

Identitetsutveckling i modersmålsundervisningen

Anne Reath Warren och Constanze Ackermann-Boström, Uppsala universitet

Inledning

Undervisningsgrupper i ämnet modersmål består av elever som har ett gemensamt modersmål men eleverna i grupperna kan vara i olika åldrar, och tala olika varieteter av språket. Begreppet **språklig varietet** är en neutral och övergripande benämning för en språkart som brukas av en person eller en grupp. Exempel på språkliga varieteter är tyska, svenska, ungdomsspråk, skånska, överkalixmål osv. (Sundgren 2013, s. 368). Eleverna i undervisningsgrupper kan dessutom befinna sig språkligt på olika nivåer. Eleverna kan vara födda och uppvuxna i Sverige eller komma från olika länder där olika varieteter eller dialekter av samma modersmål talas; tänk till exempel på engelska, arabiska eller spanska som talas alla tre i många olika delar av världen (Reath Warren, 2020). Elever som är födda och uppvuxna i Sverige kan ha mycket varierande sätt att uttrycka sig på modersmålet, beroende dels på vilken språklig varietet deras familjemedlemmar eller vårdnadshavare talar, dels på hur mycket de hör, läser, talar och skriver språket i sina dagliga liv. Med andra ord har modersmålslärare ofta grupper av elever som har olika språkliga bakgrunder och varierande förhållningssätt till de språk och kulturer de tillhör. Forskning har dock visat att modersmålslärare inte alltid lyckas att erbjuda en undervisning som tar hänsyn till elevernas varierande bakgrund (Ganuza & Hedman, 2015; Palm m. fl. 2017). Detta kanske inte är så överraskande, då modersmålslärare befinner sig i en ibland utmanande position, där de behöver ta beslut angående vilka språkliga varieteter och vilka kulturer som får ta plats i modersmålsklassrummet (Straszer m. fl., 2020, s. 15) för att kunna arbeta med språk- och identitetsutveckling enligt ämnets kursplan (Skolverket, 2022a).

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet återkommer ordet "identitet" 62 gånger, vilket tyder på att det är en central aspekt i skolans uppdrag och undervisning. I del 1 läser man att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. I kursplanerna är det i språkämnen modersmål utom nationella minoritetsspråk, modersmål som nationellt minoritetsspråk (i **de fem nationella minoritetsspråken**), svenska och svenska som andraspråk som ordet används oftast. I kursplanen för modersmålsämnet läser man först om att det är genom språk som människor utvecklar sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Vidare syftar undervisning i ämnet på att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt språk, sin identitet, sin kulturella identitet och sin flerspråkighet. Det

centrala innehållet för elever från årskurs 4 till 9 innefattar att elever ska exponeras för texter som belyser identitetsfrågor (Skolverket, 2022a). I kommentarmaterialet till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk samt de olika nationella minoritetsspråken kan modersmålslärare läsa om komplexiteten i människors kulturella identitet, vilket ofta är flerdimensionellt och präglad av tillhörighet till flera kulturer. Det nära sambandet mellan historia, språk och identitet påpekas särskilt (Skolverket, 2022b). Även om tillhörigheten till en viss kultur (till exempel den sverigefinska kulturen) tas upp, understryker kommentarmaterialet att elevernas perspektiv på kultur och deras synpunkter, intressen och erfarenheter är avgörande för undervisningen, inte minst för att undvika stereotypiska föreställningar om vad 'kultur' är.

Identitet är därför högst relevant för elever som är berättigade till undervisning i modersmål, elever som från barndomen har levt i kontakt med flera kulturer och språk, svenska och modersmålet. Modersmålsundervisning ska bidra till elevernas identitetsutveckling, på elevernas egna villkor (Skolverket, 2022b), men det kanske inte är självklart för alla modersmålslärare hur man kan stötta sina elever i skapandet av denna flerkulturella identitet. Inte heller finns det riktlinjer eller konkreta exempel på hur modersmålslärare kan arbeta med detta. Den här texten ska behandla denna intressanta och viktiga fråga.

Genom att lyssna på modersmålelevers egna uttalanden kan vi få en inblick i hur de själva språkligt uttrycker sin identitet i olika sammanhang. Omar var en elev i årskurs 8 när han intervjuades för ett forskningsprojekt om modersmålsundervisning (Reath Warren, 2017). Han beskrev modersmålsundervisning i turkiska som värdefull för fördjupning av kunskaper om ett språk som annars skulle vara något som bara använts i hemmet. Omar berättade om sin far, som uppmuntrade användning av turkiska hemma. Samtidigt beskrev han hur han själv använder språk bland kompisar med olika språkliga bakgrund, där han blandar turkiska och svenska ord strategiskt. Omar skrattade när han talade om hur han och hans kompis Elif gör när de besöker Turkiet på sommaren: "Vi tar en runda, jag pratar högt svenska /.../ men de vet, alla vet, nu har alla blivit vana. De tittar på mig, 'Åh, svensken har kommit'" (Reath Warren, 2020, s. 287). Från detta kan vi förstå att Omar uppskattar att han kan lära sig mer om turkiska i skolan i Sverige. Samtidigt när han och hans kompis hälsar på familjen i Turkiet under sommaren pratar han gärna svenska, eftersom han upplever att de som bor där ser honom som en svensk, inte som en turk. Med andra ord framhäver Omar olika sidor av sin identitet i olika kontexter. Detta går i linje med Bonny Nortons beskrivning av flerspråkiga identiteter som **skiftande** och **motstridande** (Norton, 2000). Med skiftande menas att en flerspråkig persons närhet eller anknytning till de olika språk och kultur(er) som tillhör dennes familj ändras, beroende på tid (när man är ung jämfört med när man är tonåring, jämfört med när man blir äldre), umgänge, geografisk och social kontext m.m. Motstridande innebär att man inte alltid känner sig trygg med vem man är, de språken,

beteenden och traditioner som man har fått med sig genom familjen, och till och med kan kämpa emot att ses som, till exempel en talare av ett visst språk (se mer om teorier om flerspråkiga identiteter längre fram i texten).

I nästa avsnitt kommer vi att redogöra för forskning och teorier om språk och identitetsutveckling. I avsnitt därefter fokuserar vi specifikt på svensk forskning om identitetsutveckling i modersmålsämnet. I sista avsnittet diskuteras undervisning för identitetsutveckling i modersmålsämnet, och flera konkreta strategier och aktiviteter beskrivs.

Vad vet vi om språk och identitetsutveckling?

I denna del utvecklar vi vår beskrivning av kulturell identitet och flerspråkighet utifrån internationella studier och teorier om språk- och identitetsutveckling i flerspråkiga undervisningskontexter.

Identitet som bricolage

Under lång tid utgick man ifrån att faktorer såsom social, etnisk och kulturell tillhörighet var fasta och oföränderliga fakta, en så kallad essentialistisk syn på identitet. I en sådan föreställning har en människa en identitet som baseras till exempel på social grupp tillhörighet eller vissa specifika egenskaper (Benwell & Stokoe 2006, s. 2–3). Det betyder att man tror att människor från en och samma kultur eller ett och samma land eller region delar gemensamma egenskaper och värderingar som också bestämmer deras beteende. Ett uttryck för en essentialistisk syn på svenskhet är till exempel att ”Svenskar är alla duktiga på skidåkning och vill gärna åka till sin sommarstuga på sommaren. Svenska kvinnor är jämställda med män i hemmet och på jobbet.”. Vem som helst som har bott i Sverige under mer än ett par månader vet att detta inte stämmer med verkligheten, utan beskriver bara en liten del av hur vissa svenskar tänker och gör. Som vi har nämnt i inledningen, kan barn från olika länder och med olika traditioner och intressen ofta läsa modersmålsämnet tillsammans. Hur kan då modersmålslärares identifiera någon gemensam kultur eller ett gemensamt språk att lära ut? Modersmålsundervisning har beskrivits som ett exempel på strategisk essentialismen, vilket innebär att någonting som är egentligen mycket komplext och svårt att definiera, förenklas eller kokas ner till sin mest grundläggande form (det som är *essentiellt*) av strategiska skäl. De strategiska skälen för modersmålsundervisning innefattar såväl möjliggörandet av språkundervisning i så många språk som möjligt (för det behöver man identifiera och namnge *ett* språk, även om det talas och skrivs på många olika sätt) som att, i rättvisans namn, ge alla barn – inte bara barn med föräldrar som båda använder svenska – rätt att utveckla de språk som används av deras vårdnadshavare (jfr. Bucholtz, 2003).

Under andra hälften av 1900-talet skedde stora samhällsförändringar. Globalisering, global masskommunikation och internationell migration har förändrat synen på vår förståelse av identitet. Redan under 1960-talet påpekade forskarna Berger och Luckmann (1996) att vår sociala verklighet inte är neutral och objektiv utan skapas genom våra handlingar, det vill säga det vi gör, vem vi umgås med och hur vi känner oss själva som individer. Det innebär följaktligen att identitet inte bara är baserad på gruppstillhörighet utan skapas av människor i interaktion med andra människor med hjälp av språk, mat, musik och andra sociokulturella uttryck. Ibland talar man också om att människor positionerar sig själva och andra, det vill säga att talare genom interaktion med varandra ger sig själva men också andra vissa identiteter. Det innebär också att man kan motsätta sig olika identitetspositioner som man fått av andra (Bucholtz & Hall, 2005). I exemplet med Omar blir det tydligt hur han ser på sin egen identitet, men hur han också positioneras av sina släktingar vid besöken i Turkiet.

I forskningslitteraturen talar man ofta om identitet som **bricolage** (franska för 'pysslande', 'skapande', 'hantverk') vilket förtydligar att man bygger sin identitet genom olika språkliga och/eller kulturella bitar. För att ge ett konkret exempel: Man kan alltså likna skapandet av identiteter till att skapa något med pärlor. Man kan göra pärlplattor som stryks och därmed blir mer hållbara. Man kan också trä pärlorna på en tråd för att göra olika smycken. Pärlorna i olika färger, storlekar och former kan bygga olika mönster som dessutom kan göras om ibland. Emellanåt faller en pärla bort och en ny i en annan färgnyans, läggs till. Man kan säga att skapandet av identitet, precis som att skapa något med pärlor, är individuellt och föränderligt, eller dynamiskt.

Identitet och språkideologier

När människor umgås eller kommunicerar med varandra i olika grupper, till exempel i arbetslivet, skolan, vänskretsen eller familjen passar olika ord och uttrycksätt in olika väl i dessa olika kontexter. Våra språkliga uttryckssätt kan också ändras genom vilka medier vi använder. Till exempel är de ord och uttrycksätt vi använder när vi kommunicerar inom familjen via en chatt-applikation annorlunda jämfört med de ord och uttryckssätt vi använder när vi pratar med arbetskollegor, en ny chef eller en person som vi utbyter några ord med på bussen på väg till arbetet. Skriftlig text är annorlunda från talad text.

De flesta människor har uppfattningar om och förståelse för hur man till exempel ska bete sig eller hur man ska tala för att kunna vara med i en grupp och kommunicera på ett effektivt sätt. Kopplat till dessa uppfattningar är **språkideologier**, eller idéer, föreställningar och conceptualiseringar om språk (Piller, 2015). Språkideologier handlar dock inte bara om individuella föreställningar, utan språkideologier påverkar våra liv på många sätt. Inom skolsystemet påverkar de hur läroplanen ser ut – till exempel hur många timmars undervisning elever får i olika språkämnen. De påverkar även benämningar på språkämnen (till exempel moderna språk, modersmål). Språkideologier

påverkar även språkanvändning bland barn och ungdomar; deras ”idéer, föreställningar och konceptualiseringar” om de olika språk de studerar påverkar direkt hur mycket de kan och vill använda olika språk, med vem de använder språken och i vilka situationer. På så sätt handlar språkideologier inte bara om språk i sig, utan även om frågor som rör gruppstillhörighet, identitet och makt (Pavlenko & Blackledge 2004, s.11).

Språkideologier kan alltså i praktiken påverka hur vi upplever våra egna språk och på så sätt också hur vi ser på oss själva och andra. Genom språkliga handlingar kan vi inkludera eller exkludera andra i en gemenskap. För flerspråkiga barn och unga kan just språkkunskaperna vara viktiga för att känna sig som en del av en gemenskap. När språkkunskaperna saknas eller upplevs som bristfälliga sker det inte sällan att de unga också ifrågasätter om de verkligen får identifiera sig som en del av en språklig eller kulturell gemenskap. En del unga upplever också att deras språkkunskaper inte anses vara tillräckligt bra eller till och med kritiseras av andra, mer kompetenta talare.

I modersmålsundervisningen kan man möta olika språkideologiska föreställningar. Bland kurdiska elever och föräldrar (till exempel från mellersta Anatolien: Ankara och provinsen Konya) finns en stark tro att deras kurdiska inte är riktig, eftersom den har lånat många ord från turkiska. Bland kurder från Anatolien finns det föräldrar som kallar sin kurdiska "en förstörd varietet" av kurdiska (se Reath Warren, 2019). Inte sällan upplever talare av **minoritiserade** språk att deras språk inte är lika mycket värda på grund av förtrycket man upplevt länge exempelvis genom att användning av deras språk har varit förbjuden i skolan eller andra sammanhang. Att känna att ens språk inte är lika mycket värda som andra kan leda att man skäms över sitt språk. Detta kallas för **språksskam** och uttrycks genom att man exempelvis säger att det egna språket inte är ett riktigt språk eller värt att föra vidare till barnen. I vissa fall föredrar man till och med att barnen ska lära sig majoritetsspråken istället (se bland annat Johansen, 2010). Minoriteter som kommer från Turkiet funderar ofta länge innan de väljer att anmäla sina barn till modersmålsundervisning i kurdiska, armeniska eller arameiska, eftersom dessa språk under lång tid har varit förbjudna och kopplade till förföljelser och problem. Många tycker att det är lättare då att välja undervisning i turkiska som modersmål. På ett liknande sätt har svenskan och finskan haft en högre ställning bland många meänkielitalare i Sverige (se Valijärvi m.fl., 2022). Dessa föreställningar kan försvaga tilliten till det egna modersmålet, vilket i längden kan bidra till en minskad vilja att lägga ned tid och möda på att studera det. Bonny Norton (2000) beskriver hur viktigt det är för språkinläring, att eleven känner att det är värt all tid och möda. Ibland kan man höra att elever saknar motivation, något inre driv men Norton påpekar att motivation påverkas direkt av de signaler som sänds av samhället som finns omkring eleven. Elever lär sig indirekt att ett språk som värderas högt, syns, hörs och används av framstående personer (som till exempel engelska) är värt att studera, eller ”investera” i som Norton (2000) beskriver det. Å andra sidan, ett språk som inte talas av så många i omgivningen,

eller som schemaläggs efter skoldagen är slut, eller som på andra sätt framställs som mindre viktigt kan hamna i skymundan.

Språk och lärande i diaspora

För elever som deltar i modersmålsundervisningen kan känslan av gemenskap till exempel kopplas till diasporabegreppet. Med begreppet **diaspora** betecknades tidigare ofta ett tillstånd av en grupp människor som varit tvungna att bosätta sig långt från sina ursprungsländer eller -samhällen. Idag förstår man inom forskningen diaspora mer som en social process eller en situation som är ett resultat av internationell migration, inte sällan på grund av globalisering. Det som kännetecknar en diasporasituation för en grupp människor är att man hittar gemenskap i den gemensamma historien och 'hemlandet'. En diasporasituation skiljer sig därför från andra migrationssituationer eftersom den hela tiden rör sig runt frågor om en form av exil, separation, drömmen om eventuell återvandring och inte minst hur människor skapar ett 'hem bortom hemmet'. Detta kan ske genom deltagande i kulturella uttryck, föreningar, matlagning, media från hemlandet, samt att underhålla kontakt med släktingar och vänner i hemlandet via telefon och internet eller också, om det är möjligt, genom regelbundna resor dit (för att läsa mer om begreppet diaspora se Olsson, 2016).

Eftersom elever i modersmålsundervisningens grupper har olika bakgrunder (se inledningen) rör de sig också på olika vis inom den egna diasporagruppen. Vissa nyanlända elever har egna, färsk erfarenheter av hemlandet medan andra elever endast får dessa erfarenheter via sina släktingar eller korta besök. På så sätt bygger eleverna också egna identitetsbitar till berättelser och platser som har koppling till deras modersmål. I kursplanerna för ämnet modersmål blir det också tydligt att undervisningen ska ge eleverna förutsättning att utveckla kunskaper om traditioner, kultur(er) och samhällsfrågor på ett jämförande sätt. Det betyder att de ska kunna reflektera om hur språk och kultur(er) liknar och skiljer sig mellan Sverige och de områden där modersmålet talas men också hur och varför de kan ha förändrats. I nästa avsnitt ska vi med hjälp av forskning visa hur språk, diaspora och identitetsutveckling påverkar varandra i modersmålsundervisningen.

Identitetsutveckling i modersmålsundervisning

Sedan introduktionen av ämnet i den svenska skolan i slutet av 1970-talet, har forskare uppmärksammat språk- och identitetsutveckling i modersmålsundervisningen, ofta genom att analysera hur modersmålslärare, elever eller vårdnadshavare uttalar sig om situationer när modersmålslärare och eleven använder olika varieteter av ett språk. I dessa studier får vi syn på missförstånd eller till och med konflikter som uppstår på grund av att läraren talar en annan varietet av modersmålet än eleven själv gör, till exempel engelska med texansk accent (Boyd, 1988), olika arabiska dialekter (Bouakaz

& Persson, 2007) eller olika varieteter av somaliska (Dávila, 2017). Att elever och lärare talar olika varieteter av ett språk behöver inte alltid betyda att de inte förstår varandra, utan ibland kan dessa konflikter grunda sig i ideologiska eller politiska frågor (se t.ex. Latomaa, 1993) eller i frågor om identitet.

Det är inte alltid de olika dialekterna eller varieteterna av modersmålet som skapar diskussion eller missförstånd, utan språkliga praktiker bland elever som har fått all sin utbildning på svenska samt talar andra språk hemma. Somalisktalande elever har i en intervjustudie (Palm m.fl., 2017) uttryckt viss oro för att inte kunna tala somaliska tillräckligt bra för att kunna hävda sin somaliska identitet, något som var viktigt för dem. Dessa elever beskriver sin egen språkanvändning, där ord från svenska blandas med somaliska ord, som typiskt för barn och ungdomar som vuxit upp i Sverige. Dock upplevde eleverna att det var en utmaning att navigera mellan förväntningar som föräldrar och modersmålslärare hade för deras språkutveckling i somaliska och deras eget sätt att använda somaliska. Eleverna talade om en modersmålslärare som hade en mer **inkluderande inställning** till elevernas sätt att tala somaliska, vilket de upplevde synliggjorde och legitimerade deras sätt att tala (Palm m.fl., 2017). Även unga talare av de nationella minoritetsspråken tror inte sällan att deras språkkunskaper inte är tillräckliga heller eller upplever till och med negativa kommentarer från äldre talare (Aili, 2016).

I en annan studie i ett modersmålsklassrum där läraren undervisade högstadiееlever i kurdiska trädde en liknande bild fram. Läraren i den studien skapade aktiviteter och använde modersmålet på ett sätt som synliggjorde, bekräftade och inkluderade elevernas olika varieteter av modersmålet i sin undervisning (Reath Warren, 2013). I intervjuer med modersmålsläraren betonade han att syftet med modersmålsundervisning inte var att eleverna skulle kunna använda sig av hans (det vill säga, lärarens) varietet av modersmålet utan att eleverna borde ges tillfälle att undersöka, förstå och utvidga sina egna språkliga repertoarer. Detta menar läraren går i linje med modersmålsämnets syfte att få tilltro till sin språkförmåga (Skolverket, 2022a).

I en annan studie undersöktes läroplaner och kursplaner för modersmålsämnet, intervjuer med 21 modersmålslärare, 12 klassrumsobservationer av modersmålsundervisning samt fotografier tagna i modersmålsklassrum (Straszer m.fl., 2020) för att bättre förstå hur begrepp som ursprung och kultur speglades i styrdokument och i klassrummet. Undersökningen visar att medan de diskurser om ursprung och kultur i läro- och kursplanerna ofta är förenklade och drar en oproblematiserad parallell mellan språk, kultur och identitet, pekar det som lärare säger i klassrummet, och de bilder som hänger på väggarna på ett mer komplext förhållande. Modersmålslärare och modersmålselever ser sig själva som skapare av sin egen kultur och föreställningar om ett hemland. Här blir det tydligt hur identiteter och känslan av

gemenskap i diasporan kan skifta och skapas tillsammans i undervisningen. Modersmåslärare underströk vikten av språk för relationer inom familjen och för detta identitetsskapande. Forskarna betonar att trots att modersmålsämnet i officiella dokument har inramats under senaste tiden mest som ett språkämne, har ämnet i sig och modersmåslärare potential att skapa ett utrymme i skolor för diskussioner om språk, kultur, och vad som är 'hem'. Dessa diskussioner är viktiga för att adressera samhällets dynamiska förändring i en tid som präglas av globalisering (Straszer m.fl., 2020).

Kritisk språkmedveten modersmålsundervisning

Språk är mycket mer än bara kommunikation. Som vi har skrivit ovan påverkas vi av olika föreställningar och tankar om språk. Vi har ofta också konkreta föreställningar om vilka språk som vi anser är nyttiga medan andra anses vara onyttiga att kunna. Vi kan också vara kritiska mot till exempel olika talspråkliga uttryck i mer formella texter, och anser kanske att skönlitterära eller andra publicerade texter representerar en slags *standardspråk*. I sista delen av vår text kommer vi att presentera begreppet **kritiskt språkmedveten språkundervisning**, och ge förslag på aktiviteter som skulle kunna användas i en kritiskt språkmedveten modersmålsundervisning, vilket kan främja identitetsutveckling i diaspora. Som lärare i modersmålsundervisningen möter man ofta olika föreställningar om språk och språkbruk från olika håll. Det kan vara elevers tankar, vårdnadshavarnas åsikter, språknormer i läromedel och styrdokument och inte minst de egna föreställningarna om språk och språkinläring. Det är därför viktigt att ha ett kritiskt språkmedvetet förhållningssätt i undervisningen där man reflekterar över språkets betydelse i olika kontexter och för den egna identiteten. Kritiskt medveten undervisning som koncept utvecklades i nordamerikansk forskning om så kallade arvsspråkstalare av spanska. Under 1990-talet var ett av målen i undervisningen av spanska som arvsspråk i Nordamerika att eleverna skulle lära sig eller utveckla en prestigevarietet av arvsspråket (Valdés, 2005). Forskare var dock kritiska till detta då de ansåg att det inte skulle vara möjligt att utveckla en sådan varietet av modersmålet utan elever först behöver utveckla en förståelse av hur språk och makt hänger ihop. Enligt forskarna behövs först ett synliggörande av hur vissa dialekter eller språkliga varieteter av spanskan tillskrivs högre status än andra. Först efter att elever får möjlighet att utforska detta själva kan de utmana rådande språkideologier som annars kan leda till språkskam eller språkligt "självhat" (Nordberg, 2013, s. 25). Ett synliggörande av förhållandet mellan språk och makt kan alltså sägas vara en av grundstenarna i språkligt medveten undervisning såsom det utvecklades i Nordamerika.

I svensk kontext anses modersmålsundervisningens betoning av standardspråk bidra till att skapa och upprätthålla språkliga hierarkier. En kritiskt språkmedveten modersmålsundervisning kan motverka detta, genom att bredda elevernas språkliga repertoarer och öka deras förståelse för språkets sociala, politiska och ideologiska

dimensioner (Ganuza & Hedman, 2020). För att möjliggöra detta är det önskvärt att modersmålsundervisning utformas på ett sätt som vidgar elevernas förståelse av och användning av modersmålet och ta som utgångspunkt elevernas egna språkbruk. Detta skulle bidra till att utveckla elevernas kritiska förmåga och deras förmåga att göra aktiva språkliga val (Ganuza & Hedman, 2020).

Vi kommer nedan presentera två förslag på övningar som kan användas i en kritiskt språkmedveten modersmålsundervisning. Båda dessa övningar tar upp frågor om relationen mellan språk, makt och identitet på olika sätt och fungerar som ett språk- och identitetsutvecklande arbetssätt i modersmålsundervisningen. Dessa aktiviteter och undervisningsaktiviteten i Moment C i moduldelen är alla övningar som kan tillämpas i en kritiskt språkmedveten undervisning.

Språkporträtt

En möjlighet att arbeta på ett kritiskt och språkmedvetet sätt är att använda sig av så kallade språkporträtt. Denna metod utgår ifrån att den språkliga identiteten och det egna jaget (det vill säga, kroppen) hänger ihop och har använts på olika sätt i skolor och forskning sedan början på 1990-talet (Busch, 2018). Ett språkporträtt liknar en målarbild av en silhuett av en mänsklig kropp som färgläggs till exempel av elever. Själva bilden (språkporträttet) blir en visualisering av personens språkliga repertoar. Nedan ses ett exempel av en kroppssilhuett som kan färgläggas som språkporträtt och som har framtagits av en forskargrupp vid universitetet i Wien.

Figur 1.

Språkporträtt (<http://www.heteroglossia.net>)



Syftet med ett språkporträtt är att öka medvetenheten om den egna flerspråkigheten hos elever, vilket kan påverka synen på den egna identiteten och språklärandeprocesser.

Tanken bakom denna övning är att silhuetten (eller målarbilden) symboliserar den egna kroppen och att man genom färgläggningen visualiserar sin egen språkliga repertoar. Eftersom språk och språklärande är kopplade till känslor, biografi och tillhörighet utgår man ifrån att språken också är kopplade till den egna kroppen. För vissa personer befinner sig vissa språk kanske i huvudet, andra i händerna eller benen och vissa språk ligger nära hjärtat. Andra språk däremot kanske befinner sig utanför den egna kroppen men ändå nära. Det kanske är språk som andra personer i ens närhet talar men som man inte kan använda själv. Det finns inga regler för hur man ska färglägga ett språkporträtt utan det kan man bestämma själv. Oftast ger läraren instruktioner så som "Rita in alla dina språk" eller liknande (Mazur-Andersson, 2020).

Efter färgläggningen följer ett samtal om själva porträttet och språken som finns eller inte finns med i porträttet. Språkporträtt har funnits länge såväl inom språkdidaktiken som i flerspråkighetsforskning eftersom de kan anpassas till olika ålders- och målgrupper. Särskilt för yngre barn är det en mycket kreativ övning som kan bli startpunkt för en reflektion kring sig själv. Övningen med språkporträtt kan också kopplas till arbetet med digitala medel. Elever och lärare kan till exempel ta kort på varandra och därefter gestalta egna språkporträtt med hjälp av olika appar och/eller redigeringsprogram. På så sätt skulle man också kunna skapa dynamiska språkporträtt i form av korta filmklipp.

Identitetstexter

En annan möjlighet att arbeta kritiskt och språkmedvetet inom modersmålsundervisningen är med så kallade identitetstexter (Cummins & Early, 2011). Det syftar på att lärare och elever får möjlighet att utforska sambandet mellan språk och språkliga varieteters sociala, politiska och ideologiska aspekter genom att skapa egna berättelser, projekt, filmer, dikter osv. Dessa egna kulturella uttryck blir inte bara identitetsskapande för eleverna själva utan de ger också eleverna möjlighet att fundera över och diskutera hur de positioneras av andra människor. I modersmålsundervisningen skulle eleverna då kunna arbeta med frågor som "Vad betyder det för mig och andra att tala (namn på ett språk)?" eller "Vem är jag?" genom olika textgenrer eller konstformer. En viktig aspekt som tas upp är också att eleverna får möjlighet att sprida sina identitetstexter till en bredare publik så att de kan tolkas och diskuteras tillsammans med andra även utanför klassrummet. Det behöver inte vara stora kulturevenemang utan tanken är att elevernas modersmål också får större utrymme i skolan. Det vill säga att språkens användning inte bara begränsas till modersmålsundervisningen utan att de syns och hörs även i andra sammanhang i skolkontexten.

Till exempel, kan en eller två elever ta med sig ett ord från sitt modersmål till sin svensklektion varje dag, och presentera vad det betyder på svenska för sina klasskamrater. Dessa ord tillsammans med översättning till svenska eller även engelska kan hängas upp på en ordplansch som byts ut varje månad. En annan idé är att elevers texter skrivna på olika modersmål sätts upp på väl synliga platser i skolans korridorer eller entré för att synliggöra elevernas språkliga repertoarer. Det ger en möjlighet att värdesätta olika språkliga repertoarer som tillgångar såväl för individer som i utbildningen. Ett annat sätt att arbeta med identitetstexter är inom olika flerspråkiga projekt som till exempel att skriva tvåspråkiga böcker och publicera dem på webben eller att översätta poesi från ett av språken i ens språkliga repertoarer till ett annat. Andra aktiviteter bygger på samarbete mellan elever som talar samma modersmål, men som bor på andra platser, i samma stad eller i andra länder. I samarbete kan elever fokusera på frågor kring social rättvisa eller innehåll som bearbetas i andra ämnen i skolan.

Avslutning

I en språkundervisning som uppvisar kritisk språkmedvetenhet kan alla möjliga aktiviteter ingå. I moment C kommer ni få möjligheten att testa en kritiskt språkmedveten aktivitet som utgår från elevernas egna språkliga resurser och dessutom gör dina elever till etnografer! Eleverna kommer att lära sig en hel del grundbegrepp som används för att prata om flerspråkig identitet. De läser texter på modersmål och på svenska skrivna av flerspråkiga ungdomar och sedan intervjuar lärare i sin skola för att ta reda på vilka språk de talar och i vilka sammanhang lärarna använder sina språk. Aktiviteten bedöms genom muntlig framställning samt en text som eleverna skriver.

Referenser

- Aili, H. (2016). *Meänkieli Från "mossigt" till "cool": En antropologisk studie om identitet och kulturarv i Tornedalen*. [Kandidatuppsats, Göteborgs universitet] GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/42072>
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company.
- Bouakaz, L. & Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education* (1), 97–107.
- Boyd, S. (1988). Texansa - ett hemspråk? I S. Strömqvist & G. Strömqvist (red.), *Kulturmöten, kommunikation, skola* (s. 95–112). Norstedts.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics* 7, 3, 398–416.

- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Busch, B. (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I Martin-Jones, M., & Martin, D. (red.) *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. (s. 46–59) Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315405346>
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books Ltd.
- Dávila, L. T. (2017). Ecologies of Heritage Language Learning in a Multilingual Swedish School. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(6), 395–407.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1385025>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2020). Kritiskt språkmedveten undervisning. I B. Straszer & Å. Wedin (red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*, (s.171–198). Studentlitteratur.
- Johansen, Å. M. (2010). Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 26(1). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1546>
- Latomaa, S. (1993). Parental attitudes towards child bilingualism in the Nordic countries. I G. Extra & L. Verhoeven (red.), *Immigrant Languages in Europe*, (181–193). Multilingual Matters.
- Mazur-Andersson, A. (2020). Språkliga hierarkier i modersmålsundervisningen. I B. Straszer & Å. Wedin (red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola* (s. 109–138). Studentlitteratur.
- Nordberg, B. (2013). Vad är sociolingvistik? I E. Sundgren (red.) *Sociolingvistik* (2 uppl., 13–38). Liber.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow.
- Olsson, E. (2016). *Diaspora: ett begrepp i utveckling*. Hämtad från Delegationen för migrationsstudier (Delmi). https://www.delmi.se/media/1blleese/delmi-kunskaps%C3%B6versikt-2016_4.pdf.
- Palm, C., Ganuza, N., & Hedman, C. (2019). Language use and investment among children and adolescents of Somali heritage in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(1), 64–75.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1467426>

- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483>
- Piller, I. (2015). Language Ideologies. I K. Tracey, T. Sandel & C. Ilie (red.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi140>
- Reath Warren, A. (2013). Mother tongue tuition in Sweden - Curriculum analysis and classroom experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95–116.
- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. [Doktorsavhandling]. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1116085&dswid=8210>
- Reath Warren, A. (2019). Constructions of Kurdish in mother tongue instruction in Sweden – defining and redefining authenticity and legitimacy. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018*. ASLA:s skriftserie 27. Karlstad University Press.
- Reath Warren, A. (2020). Modersmålslevers syn på språk och modersmålsämnet. I B. Straszer & Å. Wedin (red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola* (s. 273–302). Studentlitteratur.
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk*. Skolverket.
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2020). Imagining the homeland: mother tongue tuition in Sweden as transnational space. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(1), 42–60. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Sundgren, E. (red.) (2013). *Sociolingvistik*. Liber.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(iii), 410–426.
- Valijärvi, R., Blokland, R., Kangas, E., Ackermann-Boström, C. & Kuoppa, H. (2022). Meänkieli. In L. Grenoble, P. Lane & U. Røyneland (red.), *Linguistic Minorities in Europe Online*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/lme.18469972>