och på universitet, måste stödjas, attitydmässigt, administrativt och ekonomiskt. Det omfattar både informationskampanjer om fördelarna och ekonomiska incitament. Likaså omfattar det, speciellt utanför de områden där språken är koncentrerade, men också där, aktiv organisering av fler situationer och omgivningar, som fungerar helt på de små språken och där det helt klart förutsätts att urfolkspråket eller minoritetsspråket är det språk som normalt används, och där man erbjuder tolkning till dem som inte kan språket. Det måste bli normalt i många officiella situationer att använda ett minoritetsspråk utan att man i förväg har behövt informera om att man kommer att göra det. Det måste bli normalt att icke-minoritetsspråkiga uppfattar att det är DE som orsakar kostnaderna för tolkning, inte de minoritetsspråkiga (som oftast är två- eller flerspråkiga). Kunskaper i urfolksspråk och minoritetsspråk (både förstaspråkskunskaper och andraspråkskunskaper) måste göras till en eftertraktad resurs. Folk måste veta om att de, samtidigt som de lär sig, talar, läser och skriver ett urfolksspråk eller ett minoritetsspråk, och vidareför det till nästa generation, också gör någonting oerhört viktigt för både mänsklighetens och planetens framtid. Detta kan göras utan någon onödig "romantisering".

Minoriteter och majoriteten måste ha korrekta kunskaper och uppfattningar inte endast om rättigheter (och plikter) men också om varandras attityder. Det kan finnas ömsesidiga hotbilder (minoriteten får och kräver för mycket; majoriteten anser att vi har/får/kräver för mycket och reagerar negativt om vi använder vårt språk och/eller förväntar att bli betjänade på det); dessa hotbilder måste bekämpas. Information behövs till bägge/alla grupperna.

### *Språkliga och kulturella ekologier*

Vi väntar fortsatt på att se om senaste tids få positiva steg för att motverka språkligt folkmord i utbildningen och förhindra dödandet av språklig mångfald har haft någon inverkan. Knappast, är min värdering. Men vi skulle kunna ta lärdom av historien om dödande av biodiversitet. Jared Diamond undersöker i en av sina böcker (1992), i kapitlet "The Golden Age That Never Was", vittnesbörden om under vilka förhållanden människor och kulturer före oss har fullständigt ruinerat förutsättningarna för sitt eget liv genom att förrinta sin omgivning eller genom att utrota ett stort antal arter. Detta har skett på många områden och i olika faser av mänsklighetens

historia, och det får "the supposed past Golden Age of environmentalism look increasingly mythical" (Diamond, 1992:335). Om vi är intresserade av att en upprepning av detta inte sker globalt (och det finns en uppenbar risk för det), borde vi lyssna på hans råd. Diamond påstår (ibid., 335-336) att människor har antingen tagit hand om eller totalförstört sin omgivning under följande förhållanden (Tabell 19; jag har summerat Diamonds negativa faktorer i slutet av tabellen):

Table 19. When do people ruin their environment beyond repair, according to Jared Diamond?

'... small long-established, egalitarian societies tend to **evolve conservationist practices**, because they've had plenty of time to get to know their local environment and to perceive their own self-interest.

Instead, **damage is likely to occur** when people suddenly colonize an unfamiliar environment (like the first Maoris and Eastern Islanders); or when people advance along a new frontier (like the first Indians to reach America), so that they can just move beyond the frontier when they've damaged the region behind; or when people acquire a new technology whose destructive power they haven't had time to appreciate (like modern new Guineans, now devastating pigeon populations with shotguns). Damage is also likely in centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'.

My summary of Diamond's factors:

Colonize an unfamiliar environment;

Advance along a new frontier;

Acquire a new technology whose destructive power people haven't had time to appreciate;

Centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'.

Som vi kan se, har vi idag de perfekta globala förutsättningarna för att förstöra hela vår planet oåterkalleligt. Små samhällen med långa traditioner håller på att brytas upp. Och med urbanisering och migration konfronteras folk med nya omgivningar. Nya teknologier är mer destruktiva än någonsin, och resultat av biokemiska och andra experiment (t.ex. genetiskt modifierade växter och djur) tas i användning långt innan vi vet tillräckligt om deras långtidskonsekvenser för människor eller resten av naturen. Vi har växande klyftor, och alierade eliter. Och vi har i alla fall inte ännu någon ny planet som vi kan flytta till när vi har förintat vår nuvarande planet...

Det finns många liknande analyser av destruktiva paradigmer på flera andra områden. Liknande processer är på gång när det gäller att oåterkalleligt förstöra våra språkliga och kulturella ekologier. En del forskare har börjat diskussionerna för att identifiera språkrelaterade destruktiva processer som liknar de faktorer som Diamond presenterar. Jag skall avsluta med en av

dem. Det är min senaste modifikation av faktorer i två paradigmen som ursprungligen föreslogs av den japanska forskaren Yukio Tsuda (1994) i hans analys av engelsk språkimperialism i Japan. Han identifierade två paradigmen som han kallade "the Diffusion of English paradigm" och "the Ecology of Language paradigm". I sin analys av spridningen av engelskan presenterar Tsuda flera andra faktorer som är relaterade till spridningen (Maher & Yashiros 1995 beskrivning av Japan verkar identifiera liknande samverkande faktorer till spridningen av engelskan i Japan; Masaki Odas artiklar stöder detta; se också Honna, 1995). I Tsudas alternativ till den negativa spridningen, "ecology of language" paradigm, inkluderar han att alla är minimalt tvåspråkiga men helst flerspråkiga. Robert Phillipson och jag har arbetat vidare på Tsudas förslag (se vår diskussion i Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996; se också andra referenser till våra gemensamma artiklar för diskussioner om det engelska språkets ställning). Tabell 20 presenterar bägge paradigmen i min senaste version (2000), där jag har lagt till flera nya dimensioner till Tsuda (se också hans 1998). Listorna är mycket klart polariserade och förenklade – "goodies" och "baddies". Trots det ser det alltför ofta ut att finnas vissa korrelationer mellan de ideologier och den praxis som följer bägge tillnärmningssätten. – Det är viktigt att än en gång påminna om att inläring av engelska ingår i **bägge** paradigmen.

Uppsummering. Olika typer av diversitet måste ses som en integrerad helhet där ändringar i en typ kan påverka andra. Nya språk, inklusive lingua franca, borde inte läras på bekostnad av de olika modersmålen utan i tillägg till dem. Inläringen av nya nödvändiga språk borde vara additiv, inte subtraktiv, lägga till folks språkliga repertoar, inte ta ifrån. I denna bemärkelse utgör de olika "döderspråken", språken som sprids subtraktivt, och engelskan som den viktigaste av dem, ett allvarligt hot mot världens språkliga mångfald. Språkliga mänskliga rättigheter, speciellt rätten till undervisning på modersmålet, behövs mer än någonsin. Tillsvidare har diskussionerna om instrumenten för mänskliga rättigheter, speciellt språkliga utbildningsrättigheter, inte ens börjat närma sig de stora frågor som jag diskuterar i artikeln. De borde diskuteras på ett sammanhängande sätt, där alla typer av ekologi och diversitet behandlas innanför en integrerad ekonomisk och politisk ram. Och den diskussionen, med efterföljande aktion, hastar.



Table 20. Diffusion of English and Ecology of languages paradigms

The diffusion of English paradigm	Ecology of languages paradigm
1. monolingualism and linguistic genocide	1. multilingualism, and linguistic diversity
2. promotion of subtractive learning of dominant languages	2. promotion of additive foreign/second language learning
3. linguistic, cultural and media imperialism	3. equality in communication
4. Americanisation and homogenisation of world culture	4. maintenance and exchange of cultures
5. ideological globalisation and internationalisation	5. ideological localisation and exchange
6. capitalism, hierarchisation	6. economic democratisation
7. rationalisation based on science and technology	7. human rights perspective, holistic integrative values
8. modernisation and economic efficiency; quantitative growth	8. sustainability through promotion of diversity; qualitative growth
9. transnationalisation	9. protection of local production and national sovereignties
10. growing polarisation and gaps between haves and never-to-haves	10. redistribution of the world's material resources

## Referenser

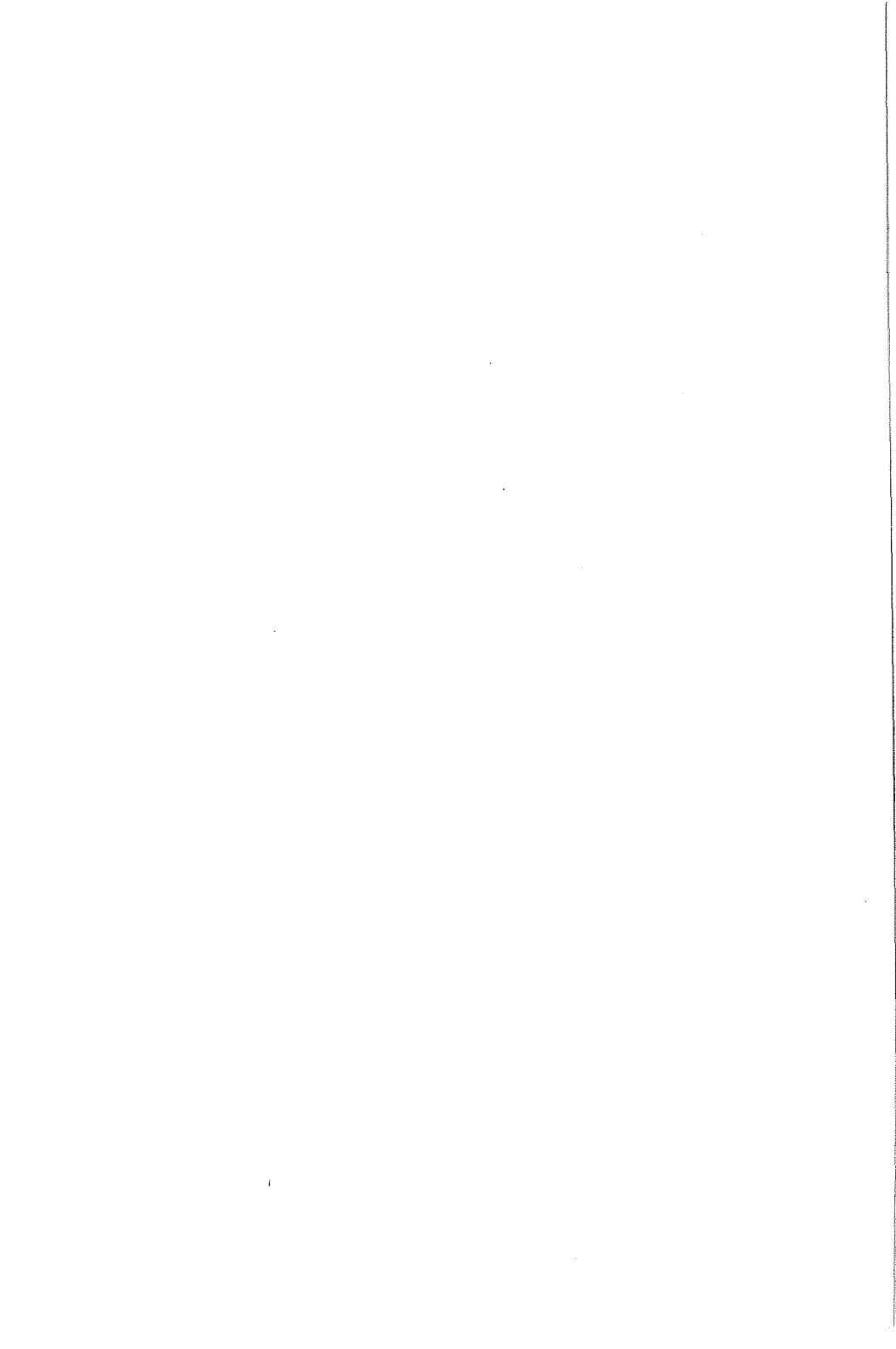
- Alexander, Neville 2000. Language policy and planning in South Africa: some insights. In: Phillipson (ed.). S. 170-173.
- Amery, Rob 2000. *Warrabarna Kurna! Reclaiming an Australian Language*. Series Multilingualism and Linguistic Diversity. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Baugh, John. 2000. Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students. In: Hall, Joan Kelly & Egginton, William G. (eds) *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters. S. 104-116.
- Branson, Jan & Miller, Don 1998. Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities: Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages. *Journal of Sociolinguistics* 2:1, 1998. S. 3-34.
- Bruk av samisk språk. Undersøkelse blant samiskspråklige. Rapport og tabellvedlegg*. 2000. Ohcejohka (Utsjoki): Sámi Eálahus- ja Guorahallanguovddáš / Samisk Nærings- og Utredningssenter.
- Cenoz, Jasone & Genesee, Fred (eds) 1998. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (eds) 2000. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crystal, David [1987; 1995] 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Desai, Zubeida 2000. Mother tongue education: the key to African language development? A conversation with an imagined South African audience. In Phillipson (ed.). S. 174-178.
- Diamond, Jared 1992. *The Rise and Fall of the Third Chimpanzee*. London: Vintage.
- García, Ofelia 1995. Spanish language loss as a determinant of income among Latinos in the United States: Implications for language policy in schools. In: Tollefson, James W. (ed.). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 142-160.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo 1994. The value of speaking a LOTE [Language Other Than English] in U.S. Business. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 532 (March). S. 99-122.
- Graddol, David 1997. *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Grin, François 1995a. The economics of foreign language competence: a research project of the Swiss National Science Foundation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16:3. S. 227-231.

- Grin, François 1995b. La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique. *Babylonia* 2. S. 59-65.
- Grin, François 1996a. *Valeur privée de la pluralité linguistique*. Cahier No 96.04, Département d'économie politique. Genève: Université de Genève.
- Grin, François 1996b. Economic approaches to language and language planning: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language* 121. S. 1-16.
- Grin, François 1999. Market forces, language spread and linguistic diversity. In: Kontra et al. (eds). S. 169-186.
- Grin, François and Vaillancourt, François. 2000. On the financing of language policies and distributive justice. In: Phillipson (ed.). S. 102-110.
- Gunnemark, Erik V. 1991. *Countries, Peoples and their Languages. The Geolinguistic Handbook*. Gothenburg: Geolinguua.
- Harmon, David 1995. The status of the world's languages as reported in the *Ethnologue*. *Southwest Journal of Linguistics* 14:1&2. S. 1-28.
- Harmon, David (in press). *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institute Press.
- Heugh, Kathleen 2000. Giving good weight to multilingualism in South Africa. In: Phillipson (ed.). S. 234-238.
- Heywood, V.H. (ed.) 1995. *Global Biodiversity Assessment*. Cambridge & New York: Cambridge University Press & UNEP.
- Honna, Nobuyuki 1995. English in Japanese Society: Language within Language. In: Maher & Yashiro (eds). S. 45-62.
- Huss, Leena 1999. *Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Scandinavia and Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia 31. Uppsala: Uppsala University.
- Huss, Leena, Camilleri, Antoinette & King, Kendall (eds) (in press). *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Series Multilingualism and linguistic diversity. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Janulf, Pirjo 1998. *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. (Will Finnish survive in Sweden? A study of language skills and language use among second generation Sweden Finns in Botkyrka, Sweden, and Finland Swedes in Åbo, Finland). Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stockholmiensia 7. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Jokinen, Markku 2000. The linguistic human rights of Sign language users. In: Phillipson (ed.). S. 203-213.
- Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (1999). Introduction. In: Kontra et al. (eds). S. 1-21.

- Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (eds.) 1999. *Language: a Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Kouritzin, Sandra 1999. *Face[ti]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krauss, Michael 1992. The world's languages in crisis. *Language* 68:1. S. 4-10.
- Lang, Kevin 1993. Language and economists' theories of discrimination. *International Journal of the Sociology of Language* 103. S. 165-183.
- Lehman, Karen & Krebs, Al (1996). Control of the World's Food Supply. In Mander, Jerry & Goldsmith, Edward (eds). *The case against the global economy and for a turn toward the local*. San Francisco: Sierra Club. S. 122-130.
- Lowell, Anne & Devlin, Brian 1999. Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. In: May (ed.). S. 137-159.
- Maffi, Luisa 1994. *A Linguistic Analysis of Tzeltal Maya Ethnosymptomatology*. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley. [UMI order # 9504901].
- Maffi, Luisa 2000. Linguistic and biological diversity: the inextricable link. In: Phillipson (ed.). S. 17-22.
- Maffi, Luisa (ed.) 2001. *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and the Environment*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution Press.
- Maffi, Luisa, Skutnabb-Kangas, Tove & Andrianarivo, Jonah (1999). Linguistic diversity. In: Posey (ed.). S. 19-57.
- Maher, John C. & Yashiro, Kyoko (eds) 1995. *Multilingual Japan. Special Issue, Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16:1&2.
- May, Stephen. (ed.) 1999. *Indigenous community-based education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Also available as Vol. 11, No. 3 of the journal *Language, Culture and Curriculum*.
- McCarty, Teresa & Watahomigie, Lucille 1999. Indigenous community-based education in the USA. In: May (ed.). S. 79-94.
- Mühlhäusler, Peter 1996. *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Oda, Masaki 1994. Against linguisticism: a reply to Richard Marshall. *The language teacher* 18:11. S. 39-40.
- Oda, Masaki 2000. Linguicism in action: language and power in academic institutions. In: Phillipson (ed.). S. 117-121.
- Pennycook, Alastair 1994. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman.
- Pennycook, Alastair 1998. *English and the discourses of Colonialism*. London & New York: Routledge.
- Phillipson, Robert 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, Robert 1998. Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? In: Benson, Phil, Grundy, Peter & Skutnabb-Kangas, Tove (eds) (1998). *Language rights*. Special volume. *Language Sciences* 20:1. S. 101-112.
- Phillipson, Robert (ed.) 2000. *Rights to language. Equity, power and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove 1994. English - Panacea or Pandemic? In: Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter (eds) (1994). *Sociolinguistica 8. English only? in Europa/ in Europe/ en Europe*. S. 73-87.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove 1995. Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics* 16:4. S. 483-504.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove 1996. English Only Worldwide, or Language Ecology. *TESOL Quarterly*. Ricento, Thomas & Hornberger, Nancy (eds). *Special-Topic Issue: Language Planning and Policy*. S. 429-452.
- Posey, Darrell 1997. Conclusion of Darrell Posey's 'Biological and Cultural Diversity - the Inextricable Linked by Language and Politics'. *Iatiku. Newsletter of the Foundation for Endangered Languages* 4. S. 7-8.
- Posey, Darrell A. (ed.) 1999. *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity*. New York: UNEP (United Nations Environmental Programme) & Leiden: Intermediate Technologies, Leiden University.
- Rosen, Robert, Digh, Patricia, Singer, Marshall & Phillips, Carl 2000. *Global Literacies. Lessons on Business Leadership and National Cultures. A landmark study of CEOs from 28 countries*. New York: Simon & Schuster.
- Ruiz, Richard 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8:2. S. 15-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1996a. The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia - from migrant labour to a national ethnic minority? *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 118. Special Issue, *Language Planning and Political Theory*, Dua, Hans (ed.). S. 81-106.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1996b. Educational language choice - multilingual diversity or monolingual reductionism? In: Hellinger, Marlis & Ammon, Ulrich (eds). *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. S. 175-204.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert 1994. Linguistic human rights, past and present. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds, in collaboration with Mart Rannut). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Contributions to the Sociology of Language, 67. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 71-110.

- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert 1997. Linguistic Human Rights and Development. In: Hamelink, Cees J. (ed.), *Ethics and Development. On making moral choices in development co-operation*. Kampen, The Netherlands: Kok. S. 56-69.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert 1998. Linguistic human rights. In: Hamelink, Cees J. (ed.), *Gazette. The International Journal for Communication Studies*. Special volume, *Human Rights* 60:1. S. 27-46.
- Svenska Finlands Folkting (2000). *Svenska på stan / Stadin ruotsi. En attitydundersökning analyserad av professor Erik Allardt. Asennetutkimus akateemikko Erik Allardt'in analysoimana* (Downtown Swedish. An attitudinal study analysed by Professor Erik Allardt). Finlandssvensk Rapport nr 39. Helsingfors: Svenska Finlands Folkting.
- Swain, Merrill, Lapkin, Sharon, Rowen, Norman, Hart, Doug 1990. The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. *VOX, The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education* 4. S. 111-121.
- Swales, John M. 1997. English as *Tyrannosaurus rex*. *World Englishes* 16:3, November 1997. S. 373-382.
- Tomaševski, Katarina 1996. International prospects for the future of the welfare state. In: *Reconceptualizing the welfare state*. Copenhagen: The Danish Centre for Human Rights. S. 100-117.
- Tsuda, Yukio 1994. The Diffusion of English: Its Impact on Culture and Communication. *Keio Communication Review* 16. S. 49-61.
- Tsuda, Yukio 1998. The Japanese and the English Language. An Interdisciplinary Study of Anglicized (Americanized) Japan. *Japan Review* 10. S. 219-236.
- UNESCO 1998. *Human Rights. Major International Instruments. Status as at 31 May 1998*. Prepared by Symonides, Janusz, Volodin, Vladimir & Rivet, Sophie. Paris: UNESCO, Division of Human Rights, Democracy and Peace.
- Williams, E. 1998. *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research No. 24. London: Department For International Development.
- Wong Fillmore, Lily 1991. When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly* 6. S. 323-346.



## WHEN is a language?

**Ingmar Söhrman**  
Göteborg University

‘What is a language?’ is a question that is difficult to answer and ‘What is the difference between a language and dialect?’ is even more intriguing. No linguist or philosopher has been able to give an unequivocal answer. Another question of equal importance is ‘where is a language?’ This *where* is a bit more complex than it might seem at first glance. Of course, it is important to know in which territory a language is spoken – and by whom. The status of this territory is of utmost importance for the speakers (cf. Laponce 1987). If it is a nation-state with this language as the official language, the situation is evidently the best possible, and there would be full use and support on all levels of the society. If the language is only spoken in a region, the sociolinguistic situation of the population of this region is fundamental: is it bilingual?, does the region have any autonomous status?, which language is used in schools and mass media? etc. When John Hofman investigated the usage of Shona in what was then Rhodesia he was told that “to be human one must have a tribe; to be a tribe one must have a language” (Hofman 1975). This statement is not entirely true, but it shows people’s attitude towards their language as a fundamental part of their cultural identity.

This leads us to another meaning of the word *territory* in the sense of social territory. In which situations is a language used? At home, at school, at work etc.? However, this territorial aspect of language use has to be combined with the temporal limitation if we want to achieve a good understanding of the existence and use of a certain language.

Rarely – if ever – is this temporal factor taken into consideration: ‘*When* is a language?’ Throughout history, we have seen languages appear and disappear. We find evidence for the existence of a language, and we can also see when it is not used in any official situation any more. When great cultures like the Sumer realm in Mesopotamia (aprox. 3,200 – 2,000 BC) succumbed to Assyria in about 2,000 BC, Sumerian also lost its position and fell into disuse. However, it kept being used as a literary language for almost two millennia. Later Akkadian was used in the same way, as was the case when Alexander the Great conquered the country and it later became part of the Roman empire, although we do not know exactly when the last native speaker of Sumerian and of Akkadian died. These are evidently good examples of the temporal existence of a language, even if we do not know the exact moment of the languages’



appearance and disappearance. However, reality is more complicated than these examples show.

If we look at the creation of a language we are led to believe that a linguistic variety passes through different phases on its way to becoming a language in its own right. A simplified description would be the following process:

Variety with certain peculiarities > subdialect > dialect > language

Of course, there are no clear limits between the first three categories. Since we are here more concerned with the notion *language*, we will only discuss the difference between the last two notions, and, as will be shown, the concepts can not be defined from purely linguistic criteria.

Another question is if a language could actually change from being a dialect to becoming a language and then back to a dialect again and so on. From a purely linguistic classification, it would be hard to see this happen, but the definition of what a language is has more to do with political and economic power than with pure linguistics.

A concrete example of how a linguistic variety can change from a dialect to a language and back again is Galician in Spain. After the Moorish invasion of Spain in 711 AD and the establishment of the economically and culturally flourishing centers in Southern Spain – Cordoba, Granada and Seville – the languishing North desperately needed a counter weight.

Revenge and glory are not by themselves enough to create a nation. A marginalized people need something more prestigious to achieve that status. Historical tradition more than true history is a good base for the creation of an ethnic myth on which a self-conscious nationalistic feeling can be founded and lead to a struggle for independence and even expansion. This historical tradition can be based on political and cultural prestige or religious zeal and strength. The Spanish Reconquista, starting in 720 AC with king Pelayo in the Cantabrian mountains, truly needed something prestigious to give strength and reason to its cause in order to fight the strong and rich Muslim realm. The economic strength of a territory is fundamental to the outcome of its fight for independence.

Thus Saint Jacob's body was conveniently found in Galicia and buried in Santiago de Compostela in northwest Spain. An enormous cathedral was erected, and the myth made Santiago the third most important pilgrimage site in the Christian world in medieval times. The political prestige gained from this new religious and economic center helped the kings of Asturias and later as the kingdom expanded, kings of León and Castile in their efforts to unite the growing kingdom in its reconquering of lost territory.

This newly gained prestige also rendered valor to the Romance variety spoken in Galicia, and Galician poetry flourished and many non-Galician writers used the language for centuries to come. Galician changed from being a

regional linguistic variety to being considered a language with a literary tradition.

However, the situation changed. The political power moved to Castile, and Galicia turned into a forgotten corner of an expanding empire. Galician fell into oblivion and turned into the vernacular of peasants and fishermen. It was once again a dialect (Söhrman 1993: 23-24).

Romantic ideas led to a resurrection of the language (with Rosalía de Castro as its figurehead) as in many other countries in the mid 19<sup>th</sup> century (Söhrman 1993:23). This short prosperous period ended in marginalization, and once again, the language was a dialect with a short comeback during the Second Republic in the thirties. During the Franco era the authorities used to talk about Spanish dialects – Galician, Catalan and Basque without defining what that meant nor saying of which language they were supposed to be dialects. When democracy was established after Franco's death and according to the 1978 Constitution (Chapter 3:2), Galician once again was revitalized and declared a language (Söhrman 1993:40, 52-53, 63-65).

There are other examples of the same kind, Norwegian for instance. Common Scandinavian split into different languages at the beginning of the Viking Era. Norwegian as a separate language is supposed to have existed from 800 AC. It remained closer to Old Scandinavian than did Danish and Swedish. In 1450, Danish replaced Norwegian as the administrative and official language of both Norway and Denmark, although this latter concept did not exist at that time. Norway had lost its independence to Denmark and was to remain Danish until 1814, when Sweden forced Denmark to cede the country after Sweden had lost Finland to Russia. Romantic and nationalistic feelings led to a more independent relationship between the two countries until Norway in 1905 was rightfully granted its independence. Of course, the inhabitants kept using different Norwegian dialects in their daily conversation, but the Danish influence was striking. It can almost be said that written Norwegian did not exist until the mid 1850's. The written language was Danish, and Norwegian was just a number of spoken dialects. In an attempt to recreate the Old Norse of Norway, a new standard Norwegian, New Norwegian (Nynorsk), based on western dialects was developed. In this case, we see a language established in the early Middle Age turned into spoken dialects at the end of this era. Some 400 years later it comes back not as one but as two written languages. This particular situation has led to a liberal view on the use of dialects. As Geirr Wiggen points out "Local dialects enjoy a higher status and may be used more widely and freely in Norway than in most European societies" (Wiggen 1995: 50). Although there are two Norwegian written languages, there are also several dialects that are expanding and are accepted not only as spoken but also as written varieties. As a consequence there is no codified spoken standard

language (Wiggen 1995: 49) and the two written standard languages are open to many dialectal variations both in morphology and lexicon.

A third example could be Belarusian, which was not recognized officially until 1905 when the first newspapers and books were published in this language. In the 1920's, a Belorusification took place in the Belarusian SSR. The new administration was "Socialist in form, but nationalist in content". Once Stalin had secured his power a Russification started, and Belarus became "Nationalist in form, but socialist in content", and Belarusian lost its position in all official situations and in education, although not entirely. It was still recognized as a language, but existed as such only in restricted areas, and most people spoke a mixed Russian-Belarusian "semilanguage", *Trashanka* (= lit. mixed cattle-food). It rose to official recognition again after the independence of Belarus (Gustavsson 1995: 52-56). Nevertheless Belarusian is again losing official ground now that the authoritarian populist president Lukashenka does everything to return the country back to its former state during the "good, old Soviet period", annexing it to a fairly disinterested Russia (Gustavsson 1995: 72-74). In this case, the language has been considered a language ever since it was promoted from being seen as a Russian dialect to a language. Nevertheless, the status has been threatened considerably first during the Soviet time and now once more. During the Stalinist Russification and after the losses in World War II the language seemed to be fairly close to a slow return to a dialectal status. Since Belarusian and Russian are fairly close to each other, this would not be so surprising, and the existence of *Trashanka* shows how easily the two languages mix.

After having discussed this troublesome vacillation between *language* and *dialect* it should be emphasized that the language we speak is normally closely linked to our self-awareness and our identification of ourselves as persons and integrated members of a social context. This is the core for a language-based ethnic identity. The nation is mostly a far more restricted concept than a country. It is possibly not until school that we are acquainted with the idea of what our country (and our nation) is and that we are parts of it.

A romantic, but not untrue definition of what a language means to its speakers (and others), is given in the Belarusian constitution:

Language is not only a means of communication but also the soul of the nation, the main and most important part of its culture. When language lives, lives the nation. Every language, its living local or historical varieties is an invaluable richness, belonging not only to one people but to the whole of mankind. (Gustavsson: 59)

It is, as we have seen, an unresolved question what a language is. As has been shown above, a linguistic variety can be considered a language when it has achieved sufficient political and/or cultural prestige. When this prestige is

lost what used to be considered a language is suddenly turned into a dialect again without any significant linguistic change. The process of becoming a language is a cognitive one that depends on the people's own perception and recognition of it and in the case of minorities, it also depends on the majority's willingness to recognize it as a language. This shows that in order to be considered a language a linguistic variety must be regarded as a language not only by its speakers but also by neighboring peoples and, not least important, by the authorities of that country. This recognition has much more to do with the political and cultural context than with purely linguistic considerations. The creation of the Bosnian language shows this clearly. It is fairly close to standard Serbian but for nationalistic (and religious) reasons, the use of oriental and Muslim words is promoted and the vocabulary is alienated from the old standard Serbo-Croatian language.

Nevertheless, there are criteria that indicate if a variety is a language or not. Obviously, these are not absolute. There is no bipolarity but rather a continuum where a clear presence of the following criteria implies that the linguistic variety is a language and the absence indicates that it is a dialect. This is not the whole truth, but it explains in a fair way that a language could be defined as a linguistic variety that has prestige and a dialect as one that lacks this.

1. Difficulty for speakers of the variety to understand speakers of neighboring language/s/
2. Geographical isolation of the speakers of the variety
3. An ethnically and politically well-established and strong group (of native speakers) uses the variety in their daily life
4. The existence of a political and historical tradition among the speakers of the variety
5. The existence of a written tradition
6. A rich literary tradition
7. A recognized standard language variety
8. The use of this variety in schools
9. The recognition of the variety as an official language in a country or a region
10. High political and cultural prestige for the linguistic variety

These criteria are not of equal importance. The first four seem to play a more decisive role, and, of course, the first one, the difficulty in comprehension, has to be regarded as fundamental. What you cannot understand *at all* is surely considered a different language from a linguistic point of view, although the

criterion is not unequivocal. We find this in cases like Sámi (Lapp) and Norwegian or Breton and French, but the criterion becomes more relative when it comes to relations like Danish and Swedish or Finnish and Estonian, where there exists a fairly high degree of mutual understanding.

The linguistic variety could still be a dialect, but in that case, often, a dialect of another language that is not yours. However, politicians, especially dictators, tend to have their own idea of the linguistic reality. Thus Franco could, as we have seen, declare Basque a Spanish dialect together with Galician and Catalan that linguistically are more related to Spanish (or Castilian). In this situation, 'Spanish' means 'belonging to the state of Spain' and perhaps just subordinating them as dialects, and still not languages and therefore of less importance. The decay of these 'dialects' could then be seen as a good thing that the state would promote by forbidding their usage in all official dealings.

In many languages, there are dialects that without any pretension of becoming languages of their own, are still fairly incomprehensible for the rest of the speakers of the language in question. There are even languages that lack a standard variety and only consist of some dialects like Sardinian in Italy and Tamazight (Berber) in northwest Africa (see Applegate 1970). All this means that the first criterion can not be entirely decisive on its own.

The geographical isolation adds to the linguistic peculiarity. Isolated valleys or islands are ideal grounds for linguistic diversification. Faroese on the Faeroe Islands and Aranese in the Aran Valley in Catalonia are two examples of linguistic varieties that have reached a certain level of official recognition due to their geographical isolation. Faroese is now considered a language and is used in all situations on the Faeroe Islands, while Aranese is taught at schools and is used in local affairs, although it is still considered a dialect, but neither of Catalan nor of Spanish. It is related to Gascon (an Occitan dialect) in southwest France (Posner 1996: 190).

Together with this first criterion, for political reasons, number 3 and 4 have a higher dignity and prestige than do the rest of the criteria. As has been pointed out above, it is a question of a relatively high degree of presence to make a vernacular a language. Eskimo-Aleut has only recently received a small degree of official recognition of its status as an independent language. Still, its total difference from other languages spoken in its neighborhood is sufficient to qualify it as a language. The clear fulfillment of this single criterion and the lack of other criteria stand out in the case of most Native American languages (Comrie et al. 1996: 120-143).

A fair number of criteria, especially the first, third and fourth ones must be present to a higher degree if we should consider a vernacular a language. The more clearly a certain criterion is fulfilled and the more criteria that are fulfilled the higher is the likelihood of a vernacular being considered a language.

An important ground for the two political criteria (3 and 4) is the usefulness of a language. This usefulness could be economical, political or emotional, but it has to be recognized by the speakers. Otherwise, these fundamental criteria for a language will have no effect. Irish could be seen as a good example of an officially very well supported and guarded linguistic variety that has a long and outstanding tradition as bearer of an original culture that is important for the national feeling. Still, now that Ireland is a well established state and nation the Irish language has turned into more of a curiosity due to its lack of usefulness for its speakers outside the *Gaeltachtaí* (the region where it is spoken).

There is a striking example of the fifth criterion being the most important one. Chinese is considered a language and the four main varieties – Mandarin, Wú, Yuè and Hakka and their many subvarieties only dialects although the differences among them both in vocabulary and structure make them mutually unintelligible (Li & Thompson 1990: 811-813). In this particular case, the use of a logographic (character system) writing system helps the dialects to be unified since it is the same system that is used in all four ‘dialects’. The signs do not reflect the pronunciation at all, and in that way the same sign can be pronounced completely differently in different parts of China. This is also the explanation as to why Chinese people can be seen “writing” signs in their palm while talking to someone from another dialectal region. Of course, the third and fourth criteria are valid in the Chinese case as the writing system was used and promoted by the centralized imperial administration for millennia.

When a language has reached a level of high prestige like English or Spanish, it seems harder, if not almost impossible, to break it down into several new languages that emerge from the language of the colonial power. In the case of English, it could be argued that this is a reasonable consequence of the fact that Great Britain kept its position as a great power with many colonies until after World War II. Spain, on the other hand, had lost its position as a great power when most of its colonies became independent at the beginning of the 19<sup>th</sup> century. Their long and successful tradition as colonial powers explains why these languages became so widely spread, and now the number of speakers, as well as unified linguistic tradition and better communications seem to add strength to the idea of one English and one Spanish language. With the exception of a certain nationalistic idea of creating a new Argentinean linguistic norm (Guitarte 1991: 77-79), there has not been any real attempt to split English or Spanish into different languages. It is true that Webster wanted to establish a different American spelling norm for the English spoken in America and also did so, but he had no proven intention of making it a separate language. The tenth criterion summarizes this discussion. The core criterion is a ‘high political and cultural prestige for a linguistic variety [that] makes it a language’ (Alvar 1961).

An interesting topic is also the question of when a language ceases to be used (presumably as anybody's mother tongue), and also to try to establish when it becomes so separated from other varieties that the speakers of these varieties do not easily understand the speakers of the first one any more. A good example is the process of transformation that took place when spoken popular Latin slowly became so different from written Latin that this was not understood any more without previous studies. At the same time the different spoken varieties of Latin split up into different vernaculars that have to be considered languages at least at the beginning of the 9<sup>th</sup> century when we have the first examples of written French. The written testimonies of the existence of the other Romance languages came later on. Of course, the spoken language must have reached a fairly high degree of difference from Latin before anybody would feel the need to write explanations of Latin words or other messages in French, Spanish and Italian among other Romance languages (Price 1998).

Normally the process of change in the spoken variety of a language is usually slow, and in order to create a need (or a feeling of such a need) for a new written norm or variety and the impetus to start using this new norm it is necessary that there exists a high degree of difference from the original language that is also strongly felt among the speakers. However, this process seems faster in the case of creole and pidgin languages. It is always difficult to say when a language really becomes an established language in its own right. Furthermore, this must take place before the first written evidence can be given. We can only say that there is written evidence from a certain time and that from that date onwards we have a new language. The humanized metaphor would make us conclude that "giving birth" to a new language is a complicated and extremely slow process of maternity.

When the last native speaker dies the language ceases to be used, at least in everyday life situations. Therefore, we sometimes know the exact moment when a certain language disappears from usage, like when Burbur, the last speaker of Dalmatian (a Romance language spoken on the Croatian coast), drowned in the early morning of the 10<sup>th</sup> of June 1898 (Lombard 1990: 109). Actually, the language ceases to be used when the last but one speaker dies. After that time there is no communication between two people taking place in that language any more.

Before leaving the discussion about a language's fall into disuse we must be aware of the fact that some languages keep being used, especially in written communication, by non-natives. Latin is obviously the most striking example. Does a known language exist when there are no more native speakers, even if there are quite a few scholars and others who study the language and know it well? Classical Arabic resembles Latin but is a more complicated case. It is the religious language of Islam, and although it is fairly different from all the

Arabic varieties used in speech and writing nowadays, all these varieties are still considered one language and Classical Arabic is still recognized as the official language of many states, but this official language is, as a matter of fact, a modernized version of classical Arabic. The spoken varieties are not really mutually understandable (Kaye 1990: 666-667). There are officially only two Arabic languages – Arabic and Maltese, the language spoken on Malta (Camilleri 1997). The mere fact that the Maltese are Catholic made them establish their linguistic variety as a language in its own right. They did not have any religious reasons for maintaining the idea of a unified Arabic language, which is the case for Arabic speaking Muslim countries. Maltese is furthermore written with the Latin alphabet (Camilleri 1997 and Kaye 1990: 664).

When we are dealing with a language connected with a certain culture, it is easier to say that the language has ceased to be, when the culture has disappeared or changed considerably. Still Latin might constitute a problem. It was used, and still is, as a literary, scientific and administrative language for more than a 1,000 years after the fall of Rome and the establishment of its Romance continuations (“daughter languages”). Has it really ceased to be?

A more curious case is the usage of so called constructed languages, or languages created on purpose by someone in order to facilitate international communication (Edwards 1994: 43-47). The best-known example is Esperanto, spoken by at least a million people, possibly more (see Forster 1982). This language like many others of the same kind (like Ido, Interlingua, Volapük etc.) is almost never the mother tongue of anybody, but it is used by many that are fluent in this language. Of course, it exists, even if there are only a couple of hundred children to enthusiastic Esperantists who really grow up with this as their mother tongue. This language, however, is used in everyday life situations, and this might be a better criterion than being the mother tongue of someone when we decide WHEN a language really is.

A similar case is the existence of pidgin languages that are also the result of a more spontaneous creation of some kind of a more or less rudimentary mixed language used for specific, mostly commercial, communication over the borders (Romaine 1994: 162-190). Some of these pidgin languages transform into fully developed languages, so called Creole languages (Romaine 1994: 162-190). These are usually based on a simplified grammar of one language to which is added a mixture of vocabularies from the basic language and at least one more language. Several Creole languages have become mother tongues of quite a few people, especially on many Pacific islands and in west Africa. A few Creole languages have even been recognized as official languages of some countries. A strange case is the island-state Vanatu where Bislama, a Creole language, is the official language of the country but it is not used in schools where only English and French are used (Romaine 1994: 185-186).



It seems that the everyday usage is the best criterion for establishing whether a language exists at a certain time. Although there might exist a good documentation of a language (texts, recordings etc.) if it has ceased to be used, it does not really develop any more. We can therefore consider it in disuse and more or less accurately establish its time as a used ("living") language. Latin is still a tricky case, since the Vatican keeps updating its vocabulary. Still its usage as an everyday life language is very limited (and being spoken mainly by Catholic priests and monks it could for obvious reasons hardly be the original mother tongue of anybody).

After this discussion on when a language comes into usage and when it falls into disuse, it would be interesting to see if it could also return into usage. Here it is not a question of being considered a dialect or a language at different times but about being taken up as a means of communication in everyday life. The example of a "resurrected" and not only revitalized language that is mostly given is Hebrew. It was out of everyday usage for more than 2,000 years and brought back into usage at the end of the 19<sup>th</sup> century. This is now the official language of Israel. It is once again used as the mother tongue used in all situations by most Jewish inhabitants of Israel (Hetzron 1990: 686). This means that a language can "come back" to successful usage after a long period of disuse. However, it must be noted that it never fell into oblivion being the religious language of most Jews. Of course, in order to be "recycled" a language must be recorded somehow or at least memorized. There must exist a special ideological reason for giving up one's own language and start using a language that has been out of use as a new family language, thereby creating a new generation of native speakers of this old language. In the Hebrew case, the reason was religious and/or political.

This discussion about when a language comes into usage and when it disappears as the normal means of communication leads us to study the process of establishing a vernacular as a language, separating it from other related varieties. We have already discussed the criteria for regarding a linguistic variety a language. Some of these are of a political nature. Now the question is what makes these political issues arise. What is the role played by a language, and how does it come into the process of creating a nation?

Laponce points out that a language 'should be on par with nation as a definer of ethnicity' (Laponce 1987: 48). I find this statement only partly true, since it seems more probable that a feeling of ethnic unity comes first, being a more concrete feeling of unity of siblings and neighbors and the culture related to them. To make someone feel this unity with certain persons close to her/him and alienation to others, linguistic differences constitute one of the most important criteria. The more abstract concept of a nation that you have to learn (at school or elsewhere) must necessarily come later in the process, on the next level so to speak.

Thus, Basques, Welshmen and Mayans can prove their difference from the majority culture. This linguistic separation is often strengthened by the idea of a different history of the ethnic group - *the ethnic myth*, which is based on ideological concerns and tradition and, often, to a varying degree on historical reality. This does not make it less important. On the contrary, it represents a people's concept of its own history and its historically based relations to its neighbors. Ethnic, ethnological and religious differences are often used. Especially, fundamentalist movements tend to exclude the rights of the **others**. Until after World War II Catholic Romansh-speakers in Grisons in Switzerland and Calvinist Romansh-speakers often refused to recognize each other as speakers of closely related dialects of the same language, which did not have any standard variety (Söhrman 1998). This unwillingness to recognize other Romansh dialects because of religious differences fortunately does not exist any more. (Romansh or Rhaeto-Romance is the name of five Romance dialects in southeast Switzerland). Almost always this different history is (recently) discovered and promoted by political and cultural activists in spite of the ruling majority's predominant and deep-rooted idea of their own "supreme" history.

The romantic resurrection of languages and cultures in the 19<sup>th</sup> century was often limited to nostalgic and folkloristic studies of medieval cultures and languages with no modern political intention whatsoever. Most members of these cultural societies dedicated to medieval times were actually hostile to any political consequences of their interest and discoveries. This was obviously the case in Scotland and in Provence where the Félibrige-movement led by the Nobel Prize winner Frédéric Mistral had a short glamorous period. It was not really until the turn of last century that a radical political movement changed the image and provoked the development described in the model that has been outlined.

The most intriguing part of the Yugoslav example still remains. The combination of Pan-Slavic ideas and Serb predominance created the so-called 'Yugoslav idea' and caused the creation of the Unified Serbo-Croatian language. From a strictly linguistic point of view, there are four main Serbo-Croatian varieties or dialects of which two have real literary traditions. Three of these four varieties are spoken within what is Croatia today. Subdialects of one of these four varieties have been taken as the base for the modern Croatian, Serbian and Bosnian standard languages (de Bray 1981). The linguistic differences between these languages are not negligible, and with the rise of new states these differences have been stressed and developed. The latest result of this development is the Bosnian language. Thus, we have three languages on a sublevel to a dialect that belongs to a linguistic cluster consisting of four related dialects.

A final example of when a dialect is, could be found in the Moldavian Republic. This part of Moldavia (Bessarabia) belonged to Russia at different periods of the 19<sup>th</sup> century. It became part of Romania again after World War I. As a consequence of Soviet occupation of this part of the Romanian principality Moldavia during World War II the Cyrillic alphabet was introduced and an otherwise indigenous linguistic norm was promoted, and all of a sudden Moldovan or Moldavian was declared a (Romance) language. Soviet linguists were the only ones to regard this politically induced variety a language. The change of alphabet looks more differentiating than it is. Bosnian for instance is written with either the Latin or Cyrillic alphabet, and in standard Romanian Cyrillic was used until 1860. When Moldova became independent, one of the first actions taken was to reintroduce the Latin alphabet. The language was once again called Romanian and Moldovan as a language was abrogated (Kristophson 1996: 281-288), but after the election in 1994, the Moldovan distinctiveness was stressed once more and the language was again called Moldovan. The popular ground for this decision was also confirmed by a sociological survey, even if some doubt can be shed on the survey since the new pro-Moldovan government carried it out. As Charles King points out "linguistic and cultural similarities can push nations apart as much as bring them together" (King 1997:30). The denial of the uniqueness of an ethnic group provokes and strengthens its self-defense and unification.

The Albanian speaking population of Kosova speaks a northern Albanian dialect, but accepted the Albanian standard language that is based on southern Albanian or Tosk (Kostallari 1973). The Albanian speaking population chose to unite with Albania, at least linguistically, possibly in order to strengthen their position in the conflict with the Serbs. Both in Kosova and Moldova there are political movements that favor the idea of unification with Albania and Romania respectively. In Kosova this political ambition is getting stronger all the time due to Serbian inflexibility and ethnic oppression.

In this article I have discussed the temporal limits of the use of a language and the role political considerations and evaluations have in this process. Another point of interest has been how political and sociological factors more than linguistic classification identify a linguistic variety as a language or a dialect and how this may change over time due to political changes. The acceptance of the idea that the concepts of *language* and *dialect* are temporally reversible due to the complications and definitions of the existence and usage of a language must be considered necessary for a better comprehension of when a language really exists as a language and what this might imply.

## References

- Alvar, Manuel 1961. Hacia los conceptos de lengua, dialectos y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15.
- Applegate, J.R. 1970. The Berber Languages. In: Thomas A. Sebook (ed.) *Current trends in Linguistics*, vol. 6, Mouton, pp. 587–661
- Camilleri, Antoinette 1997. Malta: One Nation, Two Languages. *Multilingualism*, 20, Uppsala, pp. 21–24
- Comrie, Bernard (ed.) 1987. *The World's Major Languages*. Beckenham: Oxford University Press
- Comrie, B., Matthews, S. and Polinsky, M. (eds.) 1996. *The Atlas of Languages*, London: Facts On file.Inc.De Bray, R.G.A. 1981. *Guide to the South-Slavonic Languages*, Columbus, Slavica Publ.
- Edwards, John 1994. *Multilingualism*. London: Penguin Books
- Forster, P.G. 1982., *The Esperanto Movement*. Haag : Mouton
- Guitarte, G.L. 1991. Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española. In: C. Hernández et al. (eds.), *El español de América*, I, Castilla y León, pp. 65–86.
- Gustavsson, Sven 1995. Belarus: A Multilingual State in Eastern Europe. In Sven Gustavsson & Harald Runblom, *Language, Minority, Migration*. Uppsala Multiethnic Papers 34, Uppsala.
- Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language*, Stanford Calif.
- Hetzron, Robert 1990. Hebrew. In Bernard Comrie (ed.), *The World's Major Languages*. New York & Oxford: Oxford University Press. pp. 686–704
- Hofman, J.F. 1975. Language attitudes in Rhodesia. In Joshua A. Fishman, R. L. Cooper and A. Conrad 1975. *The Spread of English*. Rowley Mass., pp. 279–301
- Kaye, Alan S. 1990. Arabic. In: Bernard. Comrie (ed.), *The World's Major Languages*, New York & Oxford: Oxford University Press. pp. 664–685.
- Kostallari, Androkli 1973. *Gjuha e sotme letrare shqipe dhe disa probleme themelore të drejtshkrimit të saj (La langue littéraire albanaise contemporaine et les problèmes fondamentaux de son orthographe)*, Tiranë: Akademia e shkencave e RP të Shqipërisë.
- King, Charles 1997. *Post-Soviet Moldova*, The Center for Romanian Studies, Iasi.
- Kristophson, J. 1996. Sprache? Sprachwissenschaft? Sprachpolitik? – Fallstudie Moldauisch. In H. Schaller (ed.) *Sprache und Politik: Die Balkansprachen in Vergangenheit und Gegenwart*. Munich, pp. 277–288.
- Laponce, J.A. 1987. *Languages and Their Territories*, Toronto, Buffalo, London.

- Li, Charles N. & Thompson, Sandra A. 1990. Chinese. In: Bernard Comrie (ed.), *The World's Major Languages*, New York & Oxford: Oxford University Press, pp. 811–833.
- Lombard, Alf 1990. *Språken på vår jord*, Stockholm/Stehag: Symposion.
- Posner, Rebecca 1996. *The Romance Languages*, Oxford
- Price, Glanville (ed.) 1998. *Encyclopaedia of European Languages*. Oxford: Blackwells.
- Romaine, Suzanne 1994. *Language in Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Söhrman, Ingmar 1993. *Ethnic Pluralism in Spain*, Uppsala Multiethnic Papers 29, Uppsala.
1997. *Språk, nationer och andra farligheter*. Stockholm: Arena.
1998. Romansh. In Glanville Price (ed.), *Encyclopaedia of European Languages*. Oxford: Blackwells, pp. 388–393.
- Wiggen, Geir 1995. Norway in the 1990s: a sociolinguistic profile. *International Journal of the Sociology of Language*, 115, pp. 47–83.

# Språkpolitikens väsen och vanskligheter

Ulf Teleman

Lunds universitet

## *Inledningsvis*

Språkpolitik, språkplanering och språkvård är ord med likartad betydelse. Låt oss här välja språkplanering som det överordnade begreppet, även om ofta också språkvård används i denna mening. Man brukar då ofta skilja mellan korpusplanering och statusplanering. Korpusplanering har inget med "korpus" i den vanliga språkvetenskapliga betydelsen att göra utan "korpus" avser här – missvisande nog – den språkliga koden, det tillgängliga uttryckssystemet. Korpusplanering är alltså vård av språkets kod, särskilt standardisering och ordförrådsutveckling. Traditionellt är denna form för språkplanering det som språkvårdare har varit mest intresserade av. Statusplanering är kanske en mera rättvisande term. Med status menas språkets användbarhet för olika kommunikativa funktioner och om olika innehåll. Statusplanering gäller alltså språkets domäntäckning. Ett språks status är högre ju flera och ju mer samhälleligt centrala domäner som det används inom. På senare år har språkvårdare i Europa blivit mera intresserade av denna form av språkplanering.

Med språkpolitik menar jag här språkplanering med politiska medel, via politisk diskussion och politiska beslut och med politisk legitimitet. De språkpolitiska problem jag i första hand har i tankarna är sådana frågor som gäller de inhemska språken i länder som Sverige, och bakgrunden för mina funderingar är av naturliga skäl mina erfarenheter från den svenska språknämndens och de nordiska språknämndernas arbete under de senaste decennierna. Språkpolitik kan gälla både korpus- och statusplanering. (Två exempel på politisk korpusplanering är det svenska rättstavningscirkuläret 1906 då utbildningsministern avskaffade *dt* för [t] och *f, fv* för [v] eller den relativt nya danska lag som upphöjer Dansk retskrivningsordbog som ovillkorligt gällande för danska myndigheters språk.) I det här bidraget skall jag dock i första hand fokusera på politisk statusplanering, dvs. på politik som vill påverka (villkoren för) språks domäntäckning.

Jag har kallat det här föredraget "Språkpolitikens väsen och vanskligheter". Det blir kanske mest så att jag talar om vanskligheterna, men min tanke är att jag därigenom rätt bra belyser också språkpolitikens väsen. Många av de problem jag kommer att ta upp är generella för politiskt tänkande och politisk verksamhet, och medan jag utarbetade den här texten har jag i stigande grad

blivit klar över hur jag på punkt efter punkt berör demokratins grundproblem, troligen tämligen amatörmässigt om man mäter mina tankar med en kvalificerad politologisk måttstock. Eftersom mitt intresse här gäller en speciell form för politik, nämligen den som syftar till att påverka språks betingelser och eftersom de grundlärdade politologerna inte verkar ha haft så stort intresse för just dessa problem, kan kanske mina funderingar ändå ha ett visst berättigande och stimulera till fortsatt diskussion.

Politisk aktivitet har som jag ser det tre grundläggande sidor eller moment: (a) att förutsäga vad som kommer att hända om man inte gör något, (b) att välja de goda tillstånd som man vill uppnå (det var väl detta som Olof Palme åsyftade med sin formel "Politik är att vilja"), och (c) att välja vägen till det goda tillståndet, strategierna och medlen för att uppnå målen (dvs. vi får komplettera Palme med Bismarcks "Politik är det möjligas konst"). Ingen är väl förvånad över momenten (b) och (c), men jag menar att (a) är en lika nödvändig del av den politiska helheten, ja att den är en logisk förutsättning för (b) och (c). Jag ska därför inledningsvis erinra om förutsägelsens nödvändighet i (språk)politiken.

### *Vanskligheten att förutsäga*

Politik är naturligtvis en form av handling, och varje handling kräver att man kan förutsäga konsekvensen av sina och andras handlingar eller av andra händelser och tillstånd: om man gör si eller så eller om det eller det händer så blir det på det eller det viset. Om förutsägelse vore komplett omöjlig, skulle man heller inte kunna utkräva ansvar för handlingen, eller rättare: utan förutsägelse blir handlingen inte en handling utan blott och bart en händelse.

Förutsägelser är svåra, ja många säger att framtiden är nästan omöjlig att spå om. Ändå är förutsägelsen nödvändig för den som tror på politik, dvs. för den som inte tror att samhälleliga beslut lika gott kunde slumpgenereras. Detta är då politikens och därmed språkpolitikens första vansklighet.

Förutsägandets teknik är i princip att dra slutsatser utifrån historien. Vi tar reda på hur det har gått i andra liknande fall för att identifiera vilken typ av händelser som är andra händelsers eller tillståndets tillräckliga förutsättning. Eftersom detta är en kinkig verksamhet händer det ofta att olika bedömare gör olika förutsägelser: de tolkar både historien och den föreliggande situationen olika. Att våra förutsägelser är bräckliga beror bland annat på att omständigheter som vi inte vet något om kan ingripa i förloppet: politisk mobilisering, krig, naturkatastrofer, migration, nya teknologier etc. Det ligger ju t.ex. i revolutioners väsen att de inte kan förutsägas: en värld som är ordnad efter en känd princip avlöses av en värld som är ordnad enligt en princip som är okänd intill dess den etableras.

Den samhälleliga verkligheten är så komplex att vi måste förenkla den för att uppnå någon sorts förståelse av det förflutna och därmed också bli i stånd att förutsäga framtiden i något avseende. Vi betraktar ofta bara *en* betingande omständighet och lyckas inte beräkna samspelet med andra i och för sig förutsägbara faktorer på det rimliga sättet. Den enklaste lösningen är ju ofta att rita en kurva för de senaste decennierna eller seklen och förlänga denna kurva, trots att vi alla vet att alla kurvor över historiska händelser har alltför invecklade orsaker för att kunna förutses med exakta matematiska kalkyler.

Ett antagande som underlättar konsekvensresonemang är att se de mänskliga verksamheterna som ett slags nollsummespel: om en viss typ av verksamheter ökar så måste någon annan typ av verksamheter minska i motsvarande mån. Om kommunikation med nya former av informationsteknik tar över vissa funktioner från boken eller tidningarna så måste bok- och tidningsläsning eller -produktion minska lika mycket. Om anglo-amerikanskan tar över vissa funktionsdomäner från svenskan i Sverige, så måste svenskan förlora lika mycket. Men ofta är ju läget inte så enkelt: hela verksamhetsfältet kan expandera och rymma både det gamla och det nya. Ja, det etablerade tillståndet kan ibland utvidga sig med hjälp av det i och för sig usurperande fenomenet. Man brukar säga att detta gäller nätversionen av dagstidningar: den har ökat, inte minskat försäljningen av pappersversionerna.

För att konkretisera det här avsnittet om behovet av att förutsäga, vill jag ge några exempel hämtade från en annan artikel där jag hade uppdraget att fundera över de nordiska språkens framtid (Teleman 2003):

### 1. Den interskandinaviska semikommunikationen (mellan svenska, norska och danska) försvagas

Skillnaderna mellan språken kommer att öka i och med att de offentliga språkens ökande talspråklighet medför språkspecifika novationer. Den tilltagande europeiseringen och globaliseringen innebär relativt sett en försvagning av den skandinaviska interkommunikationen, vilket i sin tur minskar motivation och inlärningstillfällen. Ett möjligt undantag är Öresundsregionen.

### 2. Svenskan i Finland och nynorskan i Norge försvagas

Fortsatt försvagning sker trots stark institutionell förankring. Mitt huvudskäl är för svenskans del i Finland det minskande demografiska underlaget, inga riktigt starka regioner (bortsett från det självstyrda Åland och i viss mån Österbotten), ökande exogami, minskande intresse från den finskspråkiga majoritetens sida av svenska som bro till Europa efter EU-anslutningen.

För nynorskans del är anledningen att nynorskan har sin styrka bara i lantliga regioner och att den fortgående kräftgången och urbaniseringen nästan alltid leder till övergång från nynorska till bokmål senast i samband med generationsskifte.



### 3. Domänförluster till anglo-amerikanska

Svenskan och de andra nordiska nationalspråken förlorar mark i den offentliga kommunikationen i samband med att angloamerikanskan fortsätter att överta domäner inom forskning, utbildning, offentlig skola, näringsliv, politik, underhållning och kulturliv. I samband med minskad domäntäckning kommer svenskans ordförråd att minska. Huvudskälet är antagandet att de omständigheter som lett till dagens situation kommer att gälla i än högre grad i framtiden.

### 4. Förskjutningar inom språken och mellan deras framträdelseformer

Man kan anta att ett antal utvecklingstendenser under det senaste millenniet bryts, dvs.

(a) att ordförrådet utvecklas långsammare i samband med att stora delar av den offentliga kommunikationens domäner övergår till anglo-amerikanskan,

(b) att skriftspråket försvagas på talspråkets bekostnad: talspråket framstår som den kanoniska varianten av riksspråket; bokkulturen försvagas relativt sett genom informationsteknologin och förändrade utbildningsmål för icke-eliten och

(c) att standardiseringen uppmjukas genom talspråkets framflyttade positioner och genom naturlighetsideologins hegemoni via bildmedierna.

Förutsägelser som de ovanstående är mer eller mindre osäkra. Mest diskutabla är sannolikt (4), dvs. de antydda förändringarna inom språken och mellan deras olika framträdelseformer. Min avsikt är dock inte att här närmare utreda och motivera slutsatserna utan bara att påminna om hur förutsägelser är naturliga led i den språkpolitiska processen. Nästa vanskliga steg är att bedöma om den spådda utvecklingen är bra eller inte. Jag ska därför fortsätta med att diskutera några olika typer av argument som är möjliga i en rationell värderande diskurs om olika språkpolitiska tillstånd, dvs. en diskurs som har till syfte att fastställa språkpolitikens mål. Detta avsnitt är kärnpunkten i mitt bidrag.

### *Vanskligheten att fastställa målet*

Om politik inte skall urarta till naken maktutövning måste målen kunna motiveras. Man måste kunna visa att en viss språkpolitik eller ett visst språktillstånd leder till ett samhälle som fungerar bättre för dess medborgare. Alternativet är att "man" bara "känner", "tycker" eller "upplever" att ett visst tillstånd är eftersträvansvärt: "man" vet i sitt hjärta var den rätta eller enda vägen går utan att kunna motivera målet, dvs. så som fundamentalister gör. Låt oss kalla dessa båda linjer för rationalism eller funktionalism respektive idealism eller emotionalism. Motsatsparet är förstås en grov förenkling

eftersom en fri kommunikation utan maktrelationer mellan de berörda (à la Habermas) är en idealisering som också den förutsätter vissa grundläggande mål eller anständighetsprinciper vilka måste postuleras vara intersubjektivt giltiga. (Ja många kanske t.o.m. invänder att just en sådan politisk diskussion som nedanstående genomgång förutsätter om något är ren och skär idealism, medan det skulle vara mera realistiskt att uppfatta politiken framför allt som en yttring av känsla, förförelsekonst och maktutövning).

Det jag här vill undersöka är om och hur man kan rationellt motivera språkpolitiskt försvar av den globala språksplittringen, dvs. det efter-Babelska tillståndet. Eftersom jag själv liksom flertalet språkvetare älskar detta tillstånd, är det egentligen argumenten för min egen hållning som jag tar mig friheten att syna i sömmarna. Jag ber de läsare som kanske kommer att finna denna genomgång cynisk eller blasfemisk att erinra sig denna min utgångspunkt. Jag försöker helt enkelt se min egen grundhållning utifrån, med kalla ögon.

Vi – jag säger ”vi” eftersom detta nog är det vanligaste argumentet bland språkvetare – vi brukar i första hand falla tillbaka på sambandet mellan språk och kultur och anta en svag variant av Whorfs hypotes om relationen mellan språk och tanke. I så fall innebär språklig mångfald tankemässig mångfald, vilket skulle öka förutsättningarna för mänsklig kreativitet och samhällliga framsteg i ett globalt perspektiv. Den avgörande poängen med språklig mångfald ligger med detta sätt att se framför allt i ordförråden eller möjligen också i språkens olika morfologiska system. Kreativiteten skulle bygga på att olika språks lexika inte indelar verkligheten på samma sätt: vissa tankar blir lättare att tänka, andra svårare i det ena språket än i det andra. (Se t.ex. Allwood 1983 och 1986.)

En värld med färre språk skulle alltså vara en mindre kreativ mera monokulturell värld. De redan övertygade brukar tala om språklig mångfald som motsatsen till språklig enfald. Låt oss kalla detta argument för *mångfaldsargumentet*.

Ofta använder man parallellen biologisk mångfald som en övertalande metafor utan att det alls rör sig om samma sak. Såväl den språkliga som den biologiska mångfalden måste dock preciseras territoriellt. Det är inte säkert att en art – eller ett språk – behöver skyddas på ett territorium där den är svagt företrädd om den finns i rikt mått på annat håll.

Man kan också använda mångfaldsargumentet i ett mera jordnära sammanhang. Om ett språk med skriftkultur dör ut finns det alltid en risk att ingen (utom ett fåtal specialister) kan läsa dess litteratur eller ens är intresserad av att översätta den till något av de överlevande språken. De tänkta tankarna begravs med språket.

Om man är osäker på bärkraften i mångfaldsargumentet kan man ge det en något annorlunda form. Tanken skulle då vara att systemet med olika nationalspråk är ett skydd för kulturell mångfald, eftersom språkgränserna försvårar

kulturell imperialism. Om alla skulle tala samma språk är det större risk att världens kulturer homogeniseras av det internationella kapitalets kulturella och andra produkter. Språkgränserna fungerar som bromsar, ungefär som den av Tobin föreslagna internationella valpskatten på snabba valutaspekulationer är tänkt att göra. Med detta synsätt behöver man inte ha uppfattningen att språket i sig själv är uttryck för en kultur och därmed en förutsättning för global tankemässig pluralism, det fungerar bara som en fördröjare av eller en temporär spärr för kulturell, politisk och ekonomisk likriktning. Lägg märke till att denna argumentationslinje inte förutsätter olika strukturerade lexika och därmed olika lexikalt petrifierade världsbilder, det räcker med att språkens uttryck är olika etc. För att det mångspråkliga systemet inte skall hamna i isolationism och stagnation, så behövs förstås en rimlig grad av mång- eller flerspråkighet inom befolkningarna för att möjliggöra inbördes befruktning mellan de kulturer vilka har språkbromsarna som sin förutsättning. Låt oss kalla detta argument för *kulturskyddsargumentet*.

Ett annat omtyckt argument är övertygelsen att individuell mångspråkighet ökar den kognitiva potentialen hos den enskilde brukaren: den underlättar kreativt, divergent tänkande (t.ex. Skutnabb-Kangas 2000). I den typ av tankeprocess som förutsätter språklig bearbetning skulle alltså tillgången till två inte helt kongruenta begreppssystem göra det lättare att bryta nya vägar, att tänka nya tankar. Visst empiriskt stöd förefaller finnas för denna hypotes, som ligger till grund för vad vi kan kalla *tvåspråkighetsargumentet*. Jag läste för en tid sedan att Finland leder den ligan där nummer 1 har tagit flest patent. Den som tror på tvåspråkighetsargumentet skulle kanske alltså kunna tänkas förklara kreativiteten bakom Nokias framgångar etc. med landets tvåspråkighet!

En mera jordnära utformning av tvåspråkighetsargumentet är att det är kulturellt och nationalekonomiskt fördelaktigt att en nation är tvåspråkig. Kulturskyddsargumentet förutsätter ju att nationen skall förfoga över tillräckligt många språkkunniga som kan hindra den egna kulturen från att stagnera, från att isoleras från andra kulturer. Flerspråkighet gör det möjligt att inspireras av kulturer som bärs upp av andra språk. Minst lika viktig är tvåspråkighet i en transnationell kommersiell relation: full språklig kompetens i affärspartnerns språk är ovärderlig för såväl säljare som köpare.

Nästa tankefigur ger ett reellt funktionellt argument samtidigt som den kan leda in i den idealistiska eller emotionalistiska hållning som avböjer eller omöjliggör politisk argumentation. När vi talar om försvar för hotade språk hamnar vi lätt i systemet av postulerade individuella mänskliga rättigheter: varje individ har rätt till sitt modersmål. Detta är en sympatisk och nästan självklar tanke, eftersom modersmålet för de flesta är det grundläggande instrumentet för och bäraren av basalt tänkande, erfarenhet och känsloliv. Många minoritetsspråksbrukare har funnit övertygande metaforer för att uttrycka detta förhållande, som understryker hur underbart det är att komma

tillbaka till sitt modersmål efter att ha varit tvungen att använda andra språk, hur modersmålet är ett språk med färg, smak och lukt, medan alla andra språk är grå och doftlösa etc. Jag kan personligen skriva under på att jag förlorar minst 30% av min intelligens och min kreativitet när jag talar och skriver engelska, tyska och danska (som är mina bästa främmande språk) och att jag aldrig är särskilt rolig eller ens trevlig på dessa språk. Vi kan kalla detta argument för *modersmålsargumentet*. På sätt och vis har vi med detta argument och det förra flyttat perspektivet från samhället till individen. Men samhället består å andra sidan av individer: ett samhälle är effektivt och kreativt endast om dess medborgare är det.

Tanken om språket som bärare av identitet kan nyttjas också i de fall då man vill att fler människor på ett visst område ska känna samhörighet gentemot andra befolkningsgrupper. Ofta griper man då tillbaka på historien och vill återställa ett språkpolitiskt tillstånd i det förflutna. Det modersmål som man anser att människor har rätt till är då egentligen inte de levandes faktiska modersmål utan ett språk som man med rätt eller orätt föreställer sig att deras förfäder har talat under historiskt mera gynnsamma förhållanden. Ett framgångsexempel är hebreiska som statsbärande språk i staten Israel, men också försöken att stärka olika minoritetsspråk på stark tillbakagång kan sägas höra hit: jiddisch, gaeliska, samiska etc.

Hur långt håller nu dessa argument för att motivera mångspråkighetspolitiken? Måste alla anständiga tänkande personer utan vidare acceptera dem? Nja, många invänder att *mångfaldsargumentet* bygger på högst osäkra antaganden. Argumentet utgår ju ifrån att språklig mångfald är en förutsättning för tankemässig mångfald trots att vem som helst kan se att engelsktalande engelsmän är olika engelskspråkiga amerikaner, ja, engelskspråkiga amerikaner är olika andra engelskspråkiga amerikaner, engelskspråkiga indier kan vara lika bra som engelskspråkiga engelsmän, fastän de ändå är så uppenbart olika i tanke och känsla. Personer med sådana invändningar är de som är övertygade om att olika identitet inte förutsätter olika modersmål. De flesta lingvister brukar ju för övrigt också lite flott intyga att alla språk är lika bra och att alla språk kan uttrycka allting. De olika hållningarna till mångfaldsargumentets värde erinrar också om de skiljaktiga åsikterna om översättningens möjlighet, dvs. om översättning fungerar alldeles utmärkt eller om den är principiellt omöjlig.

*Kulturskyddsargumentet*, dvs. hypotesen om språk som barriär mot monokulturell förflackning, mot att hela världen blir ett förvuxet USA, är inte heller särskilt lätt att hävda med tanke på de stora inomspråkliga kulturella skillnader jag just nämnde.

Personer som är skeptiska till mångfalds- och kulturskyddsargumenten kan kanske erkänna att det ligger något i dem, men framför allt är de naturligtvis övertygade om att *den globala språksplittringen egentligen är en förbannelse*:

en minskning av antalet språk i världen skulle underlätta mellanmännisklig förståelse och innebära väldiga tidsbesparingar i utbildningssystemet (se bara vilka fördelar England och USA har nu). Dessa kritiker ser också lättare risken för kulturell inavel, politisk bypolitik, ineffektiv ekonomi i de språkbefästa samhällena.

Inte heller *tvåspråkighetsargumentet* övertygar alltid skeptikerna. Det är lätt att hitta genialitet bland personer som har relativt dåliga kunskaper i andra språk, och de undersökningar tvåspråkighetsargumentet kan stödja sig på är av naturliga skäl inte vattentäta: man undersöker sällan mindre begåvade tvåspråkiga och risken finns alltid att den kvalificerade tvåspråkigheten har samma orsak som den konstaterade påhittigheten eller genialiteten. Om så inte detta räcker kan man ju peka på de vetenskapliga framgångarna i USA, en av världens största och mest hårdföra enspråkiga kulturer. En annan intressant aspekt av tvåspråkighetsargumentet är ju att det kan användas positivt mot inskränkning av ett modersmåls funktionsdomäner: en diglossi mellan ett offentligt finspråk och ett privatspråk i intimsfären skulle ju enligt detta sätt att se vara högst funktionell.

Jag tror läsaren inser att det ofta kan vara rätt svårt att på ett anständigt vis vinna en diskussion om språklig mångfald kontra språklig enhet med våra tre första argument. Hur ser det då ut med *modersmålsargumentet*, dvs. tanken att modersmålet hos varje människa måste ges fullt spelrum för att hennes kreativitet ska kunna tas till vara på ett optimalt sätt? Kopplingen mellan modersmål och kognitiv effektivitet tror jag att motståndarna egentligen håller med om. Deras invändning är här pragmatisk: det rör sig om ett övergångsproblem, som är knutet till de generationer som upplever övergången från ett modersmål till ett annat. Svårigheten drabbar t.ex. på sin höjd den invandrande generationen och kanske deras barn. Sedan är ju åter det segrande språket hela befolkningens modersmål, och alla fördelarna med att få använda sitt modersmål gäller för alla medborgare – även om modersmålet nu för vissa medborgare är ett annat än farföräldrarnas. Med detta synsätt förlorar onekligen modersmålsargumentet en del av sin vikt. I praktisk politik spelar det en roll endast så tillvida som man för samhällets och individernas skull bör se till att den språkliga övergången sker utan alltför stor belastning på individerna som är involverade och därmed på samhället som helhet. Språkpolitiken bör förhindra att en eller två generationer kommer i kläm.

Kritiker mot modersmålsargumentet kan med en viss rätt hävda att det används generationsimperialistiskt: en viss generation utgår ifrån att det är ett icke förhandlingsbart egenvärde att barn och barnbarn ska ha samma modersmål som den generationen och dess föräldrar.

Modersmålsargumentet är dessutom kanske inte giltigt för all språk användning och alla domäner. Sålunda kan man möjligen tänka sig att

naturvetenskapligt och tekniskt förnuft är mindre tydligt kopplat till vardagstänkandets och vardagsspråkets resurser än den humanistiska och samhällsvetenskapliga kreativiteten är. Det är ingen orimlig tanke att det naturliga språket (t.ex. modersmålet eller engelskan) när det används inom dessa sfärer är mera besläktat med vetenskapernas egna symbolspråk än det språk som forskarna använder när de lägger av sig den vita forskarrocken och går hem?

Så några ord om den emotionalistiska eller idealistiska hållningen i mångfaldsfrågan. Idealisten utgår ifrån att språks värde inte behöver motiveras med annat än språkbrukarens egen känsla, en känsla som ingen annan har rätt att ifrågasätta. Skillnaden gentemot det rationella argumentet för modersmålets effektivitet är som vi har sett att den idealistiska hållningen utsträcks över tid, till andra än de redan födda, till andra än dem som nu har språket som sitt modersmål.

Argumentet kan användas rationellt endast med det kontrafaktiska antagandet att kommande generationer blir språk- och identitetslösa om barnen inte generation efter generation får överta sina föräldrars modersmål. Någonstans i förloppet uppstår en situation där barnens dominerande språk inte är föräldrarnas, dvs. barnen utgör en generation utan modersmål i ordets bokstavliga betydelse. Att detta kan innebära stora problem för den klämda generationen har redan nämnts. Men det är långt ifrån säkert att samma problem lever vidare i nästa generation och i nästa generation. Om samhället i övrigt är välfungerande förefaller det rimligt att de efterkommande byter såväl språk som identitet. Detta kan möjligen kritiserars med mångfaldsargumentet, men det behöver inte innebära någon nackdel för individen. Dvs. modersmålsargumentet kan inte användas för att återinföra det språk som förfäderna talat men som de efterkommande glömt, en omständighet som dock inte är något intellektuellt problem för de idealistiska aktörer som avvisar rationella resonemang. De utgår bara ifrån att det är ett svek mot släktens, stammens eller nationens förfäder och deras kamp för sin kultur och sitt språk, om kommande generationer byter språk. Man får helt inte göra så mot de gamla i deras himmel eller var de nu befinner sig.

Det är lätt att här se den klassiska motsättningen mellan bevarande och förändring som i sig givna politiska mål.

Om den idealistiske förespråkaren för språklig mångfald möter en lika idealistisk protagonist för språklig enhet, kan de i princip inte diskutera: känsla står emot känsla, och båda känslorna är definitionsmässigt lika sanna eller respektabla. Den typ av maktfri kommunikation som föresvävar Habermas blir omöjlig. Politik som inte bygger på det rationella samtalet blir i bästa fall retorik och förförelse. I sämsta fall måste den föras med våld. Den som förfogar över en maktapparat, behöver bara iscensätta de åtgärder som ska leda till målet. För den som är maktlös blir enda vägen terrorism och inbördeskrig.

Låt oss sluta detta avsnitt genom att återvända till några av förutsägelsena ovan i avsnitt (2). Hur bör vi ställa oss till den möjliga framtid som där avtecknar sig? Bör utvecklingen accepteras eller bör vi motverka den med språkpolitiska medel? Vilka mål bör sättas upp för språkpolitiken?

Bör t.ex. skandinavisk semikommunikation räddas? Våra argument ger inget direkt svar. Som jag ser det kunde en sammanhängande nordisk bok- och tidningsmarknad fungera som en förstärkning av de tre nationalspråken danska, norska och svenska. Möjligheten att tala med andra skandinaver på ens eget språk kan också vara en spärr mot domänförluster till anglo-amerikanskan. Med detta synsätt är således mångfaldsargumentet relevant. Men intressant nog också motståndarnas argument att kommunikation som överskrider dagens gränser bör vara ett generellt mål för språkpolitik.

Bör svenskan i Finland och nynorskan i Norge räddas? Bör och kan vi förstärka de nuvarande, otillräckliga skyddsmekanismerna? Mina slutsatser här är delvis kanske nedslående, för alla nynorsk- och finlandssvensktalande och deras vänner, inklusive mig själv.

Finlandssvenskan kan knappast försvaras med mångfaldsargumentet, eftersom språket finns som nationalspråk i grannstaten. Skyddsfunktionen för finsk kultur i ett globalt perspektiv uppfylls av finska språket självt på ett betryggande sätt. Ett försvar på basis av kulturskyddsargumentet är möjligen att den svenskspråkiga minoriteten är bärare av en speciell kultur som skiljer sig från Sveriges och det finskspråkiga Finlands, och att denna kultur skulle försvinna om minoriteten språkligt går upp i majoriteten. Också tvåspråkighetsargumentet kan vara relevant: den svenskspråkiga minoriteten som tvingas vara kvalificerat tvåspråkig skulle alltså vara en omistlig tillgång för Finland genom den kreativitet som tvåspråkigheten medför. Summan av bedömningen är ändå att det rationella försvaret för finlandssvenskan är tämligen skakigt.

För nynorskan bortfaller enligt min mening mångfaldsargumentet av ett annat skäl än för finlandssvenskan: de små skillnaderna mellan nynorska och bokmål är knappast kognitivt-lexikaliskt intressanta. Om en nynorsktalare tänker annorlunda än en bokmålstalare, beror detta på olikheter i social placering och uppväxtmiljö, inte på den språkvarietet hon har valt när hon skriver. Om språket som skydd mot kulturimperialism gäller samma sak som för Finland. Tvåspråkighetsargumentet är knappast tillämpligt i Norge, eftersom nynorska och bokmål knappast är tillräckligt olika för att tvåspråkighet mellan dem skulle kunna antas befordra divergent tänkande. I båda fallen är alltså från rationell synpunkt endast modersmålsargumentet tillämpligt, men det kan ju användas endast för den nu levande generationen. Konklusionen måste alltså bli att man här framför allt bör se till att skapa rimliga övergångs-

villkor för minoritetsgrupperna under det eller de sekel som övergången till ett samnorskt språk kan ta.

### *Det vanskliga förverkligandet*

Låt oss nu gå över till det språkpolitiska handlandet. Vi förutsätter då att man har lyckats resonera sig fram till ett konkret språkpolitiskt mål och vunnit samhällelig accept för detta.

Många människor slår bakut redan vid ordet språkpolitik. Tanken förs omedelbart till lagar, sanktioner, myndighetskontroll och språkpolis. Ryggmärgsreaktionen blir nästan alltid: Nej, någon lagfästning vill vi inte ha. Låt den språkliga marknaden och folks goda vilja råda. Så har det varit också i andra sammanhang där skyddslagor varit på tal: länge satte sig riksdagen och etablissemangot emot att stifta jämställdhetslagor och miljölager.

De politiska möjligheter som föreligger är som jag ser det två sorters lagor: lagor med direkta sanktioner och lagor som anger principiella mål utan direkta sanktioner (policy-beslut eller ramlagor). I det senare fallet säger man egentligen bara att riksdagen förbinder sig och myndigheterna åläggs att fungera i principbeslutets anda framöver. Man kan skärpa till denna utfästelse genom att kräva språkpolitisk konsekvensbedömning innan avgörande beslut tas på skilda områden: dessa beslut får inte råka i strid med de språkpolitiska ramlagorna, lika litet som andra beslut inte får strida mot jämlikhets- eller miljömål.

Vi kan nog utgå ifrån att det i samhällen av skandinavisk typ finns en stor skepsis mot att låta lagor av den första typen vara riktade mot privata företag och enskilda individer. Endast riksdagen själv och myndigheterna kan bindas av sådana. Språket i statliga verk, skolor, statlig utbildning, rättsväsen etc. kan därför regleras med lagor av båda typerna. I Skandinavien är det knappast politiskt möjligt att med hjälp av sanktionslagor tvinga enskilda, privata företag och från staten fristående medier att förhålla sig på ett visst sätt. Oron från mediernas och enskildas sida att de ska komma att snärjas in i ett språkpolitiskt tvångsnät av lagor är nog därför inte realistisk.

Däremot kan företag och allmänhet beröras av språkpolitiska policybeslut, och riksdagen och regeringen har andra medel än sanktioner när det gäller att påverka samhällslivet i policydeklarationens riktning. Hit hör framför allt ekonomiska stimulansåtgärder, som möjliggör påverkan inte bara inom statsapparaten utan också i den enskilda samhällssfären. Mottagandet av statsbidrag kan vara förbundet med accepterande av språkpolitiska villkor. Verksamhet i samklang med riksdagens språkpolitiska principbeslut kan alltså främjas genom att premieras ekonomiskt. Här kan t.ex. de mindre nationalstaternas satsningar inom det språkteknologiska fältet bli lika viktiga som



exempelvis statens engagemang i järnvägs- och telefoniutbyggnaden under 1800-talet.

Även om riksdagsmajoriteten skulle önska att den svenska offentliga miljön (t.ex. gator, torg, trafikcentra) skulle vara mindre präglad av anglo-amerikanskan är det knappast sannolikt att man försöker lagstifta fram en mera svenskspråkig gatumiljö med böter, fängelse och näringsförbud som sanktioner. Däremot skulle man kunna föreskriva (trots skolornas kommunalisering) vilket språk som skall vara undervisningsspråk på grundskola och gymnasium liksom också ge bindande anvisningar för språk i läroböcker, undervisning, tentamina, avhandlingar etc. vid universiteten.

Det som språkvetare och språklobbyister inte är så upptagna av är vissa andra realiteter som gör förverkligandet av språkpolitiska mål till ett problem: Hur finansieras åtgärderna? Hur hanterar man konflikter med andra mål? Så länge man bara talar om språkliga rättigheter på ett principiellt plan kan frågan te sig enkel. Men när man tar steget ut i den politiska verkligheten ersätts ofta teorins *ja eller nej* med realiteternas *mer eller mindre*. Hur många brukare ska ett språk ha för att ges vilka rättigheter? Majoriteten har ofta alla språkliga rättigheter, men hur många rättigheter skall tillkomma en språklig minoritet på tio personer i ett land eller på en ort? En annan intressant distinktion är här passivt stöd (tillåta, inte motarbeta etc.) kontra aktivt (underlätta, främja, sätta in resurser).

Inte minst blir målkonflikterna synliga i de fall där övergångsprocesser skall regleras på ett generöst sätt för de generationer som kommer i kläm vid språkbyte. I princip är emellertid inte dessa problem artsbildade från andra politiska målkonflikter, säg övergången från ett pensionssystem till ett annat, från ett fastighetsbeskattningssystem till ett annat. Vissa typer av medborgare, t.ex. vissa årsklasser eller vissa generationer eller personer som bor i vissa områden blir lätt lidande, om inte humana övergångsordningar kan skapas. Men prioriteringar är svåra, antingen det gäller hur man väger språklig mångfald eller en generations rätt till sitt modersmål mot alla andra önskemål om finansiering och grundläggande av en bättre framtid. Det ska exempelvis bli intressant att se hur lagen som erkänner de inhemska minoritetsspråken (jfr Leena Huss) kommer att implementeras. Vad får detta principiella åtagande kosta i förhållande till andra statliga uppgifter? Ska föräldrarna kunna begära att få hemspråksundervisning i jiddisch för sina barn? Hur mycket språkservice i vilken samiska ska kunna krävas i vilka sammanhang? En reell språkpolitik kostar alltid skattepengar och personella resurser. Prioriteringssituationen känns igen från många andra områden: hur väger man de äldre patienternas erkända rätt till resurskrävande sjukvård mot de något yngres rätt att få behandling. För närvarande blir alla sådana val extra smärtsamma eftersom de måste göras i ett läge där kapitalets internationella rörlighet som bekant förhindrar ökat skatteuttag.

Här borde jag egentligen ha fortsatt med att diskutera implementeringen av de mål för nordisk språkpolitik som går tillbaka på de tentativa förutsägelserna i avsnitt (2) och fastställandet av målen enligt avsnitt (3). Hur kan vi förstärka den skandinaviska semi-kommunikationen? Kan nynorskan och finlands-svenskans tillbakagång hejdas? Hur gör vi för att bibehålla svenskan som ett fullfjädrat offentligt språk med full domäntäckning? Etc. För att bli intressant skulle en sådan genomgång bli alltför omfattande för att rymmas i detta bidrag. Implementeringen av språkpolitiska mål kan ju inte diskuteras annat än i relation till alla andra politiska mål som pockar på förverkligande.

### *Avslutningsvis*

Jag har i det här bidraget behandlat ett invecklat och svårt ämne på ett kanske extravagant och lättsinnigt sätt. Det viktiga har varit att peka på en del centrala språkpolitiska problem och försöka få klarhet i vilken typ av argument vi har tillgång till när vi ska ta ställning till dem. Både de allmänna frågorna och de mer specifika som gäller nordisk språkpolitik är kvar, och på dem måste vi anständigtvis ge ett eller annat genomtänkt svar. Vad kommer att hända med våra språk om vi inte gör något? Är detta bra eller dåligt? Hur ska vi bära oss åt för att länka framtiden åt rätt håll? När problemen nu en gång har formulerats, så finns det ingen väg vid sidan om ställningstagande och åtgärder. Passivitet och brist på intresse är i detta sammanhang – som så ofta annars – också en politisk handling.

## Referenser

- Allwood, Jens (1983), Kan man tänka oberoende av språk? I: U. Teleman (red.), *Tal och tanke*. Lund: Liber.
- Allwood, Jens (1986), Mentalitet och språk. Några reflektioner. I: P. Sällström (ed.), *Mentaliteter*. Åbo Akademi Research Institute.
- Cooper, Robert L. (1989), *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Erlbaum.
- Svenska språknämnden (1998), Förslag till handlingsprogram för att främja svenska språket. I: *Språkvård* 1998:2, 7–23.
- Teleman, Ulf (1993), Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. J. Blomqvist & U. Teleman (red.), *Språk i världen. Broar och barriärer*. Lund: Lund University Press.
- Teleman, Ulf (utk. 2003), Future perspectives for the history of the Nordic languages. I: O. Bandle m.fl. (red.), *The Nordic languages. An international handbook of the North Germanic languages*.
- Teleman, U. & Westman, Margareta (1997), Behöver vi en nationell språkpolitik? I: *Språkvård* 1997: 2, 5–16.
- Vikør, Lars S. (1988), *Språkplanlegging*. Oslo: Novus.

# Förlust av språkliga domäner? Situationen vid Islands universitet idag

Peter Weiß  
Háskóli Íslands

## *Isländskan – ett vitalt nationalspråk*

Av de nordiska länderna är Island troligen det land som har det stoltaste litterära förflutna, men den medeltida storheten står i stark kontrast till senare seklers nedgång och den sent vunna självständigheten. Inte enbart den historiska kampen för självständighet utan också den starkt utpräglade nutida nationalkänslan hänger därför ihop med kampen om språket och språkets renhet. Det som präglar islänningarna som nation och det som förenar dem är framför allt annat språket. Det sägs ofta att islänningarna inte haft katedraler och slott, inte upplevt krig, seger eller stormaktstid, inte haft kungar och drottningar att identifiera sig med, utan enbart sitt språk och sin litteratur.

Danskan och isländskan levde under en lång period sida vid sida på Island. Därför är man idag ytterst medveten om att det isländska språket inte är det enda tänkbara alternativet och att man aktivt måste gå in för sitt språk om det ska kunna användas i alla domäner. Detta är annorlunda för de stora språken och jämfört med isländskan, som enbart talas av 275.000 invånare, är svenskan och danskan förhållandevis stora och historiskt sett även dominerande språk, i alla fall inom Norden.

Medan man i de stora nordiska språken alltmer diskuterar domänförlusten, är det i Island påfallande tyst om den saken. Här är det snarare tvärtom: I november 2000 hölls det i Akureyri en konferens om det isländska språkets ställning och dagen därpå kunde man läsa i landets största tidning: "Íslenskt mál hefur ekki staðið sterkar sem lifandi tunga en nú" (Morgunblaðið, 21.11.00, s.33), vilket kunde sägas återspegla den allmänna inställningen.

Känslan av att isländskan aldrig har haft en lika stark ställning som just nu bidrar till en viss optimism: Isländskan är ett vitalt nationalspråk, det är väletablerat, väl genomarbetat, och på trots av (eller på grund av) den utpräglade purismen klarar det alla kommunikativa behov. Även om isländskan på världsnivå är ett av de större språken, så är det som nationalspråk ändå ett av de mindre språken, i alla fall ett av de minsta språken som täcker alla domäner.

Desto märkligare kan det förefalla att domänförlust, som ju blivit ett viktigt tema inom grannspråken, inte diskuteras mera i Island. Då Ulf Teleman och

Margareta Westman 1999 offentligt började diskutera svenska språkets ställning, väckte det uppmärksamhet i tidningen *Morgunblaðið*, men man kan knappast påstå att det ledde till någon närmare diskussion. Man nöjde sig med att hänvisa till att svenskarna nu uppenbarligen ville ta den isländska språkpolitiken som förebild, och man fokuserade överlag mycket på puristiska aspekter och påfallande litet på frågor om språkliga domäner. En artikel av Kristján Árnason, ordförande för språknämnden och professor i isländska vid Háskóli Íslands (jfr Árnason 1999:6-14), måste nog snarast anses som undantag. Detta svaga intresse för domäner och domämförlust visar sig också i att ordvalet inte syns vara riktigt fast än: Jag blev själv i olika samtal med språkmän varse att ordet *notkunarsvið*, dvs 'användningsområde' visserligen var gångbart, dock litet vacklande. Kristján Árnason använde det t.ex. inte i sin ovannämnda artikel från 1999 utan omskrev begreppet och citerade ordet *domænetab*. Den samme Kristján Árnason införde nyligen i en tidningsartikel, där han faktiskt fokuserade på domäner, ett nytt ord, nämligen *umdæmi*, som betyder '(makt)område', 'distrikt' (jfr. *Morgunblaðið* 24.03.01, *Lesbók* s. 9).

Finns det kanske inte någon domämförlust? I vardagslivet finns inga tecken som tyder på det. Visserligen är biograf- och TV-filmer för det mesta på engelska, popmusiken självklart också, men så har det väl alltid varit, knappast kan detta kallas för förlust, i alla fall känns det inte som en förlust. Det är snarare förvånansvärt att det ändå finns ett brett urval av t.ex popmusik på isländska och att det produceras två till tre isländska filmer per år som håller hög kvalitet. Tidningar och tidskrifter väcker inte någon misstanke heller, även reklamen är (nästan) uteslutande på isländska. Vad platsannonser angår fann jag under en längre tid endast en enda på utländska, den var f.ö. på polska. Visserligen har man hört talas om att ett eller annat företag använder engelska i viss utsträckning även internt, men det har inte lett till någon större offentlig diskussion. I stället kritiserar man gärna att en hel del affärer smyckar sig med utländska namn.

I alla dessa hänseenden är det frågan om från vilken synvinkel man ser på saken: Tillhör man ett stort språksamhälle, tycker man nog att det är normalt att allt finns på modersmålet. Är det inte (längre) så, har man en benägenhet att se det halvtomma glaset. I ett litet språksamhälle ser man snarare det halvfulla glaset. Det är t.ex. inte så länge sedan en stor del av undervisningsmaterialet i de isländska gymnasierna var på danska eller engelska. Då är det inte förvånansvärt att man lätt förbiser engelskans stora del i universitetsutbildningen och i stället fokuserar på framstegen som man har vunnit på andra plan.

## *Isländska språket vid Háskóli Íslands*

Ändå återstår frågan om domänförlust inte förekommer. Jag letade i detta sammanhang efter parametrar, som kunde ge hänvisningar om det isländska språkets ställning inom vetenskapen i allmänhet och vid Háskóli Íslands i synnerhet. I fortsättningen kommer jag att gå in på två aspekter, nämligen undervisningsspråken vid Islands universitet och språkvalet i doktorsavhandlingar.

### *Undervisningsspråken*

"Icelandic is the language of instruction at the University of Iceland (Háskóli Íslands)." Så låter det i undervisningsprogrammet under rubriken "Information for foreign students" och även om texten fortsätter: "Some courses are taught in English." (Kennsluskrá 2000/2001:7) kan detta inte uppfattas annat än som en varning.

De senaste åren har antalet utländska studerande stigit kraftigt på grund av internationellt samarbete som t.ex. Erasmus eller Nordplus. Universitetet vill befrämja utbytet för att öppna möjligheten för sina studenter att studera vid ett annat universitet, men då måste man också se till att utbytet verkligen blir ömsesidigt. För närvarande läser 460 utländska studenter vid Islands universitet, vilket är en fördubbling på bara fem år (jfr. Fréttabréf Háskóla Íslands 10/2000:28). De flesta tillbringar en eller två terminer i Island och kan knappast förväntas kunna isländska.

Huvudsakligen för att erbjuda dessa studenter några kurser, undervisar man en del på engelska. Det handlar, märk väl, inte enbart om för dessa utländska studenter öronmärkta kurser, utan om vanliga kurser för alla studerande. De isländska deltagarna måste då finna sig i detta. Hittills har detta dock inte utgjort några problem. Även om Kristján Árnason kritiserade denna utveckling i den tidigare nämnda artikeln och även om det kan förefalla litet oroväckande att det saknas fastslagna riktlinjer vad gäller dessa kurser, så är själva procenttalen i relation till den undervisning som försiggår på isländska inte höga. Jag har undersökt andelen undervisning som sker på engelska på grundlag av lektionskatalogen 00/01. Det visar sig att antalet kurser på engelska på BA-nivå inte överstiger 7%. Det är iögonfallande att just de naturvetenskapliga ämnena har minst kurser på engelska. Förklaringen till att dessa kurser undervisas på engelska är delvis utländska fastanställda lärare, delvis gästdocenter och dessutom utbytesstudenternas behov av kurser på engelska.

Tabell 1. Engelska och andra främmande språk som undervisningsspråk vid HÍ, vinter 00/01, ungefärlig uträkning<sup>1</sup>

Teologiska fakulteten	0%
Alla medicinska fakulteter	0%
Juridiska fakulteten	7%
Ekonomiska fakulteten	5%
Filosofiska fakulteten (däribland filologier)	53%
Filosofiska fakulteten (utan filologier)	5%
Ingenjörsvetenskapliga Fakulteten	0%
Naturvetenskapliga fakulteten	3%
Socialvetenskapliga fakulteten	6%

### ***Doktorsavhandlingarnas språk***

Språket i doktorsavhandlingar kan ge en viss bild av isländskans ställning inom vetenskapen. Doktorsavhandlingarnas titlar är dessutom lätt tillgängliga tack vare en förteckning över alla avhandlingar skrivna av islänningar från 1666 intill 1990 (Ólafur F. Hjartar 1988 *Skrá um doktorsritgerðir Íslendinga*). Från och med 1990 är man hänvisad till *Almanak Hins íslenska Þjóðvinafélags*, där förteckningen tyvärr inte är lika noggrann och fullständig som åren före 1990.

Alla avhandlingar ordnades efter sin titel i naturvetenskap å ena sidan och humaniora/socialvetenskap/juridik å andra sidan. I enstaka tveksamma fall kontrollerades innehållet. Vid utvärderingen utgick jag ifrån att avhandlingens titel återspeglar språket den är skriven på. I tveksamma fall kontrollerades även detta.

Förteckningen omfattar avhandlingar skrivna av isländska medborgare, oavsett universitetsort. Före år 1911, då Háskóli Íslands grundades, var samtliga universitetsorter utländska. Även efter 1911 erbjuder Íslands universitet doktorandutbildning enbart i några få ämnen. Avhandlingarnas antal uppgår till totalt 1074.

<sup>1</sup> Underlaget för uträkningen har varit universitetets undervisningsprogram. Kurser på engelska markeras särskilt, dock inte riktigt konsekvent. Somliga kurser uppförs dubbelt, därför att de tillhör olika linjer, och de har också räknats dubbelt. Detta påverkar emellertid resultaten enbart marginellt.

### **Fördelning inom naturvetenskapen och humaniora efter språk**

Tar man nu alla dessa 1074 avhandlingar som någonsin har författats av islänningar kan man klart se en språkfördelning, där engelskan utgör 75%. Avhandlingar på något nordiskt språk uppgår sammanlagt till knappt 10%, själva isländskan utgör 3,4%. Den näst största gruppen efter engelskan utgörs av avhandlingar på tyska, 11 %, varav en del äldre material.

Tabell 2. Avhandlingar totalt, efter språk

en	ty	is	da	sv	no	la	sp	fr
74,9	10,9	3,4	3,4	1,5	1,5	1,2	0,2	3,2

Av de 743 naturvetenskapliga avhandlingarna är 83% avfattade på engelska. Den nordiska andelen belöper sig till ynkliga 4 %. Här är varken isländska eller svenska representerad.

Tabell 3. Avhandlingar inom naturvetenskapen, efter språk

en	dt	is	da	sv	no	la	es	fr
83,5	10,1	0,0	2,5	0,0	1,5	0,4	0,0	2

Bilden är inte lika ensidig när det gäller de 331 avhandlingarna skrivna av islänningar inom humaniora. Här upptar engelskan inte mera än drygt hälften och de nordiska språken har med sammanlagt 22,3 % en ganska stark position. Avhandlingar på isländska utgör ansenliga 11 %. Tyskan har ungefär samma procentantal som i det samlade materialet och inom naturvetenskapen. Det gäller som sagt även här dock äldre arbeten.

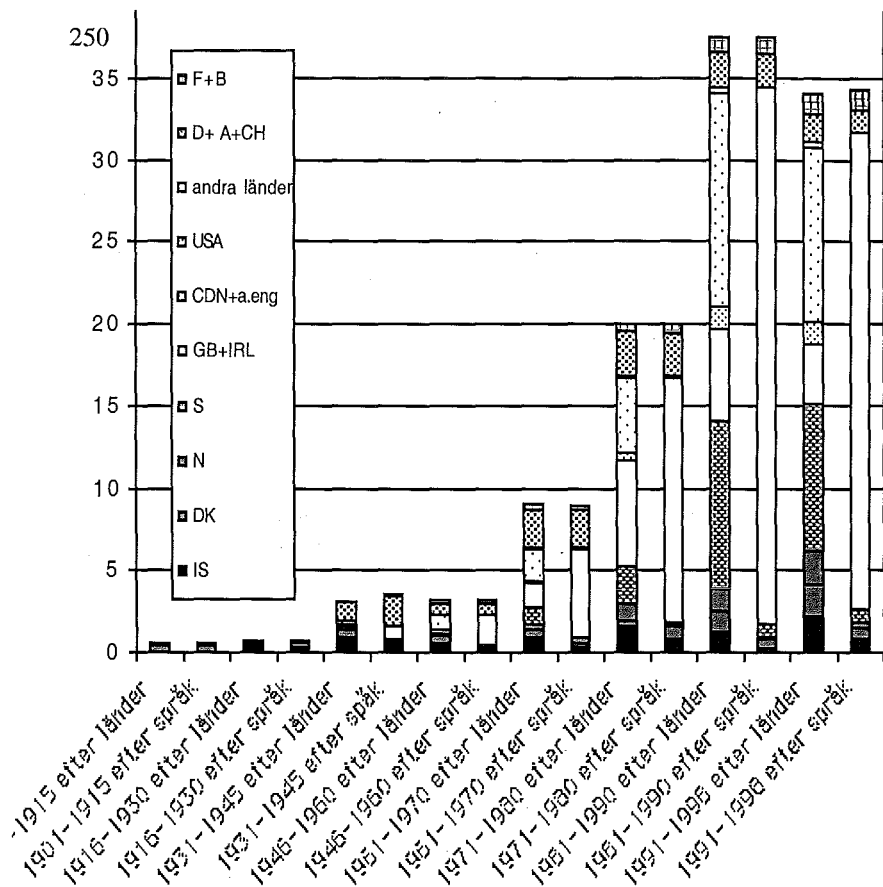
Tabell 4. Avhandlingar inom humaniora, efter språk

en	ty	is	da	sv	no	la	sp	fr
55,6	12,7	10,9	5,4	4,8	1,2	3	0,6	5,7

### **Fördelning efter språk och universitetsort/länder**

Eftersom Háskóli Íslands med sina för närvarande knappt 6000 studerande är förhållandevis litet, har islänningarna i alla tider varit tvungna att studera





utomlands, om inte helt och hållet, så dock ofta under en del av sina studier, och då gärna doktorandutbildningen.

Diagrammet här ovan visar för varje tidsavsnitt två staplar med avhandlingar per år, varav den första anger fördelningen efter universitetsort/länder och den andra anger avhandlingens språk.

När man ser på antal avhandlingar per år är det iögonfallande hur antalet stiger under 1970- och 80-talen. Det syns att antalet avhandlingar vid Islands universitet är litet, men konstant. Samma gäller avhandlingar vid danska och norska universitet. Mest påfallande är den väldiga tillväxt svenska universitet kan registrera. Det förefaller ha varit modernt på 1980- och 90-talen att resa till Sverige för doktorandstudier, de flesta av dem f.ö. i medicin. På så sätt hade svenska universitet en stor andel i den väldiga ökningen av antalet avhandlingar, i lika stor mån som universiteten i de engelskspråkiga länderna.

Tyska och franska universitet kunde inte utvidga sin andel, snarare tvärtom. Sedan 1960-talet är deras andel i absoluta tal någorlunda stabil, men deras betydelse minskar i förhållande till det totala antalet.

Valet av universitetsort säger en del om språkvalet, men långt ifrån allt. De nordiska språken intar en marginell position (ca. 8% sammanlagt). Andelen tyska/franska avhandlingar motsvarar avhandlingarna i respektive land. Av engelskspråkiga avhandlingar skrivs grovt räknat hälften i engelskspråkiga länder, medan den andra hälften skrivs i andra länder, huvudsakligen de nordiska länderna. Det framgår också tydligt att avhandlingar vid svenska universitet uppvisar den största diskrepansen som finns mellan landets språk och avhandlingens språk: Den typiske isländske civilingenjören, läkaren eller naturvetaren som läser vid ett svenskt universitet, skriver sin avhandling på engelska. Detta kan ju förefalla rimligt, eftersom svenskan i alla fall inte är hans/hennes modersmål. Detsamma gäller i och för sig också norska universitet, om än mindre starkt utpräglat: I Norge skrevs totalt 47 avhandlingar, varav 83% naturvetenskapliga. På ungefär samma tid skrevs i Sverige 213 avhandlingar, varav 80% naturvetenskapliga. Sätillvida är båda länderna jämförbara. Andelen engelskspråkiga avhandlingar vid svenska universitet uppgår dock till 91%, medan de i Norge inte utgör mera än 60%.

Granskar man de olika länderna var för sig, kan tre grupper urskiljas: De nordiska, de övriga europeiska och de engelskspråkiga länderna. För de sista två blir bilden likartad: Nästan enbart landets språk har använts. Undantaget utgörs av sammanlagt 5 avhandlingar på engelska (=drygt 4%) vid tyska universitet. Ur språkvårdarens synvinkel kan det tyckas rimligt. Å andra sidan kan och måste man ställa sig frågan om andelen doktorsavhandlingar vid tyska och franska universitet möjligen är så ringa på grund av att det förväntas eller befaras att den studerande skall skriva sin avhandling på landets språk, medan Sverige eventuellt har sin stora dragningskraft just därför att man här får skriva sin avhandling på engelska. Tyska universitet har blivit allt mer öppna gentemot engelskan i både forskning och undervisning just för att motarbeta så kallad brain-drain eller forskarflykt.

Ser man enbart på avhandlingar vid nordiska universitet, däribland Háskóli Íslands, får man följande bild: Avhandlingar på tyska, franska eller latin, vilka ännu på 1930-talet spelade en framträdande roll som vetenskapsspråk, förekommer inte efter andra världskriget. Några få undantag kan klassas som kuriosita. Avhandlingarna på de nordiska språken blir stadigt flera, även om tillväxttakten är mycket låg. Däremot är de engelskspråkiga avhandlingarnas tillväxttakt på 1970- och 80-talen enorm.

Som framkom i början, fanns det en väsentlig skillnad mellan språkvalet inom naturvetenskapen och inom humaniora. De nordiska språken spelar en betydligt större roll inom de humanistiska vetenskaperna, även om engelskan intar ungefär samma andel som alla nordiska språk sammanlagt.

## *Avhandlingar vid Háskóli Íslands*

Då det inte kan förväntas att en avhandling på isländska skrivs och accepteras/antas annat än vid Islands universitet, blir det enbart här att isländskan kan förväntas spela en roll som vetenskapsspråk. Figur 1 visar antal avhandlingar vid Islands universitet per år. Lägg märke till skalan, det rör sig om ganska låga tal.

Liksom vid andra nordiska universitet är andra språk än respektive landets språk (dvs. isländska) och engelska de senaste årtionden helt ur spelet. De nordiska språken spelar ingen roll som lingua franca vid Háskóli Íslands och har aldrig gjort det.

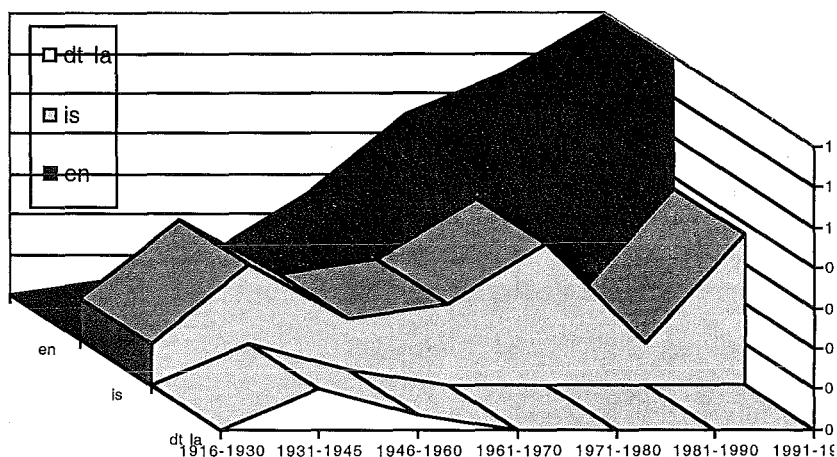
Háskóli Íslands intar en särställning med hänsyn till fördelningen av doktorsavhandlingar på naturvetenskap och humaniora: Fördelningen är här 50%:50%, medan det i det samlade materialet är ungefär 70%:30%.

Av de sammanlagt 40 avhandlingarna i naturvetenskap, huvudsakligen inom medicin, var alla på en lingua franca, nämligen 37 på engelska och 3 äldre på tyska. Däremot var nästan alla avhandlingar inom humaniora på isländska, nämligen 36 av 40 (dvs. 90%). Denna fördelning förskjutes dock när man fokuserar på de senaste tre decennierna: Då är de naturvetenskapliga avhandlingarna övervägande och därmed engelskan. Förhållandet blir då 31:15, dvs. enbart en tredjedel på isländska.

## *Slutledning*

Undersökningen visar för humaniora stabilitet på låg nivå. Inom naturvetenskapen råder stabilitet på nollnivå, i varje fall, vad gäller avhandlingarna. Isländska språket har nog aldrig fullständigt intagit de naturvetenskapliga domänerna och förlorar dem därför inte.

Kort sagt finns det för närvarande ingen språklig förlust på detta område, och därför ingen debatt.



Figur 1. Avhandlingar vid Háskóli Íslands efter språk

### Prognos

Vad nästa årtionde anbelangar kan man förutse, att antalet avhandlingar på isländska kommer att ligga på över 1,0 per år: Det finns just nu ca. tio doktorander som håller på med en avhandling inom humaniora, alla på isländska.

Háskóli Íslands har nu som sagt ca. 6000 studerande, antalet har stigit under de senaste tio åren med nästan 50%, dock hittills huvudsakligen på B.A.-nivå (*fil.kand/mag*). Rektoratet presenterade i november 2000 planer på att utvidga magisterstudiet och doktorandutbildningen och därmed stöda och leda en utveckling som ägt rum under de senaste åren: Antalet studenter på högre nivå än B.A. vid samtliga fakulteter har från 1990 till 2000 stigit från 16 till 500 och till år 2005 räknar man med en ökning på upp till 1000. Rektoratet avser nämligen att prioritera studierna över B.A.-nivå, de skall både utvidgas och fördjupas.

Detta kommer att ha konsekvenser också för det isländska språket inom vetenskapen, även om detta inte diskuteras i sammanhanget. Principiellt är två utvecklingar tänkbara: a) vidaregående studier utvidgas vid alla fakulteter och isländskan tränger in på nya områden, eller b) antalet isländska studenter blir för lågt så studierna erbjuds i samarbete med utländska universitet – då måste nödvändigtvis en stor del av undervisningen även på Island försiggå på engelska, engelskan tränger in på det planet och breder ut sig möjligen även på B.A.-nivå, där det för närvarande nästan uteslutande undervisas på isländska.

Hittills har inflytandet från engelskan begränsats av en väldigt stark nationalkänsla som traditionellt förknippas med det isländska språket.

Den positiva, känsloladdade inställningen gentemot det isländska språket är dock inte lika stark på alla domäner, vilket skillnaden mellan naturvetenskap och humaniora tydligt visar. Frågan är, om den avsedda ökade satsningen på vidaregående studier vid Háskóli Íslands kommer att befästa eller upplösa denna funktionella uppdelning.

## *Referenser*

- Árnason, Kristján: Íslenska í æðri menntun og vísindum, Málfregnir 17-18, 1999, s.6–14
- Háskóli Íslands (utg.): Kennsluskrá 2000/2001
- Háskóli Íslands (utg.): Fréttabréf Háskóla Íslands 10/2000
- Morgunblaðið 24.03.01, Lesbók s. 9
- Ólafur F. Hjartar, Benedikt S. Benediktz (utg.): Skrá um doktorsritgerðir Íslendinga, prentaðar og óprentaðar 1666-1980, Sérprentun úr Árbók Landsbókasafns 1981, Reykjavík 1982
- Ólafur F. Hjartar (utg.): Skrá um doktorsritgerðir Íslendinga, prentaðar og óprentaðar 1981-1985, ennfremur skrá um doktorsritgerðir 1666-1980 Viðauki, Sérprentun úr Árbók Landsbókasafns 1986, Reykjavík 1988
- Ólafur F. Hjartar, Þorsteinn Kári Bjarnason (utg.): Skrá um doktorsritgerðir Íslendinga, prentaðar og óprentaðar 1986–1990, Sérprentun úr Árbók Landsbókasafns 1990, Reykjavík 1992

# Språkkulturell infrastruktur i Tornedalen

## Meänkieli, finska, svenska och samiska i kontext

**Birger Winsa**

Stockholms universitet

### *Inledning*

Skillnader i socioekonomisk status mellan olika grupper söker man nuförtiden hänföra till bl a något som betecknas som individuella resurser hos individen som en komponent som påverkas av sociala strukturer, ett så kallat socialt kapital. Det sociala kapitalet definieras utifrån dess funktioner och är en flora av produktiva entiteter som främjar individens möjligheter att uppnå uppsatta mål. Humankapitalet utvecklas i institutioner (universitet, grundskola etc) medan det sociala kapitalet är invävt i sociala strukturer inom familjen, i relationer, i den sociala organiseringen, i ideell föreningsverksamhet, och i den privata och offentliga gemenskapen och antas inverka på individens enskilda kognitiva och sociala färdigheter (Coleman 1990:300ff; Putnam 2000). Man kan enligt idén beteckna det sociala kapitalet som grundläggande för en kollektiv identitet som konstitueras och inympas i framförallt det civila samhället. Den sociala organiseringen kan dock under vissa omständigheter leda till isolering och tillbakagång om inte det sociala nätverket reglerar verksamheten produktivt, menar Putnam (2000:319ff). Man bör därför även kunna beteckna det sociala kapitalet som en negativt inverkan faktor i t ex minoritetsområden.

Utifrån idén att kommunen bildar en sammanhängande helhet som styrs av politiska opinioner som normerar och återspeglar individernas kultur- och samhällsuppfattning kan man förvänta sig att kulturverksamhet i respektive kommun återspeglar i en abstrakt form den allmänna opinionen mot olika fenomen. Författare/skrivare som är uppvuxna i en kommun är även influerade av den särskilda kulturen som har påverkat deras relation till kulturverksamhet, format deras identitet och strukturerat deras handling till att reflektera den rådande opinionen, attityderna och inställningarna till olika sociala fenomen. I ett minoritetsområde är det framförallt ofta den klivna inställningen till minoritetsspråket som antas inverka på socialt kapital och identitet, förhållande till den lokala kulturen och därmed kulturverksamhet. Man kan förvänta sig att en positiv association till lokal kultur är mest framträdande i kommuner där man under längre tid har främjat flerspråkighet, medan man i kommuner där

man tar avstånd från de lokala språken främjar även ett avståndstagande till lokal kultur i allmänhet. Följden av respektive språkpolitik förväntas bli en aktivare/svagare verksamhet inom kulturområdet, framförallt i bruket av minoritetsspråk. En negativ inställning till lokala språk kan dock medföra en kluven inställning till kulturverksamhet även på majoritetsspråket, eftersom även det språket är en integrerad del av den lokala kulturen och påverkas av förändringar av det sociala kapitalet och identiteten.

Tillämpat på förhållandena i Tornedalen bör man kunna förvänta sig att om meänkielis/finskans/samiskans status höjs genom bl a en institutionalisering av språken bör denna förändring vara synlig inom kulturverksamhet, dels inom tornedalsfinsk, finsk och samisk verksamhet, men även där svenska språket används som medium. Den språkkulturella infrastrukturen bör enligt antagandet korrespondera med den lokala opinionen mot/för meänkieli, finska och samiska.

## Demografiska uppgifter

Tabell1. Några demografiska uppgifter från de undersökta kommunerna<sup>1</sup>

1999	Pajala	Övertorneå	Haparanda	Gällivare	Kiruna	Lännet/Luleå
Utländska medborgare	3,8%	10,5 %	25,8%	1,9%	3,9%	3,9%
"Berättigade" att läsa finska/meänkieli i grundskolan	99%	56%	38%	22%	35%	8,8 Luleå
% som läser finska/meänkieli i grundskolan	18% (>70%)	4%	17%	2%	11%	2,6 Luleå
Minst tre år eftergymnasial utbildning, 1998	8,9 (kv) 4,5 (män)	8,3 (kv) 4,4 (män)	7,7 (kv) 5,8 (män)	8,8 (kv) 5,1 (män)	9,1 (kv) 6,6 (män)	14,1 (kv) 12,3 (män) Luleå
Kvinnor/män %						
Befolkning 991231	7 647	5 746	10 495	20 504	24 834	258 094

Om det finns ett samband mellan kulturverksamhet på finska/meänkieli och intresset för modersmålsundervisning bör man kunna påvisa att Haparanda, Pajala och Kiruna har mest verksamhet där finska och/eller meänkieli är mediet (dvs om det i övrigt vore jämförbara sociala förutsättningar). Kompetensen i standardfinska är dock bättre utvecklad bland finska invandrare, medan svenska tornedalingar generellt har svag litteralitet i meänkieli och finska. Intresset för modersmålsundervisning i finska korresponderar svagt med andelen finska invandrare i kommunen. Pajala är den enda kommun som infört meänkieli som en del av kommunens skolplan för grundskolan. Syftet är att barn i förskoleverksamhet lär sig ett antal tornedalska visor och ramsor, och att minst 70% av eleverna efter genomgången grundskola läser och skriver enkel text på

<sup>1</sup> Uppgifter: [www.norbotten.se](http://www.norbotten.se) (SCB) och [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

meänkieli (Pajala kommunfullmäktige beslut: Dnr 2000.22 600 § 5 Dnr 1999.697 610).

Det är välbelagt att utbildningsnivån i städer är generellt högre än på landsbygden, något som också gör sig gällande i Norrbotten ([www.norrbotten.se](http://www.norrbotten.se)). Den genomsnittliga utbildningsnivån i de befolkningsmässigt minsta kommunerna Pajala och Övertorneå är för män lägre än de större kommunerna Haparanda, Gällivare och Kiruna, medan kvinnornas nivå på utbildningen inte fullt ut följer det traditionella mönstret glesbygd/lägre utbildning – urban miljö/högre utbildning. Det är även välbelagt att läsintresse och antal bokinköp korresponderar med högre utbildning och storleken på samhället där individen bor (Kulturst. 1993). Av detta kan man anta att utbildningsnivån förutsäger intresset för kulturverksamhet inom åtminstone skönlitteratur, men möjligen även inom amatörforskning, -teater, musik och sång. Man kan förvänta sig att kulturverksamheten inom dessa områden är aktivast i tätorter och städer.

### ***Offentlig språkplanering i Tornedalen och Malmfåltén***

Färdighet i finska/meänkieli är bäst bevarad i mindre byar, medan språkbytet har gått fortare i tätorter. Det korresponderar med enkätstudier som indikerar att kompetens i finska/meänkieli i tätorter (Övertorneå) tidigare har associerats mer med stigma i jämförelse med mindre byar (Aapua) (Winsa 1998). Således kan man förvänta sig att opinionen vid en institutionalisering av minoritetsspråk lättare svänger till förmån för finska och meänkieli i orter där stigmat har varit svagare och att denna sociala förändring i språkliga attityder även är möjlig att reflektera i kulturverksamhet. Men detta indikerar även att dessa kommuner inte har haft en lika utbyggd social grupp som normerat språkbruk och språkliga attityder i relation till majoritetsspråket. Det är sannolikt orsaken till att Pajala är den enda kommun där nästan samtliga grundskolelever, enligt kommunens egen inställning, är berättigade till att läsa finska/meänkieli i grundskolan (se tabell ovan). Enligt Skollagen (SFS 1994:1194) är samtliga elever i dessa fem kommuner berättigade att läsa "modersmålet" eftersom kravet för tornedalingar inte är att minoritetsspråket skall talas i hemmet. Samer, romer och tornedalingar har inte ens längre krav på att det skall talas i hemmiljön.

Sveriges riksdag beslutade i december 1999 att meänkieli, finska och samiska är Sveriges territoriella minoritetsspråk i kommunerna Jokkmokk, Arjeplog, Kiruna och Gällivare för samiska, och Kiruna, Gällivare, Pajala, Övertorneå och Haparanda för meänkieli och finska. Det beslutet föregicks dock av ett betänkande som föreslog att meänkieli bör betecknas som en finsk varietet. Staten ändrade ståndpunkt i propositionen, kanske på grund av att tre



berörda kommuner (Pajala, Kiruna och Övertorneå), Norrbottens läns landsting och tre universitetsinstitutioner i sina remissvar menade att meänkieli bör jämföras med finska (Prop 1998/1999:143; SOU 1997:192, 193).

Stödet för samiska och samisk kultur är sedan en tid tillbaka omfattande i framförallt Kiruna kommun där det finns en rad offentliga institutioner som främjar samiska: bl a Sametinget, Sameradio, Same TV, tre Sameskolor (63 elever), samisk kulturturism och hantverksförsäljning och Samiska Teatern ([www.sametinget.se](http://www.sametinget.se)). I Gällivare finns det dock avsevärt färre institutioner som främjar samiska. Förutom de i allmänhet förekommande samiska inslagen i museer, varierande samemonument, och olika arrangemang för turister där samisk kultur står i centrum, finns en Sameskola med 40 elever ([www.gellivare.se](http://www.gellivare.se)). Bristen på samiska institutioner associeras förmodligen med ett generellt svagare intresse för samiska, och Gällivare tycks generellt vara en kommun som har litet offentligt intresse för att utveckla minoritets-kulturell verksamhet.

Pajala kommun har som enda kommun arrangerat distansundervisning i meänkieli som arrangeras av universiteten i Luleå och Stockholm (ht-vt 2000); Övertorneå är en av utbildningsorterna. Kangos friskola (54 elever) är den enda grundskola där meänkieli är obligatoriskt ämne. Lokalradion i Pajala har sedan 1980-talet sânt på meänkieli 3–5 timmar/vecka, och sändningar på finska planeras eftersom finska är ett av minoritetsspråken i området. I Pajala kommer man att etablera en fast teaterscen för den existerande mycket aktiva tvåspråkiga amatörteaterverksamheten inom kommunen. Den enda tidskriften skriven på meänkieli har sitt kansli i Pajala.

I Matarenki-Övertorneå finns ett Nordkalottbibliotek som innehåller litteratur som berör Nordkalotten. Man ämnar även etablera ett Nordkalottens Forsknings- och Kulturcentrum. Svenska Tornedalings Riksförbund, STR-T, och bokförlaget Kaamos, som utger böcker på meänkieli, har sitt kansli i Övertorneå.

Det tycks överhuvudtaget inte finnas någon institution som söker utveckla standardfinskan inom kulturverksamhet, och den enda kommun som faktiskt utvecklar och främjar standardfinska inom en rad administrativa och formella domäner är Haparanda där en hög andel av invånarna har invandrarbakgrund, liksom i Övertorneå. Haparandabladet är en tvåspråkig (svenska/finska) tidning med ca en halv sida på meänkieli. Bland andra innovativa försök har man under en period tolkat kommunfullmäktigemöten till finska. En åtgärd för att förstärka kulturverksamheten i Haparanda är även beslutet att integrera teater och bildkonst under en gemensam kulturverksamhet i samarbete med kommunerna Torneå och Kemi (HB 001128).

Man kan förvänta sig att Haparanda kommun har aktivast intresse för att främja finska i utbildning, följt av Övertorneå. Men i realiteten är intresset för finska svagt i Övertorneå, och befolkningen i Haparanda är uppdelad i tre olika

grupper: finsktalande med invandrarbakgrund, enspråkiga och tvåspråkiga som är födda och uppvuxna på den svenska sidan om gränsälven. Attityderna mot meänkieli är ofta negativa bland en del grupper, medan enspråkiga svenskar i Haparanda ofta är kritiska både mot meänkieli och finska.

### *Metod och definition på författare/skrivare och musiker*

Definitionen på en författare/skrivare från Tornedalen eller från Malmfälten (Kiruna, Gällivare, Pajala, Övertorneå och Haparanda kommuner) är att denne skall vara född i området, eller under en längre period ha varit bosatt i kommunen (minst tre år). I tidsaxeln fanns ambitionen att samtliga som publicerat icke-facklitteratur under 18- och 1900-talen är inkluderade, men sannolikt finns det några okända äldre författare som inte är upptagna i allmänna förteckningar.

Författare/skrivare har kategoriserats utifrån födelse- och bostadsort. De som bor eller är födda i kommunen hamnar i en gemensam kategori (dvs. "i kommunen"), och de som är födda men bosatta någon annanstans, eller de som under en period av sitt liv bott i kommunen men som återigen flyttat har placerats i en gemensam kategori (dvs. "från kommunen"). De som är födda i de fem kommunerna och flyttat mellan kommunerna, eller lämnat regionen hänförs till födelsekommunen (dvs. kategorin "från kommunen" i tabell 2), medan de som flyttat in i regionen hänförs till nuvarande kommun där de har bostadsort (dvs. "i kommunen").

På motsvarande sätt görs en distinktion på producerade böcker mellan "böcker i kommunen" och "böcker från kommunen". Böcker skrivna av författare födda under 1940-talet, eller efter 1950 placeras i separata underkategorier i "i/från kommunen", liksom författare som är födda efter 1950. Även om författaren/skrivaren sedan länge bor/bodde någon annanstans inkluderas samtliga böcker som författaren skrivit och som tillhör skönlitteratur eller amatörforskning i dennes produktion. Böcker om kommunen/den etniska gruppen är utelämnade om författaren inte är förankrad i den lokala gemenskapen.

Förteckningen grundar sig på information om författare erhållen från lokala bibliotek, författarbiografier och databaser på Internet, Norrländsk uppslagsbok (NU), Svenskt författarlexikon (SFL), egna informella observationer från en rad källor, samt tilläggsinformation under de senaste åren från lokala nyhetstidningar (NSD och Haparandabladet) och lokala förlag. Några enstaka översiktliga artiklar har även skrivits i ämnet (t ex Jama 1995; Alatalo 1997; Mattson-Barsk 1997; Kauhasjärvi 1997), samt några författarbiografier (Bergström et al. 1992; Lundgren & Linné 1993; 1997). Libris och Bothnica Webbsök har varit ovärderliga elektroniska databaser. De elektroniska data-

baserna lämnar dock inte upplysningar om födelseort, vilket däremot är medtaget i SFL. Listan är därför inte fullständig, men möjliga avvikelser uppskattas vara små.

I förteckningen över böcker har inte medtagits översättningar eller nyutgåvor. Ej heller har redaktörer och författare av enstaka noveller och dikter som ingår i en rad antologier och tidskrifter medtagits. Författare som medtagits har publicerat eller förfärdigat minst en bok på eget förlag eller på ett kommersiellt förlag, och boken är upptagen i Libris bibliotekskatalog.

Information om musik- och teatergrupper har framtagits genom intervjuer med aktiva musiker och med lokalbefolkningen samt information ur lokaltidningar, musikförlaget Ton i Norr i Pajala (2000) och med bruk av en elektronisk databas SLBA. Alla uppgifter om musikverksamhet har kontrollerats i SLBA (<http://www.ljudochbildarkivet.se/slba.htm>). Enbart musiker och musikgrupper som är medtagna i SLBA är medtagna, dvs de har producerat/deltagit i minst en skiva, kassett eller CD och är därför upptagna i SLBA. Felmarginalen är dock sannolikt större i denna kategori, eftersom det är svårt att få uppgifter på alla utflyttade individer som senare spelat ensamma eller i musikgrupper, och att musiker är mer rörliga och byter musikgrupp relativt ofta. Antalet amatörteatergrupper är dock relativt exakt, medan antalet uppsatta amatörteaterföreställningar är exakta för uppgifter om Tornedals-teaterns verksamhet, medan övriga gruppers föreställningar baserar sig på skriftliga och muntliga uppgifter från respektive grupp.

En brist med rent kvantitativa data är dock bl a att de inte tar hänsyn till skillnader mellan urban och rural miljö, något som kan förväntas inverka negativt på Pajalas kulturstatistik och i viss mån positivt på urbana miljöer som Kiruna. Även det geografiska läget och den särskilda sociala miljön kan påverka litteraturen. I t ex Kiruna har det ofta funnits präster som verkat i kommunen under en period och som skrivit en rad böcker om samisk kultur, socialantropologi och skönlitteratur, något som kraftigt påverkat Kirunas kulturindex. Kvantitativa studier tar heller inte hänsyn till en författares/musikers inverkan på den sociala miljön lokalt eller regionalt eller andra kvalitativa värden.

### ***Bibliotekens klassifikationer av böcker***

Till kategorin litteratur har även inkluderats biografier, amatörforskning, bygdehistoria, bygdskildringar, naturskildringar, barn-, jakt- och fiskelitteratur, dvs en relativt vid kategori. Den främsta kategorin som i följande förteckning utelämnats är författare av facklitteratur, eftersom det mesta som ges ut inom denna kategori är professionell verksamhet, eller ibland

oavlönade beställningsarbeten som skrivs på fritiden, men ofta med garanterad publikation.

Kriteriet på en skönlitterär författare/skrivare har varit att författaren-/skrivaren är upptagen i Libris under framförallt kategorin H (skönlitteratur) och en rad undergrupper till H med minst en bok. Dessutom finns det ett antal natur- och hembygdsskildrare under kategorin N och M och jakt- och fiske-skildrare under kategorin "övrigt". Gränsdragningen mellan en amatörforskare som arbetar ideellt och en professionell fackboksförfattare är inte alltid absolut given och författarna uppställs även efter biblioteksklassifikation och deras respektive underklasser. Nedanstående uppställning är även en rangordning.

H 'skönlitteratur', Hc 'svensk skönl.', Hc.08 'skönl. på svensk dialekt', Hub 'skönl. på finska', Hub08c 'skönl. på meänkieli' Hue 'samisk skönl.', Hu, Hcf 'skönl. för barn och ungdom', Huf 'skönl. för småbarn', etc.

L 'biografi med genealogi', Lz 'biografi om särskild person'.

M 'etnografi, socialantropologi, etnologi', Mc 'M i Sverige', Mcs 'M samer'.

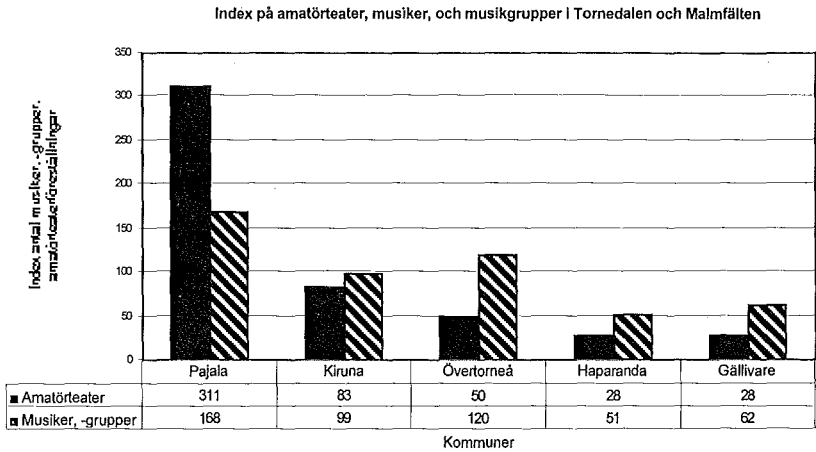
N 'geografi', Ncc 'geografi Norrland', Ncch 'geografi, Norrbotten', Ncci 'geografi, Lappland', Nchz 'geografi, Norrbotten, monografi, ett särskilt ämne'.

Övriga, framförallt Qga 'jakt', och Qgb 'fiske', men även t ex E 'uppfostran och undervisning' (Klassifikation för svenska bibliotek 1997).

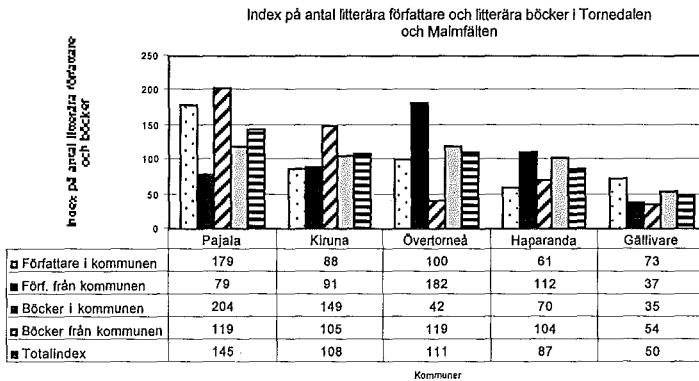
### *Amatörteater i Tornedalen och Malmfälten*

Amatörteatergrupper har inkluderats om de har satt upp minst en föreställning under de senaste 10–15 åren. Den inom teaterområdet självlärde Bror Astermo har regisserat ca 128 amatörteateruppsättningar, skrivit manus till ca 60 stycken, varit kursledare, ljussättare och scenmästare för teater och dramakurser ett tiotal gånger, och svarat för en rad andra former av medverkan i totalt ca 180 stycken uppsättningar sedan 1986 när Tornedalsteatern (ToTe) bildades och den första föreställningen *Jää lähteelIsen går* sattes upp i Kiruna. Tvåspråkiga föreställningar (svenska och meänkieli) påbörjades av Tornedalsteatern och förekommer framförallt i Pajala, men även i viss mån i Kiruna (Krutrök 2000).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Skriftlig uppgift från Bror Astermo. Krutrök 2000.



Figur 1. Index på amatörteater, musiker och musikgrupper i Tornedalen och Malmfälten



Figur 2. Index på antal litterära författare och litterära böcker i Tornedalen och Malmfälten

## Diskussion och slutsatser

I kulturstatistik över området kan man konstatera att Gällivare och Haparanda i vissa avseenden indikerar svagare intresse för bokläsning och kulturarrangemang än de tre övriga kommunerna ([www.norrbotten.se](http://www.norrbotten.se)).

Under kategorin litteratur på finska eller meänkieli finner man en påtaglig skillnad i skriftlig verksamhet mellan kommunerna. I absoluta tal torde Kiruna och Haparanda kommuner ha flest invånare med färdighet i meänkieli och/eller finska, men trots detta finner man att det är individer i framförallt Pajala som driver meänkielirörelsen. Det finns lite skönlitteratur på standardfinska överhuvudtaget, och övervägande delen av litteraturen på finska och meänkieli skrivs av författare födda/bosatta i Pajala.

Tabell 2. Språkkulturell infrastruktur i Tornedalen och Malmfälten<sup>3</sup>

1	2	3	4	5	6	7
Kommuner	Författare i kommunen (f. 1950-)	Författare från kommunen (f. 1950-)	Antal författare kategori H (L, N, M) [övriga]	Böcker i kommunen (40-talister) [50-talister]	Böcker från kommunen (40-talister) [50-talister]	Böcker på meänkieli och finska (Böcker på samiska; man/kvinna)
Pajala	8 (6)	19 (-)	21 (6) [6]	5 (4) [21]	33 (24) [-]	Ca 26 (0)
Kiruna	38 (3)	28 (4)	36 (26) [11]	53 (24) [4]	122 (37) [5]	Ca 5 (17; 2m/8kv)
Övertorneå	6 (1)	11 (2)	9 (8) [3]	6 (-) [2]	59 (-) [2]	2 (0)
Haparanda	15 (-)	15 (2)	17 (12) [3]	40 (-) [-]	56 (2) [4]	0 (0)
Gällivare	20 (4)	25 (-)	25 (12) [12]	29 (-) [4]	118 (16) [-]	2 (2; 1 man)
Totalt	87 (14)	98 (8)	108 (64) [35]	133 (28) [31]	388 (79) [11]	Ca 35 (19; 3 m/8k)

1	9	10	11	12	13
Kommuner	Antal kv/man författare i kommunen (från kommunen)	Antal föreningar <sup>4</sup> (kultur-föreningar) <sup>5</sup>	Antal invånare/förening (inv./kulturförening)	% elever som läser finska/meänkieli i grundskolan, 1999 (SCB)	Medlemmar i STR-T (enskilda föreningar)
Pajala	6m/8kv (15m/4k)	209 (3)	36 (2 549)	18 (>70%)	183 (14)
Kiruna	27m/14k (20m/12k)	395 (22)	63 (1 129)	11	169 (10)
Övertorneå	6 m/1k (7m/6k)	105 (3)	55 (1 915)	4	98 (9)
Haparanda	11m/4k (13m/4k)	145 (4)	73 (1 749)	17	15 (2)
Gällivare	18m/6k (19m/6k)	Ingen uppgift	-----	2	38 (4)
Totalt	68 m/33k (74m/32k)			Gmsnitt 10,4%	503 (39)

(forts. nästa sida)

- <sup>3</sup> En detaljerad förteckning på antal författare, böcker, musiker och amatörteaterföreställningar ges i en artikel som är under utgivning.
- <sup>4</sup> Uppgifter på antalet ideella föreningar är lämnade av respektive kommun (1999-2000). Pajala kommun har ett föreningsregister på kommunens hemsida.
- <sup>5</sup> Med "kulturförening" avses ideella föreningar som organiserar eller producerar amatörteater, musik, litteraturföreläsningar, dans, film, konst. Föreningar som är närmast renodlat kommersiella, t ex en Folkets husförening är ej betecknade som kulturförening.

1	14	15	16	17
Kommuner	Tornedalsteatern för vuxna; (barn och ungdom) <sup>6</sup>	Amatörteater senaste 10-15 åren <sup>7</sup>	Antal musiker/ grupper i SLBA (antal poster) <sup>8</sup>	Befolkning 991231
Pajala	87 (56)	87	22 (45)	7 647
Kiruna	19 (3)	Ca 52-75	23 (39)+(102) <sup>9</sup>	24 834
Övertorneå	5 (3)	10-15	9 (32)	5 746
Haparanda	1	5-10	10 (16)	10 495
Gällivare	1	15-20	18 (51)	20 504
Totalt	113 + (62) = 175	170-210	82 (285)	69 226

Detta stöds bl a av det faktum att av totalt ca 31 individer/grupper som ofta skriver/sjunger/framträder på meänkieli och finska i Tornedalen så är 22 av dessa bosatta, har hemort, eller är födda i Pajala. I Pajala finns även den enda

<sup>6</sup> I tabellen uppräknas samtliga amatörteateruppsättningar, musikalerna, revyer, teaterfestivaler, teater- och dramakurser och våga-uppträda-kurser där Bror Astermo har medverkat som regissör, manusförfattare, scenmästare, kursledare och ljussättare.

<sup>7</sup> Enbart amatörteateruppsättningar för vuxna är medtagna. Uppgifterna baserar sig på information given av respektive idag känd amatörteaterförening och av en amatörteaterkonsulent i Norrbotten. Statistiken är inte absolut tillförlitlig. Uppgifter om samisk teaterverksamhet i Kiruna kommun är från NU. Kvinnokraft i Övertorneå lär ha haft 5-10 föreställningar under sin tid, enligt Marja Stålnacke i Övertorneå. I Karungi, Haparanda kommun, har några teaterföreställningar uppsatts under senare delen av 1990-talet (revyer, musikalerna). I Gällivare har Malmbergets amatörteater satt upp ett tiotal föreställningar under samma period. Hakkas amatörteater i Gällivare kommun har producerat några pjäser och revyer. I Kiruna har teater Lingonpajen satt upp 26 föreställningar. Tillkommer även vad Kiruna amatörteaterförening har producerat, bl a 13 nyårsrevyer. Tabellen lämnar sannolikt en god ungefärlig fördelning av verksamheten mellan kommunerna. Däremot är det möjligt att det finns särskilda lärare som i grundskola, gymnasium och möjligen även folkhögskolor arbetar med drama och teater för ungdomar och barn i de olika kommunerna. Deras verksamhet kan möjligen bidra till ökad balans inom kategorin barn- och ungdomsverksamhet inom drama och teater.

<sup>8</sup> Statistiken är inte exakt, inte ens från 1987 när alla musikaliska verk borde ha inkluderats i den elektroniska databasen. Några musiker/musikgrupper som enligt tillförlitliga källor har gett ut en kassett/CD är också medtagna. Därtill finns det enskilda sångare omnämnda i SLBA som deltagit i skivor tillsammans med andra enskilda sångare, men som i övrigt inte tycks vara aktiva inom det musikaliska området. Dessa är inte alltid medtagna. Några musiker har sannolikt producerat kassetter/CD:n i Finland; dessa är inte heller medtagna. Inom parentes anges antal poster i SLBA och kassetter utgivna av Ton i Norr. Från Gällivare kommer Bo Nilsson, vars vanliga namn kan vara orsaken till 44 poster. Jag har uppskattat 5 poster för honom. Tabellen lämnar därför enbart en relativ översikt av den musikaliska verksamheten i respektive kommuner. Även andra allmänna namn gör det svårt att få exakta uppgifter på antalet poster i SLBA. Inom parentes anges antal poster i SLBA och kassetter utgivna av Ton i Norr.

<sup>9</sup> "Shanes" har ensam 85 poster, och den kirunafödde Gunnar Idestam har 17 poster.

tidskrift i området som publicerar artiklar på meänkieli och finska, *Met-aviisi* utges sedan 1981 4 ggr/år. Få i Haparanda använder meänkieli som medium i konstnärliga framträdanden. Nästan all samisk litteratur skrivs i Kiruna. Dessutom finns det en tydlig koppling mellan antal författare som är födda 1940 eller senare i respektive kommun och antalet böcker skrivna utifrån ett etniskt perspektiv, ofta med bruk av minoritetsspråken samiska och meänkieli som medium. Det hävdas att det sociala kapitalet för t ex kulturverksamhet inympas i kulturföreningar, men man finner dock föga korrespondens mellan språkkulturell verksamhet och antalet (kultur)föreningar. I Kiruna finns dock som väntat de flesta föreningarna med ett etniskt perspektiv. Antalet föreningar/klubbar/grupper styrs dock i viss mån utifrån hur man definierar olika föreningar. Oavsett bristen på generell korrespondens mellan kulturföreningar och kulturell verksamhet finner man dock samband mellan medlemstalen i en etnisk förening som främjar meänkieli och kulturell verksamhet. År 2000 uppges Svenska Tornedalingars Riksförbund, STR-T, ha ca 1700 direkt anslutna medlemmar och 39 föreningar som representerar uppskattningsvis 3500 medlemmar. Den geografiska spridningen av enskilda medlemmar och föreningar i de fem kommunerna korresponderar med verksamhet inom sång/musik, teater och litteratur. Pajala, Kiruna och Övertorneå har flest enskilda och föreningsmedlemmar, medan Gällivare och Haparanda har få medlemmar.<sup>10</sup> Kiruna har efter Pajala flest medlemmar i absoluta tal och är den enda kommun i Norrbotten som har/har haft en lokalavdelning av STR-T, vars kansli ligger i Aapua, Övertorneå. Bildandet av STR-T och dess arbete för att få ett erkännande av meänkieli är sannolikt en bidragande orsak till den aktiva kulturella verksamheten i gränskommunerna.

### ***Samisk kulturverksamhet i Kiruna***

En möjlig bidragande orsak till Kirunas relativt höga kulturindex är, förutom att det är en tätort, även Kirunas geografiska läge och den samiska kulturen, något som attraherat åtskilliga individer och sannolikt inverkat förstärkande på många författarskap. I Kiruna har det funnits/finns det flera präster och religiösa förkunnare som skrivit ett stort antal böcker. Till exempel har ca 5–6 präster som skrivit tillsammans ca 54 böcker varit bosatta i Kiruna. Men i relativa tal är totala antalet författare under kategorin H blygsam.

Analogt med kulturell verksamhet i Pajala tycks det finnas en korrespondens mellan samiska institutioner i Kiruna, antalet etniska föreningar och språkkulturell verksamhet inom kommunen. Samerna utgör både procentuellt och befolkningsmässigt en minoritet i Malmfälten och Tornedalen. Men trots

<sup>10</sup> Skriftlig uppgift från STR-T:s kansli i Aapua.



den i numerära tal underordnade positionen är deras kulturverksamhet relativt livlig i åtminstone Kiruna (enbart de fem nordligaste kommunerna är medtagna i denna studie). Ett incitament för kulturverksamhet är sannolikt det särskilda och rätt omfattande ekonomiska stöd som samer mottar för att främja den samiska kulturen, och att samisk kultur uppmärksammas inom en rad olika turistevenemang. Men bägge resultaten är även effekter av det långvariga arbetet med att främja samisk identitet. Organiseringen av en samisk identitet inom samhällsliv i allmänhet inverkar tveklöst på kulturlivet i Kiruna.

Även kulturell verksamhet inom teater utövad på meänkieli är relativt livlig i Kiruna kommun, men föga framträdande inom litteratur och musik.

### *Svagt kulturverksamhet i Haparanda och Gällivare*

Haparanda kommun särskiljer sig från övriga kommuner i och med att kommunen har en hög andel invandrare och investerar avsevärda resurser i att utveckla finskan som formellt kommunikationsmedel inom bl a förvaltning och utbildning. Det finns bl a en Språkskola och ett gymnasium i Haparanda där finska är undervisningsspråk. I Haparanda läser ca 17% finska i grundskolan, trots att 30–40% av befolkningen har invandrarbakgrund och att 43% av gymnasieeleverna (1999) är födda i utlandet, eller vars bägge föräldrar är invandrare (<http://www.jmfatal.artisan.se>). Trots en befintlig musiklinje på Sverigefinska Folkhögskolan och en rad offentligt arrangerade kulturarrangemang sommartid i samarbete med Torneå sedan 1973 (NU) har det inte lämnat nämnvärda spår inom det ideella kulturlivet. Intresset att främja finska som ett kulturspråk inom den ideella sektorn är svagt.

Opinionen i Haparanda, en stad som ända från dess grundande främjat svenska, tycks besitta i en olöst konflikt mellan enspråkiga och tvåspråkiga och mellan anhängare av finska och meänkieli. Det som förenar dem tycks dock vara den negativa inställningen till meänkieli. Enspråkiga haparandabor och sverigefinnar debatterar i lokaltidningen om faran med finskan, att Haparanda håller på att förfinskas och att det finns enspråkiga som flyttat på grund av den expansiva finskan i kommunen (t ex. HB 000623). I denna olösta konflikt kan man möjligen även finna orsaken till Haparandas svaga kulturella verksamhet på finska, meänkieli och på svenska. Det är anmärkningsvärt att man i Haparanda inte har en enda skönlitterär författare/skrivare som skriver på finska, och att den litterära verksamheten tycks vara livligare i grannkommunerna Torneå och Kalix. Sammantaget kan det tänkas att dessa attityder orsakar en generell nedvärdering av den lokala och kontextbundna kulturen, medan högkulturen projiceras på det finska respektive det svenska, de idealt föreställda enhetliga kulturerna som inte finns i den egna erfarenhetsvärlden eller närmiljön.

Övertorneå står i en position mellan Pajala och Haparanda och har av tradition varit ett starkt fäste för den svenskspråkiga kulturen. Övertorneås totala kulturindex påverkas väsentligt av att tre produktiva författare är/var födda i kommunen (Gunnar Kieri, Gerda Antti och Hilja Byström). Liknande orsaker som diskuterats för Haparanda kan vara en förklaring till den relativt svaga språkkulturella infrastrukturen. Bägge kommunerna har under längre tid haft en relativt utvecklad medelklass som närmast utan undantag enbart främjat den svenskspråkiga kulturen och normerat kulturell verksamhet och attityder till den omedelbara kontexten inom kommunen. Den finska kulturen har under lång tid betraktats nedsättande och opinionens attityd har upplevt finsk kultur som av sekunda värde (Winsa 1998).

I jämförelse är Gällivare kommun i den kvantitativt svagaste positionen, men möjligen i en kvalitativt bättre position än Haparanda. Svenskan dominerar närapå fullkomligt all offentlig verksamhet i Gällivare. Gällivare har i relativa termer få författare, musiker och lite amatörteaterverksamhet, och närmast ingen litteratur eller amatörteater på meänkieli eller samiska. En del sång förekommer dock på meänkieli.

### ***Korrespondens mellan amatörteater, musik och litteratur och opinion för/mot meänkieli***

I Pajala och Kiruna korresponderar amatörteaterverksamheten med ett högre intresse för författarskap, amatörforskning och skrivverksamhet. I bägge kommunerna har tvåspråkiga föreställningar påfallande stark position, i synnerhet i Pajala kommun.

Kiruna och Pajala kommuner har avsevärt fler författare/skrivare som även producerar fler böcker än övriga kommuner. Om man delar upp författarnas/skrivarnas produktion i enlighet med bibliotekens klassifikationer finner man att de flesta författare under kategorin H i relativa tal finns i Pajala och i absoluta tal i Kiruna. Under kategorin biografier, bygdehistoria, och etnologi har Kiruna kommun en tydlig dominans.

Det är betecknande att även bokförlagen i Tornedalen och Malmfälten etablerades under 1980-talet när den etniska mobiliseringen påbörjades. Före 1980-talet fanns bara Tornedalica, som främst var ett förlag för facklitteratur om Tornedalen. Kaamos bildades 1985 av Bengt Pohjanen och övertogs sedermera av STR-T. Förlaget har gett ut ca 21 böcker. 1997 bildade Pohjanen ett nytt förlag som riktade sig mot hela Barents, Barentsförlaget, som redan gett ut flera böcker. Det institutionellt förankrade Gällivare sockens hembygdsförening har sedan 1982 publicerat 25 böcker, medan Gällivare kommuns Skriftserie har utgivit 6 böcker (Libris). Under slutet av 1980-talet utgav Olof Hederyd, bosatt i Haparanda, sin första bok på eget förlag,

Birckarlen och har gett ut totalt 8 böcker, varav 5 som skönlitteratur. Det ideellt arbetande bokförlaget Kaamos och utgivning av samisk litteratur stöds med särskilda litteraturanslag från Statens kulturråd, vilket skulle kunna motivera ett ökat antal författare. Även om det ekonomiska stödet för utgivning av litteratur på minoritetsspråken sannolikt utgör ett incitament för litterär verksamhet återstår det fortfarande att skriva böckerna. Det ekonomiska stödet förklarar inte det i relativa termer stora antalet författare/skrivare i Pajala kommun, i synnerhet individer födda 1940 eller senare, och bara till liten del det stora antalet författare/skrivare i Kiruna kommun. Det är dock möjligt att stödet för minoritetslitteratur kan bidra till att författare/skrivare blir mer aktiva i att skriva på minoritetsspråken, men att de övergår till att skriva även på majoritetsspråket. Följaktligen är det både författare/skrivare av texter på meänkieli och svenska som är kraftigt överrepresenterade i Pajala och Kiruna kommuner.

Den skriftliga kulturens utveckling och dess koppling till STR-T och 1980-talets etniska och språkliga revitaliseringsrörelse tycks vara tydligt förankrad. Men eftersom amatörteaterverksamhet kräver bl a musiker är det föga överraskande att även antalet musiker/musikgrupper/sångare är mest framträdande i Pajala (22) och Kiruna (23). Dessutom har sannolikt även musikförlaget Ton i Norr i Pajala inverkat på musiklivet i kommunen.

Inom musikens område kan man således finna en motsvarande korrespondens med övrig språkkulturell verksamhet. Man kan sannolikt anta att antalet musiker och författare/skrivare som är upptagna i SLBA och i Libris avspeglar att det även i relativa termer finns långt fler utövande musiker/författare/skrivare i nämnda kommuner som inte har producerat ett musikverk/bok, men som skapar och bidrar till den skriftliga och musikaliska kulturen genom sin ideella verksamhet. Men blott ett fåtal når fram till försök att kommersialisera den egna kulturprodukten. Musik/sång, teater och litteratur bildar tillsammans den språkkulturella infrastrukturen.

Det finns en relativt god korrespondens mellan antal författare, utgivna böcker, böcker på finska och meänkieli, amatörteaterverksamhet, antal musiker och musikerns/musikgruppens antal poster i SLBA. Enligt det totala kulturindexet ligger Pajala i främsta position i samtliga ovannämnda kategorier.

### ***Den sociala nätverket skapar amatörteater, författarskap och musiker***

Vad som tycks vara karakteristiskt för den kulturella infrastrukturen i Tornedalen är det informella nätverk som bildas i ideell verksamhet där enskilda individer och olika kulturformer integreras in i nätverket och stöttar

och sporrar varandra. En författare behöver en läsekrets, en marknad för sina produkter, en musiker behöver en publik, och en teater behöver goda manus, duktiga musiker och danskunniga för att kunna attrahera en publik, samtidigt som amatörteatern kräver en mycket stor krets av aktiva utövare från åtskilliga byar, liksom engagemang från flera samhällsklasser och generationer. Tornedalsteatern har under sin drygt 15-åriga verksamhet byggt upp ett informellt nätverk och integrerat de tre verksamhetsformerna tillsammans med meänkieli och finska i den lokala infrastrukturen. Detta har till synes utvecklat ett socialt kapital som blir självförstärkande av sin egen dynamik. Eftersom Pajala av givna orsaker blivit centralort för verksamheten är det följaktligen knappast en slump att det finns en stor överrepresentation av författare, amatörteater och musiker inom kommunen. Åtskilliga musiker och musikgrupper har utvecklats i amatörteatern och fått ett forum för sina sånger och sin musik. Meänkieli och finska har varit allmänna delar av verksamheten, men flera skriver på minst två språk. Författare, amatörskådespelare och musiker som tagit avstånd från det lokala språket har i praktiken ofta förlorat möjligheten att utveckla det sociala kapital som nätverket etablerar, och har därmed försvårat möjligheten att skapa en plattform i det sociala rummet där författarskapet, skådespelarkonsten och musiken kunnat utvecklas.

Om man gör enkla kvalitativa jämförelser mellan enskilda författare finner man motsvarande skillnader till "pajalaförfattarnas" fördel. I termer av sålda böcker och allmän popularitet är Bengt Pohjanen (mottagare av Ivar Lo-priset) och Mikael Niemi (August-priset 2000 och en rad andra litterära priser) de mest välkända. Den sociala omdaningsprocessen bör även främja identiteten hos närmast enspråkiga och de som skriver och framför teater på svenska. Tornedalens utanförskap har beskrivits tidigare av bl a Gunnar Kieri som ett förtryck som kväste barnet, kreativiteten och självförtroendet. Men i t ex Mikael Niemis senaste bok ("Populärmusik från Vittula"<sup>11</sup>) behandlas tvåspråkigheten och utanförskapet utifrån ett humoristiskt och ömsint perspektiv som inbjuder läsaren till medkännande, samförstånd, motstånd och delaktighet. Därigenom bidrar boken till ett upphöjande av utanförskapet och det stigmatiserade till att bli en accepterad del av den sociala vardagen. Stigmat reduceras genom inkludering snarare än avvisande, och utanförskapet upphöjs till norm. Utanförskapet blir därigenom en av rörelsens drivkrafter, och detta är väl vad som avses med etnisk emancipation. Frigörelse från utanförskapet finner man knappast genom att avvisa etniciteten, men genom att inkludera den i konstnärligt skapande. Det finns en rad andra författare, regissörer och musiker som uppnått en avsevärd kreativ utveckling inom det flerspråkiga kulturella nätverket.

<sup>11</sup> Populärmusik från Vittula har i oktober 2001 sålt mer än 300 000 exemplar.

Den flerspråkiga och mångkulturella infrastrukturen är bräcklig men etablerad i Pajala och i viss utsträckning i Kiruna. En vidareutveckling av den kulturella verksamheten är det hastigt växande intresset för film. Två professionella kortfilmer är nyligen producerade. Bägge filmmanusen är skrivna av "pajalaförfattare". Det är således knappast en tillfällighet att det finns mycket liten ideell verksamhet inom kulturområdet som främjar standardfinska.

Pajala kommun har även i relativa termer en svag ekonomi, men har nuförtiden flest antal småföretagare av samtliga kommuner i Norrbotten (Rantakyro 2000). Det återstår att se om det sociala kapitalet som utvecklas i den kulturella rörelsen inverkar på företagsamhet, utbildning och näringsliv i allmänhet.

## Referenser

- Alatalo, Hasse 1997. Det finns ingen folkmusik i Tornedalen. I: *Tornionlaakson vuosikirja*. S. 245–254. Torneå.
- Bergström, K., Lundström, A-K., Niemi, F., Nilsson, A., Nordberg, J., Nyberg, S., Scheynius, J. & Sonebo, L. 1992. *Ett urval norrbottenspoeter*. Stencil. Haparanda.
- Coleman, James, S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haparandabladet-Haaparannan lehti*. Lokal tidning. Haparanda.
- Jama, Olavi 1995. Haaparannan lukiosta Sipirjaan. Tornionlaakson kirjallisuus kahden kansalliskirjallisuuden marginaalissa. I: Savolainen, Matti (red.) *Marginalia ja kirjallisuus*. S. 93–144. Helsinki: SKS.
- Kauhasjärvi, Ulla 1997. Tornionlaaksolaisia naiskirjailijoita. I: *Tornionlaakson vuosikirja*. S. 255–278. Torneå.
- Klassifikation för svenska bibliotek* 1997. Bibliotekstjänst. Stockholm.
- Kulturst. 1993 = *Kulturstatistik 1985–1992*. SCB. Stockholm
- Lundgren, Å-L. & Linné, B. (red.) 1993. *Tiden snöar från trädet*. Kantele: Luleå.
- Lundgren, Å-L. & Linné, B. (red.) 1997. *Spåret lockar vid källan*. Kantele: Luleå.
- Mattsson-Barsk, Marita 1997. Tornedalen ur kvinnligt perspektiv – kvinnliga författare. I: *Tornionlaakson vuosikirja*. S. 279–288. Torneå.
- NF = *Norrlandsförfattare* 1981. Programkatalog. Nordmaling.
- NSD = *Norrländska Socialdemokraten*. Regional tidning. Luleå.
- Prop. 1998/1999:143. *Nationella minoriteter i Sverige*. Proposition. Riksdagen. Stockholm.
- Putnam, Robert, D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

- Rantakyrö, Lena. 2000. *Pajala-sisu och Gnosjöanda*. Forskningsrapport. Luleå tekniska universitet.
- SFS 1994:1194 via Riksdagens hemsida [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) (rixlex).
- SOU 1997:192. *Steg mot en minoritetspolitik*. Europarådets konvention om historiska minoritetsspråk. Betänkande av Minoritetsspråkkommittén. Jordbruksdepartementet. Stockholm.
- SFL = *Svenskt författarlexikon* 1942, 1953, 1959, 1963, 1968, 1975, 1981. Band 1–7. Stockholm.
- Winsa, Birger 1998. *Language Attitudes and Social Identity. Oppression and revival of a minority language in Sweden*. Occasional Paper Nr 17. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.

### ***Otryckta och muntliga källor***

- Astermo, Bror. Bror Astermos verksamhet i Tornedalsteatern, ToTe, 2000-10-12.
- Krutrök, Per-Olof 2000. *Kartläggning av det kulturella landskapet i Tornedalen*. Stencil. STR-T. Aapua.
- STR-T:s medlemsregister. Aapua. 2000-10-13.
- Ton i Norr 2000. Förteckning på allt utgivet av detta musikförlag. Granberg, Bengt. Musikförläggare för Ton i Norr. Pajala.

### ***Använda Internetsidor och sökmotorer***

- Arcticult, <http://arcticult.nll.se> (augusti 2000)
- Statens ljud- och bildarkiv (SLBA), <http://www.ljudochbildarkivet.se/slba.htm> (oktober-januari 2000-2001).
- Barents Literature Centre, <http://support.overkalix.se/~blc/index.html>
- Bothnica Webbsök, <http://www.bothnica.nu/scripts/SearchForm.asp>
- Pajala kommuns hemsida, <http://www.pajala.se/kommun/protokoll/kf/20010221.htm> (den 8 juli 2001)
- Kulturnät Sverige, <http://www.kultur.nu> (augusti 2000)
- Libris, <http://www.libris.kb.se>
- Multilingual Matters, maj 2000: <http://www.multilingual-matters.com/>
- Riksförbundet Lokalrevyer i Sverige, <http://www.lis.nu/>
- Skolverkets hemsida, 1 juli 2000: <http://www.jmftal.artisan.se>.
- SUNET, [http://www.sunet.se/sweden/art\\_drama\\_theater-sv.html](http://www.sunet.se/sweden/art_drama_theater-sv.html) (augusti 2000)
- Svenska Teaterlänken, <http://hem.passagen.se/bjorn000/teater/> (augusti 2000)

## ASLA:s skriftserie

1. Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6-7 november 1987. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, & A. Nesser (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1988, 3:e upplagan 1990.
2. Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10-12 november 1988. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, & S. Wahlén (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1989.
3. På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9-10 november 1989. V. Adelswärd & N.F. Davies (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1990.
4. Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 15-16 november 1990. B. Hene & S. Wahlén (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1991, 2:a upplagan 1993.
5. Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 7-9 november 1991. B.-L. Gunnarsson & C. Liberg (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1992.
6. Text and Talk in Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference "Discourse and the Professions", Uppsala, 26-29 August, 1992. B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (eds), ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Uppsala 1994.
7. Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg, 11-13 november 1993. L.-G. Andersson & F. Börjeson (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
8. Språk — utvärdering — test. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 10-12 november 1994. Moira Linnarud (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
9. Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9-11 november 1995. Gisela Håkansson & Ulrika Nettelbladt (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1996.
10. Tvärkulturell kommunikation i tid och rum. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Umeå, 7-9 november 1996. Nils Granberg (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1997.

## ASLA:s skriftserie

11. Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg & Linda Jönsson (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999.
12. Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 5–6 november 1998. Birgitta Englund Dimitrova (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
13. Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 11–12 november 1999. Corpora in Research and Teaching. Papers from the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching Växjö, 11–12 November 1999. Gunilla Byrman, Hans Lindquist & Magnus Levin (utg/eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
14. Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 9–10 november 2000. Sally Boyd, Beatriz Dorriots, Monica Haglund-Dragic & Roger Källström (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

Beställning av böckerna sänds till följande adress:

ASLA,  
c/o FUMS,  
Box 527,  
751 20 Uppsala

ISBN 91-87884-14-3  
ISSN 1100-5629

Universitetstryckeriet, Uppsala 2002