

Undervisning i de nationella minoritetsspråken

Carla Jonsson, Umeå universitet

Boglárka Straszér, Högskolan Dalarna

Inledning

Finska, meänkieli, samiska, jiddisch och romani chib är Sveriges **nationella minoritetsspråk**. Den här texten fokuserar på modersmålsundervisning i dessa nationella minoritetsspråk. Syftet med texten är dels att beskriva modersmålsundervisningens komplexitet, dels att visa på strategier som modersmåls lärare kan använda i sin undervisning för att stimulera elevers lärande.

I texten ges autentiska exempel från undervisning i samiska, meänkieli och finska som modersmål utifrån forskningsprojektet *Modersmål, minoriteter och språklig heterogenitet: Undervisningsformer och praktiker i förskola och skola med fokus på litteracitet* (Skolforskningsinstitutet, 2022–2024). Den här texten är skriven av oss forskare i nära samarbete med modersmåls lärare som medverkar i projektet. Vi har genom gemensamma workshops tillsammans arbetat fram det centrala innehållet i texten. Lärarna har läst olika versioner av texten och kommit med förslag på tillägg och revideringar. Vi vill rikta ett stort tack till dessa lärare.

Texten inleds med en beskrivning av rättigheter som är förknippade med de nationella minoritetsspråken och modersmålsundervisningen i dessa, samt en kort beskrivning av kursplanerna. Därefter följer en diskussion av modersmålsämnets komplexitet där exempel ges på hur modersmåls lärare möter utmaningar i ämnet. Detta följs av en del om modersmålsundervisningens bidrag och betydelse. Sedan diskuteras kopplingen mellan språk och identitet i de aktuella nationella minoritetsspråkssammanhangen samt ges en beskrivning av hur elever kan uppmuntras att använda hela sina språkliga repertoarer i undervisningen. Texten avslutas med en diskussion om språk och kultur.

Rättigheter förknippade med nationella minoritetsspråk

Finska, meänkieli, samiska, jiddisch och romani chib erkändes som Sveriges nationella minoritetsspråk i samband med att Sverige år 2000 ratificerade den Europeiska stadgan för landsdels- eller minoritetsspråk (SÖ 2000:3) respektive Ramkonventionen om skydd för nationella minoriteter (SÖ 2000:2, se även Hyltenstam, 1999; Lainio & Pesonen, 2020). Sveriges minoritetspolitik skärptes ytterligare 2009 då Lagen om nationella

minoriteter och minoritetsspråk (SFS 2009:724) trädde i kraft. De nationella minoritetsspråken i Sverige har ett särskilt skydd och personer som tillhör en nationell minoritet har särskilda **rättigheter** förknippade med språk och kulturer genom denna lag, Språklagen (SFS 2009:600) samt Skollagen (SFS 2010:800). Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk (SFS 2009:724), som reviderades 2019, ger, förutom ett allmänt stöd till nationella minoritetsspråk i hela Sverige, också ett särskilt stöd till tre av de nationella minoritetsspråken, nämligen finska, meänkieli och samiska genom bestämmelser om förvaltningsområden och rätten att använda minoritetsspråk. I de kommuner som ingår i så kallade förvaltningsområden ska barn erbjudas plats i förskola där hela eller en väsentlig del av utbildningen bedrivs på finska, meänkieli respektive samiska (SFS 2010:800).

Det finns också ett annat språk i Sverige som uppfyller flera viktiga kriterier för vad som kan betraktas som ett nationellt minoritetsspråk, och det är det svenska teckenspråket. Det räknas inte som ett nationellt minoritetsspråk, men i språklagen anges att samhället har ett ansvar att skydda och främja det svenska teckenspråket, i likhet med de fem nationella minoritetsspråken.

Barns rättigheter är som alltid synnerligen viktiga (Barnkonventionen, 1989). I Sveriges språklag är det tydligt framskrivet att ”Det allmänna har ett särskilt ansvar för att skydda och främja de nationella minoritetsspråken” och att ”den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att *lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket*” (SFS 2009:600, vår betoning). Enligt språklagen har personer som tillhör en nationell minoritet alltså en *särskild* rättighet, nämligen rätten att *lära sig* ett nationellt minoritetsspråk om de inte redan kan det aktuella språket. Denna rättighet skiljer sig från rättigheten för personer som har andra modersmål än de fem nationella minoritetsspråken då dessa personer har rätt att ”utveckla och använda” de aktuella språken men alltså inte rätt att inom ramen för undervisningen lära sig språken från grunden. Således görs det åtskillnad mellan å ena sidan de nationella minoritetsspråken och å andra sidan de övriga modersmålen i skolan.

Nationella minoritetsspråk kan tydligt kopplas till mål om ett hållbart samhälle. Aktuella frågor handlar till exempel om språks överlevnad och språks möjligheter att föras vidare mellan generationer (Regeringskansliet, u.å.).

Modersmålsundervisning i nationella minoritetsspråk

Den särskilda rättigheten för individer som identifierar sig med någon av Sveriges nationella minoriteter är inskriven i språklagen, nämligen rätten att *lära sig* ett nationellt minoritetsspråk, får konsekvenser för modersmålsundervisningen. En elev som tillhör en nationell minoritet ska erbjudas möjlighet att lära sig ett nationellt minoritetsspråk även i de fall eleven inte har kunskaper i språket och även om språket inte är elevens dagliga

umgängesspråk i hemmet.¹ Skolverket beskriver detta som att ”Elever som tillhör någon av de nationella minoriteterna har en *starkare rätt till modersmålsundervisning* än andra elever.” (Skolverket u.å., vår betoning).²

För modersmålsundervisning i nationella minoritetsspråk krävs det bara *en* elev som önskar undervisning för att huvudmannen ska ha skyldighet att erbjuda modersmålsundervisning i ett visst språk, så länge det bedöms finnas en lämplig lärare (Skolverket u.å.). Det ingår i rektorernas uppgift att bedöma om en lärare är lämplig att undervisa ett visst språk som modersmål (Skolverket u.å.).

Rättigheten till att lära sig ett språk leder till att elever i modersmålsundervisningen i nationella minoritetsspråk kan läsa det aktuella språket antingen som ett **förstaspråk** eller som ett **andraspråk**. I det här sammanhanget betyder det att elever som har begränsade kunskaper, eller inte alls har kunskaper i det aktuella språket läser språket som ett andraspråk, medan elever som bedöms ha grundläggande kunskaper i språket läser det som förstaspråk. Här kan begreppet **språkbärare** uppmärksammas. Detta är ett begrepp som har börjat etablera sig i nationella minoritetsspråkssammanhang. Begreppet används för att beteckna både talare av språken och individer som ännu inte har lärt sig språken eller som håller på att utveckla kunskaper i språket. Benämningen är praktisk att använda eftersom den är avsiktligt oprecis för att fungera på ett inkluderande sätt.

Ibland undervisas alla språkbärare, både **förstaspråkstalare** och **andraspråkstalare**, i olika grupper medan de ibland läser modersmål i samma undervisningsgrupp. Förutom att det i en grupp kan finnas elever som är både förstaspråkstalare och andraspråkstalare varierar både lärarnas och elevernas bakgrund stort. Till exempel i modersmålsundervisningen i finska kan det finnas elever som nyligen har flyttat från Finland och även kan ha en finlandssvensk bakgrund, medan det också kan finnas elever som har olika sverigefinska bakgrunder med varierande relation till det finska språket och den finska kulturen. Dessutom kan det vara så att eleverna undervisas utifrån kursplanens olika centrala innehåll, till exempel enligt årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 samtidigt i en och samma undervisningsgrupp. Det här leder till en **heterogenitet** och

¹ När det gäller romani chib har romska elever som kommer från ett annat land än Sverige rätt att läsa två språk som modersmål om det finns särskilda skäl för det Skolförordning (SFS 2011:185).

² För modersmålsundervisning i gymnasieskolan krävs det att eleven ska ha ”goda kunskaper i minoritetsspråket” (Skolverket u.å.). Från och med sommaren 2025 kommer detta krav att slopas så att det blir möjligt att läsa nationella minoritetsspråk som nybörjare på gymnasiet (Prot. 2023/24:30).

mångfald i undervisningssituationen vilket kan vara en utmaning för läraren som behöver anpassa sin undervisning för elever på vitt skilda kunskapsnivåer i det aktuella språket. Modersmålsundervisning är en utmaning för både lärare och elever när det är endast en elev eller ett fåtal elever i undervisningen, eftersom elever är i behov av sammanhang och behöver utveckla sina kunskaper genom att interagera med andra. Generellt kan man säga att all modersmålsundervisning, så även i nationella minoritetsspråk, präglas av en komplexitet. Längre ner i texten återkommer vi till några av dessa utmaningar.

Kursplaner för modersmålsundervisning i nationella minoritetsspråk

Det finns separata kursplaner för modersmålsundervisning i de nationella minoritetsspråken finska, meänkieli, jiddisch och romani chib. Dessa kursplaner gäller för grundskolan och motsvarande obligatoriska skolformer. För modersmålsundervisning i samiska används sameskolans kursplan för ämnet samiska. Denna kursplan gäller för grundskolan, anpassad grundskola och specialskolan (Skolverket u.å.).

I kursplanen för varje språk finns en inledningstext och en text om ämnets syfte. Dessa delar av kursplanerna är riktade både till elever som läser språket som första- och andraspråk. Det centrala innehållet i kursplanerna och betygskriterierna skiljer sig dock åt för de elever som läser språket som förstaspråk, respektive andraspråk. Här är det viktigt att poängtera att även om det i kursplanerna markeras en skillnad mellan förstaspråk och andraspråk är verkligheten ofta mer komplex. Medan det för vissa elever och vårdnadshavare kan kännas lätt att identifiera sig som förstaspråkselev eller andraspråkselev kan det för andra elever och vårdnadshavare upplevas som en svårare gränsdragning. Upplever eleven att språket är dennes förstaspråk eller andraspråk? Eller upplever kanske eleven att dennes kompetens ligger någonstans mittemellan kategoriseringarna förstaspråk och andraspråk? Som alltid med gränsdragningar kan det finnas nyanser mellan kategorierna. Det är den aktuella modersmålsläraren som bedömer enligt vilken kursplan eleven ska läsa modersmål. Det är dock inte en enkel uppgift. Dessutom kan bedömningsgrunder och bedömningssätt variera mellan olika kommuner och mellan enskilda lärare.

Modersmålsundervisningens komplexitet och hur lärare anpassar sin undervisning

Modersmålsundervisning präglas som redan nämnts av en komplexitet. Komplexiteten av att elever i en och samma grupp kan vara både förstaspråkstalare och andraspråkstalare, komplexiteten av att eleverna sinsemellan (eller elever och lärare) kan

vara talare av olika språkliga varieteter, komplexiteten av att elever i samma grupp ibland undervisas utifrån olika centralt innehåll, till exempel 1–3, 4–6 och 7–9. Denna komplexitet påverkar modersmålslärare som behöver anpassa sin undervisning för elever med olika språkliga kunskaper och behov.

För att möta ovan nämnda språkliga heterogenitet beskriver modersmålslärare i vår studie att de anpassar och differentierar sin undervisning. Detta gör de genom att till exempel erbjuda elever olika uppgifter under lektionerna men också genom att ge elever samma eller liknande uppgifter men utifrån olika språkliga nivåer. Äldre elever kan till exempel träna på att stava ord utan något visuellt stöd medan yngre elever i samma klassrum kan öva på att stava samma ord men med hjälp av visuellt stöd i form av stavelser utskrivna på papperslappar som de sedan ska sätta ihop till ord.

Rätten till modersmålsundervisning även för en enstaka elev innebär också en utmaning eftersom eleven är i behov av att vara en del av ett större sammanhang. Genom att vara del av ett sammanhang kan till exempel känslan av att vara med i en språklig gemenskap stärkas. För lärare som undervisar enbart en elev eller en grupp med ett fåtal elever kan sådana mer övergripande sammanhang skapas genom att läraren skapar gemensamma övningar för flera grupper och där delar av resultaten kan delas mellan elever i olika grupper. Ett sådant exempel är när läraren Ellen i sin undervisning i finska utformade en längre aktivitet där eleverna skulle se programmen i serien 'Så mycket mer' (Lundberg, 2022).³ I seriens delar tolkar en ung pojke olika artister på meänkieli. Mellan sångerna pratar han svenska och meänkieli.⁴ Det han säger på meänkieli översätts till svenska vilket bidrar till att alla elever kan förstå det som sägs. Efter att eleverna under flera lektionstillfällen sett samtliga delar av serien fick de rösta på alla bidrag. När röstningen i alla grupper var genomförd delade läraren resultaten från sina elever i tre olika skolor med samtliga elever. Ellen menar att detta skapar en känsla av samhörighet. Även i digitala plattformar, så som exempelvis i olika typer av språkutvecklande spel, finns möjlighet att skapa gemensamma mötesplatser. Ellen har för sin undervisning skapat en egen värld i ett spel där alla hennes elever kan gå in under lektionstid och se vad andra elever skapat. Förutom att skapa ett större sammanhang, och ta tillvara elevers intresse av dataspel, erbjuder lärarens digitala värld en möjlighet för eleverna att utveckla ord

³ Alla namn på lärare i texten är pseudonymer.

⁴ Förtydligande: Läraren Ellen undervisar alltså i finska men använde ändå serien med meänkieli.

som har att göra med mat, djur och redskap för att bygga. Ellen arbetade också med utvalda Youtube-klipp på finska om samma spel.

I moment B föreslås en aktivitet för kollegialt arbete som har potential att bidra till en känsla av samhörighet mellan elever i olika grupper.

Modersmålsundervisningens bidrag

Modersmålsundervisning kan på många olika sätt bidra till språk- och kunskapsutveckling. I de fall elever får modersmålsundervisning i ett språk de redan kan, till exempel för de elever som läser ett nationellt minoritetsspråk som förstaspråk, kan man se att modersmålsundervisningen stödjer **språkutvecklingen** både i det språk eleven redan kan och i de språk som elever håller på att lära sig (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40). Det här har att göra med att språkutveckling och begreppsutveckling är processer som sker parallellt (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40). I en nationell minoritetsspråkskontext, kan det också vara så att elever börjar läsa ett språk som andraspråk och då gäller detsamma att språkutvecklingen i de olika språken stödjer varandra. Modersmålsundervisningen stödjer också elevers kunskapsutveckling om kulturer, möjligheter till identitetsskapande, och kan vara stärkande för relationer till familj och släkt (Hyltenstam & Tuomela, 1996; se även Straszer & Wedin 2020, s. 28–30).

Här har vi gett exempel på hur modersmålsundervisningen på olika sätt bidrar på individnivå men det är viktigt att också se modersmålsundervisningens bidrag på en samhällelig nivå, till exempel genom att bidra till språkbevarande, språklig hållbarhet och genom värdefull språklig kompetens som samhället behöver.

I det som följer diskuteras språk och identitet, språkliga repertoarer, transspråkande, samt relationen mellan språk och kultur.

Språk och identitet

Hur en person ser på kopplingen mellan sina språk och sina **identiteter** är en individuell upplevelse. För vissa personer kanske språket upplevs som själva kärnan i deras identitet och har en så kallad "core value" (Smolicz, 1984), ett kärnvärde, medan språket för andra personer inte upplevs ha lika stor betydelse (se till exempel Jonsson med Rosenfors, 2017). Personer kan känna en stark koppling till ett språk de länge har kunnat, eller ett språk de håller på att lära sig men också till ett språk de ännu inte fått möjlighet att lära sig.

Språk upplevs dessutom ofta som något personligt. Det kan därför upplevas som mycket negativt att inte få använda de språk man har tillgång till, eller att få tillrättavisningar om hur man använder språk. Att i skolan bli stärkt i sina språk är inte bara positivt för

elevers lärande utan också för deras självkänsla, självbild och identitetsutveckling (se till exempel Otterup, 2005).

Att använda hela sin språkliga repertoar i undervisningen av nationella minoritetsspråk

I stället för att tänka på språk som separata enheter kan man tänka sig en persons samlade språkliga kompetens som en helhet, som en **"språklig repertoar"** (Busch, 2012, s. 521). I språkliga repertoarer ingår de språk, dialekter och register som personer har tillgång till. Det kan vara språk en person lärt sig, eller språk denne håller på att lära sig men också ord som personen snappat upp i olika sammanhang och tycker om att använda. I en persons språkliga repertoarer ingår också kroppsspråk och bildspråk, till exempel genom teckningar eller emojis som denne använder i sin kommunikation. En elevs språkliga repertoar kan till exempel rymma språk som meänkieli, engelska och svenska men också enstaka ord från till exempel finska eller arabiska.

När personer kommunicerar används resurser från personernas språkliga repertoarer. I vissa situationer begränsar man sig (eller begränsas av andra, eller av en viss situation) till att endast använda en del av sin repertoar, till exempel ett av de språk eller en dialekt som man har tillgång till. I andra situationer kan man använda större delar av sin språkliga repertoar, till exempel när man kommunicerar på två eller flera språk samtidigt. Förutom att enskilda personer har språkliga repertoarer har också alla elever och lärare tillsammans en gemensam språklig repertoar som de kan använda sig av i undervisningssituationer (Jonsson, 2019).

Att aktivt använda sina språk tillsammans på ett integrerat sätt kallas för **transspråkande**. En central definition av det här begreppet är: "flerspråkiga talares förmåga att flytta mellan språk, och [samtidigt] behandla de olika språk som bildar deras repertoar som ett integrerat system" (Canagarajah, 2011, s. 401, vår översättning). Transspråkande bygger på tanken om att språk ingår i en persons repertoar och att denna repertoar kan användas på ett integrerat sätt, det vill säga genom att använda språkliga resurser från två eller flera språk. Transspråkande är en språklig praktik som barn och vuxna använder i sin vardag. Det kan dessutom användas som en pedagogisk praktik i undervisning (García, 2009; García & Li Wei, 2014). I den här texten används begreppet för båda dessa betydelser.

Vanliga exempel på transspråkande i undervisningen är att läraren läser ett ord, en mening eller en text på ett språk som eleven håller på att lära sig och ger förklaringar om texten på ett annat språk som eleven behärskar. Det här brukar ses som naturligt i språkinläringssituationer men det är inte alltid man reflekterar över att det kan ses som transspråkande (se Jonsson, 2020). Ett annat exempel på transspråkande är när elever själva använder två eller fler språk i samma yttrande, till exempel för att betona något de

sagt (genom att säga det på två språk) eller för att de inte kommer på ett ord på ett av språken. Det kan också vara så att vissa ord och uttryck lånas från ett annat språkligt sammanhang för att det är mest bekant för eleverna. Det är också enligt lärarna i vår studie vanligt att i undervisningen i meänkieli använda exempel från finska eller tvärtom, det vill säga att under en modersmålslektion på finska använda exempel eller uppgifter på meänkieli, så som ovanstående exempel från Ellens undervisning visar. Detta kan vara ett sätt att ta tillvara uppgifter och material på båda språken. Lärarna kan sedan tillsammans med sina elever utveckla materialet så att det blir tvåspråkigt eller på båda språken. Det är inte heller ovanligt att elever i samiska samtidigt har kunskaper i finska och/eller meänkieli och således kan använda alla dessa språkliga resurser i sitt lärande.

När en lärare tillåter och använder transspråkande i undervisningen antar denne ett flerspråkigt perspektiv, vilket skiljer sig från undervisning där enspråkighet är utgångspunkten. För de elever som redan använder ett eller flera nationella minoritetsspråk är transspråkande sannolikt naturligt eftersom de också kan svenska och därmed lever två- eller flerspråkiga liv där transspråkande ofta är en självklar del. En lärare som deltar i vårt projekt säger att transspråkande för många av hennes elever ”är det naturliga hemma” (Saara) och att ”man säger meningarna på det språk som passar bäst” (Saara) eftersom vissa saker är svåra att översätta utan att tappa nyansskillnader mellan språken. Samma observerades av Wedin och Straszer (2020) i flera modersmålsklassrum, trots att många modersmålslärare hävdar att modersmålsklassrummet är endast för det aktuella språket som undervisningen ges i. Det är dock naturligt i den svenska skolan att både majoritetsspråket svenska samt elevers och lärares olika språkliga resurser används i kommunikationen (Straszer, Rosén, Wedin, 2020). Transspråkande i undervisningen kan därmed ses som en förlängning av den kommunikation som redan sker i hemmet. Läraren Ellen säger att transspråkande mellan svenska och det nationella minoritetsspråket som lärs ut är nödvändigt för kommunikationen i klassrummet eftersom ingen behärskar alla ord i ett språk, inte heller lärarna. Dessutom används transspråkande genom att läraren ofta upprepar saker på två språk. Läraren Anna säger sig ofta använda transspråkande med andraspråkselever. Ett exempel hon ger är när hon påbörjar lektioner genom att säga ”Hei, mitä kuuluu?” och om eleven inte kommer ihåg frågan upprepar hon den på svenska ”Hej, hur mår du?”. Hon säger också att hon regelbundet använder transspråkande när hon påbörjar arbetet med ett nytt ämnesområde. Då säger hon ord eller korta meningar på modersmålet och sedan på svenska och ibland igen på modersmålet så att eleven ska få höra det igen. Genom att på olika sätt integrera språk i undervisningen uppmuntras elever att använda sina språkliga resurser i lärandet.

Förutom att vara ett **språkutvecklande** arbetssätt, bidrar transspråkande i undervisningen till att förmedla både språklig och kulturell kunskap ifrån de språk som

används (García, 2009, s. 47). Det här har att göra med att ord ofta rymmer kulturella betydelser. Ett ord som till exempel det finska ordet *perunalaatikko*, som i direkt översättning skulle betyda 'potatislåda', betyder i själva verket inte en låda full med potatisar utan något som förknippas med finska jultraditioner då man i Finland i juletid ofta äter olika rotfruktsgratänger, bland annat av potatis. Dessutom används uttryck på olika sätt i olika kulturella sammanhang, till exempel hur man hälsar på varandra i olika sammanhang, formellt eller informellt. Transspråkande rymmer alltså en kulturell dimension och genom att använda transspråkande i undervisningen bjuder man in elever till att tillvarata sina språkliga och kulturella kunskaper.

I undervisningssituationer kan modersmåls lärare uppmuntra elever att använda olika delar av sina språkliga repertoarer och att bjuda in till jämförelser mellan språk. Läraren Saara säger att hon ofta jämför grammatiska konstruktioner, uttal och ordförråd med svenska eller andra språk som eleverna kan eller studerar. Ett exempel hon ger är att spanska/latin har personböjda verb, precis som meänkieli, medan svenska inte har det. Vad gäller uttal, byts exempelvis svenska "f" ofta mot "hv" i meänkieli, som i orden *kahvi*, *tohveli* och *sohva*. Det är också vanligt att orden uttalas med "ff" som i *soffa* och *toffeli*. I undervisningen kan man också diskutera uppfattningar kring vad som kan anses utgöra ett språk eller en dialekt och vad som kan skilja ett språk från ett annat. I finska och meänkieli finns det stora överlappningar i ordförråd och i en och samma familj kan båda språken talas (se Lainio & Wande, 2015) vilket i undervisning kan leda till givande diskussioner om nyanser mellan olika ords betydelser samt kring språkanvändning och transspråkande på två eller flera språk.

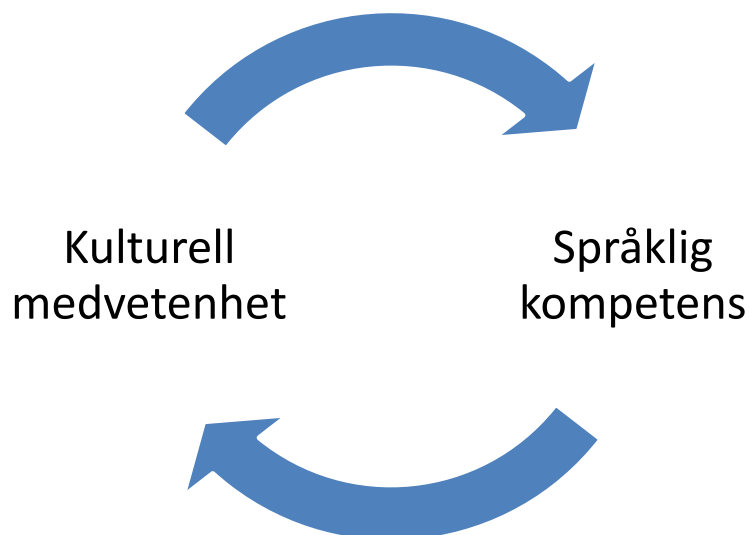
Språk och kultur

Att **språk och kultur** är nära förknippade är tydligt i kursplanerna för modersmål i nationella minoritetsspråk där det skrivs fram att undervisningen ska syfta till att utveckla både det nationella minoritetsspråket och att eleverna ska ha "kunskaper om minoritetens kultur" (Skolverket, 2022).

Enligt Kramsch (1993, s. 13) bör den kulturella kontexten vara utgångspunkt i all språkundervisning och därmed utgångspunkten när lärare planerar sin undervisning.⁵ Kramsch beskriver hur olika synsätt på språk och kultur kan präglade undervisningen. Om

⁵ Kramsch skriver särskilt om främmandespråksundervisning men detta kan gälla all språkundervisning.

man ser kultur enbart som ”information som förmedlas genom språket” (Kramsch, 1993, s. 8, vår översättning) och alltså inte som en del av språket, kan detta resultera i en syn på kulturell medvetenhet som ett ämne som kan studeras frånkopplat från språk. Om man däremot utgår ifrån att språk är en social praktik blir kultur centralt i språkundervisningen. Hon menar att kulturell medvetenhet därmed kan ses som något som både bidrar till språkkunskaper och som är ett resultat av ens språkkunskaper (Kramsch, 1993, s. 8). Kulturell medvetenhet och språklig kompetens gynnar med andra ord varandra (se vår illustration av detta nedan).



Begreppet kultur är ett brett begrepp som rymmer mycket, även till exempel populärkultur. Elever och lärare kan tillsammans definiera vad kultur är för dem.

I undervisningen av nationella minoritetsspråk är kultur centralt. Modersmåls lärare i skolan kan integrera kulturella aspekter genom att till exempel ge elever i uppgift att färglägga en *lovikkavante*, som är en stickad vante med ursprung ifrån Pajala, (i undervisningen av finska eller meänkieli), baka pepparkakor i form av kåtor (i undervisningen av samiska) eller genom att tillsammans baka kangoskakor, småkakor från Tornedalen, och *rieska*, ett tunnbröd som är vanligt i både Tornedalen och Finland (i undervisningen av meänkieli) eller *karjalanpiirakka*, det vill säga karelska piroger (i undervisningen av finska). Före bakningen kan läraren anpassa uppgiften för elever i olika ålder och på olika språkliga nivåer genom att prata om receptet, läsa receptet, eller översätta receptet. På så sätt arbetar man med både ordförråd och grammatik.

I undervisningen kan man också diskutera och göra övningar om vad som kan rymmas i begreppet *kultur*. I moment B föreslås en aktivitet för kollegialt arbete som utgår ifrån kultur och identitet och som ger möjlighet till transspråkande.

Slutord

Modersmålsundervisningens komplexitet gör att modersmålslärare ständigt ställs inför olika utmaningar och behöver anpassa sin undervisning därefter. I texten har vi erbjudit teoretiska begrepp och strategier som modersmålslärare kan använda i sin undervisning för att på olika sätt stimulera elevers lärande.

I all modersmålsundervisning är det centralt att diskutera och nyansera begrepp som språk (vad är ett språk?) samt att arbeta språkutvecklande. Detta kan man göra genom att uppmuntra elever att använda sina språkliga repertoarer och att använda transspråkande som pedagogisk praktik samt att tillsammans med eleverna kontinuerligt föra diskussioner kring relationen mellan språk och identitet, samt mellan språk och kultur.

Tack

I projektet Modersmål, minoriteter och språklig heterogenitet: Undervisningsformer och praktiker i förskola och skola med fokus på litteracitet (MMS) deltar Carla Jonsson (projektledare), Annika Norlund Shaswar, Hanna-Máret Outakoski, Boglárka Straszer och Åsa Wedin. Forskningen har bedrivits med finansiering av Skolforskningsinstitutet (diarienummer: 2021–00041).

Ett stort tack till modersmålsläraryrarna (som här nämns med pseudonymer) Anna, Ellen, Saara, Satu, Kostpost, Leo och Henrik för att ni utformat idéerna till denna text tillsammans med oss.

Referenser

Barnkonventionen (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF.

<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401–407.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Blackwell.

García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Hyltenstam, K. (1999). Inledning: Ideologi, politik och minoritetsspråk. I K. Hyltenstam (Red.), *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetsspråksperspektiv*, (s. 11–40). Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder?* (s. 9–109). Studentlitteratur.

Jonsson, C. & Rosenfors, M. (2017). “I have struggled really hard to learn Sami”: Claiming and regaining a minority language. *International Journal of the Sociology of Language*, 248, 49–71.

Jonsson, C. (2019) ‘What is it called in Spanish?’: Parallel Monolingualisms and translangual classroom talk, *Classroom Discourse*, 10: 3–4, 323–346.

Jonsson, C. (2020). Transspråkande i ett flerspråkigt och interkulturellt klassrum. Moderna språk – Grundskola åk 6–9, Gymnasieskola och Vuxenutbildning. *Modul: Språk och interkulturalitet*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165888>

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lainio, J. & Pesonen, S. (2020). De nationella minoritetsspråken i modersmålsundervisningen. I Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola*. (s. 79–108). Studentlitteratur.

Lainio, J. & Wande, E. (2015). Meänkieli today – to be or not to be standardised. *Sociolinguistica*, 29: 1, 121–140.

Lundberg, M. (Producent). (2022). Så mycket mer! [TV program]. SVT Play.

Otterup, T. (1995). *”Jag känner mej begåvad bara”. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Prot. 2023/24:30. Onsdagen den 15 november. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/protokoll/protokoll-20232430-onsdagen-den-15-november_hb0930/html/

Regeringskansliet (u.å.). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*.
<https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/>

SFS 2009:600. *Språklag*. Kulturdepartementet, Regeringskansliet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

SFS 2009:724. *Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Kulturdepartementet.

Regeringskansliet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724/

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. Regeringskansliet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

SFS 2011:185. *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Lgr22. Skolverket.

Skolverket (u.å.). Rätt till modersmålsundervisning. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>

Smolicz, J. (1984). Minority languages and the core values of culture: changing policies and ethnic response in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5 (1).

SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Betänkande av Utredningen om modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Regeringskansliet.

Straszer, B., Rosén, J. & Wedin, Å. (2020). Spaces for translanguaging in mother tongue tuition. *Education Inquiry*, 37–55. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1838068>

Straszer, B. & Wedin, Å. (2020). Modersmål i svenska skolan – introduktion. I Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola*. (s. 21–35). Studentlitteratur.

SÖ 2000:2. *Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter*. Antagen i Strasbourg den 1 februari 1995. Utrikesdepartementet.

SÖ 2000:3. *Europeisk stadga om landsdels- eller minoritetsspråk*. Antagen i Strasbourg den 5 november 1992. Utrikesdepartementet.

Wedin, Å. & Straszer, B. (2020). Transspråkande som förhållningssätt och praktik. I Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola*. (s. 255–272). Studentlitteratur.