

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Magisterprogrammet för språkexpertis i ett specialiserat samhälle

Sofie Björkgren

Semantiska förändringar i den svenska översättningen av *Lukion
opetussuunnitelman perusteet 2019*

Avhandling pro gradu i modersmålet svenska

Vasa 2021

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING

1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	7
1.3 Metod	9
2 GYMNASIETS LÄROPLAN I FINLAND	12
2.1 Utbildningsstyrelsen	12
2.2 Gymnasiets läroplan	13
2.2.1 Läroplansarbetet	16
2.2.2 Översättning av gymnasiets läroplan	17
3 ÖVERSÄTTNING	19
3.1 Om översättning	19
3.2 Översättning som process	20
3.3 Översättningens grundaspekter	22
3.3.1 De fyra grundaspekterna	22
3.3.2 Den semantiska aspekten	23
3.3.2.1 Semantiska tillägg och utelämnningar	24
3.3.2.2 Betydelsenyanser och inexaktheter	25
3.3.2.3 Semantiska fel	26
3.4 Fackspråklig översättning	27
4 SEMANTISKA FÖRÄNDRINGAR I LÄROPLANSÖVERSÄTTNINGEN	30
4.1 Tillägg	30

4.1.1 Semantiska tillägg	31
4.1.2 Explicitgörande tillägg	34
4.1.3 Sammanfattning av tillägg	37
4.2 Utelämningar	38
4.2.1 Semantiska utelämningar	38
4.2.2 Implicitgörande utelämningar	42
4.2.3 Sammanfattning av utelämningar	45
4.3 Betydelsenyanser och inexaktheter	45
4.3.1 Betydelsenyanser	46
4.3.2 Inexaktheter	51
4.3.3 Sammanfattning av betydelsenyanser och inexaktheter	54
4.4 Semantiska fel	55
4.5 Sammanfattning av analysen	56
5 SLUTDISKUSSION	59
KÄLLOR OCH LITTERATUR	63

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation**

Författare:	Sofie Björkgren
Avhandling pro gradu:	Semantiska förändringar i den svenska översättningen av <i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019</i>
Examen:	Filosofie magister
Utbildningsprogram:	Språkexpertis i ett specialiserat samhälle
Ämne:	Modersmålet svenska
Årtal:	2021
Handledare:	Karita Mård-Miettinen

SAMMANFATTNING:

I min avhandling pro gradu analyserar utvalda jag delar av den svenska översättningen av *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* ur en semantisk synvinkel. Valet av tema för min avhandling grundar sig i mitt intresse för översättning och särskilt översättning av fackspråkliga texter. Gymnasiets läroplan som är föremålet för undersökningen togs i bruk 2019 och är således den senaste upplagan av läroplanen. I min kandidatavhandling undersökte jag översättningen av den föregående läroplanen ur semantisk synvinkel vilket gav en möjlighet att jämföra de semantiska resultaten i de två översättningsanalyserna med varandra.

I min analys har jag använt mig av Rune Ingos semantiska analysmodell som utgör en av de fyra grundaspekterna för översättningsanalys. I den semantiska analysen presenterar jag exempel på tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser och inexaktheter som förekommer i översättningen. Mitt material består i sin helhet av 5 022 ord på 15 sidor i den svenska versionen och 3 478 ord på 14 sidor i den finska versionen av gymnasiets läroplan.

Eftersom gymnasiets läroplan är ett nationellt styrdokument som används i alla gymnasieskolor i Finland och därmed troligen går igenom en grundlig granskning då den översätts, var mitt antagande att läroplanens översättning inte skulle innehålla några grova översättningsfel. Detta bekräftades delvis i min analys och även om det förekom vissa förändringar som hade ett tvivelaktigt semantiskt budskap samt semantiska förändringar som tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel ändrade de inte markant budskapet i översättningen.

NYCKELORD: översättning, fackspråk, facktext, läroplansforskning, semantik

1 INLEDNING

En av de mest väsentliga uppgifterna som facktexter har är att förmedla information med en stor semantisk noggrannhet (Ingo 2007: 226). Översättning av facktexter är därför utmanade. Eftersom facktexter behandlar ett specifikt område är det därmed viktigt med översättare som noggrant sätter sig in i ämnet och samarbetar med experter inom ämnet ifråga (Ingo 2007: 226). Läroplanerna som undersöks i denna avhandling faller under kategorin facktexter. Översättning av läroplaner kräver stor semantisk noggrannhet eftersom de inte endast läses av lärare och personal inom skolväsendet utan även av elever och vårdnadshavare. Därmed bör man som översättare ha en bred publik i åtanke och översätta så att det semantiska innehållet inte går förlorat. Med det semantiska innehållet hänvisas till hur budskapet från källtexten till måltexten förmedlas på ett begripligt sätt.

I min avhandling pro gradu har jag som syfte att analysera det semantiska innehållet i utvalda delar av den svenska översättningen av *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (Opetushallitus 2019). Det är viktigt med bra översatta läroplaner för att de finskspråkiga och svenskspråkiga studenterna i Finland ska ha samma förutsättningar i sina studieförlopp (Äikäs 2017:53). Detta gör att jag finner översättning av läroplaner intressant. Översättning av läroplaner var även mitt tema i min kandidatavhandling där jag gjorde en semantisk analys av den föregående läroplanen *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* (Opetushallitus 2015) (Björkgren 2018). Härefter då jag hänvisar till den svenska läroplanen *Grunderna för gymnasiet läroplan* kommer jag att använda mig av förkortningarna *GLP2019* och *GLP2015* och för den finska läroplanen *Lukion opetussuunnitelman perusteet* förkortningarna *LOPS2019* och *LOPS2015*.

Oftast utarbetas en ny läroplan för gymnasierna i Finland med ca tio års mellanrum (se avsnitt 2.2). Orsaken till att den nya läroplanen kom endast fyra år efter den föregående har att göra med den nya gymnasielagen (714/2018) som trädde ikraft 1.8.2019. Då var man tvungen att uppdatera gymnasiet läroplan enligt de nya direktiven i gymnasielagen. Som följd av detta är det intressant att se om denna kortare tidsperiod mellan läroplanerna resulterat i fler eller färre semantiska förändringar i måltexten i översättnings-processen

av den nya läroplanen *GLP2019* (Utbildningsstyrelsen 2019) i jämförelse med den föregående läroplanen *GLP2015* (Utbildningsstyrelsen 2015).

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling pro gradu är att analysera den svenska översättningen av *LOPS2019* (Opetushallitus 2019) ur en semantisk synvinkel. Vidare ämnar jag jämföra de semantiska resultaten i min avhandling pro gradu med resultaten i min kandidatavhandling, där jag gjorde en semantisk översättningsanalys av den föregående läroplanen *LOPS2015* (Opetushallitus 2015). Eftersom den nya läroplanen är så pass omfattande har jag valt att avgränsa mitt undersökningsmaterial till de tre första kapitlen i läroplanen. Genom denna avgränsning underlättas även min jämförande analys av resultaten i min kandidatavhandling eftersom jag även i den föregående läroplanen avgränsade mitt material till de tre inledande kapitlen. (Björkgren 2018).

Mina forskningsfrågor lyder:

- Vilka semantiska förändringar finns det i undersökningsmaterialet?
- På vilket sätt påverkar de eventuella semantiska förändringarna i översättningen budskapet i ett styrdokument av typen läroplan?
- Vilka gemensamma och särskiljande drag finns det i fråga om semantiska förändringar i översättningen av *LOPS2019* och *LOPS2015*?

För att få svar på mina forskningsfrågor kommer jag att analysera de olika kategorierna tillägg, utelämningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel (för en beskrivning av kategorierna se avsnitt 3.3.2), av semantiska förändringar som kan uppstå och vilka de är. Genom att jämföra måltexten med källtexten får jag svar på huruvida de semantiska förändringarna möjligen förändrar budskapet mellan *LOPS2019* och *GLP2019* eller om budskapet är intakt. Slutligen jämför jag resultaten av denna analys av *LOPS2019* med analysen i min kandidatavhandling av *LOPS2015* (Björkgren 2018).

Semantiska översättningsanalyser har tidigare gjorts vid Vasa universitet bland annat av Cecilia Högnabba (2017), Heidi Asplund (2019) och Maija Takala (2020). I Asplunds och Takalas avhandlingar är materialet som de behandlat skönlitterärt i form av barnlitteratur medan Högnabba har i sin studie använt sig av bruksanvisningar som i likhet med mitt material faller under kategorin facktexter. Inom barnlitteraturen dominerar utlämningar och betydelsenyanser enligt Asplund och Takala medan Högnabba fann mest tillägg i sitt material bestående av bruksanvisningar. Även om våra material skiljer sig från varandra kan jag dock använda den semantiska analysen på ett liknande sätt som dessa skribenter gjort till mitt undersökningsmaterial.

Som följd av att gymnasiet läroplan är ett nationellt styrdokument som används i varje gymnasium i Finland krävs det att den är omsorgsfullt framtagen och korrekt översatt. Därmed är mitt antagande att det inte kommer att förekomma grova översättningsfel på semantisk nivå i den svenska versionen. Denna hypotes grundas sig på resultaten i min kandidatavhandling som inte visade på några grova semantiska fel i läroplansöversättningen. Även om det förekom semantiska förändringar i analysen av *LOPS2015* var de i sig inte sådana som förändrade det semantiska budskapet. (Björkgren 2018) Jag antar därmed att det inte kommer att förekomma grova översättningsfel heller i *LOPS2019*, men det ska bli intressant att se om *LOPS2019* har fler eller färre semantiska förändringar än *LOPS2015* och huruvida antalet kategorier tillägg, utelämningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel varierar läroplanerna emellan.

1.2 Material

Undersökningsmaterialet i min avhandling pro gradu är gymnasiet läroplan *LOPS2019* och den svenska översättningen *GLP2019*. Gymnasiet läroplan i Finland utarbetas och ges ut av Utbildningsstyrelsen. Den nya läroplanen för gymnasieskolorna i Finland tas i bruk 1.8.2021 för alla studerande som inleder sina gymnasiestudier den hösten. Därefter tas läroplanen i bruk årskursvist (Utbildningsstyrelsen 2019: 3). Gymnasiet läroplan som är ett nationellt styrdokument är tillgänglig på svenska och finska på

Utbildningsstyrelsens hemsida *oph.fi*, där den som vill kan ladda ner den och ta del av innehållet. (Opetushallitus 2019; Utbildningsstyrelsen 2019)

Som följd av läroplanens omfattning, sex kapitel med 87 946 ord på 359 sidor i den finska läroplanen och sex kapitel med 121 713 ord på 367 sidor i den svenska versionen, har jag inte möjlighet att analysera dem i sin helhet. Jag har istället valt att analysera det semantiska innehållet i de tre inledande kapitlen *1 Uppgörande av och innehåll i läroplanen*, *2 Gymnasieutbildningens uppdrag och värdegrund* och *3 Undervisningen*, där det presenteras grundläggande information om läroplanens innehåll och om gymnasieutbildningen och -undervisningen. En annan orsak till att jag ville koncentrera min analys till de tre inledande kapitlen är att jag i min kandidatavhandling gjorde en semantisk analys av den föregående läroplanens tre inledande kapitel (Björkgren 2018). Därmed kan jag jämföra mina resultat och se om det finns samma typ av semantiska förändringar i den nya läroplansöversättningen jämför med den gamla.

De inledande kapitlen som jag valt att inkludera i min semantiska översättningsanalys har 5 022 ord på 15 sidor i den svenska versionen och 3 478 ord på 14 sidor i den finska versionen av gymnasiets läroplan. I den föregående läroplanen *GLP2015* var de samma inledande kapitlen kortare med 3 059 ord på nio sidor i den svenska versionen och 2 225 ord på nio sidor i den finska (Opetushallitus 2015; Utbildningsstyrelsen 2015). Orsaken till utökandet av information i den nya läroplanen kan kopplas ihop med den nya gymnasielagen (714/2018) som trädde ikraft 1.8.2019. Som följd av den nya gymnasielagen var det viktigt att inkludera information hur en gymnasieutbildning verkar som en bro mellan gymnasiestudier och högskolestudier, förbättrar utbildningskvalité och resultat samt gör studierna från andra till tredje stadiet smidigare (Undervisnings- och kulturministeriet 2020a). I den nya läroplanen har det i det tredje kapitlet (*3 Undervisningen*) utökats ett avsnitt med information om hur samarbetet mellan hem och läroanstalt främjas och stöds, och hur de studerande smidigt kan fortsätta sina studier på högskolor och universitet samt förbereda de studerande för arbetslivet på en nationell och internationell nivå (Utbildningsstyrelsen 2019: 22–23).

Jag tog kontakt med Utbildningsstyrelsen för att få svar på några frågor gällande mitt undersökningsmaterial. Personen jag kontaktade via e-post var Pamela Granskog som är undervisningsråd i modersmål och litteratur. Mina frågor till henne gällde huruvida gymnasiets läroplan är översatt från finska till svenska och om Utbildningsstyrelsen använt sig av egna översättare eller utomstående. Granskog (2020) svarade att de inledande kapitlen, som jag valt till min analys, är översatta från finska till svenska medan de resterande kapitlen i läroplanen är en kombination av översättning från finska till svenska och ett samarbete mellan en svenskspråkig och en finskspråkig grupp. Granskog (2020) nämnde även att Utbildningsstyrelsen använt sig av egna översättare och en utomstående översättare. Även detta motiverar valet av de första kapitlen för en översättningsanalys. I samband med undersökningen i min kandidatavhandling fick jag veta att vid översättningen av den föregående läroplanen *GLP2015* (Utbildningsstyrelsen 2015) använde sig Utbildningsstyrelsen endast av en utomstående översättare och inte av sina egna (Björkgren 2018: 8). Skillnaden i översättare i den föregående läroplanen och den nya kan möjligtvis ha en inverkan på hurdana semantiska förändringar som uppstår mellan käll- och måltextern.

1.3 Metod

Metoden jag använder mig av är i första hand kvalitativ, och med det avses att man studerar ett fenomen inifrån. I min studie utgörs fenomenet av översättning av en läroplan från finska till svenska. Min studie har även kvantitativa inslag, vilket hänvisar till att information omvandlas till siffror och mängd. (Holme & Solvang 2012: 92, 149)

Studien är en översättningsanalys ur en semantisk synvinkel. För att analysera materialet använde jag mig av Rune Ingos semantiska analysmodell. I Ingos modell studerar man huruvida det semantiska budskapet från källtexten till måltextern överförs korrekt genom att observera om kategorierna tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser, inexaktheter eller semantiska fel kan identifieras i undersökningsmaterialet. (1991: 254) Jag anser att den här analys-modellen lämpar sig för min studie och mitt undersökningsmaterial eftersom

läroplaner faller under kategorierna facktexter och anvisningstexter, och dessa bör förmedla sitt innehåll med stor semantisk noggrannhet.

I min bearbetning av undersökningsmaterialet började jag med att läsa igenom de utvalda kapitlen i *LOPS2019* och *GLP2019*. Jag jämförde de två läroplanstexterna med varandra och studerade om det semantiska innehållet är det samma i måltextern som i källtexten. Då jag noterade semantiska förändringar excerperade jag dem och presenterade dem i form av översättningsexempel. Därefter kategoriserade jag dem enligt Ingos semantiska aspekt. Kategorierna är tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel. Vidare delade jag in tillägg och utelämnningar i semantiska och explicitgörande tillägg samt semantiska och implicitgörande utelämnningar (En närmare beskrivning av kategorierna finns i avsnitt 3.3.2) (Ingo 1991, 254–257). Jag presenterar mina semantiska fynd i analys-kapitlet i denna avhandling där jag även diskuterar på vilket sätt dessa semantiska översättningsexempel bidrar till eller möjligen tar bort semantiskt budskap källtexten och måltextern emellan samt vid behov ger förslag till ett alternativt sätt att översätta dem.

En semantisk förändring kan vara ett tillägg, en utelämnning, en betydelsenyans, en inexakthet eller ett semantiskt fel. I exemplet nedan finns en semantisk förändring i kategorin betydelsenyans (se avsnitt 3.3.2.2 för en närmare beskrivning) där översättaren valt att svänga om orden *finska* och *svenska* för att anpassa texten till en svenskspråkig läsare.

(Ex) [...] käyttöönottoa erikseen *suomenkielistä*, ruotsinkielistä, saamenkielistä ja tarvittaessa muulla kielellä [...]

[...]för undervisningen *på svenska*, finska och samiska samt vid behov för undervisning på något annat språk [...]

En semantisk förändring behöver dock inte nödvändigtvis vara ett ord utan kan även representeras av en mening, ett morfem eller en sats (Ingo 1991: 254)

Utöver min egen kandidatavhandling som behandlar samma tema som min avhandling pro gradu, har jag valt att använda som jämförelsematerial Cecilia Högnabbas magistersavhandling *Semantiska förändringar i svenska översättningar av Narvi bastuugnars finska bruksanvisningar* från 2017. Högnabba använder sig av en liknande indelning och kategorisering i sin avhandling där hon jämför översättningen av bastuugnars bruksanvisningar av företaget Narvi. (Högnabba 2017: 36–61)

2 GYMNASIETS LÄROPLAN I FINLAND

Ämbetsverket Utbildningsstyrelsen ansvarar för utformandet och utgivningen av de nationella grunderna till gymnasiets läroplan i Finland. Därmed kommer jag i detta kapitel att först berätta om Utbildningsstyrelsens utveckling och uppdrag samt historiska bakgrund (2.1). Vidare kommer jag även att ta upp bakgrunden och utvecklingen av gymnasiets läroplan i Finland och vilka lagar som legat till grund för utformningen av gymnasiets läroplan (2.2). Till sist redogör jag för läroplansarbetets utförande (2.2.1) samt redogör för översättningsprocessen av läroplaner (2.2.2).

2.1 Utbildningsstyrelsen

Utbildningsstyrelsen har genomgått flera förändringar och varit med om sammanslagningar. Första gången den officiellt fick namnet Utbildningsstyrelsen var 1991 då man slog samman de centrala ämbetsverken Skolstyrelsen, som grundades 1918, och Yrkesutbildningsstyrelsen, som grundades 1966. Orsaken till sammanslagningen var att man ville sammanföra all verksamhet som berörde utbildning inom ett och samma centrala ämbetsverk (Nuorteva, Jacobsson, Ovaska, Walta & Vuorinen 2005: 193–195). Andra gången Utbildningsstyrelsen var med om en förändring var 2017 då Centret för internationell mobilitet och internationellt samarbete (CIMO) gick samman med Utbildningsstyrelsen. Målet denna gång var att i samband med utbildning även utveckla internationellt samarbete och det livslånga lärandet. (Utbildningsstyrelsen 2020a)

I dagens läge har Utbildningsstyrelsen två huvuduppdrag. Utbildningsstyrelsen ansvarar för att utveckla utbildningen, det livslånga lärandet och småbarnspedagogiken samt främja internationaliseringen. Dessa uppdrag utför Utbildningsstyrelsen genom att bland annat ta fram läroplaner för småbarnspedagogiken, den grundläggande utbildningen, gymnasiet och andra yrkesexamina. Utbildningsstyrelsen koordinerar datanät och datatjänster inom utbildningsverksamhet, är involverad i finansiering av utbildningar och producerar utbildningsguider. Utbildningsstyrelsen fortbildar även lärare och personal inom utbildningssektorn. (Utbildningsstyrelsen 2020a) Utöver dessa uppgifter agerar

Utbildningsstyrelsen även som utbildningsanordnare och ansvarar för totalt sex statliga läroanstalter. Dessa läroanstalter består av sex verksamhetspunkter inom statens allmänbildande specialundervisning och i anknytning till varje verksamhetspunkt verkar en allmänbildande specialskola. (Utbildningsstyrelsen 2020b) Utbildningsstyrelsen ansvarar även för två språkskolor, nämligen Helsingin ranskalais-suomalainen koulu och Suomalais-venäläinen koulu som båda är belägna i Helsingfors. Eleverna kan fullfölja sin grundskoleutbildning i dessa skolor från förskolan upp till gymnasiet. (Utbildningsstyrelsen 2020b)

Utbildningsstyrelsen har därmed, förutom utarbetandet av läroplaner, många andra uppgifter inom flera delar av utbildningsverksamheten. Utbildningsstyrelsen är inte bara ett ämbetsverk för lärare och personal inom skolväsendet utan även en förespråkare för studerande och deras möjlighet till livslångt lärande.

2.2 Gymnasiets läroplan

På 1960-talet pågick en läroplansreform i och med framtagandet av den nya grundskollagen från 1968 (Andersson 1983: 62). Vid den här tiden började man sträva efter att gå skilda vägar i utvecklingsarbetet inom strukturen för mellanskolan och gymnasiet. Medan mellanskolans årskurser gick samman med grundskolan började gymnasiet utvecklas som en fristående skolform. Som följd av detta delades gymnasieundervisningen upp i tre olika linjer: språklinjen, matematiklinjen och reallinjen. (Andersson 1983: 62–63)

Dagens läroplan för gymnasiet *LOPS2019* och dess svenska motsvarighet *GLP2019* publicerades i sin första version år 1985. Efter det utgavs fyra uppdateringar, som haft samma namn och följt samma struktur: den första kom 1994, den andra 2003, den tredje 2015 och den senaste 2019. Visserligen finns det äldre läroplaner som framtagits före 1985, men jag har valt att fokusera på de fem senaste läroplanerna med samma namn. Från och med 1985-års läroplan följde även stora förändringar i hur man utarbetade läroplanen och dess innehåll i och med gymnasielagen från 1983 (Skolstyrelsen 1986: 7).

Som följd av gymnasielagen blev utvecklandet av gymnasiets läroplan smidigare än tidigare, och man kunde mera fritt utnyttja de lokala tillgångarna för att på bästa sätt stödja elevernas framsteg i den riktning som målen för läroplanen utarbetats (Skolstyrelsen 1986: 8).

Gymnasiets läroplan har även varit kursformad sedan 1985-års läroplan togs i bruk och sedan dess har gymnasiestudierna bestått av obligatoriska, fördjupade och tillämpade kurser (Gårdemar 2013: 27–28). I och med den nya gymnasielagen (714/2018) förändras kursstrukturen i gymnasiets läroplan från att studenterna ska under gymnasiestudierna, enligt den föregående läroplanen, avlägga minst 75 kurser till att de i den nya istället ska avlägga 150 studiepoäng (Utbildningsstyrelsen 2015: 17; Utbildningsstyrelsen 2019:17). Förändringen i hur kursupplägget ser ut har att göra med att gymnasiets läroplan i enlighet med gymnasielagen (714/2018) vill redan i gymnasiet förbereda de studerande för fortsatta studier, och universitet, högskolor och yrkesutbildningar använder sig av studiepoängssystemet istället för antal kurser som den studerande bör avlägga. (Undervisnings- och kulturministeriet 2020b)

På många sätt påminner de fem senaste läroplanerna om varandra. De har alla beskrivande kapitel om hur läroplanen skall användas, kursutbud, vad man som lärare och elev är skyldiga till att följa men även vilka rättigheter lärare och elev har. Läroplanerna från 1985 och 1994 har en annan sorts terminologi än de nyare läroplanerna. De äldre använder sig till exempel av benämningarna *lärokurser* (1985) och *temaområden och läroämnen* (1994) i innehållsförteckningen då man talar om kursutbudet (Skolstyrelsen 1986: 4, Utbildningsstyrelsen 1994: 6), medan man har valt att använda sig av *mål och centralt innehåll för lärande* i innehållsförteckningarna i läroplanerna från 2003 och 2015 (Utbildningsstyrelsen 2003: 7, 2015: 5). I den senaste upplagan av gymnasiets läroplan har man valt att omformulera *mål och centralt innehåll för lärande* till *mål för lärandet och centralt innehåll i undervisningen* (Utbildningsstyrelsen 2019: 6). Vilket kan tolkas som att man vill inte endast lyfta fram lärandet utan även undervisningen. Men på det stora hela är budskapet samma som i de föregående läroplanerna från 2003 och 2015. I och med dessa förändringar noteras det att man på 2000-talet vill betona att det inte bara

handlar om kurser och läroämnen utan det är lärandet och undervisningen som är centralt samt dess mål och innehåll.

Några andra variationer som jag noterat i samband med utvecklingen och framtagandet av dessa fem läroplaner är förändringen av kursutbudet. Det är visserligen logiskt att vi idag inte läser exakt samma kurser som man gjorde på 1980-talet, men det är intressant att se vad som fallit bort och lagts till och hur det kan spegla den samhällsliga utvecklingen. I läroplanen från 1985 har man inkluderat en kurs i datateknik. I beskrivningen av kursen framgår att eleverna skall bekanta sig bland annat med datorer, datateknik och lära sig olika program (Skolstyrelsen 1986: 395–398). I de senare läroplanerna har denna kurs fallit bort. Troligen ansågs den som onödig eftersom datoranvändning har blivit mera allmän och teknologin kring datorer ökat och utvecklats märkbart sedan 1980-talet. Barn och ungdomar kan i dagens läge använda de flesta elektroniska apparaterna från ung ålder.

Utbudet av språkkurser i främmande språk har även ändrats genom åren. Åren 1985 och 1994 fanns grekiska med i läroplanen (Skolstyrelsen 1986: 210, Utbildningsstyrelsen 1994: 6). Inkluderingen av detta språk i läroplanen återspeglar det dåtida samhället och kanske traditionen ännu fanns kvar på 1980- och 90-talet och att det var viktigt att ha kunskap i klassiska språk som grekiska. I läroplanen från 2003 har grekiskan fallit bort men då har man istället betonat engelskan, tyskan och franskan (Utbildningsstyrelsen 2004: 103) Finlands EU-medlemskap från 1995 (Europainformationen.fi 2018) har påverkat valet av främmande språk inom gymnasiets läroplan, eftersom det internationella arbetet inom Europa stärktes som följd av EU-medlemskapet. Även om engelska, tyska och franska ännu finns med i den nyaste versionen av gymnasiets läroplan har man ändå utökat kursutbudet med till exempel asiatiska och afrikanska språk (Utbildningsstyrelsen 2015: 123). Detta kan vara ett resultat av den ökande invandringen i vårt land men även ökningen av utbytesstuderander kan spela en roll. Utbudet av kurser i den senaste upplagan av *GLP2019* har inte förändrats från *GLP2015*. Språkutbudet är densamma, själva upplägget och innehållsförteckningen är så gott som likadana med undantag för vissa omstruktureringar, omformuleringar och omplaceringar av kapitel (Utbildningsstyrelsen 2015: 5–7; 2019: 5–8). Det som bör noteras är tillägget

av avsnitt gällande samarbete mellan gymnasiet och hemmet samt hur den studerande smidigt kan redan i gymnasiet bekanta sig med högskolestudier och hur hen utvecklar sina färdigheter i att efter gymnasiet lättare fortsätta studera och ta sig in i arbetslivet både nationellt och internationellt (Utbildningsstyrelsen 2019: 5; 23).

Även om det finns många förändringar och olikheter mellan *GLP1985*, *GLP1994*, *GLP2003*, och *GLP2015* och *GLP2019* finns det mera likheter (Skolstyrelsen 1986; Utbildningsstyrelsen 1994; 2003; 2015; 2019). Detta speglar enligt mig en vilja att erbjuda en stabil och konsekvent gymnasieutbildning i Finland och förändringar sker i enlighet med gymnasielagen som med jämna rum uppdateras och förnyas. Det är intressant att se hur gymnasiets läroplan genom åren flyttat fokusen ännu mera till de studerande och hur de på bästa möjliga sätt ska lyckas med sina studier under och efter gymnasiet. Det är även intressant att se hur innehållet i läroplanerna ändras i takt med att samhället utvecklas. Från teknologins framfart till språkutbudet i gymnasiet. Vidare hur man i den nya upplagan av gymnasiets läroplan i Finland vill satsa på att locka studerande in i högskolestudier, genom att redan i gymnasiet inte bara anpassa kursstrukturen utan även försöka göra övergången så smidig som möjligt (Utbildningsstyrelsen 2019).

2.2.1 Läroplansarbetet

Enligt Irmeli Halinen (2013) ställs först frågan varför en läroplan förnyas. Det kan bero på en förnyad gymnasielag, ungas utvidgade rättigheter eller hur omvärlden förändras genom teknologins, naturens och ekonomins behov. Halinen lyfter även fram utbildningens och samhällets relation till varandra och vilken roll utbildningen har i förhållande till samhället. Även vad som förväntas av de studerandes kunnande betonar Halinen och om utbildningsanordnaren möter dessa förväntningar och kan ge den kunskap och färdigheter som de studerande behöver. Dessa aspekter tas upp i den nationella läroplanen och i den lokala. Mera specifikt i det lokala läroplansarbetet funderar man hur man ska stödja och vägleda de studerande. Utbildningsanordnaren har även en skyldighet att se till att de studerande har tillgång till en kvalitativ utbildning genom en välutarbetad läroplan. Halinen (2013)

Hur en läroplan förändras beror oftast i första hand på lagen. Till exempel den senaste upplagan av *LOPS2019* förnyades som följd av en ny gymnasielag (714/2018) som trädde ikraft 1.8.2019. Till vilken grad en läroplan förändras beror även på hur omfattande gymnasielagen är och vilka förändringar den vill få igenom. Genom den senaste gymnasielagen ville man sätta en större fokus på studier och arbetsliv efter gymnasiet och hjälpa förbereda de studerande på de utmaningar som kommer efter studenten (Utbildningsstyrelsen 2019). Halinen (2013) lyfter även fram att besluten om och hur förnya lagar som påverkar utbildningen är ett politiskt beslut, eftersom det är den sittande regeringen som tar dessa beslut. Genom dessa beslut får Utbildningsstyrelsen en grund att gå efter och riktlinjer att följa.

Halinen (2013) betonar att i läroplansprocessen försöker man vid Utbildningsstyrelsen lyssna till lärare och andra aktörer på olika nivåer inom skolväsendet för att få fram vilka förändringar som behövs och vad som krävs vid förnyandet av läroplanen. När man fått fram behovet och förståelsen för vad som är viktigt att ta upp i läroplanen börjar man bygga upp den nya läroplanen utifrån dessa aspekter. Hon tar även upp att arbetet är ett samarbete med många arbetsgrupper inom och utanför utbildningsstyrelsen där man uppmuntrar till feedback och kommentarer från utbildningsanordnare och utbildare genom antingen elektroniska medel eller deltagande vid seminarier där läroplansprocessen diskuteras.

2.2.2 Översättning av gymnasiets läroplan

Vid översättning av läroplaner bör man ha en bred publik i åtanke. Läroplaner läses inte endast av lärare och personal inom utbildningsväsendet utan även av bland annat elever och vårdnadshavare. Därmed bör språket i en läroplansöversättning vara förståeligt och tillräckligt anpassat för en person som inte är insatt i läroplansterminologin. Eftersom läroplaner faller under ramarna för fackspråkstexter innebär det att en läroplansöversättning bör ha ett intakt semantiskt budskap källtexten och måltexten emellan, är trogen de traditionella normer vilka läroplanstexter följer samt är språkriktigt korrekt (Ingo 2007: 225).

Vid översättning av fackspråkstexter sätts fokuset mera på budskapet än på formen och stilen (Ingo 2007: 225). För en mera detaljerad definition av översättning av fackspråkstexter se avsnitt 3.4. Vid översättning av gymnasiet läroplan sätts det stor vikt på innehåll så väl som språk. En av orsakerna till detta är att de finlandssvenska eleverna skall vara jämlika med de finska då de skriver studentexamen. Därför är det viktigt att översättningarna till svenska från finska är korrekta för att alla elever skall ha samma utgångspunkt i studentskrivningarna. (Äikäs 2017:53)

Genom min kontakt med Utbildningsstyrelsen både i min kandidat avhandling (Björkgren 2018) och i min avhandling pro gradu har jag fått en inblick i hur översättningen av *LOPS2019* och *LOPS2015* går till. Både i den föregående och nuvarande upplagan av gymnasiet läroplan har de inledande kapitlen (1–3) översatts från finska till svenska. Det vill säga texterna är producerade först på finska och sedan översatts till svenska av antingen Utbildningsstyrelsens egna översättare eller en utomstående översättare. I den föregående läroplanen *LOPS2015* använde Utbildningsstyrelsen endast en utomstående översättare och inte de som är anställda vid Utbildningsstyrelsen (Björkgren 2018: 8). Däremot valde man i den nya upplagan att i likhet med den föregående använda sig av en utomstående översättare, men denna gång även av Utbildningsstyrelsens egna översättare (Granskog 2020). Valet av olika översättare har en inverkan på resultaten i min analys, som jag tar upp i kapitel 4.

Vid översättningen av de resterande kapitlen i gymnasiet läroplan, både i *LOPS2015* och *LOPS2019*, har Utbildningsstyrelsen använt sig av två arbetsgrupper. Vid producerandet av kapitlen som berör enskilda ämnen, bedömning och mål för lärande och centralt innehåll i undervisningen arbetade en svensk och en finsk arbetsgrupp sida vid sida för att ta fram den bästa möjliga svenska och finska upplagan av gymnasiet läroplan. Ofta har de bollat idéer med varandra för att nå de bästa motsvarigheterna på svenska och finska (Björkgren 2018; Granskog 2020).

3 ÖVERSÄTTNING

I detta kapitel presenterar jag först definitioner av översättning (3.1) och diskuterar sedan översättningsprocessen och beskriver hur översättaren går till väga då hen översätter från källspråk till målspråk (3.2). Därefter presenterar jag de grundaspekter som en översättare bör ha i åtanke då hen översätter, samt ger en bredare synvinkel i en av de fyra grundaspekterna, den semantiska aspekten, som är mitt tema i denna avhandling pro gradu (3.3). Till sist redogör jag för översättning av fackspråkliga texter och vad en översättare bör tänka på i denna kategori av översättning (3.4).

3.1 Om översättning

Språklig kommunikation har alltid existerat människor emellan. I världen talas det tusentals språk och därmed är det rätt självklart att någon form av översättning alltid existerat (Paloposki 2007: 350–351). Översättning har i första hand skett muntligt, det vill säga genom tolkning, innan skriftlig översättning blev vanligt (Paloposki 2007: 352). I dagens samhälle med relationer över språkgränserna är tolkning och översättning alltmer människans vardag. Nida och Taber (1969: 1) uppskattar att åtminstone 100 000 människor använder större delen av sin tid till översättning av världsliga och religiösa verk. Vidare hävdar Nida och Taber att budskapet är det viktigaste inom översättning mellan två språk, sedan stilen. Därmed bör en översättare primärt sträva efter att reproducera budskapet och att som översättare fokusera på annat är enligt Nida och Taber ett misslyckande i översättarens uppgift (1969: 12).

Rune Ingo (2007: 15) anser att översättning kan definieras som en process i vilken man på målspråket förmedlar samma budskap pragmatiskt, stilistiskt, strukturellt och semantiskt som på källspråket, och även tar i beaktande faktorer utgående från situationer i den mån det är möjligt. Enligt J.C Catford (1965: 1) definieras översättning som ”A process of substituting a text in one language for a text in another.” Vilket på svenska menar att en text skriven på ett språk byts ut till en annan text på ett annat språk. Vidare hänvisar Catford till att översättning kan ske mellan vilka språk som helst, mellan vilka

dialekter som helst oavsett om dessa har eller inte har en social eller annan dylik relation sinsemellan. Catford beskriver även översättning som en process där överföring av material från källspråk till målspråk alltid utövas som en given direktion som inte är symmetrisk (Catford 1965: 20). Enligt Nida och Taber (1969: 12) definieras översättning som ”*reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style.*” det vill säga översättning går ut på att reproducera ett naturligt likvärdigt budskap mellan källspråk och målspråk som i första hand fokuseras på budskapet och i andra hand stilen. Jänis (2007: 67) lyfter fram att översättning är en mänsklig och mental aktivitet: ”*Kääntäminen – – on henkistä työtä, inhimillistä toimintaa, joka ei koskaan toistu täysin samankaltaisena ja jonka tulos on aina ainutkertainen.*” och betonar att översättning ger ett unikt resultat som inte upprepas exakt på samma sätt.

3.2 Översättning som process

I detta avsnitt presenteras den process som översättare enligt Rune Ingo (1991; 2007) går igenom vid översättning samt de olika faserna i översättningsprocessen och vad som en översättare bör tänka på då hen översätter.

Översättare är alla unika med olika arbetssätt och därmed kan översättningsprocessen variera något beroende på översättaren och hur hen tycker om att gå till väga. Dock finns det faser som alla översättare går igenom och Rune Ingo delar in dem i analys, överföring och bearbetning (1991:92). Genom dessa faser bör en översättare inneha en kreativ språkbehärskning av källspråk och målspråk.

Om man tänker förenklat börjar översättaren med att analysera källspråkets text, överför texten sedan till målspråket och slutligen bearbetar målspråkets text till en färdig översättning. Översättning är ofta mera mångfacetterat än det. Oftast återgår översättaren till källtexten efter första analysen av källtexten istället för att börja med överföringen. Översättaren vill oftast utöka analysen och kontrollera eller dubbelkolla materialet före hen fortsätter med överföring och bearbetningen. En noggrann och väl utförd analys är

grunden för all översättning (Ingo 1991: 93). Dessutom hjälper en bra analys översättaren i de andra skedena av översättningsprocessen som att i överföringen finna semantiska betydelsemotsvarigheter källtexten och måltexten emellan samt för att i bearbetningsskedet uppnå rätt känsla och stil i måltexten som uppfattas i källtexten.

Olika delmoment som hör till analysen är text- och stilanalys, grammatisk analys, semantisk analys samt pragmatisk analys. Inom dessa delmoment bör översättaren tänka på att först noggrant läsa igenom källtexten, oftast flera gånger, för att bekanta sig med innehållet. Därefter fokuserar översättaren på det grammatiska för att få en bild av källtextens innebörd samt morfologiska och syntaktiska karaktär. (Ingo 1991: 95) Slutligen ser översättare på det semantiska och pragmatiska mellan källtexten och måltexten, det vill säga att det semantiska budskapet är intakt och att måltexten fungerar för den avsedda publiken.

Det andra skedet i processen, överföring från källtexten till måltexten, är enligt Ingo det svåraste skedet att undersöka och definiera (Ingo 1991: 92). Att försöka beskriva det som i detta skede händer i den mänskliga hjärnan är utmanande och något som forskare än så länge inte klara av att förstå. Därmed finns det enligt Ingo vissa forskare som menar att översättningsprocessen är ett skeende med två olika delar, ett analysskede och ett syntesskede, där överföringen inte skulle klassas som ett skilt skede. Vidare hävdar Ingo att även om vi som människor ännu inte kan förklara det som sker i hjärnan under överföringsskedet är detta skede ändå så pass viktigt för översättningsprocessen att det inte kan uteslutas (Ingo 1991: 92).

I det tredje skedet av översättningsprocessen, bearbetningsskedet, får den slutgiltiga översättningen sin form. Nu bör översättaren, genom sitt arbete med översättningen i analys- och överföringsskedet, producera en smidig och idiomatiskt målspråklig text som dynamiskt motsvarar källtexten. (Ingo 1991: 216) Vidare lyfter Ingo fram att till skillnad från tidigare då översättningar hade ett stort krav på att formellt motsvara källtexten betonar man nu att de pragmatiska faktorerna och det dynamiska har en större vikt än det formella i översättning.

Som nämndes ovan är översättningsprocessen inte alltid enkelriktad och de olika faserna av analys, överföring och bearbetning existerar inte fristående från varandra utan överlappar och går in i varandra (Ingo 1991: 93). Speciellt då det gäller översättning av längre och mera utmanande texter har översättare en tendens att efter överföringen återgå till analysen, överföra på nytt och slutligen bearbeta och slutföra översättningsprocessen. De olika faserna av processen, analys, överföring och bearbetning, sammanhänger med varandra och hos erfarna översättare kan det vara svårt att urskilja de olika faserna från varandra. (Ingo 1991: 93) Exempel på en översättningsprocess där faserna går in i varandra stötte jag på i mitt material bestående av läroplaner, som kan kategoriseras som längre och utmanande texter. I min kontakt med Utbildningsstyrelsen fick jag veta att översättningen av *GLP2019* var en process där de svenska översättarna arbetade kontinuerligt tillsammans med de finska författarna och efter att de överfört textavsnitt gick de ofta tillbaka till analysen av källtexten och med hjälp av de finska författarna bearbetade än ännu mera ändamålsenlig översättning av läroplanen (Granskog 2020)

3.3 Översättningens grundaspekter

Som översättare bör man ha fyra grundaspekter i åtanke då man översätter, nämligen grammatisk struktur, språklig varietet och den semantiska och pragmatiska aspekten (Ingo 2007: 20–21). Jag kommer nedan att presentera de fyra grundaspekterna samt beskriva mera ingående vad den semantiska aspekten är och hur man använder sig av semantiken i analys av översättningsprocessen. Jag kommer även att presentera exempel på de olika kategorierna inom den semantiska aspekten och märka dem med kursiv stil för att göra exemplen tydligare. Jag väljer att mera detaljerat beskriva den semantiska aspekten eftersom temat för min avhandling pro gradu är semantiska förändringar inom översättningar.

3.3.1 De fyra grundaspekterna

Den första grundaspekten är den grammatiska strukturen, som en text har. En översättare ska ta i beaktande källspråkets normer (t.ex. ljudlära, ortografi, morfologi och syntax) och

identifiera dem samt beakta hur man på ett korrekt sätt kan överföra dessa normer till måltexten (Ingo 2007: 21). I samband med den grammatiska strukturen ser översättaren även på den språkliga varieteten som är den andra grundaspekten. Den språkliga varieteten hänvisar till stilen i källtexten och hur översättaren bäst lyckas välja den stil och det uttryckssätt för måltexten som passar in i situationen. Människans språk och hur hon pratar och skriver varierar från situation till situation och därför är det viktigt som översättare att kunna tolka källtextens stil för att kunna göra en så bra översättning som möjligt.

Den semantiska aspekten är den tredje aspekten och hänvisar till förmedlingen av budskapet mellan källtexten och måltexten och hur översättaren tar i beaktande den semantiska strukturen, vilket syftar till hur ord, meningar, morfem osv. hänger ihop med varandra och betydelsen de skapar (Ingo 2007: 22). Jag kommer i avsnitt 3.3.2 mera ingående öppna upp och beskriva den semantiska aspekten och de underkategorier som hör till den aspekten. Den fjärde och sista grundaspekten är den pragmatiska och den hänvisar till situationsanpassning, det vill säga översättaren bör se till att måltexten fungerar i den avsedda miljön och att språket och innehållet överensstämmer med läsarens utgångspunkt. Då alla fyra aspekter tagits i beaktande fyller den översatta texten sin funktion. (Ingo 2007: 21–24)

3.3.2 Den semantiska aspekten

Den semantiska aspekten står som grund för min analys i denna avhandling. Den semantiska aspekten innebär att man som översättare tar i beaktande textens och språkets betydelse och de intryck de skapar. Eftersom det är viktigt att överföra betydelsen av källtexten till måltexten bör översättaren grundligt förstå och ta reda på de betydande elementen i källtexten (Ingo 2007: 86–87). Inom praktiskt taget alla texttyper är betydelseinnehållet viktigare än formen, om man bortser från vissa typer av poetiska och expressiva texter där formen har stor betydelse. Därmed bör man vid analys av översättningar sätta stor vikt på hur det semantiska innehållet överförs. (Ingo 1991: 254)

Översättaren bör förstå bland annat ordens, meningarnas och morfemens betydelse och vad de symboliserar innan hen använder dem i översättningen. Eftersom vissa ord ibland innehåller olika betydelsenyanser är det ytterst viktigt att man som översättare vet när man skall använda eller inte använda ord av olika slag. (Ingo 2007: 86–87) Ett exempel på detta, inom svenska och finska, är finskans *käsi* som motsvarar både *hand* och *arm* på svenska. Som översättare är det därför viktigt att för det första vara medveten om denna skillnad, men även ha kunskap om vilket alternativ det rör sig om i källtexten.

Nedan presentera jag mera ingående den semantiska aspekten, dess kategorisering och hur man vid översättningsanalys tillämpar den semantiska aspekten. Vid en semantisk översättningsanalys bör man som översättare granska fem olika kategorier. Dessa fem är tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel (eller direkta fel, som Ingo även kallar dem) (1991: 254–257).

3.3.2.1 Semantiska tillägg och utelämnningar

Den första kategorin är tillägg. Tillägg är ett ord eller en mening som förekommer i en översättning utan att ha någon egentlig motsvarighet i originaltexten (Huhtala 1995: 44). Tillägg kan vidare delas in i underkategorierna semantiska och explicitgörande tillägg. Skillnaden mellan dessa två är att den förstnämnda är tillägg som konkret ändrar betydelsen av texten medan den sistnämnda uttrycker något som redan är underförstått med att lägga till extra ett ord, meningar, morfem osv. (Ingo 1991: 254–255). Ett tillägg i måltexen kan se ut som följande:

(Ex) Sivistrykseen kuuluu taito ja tahto [...] (LOPS2019: 16)

Bildningen innebär *även* förmåga och vilja [...] (GLP2019: 15)

I detta exempel på tillägg handlar det om ett explicitgörande tillägg (*även*) som är kursiverat i översättningen. Tillägget ändrar inte betydelseinnehållet från källtexten till måltexen. Detta exempel öppnar jag upp och diskuterar mera ingående i avsnitt 4.1.2.

Den andra kategorin inom den semantiska aspekten är utelämningar. Denna kategori delas även in i två underkategorier: semantiska och implicitgörande utelämningar. Utelämningar av båda kategorierna kan vara mera märkbara än semantiska och explicitgörande tillägg, och i jämförelse med varandra ses semantiska utelämningar som mera allvarliga än implicitgörande utelämningar. Att som översättare lämna bort ord eller sammanhang är mera riskabelt än att lägga till något. Då man gör en översättningsanalys lägger man lättare märke till utelämningar än tillägg eftersom det ofta ses som allvarligare att lämna bort viktig semantisk information än att lägga till. Måltexten kan ses som fattigare i vissa anseenden och informationsflödet kan bli bristande. (Ingo 1991: 254–255) En utelämning mellan källtext och måltext kan se ut som följande:

(Ex) *Lukio*-opetuksen perustana on [...] (LOPS2019: 17)

Undervisningen ska utgå från [...] (GLP2019: 16)

I exemplet ovan ser vi en implicitgörande utelämning (*lukio*) där utelämningen inte förändrar betydelseinnehållet från källtexten till måltexten men gör måltexten aningen fattigare på information. Även detta exempel öppnar jag upp och diskuterar mera ingående i avsnitt 4.2.2.

3.3.2.2 Betydelsenysanser och inexaktheter

Den tredje kategorin och den fjärde kategorin inom den semantiska aspekten är betydelsenysanser och inexaktheter och är två kategorier som det inte alltid är lätt att se skillnad på. Både betydelsenysanser och inexaktheter kan bidra till att läsaren missförstår informationen, får fel associationer eller blir vilseledd (Ingo 1991: 256). Det är frågan om betydelsenysanser då en översättare använder sig av översättningsmotsvarigheter i måltexten som representerar en alltför mångtydig och misstolkande motsvarighet i jämförelse med källtexten. Inexaktheter sker då det semantiska budskapet vilseleder läsaren eller skapar fel associationer. (Ingo 1991: 256). Båda kategorierna bidrar till att det semantiska budskapet kan feltolkas beroende på vad läsaren själv har för associationer till språken i fråga. Även om det ibland är svårt att dra en gräns mellan betydelsenysanser och inexaktheter ser jag den förstnämnda som mindre allvarlig eftersom en nyansskillnad

inte påverkar lika mycket det semantiska budskapet som en inexakthet, i min mening. En betydelsenynans kan se ut på följande sätt:

(Ex) Opetuksessa *hyödynnetään* yhteistoiminnallisuutta [...] (LOPS2019: 21)

I undervisningen ska man *använda* kollaborativa arbetssätt [...] (GLP2019: 20)

I exemplet ovan ser vi en betydelsenynans där valet av verb i översättning inte är fel men kan tolkas på olika sätt på svenska (*ska använda*) och på finska (*hyödynnetään, används*). I avsnitt 4.3 öppnar jag upp och diskuterar för och nackdelar med valet av en sådan här översättning.

Exemplet nedan illustrerar en inexakthet:

(Ex) Opetus on sukupuolitietoista ja *jokaisen* yksilöllisyyttä kunnioittavaa. (LOPS2019: 22)

Undervisningen är genusmedveten och respekterar *den studerandes* integritet. (GLP2019: 21)

Ovan har vi en inexakthet som på svenska ger en mera specifik bild av vem som respekteras i gymnasieundervisningen än i den finska källtexten. Här kan man se hur fel association kan uppstå med valet av ord. Även detta exempel öppnar jag upp och diskuterar mera ingående i avsnitt 4.3.

3.3.2.3 Semantiska fel

Den femte och sista kategorin inom Ingos semantiska aspekt är semantiska fel eller direkta fel som de även kallas. Ett semantiskt fel sker då översättaren begår ett misstag i översättningen eller där det gemensamma semantiska budskapet mellan källtexten och måltexten är fattigt eller saknas helt. Semantiska fel kan vara allt från ord, meningar, satser eller morfem. Dock är semantiska fel något som läsare sällan märker eftersom felen inte alltid bidrar till att texten blir obegriplig. Dessutom är det svårt att som läsare hålla långa textavsnitt i minnet vilket skulle bidra till att inkonsekvenser eller semantiska fel

upptäcks i texten. (1991: 256–257) Däremot kan mänskliga misstag som stavfel påverka läsningen. I min mening är det inte alltid lätt att i en översättningsanalys avgöra vad som är semantiska fel eftersom man inte vet hur översättaren tänkt. Om hen valt att med flit lägga till eller lämna bort information eller om det handlar om ett mänskligt misstag. Ett exempel på ett semantiskt fel är:

(Ex) Paikallinen opetusuunnitelma laaditaan yhteistyössä lukion henkilöstön, *opiskelijoiden*, opiskelijoiden huoltajien sekä säännösten edellyttämiltä osin lisäksi [...] (LOPS2019: 14)

Den lokala läroplanen ska göras upp i samarbete med gymnasiets personal och de studerandes vårdnadshavare och till de delar lagen förutsätter det med [...] (GLP2019: 13)

Ovan kan exemplet tolkas som ett semantiskt fel och översättaren gjort ett misstag då hen utelämnat de studerande i uppräckningen av vilka alla som ska samarbeta vid utarbetandet av den lokala läroplanen. Det finns dock även en chans att det är ett medvetet val, och då handlar det istället om en utelämning. Som alla andra exempel öppnar jag upp och diskuterar även detta i avsnitt 4.4.

3.4 Fackspråklig översättning

Termen fackspråk används inom svenska språket som begrepp för att beskriva allt som innefattar specialiserat språkbruk. Fackspråk används även för att beteckna språkanvändningen inom ett specifikt fackområde. Vidare är fackspråk det språk som används mellan specialister inom det område de verkar. (Laurén & Nordman 1987: 30–31) Fackspråkliga texter är givetvis de texttyper som förekommer inom fackområdet i fråga. Vid användning av fackspråk kan två personer insatta i ämne ifråga uttala sig kortfattat och utan att behöva förklara eller förenkla. Då en utomstående person deltar i diskussionen växlar samtalet mellan fackspråk och allmänspråk. Allmänspråk hänvisar i princip till allt annat än fackspråk, det vardagliga språket (Laurén & Nordman 1987: 31–32).

Underkategorier inom fackspråk är teknolekter och minilekter. Teknolekter hänvisar till det fackspråk som uppstår tjänstemän emellan. Teknolekter är därmed olika fackspråk som uppstår inom fackspråket (Nordman 1994: 10). Det är ett fackspråk som specifikt talas mellan experter inom samma ämne (Laurén & Nordman 1987: 33–34). Vidare kan teknolekter, beroende på hur etablerat området ifråga är, vara mera eller mindre förståeliga. (Laurén & Nordman 1987: 33–34) Inom vissa områden blir dock den egna språkformen många gånger specialiserad på en sådan nivå att språket kan verka obegripligt för utomstående. (Ingo 1991: 35). Då handlar det om minilekter. Denna kategori hänvisar till det fackspråk som används inom ett begränsat specialområde av en begränsad grupp specialister. Minilekter är resultatet av en omedveten eller medveten språkplanering inom fackspråk. (Nordman 1994: 10) Typiska minilekter kan vara läkarrecept, matrecept, stickmönster samt sjukjournaler och kännetecknas av mycket förkortningar och symboler av olika slag, begränsad syntax, långt specialiserade termer och en text typ som har en korthet och täthet som liknas med telegramstil (Ingo 2007: 224).

Texttyper som faller inom ramen för fackspråk kan ha olika namn. Ingo (1991: 35) använder termen fackspråkstexter, vilket även jag gör i min avhandling. Andra termer är facktexter och fackspråkliga texter. Fackspråkstexter är enligt Rune Ingo texter inom områden där människor utövar samma fritidsintresse, yrke eller vetenskap. Därför bildas en egen språkform som används inom dessa områden (Ingo 1991: 35). Fackspråkstexter har en semantisk uppbyggnad som ofta förmedlar ett klart budskap och information som många gånger får en undervisande karaktär. Samtidigt har fackspråkstexter ofta en tidsbunden nytta som gör att texten får en direkt och en entydig tolkning. (Ingo 1991: 35; 2007: 225).

Vid översättning av fackspråkstexter är det viktigt att budskapet förblir densamma medan formen på översättningen har mera spelrum. Detta kan ses som en fördel vid översättning eftersom man som översättare inte behöver handskas med många språkliga varieteter, som det till exempel förekommer inom konstitlerära verk, utan man kan fokusera på stilen och det semantiska budskapet istället. (Ingo 2007: 225) Det är dock viktigt att komma ihåg att olika fackområden har olika traditioner, stilar och språknormer. Vidare

kan dessa variera mellan olika språk och därför är det viktigt som översättare att respektera fackområdets traditioner. Genom denna respekt producerar översättaren äkta och språkriktiga fackspråksöversättningar. (Ingo 2007: 225) Eftersom den primära uppgiften i en fackspråklig text är att förmedla information bör man som översättare utöva stor semantisk exakthet noggrannhet (se avsnitt 3.32.2) under översättningsprocessen. Som översättare bör man ha goda kunskaper i terminologi och terminologiskt tillvägagångssätt eftersom utvecklingen inom fackområden ofta är snabb och nya ord och termer kontinuerligt introduceras. (Ingo 1991: 36–37) Som översättare kan man dock ställas inför utmaningar om man inte sedan tidigare är insatt i det området, vars fackspråkstexter man översätter (Ingo 1991: 36). Därmed är det viktigt att vid översättning av fackspråkstexter att man som översättare rådfrågar sakkunniga och fackmän. Vidare kan det vara ändamålsenligt att man som översättare sätter sig in i ämnet på en sådan nivå att man bekantar sig med till exempel maskiner, vars texter ska översättas, samt besöker stället där produktionen sker så att man får en inblick i hur det fungerar.

4 SEMANTISKA FÖRÄNDRINGAR I LÄROPLANSÖVERSÄTTNINGEN

I detta kapitel redogör jag ur en semantisk synvinkel för de semantiska förändringar som jag excerperat ur undersökningsmaterialet. I min analys av de semantiska förändringarna har jag kategoriserat dem enligt Rune Ingos semantiska aspekt. Denna aspekt ingår i Ingos fyra grundaspekter för översättning och översättningsanalys (se avsnitt 3.2). De fem kategorierna i den semantiska aspekten är: tillägg (avsnitt 4.1), utelämnningar (avsnitt 4.2), betydelsenyanser (avsnitt 4.3), inexaktheter (avsnitt 4.3) och semantiska fel (avsnitt 4.4). Vidare har jag delat in tillägg och utelämnningar i semantiska och explicitgörande tillägg samt semantiska och implicitgörande utelämnningar. (1991: 254–256)

I resultatredovisningen nedan kommer jag att använda mig av förkortningarna *GLP2019* då jag hänvisar till *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019* och *LOPS2019* då det gäller *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Jag har läst igenom de tre inledande kapitlen: *1 Uppgörande av och innehåll i läroplanen*, *2 Gymnasieutbildningens uppdrag och värdegrund* och *3 Undervisningen* i undersökningsmaterialet. Därefter har jag mening för mening excerperat översättningsexempel på de semantiska förändringar jag funnit. Dessa kommer jag nedan att presentera och diskutera utifrån varför översättarna möjligen gjort som hen gjort och huruvida det semantiska budskapet har förmedlats från källtexten till måltexten. Jag kommer även vid behov ge förslag på alternativa lösningar och översättningar. Exempelen på de semantiska förändringarna har jag numrerat och även inkluderat sidnummer där man hittar dem i undersökningsmaterialet. Jag har även märkt ut med kursiv stil de semantiska förändringar som jag kommer att diskutera.

4.1 Tillägg

I analysen för min avhandling pro gradu fann jag 21 tillägg i undersökningsmaterialet. Av dem kategoriserar jag fem som semantiska tillägg och 16 som explicitgörande tillägg. Nedan presenterar och diskuterar jag tilläggen utifrån huruvida de är ändamålsenliga, om de förändrar det semantiska budskapet och varför möjligen översättarna valt att göra som de valt.

4.1.1 Semantiska tillägg

I detta avsnitt redogör jag för de semantiska tilläggen i undersökningsmaterialet. De semantiska tilläggen är fem till antalet. Jag kommer nedan att presentera dem alla och diskutera huruvida valet att lägga till semantisk information påverkar det slutgiltiga budskapet i måltexten.

I exempel 1 har översättarna valt att lägga till verbet *utvecklas*.

- (1) [...] jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. (*LOPS2019*: 16)

[...] enligt vilket samhället och kulturen *utvecklas* och förnyas genom utbildning och lärande. (*GLP2019*: 15)

Exemplet visar hur en semantisk förändring kan ge måltexten ett bredare innehåll än källtexten. I den svenska översättningen betonas att samhället och kulturen inte enbart förnyas (*uudistavat*) genom utbildning och lärande, som det står i källtexten, utan att de även *utvecklas*. Valet att inkludera verbet *utveckla* ger den svenska översättningen möjligen mera insikt i hur samhälle och kultur påverkas genom utbildning och lärande. Om man ville ha måltexten så semantiskt lik källtexten som möjligt kunde översättningen se ut så här: *enligt vilket samhället och kulturen förnyas genom utbildning och lärande*. I detta fall fylls det semantiska budskapet på med ett tillägg men ändrar inte budskapet till det sämre enligt mig.

I exempel 2 har översättarna valt att inkludera i måltexten ännu mera alternativ till lokaler, material och sakkunskap än vad som förekommer i källtexten.

- (2) Yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja muiden oppilaitosten, kirjastojen, liikunta- ja luontokeskusten, kansalaisjärjestöjen sekä taide- ja kulttuurilaitosten tiloja, materiaaleja ja asiantuntemusta hyödynnetään niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. (*LOPS2019*: 19)

Lokaler, material och sakkunskap som erbjuds av universitet, yrkeshögskolor och andra läroanstalter, bibliotek, idrotts- och naturcenter, medborgarorganisationer och konst- och kulturinstitutioner,

arbetslivet samt företag och andra parter ska utnyttjas såväl på nationell som på internationell nivå. (GLP2019: 18)

Ovan i exempel 2 består tillägget av mer än endast ett ord. Även om det redan både i källtexten och i måltexten öppnas upp på ett brett sätt hur olika tillgångar ska utnyttjas blir ändå det semantiska budskapet lite bredare vid inkluderingen av detta tillägg (*arbetslivet samt företag och andra parter*). I måltexten förstår man att även arbetslivet och företag spelar en stor roll i gymnasieutbildningen och att man vill ta del av deras resurser. Denna information saknas i källtexten. Det kan även diskuteras om denna semantiska förändring kunde ses som ett semantiska fel, om man hänvisar till hur det semantiska budskapet inte är detsamma källtext och måltext emellan. Jag har dock valt att analysera förändringen som ett semantiskt tillägg.

I exempel 3 inkluderas adjektivet *ny* i översättningen.

- (3) [...] tiedon hankintaan, käsittelyyn ja arviointiin sekä tuottamiseen ja jakamiseen. (LOPS2019: 19)

[...] söka, behandla och utvärdera information och för att producera och dela *ny* kunskap. (GLP2019: 18)

I exemplet ovan har översättarna inkluderat ett adjektiv som tillägg. Här får man intrycket av att man i måltexten vill betona att det handlar om *ny* kunskap som ska produceras och delas. I källtexten kan man anta att det även handlar om *ny* kunskap men det kommer inte lika tydligt fram som i måltexten. Dock är det kanske underförstått i källtexten att något som produceras är så gott som alltid nytt och därför behöver adjektivet inte finnas med. Men det kan ju hända att den kunskap som det talas om inte behöver vara *ny* utan existerande kunskap som man vill dela med sig, medan man även producerar *ny* kunskap. I måltexten får man dock bilden av att det endast handlar om *ny* kunskap. Det semantiska tillägget bidrar till att det semantiska budskapet blir aningen annorlunda. Därmed kan man som forskare ifrågasätta vilken sorts kunskap det egentligen handlar om.

I exempel 4 har översättarna inkluderat substantivet *studier* i måltexten.

- (4) Vaikutukset opiskelijan hyvinvointiin otetaan huomioon [...] (LOPS2019: 21)

Studiernas inverkan på den studerandes välbefinnande ska tas i beaktande [...] (GLP2019: 21)

Ovan har översättarna valt att med substantivet *studier* tydliggöra vad som inverkar på den studerandes välbefinnande. Detta tillägg är enligt mig intressant. Å ena sidan framgår det att studier möjligen kan vara tunga och ha en inverkan på de studerandes välmående. Å andra sidan utesluts andra typer av inverkningar, som till exempel otrivsel i skolan på grund av andra orsaker än själva studierna. Det är enligt mig viktigt att man i läroplanen tar upp hur studierna negativt eller positivt inverkar på de studerandes välmående men på samma gång kan man inte utesluta andra faktorer, vilket detta semantiska tillägg gör i måltexten. I källtexten kan man tolka in olika faktorer och detta gör att det semantiska budskapet enligt mig förändras från källtext till målttext.

I exempel 5 inkluderas adjektivet *aktiv* i målttexten.

- (5) Yhteistyö vahvistaa opiskelijoiden ja huoltajien osallisuutta [...] (LOPS2019: 23)

Ett aktivt samarbete främjar de studerandes och vårdnadshavarnas delaktighet [...] (GLP2019: 22)

Ovan har översättarna med hjälp av adjektivet *aktiv* beskrivit hurudant samarbete som det rör sig om. Man får intrycket i målttexten av att samarbetet är ett sådant som aktivt uppehålls mellan läroanstalt och studerande samt vårdnadshavare, och som möjligen fortsätter kontinuerligt genom studietiden medan det i källtexten inte kommer fram lika tydligt att det handlar om aktivt samarbete. Den här gången passar tillägget enligt mig rätt bra in och gör målttexten rikare på information. Samtidigt bör man som forskare fråga sig om det semantiska budskapet i en målttext sak vara rikare på information eller går det emot Ingos (1991: 254) konceptet att en målttext ska förmedla det semantiska budskapet med stor semantisk noggrannhet.

De semantiska tilläggen som jag presenterat i detta avsnitt bidrog alla med olika grad till att det semantiska budskapet förändrades samt gjorde upphov till bredare tolkningar av budskapet i måltexten jämfört med källtexten. I min mening förändrades det semantiska budskapet inte markant i måltexten genom inkluderandet av dessa tillägg, men i vissa fall lämnade det utrymme för mera tolkningar av budskapet än vad som inkluderas i källtexten. Dock uppstår tolkningsfrågor endast om man som läsare har källtexten och måltexten sida vid sida. Vilket säkert inte ofta händer. Som svenskspråkig eller finskspråkig läser man den läroplan som representerar ens undervisnings- och skolspråk. Och om man tar den faktorn i beaktande så kan man säga att de semantiska tilläggen ändå inte är tillräckligt avgörande för att ändra budskapet markant från källtexten till måltexten.

4.1.2 Explicitgörande tillägg

I detta avsnitt presenterar jag och diskuterar de explicitgörande tilläggen i undersökningsmaterialet. Jag fann 16 tillägg som jag kategoriserade som explicitgörande. Jag kommer nedan att öppna upp och diskutera åtta av dem och vid behov ge förslag till alternativa översättningar.

I exempel 6 inkluderas det modala hjälpverbet *ska* i översättningen.

- (6) Paikallinen opetussuunnitelma sisältää seuraavat osat: (LOPS2019: 14)

Den lokala läroplanen *ska* innehålla följande delar: (GLP2019: 13)

I exemplet ovan ges det ett intryck på svenska att de delar som presenteras som innehåll i läroplanen verkligen bör inkluderas. På finskan får man intrycket av att läroplanen innehåller (*sisältää*) dessa delar men på svenskan låter det mera som ett måste (*ska innehålla*). På svenska är det därmed mera förpliktande medan det på finska är ett konstaterande. Om måltexten ville behålla samma nyans som källtexten skulle översättningen kunna lyda så här: *Den lokala läroplanen innehåller följande delar*. Detta är emellertid inte ett tillägg som ändrar översättningen märkbart och bör därför heller inte ses som en allvarlig förändring i måltexten.

I exempel 7, 8 och 9 har översättarna valt att lägga till substantiven *gymnasieutbildning*, *läroanstalt* och *undervisningen* i måltexten.

- (7) Kulttuuriperintöjä vahvistetaan välittämällä, arvioimalla ja uudistamalla niihin liittyvää tietoa ja osaamista. (LOPS2019: 17)

Gymnasieutbildningen ska värna om kulturarvet samt förmedla, utvärdera och förnya kunskap som anknyter till det. (GLP2019: 16)

- (8) Osallisuutta ja yhteisöllisyyttä rakentavia menettelytapoja kehitetään suunnitelmallisesti yhteisön ja yhteistyökumppaneiden välisessä vuorovaikutuksessa. (LOPS2019: 21)

Läroanstalten ska systematiskt, i samarbete med olika samarbetspartner, utveckla konstruktiva handlingsätt som skapar delaktighet och gemenskap. (GLP2019: 20)

- (9) Yleissivistyksen, kulttuurien tuntemuksen ja kielitaidon merkitystä tuodaan esille edellytyksinä korkeakouluopinnoissa ja työelämässä menestymiselle. (LOPS2019: 25)

Undervisningen ska lyfta fram vilken betydelse allmänbildning, språkkunskaper och kännedom om olika kulturer har som en förutsättning för framgångsrika fortsatta studier och en framgångsrik karriär. (GLP2019: 24)

I exemplen ovan väljer översättarna att genom explicitgörande tillägg understryka vem som gör vad. I exempel 7 vet man vem som ska värna om kulturarvet, i exempel 8 vem som samarbetar med samarbetspartner och i exempel 9 vet man att det är *undervisningen* som lyfter fram betydelsen. I den finska källtexten står det inte vem som är aktören utan det kan möjligen vara så att författaren antar att det är underförstått att det är *gymnasieutbildningen*, *läroanstalten* eller *undervisningen* som agerar som aktör eftersom textavsnittet är från LOPS2019. Dock blir det semantiska budskapet om vem som agerar tydligare i måltexten.

I exempel 10 och 11 har även substantiv inkluderats. Denna gång i form av *de studerande*.

- (10) Kansainvälisen osaamisen painotukset ja lukion kansainvälisen toiminnan muodot päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa. (LOPS2019: 26)

I den lokala läroplanen ska man besluta vad som betonas i utvecklingen av *de studerandes* internationella kunnande samt om formerna för internationaliseringen i gymnasiet. (GLP2019: 26)

- (11) Oppimiseen tarjotaan tilaisuuksia myös autenttisissa työympäristöissä [...] (LOPS2019: 19)

De studerande ska erbjudas möjligheter att lära sig även i autentiska arbetsmiljöer [...] (GLP2019: 18)

I exemplen ovan har översättarna i måltexten valt att understryka vems kunnande och vem som ska erbjudas möjligheter. I likhet med exemplen 7–9 där även substantiv inkluderades för att understryka aktören har översättarna gjort likadant i exempel 10 och 11. Tillägg som substantiv förändrar inte det semantiska budskapet utan bidrar endast med information som man som läsare annars hade behövt läsa mellan raderna. Därmed gör inkluderandet av *de studerande* inte så att översättningen känns semantiskt in korrekt utan bidrar med en inblick i mera utförligt vem som är aktör.

I exempel 12 har finns två semantiska förändringar i en mening. Ett explicitgörande tillägga och en inexakthet (som jag presenterar i avsnitt 4.3.2 i exempel 38) Nedan diskuterar jag tillägget som jag markerat med kursiv stil. Här har översättarna inkluderat tillägget *med vilka möjligheter det finns*.

- (12) Lukiossa tutustutaan kansainvälisiin jatko-opinto- ja uranäkymiin. (LOPS2019: 25)

Den studerande får bekanta sig *med vilka möjligheter det finns* till fortsatta studier och en karriär på internationell nivå. (GLP2019: 24)

I exemplet ovan har översättarna valt att inkludera mera information om hur de studerande kan bekanta sig med fortsatta studier och en karriär. Genom detta tillägg får man som läsare en inblick i att det finns olika möjligheter och möjligen olika sätt och kanaler som de studerande kan använda sig av eller vända sig till för att fortsätta sina studier och

karriärer. På måltexten öppnas begreppet ”att bekanta sig med något” upp genom användningen av *möjlighet*, vilket i min mening har en positiv underton och ger budskapet i måltexten en mera upplyftande stil samt att man som studerande har olika möjligheter och tillfällen att tänka på livet efter gymnasiet. Dock ändrar detta tillägg inte markant det semantiska budskapet källtext och måltext emellan.

I exempel 13 har adverbet *även* inkluderats i måltexten.

(13) Sivistykseseen kuuluu taito ja tahto [...] (LOPS2019: 16)

Bildning innebär *även* förmåga och vilja [...] (GLP2019: 15)

I exemplet ovan har översättarna valt att inkludera ett adverb som tillägg. På måltexten öppnar tillägget *även* upp för en bredare tolkning än hur bildning beskrivs i källtexten. Man kan få intrycket av att bildning innebär något annat än förmåga och vilja. Det semantiska budskapet förändras inte men det uppstår tolkningsfrågor gällande vad bildning innebär eftersom den *även* innebär förmåga och vilja.

Dessa exempel på explicitgörande tillägg som jag presenterat ovan bidrar med semantisk information i måltexten men tillägger inte heller sådant som inte skulle vara underförstått. Därmed fylls det semantiska budskapet ut genom dessa tillägg och i vissa fall sker en minimal förändring av budskapet. Men i likhet med de semantiska tilläggen så är det endast sådant läsaren märker om man har källtexten och måltexten sida vid sida.

4.1.3 Sammanfattning av tillägg

De semantiska och explicitgörande tilläggen som jag fann i mitt undersökningsmaterial var 21 till antalet. Jag kategoriserade fem som semantiska och 16 som explicitgörande. I min analys har jag presenterat och diskuterat fem semantiska och åtta explicitgörande.

Det mest vanliga tillägget bland de semantiska tilläggen var adjektiv. Två av fem semantiska tillägg var adjektiv. De resterande semantiska tilläggen var enstaka verb, substantiv samt tillägg som bestod av mera än enstaka ord. Inom explicitgörande tilläggen

var det substantiven som var den klart största gruppen. Tio av de 16 explicitgörande tilläggen var substantiv. I min analys presenterade jag fem av dessa tio. Den näst största gruppen var explicitgörande tillägg i form av mera än enstaka ord, tre av 16. Utöver enstaka substantiv och flera ord fanns det även explicitgörande tillägg i form av enstaka verb, modala hjälpverb och adverb.

Enligt Ingo (1991: 254–255) ses semantiska tillägg som mera allvarliga än explicitgörande, och kan ändra det semantiska budskapet markant mellan källtext och måltext, medan explicitgörande oftast understryker något som läsaren kan så att säga läsa mellan raderna vilket jag anser stämde överens med de tillägg som jag fann i undersökningsmaterialet. Dock anser jag att de semantiska tilläggen i mitt material inte markant ändrar budskapet källtext och måltext emellan även om de kan ses som mera framträdande än de explicitgörande tilläggen.

4.2 Utelämningar

I undersökningsmaterialet fann jag 13 utelämningar. sex har jag kategoriserat som semantiska utelämningar och sju som implicitgörande utelämning. Nedan kommer jag att presentera och diskutera utelämningarna utifrån huruvida de är ändamålsenliga, om de förändrar det semantiska budskapet och varför möjligen översättarna valt att göra som hen valt.

4.2.1 Semantiska utelämningar

I detta avsnitt redogör jag för de semantiska utelämningarna som jag fann i undersökningsmaterialet. De är sex till antalet och jag kommer att presentera och diskutera dem alla nedan.

I exempel 14 har två utelämningar skett. Ett semantiskt och ett implicitgörande. Jag presenterar det implicitgörande utelämmandet i avsnitt 4.2.2 i exempel 20. Den

utelämning som jag presenterar i detta exempel har jag märkt med kursiv stil.

Utelämningen är ett substantiv: *opiskelija*

- (14) Lukio-opetus on *opiskelijaa* uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton [...] (*LOPS2019*: 17)

Undervisningen ska vara religiöst och partipolitiskt obunden och icke-konfessionell [...] (*GLP2019*: 16)

I exemplet ovan har översättarna valt att lämna bort substantivet *opiskelija* (sv. studerande) (MOT Pro Ruotsi) i hänvisning till vem undervisningen ska vara religiöst och partipolitiskt obunden. I källtexten betonas det att det är för de studerandes skull som man vill ta den här riktningen inom undervisningen. Medan det på måltextern inte känns lika studerande fokuserat som det gör i källtexten. Detta gör det semantiska budskapet aningen platt i min mening och måltextern har ett mera bristande semantiskt budskap än källtexten.

I exempel 15 har verbet *toteuttaminen* lämnats bort.

- (15) Opetuksen *toteuttaminen* (*LOPS2019*: 18)

Undervisningen (*GLP2019*: 17)

I exemplet ovan handlar det om en rubrik i undersökningsmaterialet där utelämnandet av *toteuttaminen* (sv. förverkligande) (MOT Pro Ruotsi 2020) inte ger en lika korrekt semantisk bild av vad rubriken syftar till. På måltextern är rubriken relativt generell och om istället översättarna valt till exempel rubriken *Förverkligande av undervisningen*, skulle det semantiska budskapet vara mera likt källtextens. Då skulle rubriken syfta till hur och med vilka tillvägagångssätt man vill förverkliga och ta fram undervisningen i gymnasierna i Finland.

I exempel 16 har verbet *ohjata* lämnats bort.

- (16) Opiskelijaa rohkaistaan ja *ohjataan* ratkomaan avoimia ja riittävän haastavia tehtäviä [...] (*LOPS2019*: 20)

Den studerande ska uppmuntras att lösa problembaserade och tillräckligt utmanande uppgifter [...] (GLP2019: 19)

I det här exemplet då verbet *ohjata* (sv. leda; styra) (MOT Pro Ruotsi 2020) lämnats bort får man intrycket i måltexten av att de studerande uppmuntras att lösa sina problem utan vägledning. Intrycket av att de studerande lämnas ensamma är starkare i måltexten än i källtexten. I källtexten ges det däremot ett intryck av att den studerande uppmuntras och vägleds genom skoltiden och har mera stöd.

I exempel 17 har man lämnat bort verbet *edistää*.

- (17) Lukion opetuksen ja opiskelumenetelmien tarkoituksena on *edistää* opiskelijan aktiivista työskentelyä ja yhteistyötaitojen kehittymistä. (LOPS2019: 20)

Målet med undervisnings- och studiemetoderna i gymnasiet är att den studerande ska arbeta aktivt och utveckla samarbetsfärdigheter. (GLP2019: 19)

Genom att i exemplet ovan lämna bort verbet *edistää* (sv. främja) (MOT Pro Ruotsi 2020) faller en del av det semantiska budskapet bort. I måltexten får man inte intrycket av att undervisningen och studiemetoderna främjar och stödjer de studerande att arbeta aktivt och utveckla sina samarbetsfärdigheter. Istället har den viktiga egenskapen att främja och stödja de studerande fallit bort. För att behålla detta semantiska budskap kunde översättarna möjligen översatt så här: *Målet med undervisnings- och studiemetoderna i gymnasiet är att främja den studerande till att arbeta aktivt* [...]. Utelämnande av verb som *främja* kan förändra nyansen och budskapet källtext och måltext emellan, vilket jag anser har skett här.

I exempel 18 har substantiven *yhteistyö- ja tiimitaito* lämnats bort.

- (18) Näiden osana tai lisäksi painottuvat globaalikansalaisen asenne, kulttuuriset ja kielitaidot, *yhteistyö- ja tiimitaidot* sekä avoin kiinnostus uusien ulottuvuuksien ja mahdollisuuksien kohtaamiseen ja elinikäiseen oppimiseen. (LOPS2019: 26)

Som en del av eller utöver dessa ska man i undervisningen även betona en världsmedborgarattityd, språkkunskaper och kulturell kompetens, ett öppet intresse för nya dimensioner och möjligheter samt kontinuerligt lärande. (GLP2019: 26)

I exemplet ovan har översättarna valt att lämna bort *yhteistyö- ja tiimitaito* (sv. samarbetsförmåga och förmåga att arbeta i team). Att i måltexten inte välja att inkludera dessa substantiv gör att man får intrycket av att de inte är lika viktiga. Däremot är samarbete och teamwork ytterst viktigt både under gymnasiestudierna och i arbetslivet samt i framtida studier. I måltexten låter det som om man i undervisningen inte betonar dessa egenskaper lika mycket som de andra som nämns ovan i exempel 19. En del av det semantiska budskapet har därmed utelämnats.

I exempel 19 har adjektivet *säännöllisesti* lämnats bort.

- (19) Yhteistyö huoltajien ja kotien kanssa kuuluu lukion toimintakulttuuriin, ja se jatkuu *säännöllisenä* opiskelijan koko lukio-opiskelun ajan.
(LOPS2019: 23)

Samarbetet med vårdnadshavarna och hemmen ska ingå i gymnasiets verksamhets kultur och fortgå under den studerandes hela gymnasietid.
(GLP2019: 22)

I exemplet ovan har *säännöllisesti* (sv. regelbundet) (MOT Pro Ruotsi 2020) lämnats bort. I källtexten får man intrycket av att samarbetet med vårdnadshavare och hemmet är något som pågår kontinuerligt och det betonas att det fortgår under studietiden. Dock är det inte lika betonat i måltexten att samarbetet är en regelbunden aktivitet. Detta semantiska utelämnade gör att budskapet i måltexten är annorlunda än i källtexten.

De sex semantiska utelämnningar som jag presenterat ovan ger en inblick i hur det semantiska budskapet kan till viss del bli förändrat genom att som översättare utelämnar semantiska information. Dock kan man fundera varför översättarna valt att lämna bort information som gör måltexten fattigare. Däremot bör det noteras att dessa semantiska utelämnningar, även om de är allvarigare än implicitgörande, i de flesta fall inte gör översättning tillräckligt bristfällig för att det semantiska budskapet helt ska gå förlorat.

4.2.2 Implicitgörande utelämnningar

I detta avsnitt presenterar jag de implicitgörande utelämningarna som jag fann i undersökningsmaterialet. Dessa utelämnningar är sju till antalet och jag öppnar upp och diskuterar alla nedan

I exempel 20, 21 och 22 har samma ord lämnats bort. Det vill säga substantivet *lukio* i hänvisning till undervisningen.

- (20) *Lukio-opetus on opiskelijaa uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta [...] (LOPS2019: 17)*

Undervisningen ska vara religiöst och partipolitiskt obunden och icke-konfessionell [...] (GLP2019: 16)

- (21) *Lukio-opetus valmistaa opiskelijaa ymmärtämään [...] (LOPS2019s. 16)*

Undervisningen handleder den studerande att förstå [...] (GLP2019s.15)

- (22) *Lukio-opetuksen perustana on [...] (LOPS2019s. 17)*

Undervisningen ska utgå från [...] (GLP2019s.16)

I exemplen ovan har översättarna istället för *lukio-opetus* (sv. gymnasieundervisning) endast skrivit undervisningen. Denna utelämning gör måltexten inte sämre men viss information om vilket stadiet av undervisningen det handlar om utgår. Dock kan det antas att undervisningen i fråga handlar om gymnasieundervisningen eftersom textavsnittet finns i gymnasiets läroplan. Därför ses denna implicitgörande utelämning inte som allvarlig och ändrar heller inte det semantiska budskapet. Däremot om man som läsare inte visste varifrån textavsnitten härstammar skulle denna utelämning genast ses som mera allvarlig.

I exempel 23 har substantivet *lukio* lämnats bort.

- (23) Sen tulee edistää jokaisen opiskelijan mahdollisuuksia osallistua *lukion* opiskeluympäristön ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. (LOPS2019: 20)

Verksamhetskulturen ska främja varje enskild studerandes möjlighet att delta i utvecklingen av studiemiljön och den gemensamma verksamhetskulturen. (GLP2019: 19)

Här har även översättarna valt att lämna bort *lukio* (sv. gymnasium) (MOT Pro Ruotsi 2020). I likhet med exempel 20–22 gör det heller inte översättning sämre eftersom man som läsare vet att textavsnittet finns i gymnasiets läroplan. Men i likhet med exemplen 20–22 skulle detta exempel vara allvarigare om man inte visste varifrån textavsnittet härstammar.

I exempel 24 har substantivet *tasa-arvo* lämnats bort.

- (24) [...] vuosittain laaditaan oppilaitoskohtaisesti tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa. Vuosittaisen tarkastelun sijasta suunnitelma voidaan laatia enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan. *Tasa-arvosuunnitelma* voidaan sisällyttää osaksi paikallista opetussuunnitelmaa tai muuta lukion suunnitelmaa (LOPS2019: 5)

[...] årligen utarbetas en jämförbarhetsplan för läroanstalten i fråga. I stället för en årlig genomgång kan en plan utarbetas för högst tre år i sänder. Planen kan ingå i den lokala läroplanen eller i någon annan av gymnasiets planer. (GLP2019: 14)

I exempel 24 har översättarna valt att lämna bort *tasa-arvo* (sv. jämförbarhet) framför ordet planen i den sista meningen av exemplet. Och även om man vid första anblick kunde tolka detta som en grov utelämnning, anser jag att man som läsare förstår att planen som nämns i sista meningen tydligt hänvisar till jämförbarhetsplanen eftersom man tidigare i samma stycke nämner jämförbarhet och jämförbarhetsplanen. Därför finns det inget behov att upprepa ordet. Därmed ses denna utelämnning inte som allvarlig och ändrar inte heller det semantiska budskapet markant.

I exempel 25 har adjektivet *konkreettisesti* utelämnats.

- (25) Ohjaustoiminta tukee myös *konkreettisesti* opiskelijan jatko-opintosuunnitelman laatimista. (LOPS2019: 24–25)

Handledningen ska också stödja den studerande i utarbetandet av en plan för fortsatta studier. (GLP2019: 24)

I exemplet ovan har adjektivet *konkreettisesti* (sv. konkret) (MOT Pro Ruotsi 2020) lämnats bort. Utelämnandet av adjektivet gör att måltexten inte förmedlar riktigt samma budskap att handledningen stödjer den studerande påtagligt och faktiskt. Istället för att handleda den studerande utöver med sin närvaro betonas i källtexten att man som handledare konkret ska leda den studerande i utarbetandet av hens plan för fortsatta studier. På måltexten blir därmed det semantiska budskapet aningen vagare än i källtexten. Dock bör det ändå inte ses som en allvarlig utelämnning eftersom budskapet att stödja finns där på något plan.

I exempel 26 har substantivet *piirre* utelämnats.

- (26) [...] jossa kuvataan globaalikansalaisuuden *piirteitä*. (LOPS2019: 26)

[...] som tar fasta på världsmedborgarskap. (GLP2019: 25)

I exempel 26 har substantivet *piirre* (sv. drag el. karaktärsdrag) (MOT Pro Ruotsi 2020) utelämnats. Här har det i måltexten lämnats bort vad som bör tänkas på i relation till världsmedborgarskap. I källtexten lyfts fram att världsmedborgarskap har karaktärsdrag och att man bör ta fasta på dem. Därmed öppnas begreppet världsmedborgarskap upp mera i källtexten än i måltexten och får mera substans. I måltexten känns översättningen aningen plattare och som läsare världsmedborgarskap får man inte en bredare bild av vad begreppet världsmedborgarskap innebär. Ändå bör detta implicitgörande utelämnande inte ses som allvarligt eftersom det övergripande semantiska budskapet finns där.

Ovan har jag presenterat sju implicitgörande utelämnningar som visar att denna kategori inte ses som lika allvarlig som semantiska utelämnningar. De implicitgörande utelämnningarna tar bort lite semantiska budskap men dessa utelämnningar är sådana att de

inte försämrar budskapet, utan är sådana som läsaren kan läsa mellan raderna och även förstå helt utan utelämningen.

4.2.3 Sammanfattning av utelämningar

De semantiska och implicitgörande utelämningarna som jag fann i undersökningsmaterialet var 13 till antalet. Jag valde att kategorisera sex som semantiska och sju som implicitgörande utelämningar. I min analys ovan av utelämningar har jag presenterat alla 13 som jag fann i undersökningsmaterialet.

Bland de semantiska utelämningarna fanns det tre verb, tre substantiv och ett adjektiv. De semantiska utelämningarna var sex till antalet men i exempel 18 fanns det två utelämningar. De implicitgörande utelämningarna var sju till antalet och den ordklass som dominerade var substantiv: sex substantiv och ett adjektiv. Här kan man se att substantiven är den klart största gruppen bland semantiska och implicitgörande utelämningar som översättarna valt att göra.

Ingo (1991: 254–255) hävdar att utelämningar av både kategorin semantiska och implicitgörande kan ses som mera märkbara än tillägg eftersom det är mera riskabelt att lämna bort semantisk information än lägga till. Måltexten kan ses som fattigare i vissa anseenden och informationsflödet blir bristande. I de utelämningar som jag presenterat ovan håller jag med Ingo om att måltexten i många anseenden blev fattigare. Dock var de semantiska utelämningarna inte så allvarliga att utelämnandet förändra det semantiska budskapet helt. Även om de ses som mera markanta än de implicitgörande.

4.3 Betydelsenyanser och inexaktheter

I detta avsnitt presenterar jag exempel på de semantiska förändringarna i följd av betydelsenyanser och inexaktheter som jag fann i undersökningsmaterialet. Betydelsenyanserna är 13 till antalet och inexaktheterna sju. Jag öppnar upp och diskuterar nedan elva betydelsenyanser och fem inexaktheter.

4.3.1 Betydelsenyanser

Nedan presenterar och diskuterar jag elva av 13 betydelsenyanser som jag fann i undersökningsmaterialet. Jag kommer även vid behov att ge exempel på alternativa översättningar som kunde användas för att göra det semantiska budskapet så korrekt som möjligt.

I exempel 27 har översättarna svängt om orden *finska* och *svenska* i måltexten.

- (27) [...] käyttöönottoa erikseen *suomenkielistä*, *ruotsinkielistä*, *saamenkielistä* ja tarvittaessa muulla kielellä [...] (*LOPS2019*: 13)

[...] för undervisningen på *svenska*, *finska* och *samiska* samt vid behov för undervisning på något annat språk [...] (*GLP2019*: 12)

I exempel 27 har översättarna anpassat måltexten till den svenska talande läsaren då de svängt om ordningsföljden på orden *finska* och *svenska* i måltexten. Eftersom texten riktar sig till en finlandssvensk publik är det mera naturligt att börja med *svenska*. Detta ger en viss nyansskillnad i texten men en nödvändig sådan.

I exempel 28 har *ratkaisujen* översatts med *ska utformas*.

- (28) Lukion opiskeluympäristöjä ja -menetelmiä koskevien *ratkaisujen lähtökohtana* ovat oppimiskäsitys sekä opetukselle asetetut tavoitteet. (*LOPS2019*: 19)

Studiemiljöerna och -metoderna i gymnasiet *ska utformas* utgående från synen på lärande och målen för undervisningen. (*GLP2019*: 18)

Ovan ser vi hur uttrycket *ratkaisujen lähtökohtana* (sv. utgångspunkten för lösningarna) (MOT Pro Ruotsi 2020) har översatts med uttrycket *ska utformas utgående från* (fi. muotoilla jonkun pohjalta) vilket i min mening ger en annan nyans i måltexten i jämförelse med källtexten. Källtextens ”lösning” ger en känsla av upplyftande på samma gång som det aningen intygar till ett problem som måste lösas medan måltextens

”utforma” ger ett intryck av något som ska formas och tillverkas. Här anser jag att ordvalet fungerar bättre i måltexten än i källtexten med tanke på kontexten i meningen.

I exempel 29 har *sisu* översatts med *uthållighet*.

- (29) Luovuutta, aloitteellisuutta, rehellisyyttä ja *sisua* arvostetaan
(*LOPS2019*: 17)

Kreativitet, initiativförmåga, ärlighet och *uthållighet* ska värdesättas.
(*GLP2019*: 16)

Ovan har vi enligt mig en intressant översättning och val av ord i källtexten. Ordet *sisu*, och samma val av översättning: *uthållighet*, förekom redan i den föregående läroplanen *LOPS2015* och dess svenska version *GLP2015* (Opetushallitus 2015: 13; Utbildningsstyrelsen 2015: 13). Ett ord som *sisu* som egentligen inte har en enskild översättning i svenska språket utan kan ha en mängd olika synonymer. Till exempel ihärdighet, viljekraft, mod, viljestyrka, okuvlighet, oförtröttlighet, uthållighet osv. (MOT Pro Ruotsi 2020) Alla dessa synonymer representerar *sisu*. Men *sisu* är enligt Lahti (2017) något som inte är så lätt att sätta ord på. Det är en egenskap som representerar en vilja att inte ge upp och ett sätt att beskriva extrem uthållighet, som många känner en stolthet över. (Lahti 2017) Översättningen *uthållighet* som översättarna valt att använda är inte fel. Men jag anser inte att den representera till fullo det semantiska budskap som *sisu* innebär för det finländska folket. Eftersom *GLP2019* (Utbildningsstyrelsen 2019) i första hand riktar sig till Finland och den finlandssvenska befolkningen anser jag att man som översättare bra kan använda ordet *sisu* även på svenska, och inte försöka översätta det. Eftersom de allra flesta finlandssvenskar vet vad *sisu* är och dess betydelse. Dessutom är *sisu* inkluderat i Svenska Akademiens ordlista sedan 2015 och Svensk ordbok sedan 2009 vilket gör det ett väletablerat ord även på svenska. (SAOL 2015; SO 2009).

Sen kan man tänka på detta exempel ur en annan synvinkel, det vill säga om *sisu* hör hemma i ett officiellt styrdokument som *LOPS2019* (Opetushallitus 2019). Varför det är viktigt för de finska författarna att inkludera detta ord i den finskspråkiga läroplanstexten. Kanske man kunde ha skrivit *kestävyys* i källtexten, vilket är en finsk motsvarighet till

uthållighet (MOT Pro Ruotsi 2020) Personligen anser jag att *sisu* är ett alltför laddat och starkt ord för att höra hemma i gymnasiets läroplan. Ordet har många olika betydelser för olika människor att dess inkludering här kan vara förvirrande. Om det i dagens läge görs en Google sökning på *suomen sisu* (sv. finsk *sisu*) är de första resultaten relaterade till en nationalistisk högerorganisation som kallar sig själv för Suomen *sisu* (Suomen *Sisu* 2020). Konnotationerna till detta ord har förändrats och även om detta är en minoritet som tagit ordet *sisu* till sitt eget så finns det säkert läsare som har samma associationer. Så även om översättningen i exempel 30 inte är fel så finns det väldigt många olika tolkningsmöjligheter av ordet för att det semantiska budskapet skall vara densamma.

I exempel 30 har uttrycket *tulee näkyväksi* översatts med *ska genomsyra*.

(30) *Se tulee näkyväksi yhteisön kaikessa toiminnassa [...] (LOPS2019: 20)*

Den ska genomsyra läroanstaltens hela verksamhet [...] (GLP2019: 19)

I exemplet ovan har översättarna valt att översätta *tulee näkyväksi* (sv. blir synlig) med *ska genomsyra* som på finska skulle kunna vara *antaa leimansa* eller *läpistä* (MOT Pro Ruotsi 2020). Valet av översättning fungerar inte riktigt här i min mening. Att något genomsyrrar något ger intryck av att det fylls upp och genomtränger något på en djupare nivå. Medan att något *blir synligt* ger en bild av att det helt enkelt syns och i det här fallet att det är synligt i läroanstaltens hela verksamhet. I måltexten blir nyansen mycket starkare än i källtexten. Här kunde översättarna ha översatt *tulee näkyväksi* till *bli synlig* eller varför inte *vara synbar*.

I exempel 31–34 tar jag upp hur översättarna valt att översätta *vuorovaikutus*. Ordet *vuorovaikutus* (sv. växelverkan) (MOT Pro Ruotsi 2020) är ett ord som återkommer ofta i *LOPS2019*. Hela 757 gånger i läroplanen som helhet och 12 gånger i de utvalda kapitlen som jag använt i min analys (Opetushallitus 2019). Ordets svenska översättning *växelverkan* förekommer betydligt mindre, 80 gånger i hela *GLP2019* och endast en gång i de utvalda kapitlen i min analys (Utbildningsstyrelsen 2019). Ordet är klart mera populärt på finska än på svenska. Översättarna har valt att använda andra synonymer till *växelverkan* och i exemplen nedan presenterar jag några.

- (31) Eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. (LOPS2019: 22)

Olika språk, religioner och åskådningar lever sida vid sida och i växelverkan med varandra. (GLP2019: 22)

I exemplet ovan använder översättarna *växelverkan* som motsvarighet till finskans *vuorovaikutus*. Här anser jag att översättningen tillräckligt väl behåller det semantiska budskapet i källtexten. Dock kunde synonymen *samspel* ha fungerat lika väl.

I exempel 32 har översättarna valt *kommunikation* istället för *växelverkan*.

- (32) [...] sekä monipuolistavat vuorovaikutusta lukion sisällä ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (LOPS2019: 14)

[...] samt bidrar till mångsidig *kommunikation* både inom gymnasiet och med det omgivande samhället. (GLP2019: 13)

I måltexten får man intrycket av att det handlar om muntlig kommunikation inom gymnasiet och med samhället medan källtexten ger en bredare bild än så. I min mening kunde *samspel* eller *samarbete* ha varit en mera ändamålsenlig översättning här. Men då det gäller synonymer till *växelverkan* är det ibland smaksak vilket man som översättare använder.

I exempel 33 har *interaktion* använts som översättning till *vuorovaikutus*.

- (33) Hyvä opiskeluympäristö tukee sekä vuorovaikutusta ja yhdessä työskentelyä että itsenäistä opiskelua. (LOPS2019: 17)

En bra studiemiljö stödjer såväl *interaktion* som kollaborativt och självständigt arbete. (GLP2019: 16)

Istället för *växelverkan* ger *interaktion* ett snävare intryck av vad en bra studiemiljö stödjer. Vid användning av *växelverkan* skulle läsaren haft en möjlighet till bredare tolkning av textavsnittet eftersom *växelverkan* är ett, i min mening, begrepp som ger upphov till mera tolkningar.

I exempel 34 har översättarna använt *samverkan* som översättning till *vuorovaikutus*.

- (34) Oppiminen tapahtuu *vuorovaikutuksessa* muiden opiskelijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa erilaisissa ympäristöissä. (LOPS2019: 16)

Lärandet sker genom *samverkan* med andra studerande, lärare och sakkunniga samt i olika grupper och miljöer. (GLP2019: 15)

Här anser jag att översättningen fungerar bra i och med att *samverkan* beskriver väl det semantiska budskapet men *samspel* eller *samarbete* skulle även ha fungerat här. Men som nämns tidigare kan översättningen av *vuorovaikutus* i svenskan beror på vad översättarna själv anser vara det mest ändamålsenliga motsvarigheterna.

Nedan i exemplen 35–37 har *hyödyntää* översatts med *använda*.

- (35) Opiskelijaa ohjataan *hyödyntämään* digitaalisia opiskelu-ympäristöjä [...] (LOPS2019: 19)

Den studerande ska handledas att *använda* digitala studiemiljöer [...] (GLP2019: 18)

- (36) Digitalisaatio tuo mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen ja tiedon luomiseen sekä erilaisten opiskelu- ja tietoympäristöjen *hyödyntämiseen*. (LOPS2019: 21)

Digitaliseringen möjliggör kollaborativt lärande och skapande av kunskap samt *användning* av olika slag av studie- och kunskapsmiljöer. (GLP2019: 20)

- (37) Opetuksessa *hyödynnetään* yhteistoiminnallisuutta [...] (LOPS2019: 21)

I undervisningen ska man *använda* kollaborativa arbetssätt [...] (GLP2019: 20)

I exemplen ovan har översättarna valt att översätta *hyödyntää* (sv. utnyttja; dra nytta av; dra fördel av) (MOT Pro Ruotsi 2020) med *använda* (fi. käyttää). I exempel 35 och 36 skulle *dra nytta av* varit en mera gångbar motsvarighet än *använda*. Då hade läsaren fått intrycket av att man inom gymnasiet använder olika miljöer på olika sätt och drar fördel

av dem vilket källtexten har som budskap. *Använda* gör måltexten aningen platt i min mening. I exempel 37 kunde *dra fördel av* ha varit ett mera ändamålsenligt sätt att översätta *hyödyntää*. Då skulle även måltexten fått en mera positiv nyans.

Ovan har jag presenterat elva betydelsenysanser som ger intressanta nyansskillnader och översättningsmotsvarigheter som kan diskuteras. Genom betydelsenysansernas semantiska förändringar kan det uppstå många tolkningsfrågor och associationer men det övergripande budskapet från källtexten till måltexten förändras inte markant.

4.3.2 Inexaktheter

I detta avsnitt redogör jag för inexaktheter i undersökningsmaterialet. Jag fann sju semantiska förändringar som jag kategoriserade som inexaktheter. Nedan öppnar jag upp och diskuterar fem av dem samt ger vid behov alternativa förslag till översättning.

I exempel 38 har man omformulerat måltexten och *lukio* har ersatts med *studerande*.

- (38) *Lukiossa* tutustutaan kansainvälisiin jatko-opinto- ja uranäkymiin.
(LOPS2019: 25)

Den studerande får bekanta sig med vilka möjligheter det finns till fortsatta studier och en karriär på internationell nivå. (GLP2019: 24)

I exemplet ovan har man i måltexten genom att ersätta *lukio* (sv. gymnasium) (MOT Pro Ruotsi 2020) med *de studerande* (fi. opiskelija) valt att fokusera på att det är den studerande som bekantar sig med något. I källtexten fokuserar man på var något sker och inte på vem som gör det. Detta bidrar till att det semantiska budskapet inte riktigt förblir densamma. För att bevara det semantiska budskapet kunde måltexten ha lytt som följande: *I gymnasiet får man bekanta sig med [...]* eller varför inte: *I gymnasiet får de studerande bekanta sig med [...]*. I den senare alternativa översättningen behålls det semantiska budskapet samtidigt som man som läsare får mera information om vem som bekantar sig med något.

I exempel 39 har man översatt *kasvaminen* med *tillägna sig*.

- (39) Lukiokoulutus ohjaa opiskelijaa tulevaisuuden suunnitelmien laadintaan, maailmankansalaisuuteen *kasvamiseen* ja jatkuvaan oppimiseen. (LOPS2019: 16)

Gymnasieutbildningen ska vägleda den studerande att göra upp framtidsplaner, *tillägna sig* världsmedborgarskap och vägleda till kontinuerligt lärande. (GLP2019: 15)

Ovan har *kasvaminen* (sv. tillväxt; framväxt) (MOT Pro Ruotsi 2020) översatts med *tillägna sig*. *Tillägna sig* (fi. omaksua; omia) är inte synonymt med *kasvaminen* och därför ser jag detta som en inexakthet. Dock fungerar måltexten på svenska men det semantiska budskapet är inte helt intakt. Då man tillägnar sig något tar man till sig och anammar eller lär sig något, i det här fallet världsmedborgarskap. Medan genom tillväxt antyder det till en ökning i storlek eller ökning av omfattning (SAOB 2004). Genom tillväxt är det enligt mig underförstått att något redan finns och sedan växer. Medan att tillägna sig något är då man skaffar sig en egenskap eller färdighet av något (SO 2009).

I exempel 40 har *suhde* översatts med *förståelse*.

- (40) Samalla opiskelija kehittää *suhdettaan* menneisyyteen [...] (LOPS2019: 16)

Samtidigt utvecklar den studerande sin *förståelse* för historien [...] (GLP2019: 15)

I exemplet ovan har översättarna valt att använda *förståelse* som översättning till *suhde* (sv. förhållande). Ordet *förståelse* (fi. ymmärrys; ymmärtäminen) ger ett annat semantiskt budskap i måltexten jämfört med källtexten. (MOT Pro Ruotsi 2020) Att ha ett förhållande till något antyder att det finns en personligare koppling. Däremot kan man förstå något utan att ha en personlig relation till det. I källtexten antyds det att man utvecklar sitt personliga förhållande till det förflutna medan måltexten endast ger intrycket att man som studerande bör förstå det förflutna. Här kunde översättningen sett ut så här: [...] *utvecklar den studerande sitt förhållande till historien / till det förflutna*, för att behålla det semantiska budskapet.

I exempel 41 har *myöhemmin* översatts med *kontinuerligt*.

- (41) Myönteinen asenne oppimiseen luo perustaa tulevaisuuden taidoille ja *myöhemmälle* oppimiselle. (LOPS2019: 21)

En positiv inställning till lärandet lägger grund för framtida färdigheter och *kontinuerligt* lärande. (GLP2019: 20)

I exemplet ovan har översättarna valt att översätta *myöhemmin* (sv. senare) med *kontinuerligt* (fi. jatkuva) (MOT Pro Ruotsi 2020). Här blir det semantiska budskapet annat i måltexten genom användningen av *kontinuerligt*. Man får intrycket av att den positiva inställningen lägger grund för ett lärande som är pågående redan i gymnasiet medan det i källtexten antyds att det handlar om lärande efter gymnasiet. Här kan man som läsare tolka det på olika sätt på svenska och finska.

I exempel 42 har *jokainen* översatts med *studerande*.

- (42) Opetus on sukupuolitietoista ja *jokaisen* yksilöllisyyttä kunnioittavaa. (LOPS2019: 22)

Undervisningen är genusmedveten och respekterar *den studerandes* integritet. (GLP2019: 21)

I exemplet ovan har *jokainen* (sv. var och en; alla) översatts med *den studerande* (fi. opiskelija) (MOT Pro Ruotsi 2020). Den här inexaktheten är mera inkluderande i källtexten än i måltexten. Genom valet av att använda *de studerande* i måltexten i hänvisning till vems integritet som ska respekteras utesluter man till exempel lärarna, som även de är en viktig del av undervisningen. Och även utomstående personer som kan ta del av undervisningen som till exempel gäster eller gästföreläsare. Därmed blir måltexten mera exkluderande mot andra än studerande. Översättningen kunde exempelvis ha sett ut så här: [...] *respekterar var och ens integritet*, för att behålla det semantiska budskapet om att allas integritet är viktig och bör respekteras.

Ovan har jag presenterat och diskuterat fem av sju inexaktheter som jag fann i undersökningsmaterialet. Flera av dem representerar semantiska förändringar där det

semantiska budskapet inte i min mening är intakt källtexten och måltexten emellan. Vidare uppstår det genom valet av dessa översättningar många tolkningsfrågor och ger upphov till associationer beroende på läsarens egen bakgrund.

4.3.3 Sammanfattning av betydelsenyanser och inexaktheter

I undersökningsmaterialet fann jag 13 betydelsenyanser, varav jag presenterade elva, och sju inexaktheter, varav jag presenterade fem. Nedan sammanfattar jag först betydelsenyanserna och sedan inexaktheterna.

Betydelsenyanserna som jag presenterade i min analys är elva till antalet och uppvisade olika grader av nyansskillnader källtexten och måltexten emellan. I vissa fall var nyansskillnaden så pass stor att jag anser att det semantiska budskapet blev lidande (se exempel 29) medan det ibland inte hade en allt för stor inverkan på det semantiska budskapet, utan rent av var en nödvändig nyansskillnad (se exempel 27). Dock kunde jag konstatera att på det stora hela förblev det semantiska budskapet i måltexten intakt även om vissa betydelsenyanser gav upphov till andra tolkningar och associationer än vad källtexten gav upphov till. Inexaktheterna som jag presenterade i min analys var fem till antalet och även de uppvisade olika grader av bristande överföring av semantiskt budskap källtexten och måltexten emellan. Vissa inexaktheter bidrog till en alltför bred tolkningsmöjlighet som gör att läsaren av måltexten får en annan association än vad som var tänkt i källtexten (se exempel 42). Vissa inexaktheter, även om de bidrog med andra associationer, bör inte ses som lika allvarliga (se exempel 38). Även om det semantiska budskapet ibland blev bristande eller fattigare anser jag inte att det uteblev helt på grund av dessa inexaktheter.

Enligt Ingo (1991: 256) är det inte alltid lätt att se skillnad på betydelsenyanser och inexaktheter eftersom båda två kan bidra till att läsaren får fel associationer eller misstolkar budskapet. Detta stämmer även för min undersökning eftersom det inte alltid var lätt för mig att avgöra vilka semantiska förändringar som jag skulle kategorisera som betydelsenyanser respektive inexaktheter. Det är möjligt att någon annan kanske skulle ha kategoriserat dem som annorlunda. Men de betydelsenyanser och inexaktheter som jag

fann anser jag stämmer överens med Ingos beskrivning av dessa två kategorier. De kan feltolkas beroende på läsarens egna associationer och det semantiska budskapet blev i många fall bristande.

4.4 Semantiska fel

I detta avsnitt presenterar och diskuterar jag de två semantiska felen som jag noterade i undersökningsmaterialet. Som jag nämnde i avsnitt 3.3.2.3 är det svårt ibland att veta om de semantiska förändringar man noterat i samband med en översättningsanalys är semantiska fel, eftersom man inte vet hur översättaren tänkt. De exempel som jag kommer att presentera nedan kan diskuteras om de egentligen faller under ramarna för utelämnningar och tillägg. Jag har dock valt att kategorisera dem som semantiska fel och kommer att analysera dem som sådana.

I exempel 43 har substantivet *de studerande* fallit bort i måltexten.

- (43) Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä lukion henkilöstön, *opiskelijoiden*, opiskelijoiden huoltajien sekä säännösten edellyttämiltä osin lisäksi kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. (LOPS2019: 14)

Den lokala läroplanen ska göras upp i samarbete med gymnasiets personal och de studerandes vårdnadshavare och till de delar lagen förutsätter det med verkställande social- och hälsovårdsmyndigheter. (GLP2019: 13)

Här har det i översättningen fallit bort ett väsentligt ord i måltexten: *de studerande* (fi. opiskelija) (MOT Pro Ruotsi 2020). Jag har svårt att tro att översättarna med flit skulle ha valt att lämna bort *de studerande* i denna kontext eftersom det skulle bidra till att de studerande inte känner sig delaktiga i sin utbildning eller att de inte har möjlighet att påverka. Därför har jag valt att se detta som ett semantiskt fel där ett misstag skett. Om denna semantiska förändring skulle ses som ett semantiskt utelämnande skulle det semantiska budskapet att de studerande har en viktig roll även i uppgörandet att läroplanen falla bort i måltexten. Och kan i sin tur få de studerandes grundläggande

rättigheter att inte respekteras och att deras röst faller bort. Oavsett om man ser på detta som ett semantiskt fel eller utelämning förändras det semantiska budskapet markant mellan källtexten och måltexten.

I exempel 44 har *samarbetet med* upprepats två gånger.

(44) [...] yhteistyö muiden lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa
[...] (LOPS2019: 14)

[...] samarbetet med andra gymnasier och *samarbetet med*
yrkesläroanstalter [...] (GLP2019: 13)

I exemplet ovan har *samarbetet med* upprepats två gånger i måltexten medan det i källtexten endast figurerar en gång. Då man läser den svenska översättningen får man intrycket av att det är ett misstag att ordet upprepas, eftersom man bra kunde ha översatt texten till exempel som: *samarbetet med andra gymnasier och yrkesläroanstalter*. Till skillnad från exempel 43 förändrar inte detta semantiska fel det semantiska budskapet utan det är enbart något man som läsare noterar och kanske funderar om det är ett tryckfel. Denna semantiska förändring kunde även kategoriseras som ett explicitgörande tillägg som inte bör ses som allvarliga tillägg i relation till det semantiska budskapets betydelse. Ovan har jag presenterat två semantiska fel som på olika nivåer bidrar till att det semantiska budskapet påverkas källtexten och måltexten emellan. Enligt Ingo (1991: 256–257) sker ett semantiskt fel då översättaren begår ett misstag och då det semantiska budskapet mellan källtexten och måltexten uteblir helt eller är fattigt. Vidare menar Ingo att semantiska fel är sådana som läsaren sällan märker eftersom felen oftast inte bidrar till att texten blir obegriplig. I de två exemplen ovan anser jag att i det första uteblir det semantiska budskapet medan i den andra är det endas fattigare. Men som läsare skulle man knappast uppfatta den semantiska förändringen i de semantiska felen ovan om man inte hade källtexten och måltexten sida vid sida.

4.5 Sammanfattning av analysen

Min översättningsanalys baserar sig på Rune Ingos semantiska analysmodell (1991: 254–256). Jag har presenterat de semantiska förändringarna som jag fann i undersökningsmaterialet som översättningsexempel och kategoriserat dem enligt Ingos fem kategorier för översättningsanalys: tillägg (semantiska och explicitgörande), utelämnningar (semantiska och implicitgörande) och betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel. Totalt fann jag 56 semantiska förändringar: 21 tillägg, 13 utelämnningar, 13 betydelsenyanser, sju inexaktheter och två semantiska fel.

I min analys visade det sig att den största kategorin var tillägg: 21 till antalet, fem semantiska och nio explicitgörande (14 inkluderades i resultatgenomgången). Utelämnningarna var 13 till antalet, sex semantiska och sju implicitgörande och alla inkluderades i resultatgenomgången. Betydelsenyanser var även de 13 till antalet och elva inkluderades i resultatgenomgången. Inexaktheterna var sju till antalet och fem inkluderades i resultatgenomgången och minst var de semantiska felen som var två till antalet och båda två inkluderades i resultatgenomgången. I min kandidatavhandling gjorde jag en liknande semantisk analys av den föregående läroplanen *GLP2015* (Utbildningsstyrelsen 2015) (Björkgren 2018). Det som stod mest ut var att i den nya läroplanen var tillägg den kategorin som var klart störst (21 tillägg) medan det i den föregående läroplansöversättningen fanns det flest betydelsenyanser (16 betydelsenyanser). Denna skillnad kan bero på att i den nya läroplanen använde sig Utbildningsstyrelsen av tre översättare, två av deras egna och en utomstående (Granskog 2020) medan det i den föregående läroplanen endast användes en utomstående översättare (Björkgren 2018). Valet av att använda mera än en översättare kan påverka det semantiska budskapet eftersom översättare har ett individuellt tankesätt och tillvägagångssätt. Detta kunde bidra till skillnaderna i semantiska förändringar eftersom flera personer deltagit i översättningsprocessen. Betydelsenyanser och inexaktheter var de enda kategorierna som hade fler förekomster i den föregående läroplanen i jämförelse med den nya. Alla andra kategorier visade fler antal i den nya läroplanen. Detta är förståeligt eftersom undersökningsmaterialets omfång var större i den nya läroplanen i och med att de tre inledande kapitlen utvidgats med flera avsnitt i jämförelse med den föregående. Därmed fann jag mera semantiska förändringar i den nya läroplanen än i den föregående, totalt 56

i den nya och 46 i den föregående. Det är också värt att notera att jag inte inkluderade kategorin semantiska fel i analysen av den föregående läroplanen (Björkgren 2018)

Även om min analys inkluderade många semantiska tillägg och utelämnningar, vilka ses som mera allvarliga semantiska förändringar enligt Ingo (1991), anser jag inte att det semantiska budskapet källtexten och måltextern emellan förändrades markant. Med undantag för ett semantiska fel (se exempel 43), där bortfallet av semantiska budskap kunde äventyra de studerandes möjligheter att påverka och känna delaktighet i sina studier samt en betydelsenys (se exempel 29) där inkluderingen av ordet *sisu* ger i min mening fel associationer och ger upphov till tolkningsfrågor som påverkar det semantiska budskapet. Om man bortser från dessa två exempel kunde jag konstatera att det semantiska budskapet som helhet förblev intakt källtexten och måltextern emellan och de semantiska förändringar som jag fann gjorde inte budskapet i måltextern sämre i jämförelse med källtexten.

5 SLUTDISKUSSION

I detta kapitel sammanfattar jag min studie och diskuterar resultaten av min analys. Jag kommer även att begrunda lämpligheten av val av metod och på vilket sätt min studie kunde förbättras samt hur mina resultat kan användas och hur studien möjligen kunde utvecklas.

I den här avhandlingen pro gradu har jag studerat de tre inledande kapitlen ur den svenska versionen av *LOPS2019* (Opetushallitus 2019) och jämfört dem med den finska originaltexten. Syftet med min avhandling pro gradu har varit att studera de semantiska förändringarna i *GLP2019* (Utbildningsstyrelsen 2019) samt jämföra de semantiska resultaten i min avhandling pro gradu med resultaten i min kandidatavhandling, där jag gjorde en semantisk översättningsanalys av den föregående läroplanen *LOPS2015* (Opetushallitus 2015). Metoden har i första hand varit kvalitativ med kvantitativa inslag. De kvantitativa inslagen blev synliga då jag redogjorde med siffror för antalet semantiska förändringar som jag fann. Jag anser att val av metod har varit ändamålsenligt med tanke på mitt material bestående av läroplaner och hur jag valt att bygga upp min analys kring Rune Ingos (1991) semantiska analysmodell. Läroplaner är fackspråkstexter och en analys som Ingos passar bra in eftersom läroplanstexter har tydligt sakinhåll och följer en struktur som i stora drag förblir den samma i källtexten som i måltext. Därmed är det relativt enkelt att exciperera de olika kategorierna av semantiska förändringar då man noterar dem.

Utöver mitt syfte hade jag tre forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan var *Vilka semantiska förändringar finns det i undersökningsmaterialet?* Genom analysen av undersökningsmaterialet fick jag reda på vilka semantiska förändringar som fanns i översättningen och det visade sig att alla kategorier av semantiska förändringar, tillägg, utelämnningar, betydelsenyanser, inexaktheter och semantiska fel, var närvarande i undersökningsmaterialet. Min andra forskningsfråga var *På vilket sätt påverkar de eventuella semantiska förändringarna i översättningen budskapet i ett styrdokument av typen läroplan?* Jag kunde konstatera i analysen att även om det fanns vissa exempel på semantiska förändringar som bidrog till att det semantiska budskapet ibland blev fattigare

eller utelämnades till en viss del, var det övergripande semantiska budskapet ändå intakt. Därmed påverkar inte de semantiska förändringarna markant budskapet i ett styrdokument som gymnasiets läroplan. Dock fanns det exempel på semantiska förändringar som kunde bidra till felaktiga associationer beroende på läsarens egna tolkningar av gymnasiets läroplan. Den tredje forskningsfrågan löd *Vilka gemensamma och särskiljande drag finns det i fråga om semantiska förändringar i översättningen av LOPS2019 och LOPS2015?* I analysen kunde jag jämföra mina resultat med resultaten från min kandidatavhandling och granska huruvida det fanns gemensamma och särskiljande drag av semantiska förändringar läroplanerna emellan. I analysen av den senaste upplagan av gymnasiets läroplan fann jag 56 semantiska förändringar varav 21 var tillägg, 13 var utelämnningar, 13 var betydelsenysanser, sju var inexaktheter och två var semantiska fel. I min analys av den föregående läroplanen fann jag 45 semantiska förändringar varav 16 var betydelsenysanser, elva var utelämnningar, elva var inexaktheter, sju var tillägg och semantiska fel inkluderade jag inte i analysen av den föregående läroplanen. Därmed kan det konstateras att antalet kategorier av semantiska förändringar i läroplanerna varierar mellan den nya och den föregående. Dock var antalet utelämnningar och betydelsenysanser relativt lika i både den nya och den föregående läroplanen. Det totala antalet förändringar som noterades var dock mera i den nya läroplanen, men detta var förståeligt eftersom undersökningsmaterialets omfång var större i min avhandling pro gradu i jämförelse med min kandidatavhandling.

Jag har använt mig av en liknande semantisk analys som Cecilia Högnabba (2017) använt i sin magistersavhandling *Semantiska förändringar i svenska översättningar av Narvi bastuugnars finska bruksanvisningar*. Högnabba har inte använt läroplaner som material men den semantiska analysen som hon använt sig av har jag ändå kunnat relatera till i min studie. Högnabbas analys visade att i hennes material fanns det även mest tillägg och näst mest utelämnningar. Vilket stämmer överens med antalet semantiska förändringar som jag fann i mitt undersökningsmaterial. Dock fanns det en betydligt större andel semantiska fel än vad jag hade i min analys. Skillnaden i resultatet av semantiska fel i våra analyser kunde ses som att läroplaner är mer officiella dokument än bastuugnar, och därför har översättarna varit mera noggranna i översättningsprocessen än de varit i översättningen av bruksanvisningar, vilka kan ses som mindre officiella dokument.

Resultaten av min studie visar att även om det förekom semantiska förändringar av olika kategorier i den svenska översättningen av *LOPS2019* (Opetushallitus 2019) är de ändå inte tillräckligt allvarliga för att markant förändra det semantiska budskapet källtexten och måltextern emellan. Mitt antagande var att det inte skulle förkomma grova översättningsfel i *GLP2019* vilket bekräftades till största delen av resultaten i min analys. Vissa semantiska förändringar gjorde dock det semantiska budskapet något fattigare och ibland uppstod det tolkningsfrågor beroende på hurdana associationer läsaren har sedan tidigare av det ord som översättarna valt att använda som översättningsmotsvarighet. Två exempel på semantiska förändringar som jag skulle överväga att korrigera, om jag vore Utbildningsstyrelsen, är för det första exempel 29, som är en betydelsenysans, där de finska författarna inkluderat ordet *sisu*, som sedan översatts med uthållighet. Översättningen är inte fel men att överhuvudtaget använda *sisu* i ett nationellt styrdokument som *LOPS2019* (Opetushallitus 2019) anser jag inte riktigt är ändamålsenligt. Visserligen är *sisu* ett historiskt och ofta viktigt ord för oss finländare men i dagens läge har ordet fått andra konnotationer som anammas av bland annat högerextrema organisationer (se avsnitt 4.3.1). Detta väcker enligt mig frågan om ordet *sisu* hör hemma i dagens version av gymnasiets läroplan i Finland. Det andra exemplet är exempel 43, som är ett semantiskt fel, och här har substantivet *de studerande* fallit bort i måltextern. Genom detta bortlämnande bidrar det till att de studerande inte känner sig delaktiga i sin utbildning och att de inte har möjlighet att påverka. Även budskapet att de studerande har en viktig roll även i uppgörandet att läroplanen faller bort i måltextern. Detta kan i sin tur få de studerandes grundläggande rättigheter att inte respekteras och att deras röst faller bort (se avsnitt 4.4).

Resultaten av min analys kunde användas som jämförande resultat i andra studier av läroplanstexter, fackspråkstexter samt översättningsanalyser av samma semantiska aspekt men med ett annat material. Slutligen kunde man utveckla min avhandling genom att inkludera en studie i hur översättningsprocessen av gymnasiets läroplan sker på Utbildningsstyrelsen. Här kunde man intervjua översättarna om hur de går till väga, hur de tänker då de översätter och hurdana direktiv de får från Utbildningsstyrelsen för att göra översättningarna så semantiska korrekta som möjligt. Man kunde göra intervjuer samt en enkät som översättarna får fylla i. Det skulle vara intressant att ta del av

översättarnas tankar och hur deras arbetsprocess ser ut samt på vilket sätt detta kan bidra till antalet semantiska förändringar som uppstår källtexten och måltexten emellan.

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Källor

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Utbildningsstyrelsen (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-2019>

Litteratur

Andersson, Håkan (1983). Historik över det svenska åtta-klassiga läroverket i Jakobstad 1904–1973. Jakobstad: Staden Jakobstad.

Asplund, Heidi (2019). Semanttiset muutokset lastenkirjan Koiramäen Suomen historiaruotsinnoksessa Hundarnas historiebok – Finland, en del av Sverige. Pro gradu. Vasa: Vasa universitet.

Björkgren, Sofie (2018). Semantisk översättningsanalys av Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Kandidatavhandling i modersmålet svenska. Vasa universitet

Catford, John Cunnison (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.

Europainformationen.fi (2018) Finlands väg till EU-medlem [online]. [Citerat: 21.10.2020]. Tillgänglig: <https://eurooppatiedotus.fi/sv/finland-och-eu/1733-2/>

Granskog, Pamela (2020), Undervisningsråd i modersmål och litteratur. Helsingfors. E-post, Vasa 19.10.2020.

Gårdemar, Gunnar (2013). Svenska enligt statens vilja. Doktorsavhandling. Vasa: Vasa universitet.

Halinen, Irmeli (2013). Miten ja miksi Suomen opetussuunnitelmat muuttuvat? [online]. [Citerat: 2.12.2020]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=InfRv1mc2mQ>

Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (2012). *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Huhtala, Paula (1995). *Från teori till praktik: analys av översättningar från svenska till finska*. Doktorsavhandling. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Högnabba, Cecilia (2017). *Semantiska förändringar i svenska översättningar av Narvi bastuugnars finska bruksanvisningar*. Pro gradu. Vasa: Vasa universitet
- Ingo, Rune (1991). *Från källspråk till målspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingo, Rune (2007). *Konsten att översätta. Översättandets praktik och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jänis, Marja (2007). *Kääntäminen historiassa*. Teoksessa: Oittinen, Riitta & Pirjo Mäkinen (red.) *Kääntämisen laatu 4*. painos. Tammerfors: Tampere University Press. 349–373.
- Lahti, Emilia (2017). *Sisu är mycket mer än bara vanlig uthållighet*. [online]. [citerad 16.12.2020]. Tillgänglig: <https://sverigesradio.se/artikel/6693381>
- Laurén, Christer & Marianne Nordman (1987). *Från kunskapens frukt till Babels torn*. En bok om fackspråk. Malmö: Liber.
- MOT Pro Ruotsi (2020). *Kielikone oy*. [Citerat: 4.12.2020]. Begränsad tillgänglighet: <https://mot-kielikone-fi.proxy.uwasa.fi/mot/vaasayo/netmot.exe/>
- Nida, Eugene A. & Charles S. Taber (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Nordman, Marianne (1994). *Minilekter. Om de små textgenrernas språk*. Vasa: Vasa universitet.
- Nuorteva, Jussi, Henry Jacobsson, Vesa-Matti Ovaska, Matti Walta & Pertti Vuorinen (2005). *Pääjohtajakunta. Valtion virastojen ja laitosten johto muuttuvassa valtionhallinnossa 1955–2005. Pääjohtajamatrikkeli 1917–2005*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015>
- Paloposki, Outi (2007). *Kääntäminen historiassa*. Teoksessa: Oittinen, Riitta & Pirjo Mäkinen (red.) *Alussa oli käännös*. 4. painos. Tammerfors: Tampere University Press. 349–373.
- SAOB (2004). *Svenska Akademinns ordbok*. [online]. [citerad 16.12.2020]. Tillgänglig: <https://svenska.se/>

- SAOL (2015). Svenska Akademiens ordlista. [online]. [Citerad 4.12.2020]. Tillgänglig: <https://svenska.se/>
- Skolstyrelsen (1986) *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- SO (2009). Svensk ordbok [online]. [citerad 16.12.2020]. Tillgänglig: <https://svenska.se/>
- Suomen Sisu (2020) Suomen sisu. [online] [citerat 08.12.2020]. Tillgänglig: <https://www.suomensisu.fi/>
- Takala, Maija (2020) Hur Uljas Musta blev Stolt Semantisk analys av den svenska översättningen av barnboken Tikkumäen talli. Pro gradu. Vasa: Vasa universitet.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2020a) Det nya gymnasiet. [Citerat: 22.10.2020]. Tillgänglig: <https://minedu.fi/sv/det-nya-gymnasiet>
- Undervisnings- och kulturministeriet (2020b) Finlands utbildningssystem. [Citerat 30.11.2020]. Tillgänglig: <https://minedu.fi/sv/utbildningssystemet>
- Utbildningsstyrelsen (1994) *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994*. Helsingfors: Tryckericentralen
- Utbildningsstyrelsen (2004) *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/gymnasiethttps://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/gymnasiet
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-2015>
- Utbildningsstyrelsen (2020a). Om Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 30.11.2020]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sv/om-osshttp://www.oph.fi/om_oss
- Utbildningsstyrelsen (2020b). Utbildningsstyrelsens uppdragStatliga läroanstalter. [Citerat: 30.11.2020]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sv/om-oss/utbildningsstyrelsens-uppdraghttp://www.oph.fi/om_oss/statliga_laroanstalter
- Äikäs, Monica (2017). Språkgranskning av Finlandssvenska läromedel. I: Marika Tandefelt (red.). *Språk i skola och samhälle*. Helsingfors: svenska litteratursällskapet i Finland. 52–69.