

Vem agerar bakom lektionerna?

**En systemisk-funktionell undersökning av betydelser och
aktörer i läroplanskontext**

Mari Humalajoki
Tammerfors universitet
Enhet för språk, översättning och litteratur
Nordiska språk
Pro gradu -avhandling
Maj 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohjoismaiset kielet/Maasterikoulutus

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

HUMALAJOKI, MARI: *Vem agerar bakom lektionerna?* En systemisk-funktionell undersökning av betydelser och aktörer i läroplanskontext.

Pro gradu -tutkielma, 64 sivua + liitteet 6 sivua
Toukokuu 2015

Tutkielma käsittelee merkityksiä ja toimijoita, joita esiintyy Opetusministeriön vuoden 2014 lopulla julkaisemissa opetussuunnitelman perusteissa. Aineistona on käytetty sekä suomen- että ruotsinkielistä dokumenttia. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on käytetty systeemis-funktionaalista kieliteoriaa.

Merkityksiä on tutkielmassa analysoitu tarkastelemalla aineistossa esiintyvien verbien prosesseja ja modaalisia apuverbejä. Tavoitteena prosessien analysoinnissa oli selvittää, millaisia merkitystä kantavia verbejä esiintyy opetussuunnitelmien muodostamassa tekstikontekstissa. Tulokset osoittavat että sekä suomen- että ruotsinkielisessä aineistossa esiintyy kaikkia neljää tutkittua prosessityyppiä: materiaalista, mentaalista, relationaalista sekä verbaalista. Prosessityyppien esiintymistiheydessä on kuitenkin eroja. Materiaalisia prosesseja esiintyy selvästi eniten ja mentaalisia toiseksi eniten molemmankielisissä aineistoissa. Verbaalisia ja relationaalisia prosesseja esiintyy vähemmän. Suomenkielisessä aineistossa esiintyy hiukan enemmän verbaalisia prosesseja kuin relationaalisia, päinvastoin kuin ruotsinkielisessä aineistossa. Prosenttiluvuissa ei muutoin ilmene suuria eroja aineistojen välillä.

Myös aineistossa toistuvasti esiintyvät verbit ovat samankaltaisia molemmissa aineistoissa. Molemmissa aineistoissa eniten esiintyvä verbi on *olla* (*vara*). Modaalisista apuverbeistä aineistossa esiintyy pääasiallisesti *ska* ja *kan* -verbit. *Ska* -verbille ei löydy vastaavuutta suomenkielisessä aineistossa, mutta *kan* -verbiä vastaavat suomen verbit *voida*, *osata* ja *pystyä*. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmakontekstissa voidaan todeta esiintyvän useimmiten velvoitteesen, lupaan ja kykyyn liittyviä modaalisia apuverbejä, jotka sisältävät eri modaalisuuden asteita.

Toimijoita tutkittiin aktiivilauseiden subjektien avulla ja analysoimalla oletettuja tekijöitä passiivilauseissa sekä epätäydellisissä lauseissa, jotka eivät sisällä subjektia. Aineistossa esiintyy sekä konkreettisia että abstrakteja subjekteja. Yksittäisenä subjektina aineistossa esiintyy useimmiten *oppilas*. Passiivilauseissa sen sijaan toimijana on useimmiten tulkittavissa *opettaja* tai *opetuksenjärjestäjä*. Suomenkielisessä aineistossa myös *oppilas* esiintyy passiivilauseen toimijana suhteellisen usein. Epätäydellisissä lauseissa, joita esiintyy aineistoon sisältyvissä taulukoissa, toimijana on poikkeuksetta *opettaja* tai *opetuksenjärjestäjä*.

Asiasanat

ruotsin kieli, opetussuunnitelma, peruskoulu, systeemis-funktionaalinen kieliteoria, diskurssianalyysi, tekstintutkimus

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
1.2 Tidigare forskning	3
2 Material.....	8
3 Metod.....	12
4 Teoretisk bakgrund.....	16
4.1 Systemisk-funktionell grammatik	16
4.1.1 Genre	19
4.1.2 Kontext.....	19
4.2 Processtyper.....	22
4.2.1 Materiella processer	24
4.2.2 Relationella processer	25
4.2.3 Mentala processer.....	26
4.2.4 Verbala processer	27
4.3 Deltagare och aktörer.....	28
4.4 Grammatik	29
4.4.1 Predikat och subjekt	29
4.4.2 Aktiv och passiv	30
4.4.3 Modalitet och modala hjälpverb.....	31
5 Analys.....	35
5.1 Processtyper i materialet.....	35
5.2 Modala hjälpverb i materialet.....	38
5.2 Aktörer i materialet.....	42
5.2.1 Subjekt i materialet	42

5.2.2 Aktörer i passiva satser	47
5.2.3 Aktörer i ofullständiga meningar som förekommer i tabellerna.....	50
6 Diskussion	52
6.1 Processtyper i läroplanskontext	52
6.2 Modala hjälpverb i läroplanskontext	54
6.3 Aktörer i läroplanskontext	56
7 Sammanfattning.....	59
Referenser.....	62
Bilagor	65
Bilaga 1. Kategoriseringen av processtyper i det finska materialet.	65
Bilaga 2. Kategoriseringen av processtyper i det svenska materialet	67
Bilaga 3. Verben som förekommer ≥ 5 gånger i det finska i materialet.	69
Bilaga 4. Verben som förekommer ≥ 5 gånger i det svenska materialet	70

1 Inledning

En läroplan fungerar som en kompass för lärare i sitt arbete och är en central faktor i hur undervisningen i finska skolor genomförs. Läroplanen är ett officiellt dokument som beskriver anvisningar och mål för undervisningen, och på grund av det styrs skolans verksamhet. Dessutom förmedlar läroplaner information om skolans och samhällets attityder och värdegrund som överförs till de elever som deltar i utbildningen. Eftersom alla medborgare i Finland ska enligt lagen fullgöra läroplikten, är läroplanen ett viktigt dokument inte endast för utbildningen utan även för det framtida samhällets utveckling. (Gårdemar 2013: 1–2.)

Varje kommun och skola som erbjuder grundläggande utbildning måste ha en läroplan (Utbildningsstyrelsen, u.å.a). Utbildningsstyrelsen fastställer grunderna som utgör den nationella ramen för dessa läroplaner (LP 2004: 8). Enligt Utbildningsstyrelsens webbsida fungerar grunderna för läroplanen som ”föreskrift, som förpliktar utbildningsanordnaren att innefatta undervisningens mål och centrala innehåll i den läroplan som uppgörs enligt skola eller utbildningsanordnare” (Utbildningsstyrelsen, u.å.a).

Eftersom läroplanstexter kan anses vara mycket viktiga dokument som påverkar samhällets framtida utveckling och berör alla medborgare i Finland, är det betydelsefullt att analysera vilka språkliga medel som används i läroplanstexter för att presentera innehållet. Genom att analysera textens språkliga drag förstår man texten mera djupsinnigt, och det är möjligt att avslöja något som man inte vanligen brukar tänka medan man läser en text (Shore 2012: 162).

Enligt den systemisk-funktionella grammatiken påverkar både grammatiken och sammanhanget det hurdan en text är (mera om detta i kapitel 4.1). Den systemisk-funktionella lingvistik har blivit en allt mer populär språk teori inom nordistiken, vilket gör det viktigt att granska även texter som förekommer i läroplanskontext ur denna språkvetenskapliga synvinkel.

Grunderna för läroplanen i grundskolan håller på att förnyas i nära framtiden. De nya grunderna publicerades i slutet av år 2014 och införs på hösten 2016. Som blivande lärare är jag naturligtvis intresserad av innehållet av de nya grunderna för läroplanen och speciellt av hurdana faktorer, utöver läraren, som ligger bakom realiseringen av undervisningen. Ett speciellt intresseområde för mig som nordist är läroämnet svenska, vilket för sin del har för sin del påverkat avgränsningen av undersökningsmaterialet.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att få fram information om språkliga medel, närmare sagt processtyper, modala hjälpverb och aktörer som förekommer i grunderna för läroplanen för grundskolan (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*). Som teoretisk utgångspunkt för avhandlingen använder jag systemisk-funktionell grammatik.

Genom att analysera processtyper i materialet vill jag utreda vilka betydelsebärande verb som förekommer i texter som tillhör läroplanskontext och vilka slutsatser man kan dra av textkontexten utifrån resultatet. Jag analyserar processtyper som förekommer i materialet som är skrivet på finska och i ett motsvarande dokument som är skrivet på svenska. Jag jämför möjliga enhetligheter och skillnader som gäller processtyper mellan dokumenten skrivna på dessa två språk. Dessutom kommenterar jag modala hjälpverb i det svenska materialet och jämför dem med motsvarande verb i det finska materialet.

Analys av de aktörer som förekommer i materialet ger information om vilka aktörer som agerar och har ansvar för realiseringen av utbildningen i den finska grundskolan på den nationella nivån. Jag granskar hurdana aktörer som är synliga i läroplanskontext eller om de förblir oklara. Jag vill utreda om det förekommer konkreta subjekt som syftar till en specifik referent i läroplanskontexten eller om aktörerna är oklara och flummiga.

Även användning av aktiv och passiv omfattar väsentlig information om textens aktörer. I passiva satser är subjektet inte synlig, vilket påverkar att aktören av passiva satser inte nämns. Officiella, statliga texter är ofta anklagade för att vara krångligt skrivna så att de

blir svåra eller omöjliga att förstå. Typiskt för sådana texter kan vara att aktören är osynlig eller annars blir vag. I min analys kommer jag att undersöka om detta gäller i läroplanskontext.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hurdana processer och modala hjälpverb förekommer i läroplanskontext? Finns det skillnader som gäller processtyper mellan materialet som är skrivet på finska respektive svenska?
2. Vilka aktörer nämns det i materialet? Finns det aktörer som inte blir nämnda?

Avhandlingen disponeras så att efter inledningen presenterar jag materialet och metoder som jag använder för analysen. Sedan redogör jag för den teoretiska bakgrunden för denna avhandling. Jag börjar med teorin om systemisk-funktionell lingvistik och presenterar vidare teori om de processtyper som jag använder i själva analysen samt teori om deltagare och aktörer. Dessutom diskuterar jag om de centrala grammatiska begrepp som används i avhandlingen. Efter teoridelen kommer själva analyskapitlet, vilket följs av diskussion om analysresultat. I slutet av avhandlingen finns en sammanfattning av hela arbetet och till sist står det litteraturförteckningar och bilagor.

1.2 Tidigare forskning

Systemisk-funktionell lingvistik är en central språkmodell inom språkvetenskapen. Undersökningar som har genomförts ur språketeorins synvinkel behandlar oftast engelska texter medan undersökningar i svenska och finska texter har hittills varit färre. Språketeorin håller ändå på att bli mer och mer använt även inom nordistiken och andra språk. I detta kapitel tar jag upp undersökningar som har genomförts med tanke på processbetydelser i svenska, finska och engelska. Dessutom presenterar jag några undersökningar som behandlar läroplanskontexten.

En av de aktuella och mest anmärkningsvärda undersökningar inom ämnet är Lassus (2010) doktorsavhandling *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Avhandlingen har använts som en modell och jämförelsematerial också för den här avhandlingen. Lassus har i sin doktorsavhandling undersökt deltagare och processer i sverigesvenska och finlandssvenska socialförsäkringsbroschyrer till barnfamiljer. Hon har undersökt hur den tänkta läsaren och institutionen synliggörs i texterna och betydelser som anknyts till dem. Lassus har genomfört sin undersökning ur systemisk-funktionell språk teori och har använt bland annat Halliday & Matthiessen (2004) samt Holmberg & Karlsson (2006) som utgångspunkt för sin avhandling.

Lassus analys visar att kommunikationsparterna i socialförsäkringsbroschyrtexterna vanligen är den tänkta läsaren och institutionen. Läsaren som deltagare agerar i en roll av aktör, mottagare, bärare och talare. Institutionen är synlig men förekommer vanligen inte som deltagare i texterna. Enligt Lassus avhandling är de materiella och relationella processerna vanligaste i socialförsäkringsbroschyrtexter. Dessutom befinner hon några skillnader som gäller processtyper mellan de finlandssvenska och sverigesvenska texterna, till exempel i det finlandssvenska materialet är materiella processer dominerande, medan den relationella processerna utgör en stor grupp i det sverigesvenska materialet.

Lassus (2010: 123) tar upp i teoridelen av sin avhandling några undersökningar som gäller processtyper i olika slags av svenska texter. Yvonne Linqvists (1997) har undersökt processtyper i en novell. Undersökningen *"Tuschritningen" ur ett funktionellt grammatiskt perspektiv. Språkliga metafunktioner i den litterära tolkningens tjänst* visar att novell som texttyp innehåller alla typer av processer, varav den relationella processen är den vanligaste och den materiella processen den näst vanligaste.

Anna-Malin Karlsson (2004) har däremot undersökt texter för butikanställda. Hennes undersökning *Vad vill vi att kunden ska köpa? En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butikanställda* uppvisade att texter för butikanställda innehåller en hög antal mentala processer. Karlsson har också tillsammans med Holmberg

(Holmberg & Karlsson 2006: 174) undersökt en webbsida som innehåller text från näringslivet. Den visar att i en säljande text dominerar den materiella processtypen.

En undersökning som behandlar finskspråkigt material är Heikkinen & Virtanens (2005) undersökning om processtyper som förekommer i finska statliga nyårstal som oftast hölls av presidenten. Susanna Shore (2012) presenterar i sin artikel *Systemic funktionaalinen teoria tekstien tutkimuksessa* en exempelanalys där hon analyserar processtyper, mest kvalitativt, i ett textavsnitt som handlar om fruktsättning.

Processtyper i tal har granskat även i engelskspråkigt material. Cadmus Kyrala (2010) har genomfört en systemisk-funktionell analys av tal som Barack Obama och John Lennon höll vid presidentval 2008. Artikeln som presenterar undersökningen heter *Systemic linguistic analysis of samples from economic speeches by Barack Obama and John McCain* och i analysen diskuteras även processtyper som förekommer i talen. Båda presidentkandidaterna använder huvudsakligen likadana processer i vissa sammanhang men det förekommer flera verbala och mentala processer i Obamas tal.

Halliday & Matthiessen (2004: 174–175) konstaterar att materiella processer dominerar i ett recept medan ett nyhetsreportage till stor del innehåller verbala processer. I ett samtal förekommer däremot gott om mentala processer. Relationella processer förekommer vanligen i olika slags av berättelser, till exempel i miljöbeskrivningar.

Keiran Abel och Beryl Exley (2008) har i undersökningen *Using Halliday's functional grammar to examine early years worded mathematics texts* däremot tillämpat den systemisk-funktionella grammatiken i matematiska texter, i praktiken skriftliga övningar som lågstadieelever har i skolan. Texterna är skrivna på engelska. Den dominerande processtypen inom matematiska texter är den relationella processen fast även andra processtyper förekommer också i den textkontexten.

Tidigare forskning av processbetydelser visar att det finns skillnader mellan olika texttyper. Lassus (2010: 123–124) konstaterar att olika genrer verkar uppvisa en blandning där olika processtyper förekommer i olika hög grad och att kännetecknande för olika

genrer är förhållandet mellan processerna, till exempel att någon processtyp dominerar i en viss textgenre. Det är ändå inte helt klart om texter som ingår i samma genre men är skrivna på olika språk avviker från varandra på något sätt. I denna avhandling tas med en kontrastiv perspektiv mellan texter som tillhör samma genre, nämligen läroplanstexter, men är skrivna på olika språk, dvs. svenska och finska.

Gunnar Gårdemar (2013) har undersökt texter som ingår i läroplanskontext såväl i Finland och Sverige. Gårdemar har i sin doktorsavhandling *Svenska enligt statens vilja: textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och Finland från 1960-tal till 2000-tal* undersökt läroplaner för gymnasiet i Sverige och Finland samt kursplaner i svenska som modersmål. Syftet med Gårdemars doktorsavhandling är att granska mål och anvisningar i texterna för att ta reda på statens vilja med utbildningen. Dessutom har han urskiljt inter- och intratextuella relationer mellan och inom de analyserade texterna.

Gårdemars undersökningsresultat visar bland annat att alla planer ger undervisningen ansvar för att implementera mål och anvisningar. Enligt planerna ska elevernas kunskaper och färdigheter utvecklas mot målet att de blir goda medborgare. Gårdemar konstaterar även att det inte förekommer några stora skillnader i centrala ordförrådet eller i värden och värderingar på grund av olika kulturkontext (Finland och Sverige) utan alla planerna anvisar likartade värderingar. Det finns inte heller stora skillnader på grund av planernas tid för utgivning, fast i senare planerna får eleven något större ansvar och modaliteten förpliktat mera. Också planernas textuella struktur har förändrats. Senare planer förevisar bland annat sina mål i punktform vilket inte förekommer i de tidigare planerna.

Andra exempel på undersökningar som har med läroplaner att göra är Torodd Luddes (2014) licentiatuppsats *När läroplan och tradition möts. Om lärarfortbildning och undersökande aktivitetens syfte inom den laborativa NO- undervisningen i grundskolans senare del*. Uppsatsen handlar om läroplaner i relation med undervisningstraditioner. Ludde intresserar sig för ”glappet” som uppstår mellan läroplaners intentioner och de befintliga undervisningstraditionerna.

Ann-Christin Torpsens (2006) licentiatuppsats *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner* handlar däremot om grundskolans ämne svenska som andraspråk och vad det erbjuder andraspråkselever i termer av lärande. I hennes uppsats synliggörs vilka utbildningsideal formulerade i läroplaner och konkretiserade i kursplaner ämnet svenska som andraspråk omfattas av, hur idealen har förändrats över tid och vilken relation som råder mellan läro- och kursplaner.

Läroplaner har undersökts mycket ur olika synvinklar, bland annat inom samhällsvetenskap och pedagogik. Undersökningar som har med läroplanstexter och lingvistik att göra verkar ändå vara mera sällsynta. I denna avhandling granskar jag läroplanstexter ur en lingvistisk synvinkel.

2 Material

Som material i min avhandling använder jag utbildningsstyrelsens dokument *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* och den svenskspråkiga versionen *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen 2014*. Dokumenten publicerades i slutet av året 2014 och infördes i finska grundskolorna på hösten 2016.

Grunderna för läroplanen är ett dokument publicerat av Utbildningsstyrelsen, som beskriver nationella ramar för läroplanen i finska kommuner och skolor (LP 2004: 8). Gårdemar (2013: 2) nämner att det är staternas utbildningspolitik som manifesteras i läroplanerna genom riksdags- och regeringsbeslut. Mottagarna för dokumentet är lokala utbildningsanordnare, skolläring, lärare, övrig personal och elever.

Läroplansgrunder för den grundläggande utbildningen kan anses vara den mest centrala normen som styr skolans verksamhet. Läroplansgrunder beskriver riktlinjer för skolans undervisningsarbete och principer som gäller inlärningssyner, undervisningsmiljö, verksamhetskultur eller arbetsätt. Dessutom innehåller det information om undervisningens innehåll, målen för läroämnena och för temaområdena samt information om riktlinjer för handledning, stöd, utvärdering, elevvård och samarbete mellan hem och skola. Det finns även lagstiftningar som gäller de nationella grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen u.å.b).

I det finska materialet analyserar jag endast de delar som gäller läroämnet svenska som andra inhemska språk för grundskolans klasser 1–9 samt information om studerandet av andra inhemska språk på allmän nivå. I den svenska versionen tar jag med motsvarande delar som gäller allmän information om det andra inhemska språk och delar som handlar om det andra inhemska språk finska för årskurser 1–9.

Det finska materialet omfattar totalt 24 sidor. Materialets innehåll specificerar jag närmare i tabellen M1 nedan.

Tabell M1: Delarna av det finska materialet som ska analyseras

Årskurs	Innehåll	Sidor
1-2	Toinen kotimainen kieli: Kielikasvatus, Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opiskelun mahdollisuudet	130–131 ¹
	Toinen kotimainen kieli, ruotsi	131–132
3-6	Toinen kotimainen kieli: Kielikasvatus, Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opiskelun mahdollisuudet	216–217
	Toinen kotimainen kieli, ruotsi	217–218
	Ruotsin kieli, a-oppimäärä vuosiluokilla 3–6	218–222
	Ruotsin kieli, b1-oppimäärä vuosiluokilla 3–6	222–225
7-9	Toinen kotimainen kieli: Kielikasvatus, Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opiskelun mahdollisuudet	369–370
	Toinen kotimainen kieli, ruotsi	370
	Ruotsin kieli, a-oppimäärä vuosiluokilla 7–9	370–375
	Ruotsin kieli, b1-oppimäärä vuosiluokilla 7–9	375–379
Totalt sidor		24

Det svenska materialet omfattar totalt 38 sidor och dess innehåll presenteras närmare i tabellen M2. Båda det finska och det svenska materialet tillsammans omfattar totalt 62 sidor.

¹ Webbsidan som ges i referenser har uppdaterats efter materialet för avhandlingen har hämtats, vilket gör att sidnummer som ges vid det finska materialet inte alltid stämmer med det materialet som ges i referenser.

Tabell M2: Delarna av det svenska materialet som ska analyseras

Årskurs	Innehåll	Sidor
1-2	Det andra inhemska språket: Språkpedagogik och språkutveckling, Lärokurser i det andra inhemska språket och främmande språk	132–133
	Det andra inhemska språket finska	133–134
3-6	Det andra inhemska språket: Språkpedagogik och språkutveckling, Lärokurser i det andra inhemska språket och främmande språk	218–219
	Det andra inhemska språket finska	219–220
	Finska som andra inhemska språk, a-lärokurs i årskurs 3–6	220–224
	Finska som andra inhemska språk, modersmålsinriktad a-lärokurs i årskurs 3–6	228–233
	Finska som andra inhemska språk, b1-lärokurs i årskurs 3–6	237–240
7-9	Det andra inhemska språket: Språkpedagogik och språkutveckling, Lärokurser i det andra inhemska språket och främmande språk	371–372
	Det andra inhemska språket finska	372–373
	Finska som andra inhemska språk, a-lärokurs i årskurs 7–9	373–377
	Finska som andra inhemska språk, modersmålsinriktad lärokurs i årskurs 7–9	382–387
	Finska som andra inhemska språk, b1-lärokurs i årskurs 7–9	391–395
Totalt sidor		38

Materialet består av brödtext och tabeller. I tabellerna beskrivs bland annat mål för undervisningen, kriterier för bedömning samt kunskapskrav för goda kunskaper i läroämnet. I både brödtexten och i tabellerna förekommer samma delar av text flera gånger, till exempel texten under rubriken *Kielikasvatus* eller *Språkpedagogik och språkutveckling*

i materialet är densamma för årskurser 1–2, 3–6 och 7–9. På liknande sätt innebär tabellerna i både det finska och i det svenska materialet identiska delar. Detta har jag beaktat i analysen så att jag analyserar identiska delarna endast en gång, när de förekommer för första gången i materialet.

De tabeller som förekommer i den här uppsatsen har jag numrerat så att de tabeller som syftar till materialet eller presenterar teori har jag numrerat med bokstaven M, till exempel *Tabell M1*, och tabellerna som har med analysresultat att göra har i stället bokstaven A före numrering, till exempel *Tabell A1*. I de exempel som ges i avhandlingen syftar förkortningen FI till det finskspråkiga materialet och SV till det svenskspråkiga materialet, så att förkortning *FI, s.13* syftar på exemplet som kan hittas i det finskspråkiga materialet på sida 13.

3 Metod

I denna avhandling analyserar jag grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i ämnena svenska och finska som andra inhemska språk. Jag genomför min analys utifrån en systemisk-funktionell modell och använder såväl kvantitativ som kvalitativ undersökningsmetod. Analysen innehåller även en kontrastiv perspektiv när jag jämför texterna skrivna på finska och på svenska.

I analysen av processtyper tar jag med huvudsakligen verb som förekommer i texten som predikat. Jag har definierat begreppet *predikat* i kapitlet 4.4 Grammatik. I sådana fall det finns ett hjälpverb med i verbkedjan utgörs processen av det infinita verbet eller det s.k. huvud verbet (se även Lassus 2010: 124). I den följande meningen har jag till exempel lagt huvudvikten på verbet *lära sig* (kursiverat) och utelämnat såväl hjälpverbet *ska* som andra verb som står med i meningen i infinitivform, dvs. *att analysera*, *(att) använda*, *(att) använda sig* och *att lära sig* (se exemplet 1, kursiveringar är mina egna).

- (1) Eleverna ska *lära sig* att analysera texter och kommunikationsformer på olika språk och använda språkvetenskaplig begrepp vid tolkning av texter och använda sig av olika sätt att lära sig språk. (SV, s.107)

På liknande sätt har jag valt i de verbkedjor som förekommer i det finska materialet att analysera verben som kan anses vara mest betydelsebärande. Verben *voi* och *osata* kan anses motsvara det svenska hjälpverbet *kan* och tas med i analysen av modala hjälpverb (se ex. 2 och 3).

- (2) Lisäksi opetuksen järjestäjä voi *tarjota* oppilaille valinnaisina ja vapaaehtoisina kieliopin-
toina eripituisten kielten oppimääriä. (FI, s.130)

- (3) Oppilas osaa *kertoa*, missä ruotsin kieltä voi nähdä tai kuulla. (FI, s.221)

I följande fall (bland annat med verben *ohjata*, *rohkaista* eller *oppia*), när det finita verbet inte motsvarar modala hjälpverb, har jag definierat det finita verbet mest betydelsebärande (se ex. 4 och 5).

- (4) Oppilaita *ohjataan* lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä. (FI, s.322)

- (5) ...jotka *rohkaisevat* toimimaan ruotsinkielisissä ympäristöissä Suomessa ja muualla. (FI, s.372)
- (6) Oppilaat *oppivat* tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnaissa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieltä. (FI, s.130)

Modala hjälpverb tar jag med i analysen separat och kommenterar förekomsten av dem efter analysen av processtyperna. Jag utgår från att analysera modala hjälpverb som förekommer i det svenskspråkiga materialet och jämför dem med motsvarande verb i det finska materialet.

Ett undantag i analysen gör tabeller som förekommer i materialet. Tabellerna i både det finska och det svenska materialet innehåller en stor mängd av ofullständiga meningar som inte innehåller något subjekt. Eftersom tabellerna utgör en relativt stor del av materialet har jag valt att även analysera ofullständiga satser som ingår i dem. I ofullständiga satser har valt att analysera processer av verb som jag anser stå närmast verbens predikat eller som annars är de mest centrala när det gäller satsens processtyp, och utelämnat andra möjliga verb (se ex. 7).

- (7) M1² *uppmuntra* eleven att lägga märke till finskan och dess kulturella mångfald i omgivningen, *väcka intresse* för finska och *motivera* hen att värdesätta svenskan och finskan ställning som national språk. (SV, s.220)

Med det finska materialet är valet något lättare att göra på grund av verbens böjning. På liknande sätt har jag valt att analysera verben i ofullständiga satser även i det finska materialet (se ex. 8).

- (8) T1³ *kannustaa* oppilasta kiinnostumaan lähiympäristön, Suomen ja Pohjoismaiden kielellisestä ja kulttuurisesta runsaudesta sekä suomen ja ruotsin asemasta kansalliskielenä. (FI, s.234)

I det svenska materialet finns det också andra textdelar i själva brödtexten där det förekommer likadana ofullständiga satser som i tabellerna. Också med de fallen har jag tillämpat ett likadant analysätt (se ex. 9). I det finska materialet har det använts mest passivform i motsvarande satser (se ex. 10).

² M1 betyder här ”Mål 1 för undervisningen”.

³ T1 står motsvarande för ”Opetuksen tavoite 1” i det finskspråkiga materialet.

(9) *Att fundera* över sin egen språkliga och kulturella bakgrund. (SV, s.246)

(10) *Pohditaan* omaa kieli- ja kulttuuritaustaa. (FI, s.245)

I praktiken excerperar jag verb som förekommer i läroplanen som predikat och bär processbetydelse, och kategoriserar dem enligt processen som verben motsvarar (Diskursanalytisk modell: Halliday & Matthiessen (2004), refererat enligt Lassus 2010: 124–130). I sådana fall där det är omöjligt att analysera meningens process endast på basis av satsens predikatverb, tar jag hänsyn till hela meningen, också deltagarna och andra omständigheterna i den.

Efter analysen av processtyper excerperar jag modala hjälpverb ur det svenska materialet och de motsvarande verben i det finska materialet. Jag tar med såväl huvudsatser som bisatser i varje del av analysen. För kategoriseringen använder jag bland annat kalkylprogrammet Excel.

En omständighet som också Lassus (2010: 125) tar upp är att analys av betydelser i språket kan vara subjektivt färgad. Dessutom konstaterar Shore (2012b: 166) att gränserna mellan grammatiska kategorier inte alltid är svartvita utan hellre prototypiska. Detta gör att vissa satser kan samtidigt kategoriseras till att representera flera än en processtyp. I detta avhandlingsarbete är analysen baserad på min egen uppfattning av vilken betydelse varje mening bär.

För att också få en annan synvinkel på analysen av processer har jag använt Lassus (2010) Bilaga 1 *Kategorisering av processer i UAM Corpus tool* som jämförelsematerial när jag har funderat över vilka processtyper verben tillhör. Bilagan är en lista över verben som förekommer i Lassus material, kategoriserad enligt dess processtyp. En del av verben är desamma som förekommer i mitt material.

Förutom predikatverben analyserar jag även aktörerna i texten. Jag granskar hurdana subjekt som nämns i aktiva satser och när det används passiv i materialet, kommer jag att begrunda vem kan vara aktören som inte nämns. Intressant blir att se om det finns aktörer i materialet som inte alls blir nämnda i texten på konkret nivå.

Som jag redan konstaterade i tidigare kapitlet upprepas vissa delar av materialet helt eller delvis flera gånger under olika rubriker. I sådana fall har jag valt att analysera samma textavsnitt endast en gång, när det förekommer för första gången i materialet. Det kan förekomma minimala skillnader även i sådana textavsnitt, men om skillnaderna inte påverkar analysresultat, analyserar jag även textavsnitt bara en gång.

Det finns också sådana stycken i materialet där det finns identiska satser med andra delar av materialet men där stycket inte annars är identiska med något annat stycke i materialet. Om stycket innehåller endast några identiska satser men inte är helt identiskt med något annat stycke i materialet, tar jag hela stycket med i analysen. När det finns stycken med endast en eller få tillagda satser men som annars är identiska med något annat stycke, analyserar jag endast den tillagda satsen och inte hela stycket. Principen med detta är att alla delar av materialet kommer att bli analyserade men identiska delar endast en gång.

4 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenterar jag teoretisk bakgrund för denna avhandling. Jag börjar med teori om systemisk-funktionell lingvistik, som jag har använt som central teoretisk referensram i avhandlingen. I underkapitel presenterar jag teori om processtyper samt deltagare och aktörer. I slutet av teorikapitlet tar jag även upp några grammatiska begrepp som har med avhandlingen att göra.

4.1 Systemisk-funktionell grammatik

Den systemisk-funktionella grammatiken (kallas även systemisk-funktionell lingvistik: SFG eller SFL) utgår från betydelse. Det är en språkmodell som bygger på en tanke att språket lever och verkar som texter, vilket påverkar att grammatiken i dem ser ut som den gör: grammatiken beskriver texten och texten ger sammanhang åt grammatiken. (Holmberg m.fl. 2011: 7–8.) Språkteorin började byggas av lingvisten Michael Halliday redan på 1970-talet (Holmberg & Karlsson 2006: 10).

Eggins (2004: 4–5) konstaterar att utgångspunkten med den systemisk-funktionella lingvistikens är att språkbruk alltid är ändamålsenligt. I en kommunikationssituation är språkval alltid ändamålsenliga och situationen är målinriktad antingen medvetet eller omedvetet. Luukka (2002: 89) konstaterar däremot att språkmodellens grundläggande tanke är att en människa agerar i ett socialt samfund och språket är en form av en social aktion. Språket anses hellre som en social resurs än ett individuellt fenomen.

Den systemisk-funktionella grammatiken grundar sig på uppfattningen att språket kan indelas i flera skikt som är beroende av varandra. Skikten beskriver hur mening skapas i kommunikativa sammanhang, dvs. hur språket fungerar. (Holmberg m.fl. 2011: 10.) Dessa skikt kallas för *kontext*, *betydelse*, *lexikogrammatik* och *fysiska uttryck* (Holmberg & Karlsson 2006: 18–19). Begreppen varierar i litteraturen och till exempel Lassus (2010: 30) kallar samma skikt för *social kontext*, *diskurs*, *lexikogrammatik* och *fysiskt uttryck*. Dessutom består språket av tre nivåer: *den interpersonella*, *den ideationella* och *den textuella nivån*. Dessa kallas också för språkets metafunktioner. (Holmberg & Karlsson 2006: 18.)

Holmberg & Karlsson (2006: 19) konstaterar att kontexten, dvs. sammanhanget eller situation är ursprunget för all språkanvändning. Den innebär tre faktorer som påverkar hur språket kommer att fungera och struktureras i situationen, nämligen *relation* mellan olika kommunikationsparter, *verksamhet* som kommunikationen rör samt *kommunikationssätt*. Lassus (2010: 31) konstaterar däremot att i den sociala kontexten ingår den aktuella kulturkontexten, situationkontexten och situationstyper som förekommer i kommunikationssituation (se även kapitel 4.1.2).

Kontexten ger upphov till betydelse, det andra skiktet, som i sin tur kommer till uttryck genom ord och ordkombinationer, dvs. lexikogrammatiken, som realiseras genom fysiska uttryck, till exempel med språkliga ljud eller skrivna tecken. (Holmberg & Karlsson 2006: 20). Lassus (2010: 32–33) anses att begreppet diskurs kan förenklat förklaras som ett språkbruk i en viss kontext. Lexikogrammatik kan ses som ett system där lexikon och grammatik inte separeras från varandra utan det finns lexikogrammatiska val som förmedlar betydelser i en text och med fysiskt uttryckt avses det uttryck som produceras med talapparaten och förnimmas med hörseln.

Enligt den systemisk-funktionella grammatiken omfattar språket alltså tre metafunktionella dimensioner: den interpersonella, den ideationella och den textuella nivån. Holmberg & Karlsson (2006: 18) konstaterar att enligt den systemisk-funktionella grammatiken finns det tre olika saker som kan göras med språket. Det första är att vi söker kontakt med andra (interpersonell nivå), det andra är att vi beskriver våra erfarenheter av världen (ideationell nivå) och det tredje är att vi ordnar information som vi förmedlar så att vi med hjälp av språket kan skapa samband mellan olika bitar av information (textuell nivå).

Dessa metafunktioner kan granskas på såväl den kontextuella nivån som i enskilda yttranden. På kontextuella nivå betyder det att kontexten pågår verksamhet (ideationellt), det finns en relation mellan inblandade (interpersonellt) och det finns ett visst kommunikationssätt (textuellt). På motsvarande sätt realiserar varje enskilt yttrande vår erfa-

renhet av världen (ideationellt), reglerar vår relation till vår kommunikationspartner (interpersonellt) och organiserar informationen som vi ger. (Holmberg m.fl. 2011: 10.)

Den språkvetenskapliga diskursanalysen använder den systemisk-funktionella grammatiken för att hitta kategorier, till exempel processtyper. Sådan kategorisering visar hur språket formar vår bild av verkligheten. SFG fungerar alltså bra för att visa att språket (och texten) inte bara speglar verkligheten utan skapar sammanhang och påverkar hur vi uppfattar världen. (Holmberg m.fl. 2011: 7–9.) Det är därför systemisk-funktionell grammatik fungerar bra som teoribas också för denna avhandling.

Enligt SFG kan språket alltså ses uttrycka verkligheten flerfunktionellt med metafunktioner och de olika skikten och genom deras samspel med varandra. I tabellen M3 nedan sammanfattar jag den systemisk-funktionella synen på språkets metafunktioner och olika skikt enligt Holmberg & Karsson 2006.

Tabell M3: Metafunktioner och olika skikt i språket enligt SFG

METAFUNKTIONER	SKIKT
<p>INTERPERSONELL NIVÅ</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalitet <p>IDEATIONELL NIVÅ</p> <ul style="list-style-type: none"> • processer • deltagare <p>TEXTUELL NIVÅ</p>	<p>KONTEXT</p> <ul style="list-style-type: none"> • relation • verksamhet • kommunikationssätt <p>BETYDELSE</p> <p>LEXIKOGRAMMATIK</p> <p>FYSISKA UTTRYCK</p>

Med tanke på den här avhandlingen kan analysen av processtyper samt aktörer konstateras röra den ideationella nivån av språket (se även Holmberg & Karlsson 2006: 73 ff.) medan modalitet behandlar den interpersonella nivån av språket (se Holmberg & Karlsson 2006: 58 ff.).

4.1.1 Genre

Människans språkliga beteende utformar sig till stor del på inlärd sader, dvs. *genrer*. Genre kan definieras vara en hop med texter som uppfattas samhörande. Texterna har till exempel en gemensam funktion. Man igenkänner språkliga medel och andra kännetecken som tillhör en viss genre. (Kotus, u.å.) Genrer är väsentliga delar av språkbruk. Vi iakttar, tolkar och strukturerar vårt liv med hjälp av dem. Nuvarande samhälle, där media spelar ännu större roll, kräver ännu djupare förståelse och månsidiga praktiska färdigheter om språk och textgenrer. Genrer undersöks inom flera humanistiska och samhällsvetenskapliga vetenskapsgrenar, varav jag tar hänsyn till den systemisk-funktionella synen över begreppet. (Heikkinen m.fl. 2012: 11.)

Inom den systemisk-funktionella lingvistikens är genre ett mycket centralt begrepp, som används ibland synonymt med begreppet *register*. Genre kan granskas ur olika aspekter och det har definierats på olika sätt av olika språkvetenskapliga traditioner. I detta sammanhang kan genre definieras som en samling av texter som liknar varandra och som delar situationstyp, subpotential och möjliga val inom det lexikogrammatiska systemet. Dessutom delar texter som ingår i samma genre ett kommunikativt mål. Varje text representerar någon genre. (Lassus 2010: 38–40.)

Inom den systemisk-funktionella lingvistikens har begreppet börjat användas för att syfta till vardagliga kommunikationssituationer, dess typer och strukturer. Principen i den systemisk-funktionella genreteorin är att det hur man använder språkliga strukturer i en viss diskurs inte är slumpmässigt utan styrt av olika sociala konventioner. Med andra ord finns det ett mönster för beteendet som är accepterat av samfundet och som styr vår kommunikation. Därför granskar den systemisk-funktionella lingvistikens språk i dess sociala omgivning och kommunikationssituation. (Ventola 2006: 96–97.)

4.1.2 Kontext

Utöver genre spelar också kontexten en central roll i en systemisk-funktionell analys. Den systemisk-funktionella lingvistikens utgår från att kontexten påverkar hur vi använder språk. Texten påverkar kontexten och kontexten påverkar texten. (Lassus 2010: 42.)

Kulturen och den situation som anknyter till texten samt textens syfte ska iakttagas för att analysering av text ska vara nyttigt (Eggins 2004: 82–83, hänvisat i Peltola 2011: 37). Språkbruk är alltså alltid situationsrelaterat och dess form och strukturer är omöjliga att förstå och granska separat från kontexten (Luukka 2002: 93). Allt språkbruk omfattar en kontext eftersom språk skapar betydelse alltid i någon genre och i en viss kommunikationssituation (Halliday & Hassan 1985: 45, hänvisat i Peltola 2011: 36).

Lassus diskuterar bland annat *kultur- och situationskontexten* som påverkar en text och den genre den ingår i. Med situationskontext avses den omedelbara omgivningen där språkbruket sker eller en text förekommer, medan kulturkontexten innebär kulturella, historiska och rituella drag som påverkar omgivningen. (Lassus 2010: 41–42; Halliday & Hassan 1985: 46.)

Situationskontexten innehåller tre variabler: *verksamhet* (field), *relation* (tenor) och *kommunikationssätt* (mode) (Lassus 2010: 42). Med verksamhet avses aktivitet som en text är en del av och som kan förknippas med någon social verksamhetsform (Shore 2012a: 135). Verksamhet omfattar aktivitetens syfte och placering i tid och rum. Den uttrycks genom ordval, hur författaren väljer att namnge deltagare och genom process-typer. (Lassus 2010: 42; Halliday & Hasan 1985: 24–25, 45–46.)

Relation syftar till vilka deltagare som ingår i situationskontexten. De kan vara textens författare och läsare eller ännu flera. (Lassus 2010: 43; Halliday & Hasan 1985: 24–25, 45–46.) Deltagare kan indelas in i sociala roller, till exempel försäljare och kund, som är oberoende av språk och i språkliga roller, som talare och lyssnare, som produceras genom språkliga medel (Shore 2012a: 135).

Kommunikationssätt syftar till språkets roll i situationskontexten, vilket innebär språkbruks interaktion, situationsbundenhet och syfte (Shore 2012a: 135). Kommunikations-sätt syns bland annat i språkets textuella funktioner som tema-remastruktur (Lassus 2010: 43; Halliday & Hassan 1985: 24–25). Fast det finns även andra faktorer i olika kommunikationssituationer, är det dessa tre variabler som har direkt och betydande inverkan på språkbruk (Eggins 2004: 90, hänvisat i Peltola 2011: 36)

Vi använder situationskontexten för att tolka varför språkbruk ser ut som den gör i en viss situation och vad möjligen utelämnas. Dessutom skapar lyssnare eller läsare suppositioner över vad som kommer att sägas på grund av situationskontexten. Om man inte iakttar situationskontexten i en kommunikationssituation kan det påverka hur informationen förmedlas mellan kommunikationsparterna. (Halliday & Hasan 1985: 46.)

Situationskontext syftar ändå endast till den omedelbara omgivningen fast det finns även mera omfattande bakgrund som en text kan tolkas i, nämligen kulturkontext (Halliday & Hasan 1985: 46). Kulturkontexten innehåller de inlärdas gemensamma värderingar, traditioner, idéer, handlingsmönster och ritualer som förekommer i samhället. De visar vilket slags av kultur råder för en grupp vid en viss tidpunkt. (Lassus 2010: 45.)

Halliday & Hassan (1985: 46) tar upp ett exempel på texter som produceras i skola. Det finns alltid en situationskontext som har inverkan på texten, till exempel en lektion med vissa förutsättningar, relationen mellan lärare och elever samt praxis om fråga och svar. Alla dessa exempel förorsakas ändå av faktumet att skola är en kulturell institution som anknyts av flera förutsättningar som påverkar språkbruk.

Kulturen har definierats och problematiserats på många sätt. Lassus (2010: 43) konstaterar att ett gemensamt drag för olika kulturdefinitionerna verkar vara att kulturen definieras vara något som konstrueras av människor för att uppnå en fungerande social gemenskap och sammanhållning. Människor verkar ha ett grundläggande behov för kategorisering och gruppering och när det är fråga om kultur finns det en risk att man skapar förenklingar eller stereotyper som inte är nödvändiga. (Lassus 2010: 47.)

Hofstede & Hofstede (2005) (citerat efter Lassus 2010: 46–47) nämner fem kulturella dimensioner: *maktdistans*, *kollektivism och individualism*, *maskulinitet och femininitet*, *osäkerhetsundvikande* och *långsiktig och kortsiktig inriktning*, som utgör grunden för uppfattningen att kultur är som en mental programmering som är mätbar och som kan jämföras med andra mentala programmeringar eller kulturer.

4.2 Processtyper

I den systemisk-funktionella grammatikmodellen är verben centrala när man forskar om satser. Verbens kärna sägs vara *processen*, som förmedlar dess betydelse. (Lassus 2010: 123.) Enligt Heikkinen och Virtanen (2005: 3–5) utformas processen oftast i verbfras och utgångspunkten i indelningen av processer är semantisk.

Det har definierats totalt sex processtyper inom den systemisk-funktionella lingvistik: sådana som syftar till aktion eller görande, dvs. materiella, mentala och verbala processer samt beteendeprocesser, och sådana som syftar till existens eller relationer mellan entiteter (Halliday & Matthiessen 2004: 259–260). Dessutom finns det processtyper som ingår i underkategorier av dessa huvudkategorier (Shore 2012b: 165).

Olika processer visar skillnader mellan olika texter med avseende på hurdana processer texterna består av. De har bland annat att göra med textens genre, eftersom olika textgenrer tenderar att innehålla vissa slags processer. (Lassus 2010: 123.) I nyhetsreportage används till exempel mycket verbala processer och ett recept innehåller ett större antal materiella processer (Halliday & Matthiessen 2004: 174). Detta betyder ändå inte att en viss genre kännetecknas av processer av endast en typ utan olika genrer innehåller varierande antal olika processtyper (Lassus 2010: 123–124). I den här avhandlingen försöker jag att utreda vilka processer som förekommer i en läroplanskontext och om någon process dominerar i den.

I analysen använder jag Jannika Lassus (2010) analysmodell av processer. Hennes modell är en förenklad version av Hallidays och Matthiessens (2004) modell av sex processtyper. Lassus indelar verben enligt dess processtyper i fyra grupper: materiella, relationella, verbala och mentala processer. Enligt Lassus (2010: 133) kan en text med många materiella processer antas vara handlingsorienterade eftersom materiella processer fokuserar oftast på handlingar och händelser. Mentala processer i texten syftar till subjektiva tankar, värderingar och önskemål. Relationella processer betonar relationen mellan parter och beskriver härmed kriterier, egenskaper och sakförhållanden. Ett högt antal verbala processer passar däremot till en text som innehåller kommunikation mellan parter.

På samma sätt som i Lassus doktorsavhandling är syftet också i den här avhandlingen att analysera främst betydelser i en viss textkontext och inte beskriva olika processtyper som finns i materialet. Därför tycker jag att Lassus modell med fyra kategorier är tillräcklig omfattande för analysen. Dessutom har detta val att göra med att den ursprungliga modellen är inriktad till texter som är skrivna på engelska och materialet i denna avhandling står på finska och svenska. Man kan inte anta att samma verb ingår i samma kategorier i olika språk. Shore (2012b: 166) konstaterar att forskare ska själv fundera på hur finska meningar ska analyseras enligt Hallidays modell med tanke på analysens syfte och materialets karaktär.

I de följande underkapitlen kommer jag att presentera närmare de fyra processtyper som jag använder i analysen. De tre första, dvs. materiella, relationella samt mentala processer kallar Heikkinen och Virtanen (2005: 5–6) för huvudprocesser, medan verbala processer definierar de som en av s.k. mellanprocesserna. Mellanprocesser omfattar enligt Heikkinen och Virtanen (2005: 5) särdrag från två huvudprocesser, till exempel verbala processer ligger någonstans mellan mentala och relationella processer.

Processen kan analyseras som verbgrupp eller verbet tillsammans med deltagarna och omständigheterna (Lassus 2010: 123). Jag har i denna avhandling bestämt att ta hänsyn främst till verbfras som står som satsens predikat när jag analyserar processer, och utelämnar andra omständigheterna. Satsens deltagare kommer jag delvis att ta med i analysen som separat forskningsobjekt sedan när jag analyserar aktörerna i materialet.

Lassus (2010: 123) konstaterar att inom den systemisk-funktionella grammatiken utgår analysen av *deltagare* från vilken typ av process som utgör kärnan i satsen. Eftersom definition av processer ofta händer med hjälp av deltagare kommer jag i följande kapitel också att nämna hurdana deltagare vanligen ingår i olika processtyper fast jag inte analyserar deltagarna i materialet om det inte är nödvändigt.

4.2.1 Materiella processer

Enligt Lassus (2010: 126) representerar materiella processer erfarenheter i den yttre världen där något görs eller sker. Heikkinen & Virtanen (2010: 5) preciserar att materiella processer konstruerar materiell förändring, flyttning eller aktion i en värld som antingen kan vara materiell eller fiktiv. Man kan sätta frågor som *Vem gjorde?* eller *Vad hände?* när det gäller materiella processer (Heikkinen & Virtanen 2010: 5). Typiskt för materiella processer är att de är konkreta, förnimbara förändringar i materiella verkligheten och att de omfattar en slutpunkt eller resultat, fast också abstrakt aktion och abstrakta händelser kan räknas som materiella processer (Heikkinen & Virtanen 2010: 8).

Materiella processer kan kategoriseras vidare i nedre kategorier, till exempel i transitiva och intransitiva satser. Transitiva satser omfattar ett objekt medan intransitiva satser inte innehåller något objekt alls (*De bygger ett hus* resp. *Barnet springer*). Dessa nedre kategorier kan ännu kategoriseras vidare. (Shore 2012b: 165.) Deltagare som ingår i denna processtyp är *aktör, mottagare, mål* och *utsträckning*, varav åtminstone en måste finnas med i en materiell process (Lassus 2010:126).

Exempel på satser som representerar materiella processer i det analyserade materialet är:

- (11) Monikielinen kompetenssi *kehittyä* kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. (FI, s.130.)
- (12) *Opetellaan* ruotsin kielen tärkeimmät suomesta poikkeavat foneettiset merkit ja niiden luonteva ääntäminen. (FI, s.219)
- (13) Eleven [...] *övar sig* i olika sätt att lära sig språk [...] (SV, s.248)

Verbet *kehittyä* (*utvecklas*, se ex. 11) innebär en tanke av konkret förändring vilket är typiskt för materiella processer. Att man blir bättre i något kan ses som ett resultat som följer utvecklingen. Verbet *kehittyä* är relativt abstrakt men som konstaterat kan även abstrakta händelser kategoriseras som materiella processer.

Verbet *opetella* (*lära sig; öva sig*, ex. 12 och 13) syftar i denna kontext mer till studerandet som konkret aktion än själva inlärningsprocessen som händer inne i elevens hu-

vud och därför kategoriserar jag det som materiell process. Aktören i exempel 12 är elev under ledning av läraren, dvs. elev och lärare tillsammans. Aktören som står i pluralis passar bättre under kategorin materiell process än mental process.

I analyskapitlet 5.1 diskuterar jag vidare verben *opetella* och *oppia* och processtyper som de representerar. Det svenska exemplet 13 med verbet *öva sig* fungerar på ett likadant sätt som verbet *opetella* i det finska exemplet 12. Verbet *öva sig* syftar till en konkret aktion, dvs. till ett sätt hur eleven övar sig, i materialiska verkligheten och omfattar resultatet ”att eleven blir bättre” eller ”att eleven får övningarna gjorda”.

4.2.2 Relationella processer

Relationella processer betecknar en relation mellan entiteter genom att karaktärisera, identifiera och klassificera dem. Dessutom kan de uttrycka ägandet. (Lassus 2010: 128.) Det vanligaste verbet som uttrycker denna processtyp är *vara* (Heikkinen & Virtanen 2010: 12). Också verben som *finnas*, *menas* eller *omfatta* kan syfta till en relationell process (Lassus 2010: 128).

Även relationella processer kan indelas vidare i nedre kategorier utgående från om satsen är karaktäriserande (*Hon är vacker*) eller identifierande (*Hon är lärare*). I det första exemplet konstrueras det en relation mellan entiteter (x är något slags) medan i det följande parallelliseras dem (x är något). Till relationella processer hör även processer med omständigheter, som uttrycker att en varelse placerar sig i en plats eller rum (*Han är ute*) eller satser som uttrycker ägandet (*Jag har en hund*). (Shore 2012b: 165.)

Oftast finns det två deltagare i relationella processer (Heikkinen & Virtanen 2010:12). Lassus (2010:128) nämner att deltagarna heter *bärare* och *attribut* när det gäller relationella-attributiva processer eller *utpekad* och *värde* när det är fråga om relationella-identifierande processer. Om en relationell process uttrycker existens, är det fråga om relationella-existentiella processer, som innebär deltagaren *existerande*.

Exempel på satser med relationella processer i det analyserade materialet är:

- (14) Keskipitkiä oppimääriä ovat B1-oppimäärät. (FI, s.369)
- (15) Oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. (FI, s.369)
- (16) Elevernas studieprogram innehåller minst en lång och en medellång lärokurs i språk. (SV, s.132)

I exemplet 14 är predikat verbet *olla (vara)*, vilket är det vanligaste verbet som uttrycker relationella processer. Exemplet 14 visar en relationell-identifierande process, i vilken *B1-oppimäärät* representerar deltagarrollen *utpekad* och *keskipitkiä oppimääriä* representerar deltagarrollen *värde*. Exemplet 15 med verbet *kuulua (tillhöra)* är en beskrivande sats som innebär en karaktäriserande relation. Exemplet 16 med verbet *innehålla* omfattar ett motsvarande fall som exemplet 15 men ur det svenska materialet.

4.2.3 Mentala processer

Mentala processer uttrycker en inre erfarenhet, till exempel känslor, tankar och upplevelser (Lassus 2010: 130). Enligt Heikkinen och Virtanen (2005: 5) konstruerar de tänkande, kännande, förnimmande eller reagerande. Deltagare i de mentala processerna är alltid mänskliga eller mänskligliknande (Heikkinen & Virtanen 2005: 10).

Även mentala processer kan ännu kategoriseras vidare i nedre kategorier. Verben kan indelas till exempel i dem som uttrycker känslor (*Jag hatar henne*), iakttagelser (*Jag ser henne*) eller medvetenhet (*Jag känner henne*). (Shore 2012b: 165.) Lassus (2010: 130) preciserar deltagare i denna processtyp att vara *upplevare* och det som upplevas kallas för *fenomen*.

Exempel på mentala processer som finns i det analyserade materialet är:

- (17) Kielen tai kielten alkeita opitaan siinä laulaen, leikkien pelaten ja liikkuen. (FI, s.131)
- (18) Pohditaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaa. (FI, s.219)
- (19) Individens tillägnar sig sin kompetens i flera språk i hemmet, i skolan och under fritiden. (SV, s.132)

Verben *oppia* (*lära sig; inlära*) i exemplet 17 är en mental process. Aktören är mänsklig: kontexten avslöjar att den är en elev och *inläringen* kan anses vara en inre erfarenhet som händer inne i elevens huvud. På motsvarande sätt kan verbet *pohtia* (*fundera*) samt verbet *tillägna sig* i exemplen 18 och 19 kategoriseras som mentala processer. Verben syftar till en inre erfarenhet. Aktören, dvs. *upplevare*, i de båda fallen kan anses vara en elev.

4.2.4 Verbala processer

Verbala processer uttrycker vad någon säger antingen på ett konkret eller på ett symboliskt plan. Handlingarna som räknas som verbala processer är inte endast muntliga utan kan även vara skriftliga, till exempel *informera*. Det som sägs har sin utgångspunkt i en mental process men uttrycks i den yttre världen. (Lassus 2010: 129.) Verbala processer ligger mellan mentala och relationella processer dvs. att de innehåller drag från båda processtyperna (Heikkinen & Virtanen 2005: 6). Verbala processer kan även påminna materiella processer (Shore 2012b: 165). Deltagare som ingår i denna processtyp är *talare* och *lyssnare* (Lassus 2010: 129).

Exempel på satser som innehåller verbal process i materialet är:

- (20) Tällaista toimintaa *kutsutaan* kielisuihkuksi. (FI, s.131)
- (21) [...] *raportoidaan* havaintoja pohjoismaisista kielenkäyttöympäristöistä[...] (FI, s.376)
- (22) Sådan verksamhet *kallas* ofta för språkdusch. (SV, s.134)

Verben *kutsua* (*kalla*) och *raportoida* (*rapportera*) syftar båda till verbala handlingar. *Kalla* i exemplen 20 och 22 syftar endast till en verbal handling medan rapporteringen i exempel 21 kan hända även skriftligt, vilket också räknas som verbal process. Exempelmeningar står i passivform, men de innebär deltagaren *talare*.

4.3 Deltagare och aktörer

Som jag redan kort har konstaterat skapas betydelsen i meningar inte endast via processer, utan också deltagare och andra omständigheterna i satsen spelar en roll i förmedling av betydelse. Enligt SFG har varje processtyp vissa möjliga deltagare och omständigheter (Lassus 2010: 149.) Genom att granska deltagare i texten får man reda på hurdana roller textens möjliga talare, lyssnare, skribent och mottagare har. Roller kan delas in i sådana som är oberoende av språket, dvs. sociala roller samt sådana som formuleras genom språkbruk. (Halliday 1978: 143–144, hänvisat i Kyllönen 2012: 18–19.)

Jag fördjupar mig inte i deltagare i den här avhandlingen om det inte är nödvändigt när jag analyserar satsens processtyp, men jag analyserar ändå satsens subjekt för att få fram information om vilka aktörer som nämns i läroplanskontext. Med *aktör* avses jag i det här sammanhanget alltså satsens subjekt.

Jag har definierat de möjliga deltagarna för varje processtyp som jag analyserar i tidigare kapitlet. Subjektet kan anses motsvara deltagarrollen *aktör* i meningarna som representerar materiell processtyp, *bärare*, *utpekad* eller *existerande* i meningarna som innehåller relationell processtyp, *upplevare* i meningarna med mental processtyp samt *talare* i meningarna som representerar verbal processtyp. Begreppet subjekt definierar jag vidare i följande kapitel där jag diskuterar grammatiska begrepp som jag använder i denna avhandling.

4.4 Grammatik

I det här kapitlet definierar jag de grammatiska begrepp som upprepas i den här avhandlingen. Sådana begrepp är *predikat* och *subjekt*, *passiva* och *aktiva satser* samt *modalitet* och *modala hjälpverb*. Jag definierar begreppen enligt den finska och svenska grammatiken eftersom båda språken är med i analysen. Jag diskuterar även möjliga grammatiska skillnader som gäller de begrepp som definieras mellan dessa språk.

4.4.1 Predikat och subjekt

Sats är ett grundbegrepp i grammatiken som i svenskan består av subjekt och predikat. Den enklaste formen av sats består bara av två ord. (SAS: 271.) I finskan anses satsens kärna vara däremot ett finitverb. En sats i finskan kan bestå av endast ett verb. (VISK § 864.) Dessutom kan det finnas andra kompletteringar och bestämmingar med i en sats.

Iso suomen kielioppi definierar predikatet i finskan som en verbfras som innehåller ett finit verb. Predikat kan formuleras av ett enstaka finitverb (*Kaikki pääsevät mukaan*) eller en struktur som formuleras av två eller flera verb, till exempel sammansatt verbform (*Minä en olisi tehnyt sitä*), verbförbund (*Kaikki on selitettävissä*) eller verbkedja (*Asia voi muuttua*). I sådana predikat som innehåller flera än ett verb finns det ett hjälpverb som står i finitform och huvudverb som står i infinitivform och som bestämmer satsens struktur. (VISK: § 450, § 86.)

Varken *Svenska Akademiens grammatik* eller *Svenska Akademiens språklära* definierar begreppet *predikat* utan talar om *verbfras*. Verbfrasen skiljer sig från predikatet eftersom den anses omfatta alla bestämmingar som innehåller i själva verbfrasen, till exempel objekt, adverbial och predikativ. Jag har i den här analysen definierat predikatet på samma sätt på båda språken dvs. som verbfras som innehåller ett finit verb. I analysen av processtyper som genomförs med tanke på satsens predikat har jag tagit med det mest betydelsebärande verbet av predikatfrasen.

Det finita verbet kan få ett subjekt som är verbets primära komplettering. Subjektet är oftast en substantivfras men kan vara även en infinit fras (*Häntä pelottaa puhua vieraita kieliä*) eller en sats (*On parasta, että lähdette nyt*). (VISK: § 865, § 866.)

Det skiljas tre olika typer av subjekt enligt kasusform och kongruens i finskan. *Bassubjektet* står i nominalform och finitverb kongruerar. Personliga pronomen är vanliga bassubjekt, speciellt i talat språk (*Sinä olet oikeassa*). *Existentialsubjekt (E-subjekt)* är subjekt i existentialkonstruktioner fast det kan också förekomma i andra satstyper, speciellt i skrivet språk. E-subjekt står i nominalform eller i partitiv i nekande satser eller om dess referent är delbar. E-subjekt står i satsen efter predikat, vilket gör att det avviker från bassubjektet (*Pöytäliinaan tuli tahroja*). I den tredje subjektstypen, *genitivsubjekt*, står subjektet i genitivform (*Minun täytyy mennä*). (VISK: § 910.)

Subjektet i svenskan består av ett led med nominal funktion som kan vara en nominalfras, en infinitivfras eller en bisats. I satsen är subjektet det som predikatsledets utsaga handlar och dess roll i en sats hänger ihop med verbets valens. Subjektet betecknar inte endast den som ”gör” något utan kan lika väl syfta till exempel på den som utför en handling, upplever något, har något, är föremål till en aktion eller det som orsakar något. (SAS: 273–274.)

4.4.2 Aktiv och passiv

Svenska Akademiens Grammatik (SAG4: 360) definierar aktivet som normal fallet och passivet i första hand som en egenskap hos satser. I den passiva satsen har vissa av verbets aktanter systematiskt en annan satsledsfunktion än i den motsvarande aktiva satsen. Användningen av passiv kan även signalera att aktionen är vanlig och brukar upprepas (Lassus 2010: 212).

S-passiven är den valigaste av det svenska skriftspråkets passivvarianter (SAG4: 360). I svenskan kan vissa verb ha s-former. Traditionellt kallas former med -s för passiva och utan -s för aktiva. S-formerna bär ändå inte alltid en passiv betydelse. Aktiva satser omfattar subjektet som ibland motsvaras av ett agentadverbial i passiva satser (*Något gjor-*

des av någon). Oftast saknas agentadverbialer i passiva satser, men man kan då tänka sig vem eller vad som kan vara den tänkta aktören. (SAS: 154–155.)

Verbens s-form med det opersonliga subjektet *det* bär ungefär samma betydelse som aktiv form med *man* som subjekt. Passivum kan också uttryckas i svenskan med s.k. perifrastiskt passivum, som omfattar verbet *vara* eller *bli* och perfektparticip (*Han blev gripen av polisen*). (SAS: 155). I det analyserade materialet för denna avhandling förekommer inte perifrastiska passivformer så jag tar endast s-passiv och mankonstruktioner med i analysen.

Enligt *Iso suomen kielioppia* betyder passiv oftast satser, där predikats struktur påverkar att satsdelar som hör till satsens kärna blir representerade olikt än i det normala fallet, dvs. i aktiva satser. Subjektet står i bakgrunden och motsvarande någon annan satsdel kan få subjektets drag. I finskan kan passiva satser innehålla alla andra satsdelar utan ett subjekt (VISK: § 1313, § 1316).

Det finns flera passivformer i finskan varav det vanligaste är den s.k. *en-personliga passivformen* (*yksipersonainen passiivi*). I den en-personliga passivformen står predikatet i passivform och det varierar inte i olika personformer. Det finns inte ett angivet subjekt i en-personliga passiva satser (*Meille tuotiin vauva*). Den en-personliga passivformen fungerar som ett sätt att uttrycka aktion utan att nämna aktören. (VISK: § 1313.)

Förutom den en-personliga passivformen finns det även mångpersonliga passivstrukturer som används mer sällan. De är *förändringspassiv* (*muutospassiivi*: *Kosonen tuli valituksi*), *lägespassiv* (*tilapassiivi*: *Asia on hyvin hoidettu*, *Tapaukset ovat poliisin tutkittavana*) samt *avledningspassiv* (*johdospassiivi*: *Asiat hoituvat*). (VISK: § 1313.)

4.4.3 Modalitet och modala hjälpverb

Med modalitet uttrycks hur en situation är relaterad med verkligheten. Sakförhållande kan presenteras till exempel att vara önskat, möjligt sannolikt eller säkert. (VISK: § 111.) Inom den systemisk-funktionella grammatiken brukar man beskriva modalitet

med hjälp av fyra betydelseskalar: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet* (Holmberg & Karlsson 2006: 58.)

Med sannolikhet betecknas hur säker talaren eller skribenten är eller vill framstå i sina påståenden. Vanligheten däremot modifierar påståenden så att informationen som ges eller krävs endast gäller mer eller mindre ofta. Förpliktelse är en resurs som typiskt används för att modifiera uppmaningar. Det påverkar hur starkt den tilltalade blir förpliktad att lyda. Den sista modalitetsskalan villighet illustreras bäst på en skala mellan erbjudanden: samma erbjudande kan konstrueras med olika grad av villighet. (Holmberg & Karlsson 2006: 60–65.)

Svenska akademiens grammatik (SAG4: 282) beskriver modala hjälpverb utifrån *epistemisk*, *deontisk*, *intentionell* samt *potentiell* betydelse. De epistemiska hjälpverben anger i vilka mån satsen är sant enligt talaren. De deontiska hjälpverben anger om satsinnehållet är nödvändigt. De potentiella hjälpverben anger en latent möjlighet för någonting att hända. De intentionella hjälpverben anger att man har för avsikt eller vill göra någonting och de potentiella hjälpverben bär betydelsen av ens förmåga att förverkliga en aktion (SAG4: 282–283.) Enligt kategoriseringen av SAG kan modalitetsskalor nämnas bland annat som *norminnehåll*, *sanningshalt*, *tillåtelse* och *framtida avsikt*, som jag också tar upp i analysen av modala hjälpverb.

Lassus (2010: 218) konstaterar att den deontiska betydelsen sammanfaller i hög grad med förpliktelse och den epistemiska med sannolikhet och vanlighet. Dessutom ingår det en del intentionalitet i villighet och sannolikhet samt en del potentialitet ingår i vanligheten. Dessutom konstaterar Lassus att även svenskan passiv verkar fungera som ett uttryck för vanlighet och sannolikhet.

Det vanligaste sätt att uttrycka modalitet i svenskan är modala adverb och interpersonella satsadverbial (t.ex. *kanske*, *nog*, *möjligen*, *antagligen* och *säkert*) (Holmberg & Karlsson 2006: 59). I denna avhandling analyserar jag modalitet på basis av de modala hjälpverb som förekommer i det svenska materialet och motsvarande modala hjälpverb i det finska materialet men beaktar inte satsadverbial. Jag utgår från teori av Holmberg &

Karlsson (2006) och *Svenska Akademiens grammatik* när jag analyserar modala hjälpverb i läroplanskontext.

Svenska Akademien språklära (SAS: 146) ger exempel hur talaren kan med modala hjälpverb uttrycka sin syn på till exempel satsinnehålls sanningshalt (*Torget bör/lär bli fullt med bilar*) eller nödvändighet (*Torget måste/ska hållas rent från bilar*). Samma hjälpverb kan uttrycka flera än en betydelse. Som modala hjälpverb nämner Svenska Akademiens Grammatik (SAG4: 282) *behöva, böra, få, förmå, hinna, kunna, lär, må, måste, orka, skola, slippa* och *vilja*, varav *böra, få, skola, kunna* och *måste* förekommer i materialet.

I det analyserade materialet förekommer regelbundet modala hjälpverbet *kunna* och *skola*. Hjälpverbet *skola* kan definieras att ha tre betydelser: *sanningshalt* (epistemisk betydelse), *norminnehåll* (deontisk betydelse) eller *framtida avsikt* (intentionell betydelse). (Lassus 2010: 213, SAG4: 312–320.) Enligt Holmberg & Karlsson (2006: 67) uttrycker hjälpverbet *skola sannolikhet, förpliktelse* och *villighet*.

Hjälpverbet *kunna* är något tveksammare. Det kan tolkas ha flera betydelser än något annat modalt hjälpverb. Gränserna mellan de olika betydelserna är däremot ofta oklara (SAG4: 298). Lassus (2010: 211–212) konstaterar att hjälpverbet *kan* är ett mångtydigt och oprecist modalt hjälpverb i svenskan och innebär många möjliga betydelser. SAG (4: 298) definierar att hjälpverbet *kunna* uttrycker *möjlighet* (epistemisk betydelse), *tillåtelse* (deontisk betydelse) eller *förmåga* (potentiell betydelse). Enligt Holmberg & Karlsson (2006: 60–68) kan hjälpverbet *kunna* uttrycka *sannolikhet, vanlighet, förpliktelse* och *villighet*.

Mera sällsynt förekommer i materialet även modala hjälpverben *få, måste* och *böra*. Hjälpverbet *få* bär enligt SAG (4: 294) betydelsen *tillåtelse* (deontisk betydelse) och enligt Holmberg & Karlsson (2006: 68) *förpliktelse*. *Måste* uttrycker enligt SAG (4: 308–309) *norminnehåll* (deontisk betydelse) eller *sanningshalt* (epistemisk betydelse). Holmberg & Karlsson nämner *måste* vid *sannolikhet, förpliktelse* och *villighet*. Hjälpverbet *böra* bär betydelsen *sannolikhet* (epistemisk betydelse) eller *norminnehåll* och

förpliktelse (deontisk betydelse) (SAG4: 292, Holmberg & Karlsson 2006: 67). Olika betydelser som kan förknippas med hjälpverben som förekommer i materialet syns även i tabellen M4 nedan.

Tabellen M4: Möjliga betydelser hos modala hjälpverb som förekommer i materialet

Modala hjälpverb	Möjliga betydelser
SKOLA	<i>norminnehåll, framtida avsikt sannolikhet, förpliktelse, villighet</i>
KUNNA	<i>möjlighet, tillåtelse, förmåga sannolikhet, vanlighet, förpliktelse, villighet</i>
FÅ	<i>tillåtelse förpliktelse</i>
MÅSTE	<i>norminnehåll, sanningshalt sannolikhet, förpliktelse, villighet</i>
BÖRA	<i>norminnehåll sannolikhet, förpliktelse</i>

5 Analys

I detta kapitel redogör jag först för vilka processtyper de verb som förekommer i det analyserade materialet representerar. Jag börjar analysdelen genom att presentera hurdana resultat jag har fått gällande processtyper i både det finska och svenska materialet. Detta följs av en analys av modala hjälpverb som förekommer i materialet. Sedan analyserar jag aktörer i materialet. Jag diskuterar analysresultat sedan i kapitel 6 Diskussion.

5.1 Processtyper i materialet

I det finska materialet finns totalt 342 betydelsebärande verb som jag analyserar. Den svenska texten är något längre och omfattar 564 verb. Analysen omfattar såväl huvudsom bisatser. Analysen visar att det förekommer processer av alla undersökta typer i texterna skrivna på båda språken, dvs. materiella, relationella, mentala samt verbala processer. En lista över kategorisering av alla analyserade verben finns i slutet av avhandlingen som bilagor (se bilaga 1 och 2).

Det finns ändå stor variation i frekvensen mellan olika processtyper (se tabell A1). Materiella processer dominerar i båda materialen. Flera än hälften, ca 54 %, av de analyserade verben tillhör denna processtyp i såväl det finska som i det svenska materialet. Mentala processer är näst vanligast i båda språken med ungefär 20 % av alla belägg. I det finska materialet är den verbala processtypen den tredje vanligaste processtypen med 13,7 % av alla belägg och den minst förekommande är den relationella processtypen med 12,3 % av alla belägg. I det svenska materialet förekommer den relationella processtypen före den verbala med 14,5 % av alla belägg respektive 11,7 % av alla belägg. Annars visar procentandelarna inte större skillnader mellan materialen skrivna på olika språk utan de är relativt nära varandra i alla processtyper.

Tabell A1: Indelning av processtyper i materialet

	Materiella	Mentala	Relationella	Verbala	Totalt
Finska materialet	185 (54,1 %)	68 (19,9 %)	42 (12,3 %)	47 (13,7 %)	342
Svenska materialet	305 (54,1 %)	111 (19,7 %)	82 (14,5 %)	66 (11,7 %)	564

I tabellerna A2 och A3 (se bilaga 3 och 4) presenterar jag de vanligaste verben i materia-
len skrivna på finska och svenska. Lassus (2010: 101) konstaterar att verben i en text
visar vilket slags handlingar och händelser som utspelar sig i materialet. De tätaste före-
kommande verben visar likheter i båda språken fast ordningen varierar något. Verben
olla respektive *vara*, *ohjata* resp. *händlera*, *käyttää* (*kieltä*, *ilmausta*) resp. *använda*
(*språk*, *uttryck*), samt *rohkaista* resp. *uppmuntra* ligger högt uppe på listan bland de
vanligaste verben på båda språken. Andra verb som står såväl på den finska som på den
svenska listan är *tarjota* resp. *erbjuda*, *opetella* resp. *lära sig*, *käyttää* resp. *använda*,
antaa resp. *ge*, *kannustaa* resp. *uppmuntra*, *valita* resp. *välja*, *auttaa* resp. *hjälpa*, *harjo-*
itella resp. *öva sig*, *osallistua* resp. *delta*, *tukea* resp. *stödja* samt *vahvistaa* resp. *stärka*.

Verben *arvioida* (*utvärdera*), *kertoa* (*berätta*), *tehdä havaintoja* (*göra iakttagelser*),
tehdä johtopäätöksiä (*dra slutsats*), *pohtia* (*fundera*), *tarvita* (*behöva*) och *asettaa* (*ta-*
voite) (*ställa upp* (*mål*)) finns med på den finska listan fast motsvarande svenska verben
är inte med på den svenska listan. Nästan alla dessa verb har ändå en motsvarighet an-
nars i det svenska materialet. Endast verbet *tehdä havaintoja* (*göra iakttagelser*) finns
inte alls med i det svenska materialet utan det har ersatts med ett annat verb i motsva-
rande sammanhanget där det används i det finska materialet.

I det svenska materialet är det däremot så att i tabellen över de tätast förekommande
verben finns verben *utveckla* (*kehittää*), *förstå* (*ymmärtää*), *ta* (*hänsyn till*) (*ottaa* (*huo-*
mioon)), *träna* (*harjoitella*), *bekanta sig* (*tutustua*), *diskutera* (*keskustella*), *utarbete*
(*laatia*), *beakta* (*ottaa huomioon*), *fastställa* (*määritellä*), *få* (*saada*), och *klara* (*selvitä*)
som inte finns på den motsvarande listan över de tätast förekommande verben i det
finska materialet, men som har ett motsvarande verb i det finska materialet. Därtill finns
det verben *ta initiativ* (*tehdä aloite*) och *innehålla* (*sisältää*) med på den svenska listan
som saknas i det finska materialet.

Det mest förekommande verbet i det båda materialen är *vara* (*vara*). I det finska materi-
alet används verbet *olla* 29 gånger och i det svenska materialet verbet *vara* 39 gånger.
Verbet representerar den relationella processtypen, vilket annars är den minst vanligaste
processtypen i det finska materialet och den näst vanligaste processtypen i det svenska

materialet. Verbet *olla* motsvarar däremot även det svenska verbet *ha*, som förekommer totalt 15 gånger i det svenska materialet. Även verbet *ha* representerar den relationella processtypen. Om man räknade den sammanlagda förekomsten av båda verben *vara* och *ha* skulle verbet ha totalt 54 belägg i det svenska materialet. Alla fyra processtyper förekommer också i listan över de tätast förekommande verben i materialet skrivna på båda språken, fast de materiella processerna dominerar också där.

De verb som förekommer i båda materialen visar förbindelse till skolvärlden och inläringen samt språklig kommunikation, till exempel *lära sig (oppia)* eller *öva sig (harjoitella)* samt *använda språk* eller *uttryck (käyttää kieltä, ilmausta)*. En stor del av de förekommande verb beskriver dessutom hur läraren ska agera i inläringssituationen, till exempel *uppmuntra (rohkaista)*, *handleda (ohjata)* eller *stödja (tukea)*. Detta är motiverat med tanke på textkontexten och textens syfte.

Som jag redan konstaterade i kapitel 3 Metod använder jag Lassus bilaga om kategorisering av processer som jämförelsematerial vid analys av verbprocesser i mitt eget material. Alla verb som jag analyserar ingår inte i Lassus lista fast en stor del gör det. Kontexten och satsens andra omständigheter kan påverka verbens betydelse, vilket gör att min och Lassus tolkning av verbens process var olika i tre enstaka fall. Lassus har nämligen kategoriserat verbet *behöva* som relationell process medan jag har analyserat det som mental process (se ex. 23). Lassus har analyserat verbet *beskriva* som materiell process medan jag har analyserat det som verbal process (se ex. 24) samt verbet *fastställa* har Lassus kategoriserat som materiell process men jag har kategoriserat den som mentala process (se ex. 25).

(23) [Eleven] *behöver* mycket hjälpmedel. (SV, s.240)

(24) Eleven kan *beskriva* målen för undervisningen[...] (SV, s.248)

(25) Genom slutbedömningen *fastställs* hur eleven har uppnått målen för A-lärokursen i finska[...] (SV, s.375)

I exemplet 23 syftar verbet *behöva* till en mental handling hos en elev hellre än karakteriserar, identifierar eller klassificerar den, vilket gör verbet i denna kontext hellre en mental än en relationell process. I exemplet 24 verbet *beskriva* syftar till en verbal hand-

ling där eleven beskriver något och kan anses agera som en deltagare *talare*. I denna kontext syftar verbet *beskriva* inte till materialisk förändring, flyttning eller aktion utan fungerar hellre som en verbal handling.

I exemplet 25 däremot tolkar jag verbet *fastställa* som en mental handling eftersom jag anser att i denna kontext det syftar främst till en inre erfarenhet, som genomförs i detta fall av *läraren* som utför slutbedömningen. Även i andra exemplen som förekommer i materialet kunde aktören tolkas vara mänsklig och aktionen syfta till inre erfarenhet av aktören. Jag anser att kategoriseringen som mental process är mest passande i den här textkontexten fast kategorisering även som materiell eller till och med som verbal process skulle vara motiverad.

Ett intressant fall i materialet är verben *opetella* (*lära sig; öva sig*) och *oppia* (*lära sig*). Fast verben står semantiskt ganska nära varandra, tycker jag att det första verbet representerar den materiella processen medan *oppia* representerar den mentala processtypen. Jag anser att verbet *opetella* syftar på något konkret, dvs. hur man gör för att man lär sig och därför kategoriserar jag det som en materiell process. Jag motiverar detta också med hjälp av aktören eftersom aktören för verbet *opetella* kan stå i pluralis (se även ex. 12 i 4.2.1). På liknande sätt har jag kategoriserat verbet *studera* som en materiell process i det svenska materialet (motsvarande verbet *opiskella* förekommer inte i det finska materialet) fast det kunde också tänkas representera en mental process. Även Lassus har kategoriserat verbet *studera* som en materiell process.

5.2 Modala hjälpverb i materialet

I det svenska materialet förekommer modala hjälpverb *skola*, *kunna*, *få*, *måste* och *bör* varav *skola* (*ska*) och *kunna* (*kan*) förekommer mera regelbundet medan de tre sistnämnda förekommer mera sällsynta. I det finska materialet kan det hittas motsvarande verb *voida*, *osata*, *pystyä* och *joutua* varav *voida* och *osata* är mycket vanligare än *pystyä* och *joutua*. I tabellen A4 syns antal förekomsten av modala hjälpverb i båda materialen. Det svenska materialet är något längre jämfört med det finska materialet vilket gör att antal förekomsten av modala hjälpverb i det svenska materialet är anmärkningsvärt större än i det finska materialet.

Tabell A4: Antal modala hjälpverb i det svenska resp. i det finska materialet
SV FI

Modalt hjälpverb	Antal	Modalt hjälpverb	Antal
ska	67	osata	30
kan	64	voida	22
få	3	pystyä	7
måste	2	joutua	3
bör	1		

I det finska materialet kan verben *osata*, *voida* och *pystyä* anses motsvara det svenska verbet *kunna*. På liknande sätt kan verbet *joutua* och verbet *måste* tolkas motsvara varandra. Förekomsten av detta verb är ändå väldigt sällsynt: i det svenska materialet förekommer verbet *måste* endast två gånger och i det finska materialet verbet *joutua* något oftare, ändå endast tre gånger totalt.

Som jag redan tidigare diskuterade kan hjälpverbet *kunna* ha flera betydelser. I det svenska materialet kan det hittas olika betydelser som syftas till med hjälpverbet *kan*. Hjälpverbet *kan* kan alltså konstatera bära olika betydelser i olika delar av texten. Att det finns flera finska motsvarigheter för verbet förstärker detta påstående. Till exempel i sådana delar av materialet där det beskrivs innehållet av undervisning bär hjälpverbet *kan* betydelsen *tillåtelse* medan i tabellerna där det beskrivs kunskapskrav för vitsordet åtta förekommer *kan* i betydelsen *förmåga*.

(26) Undervisningen i A-lärokurs *kan* dock *påbörjas* redan före årskurs 3. (SV, s.133)

(27) A-oppimääräm opetus *voidaan* kuitenkin *aloittaa* jo ennen 3. vuosiluokkaa. (FI, s.131)

I exemplet 26 och motsvarande exemplet 27 bär hjälpverbet *kan* betydelse *tillåtelse* eller en svag grad av *förpliktelse*. Man har tillåtelsen att börja undervisningen redan tidigare än den normalt skulle börja. Dessa exempel förekommer i en sådan del av materialet där det beskrivs innehållet av undervisning.

(28) Eleven *kan nämna* orsaker till varför man talar svenska och finska i Finland. (SV, s.222)

(29) Oppilas *osaa kertoa* syitä, miksi Suomessa puhutaan ruotsia[...] (FI, s.220)

I exemplet 28 och motsvarande finska exemplet 29 kan hjälpverbet *kan* tolkas bära en betydelse *förmåga*. Detta förekommer tydligare i det finska verbet *osata*. Hjälpverbet syftar till att eleven har en förmåga att nämna vissa orsaker.

Exemplen 30 och 31 visar ett annat fall, där hjälpverbet bär betydelse *förmåga*. Det finska verbet är i detta fall *pystyä* i stället för *osata*, vilket innebär något olik betydelse, och kan även tolkas som *klara av*. Eleven alltså klarar av en situation där han eller hon bör berätta om vissa saker på främmande språk. Exemplen 30 och 31 förekommer i tabellerna som omfattar anvisningar som gäller kunskapskrav som eleven bör ha för att få vitsordet åtta, dvs. i textdelar som beskriver elevens kunnsighet.

- (30) [Eleven] *kan* med hjälp av ett begränsat uttrycksförråd *berätta* om vardagliga och för hen viktiga saker[...] (SV, s.224)
- (31) Oppilas *pystyy kertomaan* joistakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa[...] (FI, s.222)

För verben *få*, *ska* och *bör* kan det inte hittas någon motsvarighet i det finska materialet utan satser som innehåller dessa modala hjälpverb i det svenska materialet förekommer utan något hjälpverb i det finska materialet. Detta syns i följande exempel. Exemplet 32 likaväl exemplet 34 presenterar satser ur det svenska materialet, som innehåller hjälpverbet *ska* som följs av ett huvudverb (*stärka* och *uppmuntra*). Exemplen 33 och 35 är motsvarande satser ur det finska materialet som innehåller endast huvudverbet (*vahvistaa* resp. *ohjataan*) utan något förestående modala hjälpverb. Likadana fall finns flera i det analyserade materialet

- (32) Undervisningen *ska stärka* elevens tro på den egna förmågan att lära sig språk[...] (SV, s.372)
- (33) Opetus *vahvistaa* oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä[...] (FI, s.369)

Hjälpverbet *ska* i exemplet 32 kan tolkas bära betydelser *norminnehåll* eller *förpliktelse* men även *framtida avsikt*. I betydelsen *norminnehåll* eller *förpliktelse* kan satsen med hjälpverbet *ska* tolkas som tvång. Användningen av modala hjälpverb påverkar att

stämningen i den svenska och finska satsen är något olik. Den svenska satsen kan tolkas omfatta en förpliktelse medan den finska satsen fungerar mera som en beskrivande sats.

I exemplet 34 syftar hjälpverbet *ska* även till betydelsen *norminnehåll* eller *förpliktelse*. I den finska satsen används passivform, vilket gör att i det här fallet motsvarar översättningsmodalitet varandra och satserna skrivna på båda språk kan tolkas fungera som förpliktelse.

(34) Eleverna *ska uppmuntras* att modigt använda sina språkkunskaper. (SV, s.375)

(35) Oppilaita *ohjataan* käyttämään kielitaitoaan rohkeasti. (FI, s.372)

Hjälppverbet *ska* konstaterades tidigare att förmedla i vissa fall en mycket förpliktande betydelse. Ett annat modalt hjälpverb som anger en stark förpliktelse är *måste*. I materialet förekommer hjälpverbet *måste* 2 gånger. Motsvarande verbet *joutua* förekommer i det finska materialet 3 gånger. I alla dessa fall uttrycker hjälpverben samma betydelse, nämligen en hög grad av *förpliktelse* (se ex. 36 och 37).

(36) [Eleven] *måste* ofta be samtalspartnern att förtydliga eller upprepa. (SV, s.395)

(37) Oppilas *joutuu* pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein. (FI, s.221)

Som redan konstaterat finns det inte heller någon motsvarighet för hjälpverbet *få* i det finska materialet. I exemplet 36 uttrycker hjälpverbet *få* betydelser *norminnehåll* eller *förpliktelse* och relativt låg grad av dem. Eftersom verbet förekommet väldigt sällan även i det svenska materialet är fallet med detta verb inte så centralt med tanke på analysresultat. Ett exempel på en sats med hjälpverbet *få* och en motsvarande sats i det finska materialet är:

(37) M7 ordna tillfällen där eleven med olika medier *får träna* muntlig och skriftlig kommunikation. (SV, s.220)

(38) T7 järjestää oppilaille tilaisuuksia harjoitella eri viestintäkanavia käyttäen suullista ja kirjallista viestintää ja vuorovaikutusta. (FI, s.218)

Som exemplen 37 och 38 visar har hjälpverbet *få* ersätts med någon annan struktur i det finska materialet. Det förekommer endast få motsvarande fall i det analyserade materialet.

Hjälpsverbet *bör* förekommer endast en gång i materialet och inte heller den har något motsvarande verb i det finska materialet (se ex. 39). Hjälpsverbet bär betydelsen *förpliktelse* eller *norminnehåll*, fast på lägre nivå jämfört med *måste*. Satsen kan tolkas vara en rekommendation.

- (39) Man *bör* i bedömningen speciellt ta hänsyn till att referensramen är anpassad för språkundervisningen i främmande språk[...] (SV, s.230.)

5.2 Aktörer i materialet

I detta kapitel tar jag upp vad jag har fått fram vid analysen av aktörer. Först analyserar jag subjekt som förekommer i materialet och sedan de antagna aktörerna i passiva satser och i ofullständiga satser som förekommer i tabellerna.

5.2.1 Subjekt i materialet

I det finska materialet kan det hittas totalt 122 subjekt i aktiva satser, varav 75 syftar till konkreta aktörer och kvarstående 47 subjekt syftar till mera abstrakta aktörer. Det svenska materialet omfattar totalt 160 subjekt varav 95 syftar till konkreta aktörer och 65 subjekt till abstrakta aktörer. Jag har indelat de abstrakta subjekten vidare i grupper på basis av vad subjekten refererar till (se tabeller A5 och A6).

Jag analyserar subjektet *utbildningsanordnare* som en konkret aktör fast det i själva verket är något oklart. Enligt min tolkning kan undervisningens anordnare tänkas syfta bland annat på lärare, rektor, skola, kommun eller till och med läroverket, dvs. alla aktörer som står bakom realisering av undervisning. Trots det är alla dessa referenter relativt konkreta om man till exempel jämför med *bedömning* eller *språkkunskap*.

I det finska materialet (se tabell A5) förekommer subjektet *oppilas (elev)* totalt 69 gånger, *opettaja (lärare)* totalt 3 gånger och *opetuksen järjestäjä (utbildningsanordnare)* 3 gånger. Dessa subjekt kategoriserar jag som konkreta aktörer.

Abstrakta subjekt som förekommer i det finska materialet syftar på bedömning (till exempel *arviointi (bedömning)*, *loppuarviointi (slutbedömning)*) totalt 9 gånger, undervisning (till exempel *opetus (undervisning)*, *ruotsinopetus (undervisning i svenska)*, *kielikasvatus (språkuppfostran)*) 8 gånger och språk eller språkläroämne (till exempel *ruotsin kieli (svenska språket)*, *toinen kotimainen kieli (det andra inhemska språket)*) 6 gånger. Dessutom förekommer det 5 abstrakta subjekt som syftar på språkkunskap (till exempel *monikielinen kompetenssi (mångspråkig kompetens)*, *osaaminen kielitaidon eri osa-alueilla (kunnandet i olika delområde av språkkunskap)*), 5 som syftar på studium (till exempel *ruotsin kielen opiskelu (studier i svenska)* och *kielten opiskelu (studier i språk)*) och 5 som syftar på lärokurs (till exempel *B1- oppimäärät (B1-lärokurser)*). Dessutom finns det även 9 enstaka abstrakta subjekt som inte kan indelas i någon av dessa grupper, till exempel *tieto- ja viestintäteknologia (informations- och kommunikationsteknologi)* eller *vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot (interaktions- och informationssökningsfärdigheterna)*.

Tabell A5: Subjekt i det finska materialet

	totalt stycken
konkreta subjekt	75
elev	69
lärare	3
utbildningsanordnare	3
abstrakta subjekt	47
bedömning	9
undervisning	8
språk/språkläroämne	6
språkkunskap	5
studium	5
lärokurs	5
övriga	9

De konkreta subjekt som förekommer i det svenska materialet visar likheter med subjekten i det finska materialet (se tabell A6). I det svenska materialet förekommer subjektet *elev* totalt 85 gånger. Till eleven refereras i materialet också med pronomenet *hen* eller ordet *individ*. *Lärare* förekommer som subjekt endast 4 gånger och *utbildningsanordnare* 4 gånger. Som utbildningsanordnare kategoriserade jag även subjektet *skola* som förekommer i materialet endast en gång (se ex. 40).

(40) Eleven ska också uppmuntras att studera andra språk som *skolan erbjuder*. (SV, s.222)

Skolan kan inte erbjuda något i praktiken utan med ordet *skola* refereras till utbildningsanordnaren. Dessutom förekommer *övningar* och *samtalspartner* som konkreta subjekt i det svenska materialet.

Även de förekommande abstrakta subjekten i det svenskspråkiga materialet är relativt likadana jämfört med det finska materialet (se tabell A6). Det förekommer totalt 14 subjekt som syftar på undervisning (till exempel *undervisningen*, *undervisningen i finska*). Dessutom syftar 13 subjekt på bedömning (*bedömningen*, *slutbedömningen*), 5 på elevens språkkunskap (*den språkliga kunskapen*, *elevens kunskaper*), 5 på språk eller

språkläroämne (*språk, finskan*), 5 på lärokurs (*lärokurs*), 3 på mål för undervisningen (*mål, målet för undervisningen*) och 3 subjekt syftar på studium (*språkstudierna, studierna i finska*). Dessutom förekommer det 17 subjekt som inte kan kategoriseras i någon grupp och som förekommer i materialet endast enstaka gånger. Exempel på sådana subjekt är *utgångspunkt* och *referensram*.

Tabell A6: Subjekt i det svenska materialet

	totalt stycken
konkreta subjekt	95
elev	85
lärare	4
utbildningsanordnare	4
övningar	2
samtalspartner	1
abstrakta subjekt	65
undervisning	14
bedömning	13
språk/språkläroämne	5
lärokurs	5
språkkunskap	5
mål för undervisningen	3
studium	3
övriga	17

I några fall används en abstrakt subjekt så att satsens egentliga aktör blir oklar (se ex. 41).

- (41) Undervisningen ska planeras så att *den erbjuder* tillräckliga utmaningar även för elever som [...] (SV, s. 222)

I exemplet 41 refererar pronomenet *den* till undervisningen. Satsen väcker frågan vem som egentligen erbjuder. Undervisningen erbjuder inte något utan erbjudandet händer via undervisningen och det måste finnas en mänsklig aktör som erbjuder. I detta fall kan

aktören tolkas vara läraren eller utbildningsanordnaren. Ett motsvarande fall förekommer också i exemplet 40.

I finskan, till skillnad från svenskan, finns det satstyper som står i aktivform men innehåller inte ett subjekt och sådana finns också i detta material (se ex. 42 och 43).

(42) Kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikkisyydelle ja luovuudelle. (FI, s.243)

(43) Pohditaan, miten voi toimia, jos osaa kieltä vain vähän. (FI, s.245)

Sådana satser kan naturligtvis inte tas med i analysen av subjekt. Dessutom utelämnar jag sådana relativa bisatser i analysen som har ett relativpronomen som subjekt (se ex. 44 och 45).

(44) Käytetään sellaisia kielitaidon käsitteitä, jotka auttavat oppilaita kielten välisessä vertailussa ja ruotsin kielen opiskelussa. (FI, s.372)

(45) [...] ett skriftsystem som grundar sig på alfabetet. (SV, s.133)

I svenskan förekommer även det innehållstomma formella subjektet *det*. Subjektet är opersonligt och kan inte tolkas syfta till en referent. Sådana fall finns endast få i hela materialet. Jag tar inte det formella subjektet *det* med i analysen av aktörer (se ex. 46 och 47).

(46) [...] *det* finns möjligheter att lära sig. (SV, s.376)

(47) [...] när *det* är möjligt. (SV, s. 222)

På liknande sätt utelämnar jag sådana satser i analysen som har en bisats som subjekt. En bisats avslöjar inte något väsentligt om satsens aktör med tanke på den här analysen. Sådana fall finns både i det finska och i det svenska materialet (se ex. 48 och 49).

(48) Tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja oppilaille merkityksellistä. (FI, s.219)

(49) [...] *det* viktigaste är att man når fram med sitt budskap. (SV, s.374)

5.2.2 Aktörer i passiva satser

I det finska materialet förekommer totalt 342 analyserade verb, varav 121 står i passivform. I det svenska materialet förekommer totalt 564 verb varav 86 står i s-passivform. Dessutom används det *man*-konstruktion i det svenska materialet i totalt 18 satser. I svenskans *man*-konstruktioner är aktören oklar så de kan i det här sammanhanget tolkas motsvara passivformen.

Att använda passivform och utelämna subjekt kan sägas vara mycket vanligt i materialet. Att subjektet inte nämns är något vanligare i det finska materialet än i det svenska materialet. Fast aktören inte nämns i passiva satser som förekommer i materialet, kan den i de flesta fall dömas ur kontexten eller andra elementer i satsen.

När man analyserar passiva satser i läroplanskontexten kan tre olika aktörer urskiljas, nämligen lärare eller utbildningsanordnare, elev och undervisningsministeriet. Dessutom finns det fall då aktören inte är möjlig eller nödig att nämna (se tabell).

Tabell A7: Antagna aktörer i passiva fraser i det finska materialet

FI		SV	
Aktören	Totalt stycken	Aktören	Totalt stycken
lärare, utbildningsanordnare	63	lärare, utbildningsanordnare	62
elev	44	elev	8
undervisningsministeriet	4	undervisningsministeriet	5
<i>allmän</i>	10	<i>allmän</i>	8 (+3)
	121		86

I de flesta fall på båda språken kan den tänkta aktören i passiva satser tolkas vara lärare eller utbildningsanordnare. Totalt finns det 63 sådana satser i det finska materialet och 62 i det svenska materialet (se ex. 50–53).

(50) Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä. (FI, s.130)

- (51) Opetus voidaan toteuttaa muiden oppituntien yhteydessä, osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (FI, s.132)
- (52) Eleverna ska uppmuntras att söka information på finska i olika läroämnen. (SV, s.373)
- (53) Undervisningen i finska kan integreras i undervisningen i olika läroämnen [...]. (SV, s.373)

I några fall där aktören kan tolkas vara lärare kan läraren anses agera tillsammans med elever (se ex. 54 och 55).

- (54) Kielten opetuksessa kehitetään monilukutaitoa ja käsitellään erilaisia tekstejä. (FI, s.131)
- (55) Innehållet väljs tillsammans med eleverna utifrån elevernas intressen. (SV, s. 134)

I det finska materialet finns totalt 44 fall då aktören kan tolkas vara elev eller elever. I det svenska materialet finns eleven som antagna aktör endast i 8 satser. I många fall kan elevernas aktion anses vara lett av läraren (se ex. 56–58).

- (56) Kielen tai kielten alkeita opitaan siinä laulaen, leikkien, pelaten ja liikkuen. (FI, s.131)
- (57) Harjoitellaan erilaisia vuorovaikutustilanteita. (FI, s.223)
- (58) [...] elevens alla språk, även de som används på fritiden. (SV, s.132)

Förutom läraren eller utbildningsanordnaren och eleven framstår det även undervisningsministeriet som den tänkta aktören i några passiva satser. Sådana fall finns totalt 4 stycken i det finska materialet och 5 i det svenska materialet (se ex. 59 och 60).

- (59) Englantiin on opetussuunnitelman perusteissa laadittu vain A-oppimäärä. (FI, s.130)
- (60) För läroämnet engelska språket utarbetats endast A-lärokurs. (SV, s. 132)

Endast 10 av alla förekommande passiva satser i det finska materialet handlar om en allmän regel, vilket gör att aktören är svår eller onödig att definiera och användningen av passivform är motiverat och ett naturligt val. I det svenska materialet finns 8 motsvarande fall, då det inte är nödvändigt att nämna aktören och användningen av passiv är motiverad. (se ex. 61–64).

- (61) Perusteissa määritelty kehittyvän kielitaidon taso soveltuu eurooppalaisiin kieliin, joissa käytetään aakkosiin pohjautuvaa kirjoitusjärjestelmää. (FI, s.217)

- (62) Tällaista toimintaa kutsutaan kielisuihkuksi. (FI, s.131)
- (63) Att ta reda på var kunskaper i finska behövs och användas. (SV, s. 238)
- (64) Sådan verksamhet kallas ofta för språkdusch. (SV, s.134)

I det finska materialet finns det dessutom 2 fall då aktören skulle vara relevant att nämna mera konkret. I de fallen kan aktören ändå tolkas ur kontexten. I den första satsen kan aktören tolkas vara utbildningsanordnare (se ex. 65) och i den andra satsen undervisningsministeriet. I det svenska materialet finns det 3 sådana fall då aktören är oklar (se ex. 66). I dessa fall är det svårare att tolka vem aktören är, antagligen utbildningsanordnaren eller undervisningsministeriet. I tabellen A7 syns dessa 3 fall separat i gruppen *allmän* på grund av att aktören är oklar. Satserna väcker frågan, vem som egentligen är den som utarbetar.

- (65) Paikalliseen opetussuunnitelmaan laaditaan tällöin kielikohtainen sovellus näiden opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (FI, s.130)
- (66) Bedömningen av delområdena ska grunda sig på den Europeiska referensramen och den finländska referensramen som utarbetats utgående från den. (SV, s.256)

Förutom s-passiv används det även man-konstruktion i det svenska materialet. Eftersom aktören inte är synlig i man-konstruktionen analyserar jag satser med man-pronomenet som subjekt även som passiva konstruktioner. I det svenska materialet förekommer det totalt 18 satser med man som subjekt. Det är vanligare att man-pronomenet används som subjekt i bisatser än i huvudsatser.

I totalt 7 satser kan *man* tolkas syfta till lärare eller utbildningsanordnare (se ex. 67). I en av dessa satser kan läraren tolkas agera tillsammans med eleven (se ex. 68).

- (67) [...] genom att *man* på varierade och intressanta sätt informerar om valmöjligheter i språken[...] (SV, s. 133)
- (68) Förståelsen för kulturell mångfald ska fördjupas genom att *man* diskuterar om värdebundna företeelser [...]. (SV, s. 373)

Eleven kan däremot anses agera ensam i 5 satser (se ex. 69). Dessutom i 4 fall kan aktören tolkas vara antingen elev eller att det är fråga om en allmän situation, då aktören inte är relevant att nämna utan man syftar på *vem som helst* eller *alla* (se ex. 70).

- (69) [...] hur *man* kan utnyttja och utveckla den språkkunskap *man* har. (SV, s.229)
- (70) [...] hur man kan kommunicera om man endast har ringa kunskaper i ett språk. (SV, s.221)

I 6 satser är det fråga om en allmän situation, då man syftar på ingen specifik aktör (se ex. 71).

- (71) [...] varför man talar svenska och finska i Finland. (SV, s.222)

5.2.3 Aktörer i ofullständiga meningar som förekommer i tabellerna

Förutom aktiva och passiva satser består en betydande del av materialet av tabeller (se kapitel 2 Material). Eftersom meningar som förekommer i dessa tabeller inte ofta är fullständiga utan saknar subjekt och har verbet i infinitivform, analyserar jag dem skilt från brödtexten. Alla analyserade ofullständiga satser finns i tabellerna under rubriken *Mål för undervisningen (Opetuksen tavoite)*. Perfekta satser och meningar som förekommer i tabellerna har jag redan räknat med i analysen av subjekt och passiva satser i materialet.

Det finns totalt 8 tabeller i det finska materialet och 12 i det svenska materialet. Tabellerna i båda materialen innehåller till en stor del identiska delar. Jag har analyserat identiska delarna endast en gång, när de förekommer i materialet för första gången.

I tabellerna som ingår i det finska materialet förekommer det totalt 41 verb som står i ofullständiga satser. I det svenska materialet finns det 60 motsvarande satser. De analyserade verben står i infinitivform och aktören (subjekt) inte finns med i meningen (se ex. 72 och 73)

- (72) T4 *ohjata* oppilasta löytämään ruotsinkielistä aineistoa. (FI, s.218)
- (73) M2 *uppmuntra* eleven att upptäcka möjligheter att använda finska i olika grupper och sammanhang. (SV, s.383)

Satserna kan tolkas på två olika sätt. Det första alternativet är att satserna står som predikativ på följande sätt: (ex. 72) *Mål 4 är att handleda eleven att hitta svenskspråkigt material* och (ex. 73) *Mål 2 är att uppmuntra eleven att upptäcka möjligheter att använda finska i olika grupper och sammanhang*. Jag har ändå valt att tolka satserna så, att det infinita verbet motsvarar predikatet och subjektet inte nämns, eftersom det är väsentligare med tanke på information om aktörer i läroplanskontext. Jag har analyserat satserna alltså på följande sätt: *Läraren handleder eleven att hitta svenskspråkigt material* respektive *Läraren uppmuntrar eleven att upptäcka möjligheter at använda finska i olika grupper och sammanhang*.

Enligt min tolkning är det lärare som är den tänkta aktören i alla ofullständiga meningar som förekommer i tabellerna i både det finska och svenska materialet. I några fall kan aktören även tolkas vara utbildningsanordnare men även i de fallen syftar subjektet i praktiken till läraren.

6 Diskussion

I denna avhandling har jag analyserat texter som tillhör läroplanskontexten. Genom att analysera språk kan det redas upp hurdana språkliga medel som används till exempel för att konstruera textens värld eller relationen mellan skribent och läsare, och för att avslöja något som man inte vanligen brukar tänka när man läser en text. Att analysera sådana språkliga medel just i läroplanstexter är viktigt eftersom de kan anses vara mycket viktiga dokument som påverkar det framtida samhällets utveckling och berör alla medborgare i Finland.

I detta kapitel diskuterar jag analysresultatet och det hurdana drag de visar om läroplanskontexten. Jag har indelat diskussionskapitlet så att jag först diskuterar om processtyper och modala hjälpverb och sedan om aktörer i materialet.

6.1 Processtyper i läroplanskontext

I *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* samt i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen 2014* förekommer det belägg på alla undersökta processtyper: materiella, relationella, mentala samt verbala. Trots det är de materiella processerna märkbart dominerande. Över hälften av de analyserade verben i båda materialen hör till denna processtyp. Analysen av processer visar att det inte finns stora skillnader mellan finska och svenska läroplanskontexter utan procentandelarna av förekomsten av olika processtyper är i stort sett lika stora i materialen på båda språken, fast i det finska materialet är verbala processer något vanligare än relationella medan i det svenska materialet är det tvärtom.

Materiella processer dominerar i materialet såväl när man tittar på förekomsten av processer överhuvudtaget (tabell A1) eller på de tätaste förekommande verben i materialen (tabeller A2 och A3). Materiella processer syftar till yttre handlingar och händelser, både konkreta och abstrakta. I läroplanskontexten beskrivs faktorer som tillhör och som ska tas hänsyn till i genomförandet av undervisningen. De omfattar bland annat anvisningar som ofta kan ses som yttre handlingar och händelser utförda av läraren eller definitioner på vad elever bör kunna på vissa klassnivåer. Läroplanstexter kan därmed antas

vara handlingsorienterade. Detta gör att den materiella processtypen fungerar bra i detta sammanhang.

Antalet mentala processer är näst vanligast i båda materialen. Ungefär en femte del av alla förekommande verb representerar denna processtyp i båda materialen. Mentala processer syftar till subjektiva tankar, värderingar och önskemål. Det är ganska motiverat att läroplanskontext omfattar flera meningar som syftar till inre erfarenheter, eftersom studerandet är delvis en mental process och lärandet händer ”inne i elevens huvud”.

Verbet *vara* (resp. *olla*) är det mest förekommande enstaka verbet i båda materialen. Verbet representerar en relationell process. Relationella processer är något vanligare i det svenska materialet än i det finska materialet. Också antalet verb som jag kategoriserade som relationella processer är större i det svenskspråkiga materialet än i det finska materialet. Detta kan bero på språkets struktur. Relationella processer beskriver ofta kriterier, egenskaper och sakförhållanden. Utöver att grunderna för läroplanen innehåller anvisningar kan den ses som en beskrivande text, vars syfte är bland annat att ge information om innehållet av studierna. Förekomsten av relationella processer i denna kontext är alltså också motiverad fast de visar sig inte vara lika vanliga som materiella eller mentala processer.

Satser med verbala processer är lite vanligare i det finska materialet än i det svenska. Antal verb som jag kategoriserade i denna processtyp är ändå i stort sätt lika stora i materialen på båda språken. Verbala processerna omfattar deltagare som talare och lyssnare och beskriver vad någon säger antingen på ett konkret eller på ett symboliskt plan och passar till en text som innehåller kommunikation mellan parterna. Materialet som jag har analyserat behandlar språkundervisning. Kommunikation är ganska central när det gäller just språket och därför finns det även exempel på denna processtyp i materialet. Annars kan den verbala processtypen inte anses vara så vanlig i läroplansdiskurs utan den fungerar bättre till exempel i tal eller andra textgenrer som uttrycker muntlig kommunikation.

De vanligaste verben, som också förekommer i tabellerna A2 och A3, är ganska likadana i båda materialen fast små skillnader förekommer. Detta är motiverat eftersom materialens innehåll är väldigt lika varandra, och texterna kan anses styckevis vara samma text översatt från ett språk till ett annat, antagligen från finska till svenska. Dessutom används båda texterna i likadana situations- och kulturkontexter.

Texten innehåller bland annat anvisningar för hur läraren ska genomföra undervisningen i finska skolor, vilket syns i de oftast förekommande verben som *uppmuntra*, *handleda* och *erbjuda*. Också tätförekommande verb som *lära sig* och *öva sig* kan anses lämpliga för läroplanskontexten eftersom texten har med skolvärlden och inläringen att göra. Dessutom är verb som har med språklig kommunikation att göra vanliga i materialet, till exempel *använda språk* eller *använda uttryck*. Detta beror på att analysen handlade särskilt om skolämnet andra inhemska språk, och sambandet mellan språkinläring och verbal kommunikation är ju förståeligt.

Analys av processtyper i texter skrivna på två språk visade inte några större skillnader. Detta har troligen att göra med det att de analyserade texterna är publicerade i stort sett i samma situations- och kulturkontexter och är delvis översättningar från ett språk till ett annat. Det skulle vara intressant att jämföra processtyper även till exempel i finlands-svenska och sverigesvenska läroplanstexter för att få fram möjliga differenser i svenska och finska kommunikationsstilar som gäller denna textkontext. I sådan analys skulle språket i materialen vara detsamma, vilket för sin del skulle underlätta genomförandet av analysen. Även diakronisk aspekt skulle vara intressant att ta med i analysen, till exempel genom att analysera läroplaner som är publicerade vid olika tidpunkter.

6.2 Modala hjälpverb i läroplanskontext

Modala hjälpverb modifierar satsens innehåll. I det svenska materialet förekommer ständigt modala hjälpverben *kan* och *ska*. I det finska dokumentet motsvarar verben *osata*, *voida* och *pystyä* hjälpverbet *kan* medan det inte finns något motsvarande verb för hjälpverbet *ska* i det finska materialet. Mera sällsynt i det svenskspråkiga materialet förekommer hjälpverben *få*, *böra* och *måste*. För hjälpverben *få* och *böra* finns det ing-

en motsvarighet i det finska materialet medan hjälpverbet *joutua* kan tolkas vara ett motsvarande verb för det svenska hjälpverbet *måste*.

Den största skillnaden som gäller modalitet mellan materialen är att när det i det svenska materialet används hjälpverbet *ska*, finns det inget motsvarande hjälpverb i det finska materialet utan de motsvarande finska satserna innehåller endast ett huvudverb. Modala hjälpverbet *ska* är det mest förekommande modala hjälpverbet i det svenska materialet. Att det används endast i det svenska materialet refererar till skillnader i modalitet mellan läroplanstexter skrivna på olika språk.

Hjälpverbet *ska* syftar i materialet på betydelser *norminnehåll* eller *förpliktelse* och *framtida avsikt*. Olika betydelser kan även vara verksamma samtidigt. I läroplanskontext kan hjälpverbet *ska* oftast anses ha med satsens *norminnehåll* eller *förpliktelse* att göra, vilket betyder i praktiken att det är fråga om en instruktion. I den betydelsen kan *ska* anses betyda tvång. I sådana fall kan modalitet i det svenska materialet tolkas vara något olik jämfört med den finska texten där något motsvarande hjälpverb inte förekommer alls. Speciellt när det används aktiv i motsvarande finska satser. De satser som står i aktiv fungerar mera som beskrivande sats medan satserna i det svenska materialet med hjälpverbet *ska* uttrycker ett tvång. Skillnaden är inte lika anmärkningsvärd när det används passiv i finskan och hjälpverbet *ska* i svenskan.

Hjälpverbet *kan* kan innebära många möjliga betydelser, vilket syns även i läroplanskontexten. I det analyserade materialet kan hjälpverbet *kan* tolkas syfta till flera betydelser. Detta syns också när man jämför hjälpverbet med motsvarande verben i den finska texten. Betydelser som hjälpverbet *kan* bär i det svenska materialet är *tillåtelse* och *förmåga*, även låg grad av *förpliktelse* eller *norminnehåll*. Detta uttrycks i det finska materialet med hjälp av verben *voida*, *osata* och *pystyä*. Hjälpverbet *kan* kan konstateras bära olika betydelser i olika delar av texten. Till exempel i tabellerna där det beskrivs kunskapskrav för vitsordet åtta förekommer *kan* i betydelse *förmåga* medan i sådana delar av materialet där det beskrivs innehållet av undervisning förekommer *kan* oftast i betydelsen *tillåtelse*.

Andra modala hjälpverb som förekommer i materialet, nämligen *böra*, *måste* och *få*, uttrycker olika grader *norminnehåll* eller *förpliktelse*. Hjälp verbet *måste* uttrycker den högsta graden av betydelseskalan (tvång) medan *bör* bär lägre grad (rekommendation) och *få* den lägsta graden (tillåtelse) av samma betydelse. På samma skala kan även tillägga hjälpverben *ska* och *kan* som jag diskuterade tidigare. Grunderna för läroplanen verkar inte innehålla inte rekommendationer utan flera förpliktelser eftersom hjälpverben som bär lägre grad av betydelsen *förpliktelse* förekommer i materialet sparsamt.

Sammantaget kan det konstateras att det förekommer olika grader av modala betydelseskalar i läroplanskontext varav *förpliktelse* eller *norminnehåll* och *förmåga* är de mest förekommande med tanke på användningen av modala hjälpverb.

6.3 Aktörer i läroplanskontext

I det finska materialet kan det hittas 122 nämnda subjekt och 121 passiva fraser. Dessutom finns det 41 ofullständiga satser i tabellerna där subjektet inte nämns. I det svenska materialet förekommer däremot 160 subjekt som kan tolkas som satsens aktör. Passiva satser finns 86 stycken och i tabellerna finns det 60 satser som inte har något subjekt. Dessutom finns det även andra ofullständiga satser i båda materialen där subjektet inte nämns.

Det kan konstateras att det är vanligt att subjektet utelämnas i läroplanskontext. Trots det är aktören oftast möjlig att utläsa med hjälp av kontexten eller andra omständigheter i meningen. Den största skillnaden i användningen av subjekt mellan det finska och det svenska materialet är att i det finska materialet förekommer *elev* som aktör i passiva satser vanligare än i det svenskspråkiga materialet. Annars förekommer det inte några betydande skillnader mellan det finsk- och svenskspråkig materialet utan båda texter visar likadana drag också när det gäller aktörer i läroplanskontext.

De subjekt som nämns konkret syftar oftast till elev. Andra konkreta subjekt som nämns i både det finska och svenska materialet är *lärare* och *utbildningsanordnare*, men båda förekommer i materialen anmärkningsvärt färre än elev. Dessutom är referenten i det sistnämnda fallet i själva verket något oklar. Det är även vanligt att de subjekt som finns

i aktiva satser syftar till abstrakta referenter som *värdering* eller *undervisning*. Intressanta fall är satser där abstrakta eller omänskliga subjekt förekommer med predikatet som kräver en mänsklig aktör. Sådana fall finns några i materialet och de väcker frågan varför den egentliga aktören inte nämns.

Passivformen fungerar som ett sätt att uttrycka aktion utan att nämna aktören, men den kan även användas som ett uttryck för vanlighet och sannolikhet. I passiva satser konstrueras satsdelar annorlunda än i aktiva satser. Subjektet står i bakgrunden och på motsvarande sätt kan andra satsdelar få drag som liknar subjektet. Analysen av de passiva satserna visar att den tänkta aktören är oftast lärare eller utbildningsanordnare. Detta gäller också ofullständiga satser som förekommer i tabellerna. I sådana ofullständiga satser är aktören nästan utan undantag lärare.

I några fall då aktören i passiva satser är lärare agerar läraren tillsammans med elever. I det finska materialet kan eleven tolkas vara aktören i en stor del av de passiva fraserna men i det svenska materialet är detta mera sällsynt. Eleven kan ofta tolkas agera under ledning av lärare. Dessutom finns det några passiva satser i båda materialen som har undervisningsministeriet som aktör. I det finska materialet handlar endast 10 och i det svenska materialet totalt 8 passiva satser en allmän regel då det är naturligt och motiverat att använda passivform och inte nämna aktören.

I läroplanskontexten kan aktören antas vara en central element. En stor del av materialet handlar om hur läraren ska genomföra språkundervisning eller hurdana saker eleverna ska öva sig i inlärningsituationen. Användning av passiv sätter aktören i satsen till bakgrunden, vilket gör att regelbunden användning av passiv kanske inte är helt motiverad och gör texten onödigt abstrakt i detta sammanhang.

Analysresultatet visar att eleven är sammantaget den mest förekommande aktören i läroplanskontexten. Det är typiskt för läroplanskontexten att aktören inte nämns när den är lärare eller utbildningsanordnare på allmän nivå, fast de kan tolkas agera i texten regelbundet och vara de näst vanligaste aktörerna i texten efter eleven. Intressant är att ordet lärare används som subjekt i aktiva satser endast få gånger, men det kan tolkas

vara aktören i den största delen av passiva satser såväl i det finska som i det svenskspråkiga materialet. Att ordet elev förekommer i egenskap av aktör i passiva satser är vanligare i det finskspråkiga materialet än i det svenska materialet. I det svenska materialet är eleven vanligen använt som subjekt men förekommer inte lika ofta som aktör i passiva satser.

Analysen väcker frågan varför läraren inte nämns konkret som aktör i texten utan göms bakom passiva fraser? Detta gör texten mera abstrakt än vad som kanske behövs och gömmer utbildningsanordnarens ansvar för undervisningen. Inte heller det använda begreppet utbildningsanordnare syftar till en specifik referent utan fördelar ansvaret för flera håll. Skulle texter i läroplanskontext vara begripligare och fungera bättre med flera aktiva satser med subjekt som refererar till mera konkreta och specifika varelser? Påverkar användning av passiva konstruktioner hur mottagaren tolkar läroplansgrunderna?

Sammantaget visar analysresultat av processtyper, modala hjälpverb och aktörer att finska och svenska läroplansgrunder kan anses ingå i samma genre med ganska minimala skillnader. Olikheterna som finns mellan dokumenten skrivna på olika språk beror oftast på språkliga orsaker. Likheterna kan däremot motiveras med texternas samma situations- och kulturkontext, vilket förstärks av faktumet att texterna är delvis parallella och översatt från ett språk till annat.

7 Sammanfattning

I den här avhandlingen har jag undersökt processtyper, modala hjälpverb och aktörer som förekommer i läroplanskontext. Jag har använt systemisk-funktionell grammatik som teoretisk utgångspunkt för analysen. Som material har jag använt grunderna för läroplanen i finska grundskolan som publicerades i slutet av år 2014 och som införs hösten 2016 (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*).

Att undersöka läroplanskontext är viktigt eftersom den kan anses beröra många människors liv och påverka även det framtida samhällets utveckling. Genom att analysera processtyper och modala hjälpverb i materialet ville jag utreda hurdana verb som förekommer i läroplanskontexten och vad som kan konstateras om läroplanstexter på grund av dem. Jag har analyserat finsk- och svenskspråkig material för att få en kontrastiv aspekt med i analysen.

Analysen visar att det förekommer processer av alla undersökta typer i texterna skrivna på båda språken, dvs. materiella, relationella, mentala samt verbala processer, men det finns ändå en stor variation i frekvensen mellan olika processtyper. Materiella processer dominerar klart och mentala processer är näst vanligast i båda materialen. Verbala och relationella processer förekommer mindre. I det finska materialet är den verbala processtypen något vanligare än den relationella processtypen medan i det svenska materialet är den relationella processtypen vanligare än den verbala. Procentantal visar i stort sett inte några större skillnader mellan materialen skrivna på olika språk utan de är relativt nära varandra i alla processtyper.

Även de tätast förekommande verben visar likheter i båda språken. Förekommande verb i båda materialen visar förbindelse till skolvärlden och inlärningen samt språklig kommunikation eller anvisar hur läraren ska agera i inläringssituationen. Det mest förekommande verbet i både det finska och i det svenskspråkiga materialet är *vara (olla)*, som representerar en relationell process.

Modala hjälpverb som förekommer ständigt i det svenska materialet är *kan* och *ska*. Även *böra*, *få* och *måste* förekommer men betydande mindre. I det finska versionen motsvarar verben *osata*, *voida* och *pystyä* hjälpverbet *kan* och verbet *joutua* motsvarar hjälpverbet *måste*. För hjälpverben *böra*, *ska* och *få* finns det inget motsvarande verb i det finska materialet.

Det vanligaste använt hjälpverbet i det svenska materialet är *ska*. Att hjälpverbet endast finns i det svenska materialet bildar den största skillnaden mellan modalitet i det svenska och i det finska materialet. I läroplanskontext kan hjälpverbet *ska* normalt tolkas modifiera satsens *norminnehåll* eller *förpliktelse*. I praktiken betyder det att *ska* används mest när det är fråga om en anvisning för hur undervisningen ska genomföras. I några fall bär *ska* även betydelsen *framtida avsikt*.

Hjälpverbet *kan* kan tolkas syfta till flera betydelser i läroplanskontext. Att det finns tre olika motsvarande verb i det finska materialet, nämligen *osata*, *voida* och *pystyä*, förstärker detta. Betydelser som hjälpverbet *kan* bär i det svenska materialet är *tillåtelse* och *förmåga*. Sammantaget kan det konstateras att det förekommer olika grader av modala betydelsskalor i läroplanskontext, som syftar oftast på betydelser *tillåtelse*, *förpliktelse* eller *norminnehåll* och *förmåga*.

Genom att analysera aktörer i materialet ville jag utreda vilka aktörer som nämns har ansvar för realiseringen av utbildningen i finska grundskolan. Jag har genomfört analysen genom att granska subjekt som förekommer i aktiva satser och genom att analysera de tänkta aktörerna i satser som inte omfattar något subjekt, dvs. passiva satser eller ofullständiga satser.

I aktiva satser kan man göra en fördelning mellan konkreta och abstrakta subjekt, varav båda är relativt vanliga i både det finska och det svenska materialet. *Elev* är det mest förekommande konkreta subjektet i båda materialen. I passiva satser är *lärare* eller *utbildningsanordnare* den vanligaste tänkta aktören. Även *elev* förekommer tät i passiva satser i det finskspråkiga materialet medan det förekommer mera sällsynt som aktör i

passiva satser i det svenska materialet. Användningen av passiva konstruktioner är vanligare i det finska materialet än i det svenska materialet.

Analysmaterial omfattar dessutom tabeller som består av ofullständiga meningar, där det inte finns något subjekt. I alla sådana fall kan den tänkta aktören tolkas vara *utbildningsanordnare* vilket i praktiken refererar till *lärare*. Fast det är vanligt att subjektet utelämnas i läroplanskontext, är det i de flesta fall möjligt att tolka aktören även när det används passiv eller det är fråga om ofullständiga satser där subjektet inte nämns.

Sammantaget kan finska och svenska läroplansgrunder konstateras ingå i samma genre med ganska minimala skillnader. Olikheterna som finns beror oftast på språkliga orsaker. Likheterna kan motiveras med texternas samma situations- och kulturkontext, vilket förstärks av faktumet att det är fråga om parallella texter översatt delvis från ett språk till annat.

Referenser

Material

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Hämtad den 7 januari 2015]

Utbildningsstyrelsen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014
http://www.oph.fi/download/163787_grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf [Hämtad den 17 februari 2015]

Sekundärkällor

Abel, Keiran & Exley, Beryl, 2008: Using Halliday's functional grammar to examine early years worded mathematics texts. I: *Australian Journal of Language & Literacy*. Vol. 31, nr 3. Queensland tekniska universitet. S. 227–241.

Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika (red.), 2002: *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Eggs, Suzanne, 2004: *An Introduction to Systemic Functional linguistics*. New York: Continuum.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Utbildningsstyrelsen, 2004. www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf. [Hämtad den 30 november 2014]

Gårdemar, Gunnar, 2013: *Svenska enligt statens vilja: textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Juvenes Print.

Halliday, M. A. K., 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Hasan, Ruqaiya, 1985 [1989]: *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian, 2004: *An introduction to functional grammar*. 3. upplaga. London: Arnold/Hodder headline group.

Heikkinen, Vesa & Virtanen, Mikko, 2005: *Uudenvuodenpuheiden prosessista*. Työpaperi Kotuksen Tekstipajaan 25. marraskuuta 2005. [Processer i nyårstal. Rapport för Focis textsmedja 25 november 2005.] Forskningscentralen för de inhemska språken. Otryckt.

- Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (red.), 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutumuksen käsikirja*. Tallinna: Gaudeamus.
- Hofstede, Geert & Hofstede, Gert Jan, 2005: *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.), 2011: *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedt.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas, 2011: Funktionell grammatik och textanalys. Grammatiken i verkliga livet. I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.), 2011: *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedt. S. 7-18.
- Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Karlsson, Anna-Malin, 2004: Vad vill vi att kunden ska köpa? En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butikanställda. I: *Språk och stil*. Tidskrift för svensk språkforskning. Ny följd nr 14. Uppsala. S. 63–68.
- Kotus u.å. (Webbsida för Institutet för de inhemska språken)
<http://www.kotus.fi/index.phtml?s=257> [hämtad den 21 mars 2015]
- Kyllönen, Mirka, 2012: *Kirjoittajan ja lukijan läsnäolo blogissa Kaikki mitä rakastin*. Pro gradu -avhandling. Itä-Suomi universitet: Filosofiska fakultet.
- Kyrala, Cadmus, 2010: Systemic linguistic analysis of samples from economic speeches by Barack Obama and John McCain. I: *Journal of Language & Politics*. Vol. 9, nr 1. Birmingham Universitet. S. 74–95.
- Lassus, Jannika, 2010: *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Lindqvist, Yvonne, 1997: ”Tuschritningen” ur ett funktionellt grammatiskt perspektiv. Språkliga metafunktioner i den litterära tolkningens tjänst. I: *Språk och stil*. Tidskrift för svensk språkforskning. Ny följd nr. 7. Uppsala. S. 115–130.
- LP 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen, 2004. www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf. [Hämtad den 30 november 2014]
- Lunde, Torodd, 2014: *När läroplan och tradition möts. Om lärarfortbildning och undersökande aktiviteter syfte inom den laborativa NO-undervisningen i grundskolans senare del*. Licentiatuppsats. Karlstad universitet.

Luukka, Minna-Riitta, 2002: *M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede*. I: Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika (red.), 2002: *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S.89–123.

Mäntynen, Anne, Shore, Susanna & Solin, Anna, 2006 (red.): *Genre – tekstilaji*. Helsinki. Hakapaino Oy.

Peltola, Rauni-Sisko, 2011: *Virkakieltä verkossa. Miten Kela lähestyy asiakasta?* Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet: Institut för språk.

SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan och Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik 1–4*. Stockholm: Svenska Akademien.

SAS = Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Shore, Susanna, 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. I: Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (red.), 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Tallinna: Gaudeamus. S. 131-157.

Shore, Susanna, 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. I: Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (red.), 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Tallinna: Gaudeamus. S. 158-185.

Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan och Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik 1–4*. Stockholm: Svenska Akademien.

Torpsten, Ann-Christin, 2006: *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner*. Licentiatuppsats. Växjö Universitet.

Utbildningsstyrelsen u.å.a (Utbildningsstyrelsens webbsida)
http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder. [Hämtad den 18 december 2014]

Utbildningsstyrelsen u.å.b (Utbildningsstyrelsens webbsida)
http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplanen_och_timfordelningen [Hämtad den 18 december 2014]

Ventola, Eija, 2006: Genre systeemis-funktionaalisisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. I: Mäntynen, Anne, Shore, Susanna & Solin, Anna, 2006 (red.): *Genre – tekstilaji*. Helsinki. Hakapaino Oy. S.96–121.

VISK = Iso suomen kielioppi, internetversion.
<http://scripta.kotus.fi/visk/> [Hämtad den 1 mars 2015]

Bilagor

Bilaga 1. Kategoriseringen av processtyper i det finska materialet.

Materiella processer

alkaa
aloittaa
antaa
antaa (mm. mahdollisuus, valmiuksia)
arvioida
asettaa
auttaa
edistyä
edistää
hankkia
harjaannuttaa
harjoitella
harjoittaa
herättää
huolehtia
integroida
jakaa
jatkua
julkaista
järjestää
kannustaa
kehittyä
kehittää
kirjoittaa
kokeilla
kompensoida
korostua
käyttää
laajentaa
laatia
luoda
löytää
motivoida
näkyä
ohjata
opetella
osallistua
osoittaa
ottaa huomioon
päättää

reagoida
rohkaista
saada
saavuttaa
selvittää
selvitä
selviytyä
seurata
soveltaa
tarjota
toimia
toteuttaa
totutella
tukea
tukeutua
tuoda esiin
tutustuttaa
vahvistaa
valmistaa
varata

Relationella processer

edellyttää
kohdistua
koostua
kuulua
liittyä
muodostaa
olla
perustua
sijoittua
sopia
soveltua

Mentala processer

arvioida
hallita (osata)
havainnoida

huomata
katsella
kiinnittää huomiota
kuunnella
määritellä
noudattaa
oppia
osata
perehtyä
pohtia
päätellä
suunnitella
syventää
tarkastella
tarvita
tehdä (havainnot, johtopäätöksiä)
tietää
tunnistaa
tuntea
tutustua
valita

verrata
vertailla
ymmärtää

Verbala processer

ilmaista
kertoa
keskustella
kutsua
kuvaila
kuvata
käsitellä
käyttää (kieltä, kielitaitoa)
mainita
nimetä
puhua
pyytää
raportoida
ääntää

Bilaga 2. Kategoriseringen av processtyper i det svenska materialet

Materiella processer

använda (arbetsmetoder, lärstrategier)	publicera
avancera	påbörja
avsluta	reagera
beakta	reda sig
bedöma	räkna upp
bidra	rätta
bilda	röra sig
bygga (bro)	samarbeta
byta ut	sjunga
dela	skapa
delta	ske
erbjuda	skriva
finna	spela
fortsätta	sporra
främja	stifta
få	studera
följa	ställa
förbereda	stärka
fördela	stöda
förstärka	stödja
ge	synas
genomföra	sätta mål
gruppera	söka
gå igenom	ta (hänsyn till, initiativ)
göra	tillämpa
handleda	träna
hjälpa	undervisa
hålla igång	uppmuntra
infalla	uppnå
inhämta	uppvisa
integrera	urskilja
inleda	utarbete
klara	utbyta
komma i kontakt	utnyttja
kompensera	utveckla
leka	visa
leva	väcka
motivera	vägleda
nå fram	vänja (sig)
omskriva	öva (sig)
ordna	överstiga
plocka ut	
producera	

Relationella processer

angå
avse
beröra
bestå av
bygga (på erfarenhet)
finnas
förena
förutsätta
grunda sig
ha
hänföra sig
höra till
innebära
innehålla
kräva
lämpa sig
passa
rikta sig
skilja
vara
variera

Mentala processer

analysera
behärska (språk)
behöva
bekanta sig
dra slutsats
fastställa
fundera
fästa uppmärksamhet
fördjupa
förstå
försäkra sig
höra
intressera
jämföra
kunna (språk)
känna till
känneteckna
lyssna
lära sig

läsa
märka
notera
planera
reflektera (över)
ta (ansvar, reda på)
tillägna sig
uppfatta
utvärdera
veta
välja

Verbala processer

använda (språk, uttryck)
be
behandla
berätta
beskriva
besvara
diskutera
informera
kalla
kommunicera
nämna
omformulera (budskap)
redogöra
tala
uttala
uttrycka

Bilaga 3. Verben som förekommer ≥ 5 gånger i det finska i materialet.

Tabell A2: Verben som förekommer ≥ 5 i det finska materialet.

Verb	Antal i materialet	Processtyp
olla	29	relationell
ohjata	21	materiell
käyttää (kieltä, ilmausta)	14	verbal
rohkaista	12	materiell
tarjota	12	materiell
opetella	10	materiell
käyttää	8	materiell
antaa	7	materiell
arvioida	6	mental
kannustaa	6	materiell
kertoa	6	verbal
tehdä (havainnot, johtopäätöksiä)	6	mental
valita	6	mental
asettaa (tavoite)	5	materiell
auttaa	5	materiell
harjoitella	5	materiell
osallistua	5	materiell
pohtia	5	mental
tarvita	5	mental
tukea	5	materiell
vahvistaa	5	materiell

Bilaga 4. Verben som förekommer ≥ 5 gånger i det svenska materialet

Tabell A3: Verben som förekommer ≥ 5 gånger i det svenska materialet

Verb	Antal i materialet	Processtyp
vara	39	relationell
uppmuntra	38	materiell
använda (språk, uttryck)	24	verbal
ge	24	materiell
lära sig	19	mental
handleda	16	materiell
ha	15	relationell
utveckla	13	materiell
välja	13	mental
använda	11	materiell
erbjuda	11	materiell
stödja	11	materiell
hjälpa	10	materiell
förstå	9	mental
delta	8	materiell
ta (hänsyn till, initiativ)	8	materiell
träna	7	materiell
utarbete	7	materiell
bekanta sig	6	mental
diskutera	6	verbal
innehålla	6	relationell
klara	6	materiell
stärka	6	materiell
beakta	5	materiell
fastställa	5	mental
få	5	materiell
öva sig	5	materiell