

”Var i kroppen känns språken liksom?” Fyra flerspråkiga lärares reflektioner över yngre elevers språkliga identitetskonstruktioner

*Sara Snoder**

Stockholms Universitet

Although an increasing number of pupils and teachers in Swedish primary schools bring languages other than Swedish and English to the classroom, research is lacking about multilingualism in mainstream primary school settings. This article is based on a research project with an ethnographic approach. The project was conducted at two elementary schools with a high proportion of multilingual teachers and pupils and involved in total three classes in second and fourth grades. The study aims to illuminate multilingual teachers' perspectives on their pupils language identity construction, through language portraits (Busch, 2017, 2018). Data consist of field notes from observations of the multilingual teachers' modeling of and reflective talks on the research-generated activity (language portraits). In these reflective talks the teachers exhibited good knowledge about their pupils' language repertoires. They also expressed surprise that some multilingual pupils filled in only one language in the portrait. Other pupils portrayed themselves as monolingual Swedish speakers, but wanted to add for additional languages to their portrait. The teachers' reflections also comprised complex notions of what languages are, linguistic identity, and multilingualism relating to their own experiences and emotional understanding. This use of language portraits may provide more knowledge about identity constructions as well as showing the complexity of multilingualism.

Keywords: multilingual teachers, multilingualism, language portrait, language identity

* Corresponding author: sara.snoder@isd.su.se

Introduktion

Med anledning av att antalet elever och lärare med utländsk bakgrund stadigt ökar i Sveriges grundskolor, behövs mer kunskap om lärares attityder till språk, språkanvändning och flerspråkighet i undervisningen. En utgångspunkt i föreliggande artikel är att flerspråkiga grundskollärares syn på sina elevers flerspråkighet och (flerspråkiga) identitetskonstruktioner kan generera ny och viktig kunskap om vilken roll elevers och lärares språkliga repertoarer spelar i undervisningen (Busch, 2012; Gumperz & Hymes, 1964). En språklig repertoar inkluderar levda erfarenheter av språk (Busch, 2015). Sådana språkliga erfarenheter kan vara kopplade till känslor både av utanförskap och gemenskap, och de kan handla om hur vi förhåller oss till oss själva och vår egen språkanvändning i de sammanhang vi är en del av. Undervisning är inte endast en fråga om kunskap och kognitiva förmågor, utan innebär även emotionella och relationella förmågor, varför perspektiv på språk ur dessa aspekter är viktiga att belysa (Denzin, 1984; Hargreaves, 2001). I svensk kontext finns idag få studier som fokuserar flerspråkiga grundskollärares syn på flerspråkighet och flerspråkiga praktiker i undervisningen, särskilt i de tidiga skolåren (se dock Snoder et al., 2021). I en tidigare studie undersöktes flerspråkiga lärares syn på sin egen flerspråkighet relaterat till sin undervisning. Syftet med föreliggande studie är att belysa samma flerspråkiga grundskollärares reflektioner över sina elevers flerspråkighet och språkliga identitetskonstruktioner. Med hjälp av en forskargenererad aktivitet, så kallade språkporträtt (se t.ex. Busch, 2018), modellerade lärarna sina egna språkporträtt inför sina elever. Ett språkporträtt kan beskrivas som en kroppssilhuett på ett pappersark där deltagarna placerar in de språk de använder eller upplever att de behärskar. Det kan göras antingen genom att ange språken i skrift, eller genom att markera med olika färger för olika språk (Krumm & Jenkins, 2001). Därefter fyllde eleverna i sina egna språkporträtt. De aktiviteterna följdes därefter upp med lärarreflektionssamtal då lärarna reflekterade över elevernas språkliga identitetskonstruktioner också i relation till språkporträtt. Den specifika användningen av språkporträtt som används i denna artikel har mig veterligen inte tidigare rapporterats om. Artikeln söker svar på följande forskningsfrågor: Vad uttrycker de flerspråkiga lärarna om sina elevers språkidentiteter? Hur ser de flerspråkiga lärarnas egna upplevda flerspråkiga identiteter ut i relation till elevernas (fler)språkiga identitetskonstruktioner?

I det följande redogörs för tidigare forskning, studiens teoretiska utgångspunkter och lingvistiskt etnografiska ansats. Därefter redovisas studiens resultat. Artikeln avslutas med en diskussion.

Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras språkporträtt som företeelse, följt av tidigare studier avseende språkporträtt i undervisningssammanhang, samt studier kring flerspråkiga lärares attityder till flerspråkig användning.

Språkporträtt som företeelse

Ett sätt att synliggöra och medvetandegöra elever om sin språkliga repertoar och identitet är att låta dem fylla i ett så kallat språkporträtt (se t.ex. Busch, 2017, 2018). Som nämnts är språkporträtt en kroppssilhuett på ett ark i vilken man skriver eller färglägger de språk man upplever sig ha tillgång till i sin språkliga repertoar. Arbetet med språkporträtt har sitt

ursprung från Neuman (1991) samt Krumm och Jenkins (2001), vilka lät flerspråkiga lågstadiel elever i Tyskland fylla i språkporträtt i syfte att eleverna skulle ges stöd att bli medvetna om hur de använder sina olika språk. Lärarnas uppgift var att använda språkporträtten som utgångspunkt för vidare samtal om elevernas ursprungsländer samt att jämföra hur eleverna hanterade tyska i relation till andra språk i sina porträtt (jfr Busch, 2012). Därefter har språkporträtt främst använts i forskning om språk och identitet. Språkporträtten kan även utgöra ett redskap i undervisningen för att samtala om flerspråkig användning med eleverna och för att lärare ska få kännedom om och på så sätt synliggöra sina elevers språkliga repertoarer. Språkporträtt har också använts för att visa kopplingen mellan språk, språkinläring, känslor och social tillhörighet, vilket i sin tur kan bidra till ökad medvetenhet om elevers flerspråkiga identitetskonstruktioner (Busch, 2018). Ett ifyllt språkporträtt möjliggör alltså för elever att få syn på och förklara sin(a) språkidentitet(er) samt för lärare att belysa språkliga resurser och erhålla kunskap om elevers uttryckta språkliga kapital (jfr Bourdieu, 1991; se även Busch, 2017).

Användning av språkporträtt i undervisningssammanhang

Resultat från studier där språkporträtt har använts, belyser en komplexitet kring elevers språk och språkanvändning. Martins (2012) studie av lågstadiel elever i ett tvåspråkigt skolprogram i Tyskland, visar till exempel att eleverna sällan eller aldrig markerade språk utöver skolans undervisningsspråk i sina språkporträtt. Det indikerar att eleverna tillägnat sig skolans språkpolicy och underliggande språkideologi. Motsatta resultat framkommer dock i Soares et al. (2020), där 570 språkporträtt och 21 intervjuer genomfördes med 6–13-åriga elever i Nederländerna. Den studien visar att eleverna inkluderade hela sin språkliga repertoar oavsett undervisningsspråk, vilket framkom i intervjuerna där eleverna kommenterade sin språkanvändning och sina språkporträtt. I andra studier med språkporträtt har elever, förutom färger för olika språk, även ritat flaggor och mat som de associerar till ett språk (se t.ex. Dressler, 2014). Språkporträtt kan således erbjuda ett pedagogiskt underlag för att lyfta in elevers olika språk i undervisningen. Att använda språkporträtt för att synliggöra elevernas språkliga repertoar i undervisningen, kan också ha betydelse för elevernas språkliga identitetsformatio- ner (Daugaard et al., 2018). Språkporträtt kan alltså användas både som forskningsmetod och didaktiskt redskap.

Coffey (2015) lät lärarkandidater fylla i och samtala om sina språkporträtt. Coffey framhåller utifrån sin studie vikten av att betrakta språk inte bara som kognitiva förmågor, utan även som känslomässiga och förkroppsligade förmågor, något som också framhålls i den tidigare studien av Snoder et al. (2021). Även Lau (2016) lät lärarstudenter fylla i språkporträtt i syfte att föra fram deras reflektioner kring emotionella aspekter kopplade till språk, kultur och identitet. I intervjuer uttryckte lärarstudenterna att uppgiften hade fått dem att inse hur emotionellt påverkade de var av sina språk om än i olika hög grad. De föreställde sig också att de skulle kunna ha större förståelse för sina kommande flerspråkiga elever utifrån sina egna erfarenheter av flerspråkighet.

Tidigare studier har alltså byggt på elever och lärarstudenter som har samtalat om sina ifyllda språkporträtt. Det saknas dock studier där lärare har använt språkporträtt i sin undervisning och därefter fått reflektera över sina elevers språkporträtt. Föreliggande studie kan därför bidra med fördjupad kunskap om flerspråkiga lärares uttryckta reflektioner över elevers flerspråkighet och språkliga identitetskonstruktioner utifrån språkporträtt.

Lärares attityder till flerspråkighet

Skolpraktiker kan vara påverkade av uppfattningar kring t.ex. etnicitet och språk vilket avspeglas i undervisningen. Attityder är också präglade av den kunskap och förståelse som läraren har om sina elever och deras levnadsvillkor. I Hedman och Magnussons (2021) studie av språkintröskning på låg- och mellanstadiet, framkom att lärarna i svenska som andraspråk och den lokalanställda arabisktalande modersmålläraren arbetade kollaborativt, bland annat när det gällde vad som betecknas klassrummets emotionella geografi (jfr Zembylas, 2011). Emotionell geografi i ett klassrum innebär att känslobaserade aspekter delas av deltagarna och påverkas av lärares undervisningspraktiker, och det kan röra sådant som lärarens förståelse av att lära ett nytt språk. Lärarnas egen flerspråkighet (inte bara modersmållärares) utgjorde i Hedman och Magnussons (2021) studie en viktig kompetens för ett systematiskt arbete med "känslomässig förståelse" i språkundervisningen (jfr Hargreaves, 2001) och i förhållande till elever och familjer i påtvingad migration.

I Lundbergs (2019) studie av svenska låg- och mellanstadielärares attityder till flerspråkighet dominerar däremot en monolingval språksyn. Samtidigt som lärarna uppgav en positiv inställning till flerspråkighet, menade de sig inte ha tillräckliga kunskaper om hur de skulle kunna använda elevernas flerspråkiga repertoarer i undervisningen. Liknande resultat som framställs i Lundbergs studie (2019) visas i Haukås (2016) undersökning med norska språklärare i moderna språk (franska, tyska och spanska). Där uppgav lärarna att de själva hade varit behjälpta av sin flerspråkighet vid inläring av ett nytt språk. Trots det menade lärarna att eleverna inte skulle vara hjälpta av sin flerspråkighet vid den aktuella tredjespråksinläringen, eftersom de menade att andraspråksinläring avsevärt skiljer sig från tredjespråksinläring.

Lärares egna erfarenheter av och kunskap i andra språk visar sig i flera studier utgöra en viktig aspekt för deras attityd och inställning till elevers flerspråkighet. Som ett exempel kan nämnas en dansk studie av Knudsen et al. (2020) som visar att lärare uppfattade att deras positiva attityd till elevers flerspråkighet var avhängig deras egen (fler)språkiga kompetens (se även Hedman & Magnusson, 2020, 2021; se även Snoder et al., 2021). Lärarna i den studien uppgav särskilt vikten av att upprätthålla och stödja elevers förstaspråksutveckling i andraspråksutvecklingen.

Teoretiska utgångspunkter

Identiteter skapas och omskapas i socialt samspel och är ett relevant fokus i studier av individers språkanvändning. Föreliggande studie undersöker bland annat hur identitet konstrueras i verbal interaktion. Identitet är t.ex. en viktig aspekt i de praktikgemenskaper en individ tillåts delta i eller träder in i genom social positionering av sig själv och andra i relation till tid och rum (Bucholtz & Hall, 2008; Norton, 1997). En individs uttryck för språkidentitet(er) beror således på individen själv, den kontext som individen verkar i, och med vilka interaktion sker (Davies & Harré, 1990). Till exempel kan en individ positioneras, eller positionera sig själv, som 'svensk' i en situation och som 'turk' i en annan. Gee (2000) definierar identitet som något som konstrueras i förhållande till en given kontext. En individs biologiska eller naturliga identitet, t.ex. att vara tvilling (*nature-identity*), kan inte påverkas av individen eller omgivningen. Den institutionella identiteten (*institution-identity*) innebär en identitet som skapas eller erfordrats av auktoritet eller institution. Samtalsidentitet, eller diskursiv identitet (*discourse-identity*) kommer till uttryck i dialog med andra, medan samhörighetsidentitet (*affinity-*

identity) gör sig gällande i de grupper som en individ ingår på basis av en gemenskapsdiskurs, exempelvis en elevgrupp eller ett lärarkollegium. Enligt Gee (2000) förstås identitet som något kontextuellt och relationellt. Vidare är identitet inte bara något man är eller har utan också något som man konstruerar. Gees begrepp bidrar med en förståelse för hur identiteter skapas och omskapas i interaktion och här utifrån lärarnas modellering av sina egna språkporträtt och av deras uttryckta reflektioner över sina elevers identitetskonstruktioner. I den här artikeln blir framför allt samtalsidentitet och samhörighetsidentitet framträdande och relevanta att belysa utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Med utgångspunkten att undervisning också rör emotionella och relationella förhållningar blir lärarnas förhållningssätt avseende dessa aspekter viktiga att lyfta fram (Denzin, 1984; Hargreaves, 2001). Med hjälp av Hargreaves (2001) begrepp ”känslomässig förståelse” (*emotional understanding*), som han menar byggs upp genom erfarenhet, adresseras lärares känslor och dessas inbäddning i interaktion (jfr Hedman & Magnusson, 2021). De flerspråkiga lärarnas emotionella förståelse för sina elevers flerspråkighet bygger alltså på deras egna erfarenheter och känslomässiga upplevelser av att själva vara flerspråkiga (Denzin, 1984). I föreliggande studie utgjorde också de flerspråkiga lärarnas uttryckta erfarenheter och flerspråkiga identiteter underlag för de frågor som ställdes under de uppföljande lärarreflektionssamtalen.

Med Goffmans (1959) metaforiska terminologi från teatervärlden, är mänsklig interaktion att betrakta som ett skådespel, där deltagarna intar olika roller. Han talar då bland annat om ”regioner”, vilket kan röra sig om en begränsad plats där ett framträdande sker, t.ex. ett klassrum. I den här studien diskuteras den främre regionen (*frontstage*) som ett performativt område med en ’publik’, t.ex. klassrumsundervisning med elever, medan den bakre regionen (*backstage*) är ett område utan en sådan typ av publik, såsom personalutrymmen där lektionsplanering och pauser sker. Dessa rumsligt orienterade analysbegrepp kan synliggöra sådant som var och hur lärare uttrycker sig om sina elevers språkliga repertoarer och språkliga identitetskonstruktioner, vilket i sin tur kan bidra till en förståelse för hur det talas om språk, språkidentiteter och även (re)producering av språkhierarkier.

Material och metod

Föreliggande studie är som nämnts del av ett större projekt vilket genomfördes vid två kommunala grundskolor i ett svenskt storstadsområde. Båda skolorna är belägna i språkligt heterogena bostadsområden. Fyra flerspråkiga lärare på låg- och mellanstadiet deltog i studien (Urval av skolor och deltagare)¹. Studien bygger dels på lektionsobservationer från tre klassrum där dessa lärare arbetade, dels på intervjuer med de fyra lärarna. Det empiriska materialet som används i föreliggande studie består av (i) fältanteckningar från lektionsobservationerna, och (ii) transkriptioner från uppföljande audioinspelade lärarreflektionssamtal med de flerspråkiga lärarna efter den forskargenererade aktiviteten (Laursen, 2019). En lingvistisk etnografisk ansats kan innehålla inslag av forskargenererade aktiviteter (se t.ex. Daugaard et al., 2018; Laursen, 2019) och den forskargenererade aktiviteten som jag iscensatte bestod i att

¹ En av de fyra lärarna deltog under uppföljande lärarreflektionssamtal men inte under lektionen där lärarna modellerade sina egna språkporträtt. Däremot arbetade den läraren med aktuell elevgrupp föregående läsår och kände därmed eleverna.

lärarna modellerade sina egna språkporträtt på tavlan för sina elever följt av att eleverna individuellt fyllde i sitt språkporträtt (se nedan).

Projektet som helhet har granskats och prövats av Centrala etikprövningsnämnden. Studien följer forskningsetiska riktlinjer vad gäller informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagare och skolor har givits pseudonymer. Av etiska skäl (anonymitetskravet) skrivs inte små minoritetsspråk eller minoritetsgrupper ut, istället skrivs t.ex. [språk i mellanöstern]. Nedan redogörs för urval, genomförande av språkporträtt och uppföljande lärarreflektionssamtal samt analysprocessen.

Urval av skolor och deltagare

Jag sökte på Skolverkets statistik (2019b) efter skolor där ungefär hälften av eleverna och/eller en av deras vårdnadshavare hade utländsk bakgrund (i linje med Skolverkets definition av "utländsk bakgrund") då jag önskade förlägga studien till språkligt heterogena skolor där en stor andel elever talade ett annat språk än svenska i hemmet. I studien kallar jag skolorna för Guldskolan respektive Tennskolan. Kriteriet för lärardeltagande var att läraren antingen uppgav sig tala ett annat modersmål än svenska, eller att de uppgav svenska *och* ett annat språk som sina modersmål. Två lärare vid Guldskolan, Gloria och Gabriel samt två lärare vid Tennskolan, Tina och Tea svarade mot kriteriet och ställde sig positiva till deltagande. Lärarna var vid tiden för studiens genomförande verksamma i årskurs 2 (elevålder 8–9 år) och årskurs 4 (elevålder 10–11 år). Gloria uppgav bulgariska som sitt modersmål och sa sig därutöver behärska svenska, grekiska och engelska. Gabriel och Tina uppgav att de talade svenska och turkiska som modersmål, samt att de därutöver behärskade engelska. Tea uppgav att hon talade svenska och arabiska som modersmål, och att hon också behärskade engelska.

Genomförande av språkporträtt och observationer

Baserat på det språkporträtt som Krumm och Jenkins (2001) använde, *Language Portrait Silhouette*, hade jag ritat en kroppssilhuett på ett ark. Jag visade denna silhuett och berättade muntligt för lärarna hur språkporträttet för studien var tänkt att fyllas i, dvs. att personen skulle välja en färg som representerar ett språk som hen upplever sig ha i sin språkliga repertoar för att sedan använda dessa för att färglägga olika delar av kroppssiluetten motsvarande de olika språken.

Lärarna modellerade därefter sitt eget språkporträtt på tavlan för sina elever, varpå eleverna ombads att individuellt fylla i egna språkporträtt, under vilket lärarna gick runt och pratade med eleverna och hjälpte till vid behov (jfr Daugaard et al., 2018). Eleverna fick själva välja vilken färg som skulle representera vilket språk och de ombads skriva vilken färg som avsåg vilket språk. Två av lärarna, Tina och Tea, lät eleverna i sina respektive klasser (årskurs 2) fylla i språkporträtten. De andra lärarna, Gloria och Gabriel, lät en klass (årskurs 4) fylla i språkporträtten där Gloria nu arbetade och i vilken Gabriel hade arbetat när eleverna gick i årskurs 3. Totalt fyllde 88 elever i språkporträtt vilka utgjorde underlag för de uppföljande lärarreflektionssamtalen mellan lärarna och mig.

Vid de tre lektionstillfällena då den forskargenererade aktiviteten genomfördes, satt jag på en stol längst bak i klassrummet, varifrån jag kunde observera alla elever i klassrummet, och förde fältanteckningar. Fältanteckningarna från observationerna renskrevs i nära anslutning till besöken och i den processen skrev jag in ytterligare reflektioner i syfte att nå

reflexivitet (Copland & Creese, 2015). Med en reflexiv hållning har jag såväl i fältarbetet som analysarbetet sökt förhålla mig till min egen roll som observatör, tidigare verksam lärare, modersmålstalare av svenska och forskare.

Audioinspelade reflektionssamtal med flerspråkiga lärare

I nära anslutning till lektionsuppgiften genomfördes lärarreflektionssamtal (De Fina, 2019; Talmy, 2011) mellan de flerspråkiga lärarna (två och två) och mig som forskare. Syftet med reflektionssamtalen var att ta del av hur lärarna reflekterade över sina elevers språkliga identitetskonstruktioner (Copland & Creese, 2015). Språkporträtten lades ut på ett bord och jag initierade samtalen genom att uppmana lärarna att tillsammans reflektera över språkporträtten. Jag ställde frågor om det fanns språkporträtt som förvånade lärarna och om det fanns språkporträtt som de fann (särskilt) intressanta. Vidare deltog jag i samtalen genom att be om klargöranden och förklaringar av lärarnas utsagor utifrån uppföljande frågor av typen ”hur?” och ”vad tror ni det beror på?”. Syftet med mina frågor var att tydligare få fram underlag för hur lärarna uttryckte identitetspositionering i den studerade kontexten. Teorin användes således som stöd för att begreppsliggöra lärarnas utsagor avseende känslomässig förståelse och identitetspositionering. Ett fokus ligger även på vad lärarna uttryckte i de här reflektionssamtalen i förhållande till vad som uttrycktes i klassrummet. Initialt besvarade var och en mina frågor i den ordning jag ställde dem. Efterhand började lärarna alltmer svara på och bemöta varandras uttalanden. De inspelade lärarreflektionssamtalen (ca. 70 minuter) transkriberades relativt skriftspråkligt i sin helhet i nära anslutning till genomförandet i syfte att nå hög läsbarhet. Samtidigt togs t.ex. skratt, tvekljud, pauser, betoning och stigande respektive fallande betoningsmönster med, för att ge en närmare inblick i samtalets dynamik (se Transkriptionsnyckel).

Analysprocessen

Studiens analysprocess var till största del induktiv, dvs. jag utgick ifrån mina data, men även abduktiv genom att jag i processen växlade mellan empiri, teori och analys (Copland & Creese, 2015; Saldaña, 2013). Transkriptionerna av de uppföljande lärarreflektionssamtalen läste jag igenom ett flertal gånger i syfte att lära känna materialet ordentligt. I den initiala fasen fokuserade jag på vad jag fann intressant utifrån studiens syfte och frågeställningar, för att i nästa omgång läsa transkriptionerna utifrån de frågor jag ställde och de inpass jag gjorde under lärarreflektionssamtalen, t.ex. huruvida lärarna var förvånade, eller inte, över språkporträtten. Vid nästa genomläsning av transkriptionerna fokuserade jag lärarnas uttalanden avseende elevernas språkliga identitetskonstruktioner. Som nämnts fanns även ett fokus på vad lärarna uttryckte i de uppföljande reflektionssamtalen, som här förstås som en ”bakre region” och vad de uttryckte i klassrummet som en ”främre region” (Goffman, 1959). Med hjälp av dessa rumsligt orienterade analysbegrepp kunde jag synliggöra vad och hur lärarna talade om språk, språkanvändning och språkliga identitetskonstruktioner. Parallellt med läsning av transkriptioner av lärarreflektionssamtalen läste jag mina fältanteckningar från den forskargenererade aktiviteten, där lärarna modellerade sina egna språkporträtt på tavlan för sina elever. Utifrån dessa anteckningar kunde jag analysera lärarnas presentation av sina egna språkidentiteter, vilka också framträdde under de uppföljande lärarreflektionssamtalen.

Med studiens frågeställningar och teoretiska ramverk för handen kunde jag genom upprepad läsning urskilja olika teman (Saldaña, 2013). Dessa teman arbetades exempelvis

fram utifrån vad lärarna uppgav att de förvånades eller inte förvånades över samt hur de talade om språk i mer eller mindre positiva termer, kopplat till sina egna erfarenheter av att vara flerspråkig (Busch, 2015; Hargreaves, 2001). De teman som blev tydliga i materialet var *Fördomar och status, Språk, tillhörighet och trygghet*, samt *Engelskans plats*.

Resultat

Inledningsvis presenteras de tolkningar som gjordes av lärarnas modellering av sina egna språkporträtt. Därefter presenteras tolkningen av de uppföljande lärarreflektionsamtalen tillsammans med varandra och med mig. Avslutningsvis förs en sammanfattande diskussion.

De flerspråkiga lärarnas modellering av språkporträtt – ”svajande” och ”både och”

Som nämnts fick de tre lärarna instruktioner av mig om hur arbetet med språkporträtt skulle gå till. Gloria ritade och berättade om sitt språkporträtt på tavlan för sina elever i årskurs 4 (exempel 1).

Gloria ritade en kroppssilhuett på tavlan och säger att det kan vara vem som helst, men att just nu är det hon själv. Gloria berättar för eleverna att hon med olika färger ska färglägga silhuetten med sina olika språk. Gloria väljer fyra färger och skriver på tavlan, röd=bulgariska, grön=svenska, svart=grekiska och blå=engelska. Gloria säger ”Jag blundar och tänker såhär, när använder jag bulgariska? Jag tänker på svenska men jag känner med bulgariska. Efter 26 år i Sverige tänker jag tyvärr mycket mer på svenska, eftersom jag bor här och jobbar som lärare”. (...) ”Benen är vår grund, de som håller oss fast. Jag svajar mellan bulgar och svensk”, säger Gloria och fyller i ett ben med röd färg (bulgariska) och det andra benet med grön färg (svenska). Hon uppmanar eleverna att blunda och tänka ”Var i kroppen känns språken liksom?”. (Exempel 1. Ur fältanteckningar 2020-09-02, Gloria, årskurs 4, Guldskolan)

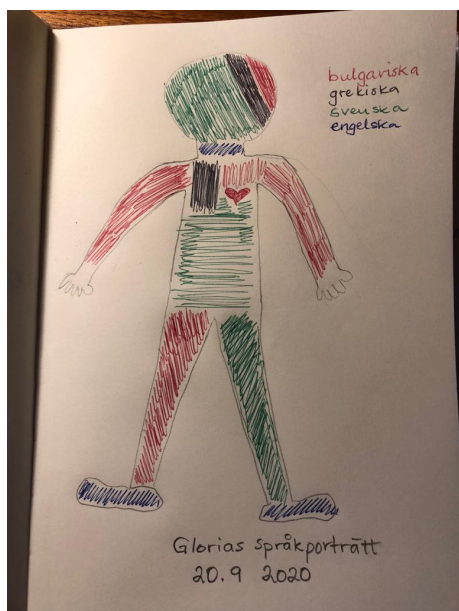


Bild 1: Glorias språkporträtt

Gloria säger att hon ”svajar mellan bulgar och svensk” vilket kan tolkas som en metafor för att varken känna tillhörighet i Bulgarien eller i Sverige (jfr Zembylas, 2011). Det går också att

tolka som ett uttryck för att hon känner tillhörighet i båda länderna och att det beror på sådant som tidpunkt och/eller situation (jfr Bucholtz & Hall, 2008). Glorias uppvisade ambivalens kring sin tillhörighet görs i den främre regionen (Goffman, 1959) vilket möjliggör igenkänning för elever. Uppmaningen till eleverna om att känna efter var i kroppen språken känns, går att tolka som att Gloria själv upplever att språk känns i kroppen (jfr Busch, 2015). Hennes uttryck med adverbet ”tyvärr” indikerar också att Gloria har en känslomässig relation till det faktum att hon idag mest talar svenska, på bekostnad av hennes bulgariska.

Tina modellerar sitt språkporträtt i årskurs 2 (exempel 2).

Tina skriver med tre olika färger på tavlan, rött=svenska, blått=turkiska och grönt=engelska. Därefter ritar hon en kroppssilhuett på tavlan och säger ”Det här är jag. Jag kan tre språk, turkiska, engelska och svenska. Jag tänker på svenska och turkiska”. Ni vet ju att mina föräldrar är från Turkiet men att jag är född och uppvuxen här i Sverige, precis som många av er. (...)”Jag är liksom både och”, säger Tina, både turk och svensk. Tina fortsätter att fylla i sitt språkporträtt och berättar samtidigt hur hon menar när hon fyller i olika kroppsdelar med olika språk, t.ex. halva huvudet med svenska respektive turkiska. Sedan säger hon ”Jag vill veta hur ni tänker och känner kring era olika språk”. (Exempel 2. Ur fältanteckningar 2020-09-22, Tina, årskurs 2, Tennskolan)

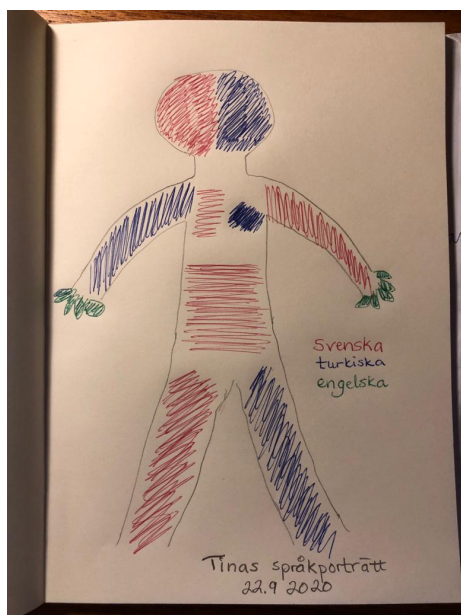


Bild 2: Tinas språkporträtt

Jag tolkar det även som att Tinas presentation av sin flerspråkighet uttrycks i den främre regionen (Goffman, 1959), dvs. som en legitimering av en flerspråkig identitet i det aktuella klassrummet. I Tinas uttalande ”precis som många av er” synliggörs en gemenskapsdiskurs, dvs. hon signalerar att i just den här klassrumskontexten utgör flerspråkiga identiteter en gemensam referensram för läraren och flertalet elever (Gee, 2000).

Tea modellerar sitt språkporträtt i årskurs 2 (exempel 3).

Tea ritar upp en kroppssilhuetten på tavlan och skriver med olika färger, arabiska=rött, engelska=grönt och svenska=blått. Tea fyller i halva hjärtat med rött (arabiska) och andra halvan med blått (svenska) och förklarar att hon är både arab och svensk. (...). När Tea ska fylla i fötterna ställer hon en retorisk fråga: "Var känner man sig hemma? Jag känner mig hemma både i Libanon och i Sverige. Jag har bott 37 år i Sverige, hela mitt liv, jag är född och uppvuxen här, jag är inte svensk på riktigt men det här är mitt hem". (Exempel 3. Ur fältanteckningar 2020-09-22, Tea, årskurs 2, Tennskola)

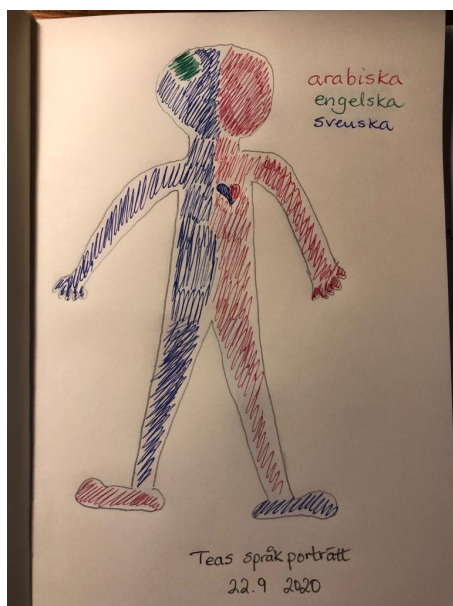


Bild 3: Teas språkporträtt

Tea säger att hon inte är "svensk på riktigt" vilket å ena sidan kan tolkas som att hon kanske inte vill ses som 'svensk'. Å andra sidan kan man även tolka utsagan som att hon av andra inte uppfattas som "svensk på riktigt" (jfr Snoder et al., 2021). Även Teas modellering och verbalisering av sitt eget språkporträtt görs i den främre regionen genom att hon explicit säger att hon "är både arab och svensk". Det legitimerar en transnationell identitet som även kan bidra till att öppna upp för elever att betrakta den egna identiteten som transnationell och flerspråkig.

Exempel 1–3 visar hur lärarna i sin modellering ger olika uttryck för hur de ser på sin flerspråkighet i förhållande till exempelvis nationstillhörighet (jfr Ag & Jørgensen, 2012). Här förefaller lärarna vilja påvisa likheter med eleverna, dvs. lyfta fram möjliga delade erfarenheter av flerspråkiga identiteter genom samhörighetsidentitet (Gee, 2000). Lärarnas uttryck som avser den egna flerspråkigheten sker i och med denna uppgift i den främre regionen (Goffman, 1959), vilket bidrar till att eleverna ges möjlighet att få syn på egna språkidentiteter (jfr t.ex. Coffey, 2015; Daugaard et al., 2018; Dressler, 2014). I det som följer redogörs för och diskuteras dessa lärarreflektionssamtal.

Uppföljande lärarreflektionssamtal

De uppföljande lärarreflektionssamtalen syftade till att fånga in lärarnas uttryckta perspektiv på sina elevers språkliga identitetskonstruktioner. Dessutom syftade samtalen till att se hur relationen mellan lärarnas egen och elevernas flerspråkighet kom till uttryck.

Fördomar och status

Under reflektionssamtalet med Gloria och Gabriel talar de båda om språk utifrån fördomar och status i relation till språkidentitet. De uppger att det finns en vilja hos de "etniskt svenska" eleverna att vara flerspråkiga, samtidigt som en del flerspråkiga elever vill vara "svensk" (exempel 4).

- | | |
|--------------|--|
| Gabriel: | Jag får en känsla också, jag tänker såhär, det kanske är lite fördomsfullt, men dom som är lite såhär etniskt svenska, dom har, dom känner asså att dom verkligen (1.0) asså såhär, men det hade varit kul om jag hade lite andra rötter, åt andra hållet kan det va så att man eh att man är en vissa vissa är såhär jag är stolt (1.0) för vad det nu är |
| Intervjuare: | mm |
| Gabriel: | men att det kan bli ibland man försöker mörka sin, nämen det här jag är svensk, jag är <u>svensk</u> jag bor i Sverige att man har en annan identitet, hänger du med? |
| Intervjuare: | absolut

(...) |
| Gabriel: | att man liksom <u>släpper</u> sitt eget, man fokuserar på du ska lära dig svenska. Hellre svenska än ditt modersmål. (Exempel 4) |

Elevernas språkliga identitetspositioneringar i det här sammanhanget ter sig således olika, trots samma undervisningskontext (Davies & Harré, 1990). Det är något som även lärarnas språkporträtt visar och som belyser den komplexitet som flerspråkighet och flerspråkig identitet kan utgöra. Vidare visar ovan exempel på att en samhällsdiskurs gör sig gällande också i en klassrumsdiskurs, enligt Gabriels uttalande. Sådan samhällsdiskurs kan t.ex. handla om normer och värderingar i en specifik kontext. Gabriels reflektion antyder att det i den aktuella flerspråkighetskontexten finns en möjlig önskan hos "etniskt svenska" elever att ha tillgång till fler språk vilket implicerar en lokal gemenskapsdiskurs (Gee, 2011) som kretsar kring kompetens och användning av fler språk än svenska. I elevernas vilja att anpassa sig till lokala normer kan både en "etnisk svensk"-diskurs och en flerspråkighetsnorm skapas (jfr Cekaite & Evaldsson, 2008; Jasper, 2011; Karrebæk, 2013). Gabriels utsaga "att man liksom släpper sitt eget" går att tolka som egen upplevd erfarenhet (Busch, 2015) av att tvingas fokusera på svenska på bekostnad av andra språk och modersmål. Han uttrycker detta som ett konstaterande utan explicita känslomässiga uttryck.

Man kan anta att de flesta eleverna fyllde i sina språkporträtt med vad de i denna kontext ville och kunde visa avseende sin språkliga repertoar. Att eleverna fyllde i olika språk i språkporträtten med sådan lätthet kan dels bero på att lärarna själva först modellerat sina egna språkporträtt, dels som några av lärarna uttryckte, att de i undervisningen tidigare lyft flerspråkighet som tema t.ex. i samband med skolans firande av Förenta Nationerna (FN-dagen). Att tala om språk och flerspråkighet i undervisningen var således inte helt nytt i och

med språkporträtten. Gabriel förklarade elevernas öppenhet inför att använda andra språk än svenska i skolan med att de i klassen samtalat mycket om det, och jag frågade varför han tror det är så (exempel 5).

- Gabriel: jag tror för att det är en blandning här. Jag tror mycket för det är en heterogen barngrupp, man har kunnat lyfta olikheter, prata om det
- Gloria: precis ja
- Gabriel: ↑uppmuntrat att vi är alla olika för vi har haft många såna diskussioner (Exempel 5)

Exemplet visar att det i den här klassrumskontexten bildas en gemenskapsdiskurs (Gee, 2011), till vilken flertalet av eleverna kan ansluta sig. Enligt Gabriel skapas således en samhörighetsidentitet, dels för att elevgruppen är heterogen, dels för att man har fört samtal om olikheterna. Utifrån exempel 5 kan man tolka det som att flerspråkighetsdiskursen är uttalad både i den främre och den bakre regionen (Goffman, 1959).

Språk, tillhörighet och trygghet

Lärarna uttryckte förvåning över elever som i sina språkporträtt hade utelämnat ett språk som lärarna menade att eleven behärskade. I exemplet nedan återger Tea vad som sades mellan henne och en elev under språkporträttsaktiviteten när Tea cirkulerade bland eleverna (exempel 6).

- Tea: jag har en elev, som bara har med arabiska
- Intervjuare: jamen ↑titta
- Tea: å när han skulle lämna in den å sa att jag är färdig, å då sa jag amen att eh är det bara arabiska som du känner att du, pratar å tänker med liksom så. Ah, jag ba å då försökte jag få fram det här med svenskan lite grann (skratt)
- Intervjuare: ah
- Tea: att men svenskan då? Använder du svenska? Nej, det gör jag ↓inte. Nähä, inte ens i skolan (skratt)? Han sa, nä. Det är arabiska det är så den ska va. Okej, sa jag. (Exempel 6)

Exemplet visar att Tea relaterar till ett språkporträtt där eleven som talar och skriver på svenska endast har fyllt i arabiska. Tea säger att hon blev förvånad över att ingen svenska fanns med. Språkideologier influerar huruvida vi upplever att det språk vi talar ges legitimitet, dvs. befinner sig högt i en språkhierarki. I den här specifika situationen ger eleven alltså inte svenska språket plats i sin språkidentitet (jfr Busch, 2015), trots att det är ett språk han behärskar på en åldersadekvat nivå enligt läraren. Språkporträtten ger således läraren insikt om detta, vilket hon kan utforska vidare tillsammans med eleven vid ett annat tillfälle.

Vid ett tillfälle då Tea och Tina resonerar om hur några elever fyllt i sina språkporträtt kommer de in på olika språk från mellanöstern (exempel 7).

- Tea: men kan det va så att, alltså tidigare har jag upptäckt att det har varit lite såhär, tabu, [språk från mellanöstern], kan det va så att det finns ↑fortfarande, alltså att man inte kan
- Tina: gud ja

- Tea: man, dom flesta [landsman] erkänner inte att dom kan [språk från mellanöstern] för att dom lite skäms
- Tina: inte skäms men för att dom är rädda. Jag märkte det när vi hade FN förra året å dom skulle rita flaggor, eh, jag har alltid tänkt att dom är [landsman], dels för deras namn men också för att dom går, men även efternamn, men även för att dom går eh en dag i veckan på modersmålsundervisning. Eh å dom pratar bra [språk från mellanöstern]. Sen har jag haft föräldrarna här och haft utvecklingssamtal, då har det ju kommit fram att dom pratar [språk från mellanöstern] hemma
- (...)
- Tina: mm, eller så kan det också va så att föräldrarna bara pratar [språk från mellanöstern] å därför vill att dom [eleverna] ska lära sig mer [språk i mellanöstern] i skolan på eh hemspråk å att dom kanske bara känner tillhörighet till det [språk i mellanöstern].
(Exempel 7)

I exemplet spekulerar Tina om orsaken till varför några av hennes elever inte fyllt i ett språk trots att hon vet att eleverna behärskar andra språk än svenska. Tea tror att det kan bero på ”att dom lite skäms”, medan Tina menar det beror på ”att dom är rädda”. Samtalet förs i den bakre regionen (Goffman, 1959), dvs. där de båda lärarna kan uttrycka sig på ett sätt som de möjligen inte skulle göra i klassrummet (jfr exempel 4). Tinas utsaga kan tolkas som en emotionell förståelse för vilka konsekvenser viss språkanvändning kan generera (Hargreaves, 2001; Zembylas, 2011).

Under samtalen framkommer att alla fyra lärare använder fler språk än svenska med sina elever. Det kan till exempel ske när lärare svarar elever som ställt en fråga eller när de upplever att elever har behov av trygghet (jfr Snoder et al., 2021). Tea berättar om en elev som hon hade märkt reagerade positivt när deras andra gemensamma språk (än svenska) användes, särskilt i situationer då eleven varit upprörd (exempel 8).

- Tea: jag känner att han känner en tillhörighet lite grann hos mig
- Intervjuare: mm
- Tea: för att vi delar samma (2.0)
- Intervjuare: land
- Tea: land, samma situation, samma språk. Eh (1.0) å ibland när det går åt skogen (1.0) så (1.0) tar jag faktiskt till arabiskan till å försöka lugna ner, komma fram till vad som har hänt asså för att det inte ska bli så synligt för alla andra
- Intervjuare: mm
- Tea: i det svenska språket. Eh han uppskattar det för han lugnar ner sig
(Exempel 8)

Tea uttrycker en upplevd trygghetsskapande situation för eleven i och med att hon och eleven delar ett annat språk än svenska. Tea säger att hon talar arabiska med eleven för att det inte ”ska bli så synligt för alla andra” dvs. att övriga elever inte ska förstå vad Tea och eleven talar om, och för att hon upplever att eleven blir lugn av det. Detta går att se som en användning av elevens språkliga repertoar utifrån en emotionell förståelse hos läraren

(Hargreaves, 2001; Hedman & Magnusson, 2021). Den emotionella aspekten gör sig gällande genom att Tea låter flerspråkigheten få en given plats i hennes relation till eleven i klassrumssituationen (jfr Ahmed, 2014; Zembylas, 2007).

Engelskans plats i elevernas språkporträtt – både 'för mycket' och 'för lite'

Lärarna reflekterade särskilt över engelskans plats i elevernas språkporträtt. Vid lärarnas modellering av sina egna språkporträtt fyllde samtliga i engelska vilket de sade sig behärska. Det kan självfallet ha påverkat elevernas ifyllande av engelska i sina språkporträtt, samtidigt som engelska också är ett närvarande språk med hög status i det svenska offentliga rummet (se nedan). I förhållande till en elev (exempel 9) hänvisar dock Tina mer konkret till skolämnet engelska, vilket hon menar förklarar elevernas språkporträtt avseende engelska språket (jfr Cabau, 2014; Purkarthofer, 2019). Dessutom uttryckte hon att några elever hade fyllt i sin silhuett på ett sätt som antydde att de behärskade engelska i högre utsträckning än vad som var rimligt (exempel 9).

Tina:	Hon är duktig men inte så nej
Intervjuare:	Halva (2.0) hjärnan till exempel, halva
Tina:	nej
Intervjuare:	magen, halva, ganska stor del av
Tina:	nej
Intervjuare:	benen, näe
Tina:	nä::ä (Exempel 9)

I exemplet går vi igenom elevens porträtt, kroppsdel för kroppsdel i vilka eleven fyllt i engelska, och Tina menar då att det inte stämmer, dvs. eleven har enligt Tina fyllt i mer engelska än vad hon behärskar. Tina tycks betrakta språkporträtten utifrån principen att ju större del ifyllt avseende ett språk, desto högre grad av språkbehärskning.

I materialet talar Gloria och Gabriel vidare om elevgrupper som kommunicerar med varandra på engelska och om en elev som skriver poesi på engelska, utifrån att, som de säger, engelskan är så stor del av deras liv. Samtidigt kommenterar Gabriel och Gloria att en elev inte fyllt i engelska alls, utan enbart svenska (exempel 10).

Gabriel:	Jamen det är väl det här med, man är väl bekväm med det man känner till, man vill hålla sig till det
Intervjuare:	Hon har inte ens fyllt i engelska?
Gabriel:	Nä
Gloria:	Ingenting, fast engelska finns (1.0) med i hennes vardag. (...)
Gloria:	Jag kunde tänka mig att åtminstone lite engelska hit å dit men
Intervjuare:	nä
Gloria:	Å vi pratade om hur hon ligger till i engelska å eh M [läraren] sa att hon ligger rätt bra till, då finns inga hinder

Gabriel: Grejen är väl att hon är väldigt metodisk, jag tror hon klarar av vad som i princip, egentligen det är väl kanske intresset att intresset för språket kanske inte riktigt finns där (Exempel 10)

Gloria och Gabriel ger här uttryck för en förvåning över att eleven inte fyllt i engelska fast hon anses "ligga rätt bra till". I både exempel 9 och 10 synliggörs en färdighetsdiskurs genom att lärarna tolkar elevernas språkporträtt enbart utifrån språkbehärskning. Eleven i Glorias och Gabriels klass (exempel 10) fyller inte i engelska, möjligen utifrån en sträng förståelse av funktionskriteriet att 'kunna ett språk' (jfr Skutnabb-Kangas, 1981) och lärarnas färdighetsdiskurs runt engelskan.

Sammanfattande diskussion

Syftet med föreliggande studie var att belysa flerspråkiga grundskollärares reflektioner över sina elevers språkliga identitetskonstruktioner, utifrån så kallade språkporträtt. Lärarnas modellering av sina egna språkporträtt för sina elever utgör en viktig och nyskapande del av studien, liksom lärarnas reflektioner kring sina flerspråkiga identiteter i relation till sina elever.

Ett av studiens huvudresultat är att de flerspråkiga lärarna uttrycker förtrogenhet med sina elevers språkliga repertoarer, samtidigt som vissa språkporträtt förvånar lärarna. Språkporträtten kan på så sätt skapa nyfikenhet och utgöra en startpunkt för lärares fortsatta arbete med elevers språkliga repertoarer, vilket innebär fler möjligheter att samtala om språk, språkanvändning och språkliga identiteter (jfr t.ex. Daugaard et al., 2018; Dressler, 2014; Soares et al., 2020). Ett annat huvudresultat är den metodologiska ansatsen som innebär att lärarna modellerade sina egna språkporträtt. Metoden bidrar till ett delvis nytt sätt att använda språkporträtt, där lärare initialt kan reflektera i utrymmen som kan beskrivas som 'den bakre regionen' (Goffman, 1959). De initiala reflektionerna kan följas upp med att lärarna diskuterar elevernas språkporträtt tillsammans med eleverna för att ytterligare synliggöra och klargöra elevernas språkliga identitetskonstruktioner. I interaktion med både klasskamrater och lärare kan elevernas samhörighetsidentitet således ges utrymme (Gee, 2000). Dessutom visar föreliggande studie, genom metod och analys, att de flerspråkiga lärarna kan agera som språkliga modeller för sina flerspråkiga elever, vilket i sig innebär en resurs för dessa elever (jfr Biggestans, 2015; Snoder et al., 2021).

Analysen av lärarnas modellering av sina egna språkporträtt visar på en komplexitet gällande flerspråkighet, vilket exempelvis visas genom olika kopplingar mellan språk och nation hos de olika lärarna. Medan några språkliga identitetskonstruktioner sammankopplades med uttryck för avsaknad av en nationell identitet, uttrycktes också en mer dynamisk syn på språk i förhållande till nationell tillhörighet (jfr Snoder et al., 2021). De lärarutsagor som rörde elevernas identitetskonstruktioner och som uttalades i lärarreflektionssamtalen, alltså i den bakre regionen, går att tolka som en förståelse från lärarnas sida varför viss språklig repertoar gör sig gällande och andra inte i elevernas språkporträtt. Det tyder på en språklig medvetenhet som inte nödvändigtvis alla lärare besitter. De flerspråkiga lärarnas egna språkporträtt visar dessutom en komplex bild av flerspråkiga identiteter, vilket även gjorde sig gällande i lärarnas reflektioner över sina elevers ifyllda språkporträtt. Lärarnas modellering av sina egna språkporträtt var också något som lärarna reflekterade över i de uppföljande lärarreflektionssamtalen, i ljuset av de elevifyllda porträtten.

Lärarnas flerspråkiga bakgrund och erfarenheter tycks delvis ge grund för en emotionell förståelse, även när det gäller hur lärare använder olika språk för att skapa trygghet för

vissa elever (Busch, 2015; Denzin, 1984; Hargreaves, 2001; Hedman & Magnusson, 2021). Som framkommit kan lärare bidra med emotionell stöttning på de språk de delar med en del elever. Det kan jämföras med studier av andra skolkontexter där vikten av användningen av ett majoritetsspråk eller undervisningsspråk som alla förstår ensidigt framhålls som lämpligt för alla situationer inom skolans ram (se t.ex. Palm et al., 2019). Resultaten i föreliggande studie visar vad lärarna i just denna undervisningskontext uttryckte avseende flerspråkighet och språkliga identitetskonstruktioner. Man kan dock anta att flera av de resultat som framkommit kan vara giltiga och relevanta även för liknande skolkontexter med flerspråkiga lärare och heterogena elevgrupper i skolans tidiga år.

Lärarreflektionssamtalen i föreliggande studie visar sig dessutom handla om mer än elevernas språkliga identitetskonstruktioner, utan även om lärarnas egna erfarenheter av språk och språklig identitet (jfr Busch, 2015). I en del fall innebär lärarnas egna erfarenheter att vissa språk och flerspråkiga identiteter ges högre legitimitet medan det i andra fall blir tydligt att lärarnas erfarenheter och 'upplevda sanningar' bidrar till reproduktioner av fördomar och stereotyper. Resultaten visar också att lärarna i viss mån talar på olika sätt om språk och flerspråkiga identiteter, beroende på region (jfr Goffman, 1959). Gabriels konstaterande om "etniskt svenska" i exempel 4 görs i en intervju, som en bakre region där utrymme finns att uttrycka tankar och upplevelser mer öppet och att säga saker som inte sägs i den främre regionen, t.ex. i klassrummet inför eleverna (Goffman, 1959). Val av plats för uttalanden i den bakre regionen kan i sig indikera att uttalandet har emotionell laddning. I interaktion med eleverna i den främre regionen framhåller lärarna i stor utsträckning de positiva aspekterna av flerspråkighet, medan de i lärarreflektionssamtalen, alltså den bakre regionen synliggör problematiserande aspekter. Såväl samtalsidentiteten, dvs. den som kommer till uttryck med andra, som samhörighetsidentiteten gör sig gällande i dessa delar av lärarreflektionssamtalen (Gee, 2000).

När det gäller engelskans roll, så som den kommer till uttryck i elevernas språkporträtt, talar lärarna ensidigt utifrån skolämnet engelska. Det är dessutom endast i relation till det engelska språket som behärskningsnivå framträder som en central aspekt. Det visar på vad som skulle kunna vara en reproduktion av rådande språkhierarki med engelskans höga status och särställning i Sverige och läroplanen (Cabau, 2014; Hult, 2012; Skolverket, 2019a).

Lärarnas utsagor reflekterar acceptans för språklig mångfald, samtidigt som språkliga hierarkier och normer på flera sätt gör sig gällande i den här språkligt heterogena skolmiljön. Resultaten visar därmed en komplexitet när det gäller lärarnas syn på flerspråkighet i den studerade kontexten, där flerspråkighet å ena sidan utgör det förgivettagna, vilket bildar en flerspråkig gemenskapsdiskurs till vilken elever vill ansluta sig (jfr Zembylas, 2011). Å andra sidan tycks en legitim flerspråkig identitet vara avhängig vilka språk en individ har i sin repertoar.

Studien har implikationer för såväl forskning som pedagogisk praktik. Det sätt som språkporträtt används i studien kan inte bara ge forskare och lärare ökad kunskap om elevers (fler)språkiga identitetskonstruktioner och språkliga repertoarer, utan också hur dessa samkonstrueras med lärare på ett mer aktivt sätt, i en gemenskapsdiskurs. På så sätt kan utrymme och legitimitet för flerspråkig användning skapas för både elever och lärare. Lärarnas egna uttryckta flerspråkiga identiteter, genom modellering av språkporträtten, kan bidra med öppnade möjligheter för ett gemensamt formande av flerspråkiga identitetskonstruktioner inom skolan som institution. Sådana stärkta identiteter kan i sin tur bidra till en känsla av

samhörighet (Gee, 2014). En sådan hållning möjliggör dessutom för eleverna att skapa och upprätthålla flerspråkiga identiteter. Jag vill dock framhålla vikten av att lärarna i sin pedagogiska praktik förhåller sig nyfiket frågande till hur eleverna har tänkt när de fyllt i sina språkporträtt, och att det inte finns något entydigt ”rätt svar”.

Om författaren

Sara Snoder är doktorand i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om flerspråkiga grundskollärares perspektiv på sin egen och elevers flerspråkighet samt möjliga utrymmen för flerspråkiga undervisningspraktiker.

Referenser

- Ag, A., & Jørgensen, J. N. (2012). Ideologies, norms, and practices in youth poly-linguaging. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 525–539.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]*. (Vol. 2015).
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity in association with Basil Blackwell.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2008). Finding identity: Theory and data. *Multilingua*, 27(1–2), 151–163.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*.
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Multilingual research. Critical and ethnographic perspectives* (s. 46–60). Routledge.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 236, 1–13.
- Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409–425.
- Cekaite, A., & Ewaldsson, A.-C. (2008). Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 177–196.
- Coffey, S. (2015). Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500–514.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE Publications Ltd.
- Daugaard, L. M., Jensen, N., & Kristensen, K. (2018). Tæt på 'de nyankomne elever'. Sprogportrættet som redskab i basisundervisningen i dans som andetsprog. I *Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dans som andetsprog* (s. 9–30). KvaN.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- De Fina, A. (2019). The Interview as an interactional event. I P. L. Patrick, M. S. Schmid, & K. Zwaan (Red.), *Language Analysis for the Determination of Origin: Current Perspectives and New Directions* (s. 21–40). Springer International Publishing.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.

- Dressler, R. (2014). Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 42–42.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Taylor & Francis Group.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1964). *The ethnography of communication*. American anthropologist
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language and Education*, 34(6), 535–552.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13(1), 85–105.
- Hult, F. M. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *TESOL Quarterly*, 46(2), 230–257.
- Jasper, J. M. (2011). Emotions and social movements: Twenty years of theory and research. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 285–303.
- Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355–375.
- Knudsen, H. B. S., Donau, P. S., Mifsud, C. L., Papadopoulos, T. C., & Dockrell, J. E. (2020). Multilingual Classrooms—Danish teachers' practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 767–782.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen—Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts—Gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm [Children and their languages—Vibrant multilingualism: Language portraits collected and commented on by Hans-Jürgen Krumm]*. Eviva Verlag.
- Lau, S. M. C. (2016). Language, identity, and emotionality: Exploring the potential of language portraits in preparing teachers for diverse learners. *The New Educator*, 12(2), 147–170.
- Laursen, H. P. (2019). Literacy i sprogligt mangfoldige klasser. I *Tegn på sprog*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283.
- Martin, B. (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1–2), 33–56.
- Neumann, U. (1991). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. [Box of ideas: I speak lots of languages.] *Die Grundschulzeitschrift*, 43(59).
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409–429.

- 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.
- Purkharthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 724–739.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed). SAGE.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/system/getfile/getfile>
- Skolverket. (2019b). *Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. LiberLäromedel.
- Snoder, S., Hedman, C., & Dewilde, J. (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos—Flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden (ADNO)*, 15(2).
- Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). ‘Red is the colour of the heart’: Making young children’s multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, 1–20.
- Talmy, S. (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet; 978-91-7307-352-3.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443–463.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151–159.

Transkriptionsnyckel

↑	höjande tonläge
↓	sänkt tonläge
(.)	paus i sekunder mätt
—	betoning
Ja:aa	förlängt tal
(skratt)	skratt
(...)	borttaget tal/utebliven sekvens