

Skönlitteraturens betydelse för språkligt och kulturellt återtagande

Constanze Ackermann-Boström, Uppsala universitet

Inledning

Den här texten fokuserar på skönlitteraturens betydelse för språkligt och kulturellt återtagande i modersmålsundervisningen inom de nationella minoritetsspråken. Forskaren Wesley Y. Leonard, som tillhör Miami-urfolket i USA, beskriver språkligt och kulturellt återtagande som en form av frigörelse som börjar inifrån en språklig minoritet och på så sätt motsätter sig konsekvenserna av den assimilerings- och förtryckspolitik som många minoriteter upplevt. Genom att återta till exempel sina språk och sin kultur tar minoriteterna således ansvar och kontroll över viktiga frågor som rör minoriteten själva vilket är en förutsättning för att till exempel kunna *revitalisera* ett språk, det vill säga öka språkets status och antal talare (Leonard, 2012; De Korne och Leonard, 2017).

Situationen i Sverige varierar kraftigt mellan de fem nationella minoritetsspråken och även inom de enskilda språken finns det stora skillnader när det gäller till exempel skönlitteratur. Medan en del språk har tillgång till ett relativt stort antal skriftspråkliga texter (inte minst på grund av litterära verk producerade i utlandet), är andra minoritetsspråk snarare muntliga språk. Anledningen till det är bland annat frånvaron av standardiserade skriftspråk, (formell) undervisning och tillgång till litteratur på/i de olika språken. Den långa perioden av språkligt förtryck påverkar inte sällan också synen på värdet av det egna språket och således också framtagande av skriftspråkliga texter (se till exempel Lainio & Wande, 2015; se även texten *Identitetsutveckling i modersmålsundervisningen* i moduldelen 1). Inte minst har bristen på olika ekonomiska resurser, publikationskanaler och tillgång till förlag konsekvenser på den (skön)litterära produktionen i minoritetsspråken. Därför bör begreppet *skönlitteratur* i denna text betraktas från ett brett perspektiv vilket omfattar såväl muntliga som skriftliga former av textgenrer av konstnärlig karaktär.

Skönlitteraturens betydelse för språkligt och kulturellt återtagande

Läsning av skönlitteratur kan förstås som en social praktik i modersmålsundervisningen. För det första handlar den sociala praktiken enligt Karin Jönsson (2016) om ett gemensamt läsande av olika texter i undervisningen. En typisk situation är till exempel

att läraren läser högt och att eleverna lyssnar. I denna form av social läsning bearbetas innehållet i en kollektiv form. Tillsammans skapas mening före, under och efter läsningen genom att lärare och elever stöttar varandra både när det gäller språk och själva innehållet. Denna kollektiva form av lärande är särskilt relevant i modersmålsundervisningen i nationella minoritetsspråk där första- och andraspråkstalarna, nybörjare och (mer) erfarna talare, ofta blandas.

För det andra fokuserar den sociala praktiken mer på innehållet av texterna och handlar om att överföra läsningen från själva textarbetet till ett samhälleligt perspektiv. I modersmålsundervisningen för nationella minoritetsspråk skulle man till exempel genom läsningen av skönlitteratur kunna ta upp frågor som rör minoriteternas situation, mänskliga rättigheter, historiskt förtryck, social rättvisa, (de)kolonialisering och så vidare.

Genom dessa två aspekter av läsningen av skönlitteratur blir eleverna en del av en läsargemenskap (Jönsson, 2016). Att elever och modersmålsläraren ingår i en minoritetsspråkläsargemenskap kan vara en viktig pusselbit i den kulturella och språkliga återtagandeprocessen. Det är av särskild vikt då elever i modersmålsundervisningen i nationella minoritetsspråk ofta befinner sig i en situation av dubbel marginalisering. För det första har minoriteterna länge varit föremål för den ”konformistiska nationalistiska språkpolitiken” (Elenius, 2014) som ledde till språkligt och kulturellt förtryck och stigmatisering. I många familjer var ett övergivande av modersmålen till förmån för det svenska språket en direkt konsekvens av försvenskningspolitiken. Denna språkbytesprocess inom familjerna ledde inte bara till att många barn och unga idag inte längre lär sig språken i hemmet.

Försvenskningspolitiken påverkade också synen på det egna språket, kulturen och således identiteten. Skamkänslor och förnekandet av den egna språkliga identiteten är vanliga (se även texten *Identitetsutveckling i modersmålsundervisningen* där frågor om skam och språklig identitet tas upp). Trots att de erkända nationella minoritetsspråken ska stödjas och främjas idag är det inte självklart än att de används i offentliga sammanhang. Forskaren Pär Poromaa Isling (2020) beskriver hur lärare som talar meänkieli inte använder språket med eleverna i skolan utan endast med varandra. Meänkieli förblir därför ett ”hemligt språk” för de vuxna. En del unga som behärskar meänkieli vittnar också om att de kritiserats för sitt språkbruk av äldre talare (se Ackermann-Boström, 2021; Aili, 2016). Det kan också vara anledning till att en del unga då överger minoritetsspråket till förmån för svenskan (jämför även Jaffe, 2015).

Skönlitteraturens läsning i modersmålsundervisningen kan således bidra till såväl barnens språk- och identitetsutveckling som till utvecklingen av kritiska perspektiv som rör till exempel minoritetens situation, språkets och den egna situationen men också

frågor på mer global nivå som hållbar utveckling, demokrati och medmänsklighet på samhällsnivå (Nordberg, 2022).

Kiini – Ett undervisningsexempel

I detta avsnitt presenteras ett konkret exempel av hur språkligt och kulturellt återtagande kan behandlas i modersmålsundervisningen med hjälp av skönlitteratur. I texten föreslås hur dikten *Kiini*, av den tornedalska författaren Linnea Huhta (2023)¹, kan användas i undervisning genom den så kallade fyra-resurser-modellen av Alan Luke och Peter Freebody (1990; 1999; 2003). Denna modell tar avstamp i ett *kritiskt litteracitetsbegrepp* där *litteracitet* inte bara handlar om utveckling av läs- och skrivfärdigheter utan också om att utveckla kritiskt tänkande och på så sätt kunna betrakta (om)världen ur ett kritiskt perspektiv (se till exempel Janks 2010; 2013).

Att kunna utveckla ett kritiskt tänkande om minoritetsspråket och dess status är, som beskrivits ovan, både en förutsättning för att kunna ta tillbaka sitt språk och sin kultur. Det är också en central aspekt av modersmålsundervisningen i nationella minoritetsspråk eftersom modersmålsundervisningen ska syfta på att stärka de nationella minoritetsspråken och att eleverna ska utveckla kunskaper om det nationella minoritetsspråkets ursprung, utveckling och nutida status. Luke och Freebodys modell består av fyra resurser eller praktiker som en läsare behöver behärska för att utveckla litteracitet. Kortfattat handlar det om att elever stötts i 1. avkodning, 2. textskapande, 3. textbruk och 4. kritisk textanalys. Dessa fyra aktiviteter sker inte linjärt utan är överlappande och beroende av varandra.

Med hjälp av Luke och Freebodys modell kan vi nu ta oss an dikten *Kiini* som finns i två versioner, en på meänkieli samt en på svenska och meänkieli. Enligt Linnea Huhta hör både texterna ihop och har vuxit ur samma idé ursprungligen men den svenska blev sin egen när den var färdigställd. Den svenska varianten behövde enligt författaren meänkieli för att dikten skulle kännas bra och för att tydligare uttrycka på vilket sätt

¹ Linnea Huhta är meänkielitalande författare, tornedaling och sverigefinne med rötter i Matarengi (Övertorneå). Hon har gett ut fyra tvåspråkiga böcker och en diktsamling. Dikten *Kiini* har filmatiserats till kortfilm för UR och blivit till en låt i samarbete med artisten Klara Pasma. Publiceringen av texterna sker med författarens tillstånd.

författaren använder ordet ”kiini” som betyder flera saker beroende på hur det används. Texterna kan således betraktas som en enhet men också som två separata texter.

Kiini

Mie olen kiini

Se oon rieskasta kiini

Se oon muistoista kiini

Se oon runoista kiini

Se kotitalosta kiini

Se oon mummosta kiini

Se oon väylästä kiini

Se oon karjalanpiirakasta kiini,
piirakasta, karjalasta, humpasta, saunasta,
leipäjuustosta, kahvista, kielistä, politiikasta,
jäästä, se oon poikkinainasta kiini

Se oon meistä kiini

Olemassa, olevasta,
Olemattomasta rajasta kiini

Oonkos se epämukavuuksista, maholisuuksista
kiini?

Jos met pärjäämä, jos met jaksama

Se oon runoista, rieskasta, menheisyyestä
Ja tulevaisuudesta kiini

- Se oon meistä kiini

Kiini

Mie olen kiini,

jag är fast

Se oon rieskasta kiini

Det hänger på rieska-brödet

Det hänger på minnena,

det hänger på dikterna.

Det hänger på barndomshemmet,

Det hänger på mormor

Det hänger på älven.

Det hänger på den karelska pirogen, på
pirogen, karelen, humpan, bastun,
kaffeosten, kaffet, språket, politiken, isen
Det hänger på dom gränsöverskridande
äktenskapen.

Det hänger på oss.

Det hänger på den existerande, icke-
existerande gränsen

Hänger det på fördomarna? På
möjligheterna?

Om vi klarar det, om vi orkar

Det hänger på dikterna, rieskabrodet, det
förflutna och framtiden.

Det hänger på oss.

Se oon minusta kiini,

Det hänger på mig.

Hur kan man arbeta med *Kiini* i modersmålsundervisningen där första- och andraspråksinlärare möts och där språkkunskaperna kan variera kraftigt? Luke och Freebodys modell gör det möjligt att kollaborativt och att gemensamt skapa en läsargemenskap.

- Avkodningsaktiviteter

Undervisningspraktiker som stödjer avkodning handlar till exempel om att lära sig bokstav-ljud-relationen i meänkieli, att dubbelkonsonant respektive dubbelvokal betyder lång vokal/ljud (till exempel "oon", "kiini" osv.). Här kan också bokstäver eller ljud införas som skiljer sig från det svenska språket och/eller grammatiska aspekter diskuteras. I dikten ovan skulle man till exempel kunna ta upp hur de olika kasus eller verbböjningar i meänkieli behandlas. Även andra morfologiska eller syntaktiska aspekter skulle kunna diskuteras med hjälp av dikten. När det gäller icke-standardiserade språk kan också olika skriftspråkliga varieteter eller konventioner behandlas. Med utgångspunkt i *Kiini* skulle det till exempel kunna handla om varför det finns olika sätt att skriva på meänkieli. Det vill säga att man kan diskutera utifrån språkets situation hur dessa skriftspråk används och varför.

- Textskapande

Det är också viktigt att elever får möjlighet att skapa och tolka texter i både tal, skrift eller andra uttrycksformer (bild, teater, film osv.). Här betonar Luke och Freebody att detta måste ske utifrån elevernas egna erfarenheter från andra språkliga, kulturella eller sociala sammanhang. I modersmålsundervisningen skulle eleverna kunna skapa egna *Kiini*-dikter genom att 'sampla' originaltexten. I Linnea Huhtas dikt nämns flera tornedalska uttryck så som rieska (ett sorts bröd), gränsen, älven, bastun, kaffeosten osv. För att skapa egna texter kan eleverna göra tankekartor med egna ord som är viktiga för dem och byta ut substantiven i originaltexten. På så sätt blir det också ett sätt för eleverna att utöka ordförrådet och träna grammatiska former, det vill säga att utveckla sina avkodningsresurser.

- Textbrukande aktiviteter

Utöver de textskapande aktiviteterna skulle eleverna också kunna göra egna korta filmer, rita bilder eller ta kort på vad som är "kiini" för dem. På så sätt blir eleverna i modersmålsundervisningen textbrukare och lär sig att använda texter i meningsfulla och funktionella sammanhang vilket är den tredje praktiken i Luke och Freebodys modell. Att förstå olika texters form och funktion i varierande kontexter är en grundförutsättning för att förstå kulturella och sociala sammanhang. Att utveckla denna färdighet kan också ge ökat självförtroende att våga använda språket. En utmaning för många unga minoritetsspråkstalare är att det ofta saknas möjlighet att använda språket. Dikten *Kiini*

kan i detta fall vara en startpunkt för skapandet av till exempel egna diktsamlingar, inlägg i sociala medier eller anordnandet av poetryslams. Dikten *Kiini* har även tonsatts och tolkats av den tornedalska artisten Klara Pasma. En möjlig textbrukande aktivitet skulle således också kunna vara att göra egna musikaliska tolkningar av *Kiini* och/eller de egna dikterna vilka kan presenteras i en gemensam klasskonsert eller andra kanaler. På så sätt blir minoritetsspråket synligt och levande inte bara i undervisningssammanhang utan även i andra kontexter och domäner vilket i ytterst relevant för att säkra minoritetsspråkens situation i framtiden.

- Kritisk textanalys

Utifrån det utvecklas också den kritiska textanalysen, det vill säga att kunna läsa texten med en kritisk blick och att kunna reflektera kring texten från det egna perspektivet. I dikten ovan kan många frågor ställas som är relevanta för unga meänkielilärande. Vad menas med ”se oon meistä kiini” (sv. det hänger på oss.) eller ”se oon runoista, rieskasta, menheisyyestä ja tulevaisuudesta kiini” (sv. det hänger på dikterna, rieskabrödet, det förflutna och framtiden). Varför tar författaren upp substantiv som ”väylä” (sv. älven), ”sauna” (sv. bastu), ”leipäjuusto” (sv. kaffeost) eller ”raja” (sv. gräns)? På vilket sätt är de relevanta när det gäller meänkielitalande? Hur kan man som elev i modersmålsundervisningen tolka dessa frågor? Att kunna ställa dessa frågor kritiskt och diskutera dem tillsammans är en grundförutsättning för eleverna att kunna återta sina språk och kultur(er). Andra viktiga frågor vore till exempel också problematiken i många minoritetsspråk då det ofta bara finns få författare som skriver på respektive språk. Hur påverkar detta till exempel skriftspråksutvecklingen i meänkieli? Här fyller skönlitteratur en viktig funktion i modersmålsundervisningen i de nationella minoritetsspråken genom att inte bara bidra till elevernas språk-, kunskaps- och identitetsutveckling utan även att bilda en byggsten i minoriteternas språkliga och kulturella återtagande.

Referenser

Ackermann-Boström, C. (2021). ”Språket fick jag inte med mig som liten”. Unga meänkielibrukarens samtal om språkbevarande på sociala medier. *Tidskrift För Genusvetenskap*, 42(4), 32–50.

Aili, H. (2016). *Meänkieli Från ”mossigt” till ”coolt”*: En antropologisk studie om identitet och kulturarv i Tornedalen. [Kandidatuppsats, Göteborgs universitet] GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/42072>

De Korne, H. & Leonard, W. Y. (2017). Reclaiming languages. Contesting and decolonizing ”language endangerment” from the ground up. *Language documentation and description* 14, 5–14. <https://doi.org/10.25894/ldd145>

- Elenius, L. (2014). Ett nationellt metasystem för utbildning och fostran i Tornedalen. *Nordic Journal of Educational History*, 1(2), 63–85.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The Four Roles Model. I Bull, G. & Anstey, M. (red.) *The Literacy Lexicon* (2. uppl. s. 51–66). Pearson Education.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Huhta, L. (2023). *Mie olen täälä. Jag är här*. Barents.
- Jaffe, A. (2015). Defining the new speaker. Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language* 231, 21–44.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
- Jönsson, K. (2016). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I Axelsson, M. & Jönsson, K. (red.). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (2., uppdaterade uppl. s. 92–118). Liber.
- Lainio, J. & Wande, E. (2015). Meänkieli today. To be or not to be standardised. *Sociolinguistica* 29(1), 121–140.
- Leonard, W. Y (2012). Framing language reclamations programmes for everybody's empowerment. *Gender and Language* 6(2), 339–367.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online* 1–4. <https://pdfcoffee.com/further-notes-on-the-four-resources-model-allan-luke-pdf-free.html>
- Nordberg, O. (2022). Litteraturredidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevs läsarreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Poromaa, Isling, P. (2020). Tornedalian teachers and principals in the Swedish education system. Exploring decolonial pockets in the aftermaths of “Swedification”. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 4(1), 84–101.