



DIALEKT I ELEVERS TRANSSPRÅKANDE I ETT FINLANDSSVENSKT KLASSRUM

- Paulina Nyman-Koskinen, Institutionen för språk och kommunikationsstudier, Jyväskylä universitet

Kirjoittajan yhteystiedot:

Paulina Nyman-Koskinen, paulina.e.nyman-koskinen@jyu.fi

Denna kvalitativa studie fokuserar på en flerspråkig klassrumskontext där 9–10-åriga elever i årskurs 3 och deras lärare använder en finlandssvensk dialekt och standardsvenska i interaktion med varandra. Syftet är att med metoder från interaktionell sociolingvistik redogöra för och utöka kunskapen om hur dialekten används i elevinitierat transspråkande i lärar-elevinteraktion i helklass samt utreda vilken roll lärarstyrd interaktion spelar för hur dialekten används. Materialet inkluderar transkriberat audio- och videomaterial samt fältanteckningar från en 45-minuters lektion. Analysen visar att transspråkandet är en naturlig praktik i lärarstyrd lärar-elevinteraktion i helklass: Eleverna använder dialekt och standardsvenska dynamiskt och fritt för att skapa mening och läraren, som har kunskap i dialekt, bygger för sin del vidare på detta meningsskapande. Studien visar att det finns ett transspråkande utrymme i klassen där eleverna kan röra sig fritt mellan dialekt och standardsvenska och där även läraren beaktar båda resurserna i sin undervisning.

Nyckelord: dialekt, flerspråkighet, standardsvenska, klassrumsinteraktion, transspråkande

1 INLEDNING

Österbotten är ett landskap där de lokala finlandssvenska dialekterna har sin starkaste ställning jämfört med övriga Finland (Ivars, 2015). Speciellt de österbottniska dialekterna har kvar många gamla drag som inte längre finns kvar i dagens standardsvenska bl.a. ifråga om uttal, syntax och lexikon (se t.ex. Ivars, 2015). De avviker sålunda en hel del från standardspråket och kan vara svåra att förstå för en som inte talar dialekterna ifråga. För många är dialekt det egentliga modersmålet (se t.ex. Rabb, 2014) och det används i olika domäner. På vissa områden används dialekt även i skolan och i klassrummet (Oker-Blom, Geber & Backman, 2001; Nyman-Koskinen, 2016; 2023).

När flerspråkighet i den finlandssvenska skolan diskuteras, är det ofta svenska, finska och övriga benämnda språk som nämns, medan dialekterna inte märkvärdigt noteras. Dialektanvändning i klassrummet har ändå forskats på i viss mån i Svenskfinland och har då fokuserat bl.a. på elevernas språkbakgrund, språkkompetens och skolframgång (se Brunell, 1983; Loman, 1981; Oker-Blom m.fl., 2001). Det finns emellertid lite aktuell forskning kring *faktisk* dialektanvändning, dvs. hur dialekt används i klassrummet (se dock Loman, 1977 och Slotte-Lüttge & Forsman, 2013) och särskilt i klassrum där dialekt används tillsammans med andra språk (se dock Nyman-Koskinen, 2016). Denna studie bidrar med aktuell forskning kring detta.

I studien undersöks en klassrumskontext där 9–10-åriga elever i årskurs 3 och deras lärare använder dialekt och standardsvenska i interaktion med varandra. I viss mån använder eleverna även finska under lektionerna (se vidare Nyman-Koskinen, 2016; 2023). Det är sålunda ett flerspråkigt klassrum. Klassen ifråga finns i en finlandssvensk skola i norra Österbotten. Studien utgår ifrån transspråkande som teoretisk referensram: Transspråkande (eng. translanguaging) kan beskrivas som en dynamisk praktik där flerspråkiga talare använder hela sin språkrepertoar i meningsskapande situationer med andra talare (García, 2009; García & Li Wei, 2014). Begreppet kan syfta både till den enskilda individens användning av sina flerspråkiga resurser och till ett pedagogiskt synsätt där alla språkliga resurser används i undervisningen (Cenoz & Gorter, 2020). Detta kan ske medvetet genom en lärarinitierad transspråkande pedagogik, dvs.

vara lärarinitierat, eller ske spontant av läraren (lärarinitierat spontant transspråkande) eller av eleverna (elevinitierat spontant transspråkande) (Cenoz & Gorter, 2017). I föreliggande studie avser transspråkande flerspråkigt språkbruk i lärar-elevinteraktion i helklass där utgångspunkten är elevinitierat transspråkande. Interaktion i helklass syftar på kommunikation som är riktad till hela klassen.

Forskning kring transspråkande har vanligtvis rört olika benämnda språk (se t.ex. Lehtonen, 2021) och inte varianter av ett och samma språk (se dock Oliver m.fl., 2021). I denna studie tillämpas transspråkande inte på olika benämnda språk utan på två varianter av ett och samma språk som används i ett och samma klassrum. Varianterna kan emellertid likställas med två olika benämnda språk i och med att dialekten är umgängesspråket och en del elevers egentliga modersmål. Standardspråket är något som främst används i skolan (se Nyman-Koskinen, 2023): Dels är det undervisningsspråket, dels är det något som eleverna ska lära sig. Dialekten avviker dessutom en hel del från standardspråket (se kap. 2.1). I studien läggs fokus på elevinitierat transspråkande med fokus på dialekt. Syftet är att redogöra för och utöka kunskapen om hur dialekten används i interaktion i helklass i transspråkande och det preciseras med följande frågeställningar:

- 1) Hur används dialekten i elevinitierat transspråkande?
- 2) Vilken roll spelar lärarstyrd interaktion för hur dialekten används?

Med lärarstyrd interaktion avses här mer eller mindre formell undervisning i helklass där läraren fördelar talturer till eleverna om innehåll som antingen direkt eller indirekt tangerar lektionens innehåll.

2 DIALEKTERNA I SVENSKFINLAND

2.1 Dialekternas ställning

I Finland har de lokala dialekterna klarat sig bättre mot utjämning jämfört med Sverige bl.a. på grund av det perifera läget (Loman, 1998, s. 166). Dialekt talas i olika domäner, t.ex. hemma, på jobbet, när man utträttar ärenden och i skolan. Enligt Ivars (2015) beror de finlandssvenska dialekternas starka ställning på att de fortfarande har en social funktion för att signalera samhörighet mellan dem som bor inom ett och samma

område. Dialekterna utgör dessutom en del av den egna identiteten. För många är dialekten det egentliga modersmålet medan standardsvenska¹ används vid behov. Förutom i tal används dialekt även i skrift, t.ex. i sms (se Greggas-Bäckström, 2011) och i andra meddelandeappar som WhatsApp och Snapchat (Palviainen & Räisä, 2022a; 2022b). Det existerar således ett tillstånd av diglossi där dialekten och standardssvenskan används i olika sociala sammanhang. Språkanvändarna kan därmed ses som tvåspråkiga eller bidialektala i och med att de väljer mellan dessa två språk eller varieteter beroende på kontexten (Ivars, 2015; Thelander, 1996.)

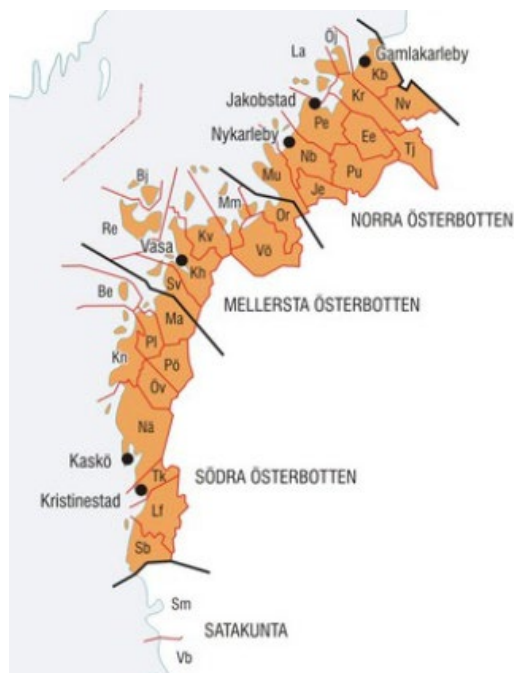
Kännetecknande för de finlandssvenska dialekterna är de många arkaismer som bevarats, såsom primära diftonger (t.ex. *heim* vs. *hem*) och stavelsekvantitet (t.ex. *bo:d*: vs. *bodde*). Även en del novationer har genomförts, t.ex. apokope eller förenklad ordböjning (t.ex. *he rö*: *bi:le* vs. *den röda bilen*) och norrländsk förmjukning eller palatalisering av vissa klusiler (t.ex. *mysji* vs. *mycket*). De finlandssvenska dialekterna har mest gemensamt med de norrländska och de västerbottniska dialekterna i Sverige. (Se t.ex. Ivars, 2015 för en närmare beskrivning av de finlandssvenska dialekterna.) Jämfört med sverigesvenska dialekter avviker vissa finlandssvenska dialekter från finlandssvenskt standardsspråk i ungefär samma mån som t.ex. älvdalskan avviker från sverigesvenskt standardsspråk. De kan därför vara svåra att förstå för icke-dialekttalande personer och på vissa dialektområden, t.ex. i Österbotten, avviker dialekterna så pass mycket från varandra att dialekttalarna inte alltid ens förstår varandra.

Speciellt i Österbotten är dialektutjämnningen en långsam process. Av de österbottniska dialekterna (se figur 1) har de nordösterbottniska dialekterna förändrats minst under de senaste 200–250 åren (Ivars, 2015). Skolan i ifrågavarande studie ligger i en kommun i det nordösterbottniska dialektområdet. I mina tidigare studier av elevernas språkbruk har jag kunnat konstatera att de använder dialekt både i och utanför klassrummet (Nyman-Koskinen, 2016; 2023). Dialekten ifråga har kvar många arkaiska drag som inte längre finns kvar i dagens standardsvenska bl.a. ifråga om uttal (t.ex. vissa diftonger och stavelsekvantitet, se föregående

stycke) och bevarande av inskottskonsonanter (t.ex. *komber* vs. *kommer*). Den har även en förenklad syntax t.ex. gällande genus (*ein* vs. *en* och *ett*) och pluralis (pluralform endast för bestämd form, t.ex. *ein kattå*, *mang kattå*, *tömdi kattona* vs. *en katt*, *många katter*, *de där katterna*) och förenklad adjektivböjning (jfr föregående stycke).

FIGUR 1.

Indelningen av det österbottniska dialektområdet. Karta återgiven med tillstånd av M. Lindberg och Svenska litteratursällskapet i Finland.



2.2 Dialekt i klassrummet

I en jämförelse av läroplanerna över tid gällande ämnet modersmål och litteratur har dialektanvändningen under lektionerna genomgått en utveckling från att ses som något som borde bortarbetas till en mer tillåtande attityd. I den första läroplanen för grundskolan i Finland står det t.ex. explicit att "dialektala och personliga egendomligheter bortarbetas" (Grundskolans läroplanskommittés betänkande II från 1970, s. 31). I 1994-års läroplan var synen på dialekt mer värderingsfri och tolerant gentemot språklig variation där bl.a. termer som *högspråk* och

¹ af Hällström-Reijonen (2012) beskriver den standardsvenska som talas och skrivs i Finland som en överregional varietet av svenska. Denna överregionala varietet kännetecknas av vissa finländska särdrag karaktäristiska för just finlandssvenska.

högsvenska undveks (Wiik, 1997.) Även i 2004 års läroplan, den läroplan som var i kraft då materialet för denna studie samlades in, beaktas elevernas språkliga variation genom formuleringar som ”att stödja och stärka alla elevers språkliga identitet och färdighet att använda skolspråket” (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2004, s. 44).

Vad som emellertid sker på gräsrotsnivå i det finlandssvenska klassrummet gällande dialektanvändning har inte undersökts särskilt mycket. Ofta har det varit olika slags kartläggningar av elevers språkbakgrund eller språkkompetens. År 1977 undersökte Loman elevers språkbruk och språkliga utveckling i Kronoby genom att observera deras användning av högsvensk², högsvensk med dialektala inslag och användning av dialekt i olika talsituationer. Det framkom att eleverna strävade efter att tala högsvensk i mer lärarstyrda talsituationer, t.ex. när de gav korta svar på lärarens frågor, reproducerade inlärd kunskap eller läste upp nerskrivna svar. Dialekt förekom emellertid i friare situationer där elevernas kunskap inte testades utan de skulle utveckla sina egna tankar. Två tendenser kunde också konstateras: Dialekt användes särskilt mycket i åk 1–2 och 7, medan elever i åk 3–6 strävade efter att tala högsvensk även om det också förekom en större ångslan eller ovilja att tala det.

På 1980-talet intervjuade Brunell (1983) lärare i finlandssvenska skolor om elevers språkbruk och det framkom bl.a. att en tredjedel av lärarna ansåg att elevernas dialektala bakgrund skapade svårigheter i både läsning och skrivning. En övervägande majoritet av lärarna ansåg även att en stor del av de dialektalande eleverna inte klarade av att föra ett samtal på standardsvenska. Det handlade emellertid inte alltid om en färdighetsfråga, utan särskilt i Österbotten var det även en attitydfråga. I en rapport om de finlandssvenska dialekterna (Loman, 1981, 20) framkom det att lärarna i svenska Österbotten talade standardsvenska i skolan, men hade ”svårt att lära eleverna att uttrycka sig säkert och naturligt på högsvensket”. Orsakerna till detta var att de finlandssvenska dialekterna kunde avvika så pass starkt från standardsvenska att standardsvenska kunde uppfattas som ett främmande språk. Eleverna hörde inte

heller det talade standardspråket särskilt ofta utanför skolans väggar (Loman, 1981.)

År 2001 publicerade Oker-Blom m.fl. en utredning kring lågstadieelevers språkbakgrund och muntliga språkkompetens i svenska i de finlandssvenska skolorna. Av den utredningen framgick det bl.a. att två av tre elever i de finlandssvenska skolorna kom från helt svenskspråkiga hem och att andelen elever som talade en finlandssvensk dialekt uppgick till ca 30 procent av alla elever i materialet. De flesta skolorna med hög andel dialektalande elever var belägna i Österbotten. Enligt Oker-Blom m.fl. (2001) kännetecknades Österbotten av följande slags språkmiljöer: sådana där elever talade i huvudsak dialekt och/eller standardsvenska, sådana där standardsvenska och finska talades, samt på vissa orter – såsom den ort där föreliggande studie har genomförts – av alla de tidigare nämnda kombinationerna (se vidare Författaren, 2016; 2023). Gällande muntlig språkkompetens i svenska visade utredningen bl.a. att 63 procent av de elever som var klassade som svensk- och finstalande, som finsk-, svensk- och dialektalande respektive som finsk- och dialektalande, talade svenska ”utan främmande inflytande” (Oker-Blom m.fl., 2001, s. 8).

I Slotte-Lüttges och Forsmans (2013) studie om språkinriktad undervisning i flerspråkiga klassrum i de finlandssvenska skolorna framkom det att elever t.ex. i Närpes använde mycket dialekt både med varandra och med läraren medan standardsvenska användes vid högläsning och under föredrag. De kunde också konstatera att attityden gentemot användning av dialekt under lektionerna hade blivit mer positiv jämfört med tidigare. I min studie av flerspråkiga elevers språkbruk under en textilslöjdlektion fann jag att eleverna använde dialekt, finska och standardsvenska med varandra (Nyman-Koskinen, 2016). Det framkom också att de var medvetna om (standard)svenska som normen under lektionerna och agerade också som medkonstruktörer av upprätthållandet av normen. Detta gällde emellertid endast om någon elev talade finska, men inte om eleven talade dialekt.

I och med att attityden till dialektanvändning i klassrummet har blivit mer tillåtande skapar det möjligheter att använda dialekt i klassrummet vid

2 Högsvensk är ett begrepp som användes i tidigare läroplaner, men som ersattes av begreppet standardsvenska i 1994 års läroplan (se t.ex. Wiik, 1997). Högsvenska är ett begrepp som fortfarande förekommer i finlandssvenskt talspråk (Ivars, 2015; Leinonen, 2015, s. 136).

sidan av standardsvenska. Denna studie undersöker därför närmare *hur* dialekten används i elevinitierat transspråkande samt vilken roll lärarstyrd interaktion spelar för hur dialekten används i helklass. Transspråkande som begrepp redogörs närmare för i nästa avsnitt.

3 TRANSSPRÅKANDE

Transspråkande (eng. translanguaging) är ett begrepp som kan tillämpas på olika sätt. Bonacina-Pugh, da Costa-Cabral och Huang (2021, s. 439) delar in transspråkande i "fixed language approach" och "fluid languaging approach". Den förstnämnda innefattar den ursprungliga betydelsen av transspråkande, dvs. en medveten undervisningspraktik där både elever och lärare systematiskt alternerar mellan två separata språk för att skapa mening (Baker, 2011; Williams, 1996). Sedermera har transspråkande fått en vidare betydelse där det frångår synsättet att det handlar om språk som separata och räknebara (jfr kodväxling som utgår ifrån alternering mellan två separata språk eller koder (Auer, 1984)). I stället läggs fokus på själva *språkandet* där transspråkande ses som spontan, dynamisk och flytande användning av flerspråkiga språkresurser för att skapa mening. (Cenoz & Gorter, 2020; Garcia, 2009; García & Li Wei, 2014.) Li Wei (2011) menar att detta meningsskapande sker i ett transspråkande utrymme där flerspråkiga individers tidigare erfarenheter, kulturer och åsikter möts i de språkliga praktikerna.

I klassrummet kan transspråkande ske spontant och naturligt när både elever och lärare delar samma språkrepertoar (García, 2009). I mer heterogena klassrum, där endast undervisningsspråket är den gemensamma språkresursen, sker det inte naturligt och då blir det lärarens uppgift att utveckla medvetna transspråkandepraktiker. Det spontana, naturliga transspråkandet kan beskrivas som elevstyrt medan det medvetna transspråkandet kan beskrivas som lärarlett (Baker, 2011). I denna studie tillämpas Lupsas (2020) termer *elevinitierat* och *lärarinitierat* transspråkande. Elevinitierat transspråkande avser elevernas spontana transspråkande i skolarbetet. Lärarinitierat transspråkande kan ske spontant av läraren eller ske medvetet via en genomtänkt transspråkande pedagogik där undervisningen bygger på elevernas flerspråkighet. En välgenomtänkt transspråkande pedagogik kräver att den anpassas för

en viss utbildningskontext och dess språkbruk eller omvandlas till ett transspråkande utrymme (Gorter & Arocena, 2020; Lehtonen, 2021).

I forskning av transspråkande utgår man vanligtvis ifrån olika språk. Denna studie utgår emellertid ifrån två varianter av ett och samma språk. Även om språkbrukarna växlar mellan olika språkvarianter (jfr kodväxling) och dessa analyseras som olika varianter utgår studien inte från dem som separata system. Fokus ligger inte heller på alterneringen mellan dessa, utan på den meningsskapande transspråkandepraktiken. Studien placerar sig sålunda mitt emellan Bonacina-Pughs m.fl. (2021, s. 439) indelning av transspråkande i "fluid language approach" och "fixed language approach": Dels utgår den ifrån elevinitierat transspråkande som en naturligt, spontant förekommande praktik där språkbrukare utnyttjar sina språkresurser dynamiskt i syfte att skapa mening. Samtidigt sker transspråkandet i lärarstyrd lärar-elevinteraktion i helklass och då är det inte helt uteslutet att det eventuellt också kan handla om en medveten och planerad praktik från lärarens sida.

4 MATERIAL OCH METOD

4.1 Forskningskontext

Ifrågavarande studie är en del av ett större avhandlingsprojekt som undersöker språkpolicy i ett flerspråkigt klassrum i Österbotten. Klassen som utgör kontexten för denna delstudie fanns i en finlandssvensk skola som låg i en tvåspråkig kommun i norra Österbotten. I kommunen var vid tidpunkten för datainsamling (2014) 80 procent av invånarna registrerade som svenskspråkiga, 18 procent som finskspråkiga och 2 procent som talare av övriga språk. (Statistikcentralen, 31.12.2022). Eleverna gick i årskurs 3 och var mellan 9 och 10 år. Under lektionen talade de dialekt eller finska med varandra beroende på vem de talade med och dialekt eller finlandssvenskt standardspråk med läraren (se vidare Nyman-Koskinen, 2016; 2023). Läraren talade finlandssvenskt standardspråk under lektionerna, men t.ex. i lärarrummet talade även lärarna dialekt. Ifråga om standardspråket talade läraren en blandning av lokalt stadsmål, ett slags standardtalspråk präglad av dialekten i området, och ett skriftspråksnära mål eller standardtalspråk också kallat överregional finlandssvenska

(mer om terminologin, se af Hällström-Reijonen, 2012). Standardspråket var även det språk som skulle beaktas i undervisningen enligt skolans egen läroplan.

4.2 Informanter

Klassen bestod sammanlagt av 26 elever, en lärare och en skolgångshandledare. Enligt uppgifter som erhöles av skolans dåvarande rektor kom femton av eleverna från svenskspråkiga hem, tio från finsk-svenska hem och en från ett helt finskspråkigt hem. Både läraren och skolgångshandledaren hade svenskspråkig bakgrund, vilket kom fram i en diskussion med dem. Med svenska avses här dialekt. Huruvida läraren eller skolgångshandledaren hade kunskaper i finska framkom inte. Av dessa valdes fem elever och deras lärares interaktion ut för närmare analys i och med att de deltog i den interaktion som står i fokus och p.g.a. de transspråkade praktiker som förekom: lärar-elevinitierat transspråkande med fokus på dialekt i lärarstyrd lärar-elevinteraktion. Deltagarnas pseudonymer och språkbakgrund kan ses nedan i tabell 1.

TABELL 1.

Deltagarnas språkbakgrund enligt uppgifter som erhöles av rektorn och läraren.

Deltagare	Språk som talades hemma
Anja	finska
Anders	svenska (dialekt)
Konrad	svenska (dialekt)
Emil	svenska (dialekt)
Lena	svenska (dialekt) och finska
Läraren	svenska (dialekt)

4.3 Datainsamling

Materialet i studien är en del av ett större material som samlades in under en skolvecka hösten 2014. För denna studie valdes en 45-minuters lektion i ämnet modersmål och litteratur ut för närmare analys, eftersom den innehöll mycket muntlig interaktion mellan eleverna och läraren och således erbjöd rikligt med data. Klassrummet hade ett traditionellt upplägg där läraren undervi-

sade framför eleverna och eleverna följde undervisningen från sina platser. I viss mån förekom även självständigt arbete och interaktion eleverna emellan. Denna studie fokuserar emellertid specifikt på lärar-elevinteraktion i helklass. Helklass syftar här på en undervisningssituation där hela klassen deltar i interaktionen. I detta fall innebär det lärarstyrd samtal där läraren talade till hela klassen eller riktade sitt tal direkt till en elev och indirekt till de övriga eleverna, men också där eleven riktade sitt tal direkt till läraren och indirekt till de övriga eleverna (jfr Niemelä, 2008).

I datainsamlingen tillämpades metoder från klassrumsetnografi (Palmér, 2015): deltagande observation, fältanteckningar samt video- och audioinspelningar. Som deltagande observatör kan man vara engagerad på olika sätt och på olika nivåer (se t.ex. Öhlander, 1999). I detta fall satt jag längst bak i klassrummet och gjorde översiktliga fältanteckningar om elevernas och lärarnas språkbruk. Jag deltog inte aktivt i klassrumsverksamheten, men diskuterade med eleverna och läraren ifall de tog initiativ till det. Jag använde också en klassrumskarta där jag markerade ungefärlig tidpunkt på de ställen där det skedde något extra intressant i språkbruket för att kunna återkomma till det senare. I samband med transkriptionsarbetet av video- och audioinspelningarna använde jag fältanteckningarna och klassrumskartan som stödmaterial. Stödmaterialiet kompletterades med bl.a. närmare beskrivningar och preliminära tolkningar av klassrumsinteraktionen. Dessa använde jag tillsammans med det transkriberade materialet i själva analysen. För att kunna fånga både elevernas och lärarens verksamhet i klassrummet använde jag två videokameror. Den ena placerades framme i ena hörnet och den andra videokameran placerades längst bak i klassen. Tre mp3-spelare placerades på skolbänkarna runt om i klassrummet för att fånga så mycket som möjligt av språkbruket.

Forskningsstudien följer de av Forskningsetiska delegationen (2013) upprättade etiska principer som gällde då datainsamlingen skedde. I detta fall informerades elevernas föräldrar, skolan och kommunens bildningschef om forskningsstudien och dess syfte. Elevernas föräldrar gav sitt informerade samtycke till att deras barn deltog i undersökningen.

4.4 Analysmetod

För att utreda dialektanvändning i elevinitierat transspråkande i helklass samt vilken roll lärarstyrd interaktion spelar för hur dialekten används undersöktes tre transkriberade utdrag där interaktionen mellan läraren och eleverna analyserades. I analysen användes, förutom de transkriberade utdragen, även stödanteckningarna från genomgången av video- och audioinspelningarna.

Utdragen valdes ut för att interaktion i helklass var det som förekom mest under lektionen och för att helklassinteraktionen till största delen var lärarstyrd: Läraren delade ut talturer till eleverna oftast via frågor som eleverna besvarade och som läraren avslutningsvis kommenterade. Detta kan jämföras med s.k. IRE-mönster (Initiering, Respons, Evaluering) där läraren initierar en fråga, som en elev besvarar som läraren slutligen evaluerar (se t.ex. Bergqvist, Evaldson, Lindblad & Sahlström, 2001).

I analysen tillämpades metoder från interaktionell sociolingvistik (Gumperz, 2001) som till stor del bygger på samtalsanalys, men som även tar hänsyn till den bredare sociokulturella kontexten i interaktionen (Stubbe m.fl., 2003). I denna studie beaktades bl.a. att det handlade om interaktion i helklass under en viss lektion och med en viss lärare och elever, att transspråkandet var elevinitierat och interaktionen lärarlett. Förutom detta analyserades även den materiella kontexten (Hult, 2015) i interaktionen, i detta fall olika slags artefakter och deras placering, såsom projektorduk, böcker, häften och dokumentkamera, eftersom dessa var en väsentlig del av helklassinteraktionen: Under lektionen använde läraren dokumentkameran aktivt då hen projicerade den faktatext inklusive de uppgifter som behandlades. Eleverna för sin del använde text- och arbetsböcker samt häften, men kunde också följa med faktatexten via dokumentkameran. Dessa artefakter analyserades som en del av det transspråkande som skedde i interaktionen, dvs. deras roll i transspråkandepraktiken. Både verbalt och icke-verbalt språkbruk analyserades för att få en så noggrann uppfattning som möjligt om klassrumsinteraktionen. I detta fall innebar det verbala språkbruket, *vad* som yttrades språkligt (t.ex. ord och uttryck) samt *hur* det yttrades. Det icke-verbala språkbruket innebar kroppsspråk, t.ex. ögonkontakt läraren och eleverna emellan samt med olika artefakter.

De transkriberade utdragen i kapitel 5 är anpassade efter Ericsson, Grahn och Karlssons

(2023) konventioner. Översättningarna till standardsvenska är markerade med kursiv stil. Transkriptionsnyckeln återfinns i slutet av artikeln.

5 ANALYS

I detta avsnitt analyseras tre interaktionssekvenser som åskådliggör det transspråkande som försiggick under lektionen i lärar-elevinteraktion i helklass. Utdragen presenteras utifrån olika slags lärarstyrd interaktion, i detta fall 1) lärarstyrd interaktion baserad på spontant berättande, 2) lärarstyrd uppgiftsorienterad interaktion och 3) lärarstyrd interaktion där kunskap testas. Först presenteras själva utdraget, därefter följer en analys av det elevinitierade transspråkandet med fokus på dialekt. Avslutningsvis analyseras vilken roll lärarstyrd interaktion spelar för hur dialekten används.

Lektionens tema var faktatext som genre och eleverna jobbade med en faktatext om islandshästar. Först läste eleverna texten och därefter jobbade de med den genom att besvara olika frågor om innehållet, först skriftligt och därefter muntligt. Lektionen innehöll mycket interaktion, eftersom hästar och ridning visade sig vara en hobby som vissa av eleverna sysslade med på fritiden. Det var något som läraren var medveten om och även påpekade ett antal gånger under lektionens gång.

1) Lärarstyrd interaktion baserad på spontant berättande

Utdrag 1 *Hedi filte* är ett exempel på en lärarstyrd interaktionssekvens som baserar sig på lärarens spontana berättande där hen använder en anekdot som inledning dels till lektionsinnehållet, dels till innehållet av den text som ska behandlas på lektionen. Detta sker i form av en berättelse om en personlig incident som inträffade då hen red som yngre: Läraren hade ridit på en häst som inte hade haft någon sadel utan endast en filt på ryggen och det slutade med att hen ramlade av hästryggen. Efter berättelsen uppmanar läraren eleverna, i detta fall Anja och Konrad, att resonera sig fram till ett korrekt svar baserad på ifrågavarande berättelse.

I utdraget ställer läraren en fråga på standardsvenska först till hela klassen om varför hen ramlade av hästryggen (rad 1), men därefter direkt till Anja (rad 3) som enligt observationer

(1) Hedi filte

LÄR = läraren; ANJ = Anja; KON = Konrad

- 01 LÄR: Vafö ramla ja av...vafö ramla ja av=
 02 ANJ: ((räcker upp handen))
 03 LÄR: =Anja vet du ((tittar och pekar på Anja))
 04 ANJ: För att hästen for så hårt=
 05 LÄR: Ja↓ del↑vist men-
 06 ANJ: =>o tu hadd< ingen sadel
 och du hade ingen sadel
 07 LÄR: Ja sadel det va en orsak men ja ((tittar och pekar på
 08 Konrad))
 09 KON: Hedi filte va liti som hala ((talar lugnt och
 10 koncentrerat och ser läraren rakt i ögonen))
 Den där filten var lite som hal
 11 LÄR: Precis...filt int ska man sitta på nån filt på hästen om
 12 man int har sadel som man spänner upp...så filten gör
 13 bara att man glider av...det är bättre att vara utan
 14 filt...det sku jag ha borda förstå men de FÖRSTOD JA
 15 INTE så ja trilla av

och fältanteckningar vet mycket om ridning, eftersom hon rider också på fritiden. Anja inleder sitt svar på standardsvenska (rad 4). Läraren är dock inte helt nöjd med svaret och signalerar med adjektivet *delvist* och konjunktionen *men* att det ännu saknas något i svaret (rad 5). Anja vill försöka på nytt och avbryter läraren samtidigt som hon ökar på taltempot medan hon inleder sitt svar på dialekt (*o tu hadd*) för att sedan avsluta det på standardsvenska (*ingen sadel*) (rad 6). Läraren bekräftar att svaret är delvist korrekt, men är fortfarande inte helt nöjd med det. Detta signalerar hen med konjunktionen *men* (rad 7) samt tittar och pekar på Konrad som får svarstur (raderna 7–8). Konrad anger sitt svar helt på dialekt (rad 9). Läraren är nöjd med svaret, vilken hen bekräftar på standardsvenska med adverbet *precis* (rad 11). Läraren återger inte Konrads dialektala svar på standardsvenska, men spinner vidare på det genom att förklara för hela klassen vad som sker

om man rider på en filt och varför man inte ska göra det (raderna 11–15).

Utdraget åskådliggör ett typiskt transspråkandemönster som pågick under denna helkasslektion: Ett IRE-mönster (Bergqvist m.fl., 2001) där läraren ställde en fråga på standardsvenska³ och fördelade svarsturer till eleverna (raderna 3 och 7–8). Eleverna i sin tur svarade på både standardsvenska och dialekt (raderna 4, 6 och 9) vilket läraren gav respons på, på standardsvenska (raderna 5, 7 och 11–15). Läraren rättade inte till elevernas dialekt utan i klassen rådde en naturlig transspråkandepraktik (Baker, 2011; García, 2009), dvs. transspråkandet skedde spontant, naturligt och var elevstyrt (jfr Lehtonen, 2021). Gällande den lärarstyrd interaktionen utnyttjar Anja lärarens anekdot genom att återge exakta delar av den på standardsvenska. Detta gör hon genom att återanvända (jfr Anward, 2005) samma uttryck som läraren använt i sin tidigare berättelse.

3 I denna studie används begreppet *standardsvenska* även om det handlar om ett slags standardtalspråk som ibland var präglad av dialekten i området.

telse, i detta fall *hästen för hårt och ingen sadel* (raderna 4 och 6). Dialekten kommer in i interaktionen då Anja får bråttom att bygga vidare på sitt svar innan läraren hinner ge svarsturen vidare. Detta tar sig uttryck i att hon avbryter läraren och ökar taltempot i den dialektala delen av yttrandet för att återgå till ett normalt taltempo igen i slutet av det standardsvenska yttrandet (rad 6). Medan Anja använder dialekt dels för att avbryta

läraren, dels för att snabbt bygga vidare på sitt svar innan hon återgår till standardsvenska, använder Konrad dialekt som tankeverktyg för att resonera sig fram till ett svar (raderna 9–10). Till skillnad från Anja återanvänder Konrad inte standardsvenska delar av lärarens berättelse utan han utvecklar sin tankegång utifrån lärarens berättelse om att rida på filt utan sadel. Att det handlar om resonemang (jfr Palmér, 2008) framkommer i

(2) Fråga nummer tre

LÄR = läraren; LEN = Lena

- 01 LÄR: Fråga nummer tre lydde vad skiljer en islandshäst från
02 andra ponnyhästar ((läser upp frågan från duken))
03 ...o nu ä int ja nån rikti expert på ponnyhästar men de
04 kanske finns nån som ä här o man kan få reda från
05 faktatexten kanske nån...nån liten...äh...tips ((visar frågan
06 i läsförståelsehäftet via dokumentkameran))
07 LEN: X ((=lärarens namn)) ja veit ((har räckt upp handen))
X ((=lärarens namn)) jag vet

08 ((En annan elev kommer fram till läraren för att visa
09 sina svar för hen och går därefter tillbaka till sin
10 plats))
11 LÄR: O va säger ni då ((frågar hela klassen))
12 LEN: X...X...X ((=lärarens namn)) ((höjer på rösten och viftar
13 ivrigt med handen))
14 LÄR: Nu får du svara Lena ((pekar på Lena))
15 LEN: Den kan...den kan...öh...andra ponnyhästar kan inte...öh tölt o
16 passgång o den ä mycke starkare ((tittar dels i sitt
17 eget läsförståelsehäfte, dels på texten via
18 dokumentkameran))
19 LÄR: Jå: just de det var de mest speciella- ((pekar på texten
20 som syns via dokumentkameran))
21 LEN: Fast shetlandspanny ä o gärr stark ((tittar på läraren))
Fast shetlandspanny är också jättestark
22 LÄR: Här står att den ä starkare den kan tölta- ((läser upp
23 texten, pekar med pennan på den och skriver ner svaret))
24 LEN: o he kan passgång...PASSGÅNG PASSGÅNG
och den kan passgång...passgång passgång
25 LÄR: Jå okej...DEN...KAN...TÖLTA...och det gör den behaglig att rida
26 på...kommatecken...behaglig...behaglig att rida på...ja tror den
27 sku ha passa mig då...den skumpar inte så mycke...skriv den
28 kan tölta ((fortsätter att skriva ner svaret i
29 läsförståelsehäftet samtidigt som hen läser upp det))

Konrads sätt att uttrycka sig: Han talar lugnt och koncentrerat och ser läraren rakt i ögonen. Svaret är inte heller någon återanvändning av vare sig lärarens eller Anjas tidigare yttranden utan det handlar om hans eget resonemang då han konstaterar att *hedi filte va liti som hala* (den där filten var lite som hal) (rad 9).

2) Lärarstyrd uppgiftsorienterad interaktion

Utdrag 2 *Fråga nummer tre* åskådliggör lärarstyrd uppgiftsorienterad interaktion där läraren har gått igenom olika textförståelsefrågor med eleverna om den faktatext som behandlats under lektionen. I utdraget diskuteras en fråga om vad som skiljer en islandshäst från andra ponnyhästar. Läraren ger över expertisrollen till eleverna genom att på standardsvenska påpeka att hen inte är någon expert på ponnyhästar och insinuerar att det möjligtvis finns någon i klassen som är det (raderna 1–6). Hen tipsar även om att svaret kan hittas i den faktatext som eleverna jobbat med under lektionen och visar faktatexten via dokumentkameran. I detta fall är det Lena som tar rollen som expert.

Utdraget visar hur Lena, som rider på fritiden, är mycket ivrig på att få visa sin expertis och vardagskunskap om ridning och ponnyhästar. Ivern tar sig uttryck i att hon viftar med handen, påpekar på dialekt att hon vet svaret (rad 7) och utropar dessutom lärarens namn ett antal gånger (raderna 12–13). Hon får emellertid inte genast svara dels eftersom läraren blir distraherad av en annan elev som kommit fram till hen för att visa sina svar (raderna 8–10) och dels för att det kan hända att läraren vill att Lena lugnar ner sig först innan hon får svara i och med att hon blivit rätt högljudd. Observationer och fältanteckningar visade att Lena var mycket livlig och överlag högljudd under lektionen och att hon inte alltid orkade vänta på sin svarstur.

När läraren till sist ger svarsturen till Lena (rad 14), anger Lena sitt svar på standardsvenska. Hon läser emellertid mer eller mindre upp svaret genom att dels titta i det egna läsförståelsehäftet och dels på faktatexten som syns på projektorduken (raderna 15–18). Hon tillägger dock i svaret något som inte står i faktatexten, nämligen att islandshästen kan *passgång*. Läraren kommenterar på standardsvenska Lenas svar med ett *Jå* och *just de* (rad 19). Samtidigt tittar läraren i läsförståelse-

häftet och påpekar att det som Lena berättade var *de mest speciella* (rad 19) med vilken hen signalerar att hen inte ifrågasätter Lenas expertis. Innan läraren hinner fortsätta avbryter Lena hen för att fortsätta att visa sin expertis och vardagskunskap om hästar och ridning. Hon gör det genom att ytterligare påpeka om något som inte står i faktatexten, nämligen att även shetlandspönnyn är jättestark (rad 21). Detta yttrar hon på dialekt, men använder dock det standardsvenska ordet *stark*, ett ord som står i faktatexten, i stället för det dialektala *stedå*. Läraren tittar fortsättningsvis i läsförståelsehäftet och påpekar på standardsvenska att det *står* i faktatexten att islandshästen är starkare och att den kan tölta (raderna 22–23). Med detta signalerar hen att det är faktatextens innehåll som gäller. Lena avbryter dock läraren på nytt för att på dialekt påminna om sitt tidigare svar om att islandshästen även kan passgång – något som hon repeterar tre gånger samtidigt som hon höjer på rösten (rad 24). Läraren tar dock inte Lenas svar om passgång i beaktande nu heller utan konstaterar på standardsvenska att den kan tölta och ber klassen att skriva det som svar (raderna 25–29).

Utdraget åskådliggör hur läsförståelsehäftet och faktatexten som projiceras på projektorduken fungerar som medierade redskap (Hult, 2015) i Lenas första yttrande där hon uttrycker sig på standardsvenska och inte på dialekt (raderna 15–18). Detta kan jämföras med Slotte-Lüttge och Forsmans (2013) undersökning där eleverna använde standardsvenska vid högläsning. Även i Loman (1977) använde eleverna standardsvenska då de läste upp nerskrivna svar. Lena använder emellertid även det standardsvenska ordet *passgång* (= tvåaktig gångart typisk för islandshästen), vilket är ett ord som inte står i faktatexten. Med detta understryker hon sin expertis och tidigare erfarenhet om hästar och ridning. Observationer visade att eleverna annars också använde standardsvenska ord som var speciella för ridning såsom *trav*, *tölt* och *barbacka* även om de annars uttryckte sig på dialekt. Att transspråka för att uttrycka tidigare erfarenheter och kunskaper är något som även García (2011) konstaterat i sin studie av flerspråkiga förskolebarns transspråkande.

I Loman (1977) framkom att eleverna strävade efter att tala standardsvenska i mer lärarstyrda talsituationer och dialekt i friare talsituationer. Slotte-Lüttge och Forsman (2013) konstaterade

däremot att eleverna i finsk-svenska miljöer var mer konsekventa att använda svenska i samtal med läraren, medan eleverna i det dialektstarka Närpes oftare använde dialekt eller dialektinslag också till läraren. Användning av dialekt och dialektinslag i en friare talsituation kan även ses i föreliggande utdrag då Lena försökte fånga lärarens uppmärksamhet (rad 7). Samtidigt visar utdraget dock att dialekt användes även i lärarstyrd interaktion (jfr även Konrads svar i utdrag 1, rad 9). I utdraget åskådliggörs det då Lena på dialekt tillade fakta om något som inte framkom i faktatexten om ridning, dvs. att shetlandspönnyn också var jättestark (rad 21) och då hon påminde läraren om sitt tidigare svar om passgång som läraren inte beaktat (rad 24). Detta kan också ses som ett slags kritiskt tänkande dels gentemot det som stod i faktatexten, dels gentemot läraren som inte tog Lenas tilläggs svar i beaktande.

3) Lärarstyrd interaktion där kunskap testas

Utdrag 3 *Va ä fabel?* är ett exempel på lärarstyrd interaktion där läraren testar elevernas genrekunskap kring ett tema som behandlats föregående lektion, i detta fall fabel som textgenre. I interaktionen deltar både klassen och en enskild elev (Anders).

Först ställer läraren en fråga på standardsvenska till hela klassen om föregående lektions textgenre. Hen ger färdiga svarsalternativ till eleverna: *fabel* och *berättelse* (raderna 1–4). Klassen svarar enhälligt *berättelse* (rad 5) på standardsvenska. Därefter vill läraren veta närmare vad fabel är (raderna 6–7) och då fortsätter interaktionen mellan läraren och Anders. Anders, som har räckt upp handen, ger definitionen av fabel på dialekt (rad 8). Svaret bekräftas av läraren med ett *Jå* och hen repeterar på standardsvenska delvis Anders dialektala svar (raderna 9–11). Läraren använder dock inte exakt samma uttryck som Anders utan i stället för *innehalder dsura* (rad 8) använder läraren *djur inblandade* (rad 9). Därefter bygger läraren vidare på Anders definition genom att ange andra typiska drag för fabel. Detta kunde jämföras med Lysters (1998) begrepp icke-korrigerande repetition och Longs (1996) recast, dvs. läraren repeterar inte exakt det som eleven sagt utan snarare parafraiserar det.

Utdraget visar hur klassen utnyttjar lärarens färdiga svarsalternativ (*fabel* eller *berättelse*), som dessutom är korta, då de ger sitt svar på standardsvenska i stället för dialekt. Samtidigt visar utdraget hur dialekt används vid frågor som kräver ett längre svar och som ska besvaras med egna ord, såsom då Anders besvarar på dialekt (rad 8) lära-

(3) Va ä fabel?

LÄR = läraren; KLA = klassen; AND = Anders

01 LÄR: Hör ni nu till denna historien ida...nu ä de nu berätta
 02 ja men om ni minns förra berättelsen vi hade va var
 03 de...va de en fabel eller va de en berättelse ((tittar på
 04 klassen))
 05 KLA: BERÄTTELSE ((alla utropar samtidigt))
 06 LÄR: Jå: först hade vi fabel...va ä ↑fabel ((tittar och pekar
 07 på Anders))
 08 AND: He: som ein historie som...som innehalder som åv dsura
Det är som en historia som...som innehåller som av djur
 09 LÄR: Jå: som de kan vara djur inblandade o den vill också
 10 lära oss nånting de har en...ni minns de var om åsnan o
 11 den där mannen som köpte åsnan av sonen

rens fråga gällande genrekunskap och huruvida eleverna kommer ihåg definitionen av fabel (rad 6–7). Här utnyttjar Anders dialekten som resurs då han uttrycker en internaliserad kunskap om något som har undervisats föregående lektion. Utdraget visar också hur läraren utnyttjar Anders dialektala svar genom att bygga vidare på det, delvis upprepa svaret och delvis ge tilläggsinformation kring det.

6 DISKUSSION

Syftet med denna kvalitativa studie var att få en djupare förståelse av dialekten i elevinitierat transspråkande i lärarstyrd interaktion i helklass. Det typiska transspråkandemönstret i helklass visade sig i att läraren yttrade något på standardsvenska, ofta en fråga eller ett påstående, som eleverna besvarade eller kommenterade på standardsvenska eller dialekt, vilket läraren bekräftade på standardsvenska. Ibland kunde eleverna inleda ett yttrande på dialekt för att sedan avsluta det på standardsvenska. Ibland använde eleverna huvudsakligen dialekt, men kunde inkludera vissa ämnesspecifika ord på standardsvenska, t.ex. ord som hade med ridning att göra. Enbart standardsvenska förekom oftast i sådana situationer där det fanns någon form av medierat redskap (Hult, 2015), i detta fall det egna textförståelsehäftet på bordet eller textboken som läraren projicerade på projektorduken. Standardsvenska kunde också förekomma i situationer där något i lärarens tidigare yttrande återanvändes. Då handlade det dock ofta om mycket korta svar eller enstaka ord. Standardsvenska användes även vid uppläsning (jfr Loman, 1977; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013). En skillnad från Loman (1977) kunde dock konstateras: I denna studie använde eleverna ofta dialekt och inte standardsvenska i lärarstyrda samtal då de reproducerade inlärd kunskap. Detta kan bero på att Lomans (1977) undersökning gjordes under en tid då attityden gentemot dialektanvändning i klassrummet var strängare (jfr Grundskolans läroplanskommittés betänkande II från 1970, s. 31).

I Wiik (1997) och i Slotte-Lüttge och Forsman (2013) framkom en mer tillåtande attityd till att använda dialekt i klassrummet jämfört med tidigare. Hur det sett ut i ifrågavarande skolkontext är svårt att uttala sig om, men en tillåtande attityd till att använda dialekt kunde definitivt konstateras med denna lärare under denna

lektion: Läraren korrigerade aldrig eller repeterade elevens dialektala svar på standardsvenska, men kunde parafrasera det och samtidigt ange tilläggsinformation om det (jfr Long, 1996; Lyster, 1998). Dialekten användes till allt från att uttrycka vardagskunskap och visa sin expertis till att bygga på eller resonera sig fram till ett svar eller för att visa att en kunskap hade internaliserats. Dialekt var vanligt också när man ville fånga lärarens uppmärksamhet för att få svara eller för att avbryta läraren mitt i en mening. Dialekten var således ett självklart språk som eleverna använde och fick använda i muntlig interaktion i klassrummet i lärarstyrd interaktion. Läraren accepterade dialektanvändningen i klassrumsinteraktionen, även om hen själv använde standardsvenska enligt rådande språkpolicy (se Nyman-Koskinen, 2016).

Enligt García (2009) avser transspråkande den enskilda individens användning av de språkresurser de har till förfogande för att skapa mening i sin flerspråkiga tillvaro. Ifrågavarande studie visade att eleverna transspråkade ofta i interaktion med läraren när det gällde dialekt och standardsvenska, men inte när det gällde finska även om många av eleverna hade finska i sin språkrepertoar. Finska användes enligt observationer och tidigare forskning i samma kontext eleverna emellan, t.ex. när de diskuterade någon uppgift (se Nyman-Koskinen, 2016; 2023). Eleverna och läraren delade samma språkrepertoar ifråga om dialekt och standardsvenska och dessa utnyttjades under lektionen. Läraren använde emellertid enbart standardsvenska med eleverna. Att finska inte användes med läraren behöver inte betyda att läraren inte skulle ha förstått finska utan det handlade snarare om att eleverna var medvetna om skolans språkpolicy om svenska som normen (se Nyman-Koskinen, 2016). I detta avseende kan det därför konstateras att eleverna *delvis* utnyttjade sin språkrepertoar i interaktion med läraren, men inte i sin helhet i och med att finska uteblev. Ändå skapades det ett slags transspråkande utrymme (Li Wei, 2011) där eleverna kunde röra sig mellan dialekt och standardsvenska utan att bli tillrättavisade om det.

Enligt Lehtonen (2021) spelar läraren och hens pedagogiska val en avgörande roll för att ett utrymme för transspråkande ska kunna skapas i ett klassrum som styrs av en enspråkighetsnorm. Tillåter läraren flerspråkigt språkbruk, skapar

hen samtidigt en ram för de förväntade sociala normerna i klassrummet. Även om skolan i föreliggande studie är officiellt enspråkig enligt Lag om grundläggande utbildning⁴, visar studien att klassrummet ifråga inte följer enspråkighetsnormen då dialekt och standardsvenska användes sida vid sida. Eleverna använde dessutom finska med varandra utan att bli tillrättavisade om det av läraren. Samtidigt verkade det finnas en outtalad policy om att inte använda finska i interaktion med läraren ifråga varken i helklassinteraktion eller i någon annan lärar-elevinteraktion.

Även om denna studie omfattar endast en lärare och hens praktiker i en klass och kan således inte generaliseras, visar den dock konkret hur det ser ut på gräsrotsnivå i ett klassrum där dialekten används i elevinitierat transspråkande i lärarstyrd lärar-elevinteraktion i helklass. I denna klass var transspråkandet en naturlig praktik i lärarstyrd lärar-elevinteraktion: Eleverna kunde använda dialekt och standardsvenska dynamiskt och fritt för att skapa mening och

läraren, som hade kunskap i dialekt, kunde för sin del bygga vidare på detta meningsskapande. Man kunde därför påstå att tillåtandet av dialekt var en medveten transspråkande pedagogik från lärarens sida även om hen själv inte använde dialekt. Hen utnyttjade dock sin kunskap i dialekt och använde det som resurs i undervisningen. Klassen rörde sig sålunda någonstans mellan det elevinitierade och lärarinitierade transspråkandet och hade skapat sin egen fungerande transspråkandepraktik ifråga om dialekt och standardsvenska. På så sätt följs Gorters och Arocenas (2020) tanke om att en framgångsrik transspråkande pedagogik bör anpassas för en specifik utbildningskontext och dess språkbruk (se även Lehtonen, 2021). I denna klass var dialekten det dominerande språket åtminstone i muntlig interaktion. Huruvida dialekt förekommer i skrift, t.ex. i elevtexter är något som borde forskas i vidare för att ytterligare öka förståelsen av dialektens roll i klassrummet.

Transkriptionsnyckel

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.
((skratt))	Metakommentar
h <u>e</u> j	Betoning
↑	Lokal tonhöjning
↓	Lokal tonsänkning
h-	Avbrutet ord
=	Yttranden hakas på varandra utan hörbar paus/yttrandet fortsätter på en annan rad
>hej<	Snabbare taltempo
HEJ	Hög volym
hej:	Förlängt ljud
...	Tydlig paus i talet

4 Enligt Lag om grundläggande utbildning ska skolans undervisningsspråk antingen vara finska eller svenska (1998/628 10 §).

LITTERATUR

- Anward, J. (2005). Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. *Logos and Language*, 5(2), 31–46.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bergqvist, K., Evaldsson, A-C., Lindblad, S. & Sahlström, F. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I: K. Ahlström, S. Lindblad & F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (1. upplagan). Liber.
- Bonacina-Pugh, F., da Costa-Cabral, I. & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54, 439–471. Doi:10.1017/S0261444821000173
- Brunell, V. (1983). *Dialekt, tvåspråkighet och modersmålsundervisning i den finlandssvenska grundskolan*. Rapporter från pedagogiska forskningsinstitutet 331. Jyväskylä.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Ericsson, S., Grahn, I-L. & Karlsson, S. (red.) (2023). Interaktionen växer fram. I: *Att analysera interaktion* (s. 89–130, Upplaga 1:1). Studentlitteratur
- Forskningsetiska delegationen. (2013). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2011). Translanguaging of Latino kindergarteners. I: K. Potowski & J. Rothman (red.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (s. 33–55). Benjamins.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Greggas-Bäckström, A. (2011). ”Ja bare skriver som e låter”. En studie av en grupp Närpesungdomars skriftpraktiker på dialekt med fokus på sms. Institutionen för språkstudier. Umeå universitet.
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers’ beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. I: A. Davies & C. Elder (red.), *The handbook of applied linguistics* (s. 215–228). Blackwell Publishers.
- Hult, F. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. I: D. Cassels Johnson & F. Hult (red.), *Research methods in language policy and planning. A practical guide* (s. 217–232). Wiley Blackwell.
- af Hällström-Reijonen, C. (2012). *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag*. Helsingfors universitet.
- Ivars, A-M. (2015). *Dialekter och småstadsspråk. Svenskan i Finland – i dag och i går I:1* (s. 85–103). Svenska litteratursällskapet i Finland. Kommittébetänkande. (1970: A 5). *Grundskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för läroämnena*. Helsingfors.
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. I: M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (red.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the School* (s. 70–90). AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021/13. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Leinonen, T. (2015). Finlandssvenskars uppfattningar och åsikter om språklig variation – en webbenkät. *Folkmålsstudier*, 53, 117–139.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5), 1222–1235.
- Lindberg, M. *Finlands svenska dialektområden*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Hämtad 8.8.2023 på adressen: <https://www.sprakinstitutet.fi/files/3699/dialektOVEDit.jpg>
- Loman, B. (1977). *Språk och skola i Kronoby, Österbotten*. Uppsala universitet.
- Loman, B. (1981). Dialekt i skola och samhälle. I: B. Loman (red.), *De finlandssvenska dialekterna i forskning och funktion. Meddelanden från stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut nr 64* (s. 15–24). Åbo Akademi.

- Loman, B. (1998). Om svenskan i Finland. I: G. Harling-Kranck (red.), *Från Pyttis till Nederve-til. Tjugonio dialektprov från Nyland, Åboland, Åland och Österbotten* (s. 161–175).
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (red.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (s. 412 – 468). Academic Press.
- Lupsa, M. (2020). Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass. *HumaNetten*, 45, 129–155. <https://doi.org/10.15626/hn.20204506>
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 Classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51–81.
- Niemelä, N. (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia nr 94. Språkvetenskap 39. Vasa.
- Nyman-Koskinen, P. (2016). Svenska knappen, flickor! Förhandling av språkpolicyer i ett klassrum i Kronoby kommun. I: Kolu, J., Kuronen, M. & Palviainen, Å. (red.), *Svenskan i Finland 16* (s. 138-152). Jyväskylä universitet.
- Nyman-Koskinen, P. (2023). Språkuppfattningar och röster i österbottniska flerspråkiga elevers stiliserade tal. *Folkmålsstudier*, 61, 37–64. <https://doi.org/10.55293/fms.122005>
- Oker-Blom, G., Geber, E. & Backman, H. (2001). *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Utbildningsstyrelsen 2001. Duplikat 2/2001.
- Oliver, R., Wigglesworth, G., Angelo, D. & Steele, C. (2021). Translating translanguaging into our classrooms: Possibilities and challenges. *Languages Teaching Research*, 25(1), 134–150. Doi: 10.1177/1362168820938
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Uppsala.
- Palmér, A. (2015). Deltagande observation och inspelning i skolmiljö. I: S. Boyd & S. Ericsson (red.), *Sociolinguistik i praktiken* (s. 93–108). Studentlitteratur.
- Palviainen, Å. & Räisä, T. (2022a). ”Pikkuhiljaa hem å äta”: Flerspråkighet och multimodalitet i en familjechatt. I: K. Lepistö, R. Kosunen & Risto (red.), *Humanisten med många roller: En festskrift till Paula Rossi på hennes 60-årsdag* (s. 243–262). Humanistiska fakulteten, Uleåborgs universitet.
- Palviainen, Å. & Räisä, T. (2022b). Tusen och en röst: Barn och deras föräldrar om familjen, språk och appar. I: S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman & A. Westerlund (red.), *Svenskan i Finland 19* (s. 9–29). Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet nr 82. Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Rabb, V. (2014). Talar Vasaborna standardsvenska eller dialekt? *Språkbruk* 4/2014. Hämtad 21.6.2023 på adressen <https://www.sprakbruk.fi/-/talar-vasaborna-standardsvenska-eller-dialekt->
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Utbildningsstyrelsen.
- Statistikcentralen. *Språk efter kön kommunvis, 1990–2022*. Statistikcentralens PX-Web databaser. Hämtad 21.6.2023 på adressen https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rm.px.
- Stubbe, M., Lane, C., Hilder, J., Vine, E., Vine, B., Marra, M., Holmes, J. & Weatherall, A. (2003). Multiple discourse analyses of a workplace interaction. *Discourse studies*, 5(3), 351–388.
- Thelander, M. (1996). Från dialekt till sociolekt. I: M. Westman (red.), *Svenskan i tusen år* (s. 163–181). Norstedts.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen.
- Wiik, B. (1997). Synen på dialekt i 1994 års finländska läroplan. I: M. Reinhamma (red.), *Nordiska dialektstudier* (s. 333–339). Föredrag vid femte nordiska dialektkonferensen. Sigtuna 17–21 augusti 1994. Institutet för språk och folkminnen.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: C. Williams, G. Lewis & C. Baker (red.), *The language policy: Taking stock* (s. 39–78). CAI.
- Öhlander, M. (1999). Deltagande observation. I: L. Kaijser & M. Öhlander (red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 73–88). Studentlitteratur.

MURRE OPPILAIKEN KIELEILYSSÄ SUOMENRUOTSALAISSA LUOKKAHUONEESSA

- Paulina Nyman-Koskinen, Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan monikielistä luokahuonekontekstia, jossa 9–10-vuotiaat 3. luokan oppilaat ja heidän opettajansa käyttävät vuorovaikutuksessa suomenruotsalaista murretta ja ruotsin yleiskieltä. Vuorovaikutussosiolingvistiikan menetelmien avulla pyritään kuvaamaan ja laajentamaan tietämystä siitä, miten oppilaiden ja opettajien välisessä luokahuonevuorovaikutuksessa käytetään murretta oppilaiden aloitteesta tapahtuvassa limittäiskieleilyssä. Tavoitteena on myös tutkia opettajajohtaisen vuorovaikutuksen merkitystä murteen käytölle. Aineisto kerättiin yhdeltä 45 minuutin oppitunnilta, ja se koostuu litteroiduista ääni- ja videotallenteista ja kenttämuistiinpanoista. Analyysi osoittaa, että limittäiskieleily on luonnollinen käytäntö opettajan ja oppilaiden välisessä opettajajohtoisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaat käyttävät murretta ja yleiskieltä dynaamisesti ja vapaasti luodakseen merkityksiä, ja opettaja, joka osaa kyseistä murretta, hyödyntää tätä merkityksenmuodostusta opetuksessaan. Tutkimus osoittaa, että luokahuoneessa on limittäiskieleilyn tila, jossa oppilaat voivat liikkua vapaasti murteen ja yleiskielen välillä ja jossa myös opettaja ottaa yhteiset kieliresurssit huomioon opetuksessaan.

Avainsanat: kieleily, limittäiskieleily, luokahuonevuorovaikutus, monikielisyys, murre, ruotsin yleiskieli

DIALECT USE IN STUDENTS' TRANSLANGUAGING IN A SWEDISH-SPEAKING CLASSROOM IN FINLAND

- Paulina Nyman-Koskinen, Department of Language and Communication studies, University of Jyväskylä

This qualitative study examines a multilingual classroom context where 9–10-year-old students in grade 3 and their teacher interact using a Finnish-Swedish dialect and standard Swedish in interaction with each other. By using methods from interactional sociolinguistics, the aim is to describe and extend the knowledge of how students use their dialect in translanguaging in whole-class teacher-student interaction. The objective is also to investigate the role of teacher-directed interaction in how the dialect is used. The material includes transcribed audio and video material and field notes from a 45-minute lesson. The analysis shows that translanguaging is a natural practice in teacher-directed teacher-student interaction in whole-class: The students use dialect and standard Swedish dynamically and freely to create meaning, and the teacher, who knows the dialect, builds on this meaning-making. The study shows a translanguaging space in the classroom where students can move freely between dialect and standard Swedish, and the teacher also considers both resources in their teaching.

Keywords: classroom interaction, dialect, multilingualism, standard Swedish, translanguaging