

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nyman-Koskinen, Paulina

Title: Språkuppfattningar och röster i österbottniska flerspråkiga elevers stiliserade tal

Year: 2023

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Föreningen för nordisk filologi 2023

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Nyman-Koskinen, P. (2023). Språkuppfattningar och röster i österbottniska flerspråkiga elevers stiliserade tal. *Folkmarksstudier*, 61, 37-64. <https://doi.org/10.55293/fms.122005>

SPRÅKUPPFATTNINGAR OCH RÖSTER I ÖSTERBOTTNISKA FLERSPRÅKIGA ELEVERS STILISERADE TAL

1 INLEDNING

Stilisering kan beskrivas som en medveten kommunikativ handling bestående av särskilt markerade och ofta överdrivna återgivning av språkliga uttryck som avviker från hur en talare vanligtvis förväntas uttrycka sig i en given talkontext (Coupland 2001; Rampton 2009). I föreliggande kvalitativa fallstudie undersöks hur några flerspråkiga österbottniska 9-åriga elever i årskurs 3 stiliserar sitt tal i sin interaktion med varandra och vad denna stilisering ger uttryck för. Två- och flerspråkighet innebär i finländsk kontext vanligtvis finska, svenska och/eller övriga språk där det senare omfattar andra språk än finska/svenska (se t.ex. Hellgren et al. 2019), och det finns en del forskning kring två- och flerspråkighet med fokus på dessa (se Slotte-Lüttge 2007; Kolu 2017; Palviainen & Räisä 2022; Sopanen 2022). I denna studie, som fokuserar på en grupp elever, avser flerspråkighet dessas samlade språkresurser innefattande åtminstone en finlandssvensk nordösterbottnisk dialekt, finska och standardsvenska.¹ Denna typ av flerspråkig kontext är relativt outforskad: I viss mån tas dialektens roll upp i forskning om klassrumsinteraktion, men då med inriktning på skolspråk och lärande (se t.ex. Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Andra studier har koncentrerat sig på de utmaningar som dialekttalande tvåspråkiga elever har i modersmålsundervisningen (Brunell 1983) eller den attityd som ungdomar har till dialekt och standardsvenska (Nyholm 2012). Forskning kring klassrumsinteraktion där interaktionen sker på en finlandssvensk dialekt, standardsvenska och finska saknas i stort sett helt (se dock Nyman-Koskinen 2016).

Syftet med studien är att analysera vilka *språkuppfattningar* (Dufva & Alanen 2005) eleverna förmedlar genom stilisering, såväl explicit (vad de uttryckligen säger) som implicit (hur de säger det de säger). Samtidigt undersöks också vilka *röster* (Bachtin 1981) som kan urskiljas under stiliseringsprocessen, dvs. om det är elevernas egen röst och/eller någon annans röst som medieras. Artikeln syftar således till att utreda följande:

¹ *Dialekt* används genomgående i denna artikel för att hänvisa till den finlandssvenska nordösterbottniska dialekt som talas i området. Vad gäller *finskan* är det inte helt enkelt att benämna vilken varietet som talas då finska dialekter i de tvåspråkiga kustområdena och Åland inte har kategoriserats enligt specifika lokala områden (se Itkonen 1989). Finskan som talas i detta område hör sannolikt till det större mellan- och nordösterbottniska dialektområdet. Med *standardsvenska* avses finlandssvenskt standardspråk (af Hällström-Reijonen 2012) om inte annat anges.

- 1) Hurdana stiliseringar kan identifieras i flerspråkiga elevers interaktion med varandra?
- 2) Hurdana språkuppfattningar kan urskiljas i samband med det stiliserade talet?
- 3) Vems röster hörs när eleverna stiliserar sina språkresurser?

I det följande presenteras centrala begrepp och hur dessa används specifikt i denna studie. Därefter presenteras metoden och materialet för studien. I resultatavsnittet redogörs för elevernas stiliserade språkresurser samt de språkuppfattningar och röster som framkommer i samband med dessa. Avslutningsvis diskuteras resultaten.

2 CENTRALA BEGREPP

I detta avsnitt redogörs för studiens centrala begrepp *stilisering*, *röst* och *språkuppfattning* samt för tidigare forskning inom området med betoning på finländsk och nordisk kontext.

2.1 STILISERING

I denna studie tillämpas Ramptons (2009:149) definition av stilisering: “Stylization involves reflexive communicative action in which speakers produce specially marked and often exaggerated representations of languages, dialects, and styles that lie outside their own habitual repertoire (at least as this is perceived within the situation at hand)”. Det handlar med andra ord om att använda ett språk, en dialekt eller en stil på ett markerat och ofta överdrivet sätt som avviker från hur man vanligen förväntas uttrycka sig i en viss talkontext. Det stiliserade talet är lätt att känna igen eftersom det avviker från den övriga interaktionen både lingvistiskt och paralingvistiskt, t.ex. genom avsiktlig felaktig grammatik, skratt, överdriven prosodi eller förändrad ljudkvalitet (se Lehtonen 2015; Åhlund & Aronsson 2015). Stilisering väcker vanligtvis också något slags reaktion, såsom skratt eller en metapragmatisk kommentar t.ex. att något i det stiliserade talet lyfts fram. Möjligtvis kan något i det stiliserade talet upprepas av de andra deltagarna. Åhlund och Aronsson (2015) fann t.ex. att elever kunde upprepa något i en lärares yttrande på ett ironiskt eller överdrivet sätt, dvs. genom att stilisera och kommentera det. I Lehtons (2015) studie kunde det handla om att talarna stiliserade ett slags stereotypiskt inlärarspråk som de själva benämnde ”dålig finska”² och som de förknippade med invandrare

² Lehtonen (2015; 2016) använder begreppet *tyylitelty* ”*huono suomi*”.

och icke-finländare, samt diskuterade vem som kunde eller inte kunde finska. Madsen och Svendsen (2015) har jämfört norska och danska ungdomars stiliserade tal, hur ofta det sker och i vilka situationer. De påpekar att stilisering är ett rätt så vanligt fenomen i ungdomars interaktion och att de därför inte nödvändigtvis ens reagerar på varandras stiliserade tal (se även Rampton 2006). I deras studie framkom också att stiliseringen inte förekom jämnt under interaktionen utan snarare i så kallade kluster där en stilisering ofta ledde till en annan.

Ett kännetecknande drag för stilisering är att man för in en annan röst i interaktionen (Bachtin 1981; Rampton 2006; Coupland 2007). Stiliseringen har sitt ursprung i Mikhail Bachtins (1981) tankar om *multivoicedness* eller mångstämmighet, dvs. att det som uttrycks består mer eller mindre av andras ord eller röster blandade med våra egna (röstbegreppet diskuteras vidare i nästa avsnitt). Enligt LeBlanc (2021:1) är det vanligt att både elever och lärare stiliserar sitt tal i klassrummet. Stiliseringen kan handla om att framhäva en viss identitet, att härma, provocera eller motstå rasifiering, det kan vara en del av undervisningen (t.ex. någon litterär karaktär stiliseras under uppläsningen) eller man stiliserar helt enkelt för att det är roligt (LeBlanc 2021:1).

Stilisering handlar inte enbart om att imitera någon annans röst utan det innefattar även ideologiska element där språkideologier avslöjas genom de stilistiska val som talarna gör (Rampton 2009:149). Dessa stilistiska val och vad talarna säger och hur de uttrycker sig återspeglar den syn de har på ett språk och språkets användare. Åhlund och Aronson (2015) har t.ex. forskat kring språkideologier i ett svenskt L2-klassrum med unga flykting- och invandrarelever där dessa stiliserar vardagliga svenska ord och uttryck (t.ex. *god dag* eller *asså, asså*) i diskussioner om vad som är ”bra” resp. ”dålig” svenska. Ungdomarna stiliserade också rinkebysvenska³ (t.ex. *abo, sho bre*), vilket gav uttryck för att förortsförankrat talspråk inte var något som ansågs höra hemma i en klassrumsdiskurs. Liknande resultat har också framkommit i Milanis och Jonssons (2012) studie där användningen av standardsvenska förknippades med ordningsamhet och att vara ”duktig” elev till skillnad från rinkebysvenska och slang som förknippades bl.a. med störande beteende. Man fann också att eleverna använde stiliserad rinkebysvenska och standardsvenska som resurser bl.a. för att skämta om och reproducera dominerande språkideologier om rinkebysvenska som det ”dåliga” och standardsvenska som

³ Rinkebysvenska (Kotsinas 1988) är en lokal beteckning för förortsslang som har uppstått och som fortfarande utvecklas bland ungdomar från språkligt och kulturellt heterogena miljöer (Bijvoet 2020:25).

det ”goda”, men även för att motsätta sig dem. Löfström (2022) har undersökt finlandssvenskar bosatta i Stockholm och deras stilisering i samtal med en sverigesvensk person: hur stiliseringen ser ut i relation till de enskilda individernas sociala identitet och den sociala betydelse de tillskriver språk och språkdrag. Det framkom att stiliseringen dels rörde sig om att underlätta kommunikationen och undvika missförstånd, t.ex. genom att stilisera vissa sverigesvenska fonologiska drag (bl.a. ett sverigesvenskt tje- och sje-ljud). Dels kunde stiliseringen kopplas till den personliga identiteten och handla om att förmedla en viss bild av sig själv, t.ex. professionell yrkesperson i Stockholm.

I en finländsk kontext har stilisering undersökts av Lehtonen (2015) som forskat kring hur multietniska helsingforsiska skolungdomar genom stilisering positionerar sig själva och andra socialt i relation till etnicitet, kön och stil. Enligt Lehtonen (2015:42) kan stiliseringssekvenserna beskrivas som en språklig performans där alla röster i performansen inte är talarens egna utan i stället har talaren med hjälp av stilisering tagit in en så kallad metafiktiv karaktär i narrativen. Talaren skapar sig alltså med hjälp av språkliga medel en bild av någon annans röst och egenskaper och vad som kunde vara kännetecknande för karaktären i fråga (se även Coupland 2007; Eckert 2008; Rampton 2009). Språklig performans har även undersökts av Halonen och Pietikäinen (2017) och hur språkresurser (dialekter och accenter) används i etnisk humor – i detta fall låtsassamiska – för att skapa stereotypiska karaktärer. Dufva och Halonen (2016) har i sin tur tittat på hur främmande accent utnyttjas som resurs i mediehumor.

Vad gäller stilisering av språk i flerspråkig kontext, har det ofta handlat om förortsförankrat talspråk och elever och ungdomar med mångspråkig förortsbakgrund (jfr ovan och se även Senter 2022). I föreliggande studie har eleverna ingen förortsbakgrund utan en svensk-finsk bakgrund där svenska i detta fall avser en nordösterbottnisk dialekt.

2.2 SPRÅKUPPFATTNINGAR OCH RÖSTER

Språkuppfattningar, språkideologier och språkattityder som begrepp är ibland svåra att skilja åt eftersom de alla på olika sätt handlar om en inställning, tankar och åsikter man har till eller om något. För att försöka göra en distinktion mellan dem kan man säga att *språkuppfattningar* representerar en individs personliga världsbild kring språk och är något som hen inte alltid ens är medveten om (Aro 2009:14). *Språkattityder* handlar om en individs känslor och värderande

omdömen om olika språkliga företeelser medan *språkideologier* är socialt delade föreställningar och tankar om språk, talare och sätt att tala (Bijvoet och Fraurud 2015:109; Bijvoet 2020:18). I en finländsk kontext har exempelvis Nyholm (2012) undersökt Närpesungdomars attityder kring dialekt och standardspråk. Nyholm fann att Närpesungdomarnas attityder till dialekt skiljde sig från dem till standardsvenska: Medan standardsvenska associerades med ett slags status som dialekten inte hade, så förknippades dialekten med solidaritet. Attityden till standardsvenska var inte heller lika positiv som den gentemot den egna dialekten.

Det finns ganska rikligt med forskning om finskspråkiga elevers och lärares uppfattningar om språk(kunskaper), språkinlärning och språkundervisning (se t.ex. Aro 2009; Honko 2017). Språkuppfattningar har oftast studerats endera ur en kognitiv synvinkel, dvs. som rätt så bestående egenskaper och något som styrs av individen själv (se t.ex. Wenden 1998), eller ur en diskursiv synvinkel, där språkuppfattningar ses som föränderliga och kollektivt styrda (se t.ex. Kalaja 2003). Språkuppfattningar kan emellertid även förstås som samtidigt kognitiva och diskursiva, dvs. dialogiskt: Språkuppfattningar ses på detta sätt som bestående av fasta föreställningar hos individen samtidigt som det är ett socialt fenomen som skapas och återskapas i interaktion (se Aro 2006; Dufva 1995; Dufva & Alanen 2005; Honko 2017).

Ett dialogiskt synsätt kan förstås med hjälp av Bachtins (1981) röstbegrepp, där uppfattningar representeras av olika röster. Röstbegreppet, som ursprungligen myntades av Bachtin (1981), innebär inte bara en stämma – det ljud som hörs vid tal – utan kan också ses som en metafor för talarens perspektiv, intentioner och världsbild (Wertsch 1991:51). Holquist och Emerson (1981:434) har definierat Bachtins röstbegrepp som ”den talande personligheten, det talande medvetandet”. En av Bachtins centrala tankar är att ord och yttranden alltid representerar någon uppfattning. Röster förmedlar meningar i de talkontexter där de yttras och därför yttras de utifrån en viss attityd, med en viss värdering och från en viss synvinkel (Aro 2006:61). Röstbegreppet avser således inte bara språket självt utan också betydelser, åsikter och attityder och reflekterar ens personlighet och världsåskådning (Dufva 2003:133). Föreliggande studie utgår ifrån en dialogisk synvinkel där språkuppfattningarna ses som dynamiska och som ett samspel mellan elevernas personliga världsbild och den sociala och kulturella kontexten.

Förutom att rösten återspeglar talarens egen världsåskådning, har den en inverkan på talkontexten som *helhet* – både den nuvarande och tidigare talkontexter. Det som yttras kan

sägas innehålla spår av tidigare erfarenheter, något man hört eller fått lära sig eller har påverkats av (Aro 2006:61). Dessa yttranden är således mångstämmiga och de utvecklas och förändras i takt med att individen får nya erfarenheter och deltar i nya interaktionssituationer (Dufva 2003:136). Enligt Bachtin (1981:341–345) består vissa yttranden av *auktoritära* (eng. authoritative) röster, dvs. röster som härstammar från sådana som har en auktoritetsställning, t.ex. lärare, föräldrar eller vuxna. Andra yttranden kan bestå av s.k. *inre övertygande* (eng. internally persuasive) röster, dvs. andras röster som används på nya sätt och med nya ord i nya kontexter. När de andras röster sammanflätas med talarens egna tankar, skapas uppfattningar som består dels av egna, dels av andras tankar och föreställningar. De är sålunda mångstämmiga. Denna typ av mångstämmighet – med en blandning av auktoritära och egna röster – fann Aro (2009) hos lågstadieelever i en longitudinell studie av uppfattningar om engelska och språkinläring.

Språkuppfattningar kan granskas via explicita yttranden om språk eller via implicita uttryckta språkuppfattningar som baserar sig på språkanvändning eller funktion (Honko 2017). I föreliggande studie avses med explicita uppfattningar elevernas direkta utsagor, dvs. *vad* de uttryckligen säger när de stiliserar och vad detta berättar om deras språkuppfattningar. Med implicita uppfattningar avses *hur* de säger när de yttrar något, t.ex. hur de låter när de stiliserar ett yttrande, vad de gör med kroppen när de yttrar något och vad det signalerar om deras bakomliggande språkuppfattningar. Röstbegreppet tillämpas för att analysera vems eller vilka röster som hörs när eleverna stiliserar sitt tal. Samtidigt analyseras mångstämmigheten i samband med uppfattningarna. Röstbegreppet hör ihop med stilisering i och med att stiliseringen kan uttrycka ett slags ställningstagande till det sagda och därmed också en viss uppfattning som talaren har om det som hen stiliserar. Är det i detta fall elevens egen röst som hörs eller har t.ex. skolan, läraren eller kompisarna påverkat den?

3 MATERIAL OCH METOD

3.1 INFORMANTER OCH FORSKNINGSKONTEXT

Ifrågavarande studie genomfördes i ett klassrum under en 45-minuters lektion i en finlandssvensk skola i årskurs 3 i Österbotten. I klassrummet fanns sammanlagt 26 elever och två lärare. Enligt uppgifter som erhöles av skolans dåvarande rektor kom tio av de 26 eleverna från svensk-finska hem, femton från enspråkigt svenska hem och en från ett enspråkigt finskt

hem. Studien fokuserar här på en delmängd av eleverna. Deltagarna, som här benämns med pseudonymerna Odessa, Fiona och Lena, valdes ut p.g.a. det flerspråkiga språkbruk och det stiliserade tal som de ägnade sig åt upprepade gånger under lektionen. Dessa tre kom från svensk-finska hem. De övriga medverkande (Ronny och läraren) hade svenskspråkig bakgrund. I sin vardagliga kommunikation talade eleverna främst en nordösterbottnisk dialekt och en talspråklig finska som talades i ifrågavarande område.

Skolan låg i en tvåspråkig kommun där 77 procent av invånarna är registrerade som svenskspråkiga, 19 procent finskspråkiga och 4 procent som talare av övriga språk (Statistikcentralen 31.12.2022). Kommunen präglas av starka nordösterbottniska dialekter. Detta syntes också i klassrummet (Nyman-Koskinen 2016): Eleverna använde dialekt och finska med varandra och dialekt och standardsvenska med lärarna. För lärarnas del var de jure språkpolicyn standardsvenska. Standardsvenska var för övrigt det språk som skulle beaktas i undervisningen – något som explicit uttrycktes i skolans egen läroplan.

Elevernas föräldrar, skolan och kommunens bildningschef informerades om forskningsstudien och dess syfte och elevernas föräldrar gav sitt informerade samtycke till att deras barn deltog i undersökningen.

3.2. DATAINSAMLING

Det analyserade materialet är en del av ett större material som samlades in under en veckas tid under hösten 2014. I denna artikel fokuseras på tre exempelutdrag som representerar det stiliserade tal som eleverna ägnade sig åt upprepade gånger under lektionen. Utdragen har valts för att de visar den komplexitet som elevernas stilisering uppvisar och för att påvisa bakomliggande uppfattningar och röster som stiliseringarna ger uttryck för. Datainsamlingen skedde via tre mp3-spelare, två videokameror, deltagande observation samt fältanteckningar. Mp3-spelarna placerades på elevernas skolbänkar för att fånga så mycket som möjligt av språkbruket i klassrummet. Den ena videokameran placerades framme i vänstra hörnet och den andra bak i högra hörnet i klassrummet för att få en så bra vy som möjligt av vad som skedde i klassrummet. Videoinspelningarna användes för att känna igen de olika språkbrukarna, kunna identifiera deras kroppsspråk, mimik och gester samt för att kunna analysera den materiella kontexten, dvs. hur klassrummet var disponerat, var eleverna satt, hur de satt och vad eleverna och lärarna sysslade med under interaktionen. Både audio- och videoinspelningarna

transkriberades. Som deltagande observatör satt jag längst bak i klassrummet utan att delta i själva klassrumsverksamheten. Under lektionen gjorde jag översiktliga anteckningar av elevernas och lärarnas språkbruk med fokus på hur de använde sina språkresurser samt antecknade sådant som jag kunde använda som stödmaterial i samband med genomgången av audio- och videoinspelningarna.

Att ha videokameror och mp3-spelare samt en utomstående observatör i klassrummet kan leda till att språkbruket under lektionen påverkas (jfr *observer's paradox*, Labov 1972). Inspelningsapparaterna var dock nödvändiga för att få denna typ av material insamlad och de måste accepteras som en del av interaktionen. Om informanterna dessutom orienterar sig mot inspelningsapparaterna, blir dessa också en del av själva analysen (Boyd & Ericsson 2015:17; Lehtonen 2015:84). I denna studie var eleverna nyfikna på de olika tekniska apparaterna på skolbänkarna och runt om i klassrummet. Ibland talade eleverna direkt till mp3-spelarna eller diskuterade om dessa med sina klasskompisar eller vinkade till videokamerorna. Som kommer att framgå av utdrag 1 nedan spelade i synnerhet en av mp3-spelarna en viktig roll för interaktionen som utspelades (för transkriptionskonventioner, se avsnitt 3.3 nedan).

Utdrag 1 Mp3-spelaren och hur eleverna orienterar sig mot den

01 ELE: Va ä he±deēn?±
Vad är det där?
ele: ±pekar på mp3-spelaren på Odessas och
Ronmys bord±
02 LÄR: §°Den tar in ljud§↔som lyssnar på vad ni säger°
lär: §tittar på mp3-spelaren§
lär: ↔flyttar blicken till eleven->
03 ELE: *Ah↑a
ele: *tittar på mp3-spelaren->>
04 LÄR: °Kanske du får en på din plats en annan lektion°=
05 KLA: JE ((flera i klassen utropar))
06 LÄR: =↔men NU ska du sätta dig ner
lär: ->↔

Utdraget visar hur eleverna och läraren samtalar om en av apparaterna. När en av eleverna frågar om apparaten (rad 1) tystnar hela klassen. Läraren förklarar viskande apparatens syfte (rad 2) att eleven kanske får en på sin plats någon annan lektion (rad 4). Då reagerar även de övriga eleverna omkring apparaten med ett förtjust *je* (rad 5). Utdraget åskådliggör – genom att eleverna orienterar sig mot apparaten i fråga – att de har förstått syftet med den, dvs. att den *lyssnar* på vad eleverna *säger*.

3.3 ANALYSMETOD

I analysen fokuseras främst på tre elever och deras stiliserade tal. Materialet analyserades kvalitativt med metoder från interaktionell sociolingvistik (Gumperz 2001). Interaktionell sociolingvistik åskådliggör samspelet mellan språkbruk, kultur och samhälle där naturligt förekommande tal studeras som del av en social situation (Schiffrin 1994). Den bygger i hög grad på samtalsanalys (Sacks 1992), men till skillnad från samtalsanalys tar interaktionell sociolingvistik den bredare sociokulturella kontexten i beaktande som en del av interaktionen (Stubbe et al. 2003). I denna studie innebär det dels hur eleverna uppfattar sig själva och sin omvärld, dels allt det som sker i interaktionen i form av verbala och icke-verbala tecken som Gumperz (1982) kallar för kontextualiseringssignaler. Dessa signaler utgör en del av talarens budskap och påverkar hur samtalsaktiviteten, i detta fall stiliseringen, tolkas, hur innehållet i det sagda förstås och hur yttrandet hänger samman med föregående och efterkommande yttranden (Gumperz 1982:131). I föreliggande studie inbegriper kontextualiseringssignaler, förutom lingvistiska, även paralingvistiska signaler. Genom att analysera dessa och även ta den sociokulturella kontexten i beaktande som en del av interaktionen kan elevernas språkuppfattningar och röster som förmedlas i det stiliserade talet fås fram.

Analysen inleddes genom att först identifiera elevernas stiliseringar i det transkriberade audio- och videomaterialet. I materialet påträffades ett antal sekvenser med stiliseringar av vilka tre valdes ut för närmare analys. Dessa tre valdes för att de representerade olika slags stiliseringar och för att få en djupare förståelse av de språkuppfattningar och röster som de förmedlade. Stiliseringarna identifierades utifrån de lingvistiska och paralingvistiska drag som urskiljdes i den pågående interaktionssituationen. Lingvistiska medel inkluderade bl.a. användning av ett visst språk eller en varietet, vissa ord eller begrepp eller vissa grammatiska strukturer. Paralingvistiska medel inkluderade vokala medel såsom t.ex. taltempo, artikulation och uttal, röststyrka, skratt och ändrad röstkvalitet, samt icke-vokala medel såsom ansiktsuttryck, ögonrörelser, kropps- och huvudrörelser. Därefter analyserades elevernas språkuppfattningar och röster utifrån de lingvistiska och paralingvistiska dragen i deras stilisering där såväl explicita som implicita aspekter beaktades. De explicita aspekterna analyserades utifrån elevernas direkta utsagor, dvs. vad de uttryckligen sade när de stiliserade och med vems röst(er) och vad detta i sin tur indikerade om deras språkuppfattningar. De implicita aspekterna

analyserades utifrån det hur de uttryckte sig och vad detta följaktligen signalerade om deras bakomliggande språkuppfattningar och de röst(er) som urskiljdes.

I transkriptionerna återges vokala uttryck med mörkare text och icke-vokala med ljusare text. En del ord beskrivs även fonetiskt i samband med analysen för att visa ett visst uttalsdrag som kännetecknande för en viss stilisering. Översättningarna av det stiliserade talet till standardsvenska är markerade med kursiv stil. De transkriberade utdragen är anpassade efter Ericsson, Grahn och Karlssons (2023) konventioner samt Mondadas (2018) system för multimodal transkription. Transkriptionsnyckeln återfinns i slutet av artikeln.

4 RESULTAT

I resultatredovisningen fokuseras i avsnitt 4.1 på hur eleverna stiliserar standardsvenska medan avsnitten 4.2 och 4.3 behandlar hur eleverna stiliserar olika former av finska. Varje avsnitt inleds med en redogörelse för elevernas stiliserade tal i exempelutdragen utifrån de lingvistiska och paralingvistiska drag som identifierats. Därefter följer en analys av det stiliserade talet med särskilt fokus på de språkuppfattningar och röster som det förmedlar.

4.1 STILISERAD STANDARD SVENSKA

Det var mycket vanligt bland eleverna att stilisera svenska under den inspelade lektionen. När eleverna stiliserade svenska var det alltid standardsvenska som de stiliserade. Dialekten stiliserades överhuvudtaget inte. Utdrag 2 *Högsvenska, skolsvenska och finska* utspelar sig nästan omedelbart efter att läraren berättat om mp3-spelarens syfte (jfr utdrag 1, avsnitt 3.2). Eleverna håller på att göra uppgifter i matematikboken och Fiona sitter framför Odessa som sitter bredvid Ronny. Plötsligt slutar Fiona att göra uppgifterna, vänder sig om, lutar sig mot mp3-spelaren som ligger på Odessas och Ronnys skolbänk, tittar på Odessa och utropar på stiliserat finlandssvenskt standardspråk att hon tycker om att tala skolsvenska (raderna 1–2). Hon avslutar yttrandet med interjektionen *halalala* samtidigt som hon skrattar högt. Odessa har lyft blicken från matematikboken och tittar på Fiona samtidigt som hon först skrattar tyst för sig själv åt Fionas stilisering. Därefter upprepar hon Fionas yttrande nästan ordagrant förutom att hon använder begreppet *högsvenska* i stället för *skolsvenska* och stiliserar sverigesvenskt standardspråk i stället för finlandssvenskt standardspråk (rad 3). Detta reagerar Fiona i sin tur på genom att ordagrant på stiliserat finlandssvenskt standardspråk repetera sitt tidigare yttrande

(rad 4, jfr raderna 1–2). Odessa tittar fortfarande på Fiona samtidigt som hon på stiliserat sverigesvenskt standardspråk konstaterar att hon inte tycker om att tala skolsvenska utan hon tycker [om] att tala finska (raderna 5–6). Innan hon konstaterar att hon tycker om att tala finska riktar hon blicken mot mp3-spelaren.

Utdrag 2 Högsvenska, skolsvenska och finska

01 FIO: Ω»*Ja tycker om att tala ©Σskolsvenska Ωha©❖lalala*«Σ
[fku:lʃvenʃka]

02 Δ((skrattar))❖^
Fio: Ωlutar sig mot mp3-spelarenΩ
Ode: ©tittar på Fiona©
Fio: Σsluter ögonen, grimaserar
med munnen och vrider huvudet i sidledΣ
Fio: Δtittar på Odessa->>
Ode: ❖sluter
ögonen, lutar framåt och skrattar tyst så att
axlarna skakar❖
Ode: ^lutar huvudet bakåt och skrattar högt->

03 ODE: ^»*©Ja tycker om att tala högsvenska*«
[tʰɤk:ɛr] [tʰɑ:lɑ hʰø:gsvʰɛn:skʰɑ:]
Ode: ->^
Ode: ©tittar på Fiona->

04 FIO: »*Jag tycker om att tala skolsvenska*«
[fku:lʃvenʃka]

05 ODE: »Nä ja tycker inte om att tala skolsvenska©ja tycker
[tʰɤk:ɛr] [tʰɑ:lɑ] [tʰɤk:ɛr]
06 att tala finska«
[tʰɑ:lɑ fʰɪnskʰɑ:]
Ode: ->©
Ode: •tittar på
mp3-spelaren->>

Kännetecknande för Fionas och Odessas stilisering av finlandssvenskt respektive sverigesvenskt standardspråk är de lingvistiska och paralingvistiska drag som realiserar i stiliseringen. Fiona stiliserar finlandssvenskt standardspråk i båda yttrandena *Ja(g) tycker om att tala skolsvenska*. De paralingvistiska dragen typiska för finlandssvenskt uttal är ett öppet uttal av vokalen *a* samt avsaknad av aspiration och tonaccent (se t.ex. Kautonen & Kuronen 2021) (jfr Odessas uttal av sverigesvenskt standardspråk på raderna 3 och 5–6). Begreppet skolsvenska uttalar Fiona i båda yttrandena extra stiliserat med ett tjockt uttal av alla s-ljud (se den fonetiska skriften på raderna 1 och 4). Båda yttrandena uttrycks med skratt i rösten, men i övrigt skiljer de sig paralingvistiskt åt genom att Fiona använder icke-vokala medel: Hon grimaserar med munnen och vrider på huvudet i sidled i samband med det första yttrandet, vilket hon inte gör i det senare yttrandet.

Till skillnad från Fiona som stiliserade finlandssvenskt standardspråk, stiliserar Odessa sverigesvenskt standardspråk. Lingvistiskt återanvänder hon (se t.ex. Anward 2005) delvis Fionas yttrande (jfr raderna 1–2), men använder begreppet *högsvenska* i stället för *skolsvenska* i det första yttrandet (rad 3). Begreppet *högsvenska* som hon använder är ett begrepp som används i finlandssvenskt talspråk vid sidan av begreppen *standardsvenska* och *finlandssvenska* då man avser finlandssvenskt standardspråk (Ivars 2015:21; Leinonen 2015:136). Det andra yttrandet skiljer sig lingvistiskt från Fionas första yttrande genom att det är en negerad sats och genom användningen av begreppet *skolsvenska* (jfr raderna 3 och 5–6). De paralingvistiska vokala dragen i hennes tal är en vokalkvalitet och intonation som är typiska för sverigesvenskt uttal: Vokalen *a* uttalas som en bakre vokal och med en svag rundning i verbet *tala* och substantiven *högsvenska*, *skolsvenska* och *finska*. Odessa tillämpar även aspiration i uttalet av t-ljudet i verben *tala* och *tycker* (se den fonetiska skriften på raderna 3 och 5–6). Utöver det försöker hon imitera tonaccent 2 i ordet *högsvenska* och *finska*, men överdriver intonationen (se den fonetiska skriften på raderna 3 och 5–6; för mer om sverigesvenskt uttal, se t.ex. Kautonen & Kuronen 2021). Andra paralingvistiska drag är för Odessas del att det första yttrandet stiliseras med skratt i rösten (rad 3), medan det andra yttrandet saknar skrattet (raderna 5–6).

Utdraget visar hur vissa begrepp, i detta fall *skolsvenska*, *högsvenska* och *finska* används som en del av stiliseringen. Användningen av begreppen avslöjar i sin tur språkuppfattningar och röster. I fråga om begreppet *skolsvenska* i samband med det stiliserade yttrandet *Jag tycker om att tala skolsvenska* (raderna 1 och 4) återspeglas explicit en uppfattning om att en viss typ av svenska är den språkresurs som hör till skolan och klassrumskontexten och något som ska talas där. Eftersom det är vanligt i dialektstarka områden i Österbotten att eleverna talar dialekt både i och utanför klassrummet, liksom även i denna studie (se utdrag 1 och t.ex. Greggas-Bäckström 2011), avser *skolsvenska* i detta fall *standardsvenska*. Kommer eleverna dessutom från dialekt-finska hem – som i Fionas fall, blir *standardsvenskans* roll som språk som används i skolan ännu mer framträdande. Att Fiona stiliserar finlandssvenskt standardspråk i sitt yttrande och att hon stiliserar begreppet *skolsvenska* extra starkt i båda yttrandena med diverse paralingvistiska vokala och icke-vokala medel återspeglar således explicit en uppfattning om att *skolsvenska* för henne är *standardsvenska*. I fråga om röster pekar stiliseringen på att det inte bara är Fionas röst som återspeglas utan snarare en auktoritetsröst (Bachtin 1981), i detta fall läraren och den språkpolicy som Fiona vet borde råda i klassrummet, dvs. användningen

av standardsvenska, och något som hon även själv varit mån om att upprätthålla under en annan lektion (jfr Nyman-Koskinen 2016).

Fiona och Odessa använder standardsvenska i utdraget. I Milani och Jonsson (2012) framkom det att användningen av standardsvenska förknippades med att vara en ”duktig” elev till skillnad från vid användningen av rinkebysvenska. Att en ”duktig” elev *borde* tycka om att tala standardsvenska är en uppfattning som återspeglas implicit i Fionas stiliserade yttrande *Ja tycker om att tala skolsvenska* (rad 1) såväl lingvistiskt, dvs. via ordvalen, som paralingvistiskt. Hon grimaserar, vrider huvudet i sidled och skrattar vilket får yttrandet att låta mer som en slogan (jfr Dufva 1995) än som en genuin känsla att faktiskt tycka om att tala skolsvenska (om skratt och lekfullhet i interaktion, se t.ex. Holt 2016). Vidare återspeglar yttrandet dels en elevröst, dels en lånad röst (jfr Aro 2009:124) i och med att Fiona yttrar något som hon hört av någon annan och som hon vet att *borde* yttras av en duktig elev i fråga om skolsvenska. Här bör emellertid mp3-spelarens roll som medierat redskap (Scollon & Scollon 2004) lyftas fram: Fiona är tydligt medveten om apparatens syfte eftersom hon lutar sig mot den i samband med sitt första yttrande, vilket kan ha en inverkan på både hur hon stiliserar och vad hon säger.

I Odessas stilisering är det frågan om ett slags återanvändning av ett tidigare yttrande (se Anward 2005), i detta fall Fionas yttrande. Här återspeglas sålunda Fionas röst i det första yttrandet (det att tycka om att tala något). Odessa använder begreppet högsvenska för att det är det begrepp hon fått lära sig i den omgivning hon är uppvuxen i. I hennes yttrande återspeglas sålunda en auktoritetsröst i form av föräldrar och övriga vuxna som använder samma begrepp. Samtidigt kan man fråga sig varför hon använder just sverigesvenskt standardspråk i samband med begreppet i fråga. I och med att talare av standardspråk ofta brukar associeras med hög status (se t.ex. Leinonen 2015) kan det handla om en uppfattning om högsvenska (dvs. standardsvenska) som prestigeespråk. Denna tolkning förstärks dessutom av att Odessa genom sin stilisering förknippar standardsvenska snarare med Sverige och sverigesvenska än med den egna omgivningen, där dialekten är det vanliga umgängesspråket.

I Odessas andra stiliserade yttrande, där hon explicit uttrycker att hon inte tycker om att tala skolsvenska utan hon tycker om att tala *finska* (raderna 5–6), återspeglas dels hennes språkliga bakgrund som tvåspråkig (dialekt-finska), dels den uppfattning hon har om skolsvenska som klassrumsspråk. Detta framkommer både lingvistiskt och paralingvistiskt i hennes yttrande. Lingvistiskt framkommer det i hennes explicita yttrande då hon nekar till att gilla att tala

skolsvenska och deklarerar att hon gillar att tala finska. Paralingvistiskt framkommer det både vokalt och icke-vokalt: Skrattet i rösten saknas och hennes min är allvarligare jämfört med det tidigare yttrandet. Innan hon konstaterar att hon gillar att tala finska har hon dessutom flyttat blicken mot mp3-spelaren, vilket i sin tur pekar på att hon även vill göra klart för ”personen” bakom mp3-spelaren att finska är den språkvarietet hon föredrar, inte skolsvenska. Denna tolkning bekräftas även av de klassrumsobservationer och fältanteckningar som gjorts kring hennes språkanvändning: Hon använder allt som oftast finska med sina tvåspråkiga (dialekt-finska) klasskompisar under lektionerna.

4.2 STILISERAD ”DÅLIG FINSKA”⁴ OCH STILISERAD STANDARDFINSKA

Detta avsnitt belyser hur eleverna även stiliserade finska på olika sätt under lektionen. I fråga om finska varierade stiliseringen allt från finskt standardspråk till finska med någon form av accent⁵ som uttalsmässigt skiljde sig från standardfinska och den talspråkliga finska som eleverna använde i sin vardagliga kommunikation både i och utanför klassrummet. Utdrag 3 *Mina tukka puhuu suomea* utspelar sig snart efter utdrag 2. Fiona har vänt sig om och lutar sig mot samma mp3-spelare som i tidigare exempel. Hon tittar på Odessa och konstaterar på stiliserad finska med accent att hon tycker om att tala finska och skrattar högt (rad 1). Odessa tittar först på Fiona och småler, men flyttar sedan blicken till mp3-spelaren och lyfter på hakan samtidigt som hon på stiliserad standardfinska konstaterar att hon tycker om att tala finska och att hon är finskspråkig (rad 2). Detta reagerar Fiona på genom att byta till icke-stiliserad talspråklig finska och hon föreslår för Odessa att de ska leka att de är dåliga på att tala (raderna 3–4). Hon blir dock avbruten av Lena som också försöker delta i stiliseringen (raderna 5–6). Odessa tittar på Lena en kort stund, men koncentrerar sig på Fionas yttrande. Till sist avbryter läraren deras stilisering genom ett *sch*.

⁴ Ett uttryck lånat av Lehtonen (2015; 2016) som använder uttrycket *tyylitelty ”huono suomi”*.

⁵ Svensk ordbok definierar accent som ”drag i uttalet som utmärker visst språk el. som visar att någon har ett främmande språk (oklart vilket) som modersmål”. Halonen (2017 :75) definierar accent som en mängd olika drag relaterade till uttal, vilka varierar beroende på hurdan accent eller hur stark accent det är frågan om.

Utdrag 3 Mina tukka puhuu suomea

01 FIO: »*Q Mina tukka C puhuu suomea*« ((skrattar))ΩC
 Jag tycker om att tala finska
 [so:mea]
 Fio: Ω lutar sig mot mp3-spelaren och tittar på OdessaΩ
 Ode: C tittar på Fiona och smålerC
 02 ODE: •»Minä tykkään puhua suomea...minä [olen suomen•■kielinen«■
 Jag tycker om att tala finska...jag är finskspråkig
 Ode: •tittar på mp3-spelaren och lyfter på hakan•
 Ode: ■flyttar
 blicken till Lena som närmar sig Odessas och Ronnys bord■
 03 FIO: [Δ*Odessa leikitään että...
 Odessa vi leker att
 Fio: Δtittar på Odessa->
 04 FIO: ODESS[A...Odessa leikitään että[ä ollaan tosi huonoja puhuCmaa[n*C
 Odessa...Odessa vi leker att vi är jättedåliga på att prata
 Ode: C lyfter
 blicken från mp3-spelaren till Fiona och nickarC
 05 LEN: [□»Minee-
 Jag
 Len: □ lutar sig mot mp3-spelaren->>
 06 LEN: [»MINEE TUUKAA«
 jag tycker
 ((läraren kommer fram till bordsgruppen för att avbryta leken))
 07 LÄR: [Sch

I utdrag 3 *Mina tukka puhuu suomea* tillämpas begreppet ”*dålig finska*” för den finska som Fiona (och Lena) stiliserar. Att använda begreppet ”*dålig finska*” som forskare är inte helt oproblematiskt, men det används här p.g.a. Fionas förslag att *leka* att vara *dålig* på att tala [finska] (raderna 3–4). I utdrag 3 stiliseras ”*dålig finska*” via lingvistiska drag såsom en avsiktligt felaktig grammatik som både Fiona och Lena använder i fråga om personböjningen av verb. Verbet *tykätä* (tycka) böjs endera som ett ogrammatiskt *tukka* (rad 1) eller som ett 3 pers. *tuukkaa* (rad 6) i stället för den korrekta formen *tykkään* (tycker) enligt 1 pers. Båda använder även liknande paralingvistiska vokala medel gällande vissa språkljud av verbet i fråga: Y-ljudet uttalas som ett u-ljud och ä-ljudet som ett a-ljud: *tukka* eller *tuukkaa*. I fråga om 1 pers. pron *minä* (jag) använder både Fiona och Lena den standardspråkliga formen *minä* i stället för det talspråkliga *mä*. Ä-ljudet uttalas endera som ett a-ljud: *mina* (rad 1) eller som ett långt e-ljud *minee* (raderna 5–6). Pronomenet bär en konnotation till en slags inläraresfinska, eftersom det överanvänds av andraspråklärare och i läroböcker för finska som andra språk (se t.ex. Lehtonen 2015). Tidigare forskning har även visat att pronomenet *minä* (jag) har en central funktion i interaktion: Det används dels för att bilda kontraster i interaktionen, dels för att uttrycka emfas (se Paunonen 1995:162; Lappalainen 2004:71–72 och Lehtonen 2006). Andra

paralingvistiska drag inkluderar uttalet av ordet *suomea* (finska) som Fiona uttalar utan diftong: *soomea* (se även den fonetiska skriften på rad 1) (jfr Lehtonen 2015; 2016). Hon använder dessutom en grövre röst och har skratt i rösten i sin stilisering. Odessas stilerade standardfinska tar sig uttryck i följande lingvistiska drag (rad 2): Användningen av pronomenet *minä* i stället för *mä*, som hon vanligen använder, samt den skriftspråkliga formen *olen* i stället för den talspråkliga *oon*. De paralingvistiska vokala dragen kännetecknas av en mycket klar och tydlig artikulation av varje enskilt ord. Odessa betonar också särskilt pronomenet *minä* båda gångerna, men även *suomea* och förledet *suomen-* i ordet *suomenkielinen*. Hon varken grimaserar eller skrattar och har dessutom lyft på hakan.

Utdraget synliggör särskilt Fionas, men även Lenas uppfattning om hur stilerad ”dålig finska” låter (raderna 1 och 5–6). Detta visar de explicit via vissa paralingvistiska vokala medel – såsom uttalet och intonationen – och med lingvistiska medel, i detta fall genom att använda en avsiktligt felaktig grammatik och genom det standardspråkliga 1 pers. pron. *minä* (eller i deras fall *mina/minee*) i stället för det talspråkliga *mä/mää* som är vanligt i området.⁶ Liknande resultat framkom i Lehtonen (2015; 2016): Hennes informanter använde ofta den standardspråkliga varianten av pronomenet *minä* och en avsiktligt felaktig grammatik då de stilerade ett slags inlärarspråk eller stilerad ”dålig finska”. I Fionas stilerade yttrande återspeglas även ett slags förlöjligande av en annan social grupp än den hon själv tillhör, nämligen den grupp som talar ”dålig finska”. Detta framgår lingvistiskt (jfr ovan), men framför allt paralingvistiskt i form av förställd röst och skratt (rad 1). Fiona (och även Lena på raderna 5 och 6) korsar denna språkgräns genom att stilisera en finska som är långt ifrån den talspråkliga finska de i vanliga fall använder. Både Fiona och Lena (såsom Odessa) kom från hem där det talades finska och dialekt och enligt klassrumsobservationerna och fältanteckningarna använde de rätt så ofta finska med varandra under lektionerna. Då Fiona föreslår för Odessa på icke-stilerad finska att de ska *leka* att de är dåliga på att tala [finska] (raderna 3–4) förmedlar hon dessutom explicit en uppfattning om att varken hon eller Odessa hör till den språkgrupp som normalt skulle tala ”dålig finska”. Här intar Fiona en position till sitt stilerade tal – att det bara är på lek och att de endast skämtar om stilerad ”dålig finska” (jfr Deppermann 2007 gällande ’Kanakspråk’ och Lehtonen 2015 gällande *tyylitelty ’huono suomi’* och hur man via den förhandlar om språkkunskaper, språkliga och kulturella gränser

⁶ Mer om användningen av pronomenet *minä* och dess former i olika områden i Finland, se <https://yle.fi/a/74-20010020>

samt vem språket tillhör). Ovanstående analys tyder på att det både i Fionas och Lenas stilisering finns en utomstående röst som representerar någon som talar ”dålig finska” eller som håller på att lära sig finska (jfr Lehtonen 2016:33).

Utdraget åskådliggör även hur Odessa tar avstånd från Fionas stilisering av ”dålig finska” (rad 2). Detta tar sig uttryck både lingvistiskt och paralingvistiskt: Hon påpekar explicit att hon tycker om att tala finska och att hon är finskspråkig (rad 2). Dessutom betonar hon pronomenet *minä* (jag) två gånger och objektet *suomea* (finska) samt även förledet *suomen-* (finsk-) i *suomenkielinen* (finskspråkig) och lyfter på hakan. Den kontrastiva funktionen av pronomenet tar sig uttryck i att hon uttalar pronomenet enligt finskt standardspråk, dvs. *minä*, medan Fiona uttalar pronomenet icke-standardspråkligt, dvs. *mina*. Odessa förmedlar således implicit en uppfattning om att hon inte tillhör den språkgrupp som talar ”dålig finska” och att hon identifierar sig med finska. Ovanstående analys med de paralingvistiska vokala och icke-vokala medel som Odessa använder pekar samtidigt på att Odessa uppfattar standardfinska som ett slags prestigespråk. Detta återspeglas följaktligen i en auktoritetsröst som representerar någon som talar skriftspråklig finska såsom läraren eller någon annan utomstående finskspråkig aktör med auktoritet och prestige.

4.3 STILISERAD FINSKA MED ACCENT

Eleverna stiliserade även andra former av finska som avvek från den talspråkliga finska de vanligen använde. Utdrag 4 *Miitta siina teet?* åskådliggör hur Fiona även stiliserar finska med en slags accent som liknar sverigesvenska. Odessa i sin tur stiliserar finska med en icke-igenkännbar accent, men som påminner om den finska som Fionas och Lena tidigare stiliserade, dvs. ”dålig finska” (utdrag 3; jfr avsnitt 4.2). I detta utdrag jobbar eleverna fortfarande med uppgifter i sin matematikbok då Fiona ännu en gång vänder sig om och tittar på Odessa som skriver i sitt matematikhäfte. Hon frågar Fiona på stiliserad finska med en sverigesvensk accent vad Odessa gör samtidigt som hon ömsom tittar på mp3-spelaren och ömsom på Odessa (rad 1). Även Ronny, som sitter bredvid Odessa, tittar på Odessa och ställer samma fråga, men på dialekt (rad 2). Odessa svarar på stiliserad finska med accent att hon räknar matte, men hon har svårt att utforma sitt svar (raderna 3 och 6). I sitt yttrande tar hon in det svenska ordet *matte*, men använder den finska böjningsformen *mattea*. Hon blir avbruten av Fiona som konstaterar att också hon har räknat matte (raderna 4–5). Fiona har nu bytt till en

liknande stiliserad finska som den som Odessa använder. Även Fiona använder samma förfinskade skolord *mattea* som Odessa. Sedan påpekar Odessa på samma stiliserade finska som tidigare att det är väldigt svårt att tala (rad 6). Hon blir dock avbruten av Ronny, som påpekar på dialekt utan att ens titta upp ur boken att hon (och möjligtvis också Fiona) ska tala svenska (rad 7). Detta reagerar Fiona på genom att skratta (rad 8).

Utdrag 4 Miitta siina teet?

01 FIO: Δ»*Odessa© miitta siina teet?*« ((ler stort))
 [mi:t:a si:na tʰiat]
Odessa vad gör du?
 Fio: Δtittar ömsom på Odessa och ömsom på mp3-spelaren->>
 Ode: ©tittar på Fiona->
 02 RON: Hede...ðva har du djort?
Det där...vad har du gjort?
 Ron: ©tittar på Odessa->
 03 ODE: »Mine©...©minä...mine las©ken mat-matema-mat-mat-[mattea©...mattea...=
Jag...jag...jag räknar mat-matema-mat-mat-matte...matte
 Ode: ->© ©flackar med blicken och nickar med huvudet i
 början av varje ord©
 ©riktar blicken mot Fiona©
 04 FIO: [»Okei minäkin
 05 olen...olen laskenut mattea« ((otydligt prat))
Okej jag har också...jag har räknat matte
 06 ODE: =mattea©...sehän on...sehän on tosi...vaiketa...puhua-«
matte...det är ju...det är ju mycket...svårt...att tala
 Ode: ©riktar blicken mot mp3-spelaren->>
 07 RON: ð►°Tala svensk°
 Ron: ->ð
 Ron: ►tittar ner i arbetsboken-->>
 08 FIO: ((skrattar))

Fionas stilisering av finska med en typ av sverigesvensk accent framgår i de paralingvistiska vokala drag som hon tillämpar (se den fonetiska skriften på rad 1). I detta fall innebär det en ”sjungande” prosodi i yttrandet, dvs. variation i röstens tonhöjd, men även att en sverigesvensk stavelsekvantitet tillämpas i finskan (t.ex. betonade stavelser uttalas långa som i icke-stiliserad finska uttalas korta). I detta fall realiseras stiliseringen i en förlängning av både i- och t-ljudet i frågeordet *mitä* (vad) så att det låter som *miittä* samt av i-ljudet i 2 pers. pron. *sinä* (du) som låter som *siina*. Fiona uttalar även ä-ljudet som ett a-ljud i 2 pers. pron. *sinä* (du) så att det låter som *siina*. Andra paralingvistiska vokala drag kännetecknande för sverigesvenskt uttal är aspiration, men också vokalkvalitet i form av diftongering av långa vokaler (se Kautonen & Kuronen 2021). I detta fall realiseras de i verbet *teet* (gör) så att det låter mer som *thiat* vilket får det att låta som sverigesvenska. Odessa i sin tur försöker stilisera finska på samma sätt som Fiona och Lena stiliserade ”dålig finska” (se utdrag 3). Stiliseringen realiseras i ett långsamt taltempo, pauser och hackig rytm (raderna 3 och 6). Hon betonar även varje enskilt ord så att det blir en liten paus mellan dem vilket gör t.ex. att diftongen i ordet *vaikeata* (svårt) försvinner

och låter i stället som *vaiketa* (rad 6). Odessa uttalar även ä-ljudet som ett e-ljud i pronomenet *minä* (jag) så att det låter som *mine*. (jfr Lenas uttal i utdrag 3, raderna 5–6). Förutom att Fiona stiliserar finska med sverigesvenskt uttal, stiliserar hon även en liknande finska som Odessa i detta utdrag med nästan samma paralingvistiska vokala medel (bortsett från pronomenet *minäkin* som hon uttalar med ett ä-ljud, inte med ett e-ljud). Både Odessa och Fiona tillämpar finsk grammatik i svenskan: Skolordet *matte* får en partitivändelse -a: *mattea* (raderna 3 och 5). Kolu (2017) har funnit ett liknande mönster bland tvåspråkiga talare: Elever i sverigefinska skolor plockar ofta in svenska skolord när finska är matrisspråket, samt böjer orden enligt finsk morfologi (se även Nyman-Koskinen 2016).

Fionas och Odessas stilisering av finska i detta utdrag visar hur Fiona dels återanvänder Odessas tidigare stilisering av sverigesvenska (utdrag 2), dels hur hon utnyttjar den i ett försök att påverka Odessas stilisering av finska. En orsak till att Fiona återanvänder Odessas sverigesvenska accent i form av stiliserad finska med en slags sverigesvensk accent kan vara för att få Odessa att stilisera ”dålig finska” i stället för den standardfinska som Odessa stiliserade i utdrag 3. Detta gör Fiona genom att ta in en utomstående talares – i detta fall sverigesvensk talares röst av finska – med i stiliseringen. Med denna röst förmedlar Fiona en uppfattning om att stiliserad ”dålig finska” varken handlar om hennes eller Odessas språkkunskaper, utan någon utomstående talares språkkunskaper i finska. Detta är ett slags språklig performans (Coupland 2007; Eckert 2008; Rampton 2009; Lehtonen 2015) där talaren med hjälp av stilisering tar in en metafiktiv karaktär i narrativen för att skapa en bild av någon annans röst och egenskaper och vad som kunde vara kännetecknande för karaktären i fråga (jfr även Halonen & Pietikäinen 2017).

Det som är utmärkande är att Odessa faktiskt med paralingvistiska medel (långsamt taltempo, hackig rytm och uttal som avviker från standardfinska) börjar stilisera en slags finska med accent som påminner om ”dålig finska” (raderna 3 och 6) trots att hon dittills inte har gjort det (jfr utdrag 3). Att hon gör det kan ses som att hon förstått de villkor och normer som gäller för stiliseringen: Det handlar varken om hennes egna språkkunskaper eller språkkunskaper hos de övriga eleverna i klassrummet utan snarare om en utomstående persons finska – något som också kan urskiljas i hennes tal och som återspeglas via en utomstående icke-finskspråkig talares röst. Det verkar dock vara viktigt för henne att visa att hon tillhör en viss språkgrupp – i detta fall en tvåspråkig (dialekt-finsk) språkgrupp. Det är något som hon förmedlar lingvistiskt genom att använda skolordet *mattea* som är vanligt bland tvåspråkiga talare av finska och

svenska (jfr Nyman-Koskinen 2016; Kolu 2017). Här förmedlar hon således det faktum att hon har tvåspråkig bakgrund. I fråga om röster pekar användningen av begreppet *mattea* således på en elevröst i form av en tvåspråkig elev. Hon har även på andra lektioner använt ett liknande mönster av svenska skolord med finsk morfologi då hon diskuterat på finska med sina tvåspråkiga klasskompisar (se Nyman-Koskinen 2016). Samma gäller för Fionas del i och med att hon upprepar skolordet *mattea* på samma sätt som Odessa, dvs. med finsk morfologi. Hon vill således explicit förmedla en uppfattning om att även hon tillhör samma språkgrupp som Odessa.

Vad Odessas explicita yttrande om *att det är svårt att tala* återspeglar är mångfacetterat. Å ena sidan uttrycker hon explicit en uppfattning om att det är svårt att stilisera (rad 6). Om hon avser att det är svårt att stilisera finska eller att stilisera överhuvudtaget, kan reflekteras över. I och med de paralingvistiska icke-vokala medel hon gett uttryck för, dvs. flackande blick och nickande i början av varje ord (rad 3) – men även hennes tidigare ordval om att hon tycker om finska och att hon är finskspråkig (se utdragen 2 och 3) – tyder det dock på att hon avser finska. Hon förmedlar således en uppfattning om att finska är den språkresurs hon identifierar sig med och att det därför är svårt att stilisera den typen av finska hon gör, dvs. ”dålig finska” eller någon slags inlärarfinska. Å andra sidan kan hennes explicita yttrande återspegla en uppfattning om att vilja ta avstånd från att överhuvudtaget stilisera. Hon har dessutom riktat blicken till mp3-spelaren i samband med sitt yttrande och är således mån om att även ”personen” bakom mp3-spelaren får veta detta. Vilken uppfattning som än gäller, handlar det här om en inre övertygande röst (Bachtin 1981) där Odessas yttrande är hennes eget. Slutligen kan man fråga sig vad Ronnys roll i interaktionen är. Han sitter bredvid henne och har lyssnat på hennes (och Fionas) stilisering. Han själv har inte finskspråkig bakgrund och han t.o.m. påpekade för henne (och troligen också Fiona) att de ska tala svenska (rad 7).

5 DISKUSSION

Syftet med denna kvalitativa fallstudie var att få en djupare förståelse av en grupp flerspråkiga elevers stilerade tal i en klassrumskontext där de växlade mellan en nordösterbottnisk dialekt, finska och finlandssvenskt standardspråk. Syftet var också att utreda hur stilerat tal realiserades samt identifiera de språkuppfattningar och röster som förmedlades genom det.

I fråga om stiliserad svenska framgick det att eleverna alltid stiliserade någon form av standardsvenska, i detta fall stiliserad finlandssvenska och sverigesvenska. Dialekten stiliserades emellertid inte alls. För finskans del stiliserades dels standardfinska, dels finska med någon form av accent. Orsaken till att eleverna inte alls stiliserade dialekt tyder på att dialekten var en så naturlig del av elevernas språkrepertoar att den därför utelämnades i stiliseringen (jfr Rampton 2009). Att dialekten är en naturlig del av elevernas språkrepertoar bekräftas av klassrumsobservationer, fältanteckningar och tidigare forskning (Nyman-Koskinen 2016) som har visat att dialekten är ett vanligt umgängesspråk för eleverna – även i klassrummet. Stilisering av finska var emellertid inte heller någon självklarhet, vilket framgick av Odessas ovilja att stilisera det. Det kan bero på att även finska på samma sätt som dialekt var en naturlig del av hennes språkrepertoar. För de tvåspråkiga (dialekt-finska) eleverna var finska dessutom en språkresurs som de ofta använde med varandra i klassrummet.

Eleverna stiliserade av många orsaker. Såsom LeBlanc (2021:1) konstaterat, kan det handla om att framhäva en viss identitet (i detta fall en finskspråkig identitet som i Odessas fall) eller för att härma (såsom 'dålig finska' i detta fall) eller för att det helt enkelt är roligt (eleverna skrattade och hade roligt). Eleverna påverkades emellertid även av varandras stilisering dvs. de följde en viss interaktionsordning (Scollon & Scollon 2004). En stilisering ledde ofta till annan eller kunde vara en reaktion på något som någon annan uttryckt just innan (jfr Gumperz 1982). Eleverna återanvände (Anward 2005) även varandras yttranden både lingvistiskt, t.ex. genom att använda samma ord och fraser som någon tidigare yttrat, och paralingvistiskt, t.ex. genom att tillämpa ett tidigare stiliserat uttal i den egna stiliseringen. En av de tre mp3-spelarna visade sig spela en väsentlig roll i interaktionsordningen i form av medierat redskap (Scollon & Scollon 2004), eftersom det var via apparaten i fråga som stiliseringen kretsade. Innan stiliseringen inleddes orienterade sig eleverna mot apparaten efter att läraren hade berättat om dess syfte. Apparaten fungerade därför som trigger för hela stiliseringen och det var via den som stiliseringen inkl. språkuppfattningarna och rösterna cirkulerade. En viktig fråga som bör lyftas fram är därför vem eller vad mp3-spelaren representerade. Representerade den en artefakt som det bara var roligt att leka med? Eller representerade den snarare forskaren som policygivare och auktoritet och någon som också inverkar på elevernas stiliseringar och att de överhuvudtaget började med hela stiliseringsprocessen? Forskarens röst kan således inte heller uteslutas i sådana stiliseringar där eleverna t.ex. explicit uttryckte en viss uppfattning om sina språkresurser.

Elevernas stiliseringar reflekterade både explicita och implicita språkuppfattningar om deras språkresurser och i dessa kunde en mångstämmighet urskiljas. Rösterna var många och varierade beroende på vilken språkresurs som stilerades och vilka språkuppfattningar som återspeglades i dessa. Stilerat finlandssvenskt standardspråk i yttrandet *att tycka om att tala skolsvenska* återspeglade en uppfattning om att en viss typ av svenska – i detta fall finlandssvenskt standardspråk – hörde till skolkontexten och något som skulle talas där. Denna uppfattning kunde förknippas med en lärarröst om den språkpolicy som borde ha rått i klassrummet. Stiliseringen återspeglade också en uppfattning om att standardsvenska var något som en ”duktig elev” borde tycka om (jfr utdrag 2), vilket i sin tur reflekterade en elevröst eller en lånad röst av någon som uttryckt att skolsvenska är något man ska tycka om. Stilerat sverigesvenskt standardspråk i samband med begreppet *högsvenska* återspeglade däremot en uppfattning om standardsvenska som ett högprestigespråk och något som associerades med hög status. Här kunde en föräldraröst urskiljas eller en utomstående röst med hög status (jfr Leinonen 2015; Nyholm 2012). Därtill återspeglade stiliseringen något som snarare förknippades med sverigesvenska och Sverige och inte med klassrummet eller det vanliga umgängesspråket.

Ovanstående analys pekar på att standardsvenska är något som eleverna vet om att borde användas i klassrummet, men att de inte nödvändigtvis tycker om det. Detta framkom även i Odessas explicita yttrande om att inte gilla att tala skolsvenska men däremot att tala finska. Uppfattningen om standardsvenska verkade således inte lika positiv som uppfattningen om finska. Detta kan jämföras med vad Nyholm (2012) fann i sin studie där attityden till standardsvenska inte var lika positiv som den till Närpesdialekt. Att eleverna stilerade standardsvenska, men inte dialekt, väcker också en fråga om denna stilisering även kunde vara ett slags provokation eller en protest mot skolans språkpolicy om standardsvenska som normen i klassrummet (jfr Milani & Jonsson 2012 där stilerad standardsvenska användes för att skämta om, men även motsätta sig dominerande språkideologier om rinkebysvenska som det ”dåliga” och standardsvenska som det ”goda”).

Språkuppfattningarna kring stilerad finska var mångfacetterade. För det första handlade stilisering av finska om hur ”dålig finska” uppfattades, vilket realiserades med lingvistiska medel (t.ex. avsiktlig felaktig grammatik) och paralingvistiska medel (t.ex. grövre röst, långsamt taltempo, hackig rytm, och uttal som avvek från standardfinska). Här kunde en utomstående inlärarröst urskiljas i form av någon som talade ”dålig finska” (jfr Lehtonen 2015;

2016). Stiliserad ”dålig finska” i kombination med begreppet *mattea* återspeglade även en uppfattning om språkgruppstillhörighet, i detta fall tillhörighet till en tvåspråkig (dialekt-finsk). För det andra handlade stilisering av finska om positionering: Genom att stilisera standardfinska, där en röst med auktoritet och prestige kunde urskiljas, tog Odessa avstånd från en annan slags stiliserad finska, i detta fall från stilisering av ”dålig finska” som Fiona och Lena utövade. Även Fiona positionerade sig till sin stilisering av ”dålig finska” genom att stilisera en slags finska med sverigesvensk accent, där en utomstående talares röst kunde urskiljas. Detta gjorde hon för att signalera att varken hon eller Odessa hörde till den språkgrupp som talade ”dålig finska”. Ovanstående analys pekar på att eleverna uppfattar finska som en viktig del av identiteten, vilket återspeglas dels implicit genom de stiliseringar de utövade, dels explicit såsom när Odessa uttryckte att hon inte tyckte om skolsvenska utan om finska eller när Fiona påpekade att de skulle *leka* att de var dåliga på att tala finska.

Tidigare studier har visat att de finlandssvenska skolorna är alltmer flerspråkiga (se t.ex. Oker-Blom 2021). Då har man vanligen avsett svenska, finska och övriga språk (se t.ex. Hellgren et al. 2019) där dialekten räknats som en del av svenska – vilket den ju förvisso är med tanke på att det handlar om en varietet. Tidigare studier har även visat att stilisering i flerspråkig kontext ofta handlat om förortsförankrat talspråk och elever och ungdomar med förortsbakgrund. I den här studien har eleverna inte någon förortsbakgrund utan en svensk-finsk bakgrund där svenska i detta fall avser en nordösterbottnisk dialekt. Studien visar att flerspråkighet i den finlandssvenska skolan är ett komplext fenomen särskilt ur svenskans synvinkel. Svenska innebär inte per automatik standardsvenska eller standardsvenskt talspråk utan kan även innebära dialekt. Talar en elev dessutom finska, kan det bli som hos eleverna i denna studie: Dialekt och finska uppfattas som de naturliga umgängesspråken medan standardsvenska får status som *skolspråk*, något som hör eller borde höra till skolkontexten, såsom eleverna konstaterade både explicit och implicit via stilisering. Studien är sålunda en viktig påminnelse om att standardsvenska kan uppfattas som onaturligt för vissa elever och att elever som klassificeras som svensk-finskt tvåspråkiga inte per automatik är tvåspråkiga i standardsvenska och finska. Tvåspråkighetsdiskursen är mångfacetterad och det är viktigt att främja en mer nyanserad diskurs för att bättre förstå och stödja den språkliga mångfalden och två- och flerspråkiga individer i samhället.

Jag vill rikta ett stort tack till Svenska kulturfonden som har finansierat mina doktorandstudier under läsåret 2022–2023.

LITTERATUR

af Hällström-Reijonen, Charlotta (2012). *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag*. Institutionen för finska, finsk-ugriska och nordiska språk och litteraturer. Humanistiska fakulteten. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Anward, Jan (2005). Lexeme Recycled. How Categories Emerge from Interaction. *Logos and Language*, vol. 5(2). S. 31–46.

Aro, Mari (2006). Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. I: Alanen, Riikka, Dufva, Hannele och Mäntylä Katja (red.). *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 53–76.

Aro, Mari (2009). *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Lanuage Learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Bakhtin, Mikhail (1986). *The problem of speech genres – Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press. S. 60–102.

Bijvoet, Ellen och Fraurud, Kari (2015). Folklingvistik. I: Boyd, Sally och Ericsson, Stina (red.). *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 109–129.

Bijvoet, Ellen. (2020). *Attityder till spår av andra språk i svenskan. En forskningsöversikt*. Rapporter från Språkrådet 15. Institutet för språk och folkminnen.

Boyd, Sally och Ericsson, Stina (2015). Sociolingvistik i praktiken – inledning. I: Boyd, Sally och Ericsson, Stina (red.). *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–31.

Brunell, Viking. (1983). *Dialekt, tvåspråkighet och modersmålsundervisning i den finlandssvenska grundskolan*. Rapporter från pedagogiska forskningsinstitutet 331. Jyväskylä.

Coupland, Nikolas (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society*, vol. 30(3). S. 345–375. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0047404501003013>.

Coupland, Nikolas (2007). *Style: Language Variation and Identity. Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deppermann, Arnuld (2007). Playing with the voice of the other: Stylized “Kanaksprak” in conversations among German adolescents. I: Auer, Peter (red.). *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 325–360.

Dufva, Hannele (1995). Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. I: Muikku-Werner, Pirkko och Julkunen, Kyösti (red.). *Kielten väliset kontaktit*. AFinLA:s årsbok 1995. Jyväskylä: The Finnish Association of Applied Linguistics 53. S. 25–43.

Dufva, Hannele och Alanen, Riikka (2005). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. I: Hall, Joan Kelly, Vitanova, Gergana och Marchenkova, Ludmila A. (red.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 99–118.

Dufva, Hannele (2003). Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian view. I: Kalaja, Paula och Ferreira Barcelos, Ana Maria (red.). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. S. 131–151.

Dufva, Hannele och Halonen, Mia (2016). Svetlana Rönkkö ja Tove Hansson: Vieraan aksentin performanssi mediahuumorin resurssina. I: Solin, Anna, Vaattovaara, Johanna, Hynninen, Niina, Tiililä, Ulla och Nordlund, Taru (red.). *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa*. AFinLA:s årsbok. Jyväskylä: Studies in Applied Linguistics 74. S. 145–162.

Eckert, Penelope (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics* 12(4), 2008. S. 453–476.

Ericsson, Stina, Grahn, Inga-Lill och Karlsson, Susanna (red.) (2023). Interaktionen växer fram. I: *Att analysera interaktion*. Upplaga 1:1. Lund: Studentlitteratur AB. S. 89–130.

Greggas-Bäckström, Anna (2011). ”Ja bare skriver som e låter”. *En studie av en grupp Närpesungdomars skriftpraktiker på dialekt med fokus på sms*. Institutionen för språkstudier. Umeå: Umeå universitet.

Gumperz, John. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. I: Davies, Alan och Elder, Catherine (red.), *The Handbook of Applied Linguistics* London och New York: Blackwell Publishers. S. 215–228.

Halonen, Mia och Pietikäinen, Sari (2017). Mocking fakeness: Performance, Phonetic Aspiration and Ethnic Humour. *Pragmatics* 27(4). S. 507–528.

Halonen, Mia 2019. Vieras aksentti. I: Tergujeff, Elina och Kautonen, Maria (red.). *Suullinen kielitaito – Opi, opeta, arvioi*. Helsingfors: Otava. S. 74–83.

Hellgren, Jan, Silverström, Chris, Lepola, Laura, Forsman, Liselott och Slotte, Anna (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 8:2019.

Holquist, Michael och Emerson, Caryl (1981). Glossary. I: Holquist, Michael (red.). *The Dialogic Imagination. Four Essays by Michael Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Holt, Elizabeth (2016). Laughter at Last: Playfulness and laughter in interaction. *Journal of Pragmatics*, vol. 100. S. 89–102. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.012>.

Honko, Mari (2017). Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. *Puhe ja kieli*, 37:4. S. 215–238. Doi: <https://doi.org/10.23997/pk.63203>.

Itkonen, Terho (1989). *Nurmijärven murrekirja*. Kotiseudun murrekirjoja 10. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 498. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki. S. 342–343.

Ivars, Ann-Marie (2015). *Dialekter och småstadsspråk*. Svenskan i Finland – i dag och i går I:1. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 85–103.

Kalaja, Paula (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. I: Kalaja, Paula och Ferreira Barcelos, Ana Maria (red.). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. S. 87–108.

Kautonen, Maria och Kuronen, Mikko (2021). *Uttalsinläring med fokus på svenska*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 860. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Kolu, Jaana (2017). "Me ollaan mukana tässä experimentissä": lingvistiska resurser och språkpraktiker i tvåspråkiga ungdomssamtal i Haparanda, Stockholm och Helsingfors. *Jyväskylä Studies in Humanities* 317. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Kotsinas, Ulla-Britt (1988). Rinkebysvenska – en dialekt. I: Linell, Per, Adelswärd, Viveka, Nilsson, Torbjörn och Petersson, Per A. *Svenskans beskrivning 16*. Linköping: Linköping University Press. S. 264–278.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.

Lappalainen, Hanna (2004). *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 964. Helsinki.

LeBlanc, Robert Jean (2021). Doing Voices: Stylization, literary impretation, and indexical valence. *Linguistics and Education*, vol. 64. Elsevier Inc. S. 1–11. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100949>.

Lehtonen, Heini (2006). Morfologinen variaatio maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheessa. I: Juusela, Kaisu och Nisula Katariina Nisula (red.). *Helsinki kieliyhteisönä*. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 255–274.

Lehtonen, Heini (2015). *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Institutionen för finska, finsk-ugriska och nordiska språk och litteraturer. Humanistiska fakulteten. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Lehtonen, Heini (2016). Troping on prejudice. Stylised "bad Finnish" performances and reflexivity among adolescents in Eastern Helsinki. *AILA Review*, vol. 29(1). S. 15–47. Doi: <https://doi.org/10.1075/aila.29.02leh>.

Leinonen, Therese (2015). Finlandssvenskars uppfattningar och åsikter om språklig variation – en webbenkät. *Folkmålsstudier*, vol. 53. S. 117–139.

Löfström, Malin (2022). *Språklig stil och stajling bland finlandssvenskar i Stockholm: – ett mobilitetsdialektologiskt perspektiv*. *Studia philologiae Scandinavicae Upsaliensia* 22. Institutionen för nordiska språk. Uppsala: Uppsala universitet.

Madsen, Lian Malai och Svendsen, Bente Ailin (2015). Stylized voices of ethnicity and social division. I: Nortier, Jacomine och Svendsen, Bente Ailin (red.). *Language, Youth and Identity in the 21st Century – Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 207–229.

Milani, Tommaso M. och Jonsson, Rickard (2012). Who's Afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance. *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 22(1). S. 44–63. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2012.01133.x>.

Mondada, Lorenza (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 2018, vol. 51(1). S. 85–106. Doi: <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.

Nyholm, Sara. (2012). *Närpesbornas intraspråkliga beteende. En attitydundersökning med framtidsperspektiv*. Vasa: Universitas Wasaensis 2012.

Nyman-Koskinen, Paulina. (2016). Svenska knappen, flickor! Förhandling av språkpolicyer i ett klassrum i Kronoby kommun. I: Kolu, Jaana, Kuronen, Mikko och Palviainen, Åsa (red.). *Svenskan i Finland 16*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 138–152.

Oker-Blom, Gun (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021: 9. Helsingfors: Undervisning- och kulturministeriet.

Paunonen, Heikki (1995). *Suomen kieli Helsingissä. Huomioita Helsingin puhekielen historiallisesta taustasta ja nykyvariaatiosta*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Palviainen, Åsa och Räisä, Tiina (2022). ”Pikkuhiljaa hem å äta”: Flerspråkighet och multimodalitet i en familjechatt. I: Lepistö, Kirsi, Kosunen, Riitta och Risto Elisa (red.). *Humanisten med många roller. En festskrift till Paula Rossi på hennes 60-års dag*. Uleåborg: *Studia humaniora ouluensia* 18. S. 243–262.

Rampton, Ben (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rampton, Ben (2009). Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization. *Language in Society*, vol. 38(2). S. 149–175. Doi:10.1017/S0047404509090319.

Sacks (1992), Harvey (1992). *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. I: Jefferson, Gail (red.). Oxford: Blackwell Publishing.

Scollon, Ron och Scollon, Susie Wong (2004). *Nexus Analysis. Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Schiffrin, Deborah (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Textbooks in Linguistics.

Senter, Karin (2022). *Att göra förort. Om språkliga resurser hos gymnasieungdomar med mångspråkig förortsbakgrund*. *Studia philologiae Scandinavicae Upsaliensia* 24. Institutionen för nordiska språk. Uppsala: Uppsala universitet.

Slotte-Lüttge, Anna och Forsman, Liselott (2013). *Skolspråk och lärande. Guider och handböcker 2013:5*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Slotte-Lüttge, Anna (2007). Making use of bilingualism – construction of a monolingual classroom, and its consequences. *International Journal of the Sociology of Language* 2007(187–188). S. 103–128. Doi: 10.1515/IJSL.2007.052.

Sopanen, Pauliina (2022). *Språköverskridande policy och verksamhet på ett samlokaliserat daghem*. Jyu Dissertations 554. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Statistikcentralen. *Språk efter kön kommunvis, 1990–2022*. Statistikcentralens PX-Web databaser. Tillgänglig på https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rm.px >. Hämtad 10.6.2023.

Stubbe, Maria, Lane, Chris, Hilder, Jo, Vine, Elaine, Vine, Bernadette, Marra, Meredith, Holmes, Janet och Weatherall, Ann (2003). Multiple discourse analyses of a workplace interaction. *Discourse studies*, vol. 5(3). S. 351–388.

SO = *Svensk ordbok*. Tillgänglig på <https://svenska.se/>>. Hämtad 4.4.2022.

Wenden, Anita L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, vol. 19(4). S. 515–537. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>.

Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kivimäki, Petri och Forss, Henri (2022). Tämä kartta paljastaa, mistä olet kotoisin – mukana yli 70 000 suomalaista: ”Ei meillä näin yksityiskohtaista karttaa ole tehty koskaan”. *Yle* 29.12.2022. Tillgänglig på <https://yle.fi/a/74-20010020>>. Hämtad 4.4.2023.

Åhlund, Anna och Aronson, Karin (2015). Stylizations and alignments in a L2 classroom: Multiparty work in forming a community of practice. *Language & Communication*, vol. 43. S. 11–26. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.03.004>.

Transkriptionsnyckel

courier	Svart färg representerar vokala fenomen i interaktionen.
courier	Grå färg representerar icke-vokala fenomen i interaktionen.
ODE	Förkortning av deltagarnas namn med versaler (ODE för Odessa, FIO för Fiona, LEN för Lena, LÄR för läraren, ELE för elev, KLA för klassen) då de uttrycker hörbara fenomen.
Ode	Förkortning av deltagarnas namn med gemener (t.ex. Ode för Odessa), då de uttrycker synliga fenomen.
((skratt))	Metakommentar
hej	Betoning
»hej«	Förställd röst (här: stiliserad röst)
hej	Tal med skratt i rösten
°hej°	Svagare röst
↑	Lokal tonhöjning
?	Tydligt stigande intonation
h-	Avbrutet ord
[hej]	Markerar var överlappande tal börjar och slutar
=	Yttranden hakas på varandra utan hörbar paus/yttrandet fortsätter på en annan rad
HEJ	Hög volym
hej:	Förlängt ljud
...	Paus i talet
‡pekar‡	Beskrivningen av olika beteenden, som t.ex. att peka
\$tittar\$	eller titta, tilldelas olika symboler och avgränsas mellan två identiska symboler och annoteras synkront med vokala fenomen.
↖->	Det beskrivna talet fortsätter över påföljande rader,
->↖	tills en pil med samma symbol återfinns.
->>	Det beskrivna beteendet fortsätter efter exemplets slut.