

Språk, kultur, tanke och kommunikation

Jonas Stier, Mälardalens högskola

Lingvisten Edward Sapir (1921) skrev en gång att språket är en så självklar del av vardagen att vi sällan stannar upp för att definiera det. Språket bara finns där och hjälper oss att tänka, förstå och kommunicera. Samtidigt finns det **olika** språk, där människor lär sig och behärskar flera språk. Olika språk ger delvis olika förståelse av verkligheten. Att lära sig språk är därför mer än att lära sig att tala eller skriva. Vid sidan om att främja elevernas språkfärdigheter ger därför undervisningen i de moderna språken inblickar i andra kulturer och sätt att tänka. Den hjälper också dem att tillägna sig interkulturell medvetenhet och interkulturella kommunikationsfärdigheter (se del 2 och del 3 i denna modul).

I arbetet med och för interkulturalitet och i ljuset av styrdokumentet är språklärarna nyckelpersoner (se del 1 i denna modul). För att förstå detta krävs det att man som lärare har en interkulturell medvetenhet och förstår hur språket, kulturen och samhället påverkar hur verkligheten uppfattas. Det krävs också en medvetenhet om det icke-verbala språkets uttryck och betydelse i kommunikation. Även om intentionerna är goda finns det annars risk för att undervisningen överför generaliseringar till eleverna, exempelvis att ”så här **är** det i Ryssland eller Spanien” eller ”så här **är** tyskar”. Lärare är medvetna om att deras arbete är en balansgång mellan att ge färdigheter i ett språk och kunskaper om en kultur eller ett samhälle, men utan att bli alltför kategorisk.

Mot bakgrund av det sagda vill denna text belysa dels hur språk, kultur och samhälle hänger ihop, dels diskutera människors stereotyper, attityder, fördomar, etnocentrism och identiteter samt icke-verbalt språk. Syftet är att lärare i moderna språk också ska öka sin egen medvetenhet om sig själva som kommunikerande, språkliga och kulturella varelser.

Det handlar om interkulturell kommunikation

Människor kommunicerar med varandra med hjälp av talat, skrivet och icke-verbalt språk. Genom kommunikation skapas relationer till andra, verkligheten blir begriplig och meningsfull och behov kan tillgodoses. Detta gäller även i en undervisningssituation. Kommunikation gör det möjligt att lära ut, informera, övertala, samarbeta, utöva makt, ge omsorg, uttrycka åsikter, kommunicera ideal, värden eller en bild av sig själv till andra.

Det finns olika sorters kommunikation (Dimbleby & Burton, 1995; West & Turner, 2000; se även del 2 i denna modul). Låt oss titta på några. 'Inommänsklig kommunikation' betecknar vår "inre dialog", som när vi förhandlar med eller reflekterar över oss själva, medan kommunikation inom samma eller mellan olika grupper (familjen, elevgruppen, kompisgänget eller skolan som organisation) brukar kallas 'grupp-/organisationskommunikation' samt 'masskommunikation' (via TV, radio eller Internet). Fokus här är dock den 'interpersonella kommunikation' som präglar skolan mellan lärare och elever eller elever sinsemellan, antingen ansikte mot ansikte eller via tekniska verktyg (telefon, dator eller sociala medier).

Därtill får den interpersonella kommunikationen i en alltmer mångkulturell och globaliserad skola en interkulturell karaktär (Stier & Sandström, 2009). Sådan kommunikation kan "definieras som situerad kommunikation mellan individer eller grupper av olika språkliga och kulturella ursprung" (LanQua, u.å., min översättning). Sådan kommunikation är inte sällan mer utmanande, men också berikande. I undervisningen i moderna språk är flerspråkiga elever ständigt involverade i interkulturell kommunikation, med sig själva och med andra människor.

När elever och lärare kommunicerar i undervisningen gör de det inte bara med talat och skrivet språk, utan även med icke-verbalt språk. Därutöver är deras kommunikation präglad av det sociala och kulturella sammanhang de befinner sig i, språken de behärskar och de stereotyper, attityder och fördomar de bär med sig. Det är också genom dessa som de själva och andra tillskriver dem identiteter.

Sapir-Whorf-hypotesen

Vid sidan om människan finns det arter såsom delfiner och apor som har relativt avancerade språk och kommunikationsförmågor. Likväl brukar det hävdas att komplexiteten och kvaliteten i människors språk, kulturer och tanke- och kommunikationsförmåga saknar motstycke. Denna fyrklöver, språk, kultur, tanke och kommunikation, är en grundbult för en diskussion om interkulturalitet i skolan. För individen kan språk här förstås i plural, det vill säga i ett undervisningssammanhang kan det finnas såväl elever som lärare som är flerspråkiga och som använder sig av transspråkande i undervisningssituationen (se del 3 i denna modul).

För mer än ett sekel sedan hävdade antropologen Franz Boas att kultur och språk är intimt sammanlänkade. Senare drevs denna tes längre av Edvard Sapir och Benjamin Whorf, vilka hävdade att tänkesättet hos människor inom en kultur påverkas av språket eller till och med att deras verklighetsuppfattning är **beroende** av språket de talar (Triandis, 1994). Detta är grundtankarna i "Sapir-Whorf-hypotesen". Så enligt Sapir (1921) lever inte språket sitt eget liv, oberoende av kulturen. Språket är den främsta kulturbäraren och kulturen yttrar sig och vidmakthålls genom språket.

Ömsesidigheten mellan kultur, språk och tankar består i att språket återspeglar kulturen, kulturen är tillgänglig och meningsfull via språket och tanken påverkas av både språket och kulturen. Denna insikt är viktig för språklärare. Genom språkets uppbyggnad förstås verkligheten och språkliga och kulturella skillnader kommer därför till uttryck i variationer i hur människor tänker och förstår omvärlden ("språklig relativitet"). I språkundervisningen lär eleverna sig att tyskan, franskan och spanskan inte gör någon språklig skillnad mellan mammas respektive pappas föräldrar, vilket kan göra att elever som har svenska som modersmål, och kan göra den språkliga distinktionen, har svårt att bortse från denna distinktion.

En kultur kan ses som en grupp människors "sätt att leva", inklusive gemensamma, men inte alltid identiska, beteende- och handlingsmönster (Kluckhohn, 1985; Herlitz, 2007). Kulturen finns både utanför och inuti människor (se del 2 i denna modul). Den finns därmed i undervisningen och påverkar hur lärare och elever ser på och förstår verkligheten.

Sapir-Whorf-hypotesen tar fasta på att kulturen finns inuti människor och påverkar deras sätt att tänka. Med kultur avses exempelvis livsstil, normer, värderingar, traditioner, världsbilder, ritualer, vanor, symboler, ideal, mat- och dryckeskultur, ledarstilar, synen på män och kvinnor, barn, barnuppfostran och barns rättigheter, tidsuppfattning, medbestämmande med flera. I en flerspråkig och mångkulturell elevgrupp kommer det därför alltid att finnas en viss grad av variation. Individuella skillnader gör också att det finns variationer även i enkulturella grupper.

Sapir-Whorf-hypotesen har kritiserats och språkets och kulturens påverkan på mänskligt tänkande debatteras än i dag. En stark tolkning av hypotesen är att kulturen och språket som vi har lärt oss framför allt i unga år **bestämmer** vårt tänkande. Följden blir att språket är ett villkor för att tänka överhuvudtaget, vilket motsägs av att barn kan tänka innan de har ett fullt utvecklat språk och att både barn och vuxna kan tänka i bilder och gestalter. Därför väljer många en svagare tolkning av hypotesen, där språket antas **påverka** tänkandet och verklighetsuppfattningen (Levinson & Wilkins, 2006). På så sätt bryts upplevelser och erfarenheter genom kulturen och språket, även om detta inte ska förstås som att människor i samma kultur- och språkgemenskap måste vara ense om eller förstå allting exakt på samma sätt; de delar emellertid en utgångspunkt för oenigheten (Hylland Eriksen & Nielsen, 2004). Sapir-Whorf-hypotesen har visat sig mest användbar vid språkliga jämförelser av ordförråd och grammatik eller att uppmärksamma skillnader i ords betydelseomfång. Som exempel kan vi se att engelskans "meaning" har ett bredare betydelseomfång än ordet mening i svenskan. I svenskan motsvaras "meaning" av tre ord, med delvis olika betydelser: "innebörd", "betydelse" och "mening".

Språket och kulturen är alltså sammanflätade i en språkgemenskap, uppbyggd kring ett gemensamt språk och en gemensam teori om hur man talar eller följer kulturella koder för talande (Ogbu, 1997; del 2 i denna modul), inklusive icke-verbala kommunikativa koder.

Lärare i moderna språk vet att språk är så mycket mer än ord, fraser, syntax och grammatik. ”Språk” handlar dels om önskat och faktiskt språkbruk i kommunikationssituationer (jämför pragmatik; se del 5 i denna modul), dels om underförstådda regler för hur språkliga utsagor kan utformas. Denna dubbelhet i språket betonade Ferdinand de Saussure, den moderna lingvistikens och semiotikens (språklärans) fader.

Enligt Ferdinand de Saussure har språkliga tecken en ’uttrycks-’ och en ’innebördssida’ (Stier, 2019). I talat språk är uttrycket uppbyggt av ljudmässiga beståndsdelar (’fonem’), vilka genom konventioner är sammankopplade med en given innebörd (betydelse), som personerna i en språkgemenskap relaterar till. Ordet ”apelsin” och dess sammansättning av fonem och det vi får på näthinnan har en aura av självklarhet och oundviklighet, när den egentligen är godtycklig och baseras på språkkonventioner.

Inte heller är språk systematiserade, entydiga strukturer av ord och innebörder, utan mångbottnade och relativa. Språk är mångbottnade då innebörder bestäms av hur ord, satser, stycken och texter sammanfogas. Samma ord kan betyda olika saker. Innebörden kan variera beroende på hur en mening konstrueras. Samma utsaga kan få olika kommunikativa innebörder beroende på socialt sammanhang.

Språket är också mångbottnat då saker kan sägas på olika sätt. Ironi, anspelningar, insinuationer, dubbeltydigheter eller betoningar är betydelsebärande. Till exempel får en mening delvis olika betydelse beroende på vilket ord i meningen som betonas. Sålunda finns en betydelseskillnad mellan meningarna:

Jag **tycker** det är fel att folk inte sopsorterar (exempelvis i kontrast till vet).

Jag tycker det är **fel** att folk inte sopsorterar (exempelvis i kontrast till rätt).

Jag tycker det är fel att folk inte sopsorterar (exempelvis i kontrast till vad andra människor tycker).

Sådana betydelseskillnader är möjliga att göra även på andra språk än svenska. Även tiggande och tystnad inrymmer innebörder i en talsituation eller en talhändelse, liksom själva kommunikationssituationen (den så kallade kontexten).

Kommunikationssituationer kan vara mer eller mindre formella eller präglas av mer eller mindre maktavstånd mellan personer. Sådant som turtagning och vem som får mest talutrymme är också kontextuellt betingade innebörder (Hall, 1976). Att tala är också att

göra något (se diskussionen om talhandlingar i del 5 av denna modul). Uppmaningar, kritik, uppmuntran eller kärleksförklaringar gör något med såväl den talande som mottagaren.

Icke-verbalt språk

Icke-verbalt språk förekommer i alla kulturer och samhällen och är språk utan ord (Rogers & Steinfatt, 1999). Samtidigt finns det skillnader exempelvis mellan Frankrike, Ryssland, Sverige och Tyskland i hur människor använder och förstår det icke-verbala språket.

Likt talat och skrivet språk utvecklas det icke-verbala språket hela tiden (Bateson, 1968). Varje skoldag utbyter elever och språklärare otaliga icke-verbala budskap, många gånger utan att reflektera över eller ens vara medvetna om det. Medan språklärare är mycket medvetna om sitt verbala språk, och (förhoppningsvis) uppfattas som tydliga och begripliga av eleverna, är det icke-verbala språket ofta spontant, svårkontrollerat och ibland motsägelsefullt (Gudykunst & Kim, 2003).

Det är just karaktären på det icke-verbala språket som fick Edward Hall (1966) att beskriva icke-verbal kommunikation som den ”dolda dimensionen” av kulturen och något som människor tidigt tillägnar sig och sedan sällan reflekterar över. Typiskt är i stället att det är först när missförstånd uppstår som det blir en fråga och som eventuella skillnader blir tydliga. Ett skäl till detta är att icke-verbala kommunikationssätt många gånger uppfattas som allmänmänniska, inte som specifika för ett samhälle eller för en kultur (Hall, 1981).

Även om siffran varierar brukar det hävdas att det icke-verbala språket utgör ungefär två tredjedelar av den totala kommunikationen vid ansikte-mot-ansikte-kommunikation (Burgoon, Buller & Woodall, 1996; Rogers & Steinfatt, 1999), exempelvis i undervisningssammanhang. Vi talar sällan om allt vi faktiskt känner, tänker och förväntar oss. Däremot kommunicerar vi med kroppen, medvetet och omedvetet (Hall, 1959; Kós-Dienes & Hedencrona, 2003), via ansiktsuttryck, gester, prosodi och hur vi står, sitter och rör oss (Gudykunst & Kim, 2003; Stier, 2018). Sådan kommunikation ger endast omedelbar återkoppling och information här och nu.

Genom att förmedla känslolägen eller hur en relation eller situation uppfattas, kompletterar icke-verbal kommunikation det sagda (Gudykunst & Kim, 2003). Med gester och ansiktsuttryck kan vi repetera, ge eftertryck åt eller mildra det som sägs (Rogers & Steinfatt, 1999) eller helt ersätta det (exempelvis med en handvinkning). Gester och mimik kan även användas för att uppmuntra någon att fortsätta att tala eller för att uttrycka sådant som inte bör sägas (Burgoon, Buller & Woodall, 1996).

Precis som det talade och skrivna språket omges det icke-verbala språket av konventioner, som varierar över världen. Det gör att likartade uttryck återfinns runt om i världen, samtidigt som deras innebörd kan skilja sig åt. Den icke-verbala kommunikationen kan därför både effektivisera kommunikationen, bidra till ömsesidig förståelse, presentera en positiv bild av oss själva, signalera artighet (se del 5 i denna modul) och förorsaka missförstånd.

Icke-verbala kommunikationstyper

Icke-verbal kommunikation kan indelas efter hur den uttrycks. Människors ansikten är centrala vid icke-verbal kommunikation (Argyle, 1982; Axtell, 1991). De tolkas och signalerar hur vi känner, med gråt, leenden, skratt och näsrynkningar. Muskler och nerver gör det möjligt att exempelvis röra läpparna, söka ögonkontakt, stirra, rynka på näsan, höja ögonbrynen, göra grimaser, räcka ut tungan, skratta och gråta.

Det brukar hävdas att människor, oavsett bakgrund, använder sig av likartade ansiktsuttryck för att förmedla ilska, avsky, rädsla, glädje, sorg och förvåning (Matsumoto, Walbott & Scherer, 1989; Gudykunst & Kim, 2003), där dessa ibland ackompanjeras av fnitter, skratt, stön, gråt, skrik eller rop. Samtidigt finns det kulturbetingade normer vad gäller **när** och **inför vem** man visar sådana känslor.

Blickar, det vill säga kommunikationssituationer där två eller flera personer ser varandra i ögonen, regleras av normer, alltså vem som söker ögonkontakt först, i vilka situationer och hur länge man håller kvar blicken är exempel på sådana normer. I Sverige lär sig barn att söka och bibehålla ögonkontakt när vi samtalar. En stadig blick uppfattas som artig och signalerar självförtroende, medan skuld- eller skamkänslor antas yttra sig i oviljan att möta någons blick. En stirrande blick kan uppfattas som ohyfsad, obehaglig eller överdrivet kontaktsökande. I andra delar av världen förväntas inte en elev möta lärarens blick, utan titta ner av respekt för dennes auktoritet och status. Omvänt förväntas lärare i Sverige bibehålla ögonkontakt med elever i ett samtal för att visa exempelvis fokus och inkännande.

Leenden kan förmedla glädje, samhörighet, men också osäkerhet, förakt, hånfullhet eller förlägenhet. De kan också återkoppla till den man kommunicerar med, medan grimaser kan användas för att förolämpa någon eller signalera att det som sägs är ointressant eller dumt.

Runt om i världen finns stora variationer i fråga om när, var och för vem man visar sina känslor, något som återspeglas i en alltmer mångkulturell svensk skola. Vissa elever kan ha en bakgrund i samhällen där normen påbjuder känslomässig återhållsamhet eller att ”negativa” ansiktsuttryck ska döljas med leenden och skratt. Av detta skäl bör man som lärare vara försiktig med att tolka ett skratt eller leende som att det ”inte finns något

problem”. Man bör också påminna sig om att de individuella variationerna många gånger är större än de kulturella och sociala.

Utöver ansiktet är **händerna** kanske de viktigaste icke-verbala kommunikationsverktygen. Händerna kan till exempel uttrycka känslor, peka, förolämpa, hota eller samtala via teckenspråk. Det finns olika sorters **gester**: imiterande, symboliska och assisterande gester (Collett, 1982). Innebörden av imiterande gester kan förstås utifrån gesten, medan det i fråga om symboliska gester saknas uppenbar koppling mellan gesten och innebörden, såsom fallet är med ”fulfingret”. En gest där pekfingret tillsammans med tummen formar en cirkel ges dessutom olika betydelser i Frankrike, Sverige och Tyskland. Hur ska man tolka gesten? Som ”bra”, ”noll” eller något oförskämt? Assisterande gester kompletterar det sagda, exempelvis att knyta näven för att visa att man är arg.

Handrörelser kan också fungera som **hälsningar**. I stora delar av världen hälsar man genom att skaka hand, i andra omfattar det även en lätt bugning eller att kyssas på kinden eller en ”namaste” varvid handflatorna placeras mot varandra (Axtell, 1991, s. 172). I Norden anses ofta att ett handslag ska vara fast, men inte onödigt hårt. För asiater som hälsar med ett handslag kan ett fast handslag upplevas aggressivt. Skolungdomar hälsar ibland genom att kramas eller dunka varandra i ryggen.

’Prosodi’ betecknar munljud som inte är ord eller meningar och kan varieras beroende på den önskade effekten på den man kommunicerar med. Prosodin förmedlar känsloläge och humör och ges innebörder också utifrån det aktuella sammanhanget. Exempel är röststyrka, intonation, melodi och ironi. Vi höjer rösten när vi är irriterade, medan återkoppling till en elev görs med saklig och icke-aggressiv röst. En språklärares uppmuntran kanske ges med en lägre röst än idrottslärarens ”kom igen!”. Prosodiska egenheter varierar också mellan språk och sammanhang.

Icke-verbalt språk yttrar sig också i hur nära man står den man samtalar med, det som kallas ’**personligt avstånd**’. I alla kulturer finns ett samband mellan personligt avstånd och hur nära en relation definieras av de inblandade (Gudykunst & Kim, 2003; Stier, 2019). En nära relation (exempelvis mellan vänner) påbjuder eller tillåter ett litet avstånd, medan normen för en mindre nära relation som mellan lärare och elever är kopplat till längre personligt avstånd. Samtidigt finns kulturskillnader i fråga om det avstånd som förväntas av en relation och en situation. I ett undervisningssammanhang kan det därför finnas personer med delvis olika bilder av hur nära man ska stå varandra och där förväntningar på de inblandade varierar.

Även **tidsbeteende** kan ses som icke-verbal kommunikation (Hall, 1959; Stier & Riddersporre, 2019). Hur vi ser på tid och de koder som omger densamma beror på kulturen. Genom att låta någon vänta kan vi signalera makt och status, och genom att

vara i tid visar vi artighet och respekt. I Sverige och Tyskland anses tiden i sig vara viktig och vikten av planering och punktlighet framhålls. Att komma för sent och inte leva upp till en ”deadline” ses som ett normbrott eller kan uppfattas som respektlöst. I andra delar av världen är synen på tid mindre absolut. ”Det vi inte hinner göra idag får vänta tills imorgon” och att komma en halvtimme efter utsatt tid är inte konstigt utan snarare förväntat. Det som på spanska betecknas som ’*mañana*’ är socialt accepterat exempelvis i delar av Latinamerika.

Beröring är också icke-verbal kommunikation och fungerar tröstande eller uppmuntrande. När det gäller önskad beröring kan den vara kränkande eller ett sätt att utöva makt. Beröring är omgivet av normer **var** på kroppen man berör, **vem** man berör samt **hur**, **när** och **varför** man berör (Triandis, 1994). Överlag förväntas lärare i Sverige vara restriktiva med beröring, i synnerhet ju äldre eleverna är. På samma sätt är dofter, lukter, kläder, smink och andra symboler, exempelvis flaggor, emblem, trafikmärken etcetera, och inte minst bilder av olika slag (se del 6 i denna modul) viktiga kommunikationsmedel.

Människor som tänkande varelser

Människor är tänkande, kännande och agerande varelser. Hur vi känner påverkar hur vi tänker. Hur vi tänker påverkar hur vi känner. Hur vi tänker och känner påverkar hur vi agerar.

Identiteter, stereotyper, attityder, fördomar och etnocentrism (dessa begrepp förklaras nedan) är verktyg för kategorisering och utgör delar av människors inre referenssystem. Ett sådant referenssystem fungerar vägledande för oss. Det ger kunskap och information, som inte behöver vara sann eller riktig, utan många gånger är snarare motsatsen, om någon eller något. Referenssystemet gör på så sätt andra människor och verkligheten i stort lite mer förutsägbar, vilket gör oss tryggare och mindre ängsliga inför det okända och obekanta. Ett sådant referenssystem är en produkt av både de kulturer och de språk som människor har tillägnat sig.

Språket fungerar kategoriserande. Exempel är uttryck som ”barn med annan kulturell bakgrund”, ”flerspråkiga elever” eller ”nyanlända föräldrar”. Med beteckningen ”mörk” följer beskrivningar, associationer, innebörder och samtidigt uteslutandet av andra innebörder (som ”ljus”) vilket i sin tur får konsekvenser både för dem som kategoriserar, men framförallt för dem som blir kategoriserade. Kategoriseringar kan göra att människor får status, prestige och särskilda rättigheter (exempelvis som flerspråkig), men de kan också begränsa deras livsmöjligheter och rättigheter (exempelvis som asylsökande).

Identitet

När det gäller kategoriseringar av människor antar dessa ofta karaktären av identiteter. Sådana identiteter blir bara meningsfulla när de kontrasteras mot något eller någon. Att tala om ”svenskar” blir meningsfullt om det står i kontrast med en annan kategori som ”spanjorer” eller ”icke-svenskar”. Genom språket tillskrivs eller förväntas människor själva deklarerar sina identiteter. Frågar jag mig själv ”vem är jag?” kan svaret vara ”jag är jag”, eller på tyska ”Ich bin Jonas” medan svaret på frågan ”who are you?” kan vara ”your teacher”. Dessa svar kan ses som individuella identiteter, som i en kommunikativ situation kopplas till en viss person. I det ena fallet är det fråga om en självtillskriven identitet, i det andra en identitet som andra tillskriver någon och som denne kanske inte tycker stämmer.

Tabell 1

Identiteter i vardagsspråket – en sammanfattning (modifierad från Stier, 2019).

Fråga	Möjligt svar	”Typ” av identitet
Vem/vad är jag?	Jag är flerspråkig	Självddefinierad, individuell identitet
Vem/vad är han/hon?	Elle est Algérienne Française	Utiifrån-definierad, individuell identitet
Vilka/vad är vi?	Wir sind Schweizer	Självddefinierad, kollektiv identitet
Vilka/vad är de?	Son bolivianos	Utiifrån-definierad, kollektiv identitet

Om frågan i stället är ”vilka är vi?” respektive ”vilka är de?” avser svaren kollektiva identiteter. Svaret på den första frågan kan exempelvis vara ”vi är lärare i moderna språk”, medan svaret på den andra kan vara ”de är turister”. I det första fallet är det en identitet vi ger oss själva, som grupp, i det andra en identitet som andra ger oss som grupp och som vi kanske inte håller med om.

Dessa identiteter är emellertid inte bara språkliga, utan även färgade av eller i vissa fall förskrivna av kulturen och samhället. Innebörden och värdet, som exempelvis ”bra”- ”dåliga”, dikteras av omgivningen. Typiskt är också föreställningen att människor som tillskrivs sådana identiteter förmodas dela vissa kvaliteter.

I en undervisningssituation kan eleverna få diskutera just hur identiteter signaleras i olika språk, och sedan jämföra mellan språken. Görs exempelvis språkliga skillnader mellan mor- och farföräldrar som på svenska eller inte som på engelska, franska eller tyska? Eller vad är betydelsen av ”familj” på olika språk? Kärnfamiljen, den utvidgade

familjen, släkten eller klanen? Kunskap om sådana skillnader kan vara viktigt, annars kan missförstånd uppstå.

Identiteter är emellertid inte bara språkliga företeelser. De är sammankopplade med känslor, både för den som tillskriver sig själv en identitet och för den som tillskriver en annan person eller grupp en identitet. Identiteter förbinder nuet med det förflutna och framtiden, där platser och språk blir viktiga källor till social gemenskap och kollektiv identitet. I vissa fall skyddas eller främjas kollektiva identiteter av språkpolitik, språkutbildningsprogram och ett konstitutionellt skydd för minoritetsbefolkningar och deras språk. I Sverige har exempelvis meänkieli, samiska, romani chib, jiddisch och finska status som officiella minoritetsspråk. Det finns också länder som officiellt är två- eller flerspråkiga, som Belgien, Finland och Kanada.

Kollektiva identiteter är viktiga för individens självbild och för deras känslor av kontinuitet, sammanhang och gemenskap (Stier, 2019). Det är i ljuset av detta som elever kanske väljer att studera moderna språk då deras föräldrar har rötter i ett fransk-, spansk- eller tyskspråkigt land. Det är också därför som flerspråkighet är en vital del av vissa elevers identitet. Att ”ha” flera språk är att vara den man är.

Stereotyper

Stereotyper är schablonmässiga, allmänt hållna, överförenklande och ibland nedvärderande bilder av grupper (Angelöw, Jonsson & Stier, 2015). De blir ett verktyg för att skilja mellan ”oss och dom” och för att ge ”information” om en viss grupp, kultur eller samhälle. En stereotyp innebär att en grupp människor känns igen genom en viss egenskap, men även ges ytterligare egenskaper utifrån denna egenskap (Hinton, 2003). Personer med ”italienskt utseende” kanske antas vara spontana, lidelsefulla och intensiva.

Tänk hur vanligt det är att så kallade parlörer eller reseguider har ett avsnitt som heter något i stil med ”tyskarna”, där läsaren ges ”kunskaper” om hur folk i allmänhet är i Tyskland. Även om intentionerna är goda kan ivern att lära resenärerna om en kultur eller samhälle ibland ligga väldigt nära stereotyper.

Likt alla andra människor bär både elever och språklärare på otaliga stereotyper: regionala stereotyper, till exempel: ”norrlänningar är tystlåtna”; nationella: ”spanjorer är gästfria” eller ”tyskar är effektiva”; eller stereotyper kopplade till en bostadsort, som: ”göteborgare är gladlynta”; ett yrke: ”akademiker är svårbegripliga”; en åldersgrupp: ”ungdomar är omotiverade”; eller ett visst utseende, som: ”han ser dansk ut”.

Sådana stereotyper behöver inte ha någon som helst koppling till verkliga förhållanden. Tvärtom. De är inlärd och delas av många och yttrar sig i en okritisk övertygelse om specifik ”grupp” har bestämda egenskaper. Denna övertygelse ifrågasätts sällan, utan

stereotyperna tenderar att bli självuppfyllande (Eagly & Chaiken, 1993; Rogers & Steinfatt, 1999). Människor har stereotyper både om sig själva, som grupp och av andra grupper, där de senare tenderar att vara mindre positiva. I en undervisningssituation kan det därför vara värdefullt att exempelvis låta eleverna undersöka sina egna läromedel för att se om de kan identifiera stereotypiska beskrivningar och diskutera konsekvenserna av dessa (se del 6 i denna modul).

Attityder och fördomar

Attityder är ytterligare en del av människors inre referenssystem. Även attityder underlättar för oss genom att organisera och skapa ordning i vardagen (Katz & Stotland, 1959; Eagly & Chaiken, 1993). Attityder är ofta grundade i stereotyper, men är inte bara schablonbilder, utan (över)förenklade **inställningar** till kollegor, vissa elevgrupper, sopsortering, dieter eller språk. De yttrar sig i också i ett typiskt handlingsmönster gentemot någon eller något. Sådana inställningar kan vara mer eller mindre genomtänkta och bygga på en ”kunskap” som inte behöver vara sann. När det gäller vissa attityder, exempelvis fördomar, är snarare kunskapen direkt felaktig eller orimlig.

Fördomar kan beskrivas som att ”döma någon **före**”, dra slutsatser **innan**, utan grund i faktiska erfarenheter eller korrekt information, men som historien visar, ofta i rykten eller myter. Fördomar kan ses som negativa attityder gentemot en grupp eller grupper av människor eller medlemmar av dessa grupper (Stephan & Stephan, 1985; Eagly & Chaiken, 1993). De är ofta ogrundade och utgår från jämförelser med den egna gruppen (Rogers & Steinfatt, 1999) och skiljer sig från förutfattade meningar. När uppfattningen inte revideras, trots nya kunskaper eller erfarenheter är det fråga om fördomar. Dessa är ofta kopplade till ett starkt ogillande och en övertygelsen om att de är riktiga, något som gör dem svårföränderliga.

Genom historien finns exempel där fördomar kan ligga till grund för extremideologier, diskriminering och segregering. Det finns också exempel inom skolundervisning där de har presenterats som fakta i gamla tiders läroböcker. I en undervisningssituation kan därför eleverna få ta del av exempel på förutfattade meningar eller fördomar, hur dessa har framställts språkligt och de konsekvenser dessa har fått genom historien. Därefter kan de få vända blicken mot sina egna förutfattade meningar eller fördomar.

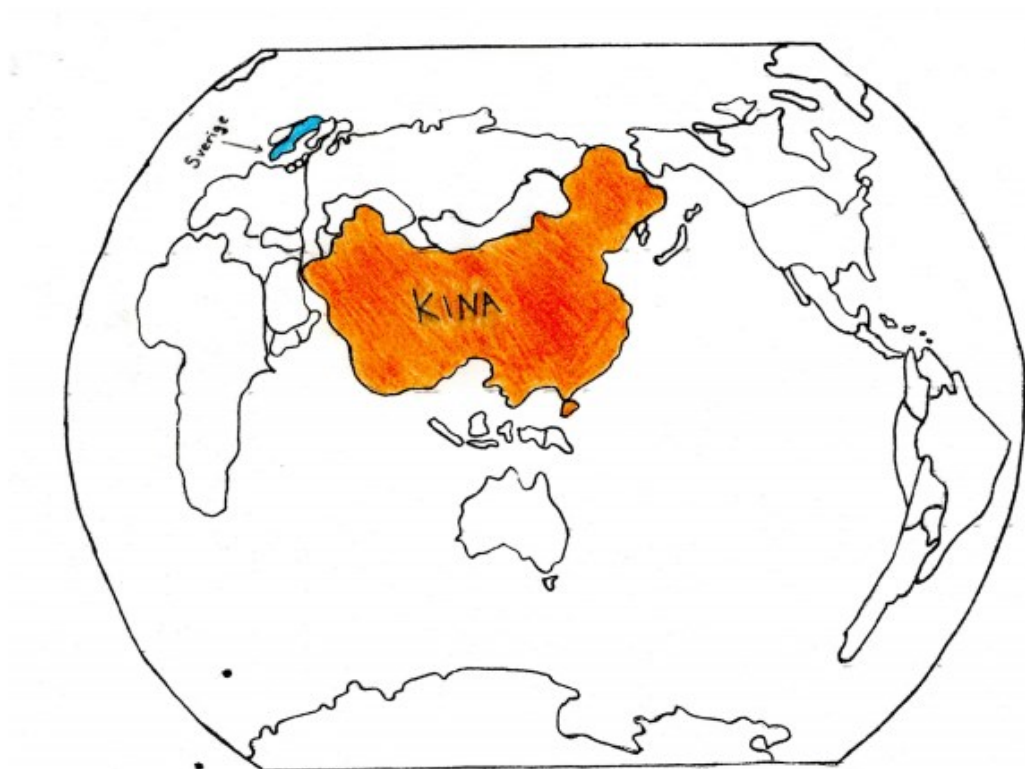
Etnocentrism

Etnocentrism finns hos alla grupper och samhällen (Stier, 2019) och är viktigt för social sammanhållning. Etnocentrism är en dubbelriktad attityd mot såväl egna gruppmedlemmar som de som andra tillskriver en. Å ena sidan handlar det om att identifiera sig med sin ”vi-grupp”, där denna anses vara bättre, exempelvis ”mer civiliserad” eller ”ärligare” än andra grupper. Å andra sidan blir attityden utgångspunkten och måttstocken när andra grupper värderas. Utgångspunkten kan

exempelvis ses i hur världskartorna i svenska skolor har Europa placerat i mitten, medan Sydamerika återfinns i mitten i argentinska skolor, eller hur Kina ("Mittens rike") återfinns just i mitten på kinesiska världskartor.

Bild 1

En världskarta med Kina "i mitten" (Konstruktion Felicia Stier)



Måttstocken innebär att det egna sättet oreflekterat blir det rätta, och alternativa synsätt konstiga eller felaktiga. Precis som stereotyper, attityder och fördomar möjliggör etnocentrismen en känsla av inre ordning, eftersom den kategoriserar människor och grupper som "goda"/"onda" eller "bra"/"dåliga". Likt andra attityder, är etnocentrismen inte bara ett sätt att **tänka** utan ett sätt att **känna**. Därför fungerar etnocentriska attityder som sammanhållande kraft för grupper och samhällen (Gudykunst & Kim, 2003).

Som språklärare är det viktigt att själv fundera på sina utgångspunkter. Hur ser jag på mig själv, mitt språk, min kultur och min bakgrund, inklusive om jag är flerspråkig eller har en flerkulturell bakgrund? Hur ser jag på andra och deras språk, kulturer och bakgrunder? I undervisningen kan eleverna få i uppgift att kritiskt syna texter, bilder eller filmer med avseende på etnocentriska inslag.

Avslutande diskussion

Genom kommunikation tillägnar sig människor en eller flera kulturer. Kulturer och språk ger individer identiteter, både identiteter som de själva tillskriver sig och de som andra tillskriver dem. Kulturer och språk är grunden för gemenskap men även en förutsättning för att kunna tänka om sig själv som människa och språkavarelse.

I skolan avser språk ofta olika nationella språk (som franska, spanska eller svenska) eller minoritetsspråk (som meänkieli, samiska, romani chib, jiddisch och finska). Språk kan även avse talat, skrivet eller icke-verbalt språk inom ett nationellt språk eller minoritetsspråk. Just det icke-verbala språket ägnar sig språklärare inte så mycket åt, även om ungefär två tredjedelar av all kommunikation ansikte mot ansikte beräknas vara icke-verbal (Stier, 2019). Gester, hälsningar, prosodi, blickar, beröring, tidsmässigt beteende är samtidigt intimt sammanvävda med det som uttrycks genom det verbala språket, i en given kommunikationssituation. Det icke-verbala språket är också mer svårtolkat, flyktigt och förgivettaget. Med detta sagt förtjänar det uppmärksamhet och utrymme i språkundervisningen.

Kulturer handlar också om värden, normer, traditioner, innebörder, men även kulturellt innehåll i form av inre kategorier (stereotyper, attityder, fördomar och etnocentrism). Allt detta sammantaget påverkar individens tänkande och uppfattning av verkligheten. På samma gång färgar kulturen språket och vad vi här har kallat människors inre referenssystem. Insikten om detta förhållande är avgörande för språklärare, både i mer homogena undervisningsgrupper och i dem som präglas av interkulturalitet, flerspråkighet och transspråkande.

Förutom att tillägna sig språkfärdigheter i snävare mening blir undervisning i moderna språk en unik möjlighet att synliggöra och reflektera över sitt inre referenssystem. Undervisningen blir ett sätt att vidga sina vyer, få en inblick i andra kulturer och öka sin interkulturella medvetenhet, både för elever och för språklärare. För att främja interkulturalitet i undervisningen kan språklärare dra nytta av flerspråkiga och transspråkande elever, som redan har inblickar i flera kulturer och som kan erbjuda både sina lärare och andra elever alternativa referensramar.

Ibland handlar det även om att förändra tidigare förgivettagna synsätt, vilket inte sällan kan vara svårt, jobbigt eller till och med upplevas som hotfullt. Kort sagt: vi behöver placera in oss själva i den interkulturella ekvationen och vända blicken mot våra egna utgångspunkter, kategoriseringar och ”blinda fläckar”. Så när vi arbetar med interkulturalitet i praktiken och uppmuntrar eleverna att överskrida kulturella och språkliga gränser, vara nyfikna och villiga att öka sin självkännedom, bör vi leva som vi lär!

Referenser

Angelöw, B., Jonsson, T. & Stier, J. (2015). *Introduktion till socialpsykologi* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Argyle, M. (1982). Inter-cultural communication. I: S. Bochner (red.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (s. 61–79). Sydney: Pergamon Press.

Axtell, R. (1991). *Gestures. The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.

Bateson, G. (1968). Redundancy and Coding. I: T. Sebeok (red.), *Animal communication* (s. 614–626). Bloomington: Indiana University Press.

Burgoon, J., Buller, D. & Woodall, W. (1996). *Non-verbal communication. The unspoken dialogue*. New York: McGraw-Hill.

Collett, P. (1982). Meetings and misunderstandings. I: S. Bochner (red.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (s. 81–98). Sydney: Pergamon Press.

Dimbleby, R. & Burton, G. (1995). *Kommunikation är mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.

Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Gudykunst, W. & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers* (4:e uppl.). Boston: McGraw-Hill.

Hall, E. (1959). *The silent language*. Greenwich: Fawcett.

Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Garden City: Anchor Press.

Hall, E. (1981). *The silent language*. New York: Anchor Books.

Herlitz, G. (2007). *Kulturgrammatik – hur du ökar din förmåga att umgås över gränserna*. Uppsala: Uppsala Publishing House.

Hinton, P. (2003). *Stereotyper, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Hylland Eriksen, T. & Nielsen, F. (2004). *Till världens ände och tillbaka. Socialantropologins historia*. Lund: Studentlitteratur.

Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. I: S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3 (s. 423–475). New York: McGraw-Hill.

Kluckhohn, C. (1985). *Mirror for man. The relation of anthropology to modern life*. Tuscon: University of Arizona Press.

Kós-Dienes, D. & Hedencrona, E. (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

LanQua. (u.å.). *Intercultural communication*. Hämtad 2020-11-03 från <https://www.lanqua.eu/theme/intercultural-communication/>.

Levinson, S. C. & Wilkins, D. P. (red.). (2006). *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*. New York: Cambridge University Press.

Matsumoto, D., Walbott, H. & Scherer, K. (1989). Emotions in intercultural communication. I: M. Asante & W. Gudykunst (red.), *Handbook of international and intercultural communication* (s. 225–246). Newbury Park: Sage.

Ogbu, J. (1997). Speech community, language identity and language boundaries. I: A. Sjögren, *Language and environment: A cultural approach to education for minority and migrant students* (s. 17–42). Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Rogers, E. & Steinfatt, T. (1999). *Intercultural communication*. Long Grove: Waveland Press.

Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. San Diego: Harcourt Brace.

Stephan, C. & Stephan, W. (1985). *Two social psychologies. An integrative approach*. Chicago: The Dorsey Press.

Stier, J. (2018.) *Internationalisering av högre utbildning – vad, hur och varför?* Lund: Studentlitteratur.

Stier, J. (2019). *Kulturmöten – en introduktion till interkulturella studier* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Stier, J. & Riddersporre, B. (2019). *Interkulturellt arbete i förskolan. Med läroplanen som grund*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stier, J. & Sandström, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Triandis, H. (1994.) *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.

West, R. & Turner, L. (2000). *Introducing communication theory. Analysis and application*. Mountain View: Mayfield.