

ULLA LUNDGREN

INTERKULTURELL FÖRSTÅELSE I
ENGELSKUNDERVISNING
- EN MÖJLIGHET

FORSKARUTBILDNINGEN I PEDAGOGIK
LÄRARUTBILDNINGEN - MALMÖ HÖGSKOLA

Ulla Lundgren

INTERKULTURELL FÖRSTÅELSE I
ENGELSKUNDERVISNING
- EN MÖJLIGHET

Distribueras av:
Forskarutbildningen i pedagogik
Lärarytbildningen
205 06 Malmö
tel: 040-665 70 00; 665 80 69
fax: 040-665 82 10

© 2002 Ulla Lundgren
ISBN 91-88810-32-1
ISSN 0346-5926
Reprocentralen, Lärarytbildningen, 2002

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA CLXIX

ULLA LUNDGREN

INTERKULTURELL FÖRSTÅELSE
I ENGELSKUNDERVISNING
- EN MÖJLIGHET

FORSKARUTBILDNINGEN I PEDAGOGIK
LÄRARUTBILDNINGEN - MALMÖ HÖGSKOLA

*Till mina barnbarn Emma och Ellen
som ska lära sig engelska i skolan*

Innehåll

Förord	9
1 Inledning	13
1.1 En introducerande bakgrund	13
1.2 Skolämnet engelska som plats för interkulturell förståelse	17
1.3 En första inringning av problemområdet	22
1.4 Avhandlingens teoretiska ram	26
1.4.1 Introduktion till utgångspunkter	26
1.4.2 Kulturbegreppet	28
1.4.3 Adjektivet interkulturell i några sammansättningar	32
1.4.4 En personlig uppfattning om interkulturell förståelse	33
1.4.5 En diskursanalytisk stomme	36
1.4.6 Läroplansteoretiska perspektiv	41
1.5 Avhandlingens syfte	46
2 Forskardiskurs	48
2.1 Inledning	48
2.2 Den interkulturella språkbrukaren	49
2.3 Byrams teori om interkulturell kommunikativ kompetens	51
2.4 Några aktuella forskare inom samma diskurs	57
2.5 Slutsatser och sammanfattning av en forskardiskurs	61
3 Myndighetsdiskurs	65
3.1 Inledning	65
3.2 En tillbakablick med hjälp av några svenska språkdidaktiker	66
3.3 Aktuella utbildningspolitiska styrtexter	71
3.3.1 Några tidigare undersökta texter	71
3.3.2 Övergripande styrtexter som bakgrund till kursplanen	72
3.3.3 Kursplan och betygskriterier – texten	80
3.4 Kursplanen som diskursiv och social praktik	88
3.4.1 Produktion av kursplanen	89
3.4.2 Reception av kursplaner	93
3.4.3 Social praktik	95
3.5 Sammanfattande diskussion av myndighetsdiskurs	99
4 Lärardiskurs – bakgrunden	103

4.1	Tidigare forskning	103
4.1.1	Internationella studier	103
4.1.2	En svensk undersökning om lärares upplevelser av undervisning	106
4.1.3	Sammanfattning	108
4.2	Engelsklärares sociala och ämnesmässiga situation i Sverige	109
4.3	Syfte och frågeställningar till undersökningen av lärardiskurs	113
5	Lärardiskurs – undersökningen	115
5.1	Intervjun som metod	115
5.2	Val av informanter	118
5.3	Genomförande	120
5.3.1	Det personliga mötet	120
5.3.2	Uppföljande telefonintervjuer	121
5.3.3	Metodisk diskussion	122
5.4	Analys	124
5.4.1	Utskrifter och inledande analysarbete	124
5.4.2	Analysproblem	125
5.4.3	Analysförfarande	126
5.5	Trovärdighet och giltighet	130
6	Lärardiskurs – resultatet	132
6.1	Fyra lärares praktiska teorier om interkulturell förståelse	132
6.1.1	Bosse. ”Flerkulturella elever som kunskapskälla”	133
6.1.2	Cecilia: ”Jag känner mig kastad ut i det här”	140
6.1.3	Dora: ”En förlängning av demokratidiskussionen”	147
6.1.4	Erik: ”Vi kan inte ödsla en massa krut på grädde”	154
6.1.5	Lärardiskursen analyserad mot fem teman	159
6.1.6	Lärarnas medvetenhet	162
6.1.7	Fragment av livshistorier	162
6.2	Tio lärare berättar om sin sociala praktik	163
6.2.1	Inledning	163
6.2.2	Centrala styrtexter	164
6.2.3	Den lokala skolan	168
6.2.4	Sammanfattning av hinder och möjligheter	191
6.2.5	Kommentarer till sammanfattningen	193
6.3	Kompletterande resultat av telefonintervju	196
6.4	Diskussion och slutsatser av en lärardiskurs	202
7	Diskussion om tre diskurser	209
7.1	Forskardiskurs och myndighetsdiskurs	209
7.1.1	Fem teman	209
7.1.2	Ett kommentarmaterial till språkkursplanerna	216
7.2	Myndighetsdiskurs och lärardiskurs	220
7.3	Lärardiskurs och forskardiskurs	223

7.3.1	Lärarnas förhållande till forskning	223
7.3.2	Forskningens förhållande till lärarna	226
7.4	Lokala kursplaner i tre diskurser	228
7.4.1	Myndighetsdiskurs	228
7.4.2	Läradiskurs	229
7.4.3	Forskardiskurs	230
7.4.4	Lokala kursplaner som diskursiv praktik	230
7.5	Bedömning i tre diskurser	232
8	Konklusion	237
8.1	Ett maktperspektiv på tre diskurser	237
8.2	Slutsatser	243
8.2.1	Relationer	243
8.2.2	Konsekvenser	245
8.2.3	Schematisk sammanfattning av fem teman i tre diskurser	247
8.2.4	Sammanfattande slutsats	249
8.2.5	En modell för kulturdidaktikens tolkningsutrymme	250
9	Slutord	253
9.1	Ett normativt perspektiv	253
9.2	Medel för att nå kulturdidaktikens mål	255
9.3	Fortsatt forskning	261
	Summary	264
	Referenser	279
	Bilagor	291

Förord

Valet av ämne för avhandlingen är helt personligt. Hade jag inte fått möjlighet att skriva om just detta, hade det varken blivit forskarutbildning eller avhandling. Redan på 1980-talet hade jag börjat fundera över vad ett interkulturellt synsätt konkret kunde innebära för mitt dåvarande arbete som engelsklärare. Eftersom jag inte kände till någon som pratade eller skrev om det jag tänkte på, så stannade det vid lösa funderingar.

1991 mötte jag didaktiken som ställde de besvärliga men förlösande frågorna vad? hur? och varför? Språkdidaktiska kurser i Göteborg för Eie Ericsson och den brittiska gästläraren Ulrike Meinhof gläntade på dörren till forskningsområdet. Våren 1996 träffade jag Mike Byram, språkdidaktiker vid Durham University, UK, på en workshop på Malta anordnad inom Europarådets språkprogram. Han visade mig vidare in i ett internationellt forskningsfält om den interkulturella dimensionen av undervisning och lärande i främmande språk. Det var med något av skräckblandad förtjusning som jag insåg att fältet verkligen fanns. Glädjen över att få en tillhörighet grumlades till en början av en deprimerande känsla av att området internationellt var så beforskat att allt redan var sagt. Nationellt var emellertid då inget gjort.

Mötet med Byram blev början till en kontinuerlig kontakt, avgörande för mitt språkdidaktiska avhandlingsarbete, som då mest var på idéstadiet. Det fick också som följd att jag kom i kontakt med Karen Risager, Roskilde Universitetscenter, som våren 2001 blev min biträdande handledare. Hennes osvikliga stöd har givit mig kraft att tro på det jag hållit på med och att gå vidare i en nationellt isolerad forskningsmiljö. *Cultnet*, skapat av Byram, har också haft stor betydelse för mig. Det är ett internationellt informellt nätverk av doktorander, alla med ett intresse för språkundervisningens interkulturella dimension. Här fanns något av den hemvist jag saknade. Nätverket har givit ovärderliga internationella kontakter och möjligheter till tankeutbyten och på så sätt kompletterat handledargruppen under Gunilla Svingbys ledning som jag tillhörde fram till lic. seminariet. Jag vill varmt tacka

Gunilla, som varit min huvudhandledare, för att du trots på mitt ämne och hjälpt mig under alla dessa år. Ett stort tack också till Tomas Kroksmark som under sista året stött mig med muntra tillrop under mina svåra stunder och starkt bidragit till att disputationen kunde förläggas till min arbetsplats. Högskolebiblioteket i Jönköping har på ett utomordentligt sätt expedierat mina beställningar, speciellt tacksam är jag för Olle Thegebys alltid flinka och vänliga hjälp. Datorenheten på min arbetsplats har galant löst problem som gått över min förmåga. Horst Löfgren har assisterat med redigeringen. Karin Dahlberg och Nanny Hartsmar på forskarutbildningen MAH har varit till ovärderligt stöd. Tack också till Kerstin Ehrensverd som rappt skrev ut intervjuer och till Maria Elmér som korrekturläste manus.

Avhandlingen har givetvis vuxit fram i dialog med många andra texter i tal och skrift. Jag vill uttrycka min djupa tacksamhet för alla dessa och för personliga möten utan vilka min text aldrig hade kommit till. Först och främst ska nämnas de tio engelsklärare som generöst delat med sig av sina erfarenheter och tankar. Det är bara möjligt att räkna upp några få av de övriga. Ulrika Tornberg gav synpunkter på manus i ett tidigt skede och Erik Wallin granskade det mot slutet.

Jag vill också tacka Malmö högskola för sju doktorandmånader under 2001 med en viss förlängning året därpå och Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping som lät mig forska i tjänsten på 25 % under 2002. Stödet gjorde det möjligt att periodvis helt gå in för avhandlingsskrivandet i dess slutskede.

Till sist, men inte minst, ett tack till PO som har backat upp mig på alla sätt med gott humör och alltid väntat med goda middagar hemma efter arbetsdagens slut.

*

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i en tidigare studie (Lundgren, 2001). Den granskade några styrande texter för engelska i grundskolan med avseende på ”kultur”.¹ Studien presenterades som en licentiatuppsats hösten 2000 och får betraktas som en avslutad fristående del.

¹ ”Kultur” i språkundervisning, använde jag för en dimension av språkundervisning som under olika tider benämnts exempelvis, realia (Lgr 62), kulturkunskap (Lgr 69), kultur- och samhällsorientering (Lgr 80), interkulturell förståelse (Lpo 94). Den kulturella dimensionen har som följd av den nya terminologin i Lpo 94 ersatts av en interkulturell dimension. I föreliggande avhandling använder jag begreppet språk- och kulturdidaktik (se 1.1.).

Redan tidigt var nämnda studie tänkt som en första etappen i ett större avhandlingsprojekt. Först sedan verksamma lärare i en fortsättningsstudie hade fått tala om sin undervisning, ansåg jag att det skulle bli meningsfullt att dra eventuella teoretiska slutsatser av hela arbetet. Det är den fortsättningen som nu föreligger. Intervjuerna genomfördes 1998 och analysen påbörjades omgående. Arbetet avbröts emellertid när granskningen av styrande texterna svällde ut till en egen studie, men återupptogs sedan våren 2001, när första delen av avhandlingsprojektet var avslutad. Det är således naturligt att avhandlingens tyngdpunkt nu ligger på lärarundersökningen.

Ambitionen är att anknytningen mellan delarna ska bli naturlig och att övergången ska kunna upplevas som smidig för den läsare som är obekant med den tidigare studien. Därför är partier av min licentiatuppsats infogade i avhandlingen, så att den senare ska kunna läsas som en fristående text. Framställningen är omdisponerad och insatt i en ny teoretisk och metodisk ram. Jag behöver anknyta till det arbete som redan är gjort, men det är föga meningsfullt att formulera om en redan skriven text, som för sammanhanget behövs i avhandlingen. Då refereras eller citeras ur den tidigare studien. Dock sker inte detta genom konventionella citatindrag, eftersom nyskrivet ofta blandas med den äldre texten och i den senare görs små ändringar, tillägg och kommentarer. Helt naturligt har vissa tankegångar utvecklats och ställningstaganden fått revideras och texten uppvisar på så sätt en tanke- och skrivprocess. Förhållandet gäller i synnerhet de tre första kapitlen. Avsnitt 3.3 återger min studie (Lundgren, 2001) i sammanfattning. Kapitel 4-9 innehåller i huvudsak helt nyskrivet material.

Jönköping i oktober 2002

Ulla Lundgren

1 Inledning

Den här avhandlingen ska undersöka några förutsättningar för att utveckla interkulturell förståelse i grundskolans engelskundervisning. Med interkulturell förståelse avses tills vidare en förmåga att förstå att människor uppfattar världen på olika sätt och att ens eget sätt bara är ett bland många alternativ.

1.1 En introducerande bakgrund

När jag först utbildades till engelsklärare stod undervisningsmetoder i fokus. Hur man på effektivaste sätt skulle lära ut språk till eleverna, var sextiotalets stora fråga. Meningen med skolans undervisning i främmande språk har sedan dess förändrats genom att den värld och de tankesätt, som vi själva är en del av, ser annorlunda ut idag. Arbetet som lärarutbildare i språk² har för min egen del tvingat fram ett personligt ställningstagande till svar på frågorna: ”vad är språkutbildning?” och ”varför språkutbildning?”, vilka jag inte ställde mig som lärare i skolan. Forskarstudierna i pedagogik har fått mig att inse hur det rådande paradigmet, ”ställningstaganden till frågor av ontologisk, kunskapsteoretisk och värdeteoretisk karaktär” (Lindholm, 1979 s. 58), påverkar vad man uppfattar som problem, vad man uppfattar som möjligt att forska om och vad man anser angår ens eget område. Min ämnessyn har, som en följd därav, utvecklats från en implicit syn på språkfärdighet som ett mål i sig. Den har förändrats i riktning mot en medveten inställning till språkundervisning som ett medel för inlärares personliga utveckling för att förstå andra och sig själv. Skolans språkundervisning får legitimitet idag för mig som en integrerad del av utbildning och undervisning i ett helhetsperspektiv. Ytterst kan all språkundervisning betraktas som en demokratisk angelägenhet och därmed blir den en politisk fråga. Att se den

² I växlande perioder under tjugo år i engelska, svenska och svenska som andraspråk.

kulturella dimensionen av språkundervisning som en ingång till interkulturell förståelse, är en åsikt jag sympatiserar starkt med.

Ett svenskt perspektiv begränsar avhandlingen geografiskt och socialt. Västeuropa står i centrum för svenska skolans internationella kontakter. Majoriteten skolelever har, åtminstone i teorin, möjligheter att växa upp till en kosmopolitisk elit. De kan fritt kommunicera med hjälp av elektronik, kan resa och i en framtid kan de arbeta utanför nationen. Det finns emellertid andra horisonter från vilka undervisning i främmande språk ter sig helt annorlunda.

Skolan är en del av omvärlden. Global ekonomi, europeisk integration, informationsteknologi, mediaexplosion, turism samt folkomflyttningar i form av invandring och flyktingvågor är exempel på att världen har lyfts in i Sverige och att Sverige förts ut i världen. Svensk skola har vidare gått ifrån en syn på undervisning, där läraren skulle vara ”bäst i klassen” och föra över fasta kunskaper till eleverna. Nu betonas istället hennes funktion som handledare för kunskapande elever, som i första hand ska tillägna sig redskap för en livslång lärandeprocess. Fokus för vad som sker inom utbildning har således flyttats från att lära ut (*teach*) till att lära sig (*learn*). Dagens läroplan betonar ”kunskapens konstruktiva aspekt”. ”Kunskap är inte en avbildning av världen”, utan en meningsskapande process som leder till en förändring av uppfattningar. Den är ”ett sätt att göra världen begriplig” (SOU 1992:94, s. 59). Den professionelle lärarens roll har ändrats från en relativt autonom ämnesexpert till att vara en i kollektivet av olika befattningshavare. Alla i skolan har fått ett ökat övergripande ansvar i arbetslag. Tillsammans ska de stödja eleven i hans eller hennes hela utveckling till en demokratisk medborgare i ett 1-12 perspektiv samt utveckla lagets kompetens och den lokala skolan.

Under min tid som språklärare har således framför allt tre processer medverkat till radikala förändringar av yrkesrollen: samhällets ökade internationella beroende och skolans förändrade inställning, dels till kunskap och lärande, dels till elevens utbildning i ett helhetsperspektiv. Skolans undervisning i stort och smått blir en del av de förändringar, som ovan grovt skisserats. Nya teorier om undervisning, lärande och läroplaner bidrar till nya perspektiv. Begreppet *didaktik* har introducerats igen i Sverige efter att ha varit bortglömt sedan förra sekelskiftet, i motsats till i övriga Norden (Ahlström & Wallin, 2000), där didaktiken ständigt har hållits levande. Uppfattningarna om varför vi ska lära oss

något, vad vi ska lära oss och hur det ska gå till har ändrats och tyngdpunkten mellan dessa tre frågor har förskjutits. Hur- frågan har för praktikern alltid varit aktuell, men ”vad?” och ”varför?” betonas på ett mer markerat sätt av dagens didaktik och genererar kritiska frågor om undervisningens innehåll och ämnesuppfattningar. Ett helt forskningsområde, initierat av Tomas Englund med hans avhandling (1986), sysslar med att ifrågasätta och blottlägga alternativa perspektiv på hela eller delar av skolämnen och teman (se t.ex. Säfström & Svedner, 2000). Den enskilde individens (lärarens) åskådningar eller uppfattningar som grund för ställningstaganden och de pedagogiska konsekvenserna av dessa betonas av didaktiken. För att kunna ta ett medborgansvar ska läraren ha en handlingsteori utifrån en egen utbildningsfilosofisk ståndpunkt (Ahlström & Wallin, 2000, s. 42). Varje lärare gör ständiga val i sin undervisning, medvetna eller omedvetna, grundade på kunskapssyn, människosyn och samhällssyn (Andersson, Persson & Thavenius, 1999, s. 15). Hur lärare uppfattar sitt ämne och konstruerar mening av dess relevanta begrepp får avgörande konsekvenser för elevens utbildning. Det här resonemanget gäller för alla skolans ämnen, men min avhandling begränsar sig till engelska. Den kan ses som ett bidrag till en ”bredare, såväl lärar- som medborgarbaserad, kontinuerlig didaktisk debatt om skolans mål och innehåll kopplad till enskilda skolämnen” som efterlysts.³

Språkdiraktik⁴ är i Sverige ett mycket smalt fält. Det utgör ingen egen disciplin och har följaktligen ingen professur. Forskarutbildning bedrivs antingen vid pedagogiska institutioner eller vid språkinstitutioner.⁵ Endast ett fåtal didaktiska avhandlingar med anknytning till moderna språk har lagts fram under den tid forskningsfältet existerat⁶ (t.ex. Ericsson, 1986; Bergström 1987; Eriksson, 1993; Tornberg, 2000; Apelgren, 2001).⁷ Samtidigt är emellertid interkulturella frågor

³ Englund, 1997, s. 124.

⁴ Språkdiraktik avser i Sverige främst främmande språk men i viss mån andraspråk och man skiljer den från svenskdidaktik. Det senare är ett nationellt väl utvecklat eget fält med professur och forskarutbildning vid Malmö högskola. Svenska som andraspråk är en ung växande disciplin som 2000 fick professur i Göteborg och har fått sina första doktorander.

⁵ I Göteborg finns institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik.

⁶ Ingar Bratt disputerade 1977 på en historisk studie om ämnets framväxt före 1850.

⁷ Apelgrens avhandling (2001) är framlagd 2000 i Reading, UK, men har publicerats av Göteborgs universitet.

ett växande forskningsområde inom flera discipliner och läroplans-teoretisk forskning får stigande uppmärksamhet.⁸

Låt mig återvända något till tanken att betrakta ett skolämne som tidsbundet. Språkundervisning och utbildning av språklärare sker i ett sammanhang. Varje synsätt är avhängigt samhällsförhållanden och påverkas av för tiden aktuell teoribildning. För språkdidaktiken kan fyra faser urskiljas nationellt och internationellt (Tornberg, 1996, s. 12):

- Fas 1 (60-talet): Sökandet efter den bästa undervisningsmetoden
- Fas 2 (70-talet): Genombrottet för den kommunikativa, funktionella språksynen
- Fas 3 (80-talet): Klassrums- och språkinlärningsforskning med inläraren i fokus
- Fas 4 (90-talet): "Ett tilltagande läroplansorienterat intresse för språkundervisningens speciella roll när det gäller skolans fostran till solidaritet, kulturmedvetenhet och autonomi" (ibid.)."

Hennes indelning är belysande, men bör inte uppfattas så att den fjärde fasen är dagens allena rådande sätt att tala om och betrakta undervisning i främmande språk. Språkdidaktik som forskningsfält har visserligen nationellt placerat sig i fjärde fasen genom nyligen publicerade studier (Tornberg, 2000; Lundgren 2001). För språkdidaktikens andra sida, praxisfältet, finns emellertid inga vetenskapliga belegg för att fokus skulle ha flyttats från förankringen i fas 1-3.⁹

Mitt didaktiska intresse kan placeras in i fas fyra ovan med speciellt fokus på vad som i Danmark kallas *Sprog- og kulturpædagogik*, vilket där är ett etablerat begrepp.

Centralt i sprog-og kulturpædagogikken står spørgsmålet: Hvordan kan vi tilrettelægge undervisningen bedst mulig så eleverne kan udvikle deres kommunikative og interkulturelle kompetence? (Risager, 2000, s. 18).

⁸ Ett tecken på det senare är t.ex. tidskriften *Utbildning och Demokrati*.

⁹ Apelgrens studie (2001) om språklärares upplevelser av sin undervisning (se 4.1.2.) belägger mitt påstående.

Jag menar att detta område behöver ges en egen benämning också på svenska för att markera dess betydelse som något specifikt inom språkdidaktiken. Jag vill använda termen *språk- och kulturdidaktik för läroplansteoretiska och undervisningsmetodiska frågor som fokuserar interkulturell förståelse i språkundervisning (främmande språk och andraspråk) inom forskning och praktik. Teorier har språk- och kulturdidaktiken hämtat från forskning inom språkvetenskap, kulturvetenskap och samhällsvetenskap.*

Den kommunikativa kompetensen är med dagens språksyn språkdidaktikens självklara centrum. Den har sin väletablerade plattform i Sverige (t.ex. Ericsson, 1986, 1989; Malmberg, 1993; Tornberg 1997, 2000). Att den renodlat kommunikativa kompetensen får en undanskymd plats i min avhandling är ingen markering mot dess betydelse. Jag har gjort en nödvändig avgränsning för att sätta i centrum didaktiska frågor avseende ett språkämnets interkulturella dimension, d.v.s. den andra och mindre utforskade delen av det integrerade begreppet interkulturell kommunikativ kompetens (Byram, 1997).¹⁰

Språk- och kulturdidaktik har två inriktningar (Risager, kommande). Å ena sidan är området ämnesdidaktiskt genom sin anknytning till främmande språk, andraspråk och förstaspråk (modersmål). Å andra sidan är det allmändidaktiskt och sysslar med problemställningar som är gemensamma för alla ämnen. Det är den ämnesdidaktiska vinklingen på kulturdidaktiken kopplat specifikt till skolämnet engelska i svensk grundskola, som avhandlingen begränsar sig till. Samtidigt vill jag betona att det ämnesdidaktiska perspektivet är en del av allmändidaktiska övergripande frågor om själva meningen med utbildning.

1.2 Skolämnet engelska som plats för interkulturell förståelse

Engelska har en fast position som elevens första, och för många enda, främmande språk i den svenska skolan sedan 1946. I en växande internationaliserad tillvaro med engelska som dominerande kontaktspråk är det ingen svensk som på allvar ifrågasätter vikten av att lära sig engelska i skolan. Stödet för engelska som ett obligatoriskt skolspråk är i

¹⁰ Se 2.3.

stort sett totalt (SOU 2002:27). Mot bakgrund av denna utveckling vill jag problematisera dagens engelskämne och lyfta fram ämnets interkulturella dimension.

Det går att urskilja flera aspekter av interkulturell undervisning generellt i skolan, vilka kan ses som komplement till varandra (Fredriksson och Wahlström, 1997, s. 66):

- undervisning om kulturmöten, tolerans och respekt samt undervisning om mänskliga rättigheter och demokrati, d.v.s. en undervisning i vissa ämnen, men också ett förhållningssätt och sätt att organisera skolans arbete
- andraspråksundervisning, d.v.s. undervisning av elever från olika språkliga minoriteter i landets majoritetsspråk, i Sverige undervisning i svenska (svenska som andraspråk)
- modersmålsundervisning (f.d. hemspråksundervisning), d.v.s. undervisning i elevers modersmål (förstaspråk) när detta inte är detsamma som majoritetsspråket/undervisningsspråket
- undervisning i främmande språk, d.v.s. språkundervisning i språk som varken är elevens förstaspråk eller andraspråk.

Sambandet mellan den första och den sista punktsatsen har relevans för föreliggande avhandling. Undervisning i främmande språk kan enligt ovanstående indelning således kombineras med ett förhållningssätt, ett interkulturellt perspektiv.

I och utanför skolan får alla svenska elever en nära kontakt med åtminstone ett främmande språk, engelska. Engelska används som förstaspråk, andraspråk och kontaktspråk över hela världen och via engelska förmedlas sålunda ett kalejdoskop av världens kulturer.¹¹

Med införandet av enhetsskolan 1950 blev engelska i princip ett obligatoriskt ämne för alla elever under hela skoltiden. Det reella obliga-

¹¹ Crystal (1995, s. 107), som bygger på Kachru åskådliggör indelningen av engelska språket i tre koncentriska cirklar. Den inre kretsen t.ex. USA och UK består av 320-380 millioner människor med språket som modersmål. Den yttre kretsen, t.ex. Indien och andra postkoloniala stater använder engelska som ett andraspråk, ett institutionellt språk och omfattar 150-300 millioner. Den allra yttersta växande kretsen slutligen, t.ex. Sverige, inbegriper de länder där engelska är ett internationellt språk och lärs ut som ett främmande språk och omfattar 100-1000 millioner.

toriet infördes med Lgr 62 från och med skolår 4 och sträcker sig med Lpo/Lpf 94 till skolår 12. I praktiken börjar många barn studierna redan i skolans första klass eller rent av i förskolan. Nästan alla elever går idag också i gymnasieskolan. Förutom den tyngd ämnet har i skolundervisningen som ett kärnämne, spelar engelska språket en dominerande roll för svenska barn och ungdomar genom engelskspråkig ungdomskultur, IT, film, TV, populärkultur, sport, importerade varor, reklam etc. Engelska intar eller är på väg att inta en ställning näst intill ett andra språk (Phillipson, 1992; Hyltenstam, 2002) för ett avsevärt antal svenskar, framförallt gäller detta den yngre befolkningen. Det är värt att notera att engelskans påverkan dock skiljer sig mellan samhällets olika etniska och sociala grupper. Det finns flerkulturella barn vars språkliga påverkan är massiv, men den kommer från familjens hemland. Med den nya tekniken kan ibland både svensk- och engelsktalande medier helt överskuggas av vad som förmedlas på invandrares och flyktingars förstaspråk. De flesta barn i Sverige har emellertid tillägnat sig lite engelska innan den formella inläringen startar och denna informella *input*¹² fortsätter livet ut i större eller mindre utsträckning. Det finns idag ett antal svenska gymnasieskolor som ger hela eller delar av studieprogrammen på engelska, d.v.s. *bilingual education*. Att läsa och skriva på engelska blir också allt vanligare inom högre utbildning.

Sammanfattningsvis betraktas således engelska språket i Sverige som ett etablerat internationellt kontaktspråk för bl.a. transnational mobilitet, arbetsmarknad, studier och turism. Ämnet har hög status och anses som en nödvändighet.

Vår nation rymmer inte den starka språkpolitiska opinion emot engelska som finns i t.ex. postkoloniala stater. Engelska ses i allmänhet inte som ett allvarligt hot mot den nationella identiteten.¹³ Det hindrar dock inte att det på senare år höjts kritiska röster även i Sverige mot dess dominans.¹⁴ Engelska språkets ökade dominans över svenskan ses som ”fördumning, sociala klyftor och avskiljande från nationen”, hävdar ordföranden i Svenska språknämnden (Josephson, 2001, s. 34). Kritiken gäller användningen inom centrala samhällsområden som

¹² Språkligt inflöde (Linnarud, 1993, s. 51).

¹³ För en sådan generell kritik se t.ex. Phillipson, 1992, avseende svenska förhållanden, *ibid.* 2001.

¹⁴ T.ex. Boyd & Huss, 2001.

naturvetenskaplig forskning, stora koncerner och företag samt i den s.k. *språk- och innehållsintegrerade inläringen och undervisningen (sprint)* i ungdomsskolan. Det är framför allt *sprints* roll som skapar oro (Hyltenstam, 2002).

Engelskämnet kan enligt min åsikt vara en fruktbar utgångspunkt för att utveckla interkulturell förståelse i skolan genom sitt internationella perspektiv. Genom att engelska språket har hög status och engelskundervisningen inte är belastad med den ”laddning” som invandrarfrågor har i Sverige,¹⁵ finns det inom skolämnet en möjlighet att förverkliga tanken, formulerad i Språk- och kulturarvsutredningen, SKU (SOU 1983:57), om ett interkulturellt synsätt i all undervisning som ledde till riksdagsbeslut 1985. Skola för bildning (SOU 1992:94) anger att skolans internationaliseringsmål idag ska ses som en uppföljning av intentionerna i SKU. Jag vill i sammanhanget betona det kulturella mötet såväl inom en nation som mellan grupper i olika nationer. Kulturer går tvärs över språk- och nationsgränser.

Trots den ökade internationaliseringen minskar paradoxalt nog intresset för att lära sig främmande språk både inom skola, folkbildning och högre utbildning i Sverige (Kåll, 2001). Engelska behåller visserligen sin position, men för övriga språk är det markant dalande siffror. I skolan beror trenden delvis på elevens ”taktiska val”, d.v.s. att det är svårare att samla poäng för högre studier genom att läsa språk än alternativa skolämnena. Kan det också bero på att den traditionella språkundervisningen inte längre förmår fånga intresset hos elever, kursdeltagare och studenter och således behöver förnyas?¹⁶ Är det så, finns ett argument för att mer betona det interkulturella perspektivet, vilket erbjuder en annan ämnessyn än att betrakta språk i skolan som färdighetsämnen.

¹⁵Med ”laddning” avser jag följande: frågor rörande etniska minoriteter engagerar människor på ett politiskt, ideologiskt och emotionellt plan. Många människor känner sig klivna i sitt förhållande till ett mångkulturellt samhälle som berör deras egen närmiljö. Rasism är emellertid starkt skuldbelagt i svenska samhället, vilket gör att det politiskt korrekta är vad skolan officiellt visar. På ungdomars vis utmanas denna bild ofta, eftersom det är ett naturligt sätt att provocera vuxensamhället.

¹⁶Stockholms skolinspektörer har granskat 44 grundskolor och kritiserat undervisningen för att vara traditionell och starkt läromedelsstyrd. Många elever tycker ämnet är tråkigt och enahanda (Asker, 2002).

Ett skäl för en förnyelse är att nya grupper under det senaste decenniet har sökt sig till språkutbildningar vid europeiska universitet och högskolor med andra behov än gårdagens språkstudenter (Lundgren, 1995). De söker *non-l-activities* vid språkinstitutionerna, d.v.s. varken de traditionella *language* eller *literature*. *British Studies* och *Cultural Studies* är några av de mångdisciplinära ämnen som erbjuds som alternativ till de traditionella kurserna när det tidigare studentunderlaget sviktar. Det är en intressant utveckling som inte minst i Storbritannien givit upphov till ett helt nytt akademiskt fält, *Languages and Intercultural Communication*.¹⁷

Man kan också hävda att det interkulturella perspektivet behövs, därför att barn är nyfikna och vill begripa världen. Detta behov ska rimligen tillfredsställas i skolarbetet i alla ämnen och i samverkan dem emellan. Murphy (1988) bemöter invändningen, att kulturstudier skulle höra till kognitiv psykologi och filosofi snarare än främmande språk. Hon betonar barns behov av helhetssyn på skolkunskaper:

... young students...(are) more concerned to understand it as a unified system, a 'world' which contrasts in all kinds of interesting ways with their own. Language, for them, is just one element of this other world, and it will be attractive and learnable for them only insofar as it is an integral part of their growing perception of this other world, which as we have pointed out, will also require changes in their conception of their own world (Murphy, 1988, p. 162).

Viljan att möta dessa signaler och förnya språkämnen är ett aktuellt spørsmål, inte minst eftersom detta skrivs just som lärarutbildningarna runt om i vårt land har förnyats.¹⁸

Att lära sig ett främmande språk innebär bland annat att komma i kontakt med andra indelningar av tillvaron, med andra sätt att skapa mening, vilket ger nya perspektiv på det egna språket och kulturen. Det

¹⁷ Exempel på detta är nätverket IALIC <http://www.cf.ac.uk/encap/sections/lac/ialic>, de årliga konferenserna i Leeds, tidskriften *Languages and Intercultural Communication* vars första nummer kom sommaren 2001. Ett exempel på svenska utbildningar se <http://www.imer.mah.se>

¹⁸ Tanken om förnyelse som en bot mot elevens ointresse är förvisso ett klassiskt tema. Malmberg (1975, s.137) reflekterar i en SÖ rapport om IEA-projektet: "Det synes...som om man framför allt skulle behöva inrikta sig på att förändra engelskundervisningen, dels för de elever som finner ämnet svårt, dels för dem som finner det ointressant. Att finna nya vägar för att få dessa elever att uppleva engelsklektionerna som meningsfulla och stimulerande framstår som en av de angelägnaste uppgifterna."

kan innebära en möjlighet att få distans till vad som i den egna vardagen tas för givet. Man kan lära sig att inse, att vad som betraktas som naturligt och självklart för en själv, är något främmande för någon annan (Ehn & Löfgren, 1982). Betraktar man språkundervisning på detta sätt kan lärandet bli en kulturanalytisk tillämpning.

1.3 En första inringning av problemområdet

I förra avsnittet har redogjorts för utgångspunkter och motivering för avhandlingen. Dessa kan sammanfattas som samhällliga och pedagogiska förändringar samt avhandlingsförfattarens personliga syn på engelskundervisningens möjligheter att gå bortom färdighetsaspekterna mot utvecklandet av interkulturell förståelse.¹⁹ Mitt forskningsintresse utgår från grundantagandet att det finns en försummad potential inom engelskundervisning, som bättre uppmärksam kunde medverka till elevens personlighetsutveckling genom att medvetet fokusera på värdefrågor. En drivkraft i det här arbetet är min övertygelse, att det är grundläggande för fredsarbete att först försöka lära sig förstå andras perspektiv och sitt eget här och nu.²⁰ I följande avsnitt presenteras avhandlingens problemområde närmare och den uppgift som ska genomföras, genom en kort anknytning av det lilla sammanhanget till ett större.

Europarådet rekommenderade i början av 1980-talet sina medlemsstater att införa ett interkulturellt synsätt i undervisning. Sverige gjorde genom ett riksdagsbeslut 1985 denna rekommendation till lag. Som uppföljning infördes 1994 ett internationellt perspektiv i de nya läroplanerna med hänvisning till samhällets förändringar mot en ökad internationalisering. Jag vill pröva några förutsättningar för att detta interkulturella/internationella perspektiv konkret kan förverkligas i grundskolans engelskundervisning. Det gör jag genom att undersöka hur perspektivet legitimeras i några styrande skolpolitiska texter för skolämnet engelska, hur det är förankrat i viss språk- och kulturdidaktisk forskning och hur det uppfattas av en grupp praktiker.

¹⁹ Synen på interkulturell förståelse återkommer jag till i 1.4.4.

²⁰ Utas Carlsson, 1999.

Med hänvisning till vad som sagts i det inledande avsnittet, vill jag hävda att gränserna för engelskämnet i Sverige är på väg att ritas om från ett färdighetsämne till en personlighetsutvecklande medborgarutbildning. Skolverket knyter tydligt skolans internationaliseringsarbete till *värdegrunden* (Skolverket (1999b)). Värdegrundsarbete och internationella perspektiv ska gå tvärs över ämnena. Fler ämnesövergripande lanseringar, med demokratisk utbildning som mål, är idag aktuella på olika nivåer av utbildningsväsendet förutom regeringens värdegrundsprojekt.²¹ Det finns ett tryck från skolpolitiskt håll att skolans värdegrund tydligare blir synlig i de enskilda skolämnena (Zackari & Modig, 2000; Englund, 2000). Tolerans, förståelse för andra, empati, respekt, demokrati är honnörsord som ska präglade ett övergripande förhållningsätt.

Skolans olika ämnen ska samverka för att förverkliga de övergripande målen. Det internationella perspektivet på all skolans verksamhet fokuserar på ämnenas olika möjligheter att förverkliga detta och att utveckla varje ämnes internationella/interkulturella dimension. Hur språkundervisningen kommer in i det sammanhanget är enligt min mening inte tillräckligt uppmärksammat från svensk horisont, även om Tornberg med sin avhandling (2000) har givit ett betydande teoretiskt tillskott.

Interkulturell förståelse infördes av Lpo 94 för samtliga främmande språk och är enligt grundskolans kursplaner syftet med kulturstudier. Kursplanerna i språk 2000 har infört begreppet interkulturell kompetens under inverkan av Europarådets språkprogram²² som under 1990-talet givit riktlinjer och påverkat alla språkkursplaner i Europa. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier för språk (Skolverket, 2000b, s. 45) inför termen interkulturell kommunikativ kompetens:

Begreppet kultur har i språkkursplanerna en mycket vid betydelse ... I kultur innefattas också kulturtraditioner, värderingar och centrala begrepp i de delar av världen där språket talas samt informella regler för kommunikation och språkanvändning. För att eleven ska kunna utveckla inter-

²¹ <http://www.vgprojektet.gov.se> (aug.2001). Andra exempel är koppling mellan ett modernt bildningsbegrepp och den klassiska värdefilosofin (Nussbaum, 1997), vilket resulterat i ett växande intresse även vid svenska universitet för *liberal education* samt den svenska introduktionen av begreppet *det deliberativa samtalet* (Englund, 2000).

²² Council of Europe, 1998.

kulturell kommunikativ kompetens behöver samtidigt medvetenheten om den egna kulturella bakgrunden utvecklas.

Interkulturell kommunikativ kompetens, är således på väg in i svenska kursplaner. Benämningen finns dock inte i kursplanen, bara i dess kommentar. Samtidigt har de senaste decennierna en internationell forskning om interkulturell kommunikativ kompetens (ICC) vuxit fram som börjar refereras till i nationella artiklar och studier (Lundgren, 1998, 2000, 2001; Brodow, 1999; Tornberg, 2000). En viktig fråga blir därmed: Hur relateras de svenska styrdokumentens begrepp till nyare språk- och kulturdidaktiska teorier?

Den interkulturella dimensionen av ett språkämne är emellertid inte bara ett teoretiskt spørsmål för forskning och utbildningspolitik. Den innebär också i hög grad ett praktiskt problem med tydliga konsekvenser för vad som händer i klassrummet.

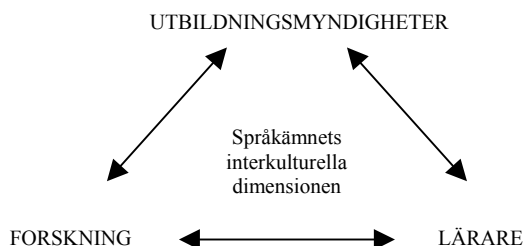
I och med att en ny läroplan, som bygger på de senaste forskningsrönen, publiceras tycks det som man tar för givet att lärarna kommer att läsa, tolka och applicera det nya i sin undervisning utan någon egentlig hjälp. Detta innebär att de för det första själva skall ha en språksyn som är annorlunda än den de fick under sin utbildning, för det andra att de skall känna till den forskning och de forskningsresultat som ligger bakom det nya i läroplanen och för det tredje att de kan överföra dessa till en faktisk undervisning. Det är ingen lätt uppgift (Balke, 1990).

En kursplan ska omsättas i pedagogisk praktik, men ämnesdidaktisk diskussion och utvecklingsarbete om ett interkulturellt perspektiv på undervisning i främmande språk finns än så länge i ringa utsträckning redovisat och diskuterat nationellt. Balkes kommentar väcker en mängd frågor som berör praktiken. Exempel på sådana frågor är: Vilken beredskap har språklärare att utveckla medvetenheten om den egna kulturella bakgrunden i mångkulturella klasser? Vilka nya utbildningsbehov finns för språklärares del avseende ICC? Står det varje skola fritt att konstruera sin egen innebörd av detta och angränsande begrepp och vad får det för konsekvenser? Vilka förutsättningar ser språklärare för att kunna tillämpa ett interkulturellt perspektiv? Den sist ställda frågan blev en naturlig startpunkt för mitt eget fortsatta forskningsarbete. En summering av mina frågor kan omvandlas till ett första försök att sammanfatta avhandlingens problemområde: Undersökningen gäller hur man talar om engelskämnets interkulturella dimension i ett urval av

nyare språk- och kulturdidaktisk forskning, i några utbildningspolitiska styrtexter avseende engelskämnet och inom en grupp engelsklärare. Avsikten är att bättre förstå förutsättningarna för att kunna utveckla interkulturell förståelse i skolans engelskundervisning.

I Lundgren (2001) påbörjades undersökningen av olika perspektiv som forskning och styrtexter intar till interkulturell utbildning genom undervisning i främmande språk. En logisk följd är att bygga på den studien genom att lyssna på hur några engelsklärare talar om den interkulturella dimensionen av ämnet och försöka förstå något av praktikens sammanhang. I föreliggande avhandling återkommer jag till forskning och styrtexter och kompletterar således med synen på området från en tredje grupp d.v.s. några språklärare. Givetvis kan bara ett urval av forskning, styrtexter och lärare beröras. Det ska också framhållas att det finns fler intressenter i området språk- och kulturdidaktik, bland andra elever, föräldrar, läroboksförfattare, lärarutbildare. Avhandlingen undersöker således bara en begränsad del av problemfältet.

Den interkulturella dimensionen av ett främmande språk som undervisningsämne har jag således valt att betrakta från tre håll:



Figur 1.1. En första arbetsmodell för avhandlingen

Arbetsmodellen åskådliggörs av en triangel där hörnen representeras av forskning om kulturdidaktik avseende främmande språk, av utbildningsmyndigheter²³ och av språklärare i grundskolan. Sidorna i triangeln representerar beröringspunkterna mellan de tre. Vart och ett av de tre nämnda fält som avhandlingen behandlar relateras till de två övriga. Syftet formuleras slutgiltigt i avsnitt 1.5.

²³ Mitt bruk av utbildningsmyndigheter i detta sammanhang förklaras i inledningen till kapitel 3.

Avhandlingen disponeras på följande sätt: Kapitel 1 sätter in avhandlingens problemområde i en samhällelig och teoretisk ram och mynnar ut i ett syfte. Kapitel 2 presenterar ett urval av kulturdidaktisk forskning och kapitel 3 några av utbildningsmyndigheternas styrtexter ur ett diskursanalytiskt perspektiv. Avhandlingens empiriska tyngdpunkt ligger på en intervjuundersökning av tio språklärare, vilken redogörs för i kapitel 4-6. Kapitel 4 ger en bakgrund till denna, därefter följer ett metodkapitel och i nästa kapitel presenteras resultatet. I kapitel 7 relateras de tre undersökta diskurserna till varandra och i kapitel 8 dras slutsatser av relationer och konsekvenserna. I sista kapitlet diskuteras mitt eget förhållningssätt och slutligen skisseras några handlingsförslag inför framtiden för praktiker och forskare.

1.4 Avhandlingens teoretiska ram

1.4.1 Introduktion till utgångspunkter

Ett brett spektrum av teoribildningar har under de senaste decennierna prövats på olika områden inom skola och utbildning. De intar alla ett ifrågasättande förhållningssätt till det synbart självklara och vill visa på möjliga alternativ.²⁴ En gemensam utgångspunkt är antagandet att mening skapas i och är avhängig av en kontext. Antagandet är komplicerat bl.a. genom att kontext är ett problematiskt begrepp. Kontext ändras och kan betraktas både som process och aktivitet (Wood & Kroger, 2000, s. 135) ”Våra handlingar och vår förståelse är delar av kontexten”, (Säljö, 2000, s. 135). Tänkande och handlande är således *situerat* (ibid. s. 104), de är kopplade till hur vi uppfattar ett sammanhang. Det finns således inte en mening utan flera, alla med olika konsekvenser.

Vårt eget specifika sätt att skapa mening blir mera uppenbart som ett av många, om det ställs i relief mot någon annans. Forskningen ger möjligheten att visa på alternativ, så vi kan få nya perspektiv att ställa som kontrast till vårt invanda, självklara och förgivet-tagna. Forskaren har ett socialt konstruerande ansvar genom att ”delta i den värdemässiga

²⁴ T.ex. postmodernism, rekonstruktionism, kulturanalys, *cultural studies*, kritisk pedagogik, den nya utbildningssociologin, neopragmatism, diskursanalys, och socialkonstruktionism.

konstruktionen av världen” (Englund, 1998, s. 7). Samhällsvetenskaplig forskning har en annan uppgift än att avtäckas sanningar. Det finns politiska och pragmatiska mål (t.ex. Burr, 1995; Kvale, 1997; Fairclough & Wodak, 1997). Forskning är t.ex. “a search not for truth but for the usefulness that the researcher’s reading of a phenomenon might have for those who need it” (Burr, 1995, p. 162).

Om man vill hävda denna ståndpunkt blir frågan vem som skulle tänkas ”behöva” alternativa synsätt? Först och främst har elever rätt att erbjudas olika ämnesperspektiv enligt läroplanen. Läraren medverkar till elevens förståelse av vad språkundervisning syftar till. Den *förtolkas* genom omgivningen, vad läraren och hennes undervisning tillåter och uppmuntrar. I ett sociokulturellt perspektiv (Wertsch, 1998; Säljö, 2000) används begreppet *medieras*.

Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000, s. 81).

Vidare kan lärare, lärarutbildare, lärarstudenter, författare av kursplaner och läromedel m.fl., genom vilka elever erbjuds mening²⁵ om språkundervisning, tänkas dra fördelar av en granskning av centrala begrepp inom språk- och kulturdidaktik för att pröva sina egna ställningstaganden och konsekvenser därav.

Det mångkulturella och socialt rörliga samhället har de senaste decennierna förändrat förutsättningarna för svenska skolans verksamhet. Det innebär bl.a. att tidigare relativt homogena elevgrupper, som i högre grad tog etablerade värden för givna, genom skolreformer och folkomflyttningar har ersatts av en social och etnisk mångfald i ”en skola för alla”.²⁶ Elevers referensramar är olika och förändras snabbt under inflytande av en växande påverkan av media.

Skolans kultur blir i denna situation ett centralt begrepp. Andersson, Persson och Thavenius (1999, s. 18-20) talar om skolans kulturella förändringar och strukturerar sin framställning i fyra ”röda trådar”:

1. Skolans innehåll och därmed alla skolämnen är kultur.

²⁵ Englund, 1997.

²⁶ Enligt kritiker en utbildningsretorisk fras, jämför Parszyk (1999) *En skola för andra*, som ger en bild av skolan ur intervjuade invandrarelevs perspektiv.

Därför borde det i alla ämnen föras diskussioner om olika värderingar, normer, kunskapstraditioner, samhällsuppfattningar och världsbilder.

2. Kulturanalys ger distans till det självklara, avtäcker maktförhållanden, sätter in företeelser i ett större sammanhang och genererar den kritiska självreflektionen.

En sådan reflexivitet insisterar ständigt på att få svar på grundläggande frågor. Varför använder jag som lärare de här arbetsformerna? Varför väljer jag det här innehållet? Vad vill jag egentligen med det? Här möts som synes kulturanalysen och pedagogiken. Detta är inget annat än vad som i skolsammanhang går under namnet didaktik.

3. Det finns ingen riktigt fast grund för undervisning, men en grund måste vi som lärare och elever ha och då får vi resonera oss fram till en sådan.

Dialog och demokrati är nyckelord i sammanhanget. Det gör att behovet av gemensamma diskussioner och ömsesidigt stöd ökar.

4. Skolan har alltid haft svårt att hålla takt med samhällsförändringar.

Just nu förefaller ovissheten inför framtiden stor och medvetenheten om tidens komplexitet hög.

Ovanstående punkter indikerar att välkända och förgivet-tagna begrepp behöver granskas.

1.4.2 Kulturbegreppet

Med skolans kulturella förändringar sätts kulturbegreppet såsom det gestaltas i undervisningen i fokus. Dagens läroplaner och kursplaner ger i teorin den enskilda skolan och därmed dess lärare ett tolkningsutrymme av centrala mål. Att problematisera relevanta begrepp blir i ljuset av denna decentraliseringsprocess vitalt för en kritisk didaktik i praktiken.

Kulturbegreppet är mångdisciplinärt och därmed mångtydigt och svårfångat. Man kan också uttrycka det så att det är ett diskursivt begrepp. Diffusa begrepp försvårar ett reflekterat handlande i undervisningen. Det betyder för den skull inte att det finns en given innebörd av en språklig term. Men varje individs strävan bör vara att inför sig själv försöka klargöra den innebörd just han eller hon lägger in i ett be-

grepp och samtidigt försöka bli medveten om alternativa tolkningar av detsamma. Får man dessutom som lärare möjlighet att diskutera, hur olika perspektiv för med sig alternativa konsekvenser för undervisningen, kan det leda till didaktisk utveckling. I följande avsnitt har jag valt att dröja något vid *kultur* och adjektivet *interkulturell* i olika sammansättningar och min användning av begreppen, eftersom min egen tolkning av dessa är väsentliga utgångspunkter för avhandlingen.

Sociologer och etnologer har debatterat kulturbegreppet mycket ingående.²⁷ Det lär redan för femtio år sedan ha existerat flera hundra olika definitioner av kultur,²⁸ men under senaste decenniet har det ifrågasatts om det överhuvudtaget är fruktbart att alls definiera begreppet. Enligt ett sådant sätt att se skulle varje försök till definition låsa kulturbegreppet till något statiskt och essentialistiskt, vilket är oförenligt med uppfattningen av kultur som något kontinuerligt föränderligt och nyskapande.²⁹

Kultur går enligt Hannerz (1992, 1996) att betrakta som tre begreppsliga dimensioner, människors inre föreställningar om hur världen är beskaffad, de yttre former som dessa kommer till uttryck i och hur de vidarebefordras i samspelet med andra. Hannerz (1992, p. 7) delar in kultur sålunda:

1. *ideas and modes of thought* as entities and processes of the mind - the entire array of concepts, propositions, values and the like which people within some social unit carry together, as well as their various ways of handling their ideas in characteristic modes of mental operation;
2. *forms of externalization*, the different ways in which meaning is made accessible to the senses, made public; and
3. *social distribution*, the ways in which the collective cultural inventory of meanings and meaningful external forms that is, (1) and (2) together is spread over a population and its social relationships.

²⁷ Arnstberg (1993) ger utförliga referenser.

²⁸ Arnstberg (1988) som hänvisar till Kroeber & Kluckhohn (1952).

²⁹ I förlängningen väcks också frågan vems kultur som ska lyftas fram för våra elever i en internationaliserad tid, när vi i allt snabbare takt lånar av varann och kulturbegreppet omvärderas, jämför *cultural complexity* (Hannerz, 1992).

Idag när bl.a. IKT³⁰ gör kontakter mellan människor snabba och täta ökar också våra influenser från olika horisonter och skapar kontinuerligt nya former. Både mänskliga meningssystem (Westin, 1999) som inte behöver bygga på etnisk eller nationell grund och synliga former genom vilka idéer och värderingar uttrycks sprids elektroniskt.

Kultur är ett sätt att tänka och leva och är inte förknippat med ett värdeomdöme. Socialantropologen och etnologen avser inte att ta ställning för att något är bättre eller sämre än något annat. Till skillnad från ett deskriptivt kulturbegrepp kan man t.ex. betrakta kultur, som ett estetiskt begrepp, ur ett normativt perspektiv och skilja på Kultur med stort k (finkultur, elitkultur, söndagskultur) och kultur med litet k (folkkultur eller populärkultur).³¹

Kultur ser jag som en meningsskapande process, inte ett tillstånd. Denna syn hävdas t.ex. av Street (1993) som säger att ”kultur är ett verb”. Med det menar han följande:

In fact there is not much point in trying to say what culture is. What can be done, however, is to say what culture does. For what culture does is precisely the work of defining words, ideas, things and groups. We all live our lives in terms of definitions, names and categories that culture creates. The job of studying culture is not of finding and then accepting its definitions but of discovering how and what definitions are made, under what circumstances and for what reasons. These definitions are used, change and sometimes fall into disuse. Indeed, the very term ‘culture’ itself, like these other ideas and definitions, changes its meanings and serve different often competing purposes at different times. Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb (ibid., p. 25).

Street avvisar således uppfattningen om kultur som fixa nedärvda innebörder. Han betraktar kultur som ”a signifying process – the active

³⁰ IKT (informations- och kommunikationsteknik) ersätter ofta det tidigare IT (informationsteknik) ”eftersom kommunikation är den nya aspekten på datoranvändning som uppfattas som allt viktigare” (Brodow, 2001, s. 122).

³¹ Se vidare t.ex. Arnstberg, 1993. Därmed inte sagt att begreppen alltid är möjliga att särskilja. Den postmoderna uppfattningen att gränserna håller på att suddas ut kan illustreras av det faktum att Dagens Nyheter hösten 1999 beslöt att utöka sin kultursida till att omfatta alla typer av kulturella yttringar med motiveringen att en distinktion mellan dem var förlegad.

construction of meaning” (ibid s. 23). Streets sätt att betrakta kultur visar på klara kopplingar till diskursbegreppet.³² Liksom diskurs blir kultur det raster med vars hjälp individen skapar mening i tillvaron. Kultur är något som ständigt förändras och omprövas.³³

Idag finns det dock en stark kritik mot att utgå från att det går att skilja mellan grupper av människor med olika kulturer och att en enhetlig kultur därmed skulle kunna finnas hos en urskiljbar kategori av individer. I stället har den kulturteoretiska diskussionen kommit att kretsa kring uppfattningen av kultur som något motsägelsefullt och provisoriskt. Kultur är, åtminstone i de moderna västerländska samhällena, något relativt instabilt som hela tiden förändrar sig och som ständigt är under förhandling mellan mer eller mindre stridbara parter (Thavenius, 1999a, s. 94).

Dessutom finns inom Sveriges gränser en växande grupp *postnationell ungdom* (Sjögren, 2001, s. 67), vilket sätter kultur som analysbegrepp ur spel.

Ungdomar vars liv är förbundet med världsomfattande migrationsrörelser och som uppfostras i mer eller mindre segregerade områden med ett stort antal etniska grupper bär i sig en mosaik av kulturella referenser. De arbetar och bearbetar sina referenser till individuella livsmönster som aldrig kan passa in i ett mönster baserat på ett enda lands kulturella referenser. Det är kanske därför som begreppet *identitet* håller på att ersätta *kultur* som analysbegrepp (förf. kurs).

Hannerz, Street, Thavenius och Sjögren lyfter härmed fram teoretiska ställningstaganden om kultur som får praktiska implikationer för språklärare i ett mångkulturellt samhälle. Det är på denna kulturteoretiska grund min avhandling vilar. Språk- och kulturdidaktik kan länkas till ett innehåll i språkundervisning som syftar till en processuell kunskap. Detta innehåll relateras till en kontext som eleven kan identifiera sig med och till vilket eleven kan få knyta sina egna erfarenheter. Språkundervisning skapar kulturmöten elever emellan och mellan elever och omgivningen. Den ska syfta till elevens ökade förståelse av sig själv och andra, oavsett nationell eller språklig tillhörighet. Kulturbegreppet får med denna innebörd inte bara en koppling till nation utan

³² Om diskurser se 1.4.5.

³³ Hannerz (1992) använder begreppet *cultural flow*.

även till etnicitet, genus, klass, ålder med flera variabler avseende levnadssätt och livstillhörighet.

Av tradition har det funnits en kulturell dimension i skolans undervisning av främmande språk, oftast knuten till nation.³⁴ Vad den innebär kommer att analyseras i kapitel 3.

1.4.3 Adjektivet interkulturell i några sammansättningar

Interkulturell kommunikation som vetenskapligt fält har sina praktiska rötter i 1950-talets USA, i fredskårsarbete, diplomati och handelsförbindelser. Syftet, att utveckla *interkulturell kompetens* (IC), var åtminstone avseende de två senare områdena företrädesvis nyttoinriktat och instrumentellt. Området växte framförallt fram genom att amerikanerna satsade på *interkulturell träning* för att vinna ekonomiskt försprång efter andra världskriget. IC var ursprungligen inte kopplat till språkundervisning, trots att ett av områdets klassiska verk är benämnt *The Silent Language* (Hall, 1959). Idag har begreppet interkulturell kompetens en stor genomslagskraft inom alla områden inte minst som ett medel för makt och kontroll. Det används till mycket:

Till att sälja Coca Cola, till att förhala livsviktiga beslut i FN, till att organisera internationell narkotikasmuggling, till att vigla upp nationalistiska och rasistiska rörelser. ... Men vi som språklärare är säkert eniga om att interkulturell kompetens har sitt berättigande för interkulturell förståelse och samarbete (Risager, 2000, s. 20, min översättning).

I Sverige förde Språk- och kulturutredningen, SKU, (SOU 1983:57) fram termen *interkulturell*, för en process, där människor med olika språk och kultur påverkar varandra. *Mångkulturell* beskriver ett tillstånd. SKU ansluter sig härmed till samma terminologi som används t.ex. inom Europarådets projekt kring dessa frågor (SIL/SÖ 1986). I Europarådets rekommendationer (No.R (84) 18) vilka Sverige har skrivit under står bl.a. att lärare bör lära sig själva och sina elever att närma sig, förstå och ta hänsyn till andras kulturer (Rey, 1986).

International Encyclopedia of Education (Husén, 1994) använder begreppen *intercultural education* och *multicultural education* synonymt. Termerna *crosscultural*, *transcultural*, och på svenska tvär-

³⁴ Se avsnittet om Risager 2.4.

kulturell, transkulturell används av andra. Mitt språkbruk överensstämmer emellertid med det som används av SKU och Europarådet, av den enkla anledningen att det också är läroplanens och Skolverkets terminologi. För många olika termer snarare förvirrar än klargör. När det gäller undervisning i svenska skolan kommer eleverna från majoritets- och minoritetsbefolkning, inhemska och inflyttade grupper. Det interkulturella mötet sker såväl inom nationen som mellan nationer och blir naturligt att anknyta till även i engelskundervisningen.

Den interkulturella pedagogikens uppgift blir således att studera och analysera pedagogiska fenomen från ett mångkulturellt eller multietniskt perspektiv där mångfalden utgör en utgångspunkt och plattform. Utan denna mångkulturella och deskriptiva utgångspunkt kan man inte utveckla ett interkulturellt synsätt, där dessa olika kulturer interagerar och samverkar med varandra. *Interkulturell* är således en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för ett interkulturellt syn- och arbetssätt i uppfostran och utbildning (Lahdenperä, 2001, s. 77, förf. kurs.).

1.4.4 En personlig uppfattning om interkulturell förståelse

Till teoretiska utgångspunkter måste givetvis också mina egna ställningstaganden räknas.³⁵ Bakom valet av avhandlingsämne ligger ett förändringsmotiv och min text kan ses som en språkpolitisk handling. Min egen uppfattning om interkulturell förståelse är utgångspunkten och motiveringen för avhandlingen och bör därför utvecklas.

Inledningsvis vill jag betona att jag hellre använder mig av *interkulturell förståelse* än *interkulturell kompetens*. Den senare termen är

³⁵ Det är omöjligt att bortse från de personliga utgångspunkterna för ett arbete som det här. Den linje jag därför har valt är lyfta fram vad jag tror är väsentligt för läsarens förståelse. Det ska dock inte förnekas att detta urval i sin tur har en subjektiv aspekt. Vad visas medvetet upp och vad är det som inte sägs? Det som redovisats ligger till grund för val av ämne, teoriansknytning, metodfrågor, förväntad praktisk nytta m.m. med förbehåll för vad som ovan sagts och den efterrekonstruktion det kan vara frågan om. Att jag uppehåller mig i ett längre avsnitt vid mina olika roller, erfarenheter och ställningstaganden vill jag motivera med att forskarens perspektiv i hög grad påverkar avhandlingen och är en del av den teoretiska bakgrunden. I avhandlingens sista kapitel återkommer jag till problematiken.

emellertid omöjlig att undvika eftersom den brukas både inom forskning och i skolpolitiska texter. Jag ställer mig något avvaktande till ”kompetens” i sammansättningen interkulturell kompetens. För mig konnoterar det en teknisk färdighet som knyts till en ekonomiskt instrumentell sfär. Begreppet synes mig som ett exempel på interdiskursivitet, d.v.s., lån från språkbruk i andra diskurser (Fairclough, 1992). Inom utbildning är det idag vanligt att föra in marknadens termer, vilket influerar vårt sätt att tänka.

Interkulturell förståelse (och således interkulturell kompetens) är målet för kulturdidaktik i språkundervisningen. Den potential som ämnet har för att utveckla målet, ligger i ämnets *interkulturella dimension*. Interkulturell förståelse betraktar jag som en komponent i det bildningsbegrepp som skolan förespråkar. Bildningsbegreppet måste knytas till samhällets utveckling. Synen på bildning förändras genom den betydelse media, teknik och mångkulturalitet har fått i vår tid. Bildning ingår i själva verket som en integrerad beståndsdel i samhällets fortgående modernisering (Thavenius, 1995; Gustavsson, 1996).

Hos Englund (t.ex. 1993, 1997) och Byram (t.ex. ibid. 1997, Byram & Fleming, 1998) finner jag gehör för medborgarutbildning som en central tanke. Genom att visa på beröringspunkterna mellan utbildning för demokrati och utbildning för interkulturell förståelse vill jag poängtera möjligheterna för svensk engelskundervisning att inta en helt annan roll än enbart som språkfärdighetsämne. Denna uppfattning om potentialen för skolämnet delar jag med bl.a. Byram (1994, 1997), Starkey (1995), Risager (1998, 2000), Guilherme (2000) och Tornberg (2000). Demokratiföstran, kritisk analys, mänskliga rättigheter, konfliktlösning, identitetsutveckling ryms i övergripande internationella och nationella styrtexter för undervisning.³⁶ Samtliga nyss nämnda nyckelbegrepp ingår i en utbildning tvärs över ämnesgränserna, vilken inte i första hand inriktar sig på färdigheter. Utan de affektiva och empatiska kvaliteterna av förståelse som leder till en utveckling av personligheten mot den ”goda” medborgaren får språkundervisning inte en interkulturell dimension.

Min åsikt är att interkulturell förståelse är intimt kopplad till det som f.n. betecknas som ”skolans värdegrund”. Interkulturell undervisning syftar till ”att öka elevens självkänedom, självkänsla och förståelse för

³⁶ Se 3.3.2.

andra människor och deras synsätt och värderingar” såsom det uttrycks i slutrapporten av skolans värdegrundsår (Zackari & Modig, 2000, s. 90). Med mitt eget tillägg: idealet är att detta sker i en interkulturell kontext, inom eller utom landets gränser.

För mig är interkulturell förståelse en insikt, förvärvad genom kontakt med andra som förstår världen på ett annat sätt än jag själv. Det är frågan dels om att förstå att det finns många sätt att konstruera tillvaron, varav mitt eget sätt är *ett*, dels om att handla i enlighet med denna insikt. Interkulturell förståelse kan ses som en generell förmåga möjlig för individen att tillämpa vid mötet med all annorlunda praxis. En interkulturell språkundervisning förutsätter enligt denna uppfattning att den lärande jämför andra synsätt med sitt eget och kritiskt betraktar det till synes självklara. Det innebär också att eleven blir medveten om att kultur är en ständigt fortgående förändringsprocess i vilken han/hon deltar. Hon utvecklar förmågan att inse och erkänna för sig själv att hennes egna perspektiv förflyttas genom mötet med den andre. För att kunna göra jämförelser och dra slutsatser fordras en kritisk förmåga att kunna analysera sina egna och andras utgångspunkter. Utvecklandet av den förmågan ser jag som en central komponent för att utveckla interkulturell förståelse.

Genom att kunskapens processinriktade och frigörande karaktär betonas, finns utrymme för en omvärdering av språkundervisningens kulturella dimension, vilket ger språkläraren en vidgad uppgift. Kunskapen kallar jag processinriktad därför att vikten läggs vid elevens personliga utveckling och inte vid faktainläring med produkter som resultat. Den frigörande aspekten anser jag ligger i målet att eleven ska bli medveten om sina egna värderingar, lära sig respektera andras och känna sitt ansvar för och delaktighet i världen utanför den egna kretsen. Men vad blir det då av språkfärdigheten, frågar kanske någon. Synsättet behöver inte på något sätt kollidera med kravet på goda språkkunskaper. Interkulturell förståelse blir *innehållet* i språkundervisningen. Språket blir ett *medel* för att nå detta *mål*. Det är således inte frågan om att välja bort en del av språkundervisningen utan att integrera två centrala delar, kommunikation och interkulturell förståelse, så eleverna får möjlighet att utveckla en interkulturell kommunikativ kompetens.³⁷ En besläktad diskussion, relaterad till två

³⁷ Begreppet utvecklas närmare i nästa kapitel.

perspektiv, ett strukturellt (form) och ett funktionellt (innehåll), har i många år förts inom svensksdidaktiken.³⁸ Om interkulturell förståelse i språkundervisning tolkas som en del av ett övergripande läroplansperspektiv, kan språkläraren medverka till att, med Risagers term, fostra framtidens världsmedborgare.³⁹

1.4.5 En diskursanalytisk stomme

I följande avsnitt ska redogöras för avhandlingens övergripande metodiska och teoretiska angreppssätt, som är inspirerat av kritisk diskursanalys.

Nästan all diskursanalys går tillbaka på den franske filosofen Foucault som var den förste som började utveckla *diskurs* som ett teoretiskt begrepp på 1960-talet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Hans begrepp diskurs har sedan dess använts som ett tankeredskap för att analysera system av rådande uppfattningar under en tidsperiod eller i ett visst sammanhang.

Det diskursanalytiska fältet delas av Winther Jørgensen & Phillips (2000) in i tre angreppssätt, diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi, alla med rötter i Foucaults tänkande. Mitt eget sätt att använda diskursbegreppet ansluter sig närmast till kritisk diskursanalys (CDA) såsom den representeras av den brittiske sociolingvisten Norman Fairclough. Tillämpningen av en diskursanalytisk ansats i avhandlingen baserar sig således på Fairclough (1992), Fairclough & Wodak (1997) och Winther Jørgensen & Phillips (2000). Fairclough använder termen diskurs i två betydelser: (1) språkbruk som social praktik och (2) ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv.

Diskurs bidrar till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem. Vid diskursanalys fokuseras två dimensioner (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 64 och 73): (1) *den kommunikativa händelsen* och (2) *diskursordningen*⁴⁰ som beteck-

³⁸ Se t.ex. Teleman, 1989.

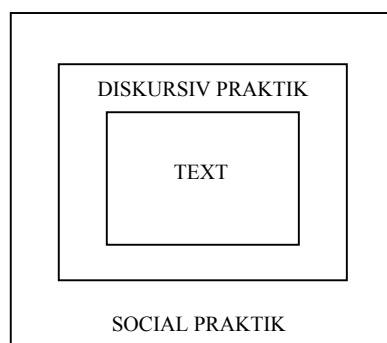
³⁹ Se Risager, 2000.

⁴⁰ I den svenska översättningen av Winther Jørgensen & Phillips (2000), översätts Faircloughs term *order of discourse* med diskursordning. Fairclough har i sin tur hämtat termen från Foucaults *L'Ordre du discours* (1971). "Ordning" ger enligt min åsikt lätt för ensidigt

nar två eller flera diskurser som alla försöker att etablera sig i samma domän. Diskursordning är således namnet på ett potentiellt eller faktiskt område för diskursiv konflikt. Den kommunikativa händelsen har i sin tur tre dimensioner. Dessa utgör delarna i Faircloughs modell (figur 1.4):

- *Text* - tal, skrift, bild
- *Diskursiv praktik* - produktion och reception av texten
- *Social praktik* – det bredare sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang i vilken texten tillkommit och förstås.

Den diskursiva praktiken är inte bara konstituerande utan även konstituerad. Med det menas att den både skapar den sociala praktiken och skapas av den samma. Diskursiv praktik och social praktik står således i ett dialektiskt förhållande till varandra. Fairclough framställer sin modell schematiskt enligt följande:



Figur 1.2. Diskurs som ett tredimensionellt begrepp (Källa: Fairclough, 1992, s. 73, min översättning.)

Det är ytterligare några diskursanalytiska begrepp som behöver införas i detta sammanhang för att senare kunna tillämpas i avhandlingen. *Intertextualitet* är en term för hur vi mer eller mindre omedvetet fyller vårt tal med andras ord och flätar samman dem med våra egna. Texter består således av element från andra texter.

konnotationer till en hierarki. En mer adekvat översättning borde vara diskursfält, diskursområde eller diskurssystem.

Intertextuality is basically the property texts have of being full of snatches of other texts, which may be explicitly demarcated or merged in, and which the text may assimilate, contradict, ironically echo, and so forth (Fairclough, 1992, p. 84).

Fairclough skiljer mellan *manifest* intertextualitet, där man uppenbart bygger på specifika texter, och *konstitutiv* intertextualitet eller *interdiskursivitet*.

On the one hand, we have the heterogeneous constitution of texts out of specific other texts (manifest intertextuality); on the other hand, the heterogeneous constitution of texts out of elements (types of conventions) of orders of discourse (interdiscursivity) (ibid., p. 85).

Interdiskursivitet är en blandning av olika diskurser, t.ex. när en kommersiell reklamdiskurs och en vetenskaplig diskurs blandas i en platsannonser som utlyser en akademisk tjänst (ibid.).

Centralt är att diskurser konstruerar och konstituerar världen eller delar av den. Hur man talar om något och vilken innebörd man ger detta något (eller undviker att tala om något) påverkar också det praktiska handlandet. Översatt i avhandlingens kontext innebär det t.ex. att klassrumsarbete blir en konsekvens av lärares diskurs. Jag vill nedan utveckla några skäl till varför avhandlingen stöder sig på Fairclough.

Faircloughs ansats ifrågasätter vad som betraktas som "sant" och ser därmed indelningen av världen och språket som kontingent, dvs. inte på förhand givet. Språk kan inte betraktas som en avbild av verkligheten, utan som något som skapar verkligheten och samtidigt skapas av sin kontext. Ändrar man på språkliga benämningar av ett begrepp så förändras också konnotationerna mot exempelvis positiv eller negativ laddning. Detta är ett välkänt förhållande som bl.a. utnyttjas av reklam- makare och politiker. Exempelvis: Etnisk rensning rättfärdigar folk- mord på Balkan. Talibanen är frihetskämpe i de egna leden, men terrorist i motståndarnas vokabulär. Frihet och demokrati betyder olika på den politiska höger- respektive vänsterkanten. I en marknads- orienterad tid införs i skola och utbildning, under inflytande av ekonomiskt språkbruk, begrepp som t.ex. humankapital, elevmaterial, kunskapsprodukter, vilket avhumaniserar människors tänkande. Med Fairclough (1992) kan man tala om "marketization of discourse". Denna påverkan är ett exempel på interdiskursivitet. Genom över- flyttning av ord från ett verksamhetsfält till ett annat eller genom ny

terminologi uppstår förskjutningar i betydelser med implikationer för makt och identitet.

Fairclough ser på forskning både som frigörande och som intervention.⁴¹ Kritisk diskursanalys är således en form av intervention.

CDA sees itself not as dispassionate and objective social science, but as engaged and committed. It is a form of intervention in social practice and social relationships: many analysts are politically active against racism, or as feminists, or within the peace movement, and so forth. But CDA is not an exception to the normal objectivity of social science: social science is inherently tied into politics and the formulations of policy, as for instance Foucault's (1971, 1979) work convincingly demonstrated. What is distinctive about CDA is both that it intervenes on the side of dominated and oppressed groups and against dominating groups, and that it openly declares the emancipatory interest that motivate it (Fairclough & Wodak 1997, p. 258-59).

Kritisk diskursanalys är frigörande i den mening att den är ideologikritisk, dvs. den kritiserar det sätt på vilket diskurser döljer maktförhållanden. *Ideologi* är för Fairclough (1992) en konstruktion av betydelser som bibehåller eller förändrar maktrelationer.

I shall understand ideologies to be significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities) which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination. --- The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized, and achieve the status of common sense --- Where contrasting discursive practices are in use in a particular domain or institution, the likelihood is that contrast is ideological (Fairclough, 1992, s. 87-88).

Utbildning och dess innehåll kan således med Fairclough betraktas som en ideologisk strid mellan kontrasterande diskurser. Ett liknande synsätt finns hos Englund, som ser undervisning som "ideologiförmedling" och som en "formulerings och uttolkningskamp" (Englund, 1995b, s. 39), Deltagare i denna maktkamp är t.ex. stat, centrala och lokala skolmyndigheter, rektorer, lärarlag, enskilda lärare och elever.

⁴¹ Jfr. Burr, 1995.

Forskningens uppgift är bl.a. att blottlägga maktstrukturer. Elever är i hög grad utlämnade åt den mening av ämnet som erbjuds dem genom läraren. Även om denne har en teoretisk möjlighet att välja är denna frihet i praktiken begränsad. Ett av diskursanalysens mål är att blottlägga existerande maktrelationer och verka för en diskursiv förändring. Faircloughs begrepp *hegemonisk kamp* blir här användbart. Den hegemoniska kampen bidrar till att bibehålla eller förändra diskursordningen och maktrelationerna.

... discursive practice, the production, distribution, and consumption (including interpretation) of texts, is a facet of hegemonic struggle which contributes in varying degrees to the reproduction or transformation not only of the existing order of discourse (for example, through the ways prior texts and conventions are articulated in text production), but also through that of existing social and power relations (Fairclough, 1992, p. 93).

Jag kommer också att senare få bruk för det diskursteoretiska begreppet *flytande signifikant* (Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 141) som inte är hämtat från Fairclough. Det betyder att ett begrepp är öppet för olika innehåll.

Att en signifikant är flytande visar att en diskurs inte kunnat fixera dess betydelse entydigt utan att flera diskurser förenas i en strävan att erövra den.

I avhandlingen används diskurs som ett tankeredskap och analytiskt begrepp. Av tänkbara diskurser har jag valt ut tre för avhandlingen. De tre är forskardiskurs, myndighetsdiskurs och lärardiskurs inom språk- och kulturdidaktikens diskursordning. Tyngden i avhandlingen ligger på lärardiskurs och den ställs därför i förgrunden. Forskardiskurs och myndighetsdiskurs ska ses som den fond mot vilken lärardiskurs relateras.

Hur avgränsas då en diskurs, så att jag i avhandlingen kan legitimera urvalet till tre diskurser? Vid närmare betraktande är det i själva verket frågan om en mångfald diskurser. Jag gör således ett urval av möjliga diskurser. I enlighet med Winther Jørgensen & Phillips (2000) ser jag

diskurs som ett analytiskt begrepp, alltså en storhet som man som forskare lägger över verkligheten för att skapa en ram för sin undersökning. Det betyder att frågan om avgränsning avgörs strategiskt i förhållande till forskningens syfte, så att detta syfte bestämmer det "av-

stånd” man intar till materialet och därmed vad som kan behandlas som en entydig betydelsefixering.--- Om man ser avgränsningen av diskurser som en analytisk operation, betyder det att man uppfattar diskurser som något man som forskare konstruerar snarare än något som man som redan finns avgränsat i verkligheten och som bara ska klarläggas (ibid., s. 137).

Sammanfattningsvis är således Faircloughs diskursanalytiska modell den övergripande teoretiska och metodiska stomme som avhandlingen byggs upp på. Skälen till att CDA har valts som ram för avhandlingen är flera och har utvecklats ovan. För det första harmonierar den med min syn på förhållandet mellan språk och verklighet. Dessutom står den i överensstämmelse med min syn på forskningens uppgift. För det tredje erbjuder CDA en metodologisk helhetslösning, d.v.s. den är både en teori och en praktisk metod för analys.

Modellen är inte möjlig att tillämpa fullt ut på alla tre diskurserna och följs inte slaviskt, men den ska ses som riktlinjer efter vilka arbetet är upplagt. Det teoretiska och metodiska ramverket är en subjektiv tillämpning av Faircloughs teori som innehåller en förfinad begreppsapparat. Ovan har jag redogjort för de utvalda begrepp som används i avhandlingen. Jag har tagit till mig en uppmaning från Winther Jørgensen & Phillips (2000) att förhålla mig fritt till Faircloughs modell och använda den som det passar mitt material. De tre olika nivåerna, text, diskursiv praktik och social praktik ges olika tyngdpunkt i genomgången av de tre aktuella diskurserna. Så har jag heller inte gjort någon regelrätt textanalys. På textnivå har endast myndighetsdiskursen fått någon uppmärksamhet.

Faircloughs modell behöver också kompletteras med lämplig teori- bildning när lärardiskursens sociala praktik ska analyseras.⁴² Av detta skäl introducerar jag nedan några läroplansteoretiska begrepp.

1.4.6 Läroplansteoretiska perspektiv

1.4.6.1 Curriculum

I engelskspråkig litteratur används termen *curriculum*. Översätts den ordagrant till svenska blir det ”läroplan”, som ger andra konnotationer

⁴² Se Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 90.

på vårt språk. *Curriculum* står i själva verket för samtliga av följande svenska begrepp: läroplan, kursplan, skolplan, lokal plan samt ämnesplan. Dessutom innefattar *curriculum* inte bara den konkreta implementationen av dessa styrdokument utan också själva verksamheten, d.v.s. allt som försiggår i skolan (och enligt somliga t.o.m. precis allt i elevens värld). Övriga styrmedel ingår också i begreppet. Dit räknas internationella överenskommelser samt förordningar inskrivna i lagen, för Sveriges del skollagen och andra riksdagsbeslut (t.ex. 1985 års förordning om att all undervisning ska präglas av ett interkulturellt synsätt).⁴³

Ett antal forskare⁴⁴ har visat på det mångfacetterade begreppet genom att visa upp dess olika ”ansikten. En läroplan kan betraktas ur fyra perspektiv.

- *Intended curriculum* - vad som står i ett läroplansdokument
- *Implemented curriculum* – vad lärare och elev konkret gör på lektionerna i form av undervisning, lektionsuppläggning, klassrumsarbete etc.
- *Assessed curriculum* – undervisningsresultat som går att utläsa genom t.ex. utvärderingar, bedömningar och prov
- *Achieved curriculum* – vad eleven faktiskt har lärt sig.

De två första kommer att beröras i avhandlingen. Den första punkten behandlas mest utförligt. Upplysningar om den andra punkten ges via lärarintervjuer. De två senare får lämnas till framtida forskning.

1.4.6.2 Läroplansteori och didaktik

I det följande ska jag knyta an till några svenska forskare, vars läroplansteoretiska forskning har relevans för mitt arbete. Dagens svenska läroplansdebatt har sin historiska förankring i en tradition från Dahllöf (1967), Lundgren (1974), Svingby (1978) och Englund (1986). Dessa forskare representerar enligt Englund (1995b, s 37 f.) tre traditioner, som vilar på utbildningssociologisk grund. Den ramfaktorteoretiska tra-

⁴³ För en utförlig diskussion om definitioner av curriculumbegreppet se t.ex. Jackson, 1992, kap. 1.

⁴⁴ Bl.a. Goodlad, 1979; Svingby, 1979; Glatthorn, 1987; Lovat & Smith, 1991; Gudem, 1997; Berg m.fl., 1999. Se även SOU 1992:94 s.44.

ditionens första stadium (Dahllöf) analyserade pedagogiska processer med hjälp av ramar t.ex. timplaner och klasstorlek och förklarade undervisningens effektivitet utifrån dessa.

Genom att till de yttre faktorerna föga analyser av hur innehållet i läroplaner förändras och reproduceras över tid, utvecklades (ibid.) ramfaktorteoriens andra stadium mot läroplansteori, som nästa tradition (Lundgren, Svingby).

Vad termen (läroplansteori) begreppsligt innesluter är hur utbildningars mål och innehåll utformas och förklaringar till hur dessa mål och detta innehåll valts ut och organiserats för lärande.

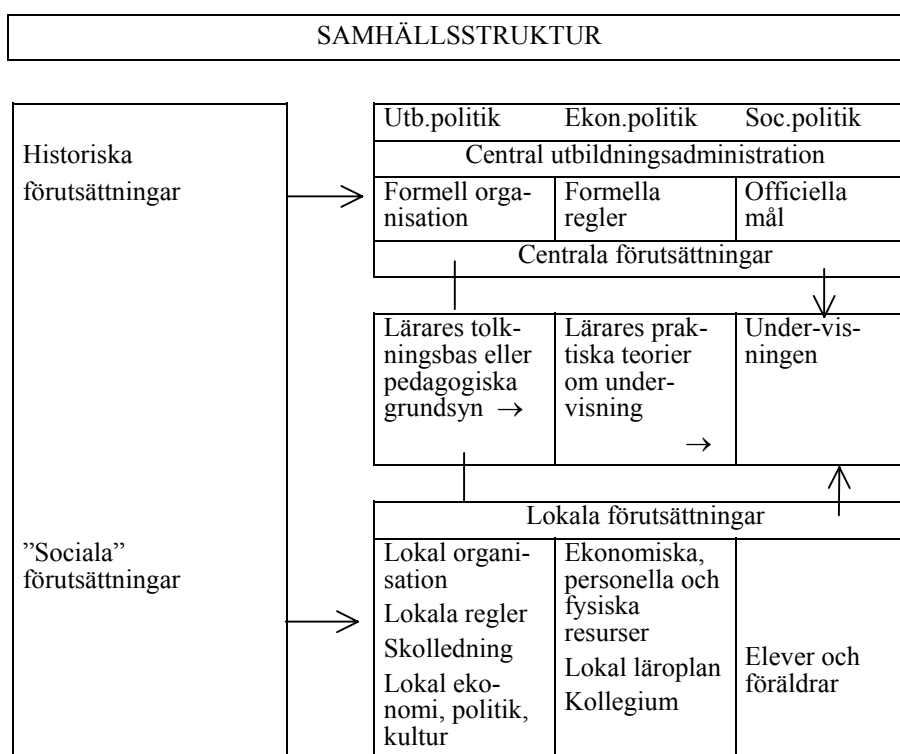
Så formulerar sig Lundgren (1989) i efterordet till nyutgåvan av den bok som tio år tidigare hade infört den, i mina öron, inte helt lyckade översättningen läroplansteori för *curriculum theory*. Med hänvisning till avsnittet ovan får den svenska termen enligt min mening en snävare innebörd än den engelska. Den förra associerar snarare till ett teoretiskt dokument (*intended curriculum*) än till realiserad praktik (*implemented, assessed, achieved curriculum*). Eftersom termen vunnit genomslag får den behållas och Lundgrens definition ovan omfattar betydligt mer än studiet av den nationella läroplanen. Läroplansteori är bl.a. teori om Lpo 94/Lpf 94, dess bakomliggande nationella och internationella överenskommelser och förordningar, samt om praktiken och de olika faktorer som formar praktiken, t.ex. lokala planer och materiella resurser.

Svingby visade i sin avhandling (1978) på ett komplext samband mellan faktorer vilka påverkar undervisningen, dels formellt genom ett regelverk, dels informellt genom lärares uppfattningar om detta regelverk. Hennes teori, som bygger vidare på Lundgrens (1974) ramfaktorteori, skiljer på formella ramar eller objektiva begränsningar och informella ramar eller subjektiva begränsningar, ”vilka innebär lärarnas perception av de möjligheter de formella lagarna och stadgorna ger” (Svingby, 1979, s. 55).

Jag vill framhålla att när det gäller Lpo 94 och Lpf 94 får de subjektiva begränsningarna en mycket större betydelse än tidigare, eftersom hela tanken med nya läroplanen och kursplanerna är att de ska tolkas i lokala planer, av lärare på varje enskild skola i samverkan. Först i nästa steg kommer enligt Svingby lärarens egen uppfattning.

Med lärarens ”praktiska teori” menar jag hennes grundläggande antaganden om skolningens individuella och samhälleliga mening kopplad till antaganden om hur i praktiska sammanhang hennes mål med undervisningen ska nås (ibid., s. 57).

I mitten av Svingbys modell nedan finns läraren och hennes ”praktiska teorier” om undervisning.



Figur 1.3. Modell för påverkan på undervisning (ritad efter Svingby, 1979, s. 56)

Med dagens ögon är det möjligt att betrakta läroplansteori som en del av didaktiken (Kansanen, 1999). Denna del behandlar undervisningsinnehållet, d.v.s. företrädesvis undervisningens vad-fråga och varför-fråga. En annan didaktisk inriktning ägnar sig mer åt lärandeinnehållet d.v.s. hur-frågan. Mycket förenklat kan den första inriktningen i Sverige sägas ha haft sitt huvudfäste i gruppen kring Tomas Englund (den s.k. östkustdidaktiken), medan man inom fenomenografin med

centrum i Göteborg (västkustdidaktiken) mer fokuserat forskningen på hur vi lär. Englund (1998) anser att det är innehållsfrågans problematisering som förenar de två didaktiska forskningsinriktningarna.

Den tredje traditionen, enligt Englunds indelning (1995b, s. 37f.), är den medborgarbaserade läroplansteorin, som representeras av honom själv. Traditionen undersöker undervisningsinnehållet som det gestaltas t.ex. i kursplaner och lärares tal, vad Englund (1995b; 1997) kallar undervisning som diskursivt meningserbjudande. Termen diskursivitet står för att dessa sociala handlingar implicerar makt och kunskap samtidigt. Englund ser ”utbildningen och dess innehåll i ett spänningsfält ytterst bestämt av sociala krafter i kamp”.

Det yttersta maktcentrat för denna kamp är staten men det är också en formulerings- och uttolkningskamp som förs på alla nivåer (och givetvis blir allt tydligare med decentralisering etc.). Det sätt, på vilket utbildningssystemet och undervisningen därmed manifesterar hur verkligheten skall uppfattas och skolkunskap konstrueras, innebär i själva verket att bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras. Undervisning som ideologiförmedling är utsatt för ständiga förskjutningar i enlighet med successivt förändrade styrkeförhållanden. Utbildningspolitiska dokument som läroplaner och kursplaner analyseras i detta perspektiv som politiska kompromisser som diskursivt sätter gränser men som inom bestämda gränser är tolkningsbara. Det tolkningsutrymme som dessa dokument uttrycker förskjuts över tiden i enlighet med det kraftfält som bakomliggande relationer utgör och ger i sin tur olika förutsättningar för det konkreta urvalet av innehåll (Englund, 1995b, s. 39).

Jag kommer i avhandlingen använda mig av begreppet *tolkningsutrymme*⁴⁵ som utgör den arena där ideologiska konflikter utkämpas. Med Faircloughs begreppsapparat betecknas denna arena som diskursordning.

Eftersom mitt eget intresse har fokuserats på innehållet i ett skolämne, är en forskning för ”att utveckla och påvisa didaktiska typologier” (Englund 1998, s. 10) självklart av intresse.⁴⁶ Englunds egen avhandling (1986) behandlar begreppet medborgarfostran knutet speciellt till undervisningen i samhällskunskap. Han har senare i olika uppsatser

⁴⁵ Se också Svingby, 1978.

⁴⁶ se 1.1.

utvecklat en indelningsgrund med tre synsätt på utbildning. Med hans terminologi kallas de utbildningskonceptioner och han benämner dem den patriarkaliska, den vetenskapligt-rationella och den demokratiska.

Englunds tre konceptioner är var och en bärare av sitt värdesystem, och förespråkar därmed skilda syften med utbildning. En översikt över den samling karakteristika vilka gör dem kvalitativt åtskilda ges av Englund (1993, s. 29). Han ser dem som idealtyper framsprungna av en historisk utveckling, och som existerande sida vid sida i vår tid alla tre. Själv förespråkar han den demokratiska, en utbildning som *public good* vilket han befärdar är ett hotat perspektiv. Syftet med utbildning är, som jag uppfattar honom, att utveckla upplysta medborgare som tar sitt ansvar för att sätta sig in i skeenden, vilka rör oss alla och sedan aktivt påverkar beslut. Idealet synes vara en kritiskt tänkande individ, som tillsammans med andra kritiskt tänkande medmänniskor kan verka i demokratisk anda för ett samhälle (ett världssamhälle) som är "bra" för oss. Det innebär en tro⁴⁷ på att goda krafter finns hos människan, vilka kan frigöras när hon får ansvar för annat än sin egen privata vinning.

Den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen kritiseras av Englund för att vara alltför inriktad på ett "förtingligande av de värdemässiga utgångspunkterna" (ibid. s. 35) och för att ge ett ensidigt perspektiv. Han betecknar den som teknologisk, essentialistisk och syftande till utbildning för *private good* i ett effektivt samhälle.

1.5 Avhandlingens syfte

Det inledande kapitlet har introducerat problemområdet och dess bakgrund samt redogjort för den teoretiska och metodiska ramen. I avsnitt 1.3. sattes ett första syfte med avhandlingen på pränt. Nu omformuleras syftet, sedan några nya begrepp har införts och definierats.

Avhandlingens huvudsyfte är att undersöka några förutsättningar för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse. För att uppfylla detta syfte blir avhandlingens delsyften följande

⁴⁷ Enligt många en övertro.

- att analysera och problematisera engelskämnets interkulturella dimension som tre olika diskurser: forskardiskurs (kap. 2), myndighetsdiskurs (kap. 3) och lärardiskurs (kap. 4-6)
- att relatera nämnda diskurser till varandra för att visa på tolkningsutrymmet för kulturdidaktiken och diskutera dess konsekvenser (kap. 7-8).

För att kunna uppfylla dessa intentioner kommer senare (i avsnitt 4.3.) att formuleras några frågeställningar för intervjustudien med en grupp språklärare.

2 Forskardiskurs

2.1 Inledning

Inom språk- och kulturdidaktikens diskursordning kan man konstruera ett antal diskurser. De står delvis i konflikt med varandra avseende talet om interkulturell förståelse. Därför kan de sägas konkurrera om makten men på olika villkor och med olika medel, vilket kommer att utvecklas i kapitel 8. I enlighet med Winther Jørgensen & Phillips (2000) har jag valt ut tre, varav forskardiskurs presenteras först. Antalet diskurser begränsar sig givetvis inte till detta ringa antal. Man kan tänka sig elevdiskurser, föräldrardiskurser, skolledardiskurser, läroboksdiskurser, intresseföreningsdiskurser osv. Avhandlingens tre diskurser får således ses som konstruerade exempel inom den aktuella diskursordningen.

Av forskare som företräder den nya språk- och kulturdidaktiska forskardiskursen presenteras några nyckelpersoner: Mike Byram, Claire Kramsch och Karen Risager. De utgår samtliga från den interkulturella språkbrukaren som språkundervisningens ideal. Först något om vad som skiljer den nya diskursen från en tidigare.

Murphy (1988) var en av dem som tidigt gav uppmärksamhet åt den interkulturella dimensionen av främmande språk på ett mera systematiskt sätt. Hon åskådliggör de kvalitativa egenskaper hos olika synsätt med hjälp av en matris. I hennes analysmodell ryms frågor om förhållandet mellan språk och kultur, ämnessyn, kunskapssyn och synen på kultur. Följande dikotomiska särdrag i en språkundervisning ställs mot varandra: (1) integration/separation mellan språk och kultur, (2) explicit/implicit kulturinnehåll, (3) elevcentrering/innehållscentrering och (4) kultur som subjektiv/objektiv kunskap.

Det är enligt Murphy dessa fyra variabler som samspelar för att karaktärisera en *intercultural approach*. För det första betraktas språket som en del av kulturen och inte tvärtom eller som två separata enheter. Murphy menar dessutom att språkundervisning och ett explicit kulturellt innehåll ska helintegreras. Det är den individuella lärandeprocessen, den subjektiva kunskapen som undervisningen syftar till.

Slutligen avvisar hon synen på ”kultur” som objektiv produktkunskap. Genom Murphys analys får vi en positionering av den nya kulturdidaktiska forskardiskursen i förhållande till en tidigare diskurs, representerad av *Kulturkunde, civilisation, realia*. Andra (Zarate, 1988; Delanoy, 1996; Morgan, 1998;) har visat på motsatsförhållanden mellan en äldre och nyare kulturdidaktisk diskurs.⁴⁸ I den förra diskursen studeras språk och kultur som separata enheter, det kulturella innehållet förmedlas som objektiv och sann kunskap där det finns rätta svar, kultur ses som ett essentiellt begrepp och hela kulturstudiet bygger på den infödda språkbrukaren som norm.⁴⁹

Forskningen om den interkulturella dimensionen med rötter i den tyska språkdidaktiken har framförallt utvecklats under 1900-talets sista årtionden i Tyskland, Frankrike, Belgien, Storbritannien och Danmark. 1986 hölls t.ex. ett symposium i Durham som så småningom resulterade i en rapport med forskningsartiklar från dessa länder (Buttjes & Byram, 1991). Forskningen har vuxit fram i en europeisk åttio- och nittiotalskontext där mellanstatliga strävanden mot en europeisk integration och språkgemenskap haft stor betydelse. I Europarådets språkprogram har bl.a. workshops för lärare och gemensamt kursplanearbete stått på agendan. Ett Linguaprojekt inom EU 1992-94 dokumenterades i två volymer där forskning och utvecklingsarbete från nämnda länder presenterades (Aarup Jensen, Jæger & Lorentsen, 1995; Sercu, 1995).

2.2 Den interkulturella språkbrukaren

Ett centralt begrepp i forskardiskursen är *den interkulturella språkbrukaren (the intercultural speaker)*. I början av 1990-talet kom debatten igång om vilket ideal språkundervisning syftar till. Den *infödda språkbrukaren (the native speaker)* som norm har ifrågasatts av ledande språkforskare (Phillipson, 1992; Widdowson, 1994; Byram & Zarate, 1994; Kramersch, 1993, 1998; Risager, 1998; Byram & Risager, 1999; m.fl.). I jämförelse med en infödd kommer den lärande alltid att framstå som en defekt språkbrukare. Kriteriet ”infödd” säger dessutom ingenting om interkulturell kompetens. Den infödda språkbrukaren blir

⁴⁸ Se Lundgren, 2001, s. 63-64.

⁴⁹ Se nedan.

den som alltid har rätt och därmed får makten över kommunikationen. God språklig färdighet, tillräckligt standardiserad för att begripas av andra, är ett måste, men inte med *the native speaker* som ideal. För vem är den infödde språkbrukaren idag i den engelskspråkiga världen? Det är en konstruerad abstraktion som inte längre håller. Ur pedagogisk synvinkel är det inte försvarbart att sätta upp ett ideal som inte kan uppnås (Byram, 1997). Kramersch (1998a/b) sätter in frågan om den infödda språkbrukaren i en vidare diskussion om identitet och relativisering. Varje enskild individ har en mängd olika identiteter. Vår personlighet är sammansatt av en multipel uppsättning av roller med vilka vår identitet växlar. I ett sammanhang dominerar en identitet och i ett annat en annan. Med relativisering avses i detta sammanhang förmågan att kunna erkänna att våra positioner kan flyttas i mötet med den andre.

What is needed, then, is not peremptory and inauthentic judgements of equal value or of the relative worth of different cultures, but a willingness to accept that our horizons might be displaced as we attempt to understand the other (Kramersch, 1998b, p. 83).

Kramersch fäster uppmärksamheten på substantivet *willingness*. Att individens vilja och öppenhet att ta till sig andra perspektiv betonas, talar för en socialpsykologisk dimension av begreppet.

Den interkulturella språkbrukaren ställs upp som ett nytt ideal inom språkundervisning i motsats till den infödda språkbrukaren som norm. En definition av den förra är följande:

'The intercultural speaker' is someone who has a knowledge of one or, preferably, more cultures and social identities and has a capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly (Byram & Fleming, 1998, p. 9).

En interkulturell språkbrukare är den som har utvecklat *intercultural communicative competence*, ICC (Byram, 1997; Kramersch, 1998a, 1998b; Risager, 2000). Det är någon med förmåga⁵⁰ att kunna överbrygga två synsätt, kunna tolka och förstå andras perspektiv och kunna ifrågasätta den egna förgivet-tagna tillvaron. Formell språkfärdighet försvarar sin plats i språkundervisning, men kompletterad och integrerad med interkulturell kompetens.

⁵⁰ I förmågan (att kunna) ligger således både kognitiv och en affektiv kunskap.

Sammanfattningsvis innebär förflyttningen av perspektivet från den infödda till den interkulturella språkbrukaren ett medvetet språkpolitiskt ideal gemensamt inom språk- och kulturdidaktikens forskardiskurs. Detta perspektivskifte sätter inte språkfärdighetsträning och faktabaserad kulturkunskap som främsta mål. Dessa färdigheter är förvisso viktiga, men inordnas under det övergripande målet att lära sig förstå sig själv och andra i en heterogen mångkulturell tillvaro.

2.3 Byrams teori om interkulturell kommunikativ kompetens

I följande avsnitt avser jag att närmare beskriva vad den forskardiskurs som företräds av Mike Byram handlar om. Texten har koncentrerats till hans teorier, eftersom de är avhandlingens viktigaste teoretiska källa för språk- och kulturdidaktik.

Under ett och ett halvt decennium har Mike Byram, professor vid Durham University, UK, arbetat för att utveckla teorier för interkulturell kommunikativ kompetens genom språkundervisning. Ett internationellt samarbete mellan bl.a. litteraturvetenskap, drama, språkvetenskap, pedagogik, etnografi, socialpsykologi som generellt har gynnat forskningsfältet, har bl.a. burit frukt i Byrams tvärvetenskapliga teori, vilken jag uppfattar fortfarande är under expansion. Inom fältet språk och kultur har han utvecklat ett extensivt kollaborativt arbete med andra forskare från Storbritannien (t.ex. Geoff Alred, Michael Fleming, Carole Morgan, Celia Roberts), övriga Europa (t.ex. Karen Risager, Danmark; Geneviève Zarate, Frankrike; Lothar Bredella, Dieter Buttjes, W. Melde, Peter Doyé, Tyskland;) och USA (t.ex. Claire Kramersch).⁵¹

Hans teorier har i synnerhet utvecklats tillsammans med Zarate. De två forskarna gav på uppdrag av Europarådet en teoretisk kulturdidaktisk ram (Byram & Zarate, 1994) för *Framework* (Council of Europe, 1998). Den ger de gemensamma riktlinjer som ligger till grund

⁵¹ Forskningsfältet vidgas kontinuerligt. Under senare år har ett antal avhandlingar vilka rör den interkulturella dimensionen av främmandespråkundervisningen lagts fram handledda av dessa och andra språk- och kulturdidaktiska forskare.

för kursplanearbete i nästan samtliga europeiska stater. Därefter har Byram kontinuerligt utvecklat och kompletterat teorin sammanfattad i en modell, som kommer att presenteras och förklaras nedan.

Byrams teori om interkulturell kommunikativ kompetens utgår som hörs dels från kommunikativ kompetens, dels från vad han kallar interkulturell kompetens. Framgångsrik kommunikation värderas inte endast i termer av effektivt informationsutbyte, säger Byram (1997). Det är viktigt att kunna etablera och vidmakthålla kontakter och relationer. Artighet t.ex. är bara ett synligt uttryck för ett helt komplex av fenomen som innebär skillnader i uppfattningar, beteenden och betydelser genom vilka människor interagerar. Det rör sig ytterst om en vilja att närma sig och förstå andra. Denna tankegång är bärande i texter om kommunikation mellan människor, som vi ovan mött hos Kramsch och som har utvecklats t.ex. av Linell (1982, 1998).

Byram (1997) anser att interkulturell kompetens består av fem delvis överlappande *savoirs*.

	3) Skills Interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
2) Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoir</i>)	5) Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	1) Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	4) Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figur 2.1. Byrams fem *savoirs*, komponenter i interkulturell kompetens (Byram, 1997, s. 34)

Den franska termen *savoir* ”conserves the elegance of French terminology in which knowledge, skills and attitudes can be described” (ibid., s. 55). *Savoir* står således för en kunskapskomponent som innefattar både intellekt och känsla d.v.s. såväl ”hjärna som hjärta”. Interkulturell förståelse innehåller en kognitiv och en affektiv komponent (Byram et al 1994). Å ena sidan är det fråga om en intellektuell förmåga att begripa sakförhållanden med hjälp av presenterade fakta och information utifrån. Å andra sidan handlar det om attityder och en

sensitiv förmåga att förhålla sig öppen till det annorlunda. Komponenterna i interkulturell kompetens är kunskaper, färdigheter, och attityder kompletterade med de värderingar som är en följd av att man tillhör flera olika sociala grupper och ett visst samhälle. Grunden till den interkulturella kompetensen utgörs av den interkulturella språkbrukarens och (kulturför-) medlarens (*mediator*) attityder. Den teoretiska modellen åskådliggörs i figur 2.3a.

Nedan översätts och sammanfattas figurens *savoirs*, kunskapskomponenter⁵²:

- 1 Interkulturella attityder (*savoir être*): nyfikenhet och öppenhet mot andra kulturer; benägenhet att undantränga såväl misstron mot andra kulturer som tron på att den egna kulturen är den enda rätta. Det innebär en förmåga till relativisering och distansering.
- 2 Kunskaper (*savoirs*): kunskaper om hur sociala grupper och sociala identiteter fungerar, både i sitt eget land och i den persons land man möter; kunskaper om generella sociala och individuella interaktionsprocesser och hur de konkret kommer till uttryck; hur andra människor ser på sig själva och kunskaper om andra människor.
- 3 Färdigheter (*savoir comprendre*): förmåga att tolka dokument eller händelser från en annan kultur, att förklara dem och ställa dem i relation till motsvarande i sin egen.
- 4 Färdigheter (*savoir apprendre/faire*): förmåga att skaffa sig ny kunskap om en kultur och dess kulturella praxis; förmåga att hantera kunskaper, attityder och färdigheter i oförberedda autentiska kommunikationssituationer.
- 5 Kritisk kulturell medvetenhet/medborgarutbildning (*savoir s'engager*): förmåga att utvärdera kritiskt på grundval av uttalade kriterier, perspektiv, handlingar och produkter i den egna och andras kultur och länder.

Denna sista kunskapskomponent har Byram lagt till i ett senare skede av sin teoriutveckling (*ibid.*, 1997). I senare texter (Byram 2001;

⁵² Eftersom Byram kontinuerligt har bearbetat sin beskrivning av vad komponenterna innebär, har jag valt att utgå från den senast tillgängliga (Byram, Nichols & Stevens, 2001, s. 5-7). För att förtydliga: Figuren (2.3.a) som sammanfattar teorin är från Byram, 1997, medan den utvecklande texten som jag utgår från för att förklara figuren utgår från Byram, 2001. Det föreligger ingen diskrepans mellan figur och text, enligt min mening.

Roberts et al 2001) skärper han upp kopplingen mellan språk-undervisning, medborgarrätsfrågor och mänskliga rättigheter och framhäver än tydligare i skolans ämnen ”the common ground in the understanding of otherness and self which they share as an educational aim”. *Education*, d.v.s. bildningsperspektivet i all undervisning tvärs över läroplanen lyfts fram tydligt. Nyckeltermen är *foreign language education* i stället för *foreign language learning/teaching*.

Byram (2001, s. 7) menar att det inte är en fråga om att ändra den lärandes värderingar utan att göra dem tydliga och medvetna för den enskilda eleven i mötet med andras värderingar. Hans övergripande inställning kan sammanfattas i följande:

There is nonetheless a fundamental values position, which all language teaching should promote: a position, which *acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction*. The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country, or of different cultures within one’s own country (ibid. förf. kursivering).

En grundläggande inställning att språkundervisning ytterst syftar till demokratifostran i överensstämmelse med ett värdegrundsperspektiv, i likhet med den svenska läroplanens, är här tydligt uttalad. Att bearbeta attityder och utveckla faktakunskaper om såväl främmande som egna förhållanden är språklärarens uppgift.

Den sammanfattande definition han ger av interkulturell kompetens är följande:

... someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people.⁵³

Jag vill använda mig av socialantropologins vokabulär för att uttrycka samma tanke: Den som har utvecklat interkulturell kompetens kan se hur ”meningsstrukturer i människans inre föreställningsvärld” (Westin, 1999) relaterar till varandra och kan tolka dess yttringar för att själv förstå eller för att få andra att förstå. Det som syns blir begripligt,

⁵³ Plenarföreläsning LMS konferens, Göteborg 2000-04-01.

genom att man förstår vad som finns under ytan och kan relatera detta till sitt eget synsätt och uttrycksformer.

Byram har i sin teori om ICC övertagit tre termer från äldre forskning av van Ek (1986) om *communicative competence* (CC), på vilken Europarådet tidigare har grundat sitt språkprogram. Dessa tre är lingvistisk och sociolingvistisk kompetens samt diskurskompetens men Byram ger dem inte samma definition som van Ek. Den förres definition på ICC är:

... a willingness and ability to interact with someone of different cultural origins on the basis of a conscious awareness of one's own cultural origins and the relationships between the two.⁵⁴

Här betonar Byram åter själva viljan att förstå den andre, vilket jag uppfattar som förutsättningen för framgångsrik mänsklig kommunikation (Linell, 1986, 1998) och ett karaktäristiskt drag för en interkulturell språkbrukare.⁵⁵ I Figur 2.2 sammanfattas skillnaderna mellan van Ek och Byram.

CC (van Ek, 1986)	ICC (Byram, 1997)
Lingvistisk kompetens (NS)	Lingvistisk kompetens (IS)
Sociolingvistisk kompetens (NS)	Sociolingvistisk kompetens (IS)
Diskursiv kompetens (NS)	Diskursiv ⁵⁶ kompetens (IS)
Social kompetens (NS)	Interkulturell kompetens (IS)
Sociokulturell kompetens (NS)	
Strategisk kompetens (NS)	

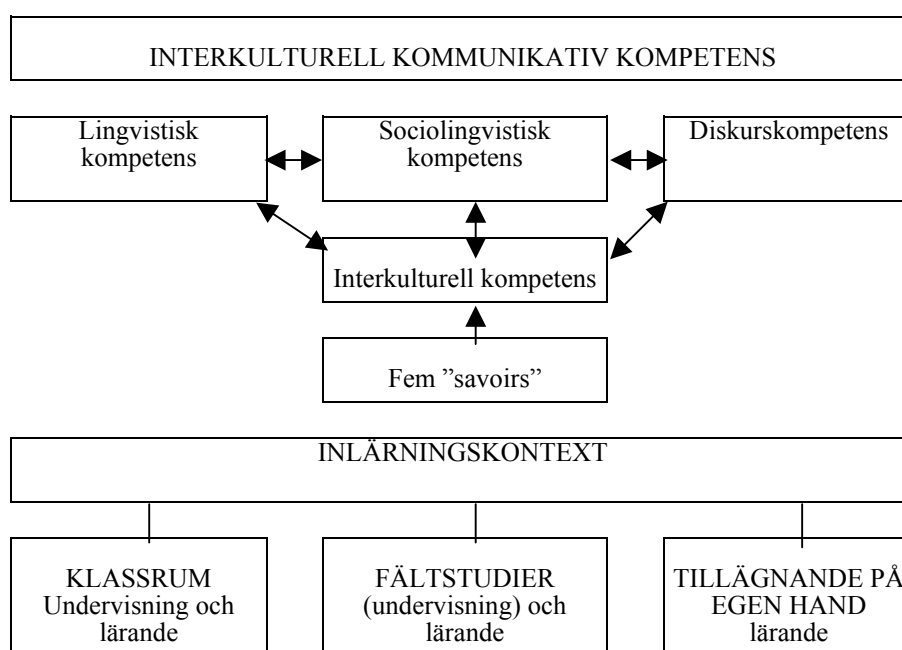
Figur 2.2. Sammanfattning av utvecklingen från van Eks begrepp kommunikativ kompetens (CC) till Byrams begrepp interkulturell kommunikativ kompetens (ICC). NS= infödd språkbrukare, IS= interkulturell språkbrukare

⁵⁴ Plenarföreläsning LMS konferens 2000-04-01.

⁵⁵ Jämför Kramsch, 1998b s. 83.

⁵⁶ Här avses ett lingvistiskt diskursbegrepp, diskurs i betydelsen sammanhängande text (muntlig eller skriftlig).

van Eks samtliga begrepp har omdefinierats av Byram utifrån den interkulturella språkbrukarens horisont. En väsentlig skillnad mellan van Ek och Byram är att den senare kopplar sina begrepp till *the intercultural speaker*, medan den förre har *the native speaker* som norm. Vad van Ek kallar sociokulturell, social och strategisk kompetens utvidgar Byram till interkulturell kompetens, vilket innefattas i interkulturell kommunikativ kompetens (ICC).⁵⁷ Interkulturell kompetens har den som kan fungera som en *mediator*, förmedlare, kontakt, överbryggande person, en länk eller brygga mellan två kulturer. Interkulturell kommunikativ kompetens består således enligt Byram av lingvistisk, sociolingvistisk, diskursiv och interkulturell kompetens. Den sistnämnda innefattar i sin tur de fem kunskapskomponenter som redogjorts för ovan.⁵⁸ Eleven kan utveckla ICC i klassrummet, under organiserade fältstudier och/eller på egen hand helt utanför skolan.



Figur 2.3. Interkulturell kommunikativ kompetens (ritad efter Byram, 1997, s. 73)

⁵⁷ Figur 2.3c.

⁵⁸ Se även figur 2.3a.

Byram vill ge ett generellt ramverk tillämpbart i många sammanhang för olika stadier och olika typer av språkinlärning, inte bara i främmande språk. Han har utvidgat och exemplifierar ovanstående punkter i en detaljerad målbeskrivning. Dessutom diskuterar han varje punkt ingående, dels ur ett undervisningsperspektiv, dels i förhållande till utvärdering av elevens kunskaper (Byram, 1997). Det är teorins svaghet, att den måste hållas generell för att den ska kunna anpassas till olika kontexter, nivåer, åldrar etc. Men det är också teorins styrka, att den är möjlig att omsätta i konkreta undervisningsmål kopplade till utvärdering. Även om utvärderingsproblematiken för ICC ännu inte är praktiskt löst, är mål för undervisning, lärande och utvärdering formulerade som en sammanhängande enhet.

2.4 Några aktuella forskare inom samma diskurs

Den europeiska forskningskontext som skisserades i 2.2 har nära kopplingar till Claire Kramsch, professor i tyska och främmandespråkinlärning i Berkely, USA. Hennes texter om kultur som producerats under ett decennium nådde genom *Context and Culture in Language Teaching* (1993) en större europeisk läsekrets. Hon framför där åsikten att traditionen har begränsat den kulturella dimensionen inom språkundervisning till faktainformation för praktiker. Synen på kultur som konstruktion har inte slagit igenom.

Traditional thought in foreign language education has limited the teaching of culture to the transmission of information about the people of the target country, and about their general attitudes and world views. The perspective adopted has been largely that of an objective native culture (C1) or target culture (C2). It has usually ignored the fact that a large part of what we call culture is a social construct, the product of self and other perceptions (ibid., s. 205).

Kramsch (1993) hävdar att ett radikalt nytänkande om språkets roll som social praktik har ägt rum. Det har givit impulser till nya sätt att betrakta undervisning om språk och kultur. Som teoretisk grund för "a much richer understanding of the teaching of culture than heretofore envisaged by the majority of language teachers" (ibid., p. 206) lyfter hon fram fyra aspekter på undervisningsområdet "språk och kultur": (1) En domän för interkulturalitet har etablerats, (2) undervisningen är en

interpersonell process, (3) nationalitet är bara en del av en persons ”kultur” (förutom ålder, genus, etnicitet, demografisk och social tillhörighet) samt (4) området är ett tvärvetenskapligt fält.

Kramsch vidgar sin interkulturella ansats till att inbegripa ”the crossing of any boundary between generations, ethnic groups and social classes” (ibid., p. 207). Kultur kopplat till nationalitet förlorar härmed sin dominans (jfr Risager nedan).

Vidare ska nämnas danskan Karen Risager, Roskilde Universitetscenter, som är den i Norden som främst forskat inom området språk- och kulturpedagogik. Risager (kommande) identifierar ett antal kulturpedagogiska forskares olika förhållningssätt och placerar in dem i förhållande till varandra. Grovt återgivet skiljer hon mellan två huvudpositioner från 1970 talet och framåt: (1) forskare som står på språkvetenskaplig teorigrund och intresserar sig för kulturvetenskap, psykologi och samhällsvetenskap och (2) forskare som utgår från kultur- och samhällsteorier, trots att de har sina rötter i språkämnen. Risager anser att Byram och Kramsch hör till dem som bäst har lyckats att integrera perspektiv från språkvetenskap, kulturvetenskap och samhällsvetenskap. Hon formulerar kulturpedagogikens identitetskonflikt som en fråga: Hör kulturpedagogiken hemma i språkvetenskapen eller är den en tvärvetenskaplig disciplin som får de båda huvudpositionerna ovan att sammansmälta? Själv intar hon den senare ståndpunkten. Risager (kommande) talar om en essentialistisk⁵⁹ dualism mellan språk och kultur som bekämpas av Kramsch och Byram, men som ingen av dessa forskare erbjuder ett tillfredsställande alternativ till.

Risager menar att vi är vana att höra att språk och kultur hör ihop eller starkare uttryckt, att språk och kultur inte kan skiljas åt.⁶⁰ Denna

⁵⁹ Essentialism (essens = det väsentliga) utgår från att skolans verksamhet ska baseras på den essentiella, vetenskapligt ärvda och prövade kunskapen. ... Skolan ska fokusera på akademiskt definierade *ämnen*... Inom essentialismen betonas lärarens auktoritet och ämneskunnande. Läraren förmedlar kunskap och elevernas lärande är hårt arbete (Stensmo, 1994 s. 200-201).

⁶⁰ Relationen mellan språk och kultur har Risager betraktat ur tre aspekter, vilka inte utesluter utan kompletterar varandra. Hon argumenterar för att begreppen ur samtliga tre perspektiv kan hållas isär och att det finns pedagogiska skäl för att denna åtskillnad ska göras.

(a) kultur som innehåll i språkets pragmatik och semantik, ett språkvetenskapligt perspektiv (ordförrådets kulturhistoria, låneordens vandringar etc.)

(b) kultur som makrotext för språkanvändning, normer, värderingar, d.v.s. en bredare bakgrund mot vilken texten kan tolkas

allmänt rådande uppfattning har hon utmanat i ett antal texter (bl.a. Risager, 1996; Byram & Risager, 1999; Risager, kommande). Enligt Risager (kommande) finns fyra grundläggande teoretiska problem med att utgå från denna täta relation i undervisning av främmande språk: (1) en essentialistisk inställning till såväl till språk som till kultur, (2) en koppling mellan språk och kultur till nation, (3) en skriftspråksdominans på talspråkets bekostnad, (4) ett omedvetet modersmålsperspektiv.

Hon anser att den kulturella dimensionen i språkundervisningen utvecklas alltmer från kulturstudium knutet till ett målspråksland/-länder mot en generell interkulturell dimension (Risager, 1998). Denna utveckling ökar möjligheterna för arbete över disciplin- och ämnesgränser, vilket motverkar språkämnenas traditionella isolering. Utmärkande tecken på att en ny global/lokal dimension vinner mark är att det läses och produceras texter på det främmande språket om den egna kulturen, att internationella utbyten och elektronisk kommunikation inriktar sig i större grad på icke-målspråksländer, att tvärkulturella eller allmänna teman som mänskliga rättigheter och miljöfrågor blir mer populära och att främmande språk förekommer som undervisningspråk i andra ämnen (Byram & Risager, 1999 p. 156).

Enligt Risager (1998) har i Danmark, som en följd av inträdet i EU och användandet av IT, bl.a. ett ökat skolungdomsutbyte medfört en förändring av synen på innehåll och metoder i främmandespråkundervisningen. Hon anger fyra kvalitativt åtskilda idealtyper gällande språklärares syn på kulturens roll i sin undervisning.

Risagers indelning som redovisas nedan kan ses som en utveckling och utvidgning av en tidigare teori av tysken Meinert Meyer (1991). Meyer talar om tre kvalitativa nivåer av kulturell förståelse, *monokulturell*, *interkulturell* och *transkulturell*. Den första utgår från den lärandes egen kulturnorm och är därmed etnocentrisk. När den lärande befinner sig på den andra nivån ställer han/hon sig mellan två kulturer, vilket jag enkelt uttryckt vill sammanfatta som ”dom gör så, men så gör inte vi och vice versa”. Den tredje, transkulturella, nivån kännetecknas av samarbetsvilja, tolerans och ”odogmatisk universalism” (ibid.,

(c) kultur som tematiskt innehåll i språkundervisning: ett nationellt paradigm eller ett globalt/lokalt paradigm.

s.143). Den lärande kan ställa sig vid sidan om både sin egen och den andres kultur, vilket visar på en förmåga att decentrera.

Risagers idealtyper kan i korthet sammanfattas sålunda:

1. Det *främmande-kultur perspektivet*, som förlorat mark sedan 1980-talet. Idealet för inläraren är att uppnå en språklig och kulturell kompetens som en infödd i målspråkslandet/målspråksländerna. Lärarens attityd karaktäriseras av beundran för den främmande kulturen, av Risager kallad sekundär etnocentrism.
2. Det *interkulturella perspektivet*, som är det dominerande. Idealet är interkulturell och kommunikativ kompetens. Inläraren ska kunna fungera som länk (mediator) mellan det egna landet och målspråkslandet och kunna använda målspråket som kontaktspråk med folk från målspråkslandet. Det finns ett intresse av att reflektera över och förstå elevens egen kultur. Kultur kopplas till nationell identitet.
3. Det *multikulturella perspektivet*, som ökat sedan 1980-talet, men som fortfarande är ganska ovanligt. Perspektivet fokuserar den etniska och språkliga mångfalden i målspråkslandet/målspråksländerna och indikerar ett antirasistiskt perspektiv. Kulturen i de postkoloniala länderna betraktas som viktiga ämnen för undervisningen och målspråket är också andraspråket. Invandrarelever ses som en resurs i klassrummet, eftersom de har direkt erfarenhet av tvåspråkighet och tvåkulturalitet.
4. Det *transkulturella perspektivet*, som är nytt och ett resultat av internationalisering. Målet interkulturell och kommunikativ kompetens utvidgas att omfatta kompetensen att använda språket som ett kontaktspråk i alla slags situationer, vilka karaktäriseras av kulturell och språklig komplexitet, t.ex. som ett lingua franca i internationella och interetniska relationer.

Det som Risager kallar transkulturellt perspektiv innefattar både perspektiv två och tre, men tillför något kvalitativt nytt. Den fjärde kategorin skiljer sig således från den andra genom att målspråkslandet/länderna inte längre står i fokus vare sig i lingvistiskt eller kulturellt avseende. Jag uppfattar hennes fjärde kategori som en generell internationell kulturkompetens som gör det möjligt för individen att kunna ta kontakter på såväl global som lokal nivå på ett

främmande språk betraktat som *lingua franca*, vilket bör leda till en kritisk reflektion av den egna förståelsehorisonten. I sak skiljer sig inte Byrams och Risagers synsätt, men Risager blir mycket tydligare genom att hon ställer fyra synsätt i kontrast mot varandra.

I Sverige har en intressant teoriutveckling rörande begreppet kultur i främmandespråkundervisningen presenterats av Ulrika Tornberg (2000). Hon har i sin avhandling visat på tre kulturperspektiv: *ett fullbordat faktum*, *en kompetens för framtiden* och *ett möte i öppet landskap*. De två förra uttrycker ett ställningstagande för kultur som en produkt och det senare som en process. Perspektivet ”ett fullbordat faktum” innebär att ”kultur” är något definierat och avgränsat, fakta som eleven kan läsa på och redovisa. ”En kompetens för framtiden” handlar förenklat uttryckt om att lära sig att uppföra sig ”på rätt sätt”. Dessa två perspektiv inkluderar inte elevens reflektion över de egna kulturella erfarenheterna. Det tredje perspektivet, ”ett möte i öppet landskap”, baseras på bl.a. Kramsch (1993) begrepp *a third place*.⁶¹ Tornberg poängterar elevens medskapande roll och som jag uppfattar det, självanalys, ansvar och delaktighet i mötet här och nu med den andre.

2.5 Slutsatser och sammanfattning av en forskardiskurs

I den forskardiskurs som har synliggjorts i detta kapitel har Byram fått störst utrymme därför att han har den mest utvecklade teorin och är mest praktiskt inriktad. Men han är också den mest normativa. Under åren har han utvecklats från en mer essentialistisk kulturuppfattning knuten till målspråkslandet till en kultursyn mer i samklang med den Street (1993) företräder. Byram försvarar att kulturstudiet knyts till ett

⁶¹ Begreppet *third space* myntades av Bhabha (1992) och används t.ex. av Mc Lahen (t.ex. i Giroux & Mc Lahen, Eds, 1994, *Between Borders*. Routledge). Kramsch (1993), föredrar *third place*. Uttrycken har idag en vid spridning inom forskning om språk och kultur (t.ex. i ett antal *papers* presenterade vid IALIC konferenser Leeds Metropolitan University fr.o.m. 1997) och betecknar det ingenmansland, ”det tredje utrymme” som uppstår när två möts och båda överskrider sin egen kulturs gränser. Thavenius (1999a) använder sig av termen *mellanrummet* (i sin tur hämtat från Stefan Jonsson, Ord & Bild, 5-6, 1996). Tornberg kallar också sin avhandling *Om språkundervisning i mellanrummet*.

målspråksland om undervisningen utgår från ett kritiskt förhållningssätt till en kulturell komplexitet (Hannerz, 1996). Den lärande ges genom detta studium möjlighet att se sina kulturella erfarenheter i kontrastiv belysning i förhållande till mångfald i det egna landet. Anknytningen till *political education*, medborgarutbildning har blivit klarare i hans senare texter (Byram 1997, 2001). Som medförfattare (Byram & Risager 1999) sanktionerar han Risagers transkulturella perspektiv och idé om ”världsmedborgaren”, även om han inte själv säger det rent ut i någon annan text.

Trots vissa skillnader⁶² präglas den presenterade forskardiskursen av ett antal interdiskursiva karaktäristika med avseende på språk- och kulturdidaktik som uttrycks mer eller mindre tydligt hos samtliga forskare. De sammanförs under fem teman:⁶³

- 1 Norm för språkundervisning: Forskardiskursen anger den interkulturella språkbrukaren som språkundervisningens explicita mål. Normen är själva förutsättningen för interkulturell kommunikativ kompetens.
- 2 Integration inom och mellan ämnen: Språk och kultur ska studeras tillsammans, studierna är tvärdisciplinära och ämnesintegration förordas.
- 3 Kulturbegreppet: En antropologisk syn på kultur är rådande. Det är de bakomliggande tankemönstren för handlingar som fokuseras även om man utgår från de synliga kulturyttringarna. Kultur ses som en konstruktion. Nationalitet är bara en del av en individs sammansatta identitet.
- 4 Språkstudiernas roll relaterat till elevens hela fostran: Studierna har en kritisk dimension. Demokratifrågor är nära länkade till studierna.

⁶² Risager är t.ex. mycket tydligare i sitt ställningstagande för språket som lingua franca än Byram. Hon trycker mer på ett globalt perspektiv (världsmedborgare), medan Byram syns fokusera Europa. Den senare talar mycket lite om ett multikulturellt perspektiv, medan Risager gör det till en central tanke. Byram har en praktisk teori som direkt kan omsättas i ett konkret innehåll på olika stadier och som är underlag för bedömning (även om den frågan inte konkret har lösts), vilket ingen av de andra forskarna har.

⁶³ Dessa fem teman har konstruerats under inverkan av texter redovisade i detta kapitel (Murphy, se 2.1.; Zarate, Delanoy, Morgan se 2.1. samt Risager, kommande, se 2.2.) samt som följd av diskussionen om den interkulturella språkbrukaren, se 2.2. Se även Lundgren, 2001, s. 63-64.

Reflexivitet intar en framträdande roll. Individerna ska lära sig att reflektera över sina egna utgångspunkter.

- 5 Synen på kunskap: Fokus i språkstudier ligger på den lärande, kunskap är subjektiv och skapas individuellt. Interkulturell förståelse är en process för individen men också mellan individer.

Avseende forskardiskursens sociala praktik har samtliga refererade teoretiker sin bakgrund i språkvetenskap och undervisning i främmande språk. De har dessutom en klar koppling till samhällsvetenskap och i vissa fall kulturstudier genom sin andra hemvist i pedagogik/didaktik. Forskarna intresserar sig för lärarutbildning och vad som sker i skolan åtminstone på ett teoretiskt plan. Forskningen har vuxit fram i en tid när europeisk integration, internationalisering och globalisering som samhällsfenomen efterfrågar åtgärder inom utbildningsfältet. Med Faircloughs termer är denna sociala praktik bakgrunden till den diskursiva praktiken, d.v.s. hur deras teorier produceras och till viss del konsumeras. Språk- och kulturdidaktik är ett tvärdisciplinärt fält, i vilket språkvetare respektive samhällsvetare som befinner sig i den andra ytterkanten av sin disciplin inte deltar. I forskarsamhället är ofta tillhörigheten klart specificerad. Finns det tillräckligt många av ens egen sort har man en hemvist. Olika hemvister skapar olika diskurser. I kraft av sin forskarstatus har de tillträde till vetenskapliga konferenser och tidskrifter, men där diskursen är annorlunda producerar de inte sina texter och där har de troligen inte heller sina mottagare. Det finns avgränsade sociala praktiker som skiljer diskurserna åt. Forskarna har visserligen tillgång till praktikers arenor som föreläsare med status men på ett praktiskt plan har de föga direkt inflytande. Deras identitet är i första hand den undervisande forskarens. Förståelsehorisont och språk färgas för dem, som för oss alla, oundvikligt av kontexten i vilken de verkar. Deras uppgift är att skapa breda analytiska ramar som av andra kan tillämpas på en mångfald praktiska situationer. Deras makt är således begränsad, om de inte har tillträde till praktiken och inte heller har ett direkt ansvar för den.

Sammanfattningsvis kan en första karaktäristik av forskardiskursen med Faircloughs modell uttryckas enligt följande: Med avseende på textnivån (som inte specifikt undersökts) är den skriftspråklig, formell, abstrakt och har låg redundans, korrekt, strukturerad, analytisk, individuell (knuten till en viss forskare) och ger generella ramar.

Nyckelbegrepp analyseras och diskuteras samt knyts till andra forskare. Den har en relativt hög abstraktionsnivå. Med avseende på den diskursiva och sociala praktiken är den statusfylld, produceras och konsumeras i ett vetenskapssamhälle (avhandlingar, vetenskapliga artiklar, tidskrifter och konferenser), vilka är relativt skyddade för insyn och granskning av andra grupper än forskare. I varierande utsträckning kommuniceras den i populärvetenskaplig form till praktiker (t.ex. artiklar och intervjuer i pedagogiska magasin, föredrag, språklärardagar etc.). Reellt har den liten direkt makt över praktiken. Ett sätt för teori-spridning är genom språkämnenas styrdokument (exemplet *Framework*), då i konkurrens med andra texter inom en myndighetsdiskurs.

Forskardiskursen kommer att relateras till avhandlingens två andra undersökta diskurser i kapitel 7. Sedan ska också konsekvenser av forskardiskursen diskuteras.

3 Myndighetsdiskurs

3.1 Inledning

Med myndighetsdiskurs avser jag i detta sammanhang en diskurs som är synlig i texter framför allt från Skolverket, den statliga myndighet som har i uppdrag att verka för att de politiska målen uppnås. Dessa texter är således författade av tjänstemän inom utbildningsadministrationen, ofta i samverkan med lärare och andra experter.⁶⁴ Skolverkets ansvar formuleras på följande sätt:

Riksdagen och regeringen anger de nationella målen och riktlinjerna för barnomsorgen och skolan i Sverige. Bestämmelser finns i skollagen, i läroplanerna och i olika förordningar. Dessa bestämmelser ska styra innehållet i barnomsorgen och skolan och ska garantera en likvärdig verksamhet oavsett var i landet denna verksamhet anordnas.

Skolverkets uppgift är att aktivt verka i riktning mot att de nationella målen för barnomsorgen och skolan uppnås. För att få kunskap om verksamheterna och bidra till utveckling arbetar Skolverket med uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn.⁶⁵

Den text som jag ställer i centrum för en myndighetsdiskurs, är i detta sammanhang den nationella kursplanen i engelska. Den är en av ett antal texter (skriftliga och muntliga) som förbundna med varandra ingår i språk- och kulturdidaktikens diskursordning. Jag använder begreppet diskursordning i betydelsen ett område om vars innehåll olika diskurser konkurrerar. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 64 och 73). Kursplanen kan därför inte behandlas för sig utan kommer att sättas in i ett sammanhang av andra styrtexter, d.v.s. styrdokument och övriga styrande texter. De är av tre slag: (1) juridiskt bindande texter (riksdagsbeslut, läroplaner och nationella kursplaner och betygskriterier), (2) rådgivande och rekommenderande texter (internationella

⁶⁴ Se 3.4.1.2.

⁶⁵ www.skolverket.se 020115

överenskommelser, centrala referensmaterial och kommentarer, nationella prov och lokala kursplaner) och (3) texter som implicit ger uttryck för en attityd (t.ex. nationella utvärderingar). Kapitlet är disponerat enligt följande: först sätts engelskämnets kulturella dimension in i ett svenskt kursplanehistoriskt sammanhang. Därefter behandlas själva textnivån av kursplanen, sedan hur texten tillkommit, hur förståelsen av den konstrueras, d.v.s. den diskursiva praktiken och slutligen i vilket socialt, ekonomiskt och pedagogiskt sammanhang den existerar d.v.s. den sociala praktiken.

3.2 En tillbakablick med hjälp av några svenska språkdiraktiker

Nedan följer några nedslag i de senaste fyrtio årens kursplaner i engelska åtföljda av kommentarer från ledande svenska språkpedagoger, som visar på vilken roll de anser att ämnets kulturella dimensionen intagit.

Engelskämnets position och status i den svenska skolan har ändrats väsentligt under 1900-talet och speciellt under dess senare hälft. Lindblad (1982), från vilken de historiska uppgifterna nedan är hämtade, konstaterade att införandet av engelska som ett obligatoriskt ämne ur social och kulturell synpunkt var revolutionerande 1950. Han hävdade att vid den tiden var en sådan språkpolitik en ganska ovanlig och modern tanke internationellt sett. Vi får perspektiv på den utveckling som skett, då vi idag tar ett obligatorium för givet.

Trots att obligatorisk engelskundervisning har införts så sent som för ett drygt halvsekel sedan, har Sverige, en lång historia av engelskundervisning. Bratt (1977) har beskrivit ämnets framväxt före 1850. Naturligt var att engelskstudier till en början förbehölls en social elit. Mindre självklart för dagens historiskt intresserade språkdiraktiker framstår studiernas fokus före 1800-talets mitt. Vad som studerades var "realkunskaper och litteratur på språket snarare än språket i sig" (Lindblad, 1982, s. 10). Under 1800-talets senare hälft var det endast realgymnasister som obligatoriskt läste engelska. "Kunskaper i engelska kom att uppfattas som oumbärliga i många borgerliga yrken och ansågs 'böra ingå i en allmän medborgerlig bildning'" (ibid. citerar Bratt, 1977).

Malmberg (2000) har gjort en historik över de moderna språken i skolan från 1960 och framåt för Skolverkets räkning, i syfte ”att bättre kunna förstå den plats de moderna språken har i ett något längre tids-perspektiv” (ibid., s. 3).⁶⁶ Han vill belysa frågan om man kan se ”en klar och logisk utveckling från kursplan till kursplan eller om innehållet präglas av tydliga pendelsvängningar”(ibid.). Under rubriken samhälls- och kulturorientering i grundskolan anser Malmberg att vad som i Lgr 62 kallas realia är ”ett grundkoncept till det som senare kom att kallas interkulturell förståelse” (ibid., s. 15) och som i Lpo 94 ”upphöjts till mål” (ibid., s. 16). Malmberg synes med denna analys kvalitativt jämföra ”förståelse” med ”en orientering om det främmande landet och folket” (Lgr 62 s. 200). Sextiotalets två kursplaner har inbördes lika-lydande formuleringar om att ”en orientering om några drag i ett främmande folks civilisation och kultur kan vara av väsentligt värde för individen” (Lgr 62 s.194 och Lgr 69 s.143). I avsnittet Allmänna synpunkter framställs kulturstudier som ”objektiv information”:

Materialet bör vidare vara sådant, att det innehåller eller kan ge anledning till en objektiv information om vardagsliv samt geografiska och samhällsleliga förhållanden i de länder, vilkas språk studeras (Lgr 69, s. 143).

Objektiv information är oförenlig med dagens begrepp interkulturell förståelse.

I en tipsbok för engelskundervisning skriven av Jakobsson (1972), en erfaren och välrenommerad lärarutbildare och läroboksförfattare kan ses som ett tidsdokument. Författaren betvivlade att en inriktning mot detaljkunskaper var den riktiga.

Realia ska vara ett stöd och en sporre i undervisningen.---Realia bör vara skojigt och intressant och utgöra en aperitif. Någon gång är det nödvändigt att ta upp saker och ting för att göra en text klarare. *På lång sikt* kan man naturligtvis, om intresse finns för det, samla ihop lite material för realiaundervisningen. Principen bör dock vara: hellre för lite än för mycket. *Här behövs ingen överinläring* (kursivt i originalet)(ibid., s. 205).

⁶⁶ Malmbergs historik över och diskussion av undervisning och kursplaner i moderna språk i svenska skola de senaste fyrtio åren ligger hösten 2001 på Skolverkets hemsida. Därmed kan den även uppfattas som en av Skolverkets sanktionerad kommentar till dagens kursplaner.

Jakobsson ser således realia som språkstimulans och gör ingen koppling till interkulturella förståelseaspekter.

Med Lgr 80 införs rubriken ”Samhälls- och kulturorientering” och kursplanetexten innehåller nya formuleringar, men det är samma essentialistiska kulturbegrepp som reproduceras från sextioalets styrdokument. Det är fortfarande, som Tornberg (2000) påpekar, samma diskurs som tidigare kursplaner, d.v.s. det kulturperspektiv som hon kallar ”ett fullbordat faktum”.

Lindblad (1982) ger i sin översikt över engelskämnet en kommentar som nu tjugo år senare är högaktuell att beakta, när engelskämnets interkulturella perspektiv praktiskt ska tillämpas. Dels betonar han helhetssynen på vad som sker i skolan, dels lyfter han fram attitydbearbetning som ett ämnesspecifikt mål.

Uppdelningen i ”ämnen” görs av historiska och praktiska skäl, men verkligheten består inte av ”ämnen”. Det man lärt sig i olika skolämnen integreras i det dagliga livet, och det finns mycken ”livskunskap” som inte automatiskt rymms inom skolämnenas snäva ramar. Man måste därför ständigt påminna sig att man i varje enskilt ämne måste beakta de s.k. övergripande målen, allt sådant som hör ihop med att vara människa i allmänhet och medborgare i det svenska samhället av idag i synnerhet. Inom ämnet engelska måste därför också sådana saker som samarbetsförmåga, öppenhet för andra människors värderingar och sätt att vara, tolerans och förmåga att organisera sitt liv finnas med på skilda sätt (Lindblad, 1982, s. 13).

Lindblad ser således undervisning i engelska underordnad allmänt övergripande mål i skolan. Om de ämnesspecifika målen säger Lindblad:

Inom ämnet engelska är också naturligt att begrunda de problem som möter den som av olika skäl tvingas tala ett annat språk än sitt modersmål. Attityder till människor med annat förstaspråk än svenska och med annan kulturell bakgrund bör därför bearbetas. Sådana människor möter våra elever ju dagligen inom Sveriges gränser och givetvis så fort de reser utomlands (ibid., s. 14).

Först efter att ha uppmanat läsaren att begrunda dessa synpunkter går Lindblad över till att behandla ”språkstudiernas självklara centrum: språkfärdigheterna” (ibid., s. 14). Trots att färdigheterna anges som

kärnan, ges helhetssyn och attitydbearbetning av kulturell bakgrund emfas genom sina framlyfta positioner.

Även Ericsson (1989, s. 77) kopplar läroplanens övergripande mål till språkundervisning, fast som ett exempel på begreppet *transfer*:

Även attityder och inställningar till andra människor kan positivt utvecklas och överförs till flera situationer och sammanhang: värderingar gentemot avvikande och etniska minoriteter, uppfattningar om fredsföstran, konfliktlösning och andra relationsfrågor, syn på internationalism och andra ämnen, som läroplanerna i sin övergripande målsättning betonar såsom viktiga inslag och underliggande ingredienser i all undervisning i den svenska skolan.

Jag är mer pessimistisk och anser att det inte räcker att lita till automatiska överföringseffekter.

Lindblad kommenterar de politiskt grundade syftesbeskrivningarna i Lgr 80 som "minst sagt vaga och svårbegripliga":

... eleverna skall bli "medvetna om att språket är ett uttryck för olikartade levnadsförhållanden, annorlunda kultur, olika begreppsindelning i skilda länder". Vad betyder "språket": engelska eller det mänskliga språket i allmänhet? Det skulle vara intressant att veta vad denna tänkt som formulerat detta syfte, hur lärarna ute på skolorna gör för att uppnå det och vad man säger i lärarutbildningen! "Det dunkelt sagda...?" (Lindblad, 1982, s. 17).

Lindblads kritik kvarstår som aktuell med hänsyn till dagens kursplan (Lundgren, 2001).

Malmberg (2000, s. 18) hävdar att "kulturkunskapsmålen funnits med i språkkursplanerna från Lgr 62, men att de efterhand preciserats och vidgats." Han synes läsa in en kontinuitet i "kultur" som kunskapsmål. Malmberg förefaller acceptera definitionen av interkulturell förståelse som ges av kursplan 2000 och den bedömning av denna som föreskrivs där. Han säger:

Det bör här sägas att interkulturell förståelse normalt inte uppfattas som ett moment som övas helt fristående från andra delar av undervisningen. Det faller sig naturligt att likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i andra länder uppmärksammas och därmed utgör en integrerad del också vid utövandet av färdigheter där fokus i övrigt ligger på avlyssning, tal, läsning, eller skrivning (ibid.).

Malmberg hänvisar till Europarådets skrivning om sociokulturell kompetens som ”spelar en viktig roll för det övergripande mål vi i vår kursplan kallar interkulturell förståelse”(ibid.). Citatet framstår som en intressant formulering som inte återfinns i något juridiskt bindande dokument. Å ena sidan hävdar Malmberg att det i sak är samma ”kulturkunskapsmål” nu som 1962. Å andra sidan säger han att detta mål idag har en övergripande ställning över andra mål. Skulle det vara så att interkulturell förståelse är ett *övergripande mål* får begreppet en helt annan dignitet och status än någon annanstans i svensk kursplane-text eller i hittills publicerade kommentarer till kursplanen.

Tornberg (2000) har gått igenom behandlingen av ”kultur” i de sista trettio årens läroplaner, från Lgr 62 till kursplan 2000, med avseende på formuleringar och utbildningsfilosofisk förankring.

Å ena sidan finns ett starkt behov att med åren ge kulturdimensionen en allt större plats och vikt. Å andra sidan görs dessa ansträngningar utan att innebörden i själva kulturbegreppet omprövas. Det leder till att kulturdimensionens allt större betydelse uttrycks med hjälp av ny terminologi och av att nya element successivt tillkommer, samtidigt som kulturdiskursen *ett fullbordat faktum* består i kursplan efter kursplan (ibid. s. 257-258).

Så vitt jag kan förstå av hennes text är vi båda överens om (jfr. Lundgren, 2001) att kultur förknippas med nationalitet i kursplanen och att dagens plan trots nya formuleringar lyfter fram traditionell kulturkunskap.

(D)et som eleven ska orienteras om, det som ska behandlas i undervisningen och det som eleven ska reflektera över (och jämföra) är som jag ser det, en främst till nationalitet knuten essentiell ”kultur” med rötter i *Kulturkunde* och *antiquities* (Tornberg, 2000, s. 240).

3.3 Aktuella utbildningspolitiska styrtexter

3.3.1 Några tidigare undersökta texter⁶⁷

Styrande texter för engelskämnet i grundskolan har tidigare granskats (Lundgren, 2001). Undersökningen kan ses som en förstudie till föreliggande avhandling. Vissa delar är sammanfattade i följande kapitel, men passager är även hämtade direkt ur den. Studien visar att texterna talar om interkulturell förståelse utifrån olika perspektiv, beroende på om de befinner sig långt ifrån eller nära engelskundervisningens konkreta verklighet.

Metoden som användes i nämnda studie, textanalys med ett kritiskt granskande syfte, kan karaktäriseras av följande citat (Linde, 2001, s. 15):

I vår samhällsvetenskapliga och humanistiska skolning, och kanske i ökande mån i gymnasieskolan, ligger tyngdpunkten inte på *inläsning* utan på *utläsning*. Det innebär att läsa texten och ställa frågor till den om vad som menas, pröva olika tolkningar och kritiskt granska vad som står och också fråga sig om det som inte står, att se gränssnittet mellan inneslutet och uteslutet (se bl.a. Säfström 1995).

Läsningen betecknas som tolkande och lyfter fram det som utesluts ur texten och tages för givet av läsaren (Säfström, 1999).

Texter aktuella för undersökningen var följande ”bakgrundstexter” vilka med undantag av nationella utvärderingar har en generell övergripande funktion: Internationella överenskommelser från UNESCO och Europarådet⁶⁸; riksdagsbeslut 1985 (SOU 1983:57); Skola för bildning (SOU 1992:94); Lpo 94; referensmaterial från Skolverket⁶⁹ och nationella utvärderingar (NU 93, UG 95, US 98).⁷⁰ Dessutom undersöktes följande texter: kursplan och betygskriterier Lpo 94 för engelska (1996), kursplan 2000 för engelska, nationellt prov i engelska år 9 och 24 insamlade lokala ämnesplaner i engelska.

⁶⁷ Texter som jag undersökt i Lundgren, 2001.

⁶⁸ Se Skolverket, 1999c och Svenska Uneskorådet, 1999.

⁶⁹ Skolverket, 1996a och 1996b.

⁷⁰ NU 93 (Oscarson, 1993), UG 95 (Skolverket, 1997); US 98 (Skolverket, 1999a).

I föreliggande avhandling vill jag nu rekapitulera delar av min tidigare studie. Huvudsakligen är det den nationella kursplanen i engelska som jag återvänder till. Därefter kommer jag att analysera kursplanen utifrån Faircloughs diskursanalytiska modell. Men först något om de bakgrundstexter som anges ovan, vilka alla på olika sätt står i ett förhållande till kursplanen i engelska.

3.3.2 Övergripande styrtexter som bakgrund till kursplanen

3.3.2.1 Internationella överenskommelser

För utbildningen i svensk skola gäller förutom läroplanen och skollagen även de internationella deklARATIONER och överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta (Lpo 94 s. 4). I förordet till första upplagan av "Överenskommet!" (Skolverket, 1994) sägs följande:

Om man ska vara riktigt nogräknad kan man tycka att de nyligen fastställda läroplanerna och kursplanerna för grundskolan och de frivilliga skolformerna borde ha utökats med ytterligare ett måldokument; de internationella fördrag och konventioner som Sverige förbundit sig att verka för i alla utbildningssammanhang. Dessa kompletterar och förtydligar de värderingar läroplanen har som grund för uppställda mål.

Alla internationella texter av detta slag grundar sig på FN:s deklARATION om mänskliga rättigheter 1948.⁷¹ Artikel 26 slår fast följande:

Undervisningen skall syfta till personlighetens fulla utveckling och till att stärka respekten för människans grundläggande fri- och rättigheter. Undervisningen skall främja förståelse, tolerans och vänskap mellan nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt befördra Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande.

Några övriga internationella deklARATIONER och överenskommelser med relevans för interkulturell språkundervisning är:

- UNESCO:s rekommendation om utbildning för internationell förståelse 1974⁷²

⁷¹ Svenska Unescorådet 3, 1999, s.10.

⁷² Skolverket, 1999c.

- Europarådets rekommendationer om interkulturell utbildning No. R 18, 1984
- Ett Maastricht fördrag - EC Resolution May 1988 - om att utveckla den europeiska dimensionen i alla medlemsländernas läroplaner.

FN:s rekommendation om utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna antogs på UNESCO:s 18:e generalkonferens 1974. Där står det bl.a.:

För denna rekommendations syften

- omfattar ordet utbildning hela den samhällsprocess genom vilken individer och samhällsgrupper, inom och till förmån för de nationella och internationella samhällena, lär sig att medvetet utveckla hela sin personliga förmåga, alla sina anlag och kunskaper. Denna process är inte begränsad till någon bestämd verksamhet.
- skall termerna internationell förståelse, samarbete och fred betraktas som ett odelbart helt, grundat på principen om vänskapliga förbindelser mellan folk och länder som har olika politiska och sociala system och på respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna.

I texten till denna rekommendation är bibetydelseerna av dessa termer ibland samlade till ett kortfattat uttryck, internationell utbildning (Skolverket, 1999c, s. 92).

Det är ett långt dokument som i sin helhet framhåller internationell och interkulturell tvärvetenskaplig undervisning för alla stadier och former av utbildning. Dess grundsyn präglas av solidaritet, demokratifostran och kritisk analys. Dokumentet säger i § 17 följande om språkundervisning:

Medlemsstaterna bör i olika typer av utbildning främja studiet av skilda kulturer, deras ömsesidiga inflytande, deras framtidsutsikter och levnads-sätt, för att befordra ömsesidig förståelse av skillnader mellan dem. Sådana studier bör bl.a. lägga tillbörlig vikt på undervisning i främmande språk, civilisationer och kulturarv som ett medel för att främja internationell och interkulturell förståelse (ibid. s. 98).

3.3.2.2 Nationellt riksdagsbeslut om ett interkulturellt synsätt

I konsekvens med Europarådets rekommendationer blev Sverige det första medlemsland som tog ett riksdagsbeslut 1985 om att all undervisning på alla stadier, för alla elever och i alla ämnen skall präglas av ett interkulturellt synsätt (Batelaan, 1992). Beslutet föregicks av Språk- och kulturarvsutredningen, SOU 1983:57, och slår fast att interkulturell undervisning:

- gäller alla elever
- är inte ett ämne utan ett förhållningssätt som skall tillämpas i alla ämnen
- skall prägla all verksamhet i skolan
- skapar förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse i klassen, skolan och närsamhället
- startar en process på väg mot samhörighet mellan grupper inom det svenska samhället och mot internationell solidaritet (SÖ/SIL 1986, s. 16).

Batelaan⁷³ hävdar att utbildningsmyndigheterna i Europa underlåter att upplysa skolor och högskolor om internationella åtaganden om interkulturell utbildning, men att Sverige utgör ett undantag.⁷⁴

3.3.2.3 Läroplanen

Lpo 94 och Lpf 94 har sina teoretiska utgångspunkter utvecklade framförallt i kap 2 i Skola för bildning (SOU 1992:94). Vikten och statusen av denna bakgrund framgår av att kapitlet i ett särtryck med inledning av verkets generaldirektör delades ut till alla skolor under hösten 1994. Förutom ny läroplan och ny kursplan, introducerades officiellt en ny syn på kunskap och lärande. Skolverket ville att texten skulle bli

⁷³ Svenska Unescorådet, 1999, s. 33.

⁷⁴ Stämmer påståendet vill jag hävda att informationen stannar på vägen, eftersom den enligt min erfarenhet inte når ut till lärare och lärarstudenter. Beslutet är förvånansvärt okänt. Detta påstående grundas på egna erfarenheter av kontinuerlig kontakt med ett stort antal blivande och verksamma lärare. Under de mer än 15 år som passerat sedan beslutet togs har flera tusen personer i mina kurser i grundutbildning och fortbildning genom handuppräknig fått besvara frågan om de känner till beslutet. En mycket ringa procent av deltagarna varit medvetna om dess existens.

föremål för ”en aktiv diskussion i den enskilda skolan”, sägs det i inledningen. Helhetssynen understryks:

Undervisningen i de olika skolämnena skall organiseras så att deras funktioner kompletterar och stödjer varandra och tillsammans utgör en strukturerad helhet som främjar elevens allsidiga utveckling (SOU 1992:94).

Ett av de övergripande målen är det internationella perspektivet. I läroplansbetänkandet hävdas följande:

Den kanske mest påfallande samhällsförändringen under de senaste decennierna är internationaliseringen av det svenska samhället. - - - Ökade internationella beroenden och kontaktytor är av stor betydelse i såväl människors privatliv och yrkesliv som för nationen i dess helhet. De ger nya utvecklingsmöjligheter, men ställer oss också inför nya svårigheter. Det är en nationell angelägenhet att medborgarna kan rustas att fånga dessa möjligheter och hantera problemen (ibid. s. 88-89).

Läroplanerna säger:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald. Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Lpo 94 s. 5 och Lpf 94 s. 23).

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser (Lpo 94 s. 7 och Lpf 94 s. 26).

I en senare version av Lpo 94 som inkluderar förskolan och fritidshemmet finns efter meningens ovan följande tillägg:

Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet (Lpo 94, 1998 s. 8).

Såväl den internationella solidariteten som förståelse för Sveriges kulturella mångfald betonas således i läroplanen. Det finns därmed en

kontinuitet från och med 1960-talet att tolka internationaliseringsbegreppet som internationell solidaritet, trots att EU fokuseringen ökade under 1990-talet.⁷⁵ 1994 års läroplaner som nationellt övergripande styrdokument innebär enligt min tolkning att den ökade internationaliseringen ställer nya krav på ämnesundervisningens innehåll. Det stora antalet flyktingar och invandrare i Sverige, ett närmande till Europa och globalt beroende kräver av elever och lärare inte minst av lärare i språk, en beredskap för att möta en ny typ av samhälle.

3.3.2.4 Skolverkets referensmaterial om internationalisering

Principerna om demokrati och mänskliga rättigheter utgör den yttersta grunden för undervisning i internationella frågor (Skolverket 1996b). Det fanns uppenbarligen ett behov att förtydliga vad interkulturell och internationell förståelse syftar till, eftersom tre kommentar- eller referensmaterial gavs ut inom området i anslutning till nya läroplanen.

a) *Överenskommet!* (Skolverket 1994/1999c)

b) *Globala och interkulturella frågor i undervisningen* (Skolverket 1993/1996a)

c) *Långt borta. Och nära.* Läroplanerna och internationaliseringsbegreppet (Skolverket 1996b).

a) *Överenskommet!* (Skolverket, 1994/1999c) återger i samlad form fyra internationella grunddokument som ligger till grund för de värderingar på vilka läroplanerna vilar. I den ryms sålunda den tidigare berörda FN rekommendationen om internationell förståelse.⁷⁶

b) *Globala och interkulturella frågor i undervisningen* (Skolverket, 1993/1996a) framhåller att skolans internationaliseringsmål enligt referensmaterialet har flera motiv:

- moraliska och etiska: utveckla internationell solidaritet, motverka främlingsfientlighet och utveckla en världsmedborgarkänsla
- samhälls- och arbetsmarknadsmässiga: förbereda elever för en internationell arbetsmarknad genom goda språkkunskaper, förståelse för

⁷⁵ Jfr Lahdenperä, 1995.

⁷⁶ Se 3.3.2.1.

olika kulturer och kunskaper om internationella beroendeförhållanden

- personliga: ge chans till ett arbete, ”personlig bildningstillfredsställelse” genom förståelse för vad som händer i världen, ge möjlighet att ta ställning och påverka
- formella: leva upp till de internationella överenskommelser vi har förbundet oss att beakta och låta läroplanens internationella perspektiv genomsyra ämnesundervisningen

Materialet visar bl.a. på en spänning mellan olika värderingsgrunder, vilken kan uttryckas som en målkonflikt.

Skall undervisningen om internationella frågor i första hand syfta till global solidaritet eller till att klara det svenska näringslivets internationella konkurrenskraft? (ibid. s. 39).

Marknadsaspekterna har vunnit terräng på bekostnad av 70-talets globala solidaritetstänkande. Motsättningen mellan de instrumentella (nyttoinriktade) och de integrativa (personlighetsutvecklande) motiven för internationalisering utvecklas (ibid.). Det hävdas i nämnda kommentarmaterial att enligt en uppfattning kan de två perspektiven kombineras, men enligt ett motsatt synsätt finns en oförenlig motsättning mellan vad som kan betecknas som solidaritetsmotivet och näringslivsmotivet. Konkurrens och solidaritet ses som motstridiga motiv. Denna målkonflikt bör enligt författarna uppmärksammas, när lärare och elever planerar undervisningen. Stoffurval, perspektiv och själva den tyngdpunkt en internationaliserad undervisning får, baseras ytterst på värderingar. Detta bör eleverna bli medvetna om. Skolans krav på saklighet och allsidighet innebär att olika perspektiv, uppfattningar, värderingar och handlingsalternativ skall komma fram (ibid. s. 39).

c) I materialet *Långt borta. Och nära.* (Skolverket, 1996b) använder verkets dåvarande chef Ulf P. Lundgren sina egna läroplansteoretiska kodbegrepp i förordet. Han förpassar till historien såväl den moraliska principen förhärskande i den tidigare lärdoms- och folkskolan som industrisamhällets vetenskapligt rationella princip. Mot dessa ställer han:

... en ny fas i historien - den postmoderna eller postindustriella - då samhällsbegreppet vidgas till att omfatta det internationella och gränsöverskridande. De principer som är vägledande för en utbildning som skall förbereda den uppväxande generationen för detta internationella sammanhang, skall närmare granskas i den fortsatta framställningen (ibid. s. 5).

Det framgår dock inte klart hur hans ställningstagande för denna tredje princip ska uppfattas. Längre fram i referensmaterialet hävdas helhetsynen tvärs över ämnesgränser:

Att iaktta det internationella perspektivet innebär att ett internationellt tänkande ska genomsyra allt arbete i skolan. Dock finns i läroplanerna flera mål som direkt anknyter till internationella frågor. Exempelvis ska skolan sträva mot att eleverna lär sig kommunicera på främmande språk. Efter genomgången grundskola ska eleven ha utvecklat förståelse för andra kulturer och ha kunskap om länders och världsdelaars ömsesidiga beroende (ibid. s. 44).

Den första meningen i citatet är ett direkt eko av riksdagsbeslutet 1985.⁷⁷ Skillnaden är att ”interkulturell” har bytts mot ”internationell”.

Skolverket anger tre kunskapsområden som inte är ämnesrelaterade utan ”kan och bör behandlas inom ramen för flera ämnen”:

1. Ökade språkkunskaper. Dessa krävs inte bara för att kommunicera med andra utan också för att ha en chans både på den internationella arbetsmarknad som växer fram och på den inhemska arbetsmarknaden
2. Ökad kunskap om det egna kulturarvet. Denna ska göra eleverna medvetna om deras egna grundläggande värderingar och därigenom stärka deras identitet. Med stärkt identitet har elever lättare att möta och acceptera andra grupper.
3. Ökad kunskap om andra kulturer och trosuppfattningar. Det ska leda till ökad tolerans. Kunskapen måste baseras på respekt för människors kulturella bakgrund och präglas av synen på mångkulturalitet som något värdefullt (ibid. s. 45).

En tolkning av internationalisering som ett medel för Sveriges integration inom EU (Lahdenperä, 1995) blir i detta referensmaterial

⁷⁷ Se 3.3.2.2.

tydlig. I det tidigare kommenterade materialet (b) riktas fokus istället mot "världen i Sverige", det mångkulturella samhället inom nationen. Till skillnad mot material (b) problematiseras inte här (i material c) motsättningen mellan de olika diskurserna. Trots fokuseringen på arbetsmarknadsaspekter under punkt 1 ovan uppfattar jag dock att material c antyder ett ämnesövergripande och personlighetsutvecklande perspektiv på språkundervisning med hänvisning till följande:

Det finns möjligheter att utveckla den traditionella språkundervisningen. Förutom språk och realia kan den uppmärksamma även de övriga kunskapsområdena, d.v.s. frågor om kulturarv och mångkulturalitet (ibid. s. 47).

Det är värt att uppmärksamma att termen realia används i dessa texter medan kursplanerna i främmande språk använder benämningen interkulturell förståelse. Detta är anmärkningsvärt eftersom realia är ett äldre kursplanebegrepp. I ett referensmaterial som vill trycka på ämnesintegrering och ett förhållningssätt i alla ämnen borde det varit rimligt att använda den nya benämningen.

3.3.2.5 Sammanfattning

Internationella överenskommelser, nationella lagar och förordningar, läroplan samt angivet referensmaterial har en gemensam grundtanke: ett internationellt perspektiv syftar till interkulturell förståelse. Dessa styrande texter är gemensamma för alla skolämnen och i dem kan utläsas ett innehåll som ryms i nyckelord som bl.a. demokrati, solidaritet, attitydbearbetning, identitetsutveckling, mänskliga rättigheter, fredsfostran. Skola för bildning och Lpo 94 talar om den studerande som kunskapare, om social och kritisk fostran samt värdering av olika alternativ med sikte på den framtida medborgaren. De övergripande styrtexter som gäller alla skolämnen rymmer skolans värdegrundsperspektiv. De texter som tagits upp i avsnitt 3.3.2. ovan ingår i den politiska diskursens sociala praktik för att använda Faircloughs terminologi. Det innebär att de utgör en del av den sociala och pedagogiska värdegemenskap inom vilken kursplanen existerar. Jag övergår nu till att granska hur kursplanen tydliggör detta. Den sociala praktiken återkommer jag sedan till i avsnitt 3.4.

3.3.3 Kursplan och betygskriterier – texten

De övergripande måldokument och övriga styrtexter som presenterats i förra avsnittet betraktar jag som en del av den utbildningspolitiska grund på vilken kursplanen i engelska vilar. Lpo 94:s kursplan i engelska fastställdes 1996. Det var den kursplan som gällde när lärarintervjuerna (kap. 7) gjordes. Från 2000-07-01 gäller en reviderad version, kursplan 2000. Mot den ovan presenterade bakgrunden har tidigare (Lundgren, 2000) ställts fem frågor till nationella kursplaner i engelska från Lpo 94 (kursplanerna 1996 och 2000): (1) Hur beskrivs engelska, som ett nationellt språk eller som ett internationellt kontaktspråk? (2) Vilken roll får ”kultur” i språkundervisning i förhållande till elevens hela skolutbildning? (3) Vad är ”kultur” i språkundervisning? (4) Vad ska eleven lära sig? (5) Varför ska eleven lära sig om andra kulturer i engelskundervisning?

Granskningen av kursplanen på textnivå är första steget i den Fairclough-inspirerade analys som jag gör av myndighetsdiskurs. För att få med alla stegen i avhandlingen återvänder jag således till texten i kursplan 2000. Frågorna ovan ligger till grund för strukturen av textanalysen.

Med den nya kursplanen ger Skolverket (2000b s. 44) en sorts ”programförklaring” för alla moderna språk.

Den språksyn som genomsyrar de nya kursplanerna är densamma som kom till uttryck i Lpo 94 och Lpf 94, nämligen kommunikativ språkfärdighet och interkulturell förståelse. Det nya består framför allt i en ännu starkare tonvikt på elevens ansvar för sin egen inläring. Även internationalisering och interkulturell förståelse betonas mer än tidigare.
(a)⁷⁸

Jag har utgått från några utdrag av kursplanen. Inledningsvis ett avsnitt om *ämnets syfte och roll i utbildningen* som ger själva anslaget för ämnet:

Engelska är modersmål eller officiellt språk i ett stort antal länder, förmedlar många vitt skilda kulturer och är dominerande kommunikations-språk i världen. Förmåga att använda engelska är nödvändig vid studier,

⁷⁸ För att i min avhandlingstext smidigare kunna hänvisa till utdrag ur kursplan och betygskriterier (Skolverket, 2000a) och dess kommentarmaterial (Skolverket 2000b) har citaten i följande avsnitt markerats med bokstäver.

vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga internationella kontakter av olika slag. Ämnet engelska har därför en central roll i den svenska skolan. Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utveckling som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer, (Skolverket 2000a, s. 13).(b)

Som ett *mål att sträva mot* anges att:

Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i engelsktalande länder och göra jämförelser med egna erfarenheter.^{79(c)}

Utgångspunkten för följande analys är kursplanens egna ord: ”i ämnet ingår att granska det innehåll som språket förmedlar”⁸⁰. I stället för att tala om att ett innehåll ”förmedlas” av språket i kursplanen vill jag, i enlighet med den språksyn som jag ställer mig bakom, hellre fråga: Vilka olika betydelser kan mottagare konstruera med kursplanens text som grund, d.v.s. vilka alternativa budskap kan skapas med hjälp av texten?⁸¹

Engelskans roll som världsspråk slås fast. Språket fungerar som (1) modersmål, (2) officiellt språk, (3) kontaktspråk. Syftet att ”vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld” (cit. b) kan tolkas som en vilja att bredda den förra kursplanens formulering, ”engelsktalande länder”. Dagens internationella samhälle använder engelska som kontaktspråk. Som följd av en sådan breddning kan ”kultur” som tematiskt innehåll få ett mer globalt perspektiv (Risager, 1998). ”Den växande engelsktalande omvärlden” kan uppfattas som kulturer där engelska är förstaspråk, andraspråk eller lingua franca. Kulturer som avses kan vara en majoritetskultur eller en minoritetskultur. En tolkning skulle vara att eleven får redskap för att kunna ”utveckla sin förmåga att reflektera över andra levnadssätt och kulturer

⁷⁹ Skolverket, 2000a, s. 14.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Se 8.2.5.

i engelsktalande länder och kunna göra jämförelser med egna erfarenheter”.⁸²(d)

Dessa redskap kan i sin tur tillämpas på internationella möten i allmänhet. En sådan slutsats går dock ej att klart utläsa. Följaktligen är fortfarande en möjlig tolkning av kursplanen en kulturkompetens med inriktning mot majoritetskultur i ”den inre kretsen”. För övrigt indikerar enligt min mening det possessiva pronomenet ”sin” att eleven har en inbyggd förmåga att reflektera och göra jämförelser. Den finns där redan och behöver bara utvecklas. Hur går det till och vilken utbildning har läraren för att stödja eleven till denna utveckling? Detta ser jag som ett exempel på vad Fairclough (1992 p. 27) kallar transivitet (*transitivity*), d.v.s. att agenten förbinds med handlingen så den framstår som en självklarhet. Någonting sker av sig själv utan att processen dithän finns med i bilden.

När kursplanerna togs kommenterades de i ett pressmeddelande sålunda:

Skolverket har i sitt förslag genomgående strävat efter bättre samband mellan läroplanen och kursplanerna, t.ex. när det gäller värdefrågor. ...Krav- och målnivåer ligger i princip kvar, men undersökningar och forskningsrön, samhällsutvecklingen och attitydförskjutningar i samhället har i vissa fall lett till en modernisering av innehållet....De nationella kursplanerna ger nu efter revideringen en tydlig ram för ämnets innehåll och de kunskaper som eftersträvas. Däremot är valet av stoff och metoder en uppgift för skolans lärare och elever.de grundläggande värdena i läroplanen ska genomsyra undervisningen i alla ämnen.⁸³ (e)

Sambandet mellan läroplan och kursplanen i engelska med avseende på värdefrågor är enligt min uppfattning oklart. De ”kunskaper som eftersträvas” behöver inte relateras till grundläggande värden.

”Kulturmomentet”⁸⁴ i språkundervisning får uttalat en mer integrerad plats inom ämnet engelska, vilket är en nyhet.

Engelska bör lika lite som andra språk delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning ... De olika kompetenser som ingår i en all-

⁸² Ibid.

⁸³ Utbildningsdepartementet, 2000-03-02, www.regeringen.se

⁸⁴ Jönsson, 2001.

sidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur.⁸⁵

(f)

Integrering av ämnets olika moment för att ”uppnå en allsidig och kommunikativ förmåga” är i linje med Europarådets arbete. Ville man med det nya förslaget trycka på att en kommunikativ kompetens ska integreras med interkulturell kompetens och metakognition, kunde det för att ge den nämnda teorianslutningen (citater e) t.ex. kunna framgå av texten att den ”allsidiga” förmågan består av en interkulturell kommunikativ kompetens (Byram, 1997). Termen har införts i den officiella kommentaren till den nationella kursplanen utan att det redogörs för vad som avses med begreppet.⁸⁶

En annan oklarhet, som försvagar intrycket att interkulturell förståelse och interkulturell kompetens har en reell betydelse i kursplanen, är den skrivning som görs av elevens förmåga att utvärdera sig själv. Skolan ska sträva mot att eleven ”utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen”.^{87(g)}

Det framgår inte om medvetenheten om den egna inläringen (metakognition) avser något mer än renodlad ”språkinläring”, d.v.s. om den även inbegriper en medvetenhet hos eleven om hur hon/han utvecklar sin interkulturella förståelse. Träning i systematisk självvärdering är en möjlighet för att begreppet ska bli synligt och få betydelse för eleven.

Eftersom Skolverket har ambitionen att forskningsrön ska modernisera innehållet i kursplanen (citater e) är det relevant att peka på de teorier som Europarådets språkprogram (*Framework*) bygger på. På väsentliga punkter har Byram och Zarate (1994) på uppdrag av Europarådet utvidgat och utvecklat van Eks begrepp, på vilka tidigare språkdokument från rådet grundade sig. Men gammalt och nytt har blandats i *Framework* och det återspeglas i den svenska kursplanen. Den stora skillnaden mellan den tidigare och senare forskningen är att man utgår från olika ideal, den infödda respektive den interkulturella språk-

⁸⁵ Skolverket, 2000a, s. 14.

⁸⁶ Skolverket, 2000b, s. 45.

⁸⁷ Skolverket, 2000a, s. 14.

brukaren.⁸⁸ Detta grundläggande paradigmskifte förbigås av kursplanen med tystnad.

Den tidigare kursplanen införde med Lpo 94 ”interkulturell förståelse” utan att tydliggöra hur begreppet skilde sig mot Lgr 80:s ”samhälls- och kulturorientering”. ”Interkulturell kompetens” är ett nytt begrepp som introduceras med kursplan 2000, också utan att förklaras. Fairclough (1992) diskuterar begreppet *wordmeaning*. Den betydelsepotential eller det tolkningsutrymme som ligger i ”interkulturell kompetens” bortses helt ifrån. Vi har här ett exempel på vad Winther Jørgensen & Phillips (2000) kallar en flytande signifikant, en term som flera diskurser strävar efter att erövra. I den första versionen av den reviderade kursplanen stod följande:

Förmågan att iaktta och reflektera över likheter och skillnader mellan den egna kulturen och kulturer i engelsktalande länder *måste hela tiden utvecklas och på sikt leda till det som kallas interkulturell kompetens.*⁸⁹ (h)

Texten har i slutversionen av kursplan 2000 ändrats till:

Förmågan att iaktta och reflektera över likheter och skillnader mellan den egna kulturen och kulturer i engelsktalande länder *utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens.*⁹⁰ (i)

Kursiveringarna är mina. Presensformen har fått ersätta den tidigare versionens föreskrivande ”måste” och ger intryck av att utvecklingen sker per automatik. Passivformen understryker detta. Det här är ett exempel på Faircloughs term *modalitet* (ibid., 1992), det sätt på vilket något presenteras. I det här fallet indikeras något som sker utan förbehåll, vad som sägs är sant och det presenteras som en självklarhet. Formuleringen anser jag också är ett exempel på vad Thavenius, (1999b, s. 136) benämner som ”kursplanens övertalande karaktär”.

En nyhet i den reviderade planen är att interkulturell förståelse ska bedömas. En tydlig skrivning är följande:

⁸⁸ För interkulturell språkbrukare se 2.2. För den äldre och nyare teoribildning som åsyftas se 2.3.

⁸⁹ <http://www.skolverket.se>, maj 1999.

⁹⁰ Skolverket, 2000a, s. 14.

Bedömningen inriktas även på hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse. Elevens kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder och medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till den egna kulturen vägs här in, liksom elevens förmåga att tillämpa de oskrivna regler som i olika kulturer påverkar kommunikationen. (Skolverket, 2000a, s. 14).⁹¹ (j)

För att förtydliga – följande ”vägs in” när elevens interkulturella förståelse bedöms:

- kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder
- medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till den egna kulturen
- elevens förmåga att tillämpa de oskrivna regler som i olika kulturer påverkar kommunikationen.

Som vägledning för undervisning och bedömning är texten problematisk och väcker flera frågor. Ska vi uppfatta citatet (j) som kursplanens definition av interkulturell förståelse? Vad avses med uttrycket ”vägs in”? Betyder det att dessa punkter är en del av begreppet eller att de tillsammans täcker begreppet i sin helhet? Om en delvis täckning är svaret, vari består i så fall de övriga delarna av begreppet? Formuleringen ”hur väl” i citatet indikerar någon slags kvantifiering. Är en sådan möjlig och hur ska den gå till?⁹²

Det blir svårt att begripa citatet (j) när det kopplas till betygs-kriterierna. I den version som först gick på remiss föreslogs att för betyget VG skulle krävas att ”eleven iakttar, reflekterar över och jämför olika kulturer i den engelskspråkiga världen vad gäller levnadssätt och traditioner”.⁹³(l)

⁹¹ Ibid. s.16.

⁹² Det nationella provet i engelska för år 9 bedömer inte denna kompetens. Utvärderingsproblematiken berörs i nästa kapitel.

⁹³ <http://www.skolverket.se>, maj 1999.

För MVG föreslogs att ”eleven använder sig av sina kunskaper om den engelskspråkiga världens levnadssätt, värderingar, traditioner och regler”.⁹⁴ (k)

I slutversionen av kursplan 2000 är dessa formuleringar borta. Det finns ingenting under rubriken betygskriterier som syftar på kulturdidaktik. Vad som sägs ovan i citatet (j) om bedömning har således ingen täckning i centrala kriterier för betygsättning. Uppnåendemålen för år 9 är enligt läroplanen samtidigt betygskriterier för betyget G för år 9. Är den logiska slutsatsen att när eleven uppfyller detta mål, så har hon utvecklat interkulturell förståelse? Målet formuleras sålunda:

Eleven skall ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter.⁹⁵(m)

Det är den vägledning kursplanen ger för att uppnå interkulturell förståelse.

Anvisningarna om påbjuden kontinuitet och progression är nya.

I språkens nya kursplaner ska kontinuiteten tydligt framgå, d.v.s. språkkurserna ska hänga ihop genom hela grundskolan och den gymnasiala utbildningen. Progressionen, d.v.s. att nivån höjs för varje kurs, ska också bli tydligare.⁹⁶ (h)

En konsekvens av detta bör vara att även interkulturell förståelse och interkulturell kompetens ses i perspektivet kontinuitet och progression. Den progression som kursplanen visar på är att från år 5 stegra målet från att eleven ”skall känna till något om vardagslivet i något land där engelska används”⁹⁷ till formuleringen i citat m ovan.

Som sista punkt i textgranskningen vill jag ta upp frågan om varför eleven ska lära sig om andra kulturer. För att finna kursplanens svar återvänder jag till citat (b) ovan. Där framgår att syftet med engelskundervisning är att eleven ska:

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Skolverket, 2000a, s. 15.

⁹⁶ <http://www.skolverket.se>, maj 1999.

⁹⁷ Skolverket, 2000a, s. 15.

- utveckla en allsidig och kommunikativ förmåga
- utveckla nödvändiga språkkunskaper för att få tillgång till
 - internationella kontakter (sociala och yrkesmässiga)
 - en internationaliserad arbetsmarknad
 - IT kompetens
 - framtida studier
- vidga perspektiven på en växande omvärld med dess mångskiftande kulturer.⁹⁸

Skäl för språkstudierna som kan urskiljas är dels samhälls- och arbetsmarknadsmässiga, dels personlighetsutvecklande.⁹⁹ Viktningen mellan dessa får konsekvenser för undervisningen.

Kursplanen skiljer sig från den tidigare med avseende på kulturdidaktik. Skillnaden (Jönsson, 2000a, 2000b; Malmberg, 2000; Skolverket, 2000a, 2000b), vill jag sammanfatta i följande punkter:

- interkulturell förståelse ska betonas mer
- begreppet interkulturell kompetens införs
- undervisningsperspektivet breddas från ”engelsktalande länder” till att omfatta en ”växande engelsktalande omvärld”
- elevens förmåga att utveckla interkulturell förståelse ska bedömas
- kompetenserna ska integreras, d.v.s. interkulturell kompetens ingår tydligt i ”en allsidig och kommunikativ förmåga”
- det finns en tydlig progression genom hela skoltiden.

Min slutsats är att kursplan 2000 reproducerar den tidigare kursplanens diskurs och att det finns motsägelsefulla formuleringar om artskillnad mellan interkulturell förståelse och traditionell kulturkunskap. Också i kursplan 2000 kvarstår klyvningen i två olika perspektiv. Uppnåendemål och betygskriterier harmonierar inte med den inledande texten. Skillnaden mellan produkt och process lyfts inte fram med avseende på kultur eller kunskap. Den reviderade kursplanen gör anspråk på att visa

⁹⁸ Enligt citat b.

⁹⁹ Jfr. 3.3.2.4.

”ett bättre samband med läroplanen när det gäller värdefrågor”(e). De läroplansmål som blir synliga i kursplanen i engelska är emellertid inte de mål som för övrigt lyfts fram i interkulturell utbildning med hänvisning till slutsatsen i 3.3.2.5., d.v.s. demokrati, solidaritet, attitydbearbetning, identitetsutveckling, mänskliga rättigheter.

Kapitel 7 ska diskutera hur kursplanens formuleringar leder till olika typer av konsekvenser, vilka delvis har antytts ovan.

3.4 Kursplanen som diskursiv och social praktik

Det är huvudsakligen kursplanetexten, som har stått i fokus i avsnitt 3.3. Jag lämnar nu textnivån för att, inspirerad av kritisk diskursanalys, närmare diskutera hur kursplanen produceras och konsumeras samt i vilket större socialt, kulturellt och pedagogiskt sammanhang dessa processer äger rum. Faircloughs kritiska diskursanalys opererar som nämnts (1.4.5.) på tre plan, textnivå, diskursiv praktik och social praktik. Dessa tre nivåer existerar i ett komplext nät av förbindelser. De formar och formas av varandra och kan således inte klart åtskiljas. För att få struktur på analysen har jag emellertid valt att behandla själva texten i ett separat avsnitt som ovan. Detta är en konstruerad uppdelning. Som följd av samspelet mellan de tre nivåerna är dock anknytningar dem emellan ofrånkomliga.

Det är värt att notera att Fairclough ser den diskursiva praktiken som en del av den sociala praktiken.

Discursive practice is constitutive in both conventional and creative ways: it contributes to reproducing society (social identities, social relationships, systems of knowledge and belief) as it is, yet also contributes to transforming society. For example, the identities of teachers and pupils and the relationship between them, which are at the heart of a system of education, depend upon a consistency and durability of patterns of speech within and around those relationships for their reproduction. Yet they are open to transformations, which may partly originate in discourse: in the speech of the classroom, the playground, the staff room, educational debate and so forth (ibid. 1992, s. 65).

Jag uppfattar det så att Fairclough menar att talet om något specifikt befäster och bibehåller, men också omformar, den kontext i vilket det

existerar. Hur texter kommer till och förstås är både samhällsbevarande och samhällsförändrande:

Diskursiva praktiker – varigenom man producerar (skapar) texter och konsumerar (mottar och tolkar) dem - ses som en viktig form av social praktik som bidrar till att konstituera den sociala världen inklusive sociala identiteter och sociala relationer. Det är delvis genom diskursiva praktiker i vardagen (textproduktions- och textkonsumtionsprocesser) som social och kulturell reproduktion och förändring äger rum (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 67).

Hur styrtexterna kommit till och i vilket större sammanhang de existerar behandlas i följande avsnitt 3.4. Den huvudsakliga diskussionen om hur de konsumeras, d.v.s. textreceptionen och hur meningen konstrueras sparas dock till kapitel 7 när lärarintervjuerna har redovisats och myndighetsdiskurs kan relateras till lärardiskurs.

3.4.1 Produktion av kursplanen

Tillkomsten av kursplan 2000 behandlas i följande avsnitt.

3.4.1.1 *Framework*

Kursplanens beroende av tidigare kursplaner och andra dokument har tidigare berörts något. I den historiska tillbakablicken i början av kapitlet pekar Malmberg på kontinuiteten av kursplaner.

Stor betydelse för alla nuvarande språkkursplaner har *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 1998), hädanefter refererad till som *Framework*. Det är den överenskommelse som ligger till grund för så gott som samtliga europeiska kursplaner i språk, inklusive kursplan 2000. Termen interkulturell finns där. Hur Europarådet talar om sociokulturell kompetens påverkar starkt svenska kursplanens begrepp interkulturell förståelse hävdar bl.a. Malmberg, (2000, s. 18).¹⁰⁰ Med Faircloughs terminologi är detta ett exempel på manifest intertextualitet.¹⁰¹ Det innebär att den svenska kursplanen medvetet bygger på *Framework*. *Framework* skiljer mellan *general competences* och *communicative language competences* (Council of

¹⁰⁰ Se 3.2.

¹⁰¹ Se 1.4.5.

Europe, 1998, p. 40-46). Inom den första kategorin använder *Framework* Byram och Zarates benämning *savoir* på fyra underkategorier som definieras: (a) *declarative knowledge (savoir)*, (b) *skills and know-how (savoir-faire)*, (c) *existential competence (savoir-être)*, (d) *ability to learn (savoir-apprendre)*. Nämnda forskare fick Europarådets uppdrag att skriva en teoretisk bakgrund till sociokulturell kompetens inför skapandet av *Framework*. Problemet är dock att de äldre teorierna (van Eks) om sociokulturell kompetens som Europarådets språkprogram tidigare byggt på inte har åtskilts mot de nyare (Byram och Zarate). Detta blir förvirrande med tanke på att de har sin grund i två olika ideal för språkundervisningen, den infödda respektive den interkulturella språkbrukaren.¹⁰² Guilhermes (2000, p. 206-211) analys av *Framework* har gjort mig ytterligare uppmärksam på inkonsekvensen och de vaga formuleringarna med avseende på interkulturell kommunikativ kompetens. Hon pekar på att *culture* intar en minimal roll i det digra och detaljerade dokumentet. Hennes huvudinvändning är att dokumentet rör sig med oidentifierade begrepp, intar en okritisk attityd till kultur och inte ifrågasätter vems kultur som avses. Interkulturell kompetens jämföras med att uppföra sig på rätt sätt utan att ifrågasätta vems måttstock som sätter normen:

In short, it is implied in this document that the cultural component and the development of intercultural competence are part of “general competences”, a background knowledge that the language user/learner is expected to possess/acquire but that may not be materialised in the foreign classroom. As far as the critical dimension of foreign culture education is concerned, it is neither explicitly nor implicitly included in the document, nor is it hindered or valorized (ibid., p. 211)

Hennes kritik är berättigad enligt min mening. Det bör dock poängteras att när att Byram & Zarate (1994) formulerades sin teori inkluderades inte *critical cultural awareness*, utan att den komponenten (en femte *savoir*) har Byram lagt till först senare (Byram, 1997). Detta kan vara förklaringen till att *Framework* framställer kultur mer som objektiva fakta som kan överföras.

¹⁰² Se 2.3.

Min slutsats är att om det finns tvetydigheter och oklarheter i den internationella rekommendationen på vilken den svenska kursplanen bygger blir givetvis heller inte den senares formuleringar tydligare.

3.4.1.2 En kursplan kommer till

I det följande ska själva processen för hur den senaste kursplanen har producerats något beröras. 1998 inledde Skolverket ett arbete för att revidera samtliga kursplaner och betygskriterier i Lpo 94. Verket inhämtade bakgrundskunskaper inför revideringen.¹⁰³ Först togs kontakt med projekt som arbetade med angränsande frågor. Lärare uppmanades att inkomma med synpunkter och seminarier anordnades med lärare. Experter med sakkunskap och erfarenhet anställdes samt en referensgrupp tillsattes. Systematiska studier genomfördes slutligen. Den dokumentation jag har lyckats få tillgång till rör den sistnämnda punkten.¹⁰⁴

Syftet med dessa systematiska studier var att ge en tydligare bild av hur kursplaner och betygskriterier uppfattas, tolkas och tillämpas, få in synpunkter på kursplanernas innehåll och ta del av lärares erfarenheter och bedömningar. När det gällde språkämnen fick två högskolor Skolverkets uppdrag att intervjua några språklärargrupper bestående av lärare i svenska, svenska som andraspråk, modersmål, engelska, B- och C-språk samt om möjligt teckenspråk. De tillfrågades om tolkning och tillämpning, innehåll och bedömning av nivåer för mål och betygskriterier. Högskolorna fick själva välja skolor, som skulle täcka olika skolår och kommuner. I var sin internrapport redovisade de två högskolorna sina uppdrag.¹⁰⁵

I ingen av rapporterna nämns ett interkulturellt/internationellt perspektiv eller talas om interkulturell förståelse, begrepp som funnits i läroplan och kursplan sedan 1994. I en rapport användes termen *realia* av en skola. En uppfattning av kultur i språkundervisning som *realia*-kunskaper antyds i något fall. Slutsatsen är att någon problematisering av nya begrepp varken görs av intervjuare eller intervjuade.¹⁰⁶ Det

¹⁰³ Skolverket, 1998b.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Norlén, 1998; Hemmilä, & Carnehag, 1998.

¹⁰⁶ Detta förhållande överensstämmer med vad en undersökning av lokala planerna visar (Lundgren, 2001).

senare är en tänkbar följd av det förra. Skolverkets tjänstemän med ansvar för främmande språk, till stor del bestående av f.d. språklärare, fick med de två rapporterna ett underlag för en kursplanerevidering, där ett litet urval av Sveriges engelsklärare får representera hela kåren. I rapporterna sägs inget om hinder för att genomföra de centrala styrdokumentens intentioner med kulturdidaktiken på ett lokalt plan. Några lärare anser att ”realiamålet” är satt för högt. Innehållet för kulturdidaktiken synes vara realia, inte interkulturell förståelse.

Ett kursplaneförslag låg på Skolverkets hemsida under sensvåren 1999. När förslagen hade gått på remiss till berörda instanser och kommentarer inhämtats, fastställde regeringen samtliga planer i mars året därpå för att tillämpas från och med 2000-01-01. När planen hade trätt i kraft kommenterades dess tillkomstprocess av Skolverkets ansvariga ämnesexpert i en artikel:

Lärare, lärarutbildare, provkonstruktörer och forskare har på olika sätt deltagit i utvecklingen av de nya kursplanerna i språk. Många lämnade synpunkter på de olika förslag(en)...Andra deltog i Skolverkets breda arbetsgrupp för språkkunskaper, skrev förslag och läste kritiskt. Förhoppningsvis har resultatet blivit moderna tydliga kursplaner som både lärare och elever i grundskolan kommer ha nytta av (Jönsson, 2000).

Citatet ger anledning att förutsätta att gruppen som ansvarade för den nya kursplanen bestod övervägande av f.d. språklärare, präglade av en språkläraryrkeskultur om kulturens roll i främmandespråkundervisning.

Remissvaren var mig veterligt inte offentliga. Riksföreningen Lärare i Moderna Språk, LMS, gav ett svar. Det fanns på deras hemsida vid den aktuella tidpunkten, men det innehöll inga synpunkter på vare sig kulturell eller interkulturell dimension. Den enda ändring, som gjordes i detta avseende av Skolverket efter remissomgången, var att de föreslagna kriterierna för bedömning av elevens interkulturella förståelse togs bort, vilket visats ovan (i 3.3.3.). I LMS-Lingua, riksföreningens tidskrift, granskades begreppet ”kultur” i den reviderade kursplanen (Lundgren, 2000). Huvudargumenten var att synen på både kultur och kunskap uttryckte ett produkttänkande samt att en progression inte kan utvecklas i ett 1-12 perspektiv och bedömas om lärarna inte vet vad det är för sorts kunskap som efterfrågas. Representant för Skolverket kommenterade artikeln i samma nummer, men undvek att bemöta kritiken i sitt genmäle:

Det vidgade kulturbegreppet finns med i de flesta av avsnitten ovan. I mål att uppnå, bedömningens inriktning i grundskolan och gymnasieskolans kriterier för G i samtliga kurser kan lärare få stöd för sin bedömning av detta mål.

3.4.2 Reception av kursplaner

Ett exempel ska här ges på hur förståelse av kursplanen konstrueras och hur sambandet med andra styrtexter tolkas i lokala ämnesplaner.

Lpo 94, det nationella dokumentet, är avsiktligt en kortfattad text. Lärarna på varje enskild skola ska tillsammans med kollegor och elever konkretisera de centrala målen till att passa just deras skolverklighet i vad som kallas en lokal arbetsplan. I den lokala arbetsplanen, som inte är juridiskt bindande, ska den enskilda skolan ange hur målen ska förverkligas och hur verksamheten skall utformas och organiseras.

En väsentlig punkt vid utformningen av läroplaner och kursplaner är att de skall lämna så stort friutrymme som möjligt åt det lokala fältet för en professionell utveckling av skolan utan att den nationella likvärdigheten äventyras. I den lokala arbetsplanen som skall utarbetas på varje skola uttrycks hur lärare, skolledare och elever omformar de nationella målen från läroplan och kursplaner till verksamhetsmål och undervisningsmål på den egna skolan. Den lokala arbetsplanen uttrycker på det sättet kärnan i verksamhetens innehåll och utformning (SOU 1992:94 s.128).

Där anges således mål för verksamheten som helhet. Lärarna utformar i nästa steg tillsammans med eleverna undervisningsmål (Lpo 94, s. 3). Stödet för dessa planer finns i inledningen till kursplaner för grundskolan. När det gäller de enskilda ämnena sägs följande:

Kursplanerna är utformade för att både klargöra vad alla elever bör lära sig och samtidigt lämna stort utrymme för läraren att välja stoff och arbetsmetod. Kursplanerna anger inte arbetssätt, organisation eller metoder. Däremot ger de utgångspunkter för det stoffurval som måste göras lokalt (Skolverket, 1996c, s. 5).

Genom att tydligt markera att undervisningens gestaltning är den enskilda skolans ansvar understryker läroplanen den lokala friheten att utforma undervisningen. I Lpo 94 finns uppenbart tanken att läroplansarbetet är både en central och en lokal angelägenhet. Därmed förverkligas en idé som förts fram i kritik av tidigare svenska läroplaner

(Lundgren, Svingby, Wallin 1981). Lpo 94 innebär att lärare i samarbete utför ett lokalt läroplansarbete, dvs. att de å ena sidan läser och tolkar läroplanens olika delar och väger samman dessa och att de å andra sidan diskuterar och samordnar dem med sina egna mål med undervisningen. Slutligen ska detta arbete resultera i en egen lokal plan som är genomtänkt och välgrundad.

För engelskämnet handlar det bl.a. om att välja hur man tolkar kursplanebegreppet interkulturell förståelse. Man får t.ex. ta ställning till om det innebär detsamma som Lgr 80:s kultur- och samhällsorientering eller är det något kvalitativt nytt och annorlunda. I kapitel 6 kommer intervjuade lärare tala om lokala ämnesplaner.

Här ska anknytas till resultatet av en undersökning som gjordes 1996 då jag samlade in 24 lokala planer i engelska och analyserade dem i tre steg.¹⁰⁷ Syftet med denna undersökning var att skaffa en första preliminär uppfattning om tendenser och variation när det gäller förekomsten av ”kultur” i språkundervisning i lokala planer. Planerna hade mycket olika uppläggning och vissa saknade en överblickbar struktur. Många planer var knappa eller ofullständiga och gav ingen eller föga upplysning om hur målen har tolkats lokalt. Analysen beredde därför svårigheter och resultatet var inte entydigt. Trots undersökningens metodiska brister vill jag påstå att det fanns en tendens som kan sammanfattas i det följande. De lokala ämnesplanerna saknade oftast anknytning till läroplanens övergripande internationella perspektiv. De hade ingen självständig hållning gentemot den nationella kursplanen genom t.ex. ett eget språk, lokal förankring, eller konkretisering. De lokala planerna saknade analys av centrala begrepp som flitigt används såsom kultur, interkulturell förståelse, engelskspråkiga och engelsktalande. Det fanns heller ingen problematisering av varför elever ska lära sig om andras kulturer. Anvisningar eller förslag om utvärdering av interkulturell förståelse saknades. Slutligen tog de inte ställning till språkutbildningens mål, huruvida normen är den infödde eller interkulturelle språkbrukaren.

När man läser texterna som anvisningar till lärare måste de självfallet uppfattas som kontextberoende och därmed är de inte självbärande. Att studera ”realia” kan leda till en förståelseprocess. Planernas utformning leder dock inte självklart i denna riktning. En

¹⁰⁷ Lundgren, 2001, kap. 7.5.

”tvingande text” hade behövt innehålla mer. För att visa att det är mer än produkter som efterfrågas, behöver läsaren få veta mer om stoffurval, arbetssätt, progression, utvärdering etc. Dessa upplysningar saknas eller är knappa och ger läsaren möjlighet att i de tomrum som uppstår läsa in vad som inte finns i texten. Det urval av upplysningar som texten verkligen ger i kombination med vad som inte står att läsa, kan bidra till att ge en missvisande bild av hur man talar om ett interkulturellt perspektiv på de aktuella skolorna och därmed leda till vissa slutsatser. Jag har visat på *en* möjlig tolkning av de lokala planerna, men utesluter därmed inte att med andra glasögon kan en alternativ tolkning göras.

3.4.3 Social praktik

3.4.3.1 Bakgrund

För att något klargöra det större sammanhang, av Fairclough kallat social praktik, i vilken myndighetsdiskursen existerar, måste jag ta hjälp av annan teoribildning. Ekonomiska och institutionella betingelser för den diskursiva praktiken ger Faircloughs analysmodell inte svar på (Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 90). Av det skälet har läroplansteori införts i avhandlingens första kapitel. Jag finner det nu lämpligt att därifrån hämta hjälp med analysen. Svingbys modell (figur 1.4.2), som visar hur samhällsstruktur och historiska förutsättningar påverkar officiella mål, blir fruktbar att anknyta till. Förändringar av samhällsstruktur, utbildningspolitik och introduktionen av alternativa utbildningsfilosofier har berörts i kapitel 1 och i de första avsnitten av föreliggande kapitel. Språksyn, kunskapssyn och ytterst synen på engelskämnets roll i ett helhetsperspektiv är delar av dessa. Myndighetsdiskursen ska relateras till Sverige i ett nytt årtusende. Medborgarna anses behöva interkulturell kompetens för att integreras i den europeiska gemenskapen och för att klara sin integration inom landets gränser. Samtidigt finns den tidigare globala solidaritetstanken kvar i tidigare internationaliseringsdiskurser.¹⁰⁸ Engelska som obligatoriskt skolspråk har en femtioårig tradition, men dess roll i vardagslivet utanför skolan har väsentligt ökat och fört med sig stora

¹⁰⁸ Jfr Lahdenperä, 1995.

kulturella förändringar. Skolverket (2000b s. 7) kommenterar dessa nya sammanhang som orsaker till att kursplanerna har reviderats.

Ett allt högre tempo, en intensivare kommunikation och rörlighet, en snabbt växande kunskapsmängd. Så kan samhällsutvecklingen av idag skisseras. Nya generationer av elever pulserar genom skolans korridorer och rum. De arbetar sig genom skolår och skolformer. De är bärare av nya värderingar och attityder formade av de samhällsförändringar de lever i.

Skolan är förmedlare av samhällets kulturarv som värden, traditioner, språk och kunskaper. Men skolan måste också förbereda för ett samhälle som förändras.

De snabba samhällsförändringarna som ökad internationalisering och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informationsteknologins utveckling påverkar arbetet i skolan. Det är en av orsakerna att kursplaner och betygskriterier behöver revideras.

Allt detta för med sig konsekvenser för språk- och kulturdidaktik, där synen på ämnets kulturella dimension är en nyckelfråga. Hur den officiella synen har förändrats ger inte nationella utvärderingar besked om, men ett utvärderingsdokument ger besked om hur läget såg ut för ett decennium sedan.

3.4.3.2 Nationella utvärderingar i engelska

Skolverket¹⁰⁹ beskriver syftet med sin utvärderingsverksamhet enligt följande:

Det övergripande målet för utvärderingen är att främja barnomsorgens och skolans utveckling mot de nationella målen genom att förse både staten, kommunerna och andra huvudmän för skolor med kunskap om verksamheternas kvalitet och utveckling. Internationella jämförande studier genomförs för att kunna värdera vårt eget utbildningssystem och se det i förhållande till andra länders.

Två nationella utvärderingar av engelskämnet gjordes under 90-talets första hälft, NU 93 och UG 95. De är baserade på den tidigare läroplanen. De kan ge en antydning om vilken relevans ett interkulturellt per-

¹⁰⁹ www.skolverket.se (020115)

spektiv hade för engelskundervisningen, vid den tidpunkt då Lgr 80 avlöstes av Lpo 94.

UG 95 är i detta sammanhang snabbt granskad och slutdiskuterad. I rapporten, som utvärderar engelska, tyska och franska för år 9, finns ingenting avseende språkundervisningens kulturella dimension. I sista stycket sägs apropå muntliga prov att det är viktigt att lärarna ger eleverna rätt signaler.

Innehållet i prov är ju en signal till eleverna om vad vi lärare bedömer som väsentligt. Eftersom den muntliga uttrycksförmågan intar en framskjuten plats i kursplaner och undervisning, är det rimligt att man prövar och bedömer den lika noggrant som övriga delar av språkfärdigheten (Skolverket, 1997, s. 134).¹¹⁰

Resonemanget ovan är tillämpligt på hur utvärderingsdokument beaktar språkundervisningens kulturella dimension. Lärare är också känsliga för signaler. Innehållet i en utvärdering signalerar till lärarna vad Skolverket anser vara viktigt. Vad som utesluts medverkar till att problematiken blir osynlig.

I ett annat nationellt projekt, "Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål" (US 98), bedömdes fem centrala kompetenser eller kunskapsområden.¹¹¹ En av de bärande idéerna för utvärderingen uppges vara att "utgå från läroplanernas övergripande och mer kvalitativt inriktade mål".¹¹² Delprojektet "Kommunikativ förmåga i främmande språk" har studerat elevers skriftliga kommunikativa förmåga. Det framgår att språkfärdighet är vad som bedöms. De kunskapsområden i US 98 vilka kräver kritisk reflektion och ställningstagande samt väger in värderingar, begränsas till naturorienterande och samhällsorienterande ämnen.¹¹³ Återigen signalerar tystnaden (Thavenius, 1999, s. 155) sitt budskap till mottagarna.

¹¹⁰ Skolverket citerar här en artikel i språklärares tidning LMS-Lingua från 1991 av Gudrun Erickson, som arbetar med provkonstruktioner för grundskolan.

¹¹¹ Skolverket, 1999a.

¹¹² Ibid. s. 7.

¹¹³ Dessa delprojekt benämns Att se sammanhang och kunna orientera sig i omvärlden, Att göra medvetna etiska ställningstaganden och Att förstå och tillämpa demokrati. Ett fjärde kunskapsområde är Skapande förmåga.

Den kulturella dimensionen får emellertid ett utrymme i den första av 90-talets nationella utvärderingar (NU 93). Granskningen av engelska åk 9 (Oscarson, 1993) syftade bl.a. till att kvalitetsbedöma elevernas sociala utveckling och utveckla metoder för återföring av resultat som stimulerar den lokala ämnesdidaktiska utbildningen.

Rapportens inledning konstaterar att språksynen i Lgr 80 är kommunikativ med en referens till Hymes (1972).¹¹⁴ Senare i texten benämns den ”sociolingvistisk och funktionell”. Detta ställs som motsats till synen i Lgr 62 och Lgr 69 vilka betecknas som ”rent språklig”. Det talas om att en ny läroplan (Lpo 94) är på väg, men att utgångspunkten för utvärderingen har varit målen i Lgr 80. I Lgr 80 står att undervisningen bl.a. ska leda till att eleverna ”får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder”.

Detta kallas i rapporten för realiamålet. Dessutom har undervisningen som mål att eleverna ”blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen”.

Lgr 80:s kursplan, liksom kursplanerna 1996 och 2000, ser således engelska som *lingua franca*, d.v.s. som ett internationellt kontaktspråk, men utan att skillnaden mellan den infödda talaren och den interkulturella talaren som ideal för språkundervisning uppmärksammas.

Slutsatsen är att det finns en enda utvärdering för engelska under 1990-talet, som kan ge konkret textmaterial i frågan.¹¹⁵ NU 93 gjordes innan dagens läroplan tagits. Frågorna i enkäter och test avspeglar synen på engelska som ett utpräglat färdighetsämne. Kulturkunskap uppfattas som fakta. Ett interkulturellt perspektiv saknas helt. Denna utvärdering finns med i avhandlingen för att visa att interkulturell förståelse är ett nytt begrepp som inte finns förankrat i tidigare kursplan utan introducerades med Lpo 94.

Samma syn på den kulturella dimensionen som kommer till uttryck i NU 93 återfinns i Skolverkets internrapport inför kursplanerevideringen.¹¹⁶ Både vid tiden för införandet av kursplanen 1994 och

¹¹⁴ Hymes utgångspunkt är den infödda språkbrukaren.

¹¹⁵ Frågan kan ställas varför UG 95 och US 98 väljer bort att utvärdera den kulturella dimensionen av undervisning av främmande språk, när kursplanen uppger att interkulturell förståelse är en av ämnets centrala två delar.

¹¹⁶ Skolverket, 1998b, se ovan 3.4.1.2.

revideringen av kursplan 2000 fanns således ett annat perspektiv än vad som har sammanfattats ovan i nyckelord aktuella för de övergripande styrtexterna.

3.5 Sammanfattande diskussion av myndighetsdiskurs

Det finns en inbyggd konflikt mellan två olika synsätt: läroplanens generella perspektivtänkande (ett övergripande internationellt perspektiv) och kursplanens ämnesspecifika deltänkande (interkulturell förståelse är ett moment i språkundervisningen). Det framgår tydligt i de lokala kursplaner grundade på 1996-års plan, vilka tidigare har undersökts (Lundgren 2001). Det finns också två ord som används med anknytning till skolans internationalisering: internationell och interkulturell, vilkas delvis överlappar varandra men ofta inte brukas synonymt. Genom inflytande av en ekonomisk diskurs slår ”internationell” ut ”interkulturell” i skolpolitiska texter. Språket styr våra föreställningar i mycket hög grad. När riksdagsbeslutets term interkulturellt synsätt av läroplanen döps om till internationellt perspektiv ger det genast nya konnotationer. Nya föreställningar kräver nya benämningar, men nya benämningar skapar också nya föreställningar. Det finns ett dialektiskt förhållande mellan föreställning och språklig benämning och därmed en ömsesidig påverkan. Ett nytt begrepp inlemmas gradvis och omedvetet i människors tankevärld, inte minst genom media. Det blir allmängods och fylls av ett innehåll som inte ifrågasätts eller problematiseras.

Kursplanen i engelska uppvisar en skillnad mellan en ”retorikdel” d.v.s. en inledande text och en ”praktikdel” d.v.s. uppnåendemål och betygskriterier i såväl nationella som lokala kursplaner. Det är två olika perspektiv som kommer till uttryck, två kontrasterande synsätt.

Med en diskursanalytisk term kan man se tidigare undersökta lokala planer som ett exempel på hög intertextualitet. Texten i dessa är starkt beroende av den nationella kursplanen. För att få veta hur lärarna verkligen talar om ett interkulturellt perspektiv, måste planerna följas upp av intervjuer av just de lärare som skrev dem. Denna situation var omöjligt att skapa i samband med studien av styrtexterna (Lundgren, 2001). Däremot har en annan grupp lärare intervjuats där också lokala

planer nämns och resultatet redovisas i kapitel 6 i föreliggande avhandling. En praktikerdiskurs blir synlig och relateras sedan till myndighetsdiskurs.

Skola för bildning och Lpo 94 inbjuder enligt min mening till en alternativ tolkning av den interkulturella dimensionen i språkundervisning än vad kursplanen gör. Talet i läroplanen om ett fostrande övergripande solidaritetsperspektiv har emellertid även efter en kursplanerevidering inte någon motsvarighet i formuleringen av uppnåendemålen i Kursplan 2000. I ett referensmaterial (Skolverket 1996a, s. 35) talas om de moraliska och etiska motiven för skolans internationaliseringsmål¹¹⁷ d.v.s. ”att utveckla internationell solidaritet, motverka främlingsfientlighet och utveckla världmedborgarkänsla”. Tornberg (2000) hävdar att det finns en större överensstämmelse rent allmänt mellan mål och riktlinjer i 1994 års läroplaner och kursplaner i språk än tidigare. Jag vill påstå att med avseende på interkulturell förståelse finns en bristande överensstämmelse mellan å ena sidan Lpo 94 och å andra sidan båda kursplanerna i engelska, 1996 och 2000. Det finns en uppenbar diskrepans *mellan* läroplanstexten där värdegrunden presenteras och kursplanens formuleringar. Flyttar vi ner diskursbegreppet på en andra nivå kunde vi inom denna styrtexternas diskursordning kunna tala om en läroplansdiskurs och en kursplanediskurs. Dessutom sker det en förskjutning *inom* kursplanetexten, vilket ger ett intryck av bristande samstämmighet när den läses som en helhet. Här kan vi använda diskursbegreppet på en tredje nivå dvs. inom kursplanens diskursordning existerar i sin tur två motstridiga diskurser. Den inledande texten till kursplanen rimmar inte med beskrivningen av mål och betygskriterier. Interkulturell förståelse som enligt 1996-års plan skulle vara en kapp över ämnet och ytterligare förstärkas i kursplan 2000, blir en av flera separata färdigheter och kunskaper hos eleven som ska bedömas. Av dessa är ett antal språkliga: tala och skriva, förstå, avlyssna och läsa. Till dessa läggs medvetenhet om språkinläring och förmåga att självständigt planera och genomföra de egna studierna. Interkulturell förståelse slutligen, reduceras till ett uppnåendemål för år 9 som formuleras som ”kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i målspråksländerna och medvetenhet om

¹¹⁷ Se 3.3.2.4.

skillnader och likheter i förhållanden till det egna landet skall också vägas in i bedömningen” (Skolverket 1996c, s. 27).

Denna skillnad kvarstår i den reviderade kursplanen 2000 även om formuleringen ändrats till att skolan ska sträva efter att eleven skall ha ”kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter”.

Slutsatsen av kapitel 3 blir att den skolpolitiska diskursen uppvisar ett antal drag med konsekvenser för en utveckling av det språk- och kulturdidaktiska praktikerfältet. Jag använder samma indelning i fem teman som vid sammanfattningen av en teoretisk diskurs i förra kapitlet. (1) normen för språkundervisning, (2) integration inom och mellan ämnen, (3) kulturbegreppet, (4) språkstudiernas roll inom elevens hela fostran, (5) synen på kunskap. I tur och ordning ska jag utveckla de olika punkterna något.

Följande sammanfattande punkter kan urskiljas i myndighetsdiskurs:

1. Det finns ett omedvetet modersmålsperspektiv. Skillnaden mellan den infödda talaren och den interkulturella talaren som ideal finns inte formulerad. Denna tystnad gör att en tidigare diskurs om språkundervisningens mål reproduceras. Möjligheten till pedagogisk förändring begränsas därmed.
2. Studiet av språk och kultur sker inom ett skolämne. Skolämnet som konstruktion motverkar en tvärdisciplinär syn och ämnesintegration, även om inga formella hinder för samarbete över ämnesgränserna reses. Ämnet ska ”inte delas upp i separata moment” (Skolverket, 2000a, s. 14), men formuleringen av såväl strävansmål som uppnåendemål fokuserar de traditionella färdighetsmålen.
3. Kulturbegreppet problematiseras inte. Kultur kopplas till nation och kan ses som något statiskt och homogent.
4. Kopplingen mellan interkulturell förståelse som övergripande läroplansmål (genom det internationella perspektivet i Lpo 94, såsom det uttyds i Skolverkets olika kommentarmaterial) och interkulturell förståelse som övergripande kursplanemål (Malmberg, 2000, s. 18) är otydligt. Länkningen till demokratifrågor i kursplanens inledande text försvinner när uppnåendemål och betygskriterier formuleras.
5. Elevens föreskrivna reflektion över sitt eget lärande rör uteslutande språktillägnande. Det nya begreppet interkulturell kompetens

definieras inte, men ska enligt kursplanen bedömas. Lärarna är juridiskt skyldiga att göra det trots att det saknas kriterier. Uppnåendemålen, vilka är desamma som betygskriterierna för godkänt, efterfrågar endast faktakunskaper. Centrala prov bedömer inte elevens interkulturella förståelse/kompetens.

Konsekvenserna kommer att diskuteras när en lärardiskurs har undersökts. Den undersökningen ska de följande kapitlen handla om.

4 Lärardiskurs – bakgrunden

Det är nu dags att introducera avhandlingens tredje perspektiv, en språklärardiskurs, som undersöks genom intervjuer. Den behandlas i tre kapitel, en bakgrund till undersökningen (4) ett metodkapitel (5) och ett resultatkapitel (6). Därefter kommer lärardiskursen att knytas ihop med de två tidigare redovisade diskurserna (7).

I följande kapitel kommer några tidigare undersökningar med anknytning till språk- och kulturdidaktikens lärardiskurs att presenteras. De följs av ett avsnitt om den specifikt ämnesmässiga sociala praktik i vilken en svensk engelsklärare verkar. Kapitlet mynnar ut i en formulering av syfte och frågeställningar för den empiriska studien vars data utgörs av 20 intervjuer med 10 engelsklärare.

4.1 Tidigare forskning

Resultaten från några tidigare studier om lärares uppfattningar om språkämnenas kulturella dimension är av intresse i detta sammanhang. De illustrerar lärardiskurs men är samtidigt del av forskardiskurs, i så måtto att de konstrueras i forskarkontext. Författare och mottagare är företrädesvis forskare. Texten är vetenskaplig och i huvudsak avsedd för forskarsamhället. Produktion och konsumtion av resultaten sker inom en forskardiskurs.

4.1.1 Internationella studier

Den första av nedan refererade studier gjordes av Byram och Risager, som 1992-94 tillsammans med brittiska och danska kollegor samlade in material från 653 språklärare i Danmark och 212 i England (Risager, 1995, 1998; Byram & Risager, 1999). Lärarna besvarade en enkät och

därefter intervjuades 42 respektive 18 av dessa lärare.¹¹⁸ Forskarna konstaterar att:

...teachers' understanding of the concept 'culture' appears to be lacking in the depth and complexity needed to grasp its significance for language teaching in the future. There is a concentration on 'national culture' and little attention to aspects of culture beyond those already found in textbooks. They are also often frustrated in their attempts to treat the cultural dimension seriously because of pressures to produce measurable results and focus on linguistic competence (Byram & Risager, 1999, p. 104-105).

Kulturbegreppet problematiserades således inte av de intervjuade brittiska och danska språklärarna. Lärarnas möjlighet att behandla den kulturella dimensionen som processuell kunskap begränsas av kraven på kvantitativ bedömning av eleverna. Forskarna visar också, att de danska lärare som även undervisade i danska som andraspråk hade en mer fördjupad syn än övriga. De var mest öppna för en flexibel kulturuppfattning och hade en mycket vidare uppfattning om sin roll som "brobyggare" mellan kulturer (*mediator*) än andra språklärare.

Den brittisk-danska undersökningen kan jämföras med en enkätstudie av 135 språklärare av Sercu, genomförd 1999 i Flandern, d.v.s. flamländska Belgien.¹¹⁹ Studien ställer delvis samma frågor som den tidigare och analyseras mot Risagers modell.¹²⁰ Sercu (kommande) visar på att i hennes undersökningsgrupp fanns en förhärskade syn på kultur i språkundervisning som ett traditionellt nationellt paradigm utan sikte på interkulturell kommunikativ kompetens.

Teachers do not really do much about culture in their foreign language classrooms and ... they operate under a foreign culture teaching approach. ---

Foreign language teachers' current perceptions of professionalism in their job seem to be typically those of teachers teaching for communicative competence, not those of teaching for intercultural communicative competence (Sercu, opubl. paper).

¹¹⁸ I Danmark tillfrågades lärare i engelska, tyska och franska i England lärare i franska, tyska, spanska och italienska.

¹¹⁹ I Belgien besvarades enkäten av lärare i engelska, franska och tyska.

¹²⁰ Se 2.4.

En tredje studie har också delvis inspirerats av den första. Guilherme har i sin avhandling (2000) undersökt 176 portugisiska engelsklärarens inställning till undervisning om kultur i engelsktalande länder med hjälp av enkäter. I ett reducerat sample fick lärare i sju fokusgrupper ge kompletterande data. Syftet med studien var att ta reda på hur lärarna konkretiserade den portugisiska kursplanens i engelska skrivning om ”en kritisk tolkning av det kulturella innehållet” mot en teoriram av kritisk pedagogik. Hennes fokus är *critical cultural awareness*, ett begrepp lånat från Byrams modell med fem *savoirs*.¹²¹ Resultatet av undersökningen kan kortfattat sammanfattas enligt följande: Trots att de ”teoriomedvetna” lärarna i fokusgruppdiskussionerna visade ett stort intresse för forskarens tolkning av kursplanbegreppet som medborgarutbildning, har de tagit kursplanens skrivning för given i enkätsvaren. De har inte problematiserat vad ett kritiskt handlande praktiskt skulle innebära. I teorin är de för en kritisk pedagogik, men i praktiken tillämpar de den inte.

However, the view they take of the English-speaking cultures is predominantly eurocentric, the concepts they put forward to define critical cultural awareness are not manifestly theorised or problematised, and they do not reveal awareness of the deeper complexities of intercultural communication nor do they scrutinize the imbalances of power among different cultural groups or the interaction between macro- and micro-contexts. Above all, this study indicates that participants do not include critical agency in their understanding of critical pedagogy (Guilherme, 2000, p. 352).¹²²

Guilherme utvecklar slutligen en modell för lärarutbildning baserad på sina teoretiska utgångspunkter kopplade till resultaten av den empiriska undersökningen. Modellen inkluderar en utbildning i mänskliga rättigheter, demokratifostran och kulturanalys applicerade på lokal, nationell och global nivå. De tvärvetenskapliga fält som Guilherme förordar för dessa studier är kritisk pedagogik, *Cultural Studies* och interkulturell kommunikation.

¹²¹ Se 2.3. ovan.

¹²² Den opublicerade avhandlingen kommer i bokform på *Multilingual Matters* (Clevedon, UK).

Slutligen kan nämnas två undersökningar av Lázár (2000, 2001) om ungerska engelsklärares förhållande till ämnets interkulturella dimension. Den första är en kvantitativ studie som gjordes samtidigt i fyra länder med kollegor från Estland, Polen, Island och Ungern med sammanlagt 393 lärare. Den senare är en uppföljande kvalitativ studie i Ungern. Majoriteten av de ungerska lärarna inkluderar i ringa grad ”kultur” i sin undervisning. Enligt Lázár är återkommande träningsprogram för lärare i interkulturell kommunikation integrerat i lärarutbildning ett första steg till ökad medvetenheten om att arbeta med interkulturell förståelse. De lärare som genomgått ett av henne organiserat träningsprogram arbetar i högre grad med ett ”kulturellt fokus”.

En internationell enkätundersökning i 7 länder (Belgien, Bulgarien, Grekland, Mexiko, Polen, Spanien, Sverige) om lärares uppfattningar om sin roll som brobyggare mellan kulturer¹²³ genomförs för närvarande koordinerad av Sercu. Jag är ansvarig för den svenska delen och det finns anledning att senare återkomma till denna forskning när vi kan se mer av resultat, vilket beräknas bli 2003.

4.1.2 En svensk undersökning om lärares upplevelser av undervisning

Någon svensk undersökning, avseende lärares uppfattningar om språkämnenas interkulturella dimension, finns inte. Det närmaste vi kan komma är en avhandling av Britt Marie Apelgren (2001). Den är framlagd 2000 i Reading, UK, och bygger på den s.k. *Teacher Thinking* forskningstraditionen. Dess övergripande syfte är att beskriva och tolka svenska engelsklärares upplevelser av undervisning och förändring.¹²⁴

Lärarna beskriver ämnet engelska som främmande språk som bestående av tre delar:

- Inlärning och användning av språket
- Motivation hos eleverna
- Kunskap om kulturella, sociala och historiska frågor samt litteratur.

¹²³ Mediators of language-and-culture.

¹²⁴ Jag har läst Apelgrens avhandling utifrån syftet med min egen studie. Referatet blir således enbart fokuserat på lärarnas diskurs om den kulturella dimensionen av ämnet.

Studien omfattar 56 enkäter och 14 uppföljande intervjuer med engelsklärare på grundskola och gymnasium. Apelgren pekar på att ”social and cultural knowledge of target countries (sv. realia)” har fokuserats mer i dagens engelskämne (Apelgren, 2001, s. 25-26). Författaren hänvisar till den internationella trend som representeras av sociolingvister som Fasold och Kramersch, men också till att sociolingvistisk kompetens är en del av kommunikativ kompetens. Apelgren hävdar att Kramersch reflexiva kultursyn (se ovan 2.4) är radikalt annorlunda än att överföra kulturella skillnader och att den därför kräver en annan typ av undervisning. Hon säger också att projekt tvärs över skolämnena, där engelska ingår, har blivit mycket vanliga.

Samtliga intervjuade lärare talar om den internationella aspekten av engelska språket, men det är mycket få som utvecklar denna aspekt. *Lingua franca* innebär för dem antingen att eleverna ska möta ”English in a variety of forms” eller vara det samma som ”a tool for communication worldwide” (ibid., s. 236-237).

The importance of the concept of Lingua Franca in foreign language teaching and learning is evident in the recent discussion about intercultural aspects of for example communicative language learning (...). Researchers have pointed out that knowledge about interaction with people from different cultural contexts, is equally important as good language proficiency in communication and for communicative competence (Brodow, 1999, Kramersch, 1993). The teachers’ discussions ...about Lingua Franca is an indication of this awareness at the teaching level (ibid., p. 238).

Lärarnas syn på ”culture and literature” placerar Apelgren under rubriken ”knowledge ‘about’- a factual dimension of EFL”¹²⁵ (ibid., s. 230 f.). Den andra kategorin är ”knowledge ‘how’ – the practical dimension of EFL”. Förutom dessa två visar studien på vad som varken kan karaktäriseras som det ena eller det andra. Det är kunskap knuten till känslomässiga aspekter på språk. Lärarna ser målet med ”kultur och litteratur” ur sex olika synvinklar: (1) Ett allmänt kulturarv, att kunna lite om engelsk historia och geografi. (2) Elevens val, ungdomskultur och massmedia, ett innehåll som eleven kan identifiera sig med. (3) Vardagskultur (*daily life issues*), ett pragmatiskt mål för att öka elevens

¹²⁵ English as a Foreign Language.

kunskap om kulturella skillnader i olika engelskspråkiga länder ("what it is like in a pub in England"). (4) Personlig glädje och upplevelse, att upptäcka den nya dimension av livet som litteraturläsning kan ge. (5) En språkundervisning med nära släktskap till skolämnet svenska. Vad man gör i svenska kan man också göra i engelska, men arbetsbördan för läraren och elevernas förväntningar på främmandespråkundervisning lägger hinder i vägen. (6) En väg (*a channel*) till engelskundervisning, d.v.s. språk som kultur, snarare än att lära sig om olika aspekter av kultur och litteratur.

Lärarnas personliga teorier om språkundervisningens kulturella dimension redovisar Apelgren som "highbrow" respektive "lowbrow information" med termer hon hämtat från Kramsch (1993). Det förra är information om litteratur och konst, det senare information om folk-kultur, vardagsliv och statistiska fakta om målspråksländerna. Apelgren påpekar att den koppling som lärarna gör till *lingua franca* inte sätts i samband med deras uppfattning om "kultur".

In addition to lowbrow and highbrow knowledge, the teachers have earlier referred to EFL as a "lingua franca" ..., but did not emphasise this when discussing cultural and socio-linguistic knowledge. In this sense most of the fourteen teachers in the interview did not indicate cultural knowledge as "a social construct, the product of self and other perspectives" (Kramsch, 1993, p. 205 i Apelgren, 2001, p. 285).

Min slutsats är att Apelgrens studie bekräftar de internationella undersökningarna som nämnts. Dock ska noteras att Apelgrens syfte är ett annat och inte specifikt inriktat sig på kulturdidaktik som de övriga.

4.1.3 Sammanfattning

Resultatet av de förhållandevis få undersökningarna om lärares syn på språkundervisningens kulturella dimension som jag har lyckats spåra sammanfattas i följande punkter:

- Engelskans roll som *lingua franca* betonas. Kultur kopplas till ett nationellt paradigm.
- Kulturbegreppet problematiseras inte.
- En kritisk pedagogisk/didaktisk syn tillämpas inte.

- Kraven på kvantitativ utvärdering av elevernas kunskaper styr lärarnas undervisning mot mätbar produktkunskap.

4.2 Engelsklärarnas sociala och ämnesmässiga situation i Sverige

Engelska undervisas på alla stadier i svenska skolan i regel av utbildade språklärare.¹²⁶ Deras utbildning skiljer sig åt beroende på vilka åldrar lärarna undervisar och när de tog sin lärarexamen. Grundskollärare som undervisar år 4-7 har oftast minst 15 poäng som tillval till en inriktning mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, alternativt matematik och naturvetenskapliga ämnen. De som utbildas för grundskolans senare år har 40-60 p i sin programutbildning, oftast i kombination med svenska eller ett annat främmande språk. Dessutom finns äldre lärare med fil.mag. och ett års ämneslärarutbildning. Disputerade språklärare finns inte i grundskolan och de är idag sällsynta även på gymnasiet. En lärare i språk för grundskolans senare år har således en mycket tydligare språklärarydelse än de som undervisar de yngre barnen. De förra bildade tidigare i allmänhet ämnesgrupper på den lokala skolan ledda av en kunnig och betrodd kollega i ämnet. Ämnesgrupperna avhandlade praktiska och pedagogiska frågor, fortbildning, nyutkommen litteratur etc. Lärarna för de yngre barnen har en bred utbildning och träffar eleverna fler lektioner i veckan och har därmed möjlighet att integrera sin undervisning i högre grad.

Under inflytande av erfarenheter från tidigare skolår infördes en organisation med arbetslag i hela grundskolan (och på många håll även på gymnasiet) för några år sedan. Arbetslagen löste upp de ämnesgrupper som fanns i alla ämnen på varje skola. Lärarna organiserades i enheter tvärs över ämnesgränserna med ett gemensamt socialt och pedagogiskt ansvar för ett begränsat antal elever och för sitt eget arbetslag. Det var en inte alldeles smärtfri nyordning speciellt för många äldre lärare som upplevde sig som ämnesspecialister och nu fick nya uppgifter som de inte kände sig rustade för. Relaterar man denna nyordning specifikt till interkulturell förståelse öppnar sig nya möjligheter för tväramnesperspektiv och samarbete för språkläraren med

¹²⁶ Undantaget är de tre första skolåren.

andra lärargrupper. Samtidigt bröts den tidigare kontinuerliga kontakten med språkkollegorna som stärkt och bibehållit individens yrkesidentitet.

Några år tidigare hade kommunaliseringen av svenska skolan inneburit att ansvaret för skolutveckling och lärarnas kompetensutveckling delegerats till lokal nivå. Detta har inneburit att en förändring från ämnesspecifik fortbildning till kompetensutveckling om mer allmändidaktiska frågor. De senaste åren har Skolverket emellertid gjort en central satsning på språk. Exempel på detta är en kompetensutveckling motsvarande fem veckors arbete, för språklärare som undervisar grundskolans senare år och gymnasiet. I inbjudan till kommunerna presenterades utbildningen:

Syftet är att utbilda piloter, utbildarlag, där det övergripande syftet är att implementera de nya kursplanerna i språk. Lärare som deltar i kompetensutvecklingen ska sedan kunna fortbilda både i och utanför sin kommun. Implementeringen innebär att lärarnas förståelse för de centrala begrepp som läroplanen vilar på ska fördjupas. Det gäller bl.a. kommunikativ språkfärdighet, interaktion, strategier, interkulturell kommunikativ kompetens/förståelse, medvetenhet och ansvar. Lärarnas kunskap om språkutbildningens roll i samhällsutvecklingen, i ett skolpolitiskt perspektiv och ur ett individperspektiv ska öka.---¹²⁷

300 lärare från 260 kommuner sökte och 120 antogs. Utbildningen avslutades hösten 2001.¹²⁸ 2002 startade en likartad utbildning för grundskolans tidigare år.

I Skolverkets språksatsning ingår en fyllig hemsida med länkar till nationella och internationella sidor om språkinlärning och språkundervisning. Där hittar man bl.a. de nya språkkursplanerna för grundskola och gymnasieskola, som har utarbetats utifrån Europarådets *Framework* (Council of Europe, 1998).¹²⁹

På hemsidan annonseras kompetensutveckling, konferenser och seminarier. Det finns en förteckning av rapporter, texter och tips på

¹²⁷ <http://www.skolverket.se/studier/sprak/kompetens>, våren 2000.

¹²⁸ Hälften av dessa har besvarat en enkät i en komparativ undersökning i sex länder om "kultur" i språkundervisning. Forskningen koordineras av Lies Sercu, Belgien och jag är nationellt ansvarig. Resultatet väntas bli rapporterat under 2003.

¹²⁹ Jfr Andered, 2001.

litteratur.¹³⁰ Under ett diskussionsforum inbjuder verket till inlägg i givna debattämnen. 2001 var vårterminens tema: tre obligatoriska språk i grundskolan, för och emot. Hösten inleddes med en debatt om det minskade intresset för språkstudier, orsaker och åtgärder.

Skolverket ansvarade vidare för en stor höstkonferens i Stockholm, Språk 2001, där i stort sett hela ”Språksverige” var representerad i seminarier och föreläsningar för att manifestera *Europeiska Språkåret*.¹³¹ Innehållet i den då nyutkomna *Språkboken* presenterades genom en mängd seminarier.

Ett annat kommunikationsnätverk är riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk, grundad 1938 med över 5000 medlemmar. LMS är en fackligt obunden förening. Föreningen uppger sig hävda de främmande språkens ställning i skolan, verka för förbättrade undervisningsmetoder och läromedel samt språklärarnas fortbildning, främja kontakter och samarbete mellan språklärare, näringsliv och didaktisk forskning. Dessutom ska de verka för internationalisering bl.a. genom kontakter med språklärare och språkorganisationer på det internationella planet samt för en ökad insikt om språkkunskapernas stora betydelse för individen, samhället och den interkulturella förståelsen.

Riksföreningen har 25 lokalavdelningar med egna program, en årlig rikskonferens, en hemsida¹³² och en tidskrift. LMS-Lingua kommer ut med fem nummer per år till alla medlemmar. Rikskonferensen är välbesökt och erbjuder ett rikhaltigt program under två s.k. språkdagar. De anses som årets pedagogiska evenemang för lärare i moderna språk i skolan och besöks även av lärarutbildare, läroboksförfattare och förlag.¹³³ Programmet hade under 90-talet innehållit ett (1) ”interkulturellt” inslag.¹³⁴ Våren 2000 fanns forskning och utvecklingsarbete inom kulturdidaktik representerat för första gången. Mike Byram var

¹³⁰ Den referens till interkulturell språkundervisning som finns på hemsidan är en titel på en litteraturlista, (Byram, Morgan and colleagues, 1994).

¹³¹ Språkåret är ett aktuellt exempel på ett initiativ av EU och Europarådet för att öka den språkliga mångfalden i Europa. Hos oss tillsatte regeringen en kommitté med ansvar för dess genomförande vilket bl.a. resulterat i en mängd lokala arrangemang. (<http://www.sprakaret.gov.se>).

¹³² <http://home.pi.se/lms-riks>

¹³³ Vissa kommuner bekostar helt eller delvis lärares deltagande.

¹³⁴ På språkdagarna i Stockholm 1997 talade en språkkonsult om interkulturell kommunikation.

plenarföreläsare, Ulrika Tornberg redogjorde för ett kapitel om kultur i sin kommande avhandling och det fanns ett program om invandrarelevens ”tredjespråkinläring”. Ett år senare fanns återigen ett fåtal inslag inom det kulturdidaktiska fältet, bl.a. ett föredrag av Lies Sercu. 2002 finns inga programpunkter aviserade av aktuellt slag.

Tidskriften LMS Lingua har haft ett fåtal artiklar om interkulturella spörsmål knutna till undervisning i främmande språk.¹³⁵ LMS inbjuder också till en nätdebatt. Inlägg avseende språk- och kulturdidaktik har inte funnits.

Fortbildningsavdelningen vid universitetet i Uppsala har regeringens uppdrag att verka för skolans internationalisering. 1997 anordnades en kompetensutvecklingskurs för språk- och so-lärare, *International Understanding*, med Mike Byram i Durham. Jag deltog som självutnämnd ”forskningsobservatör” och intervjuade fem lärare med bandspelare och skrev sedermera ut intervjuerna, som dock inte har använts i avhandlingen. Det sammanfattande intrycket av kursen var att nivån var hög. Deltagarna var ambitiösa och fick upp ögonen för nya perspektiv på språkundervisningens roll. Kursen följdes sedan inte upp med deltagarna efter hemkomsten till Sverige. Den blev en enstaka insats i fortbildningsavdelningens kursutbud, enligt uppgift därför att Byram avböjde vidare medverkan med hänvisning till sina många uppdrag.¹³⁶ I fortbildningsavdelningens programutbud för språklärare under 2000 och 2001 har Ulrika Tornberg medverkat med sin aktuella forskning.

Apelgren (2001) visar i ovan nämnda studie, att intervjuade engelsklärare deltar i fortbildning för att: (1) förbättra sin språkförmåga, (2) få höra om nya idéer och forskning inom språkundervisning, (3) stimuleras och utvecklas som personer och (4) träffa andra språklärare. ”Svenska böcker om språkundervisning i allmänhet och om engelskundervisning i synnerhet är inte särskilt talrika” konstaterade Lindblad (1982, s. 9). Det har dock hänt en hel del på dessa nästan tjugo år inom språkundervisningslitteraturen, inte minst tack vare framväxten av skolämnet och disciplinen Svenska som andraspråk. Men böcker om språk- och kulturdidaktik är fortfarande en bristvara.¹³⁷ I kommentarmaterialet

¹³⁵ Lundgren, 1995, 1998, 2000; Öberg, 1999, Magnusson, 2001.

¹³⁶ Muntliga uppgifter från Mike Byram och Kurt Stenberg, Fortbildningsavdelningen i Uppsala

¹³⁷ Några referenser finns i Lundgren, 2001, 4.1.2.

till Lgr 80 (Läroplaner 1990:1) finns en artikel av Hellström och en av Erickson. Den senare berör invandrarelevernas roll. Tornberg (2000) har på senare år belyst området i sin avhandling, men mer praktisk pedagogisk litteratur för lärare saknas fortfarande. Skolverket (2001) gav ut ett referensmaterial till kursplanerna i språk under 2001. Där finns ett par artiklar som kommenteras kortfattat i kapitel 7.

Idéer och forskning om ämnets interkulturella dimension har som framgår erbjudits språklärare i ringa omfattning.

4.3 Syfte och frågeställningar till undersökningen av lärardiskurs

Som framgått av genomgången ovan har språk- och kulturdidaktiska teorier inte i nämnvärd grad relaterats till språklärares praktik i internationell forskning.¹³⁸ Nationellt har detta inte alls skett. Det saknas konkretisering och exemplifiering för praktiker grundad på den teoretiska diskurs som presenterades i kapitel 2. En engelsklärare i skolan som idag frågar sig hur lärare och elever kan arbeta för att utveckla interkulturell förståelse/kompetens, har svårt att hitta teori-anknuten metodlitteratur. Det är enligt min mening bl.a. av den anledningen som den teoretiska diskursen inte har fått den genomslagskraft den förtjänar. Dess svaghet är att den befinner sig på ett abstrakt plan. Samma kritik angående bristen på konkretion i den teoretiska diskursen kan riktas mot den politiska diskursen. Kursplaner ger inte anvisningar om arbetsätt, organisation, eller metoder (Skolverket 1996c, s. 5). Skolverket har inte till uppgift att problematisera kursplanens begrepp, vilket innebär att för styrtexternas del saknas även den kritiska analysen.¹³⁹

Syftet för den empiriska undersökningen av en grupp språklärare är underordnat avhandlingens övergripande syfte. Detta syfte har formulerats i kapitel 1.5. ovan som ”att undersöka några förutsättningar för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse”. I kapitel 5 och 6 är nu dags att analysera och problematisera engelskämnets interkulturella dimension som en lärar-

¹³⁸ Se dock Byram, Nichols & Stevens, 2001.

¹³⁹ Se dock Tornberg, 2001.

diskurs. Frågan som jag söker svar på i nämnda empiri är: Vilka förutsättningar visar sig i lärarnas diskurs för att, i grundskolans engelskundervisning, kunna utveckla interkulturell förståelse?

Jag närmar mig svaret genom att undersöka två underordnade frågeställningar, där de teoretiska begrepp som introducerades i avsnitt 1.4. används: (a) Hur kan några lärares praktiska teorier om ett interkulturellt perspektiv på engelskundervisning exemplifieras? (6.1.) (b) Hur gestaltas i en lärardiskurs dess sociala praktik som hinder och möjligheter för en konkretisering av engelskämnets interkulturella dimension? (6.2.)

5 Lärardiskurs – undersökningen

5.1 Intervjun som metod

Två perspektiv på ”kultur” i språkundervisning har använts i avhandlingens tre första kapitel, vilka utgår från en produktsyn respektive en processsyn. Å ena sidan finns kultur som essens, något objektivt och statiskt, å andra sidan kultur som konstruktion, något subjektivt och föränderligt. De olika synsätten kan också tillämpas på intervjun som forskningsmetod, vilket nedan närmare ska utvecklas.

Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs och diskuteras av bl.a. Kvale (1997). Han har två metaforer för en intervjuare: som malmletare eller som resenär.¹⁴⁰ De indikerar olika sätt att se på den kunskap som kan skapas genom en intervju, en modern respektive en postmodern syn. Är kunskapen given, d.v.s. finns den att hämta fram som en klump malm som väntar på att bli upptäckt eller är kunskapen en konstruktion? Kvale säger att möten med människor leder till samtal, vilka ger insikter och förändrar såväl intervjuaren som den intervjuade.

Resenären kan också genom samtal leda andra till ny förståelse och insikt, till att de under sitt berättande börjar reflektera över vad som tidigare framstått som självklart i deras kultur (ibid., s.12).

Meningen i en intervju skapas mellan intervjuaren och den intervjuade. Kunskapsproduktionen är en interaktiv process. I enlighet med detta synsätt som jag tagit till mig från etablerad forskning (t.ex. Linell, 1986; Bakhtin i Holquist, 1990; Dysthe, 1996; Kvale, 1997; Säljö, 2000.) är det viktigt att under samtalets gång stämma av med intervjupersonen så att tolkningen av det sagda accepteras av avsändaren (Kvale, 1997). Så långt det var möjligt försökte jag återknyta till vad mina intervjupersoner sagt, sammanfatta och ställa frågor som: ”Ska

¹⁴⁰ En metafor liknande Kvales används av Byram (1997), men med syftning på den som möter en ny kultur. Byram ställer vandringsmannen eller resenären (the sojourner) i motsats till turisten.

jag fatta dig rätt att du tycker att ... ?” ”Du sa i början av vår intervju ... , hur stämmer det med det du säger nu?” ”Om vi skulle sammanfatta dina åsikter skulle man kunna säga att ...? Tycker du att det stämmer?” etc. Jag lät också vissa personer själva sammanfatta det de sagt eller så gjorde vi det tillsammans i vad jag skulle vilja kalla en ”äkta” dialog. Ett exempel:

U: Det är alltså svårt att hitta material som är konkret. Vad har vi talat om mer? Vi har nämnt ...

I: ... att man kanske inte kan tillräckligt mycket själv ... Man kanske behöver fortbildning ,...

U: ...ja, och så talade vi om signalerna genom...

I: ...och metoder, hur man ska låta eleverna arbeta med det.

U: Just det. Så att det inte blir att förmedla.

I: Ja, att jag berättar inte allting, utan att man ska få dem intresserade att ta reda på mer själva...

U: ...och den här nyfikenheten vi pratade om...

I: ...att hitta var de ska leta för att ta reda på det...

U: ...och vilka signaler som centrala prov och betygskriterier ger. Sen nämnde du tiden, att få organisationen att fungera.

I: Det är också ett hinder kan man säga. Det finns många ämnen och punkter man vill ha tid för. Den här pedagogiska diskussionen, överhuvudtaget kanske man saknar... man inte får tid till den. De flesta undervisar 29-30 tim/vecka.

Samma synsätt fick präglade den uppföljande telefonintervjun (se nedan avsnitt 5.3.2.).

Vem äger meningen? frågar Kvale (1997). Han ser rätten att tolka och tillskriva andras yttranden en mening som en fråga om validitet, men också om etik och makt (se avsnitt 5.5).

Man bör inte här se bort från att de underförstådda eller omedvetna innebörder som tillskrivs intervjupersoner och patienter helt enkelt kan vara

de explicita och medvetna teorierna hos den tolkande experten (ibid., s. 205).

Det finns alltid ett etiskt dilemma i återgivandet av människors utsagor och en dialog av detta slag kan inte bli helt symmetrisk. Ofrånkomligt är att det är deras resonemang som redovisas, men någon har lett in dem på ett spår de kanske annars inte hade tagit upp. Det är intervjuaren som drar in dem i resonemanget och för samtalet framåt. Utan intervjusituationen hade kanske aldrig ämnet ens diskuterats och förvisso inte samma utsagor funnits. Det ska beaktas att alla lärarna har läst igenom utskriften av sin egen intervju, samtyckt till att den är korrekt återgiven och står för vad de sagt. Naturligtvis finns i nästa led det subjektiva urvalet av citat som är mitt. Urvalet är gjort utifrån mitt perspektiv och kommenteras utifrån detsamma.

Även om jag haft en avsikt att arbeta efter en interaktionistisk princip kan man inte bortse från min egen förförståelse och jag inser givetvis det omöjliga i att kunna ge en annan persons yttranden full rättvisa. Vad jag återger kan således inte göra anspråk på sanning utan är en konstruktion utifrån min horisont.

Det ska också poängteras att vad vi säger och gör är av många skäl ofta något annat än vad vi tänker. Alla yttranden är en del av sammanhanget (Säljö, 2000).

Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen - i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla - finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på (ibid., s.115).

Det är dessutom inte alltid lätt att komma med en tydlig förklaring ens till det man vet, fortsätter Säljö (ibid.). Kommunikation är en förhandling. Det beror också på tillfället vad som blir sagt i en viss situation. Distinkta formuleringar står i relation till graden av medveten reflektion och eftertanke, men en relativt avspänd kommunikations-situation mellan två påbjuder samtidigt en vardagsprägel likt den som ovan har sammanfattats avseende intervjuernas textnivå. Många människor anser att det ingår i den sociala kompetensen och kravet på vanlig hövlighet att vara en tillmötesgående samtalspartner. Man pratar ”runt ämnet” för att inte vara oartig även om man inte har några distinkta uppfattningar om den fråga som ställs. Att som intervjuare

hålla fast den röda tråden och återföra den intervjuade till kärnan innebär en balansgång för att inte störa kommunikationsklimatet. Som jag påpekat tidigare blev en del av intervjuerna av denna anledning väl vidlyftiga.

Jag har försökt ha i minnet det perspektiv som ovan har utvecklats vid analysen av samtalen med lärarna. Ett sätt att nå en större tillförlitlighet är den nyss nämnda återkoppling som gjordes i form av returnerade utskrifter till informanterna samt den uppföljande telefonintervjun/samtalet, vilket utvecklas närmare i 5.3.2 och 5.5.

Vad informanter säger i intervjuer är endast exempel på vad de kan mena. De intar inte alltid medvetna positioner. Fairclough & Wodak (1997) ser intervjuer som diskursfragment av ett helt korpus. Dessutom är det mycket som utesluts eller utelämnas. Thavenius (1999b) talar i en textkritisk analys av kursplaner i svenska om textens ”tystnader” eller tomrum, *Lehrstellen* kallar receptionsforskningen dem. I intervjuerna finns det således anledning att lyssna både till vad som sägs och vad som *inte* sägs.¹⁴¹

5.2 Val av informanter

I en sydsvensk kommun med en tätort av medelstorlek startade skolförvaltningen 1996 en fortbildningskurs i språkdiraktik, anordnad av fortbildningsavdelningen vid ett universitet. Kursen föranleddes delvis av oro för att många elever inte klarade betyget godkänt i engelska. En engelsklärare från varje skola med gymnasieprogram och vad som tidigare benämndes högstadium (skolår 7-9) gavs möjlighet att delta i kursen. De lärare som var med kan generellt sägas vara en medveten, intresserad, progressiv grupp. Kursen var attraktiv och det var konkurrens om platserna. Skolledarna nominerade sina ”bästa” lärare som hade förutsättningar att fungera som blivande piloter för andra språklärare. Denna utvalda grupp ansåg jag passade mina undersökningssyften väl. När ett nytt kursinnehåll infördes föreställde jag mig, att en lärargrupp av detta slag borde vara i förtrupperna genom att kritiskt granska och diskutera vad nya kursplanebegrepp står för och

¹⁴¹ Utifrån kritiskt diskursanalytiska utgångspunkter.

dess möjliga praktiska tillämpning.¹⁴² Jag antog att lärarna borde ha många synpunkter på interkulturell förståelse och ett interkulturellt perspektiv på språkämnet.

Min intention var att kontexten för de intervjuade så långt det var möjligt skulle vara gemensam med avseende på styrdokument, timplaner, elevernas ålder, läromedel, utbyteschanser etc. Även om varje lärare i gruppen rör sig i sitt individuella sammanhang, så ökar antalet gemensamma kontextuella faktorer om undersökningsgruppen representerar undervisning av ett fåtal skolår. Således valdes bara de 11 lärare ut som arbetade med grundskolans senare år.

Det fanns flera anledningar till att gymnasielärarna uteslöts från undersökningen. Embryot till avhandlingen fanns en gång i ett närstudium av den nationella utvärderingen 1993 i engelska för åk 9. Jag ville relatera NU 93 till Skola för bildning, Lpo 94 och den nya kursplanen i engelska för att se vilka nya möjligheter de nya styrdokumenterna erbjöd till skillnad från tidigare läroplan. Valet var också personligt. Visserligen har jag lång egen erfarenhet av att undervisa i engelska på både gymnasium och grundskolans senare år, men mitt arbete som lärarutbildare inriktar sig huvudsakligen mot blivande grundskollärare. Kopplingen mellan min forskning och min undervisning av blivande lärare var ytterligare en anledning till att jag valde jag bort gymnasiet.

Tabell 5.1. Intervjuade lärare

Kodnamn	Undervisar i	Ålder
Anita	engelska, tyska	55
Bosse	engelska, svenska	54
Cecilia	engelska, franska	52
Dora	engelska, svenska	38
Erik	engelska, tyska, svenska	54
Fanny	engelska, idrott, religion	40
Gunilla	engelska, franska, svenska som andraspråk	54
Hedvig	engelska, svenska	36
Inga	engelska, svenska, tyska	33
Jessica	engelska, svenska, svenska som andraspråk	54

¹⁴² Sedermera fick jag dock klart för mig att interkulturella frågor inte nämnvärt belysts i fortbildningskursen och att styrmedlen inte problematiserats med avseende på interkulturell förståelse.

Den utvalda gruppen kom att bestå av följande 10 lärare, samtliga med ämneslärarexamen, undervisning i år 7-9 och fast anställning i kommunen. Tjänstgöringstiden som engelsklärare varierar mellan sex och trettio år. En lärare svarade trots påminnelser inte på min förfrågan.

5.3 Genomförande

5.3.1 Det personliga mötet

När intervjustudien inleddes i mars 1998, var nämnda fortbildningskurs inne på sitt andra år. Via en av cheferna på skolförvaltningen tipsades jag om att ett samtal med den samordnande läraren i gruppen kunde vara av intresse för avhandlingsarbetet. Han blev sedermera min *gatekeeper*,¹⁴³ den som hjälpte mig att få tillträde till gruppen. Den fruktbara kontakten med honom ledde till att 10 av 11 lärare i nämnda grupp ställde upp för intervjuer.

Lärarna fick i mars 1998 genom min *gatekeeper* ett brev (bil. 1), där jag förklarade syftet med min undersökning och bad om ett samtal/intervju. De flesta svarade mig ganska omgående, medan några hörde av sig efter en påminnelse. I samband med utskicket hade jag förmånen att träffa dem alla vid en fortbildningskväll. Detta möte gjorde att mitt brev aktualiserades och att den stundande intervjun fick en personlig anknytning för båda parter.

Inför intervjuerna hade jag en lös intervjuguide i huvudet som byggde på att få följande aspekter belysta:

- 1 Hur förhåller sig läraren till engelskundervisningens interkulturella dimension?
 - (a) Vad säger läraren att begreppet interkulturell förståelse står för?
 - (b) Vad säger läraren att hon vill att eleven ska förstå och varför det?
 - (c) Vad berättar läraren om sitt eget arbete för att uppnå denna förståelse?
- 2 Vilka hinder och möjligheter för en engelskundervisning med ett interkulturellt perspektiv ger hon uttryck för?

¹⁴³ Se t.ex Hammersley & Atkinson, 1995.

Intervjuerna kom att utformas lite olika beroende på situationen. Det visade sig att en lös form kom att fungera ganska väl. De första samtalen kom dock också att handla om alltför mycket annat, eftersom min rädsla att styra gav lärarna mer obegränsat utrymme. Det ledde till några mycket långa intervjuer med mödosam transkribering utan att svaren fördjupades. Fördelen var att läraren fick tid att utveckla sina tankar och tala om det som kändes angeläget för henne. Det kändes som en styrka att själv praktiskt ha arbetat på stadiet och att vara välbekant med lärares vardag. Samtidigt var min egen läraridentitet en nackdel eftersom jag ibland identifierade mig för mycket med de intervjuade.

Intervjuerna pågick i 45-60 minuter och spelades in på band. Samtalen ägde rum, i 8 fall av 10, i ett grupprum eller liknande på lärarens egen skola. Vi blev någon gång kort avbrutna av elever eller lärare. I ett fall skedde intervjun i mitt hem och i ett annat fall träffades vi på mitt tjänsterum på lärarens önskan. Några lärare var en smula avvaktande i början av samtalet, men oftast var de påfallande öppen- hjärtiga och generösa med exempel och beskrivningar av sitt arbete. I ett fall (intervjun med Erik) lyckades jag inte etablera en god kontakt. Vi kom från olika världar och jag förstod inte hans situation. Det blev mer en utfrågning än ett samtal och en ojämlig kommunikation. Jag levde inte upp till mina intentioner att skapa meningen i intervjun tillsammans med läraren.

Min uppfattning är att de flesta såg samtalet som positivt. Det är sällan lärare får tala om sitt eget arbete i lugn och ro i enrum med någon som intresserar sig för vad de gör. Att den egna undervisningen tillika kan vara så intressant att den är föremål för forskning kan upplevas som stärkande. Somliga uttryckte detta i klartext. Under första samtalet väcktes dessa insikter, vilka återkom i de uppföljande telefonintervjuerna. Att få verbalisera sina tankar innebär en fördjupad reflektion och ger en positiv feedback.¹⁴⁴

5.3.2 Uppföljande telefonintervjuer

Efter ett första analysarbete, som redogörs för nedan, gjordes ett försök att återkoppla intervjun till de intervjuade. Var och en fick ”sin” utskrivna text med posten plus ett följebrev (bilaga 2) i början av

¹⁴⁴ Se lärarcitat nedan avsnitt 6.3.

september 1998. I brevet bad jag lärarna läsa igenom intervjun och kommentera den muntligt på telefon när jag ringde upp ca en vecka därefter. Lärarna fick också 15 frågor vilka de ombads förbereda inför telefonintervjun (bilaga 3). Frågorna avsåg att förtydliga och verifiera svaren från första intervjun. Det gick cirka sex månader mellan de två intervjutillfällena och under denna tid låg ett sommarlov. Telefonintervjuerna fungerade bra i alla avseenden inklusive det tekniska. De spelades in och transkriberades sedan av en medhjälpare. Samtliga intervjuade var mycket tillmötesgående.

Telefonintervjuerna¹⁴⁵ gjordes för att stämma av de första samtalen med intervjupersonerna. De skulle ges möjlighet att säga sin åsikt om intervjun sammanföll med vad de själva ansåg att de hade yttrat (*respondent validation*).¹⁴⁶ Samtliga intervjuade tyckte att texten överensstämde vad de sagt och menat. Alla godkände sålunda utskriften, men flera uttryckte sin lite skräckblandade förundran över att se sina egna utsagor i skrift. Några smärre sakfel kunde rättas till. Syftet med telefonintervjun var också att för *båda* parter klarlägga eventuella oklarheter och förtydliga den tidigare samtalsintervjun som skett efter en relativt lös struktur. Telefonintervjun byggde dels på specifika frågor till var och en, dels på samma strukturerade frågor till alla (bilaga 3). De förra liknade mer ett samtal för att fylla i några luckor, de senare utgjorde en muntlig enkät. Som helhet kom telefonintervjun att fylla sitt syfte att bidra till en klarare bild av den första intervjun.

5.3.3 Metodisk diskussion

Trots att undersökningsgruppen, bestående av 10 lärare i engelska, har mycket gemensamt och ingår i en gemensam kontext, är var och en av de intervjuade unik. De har sin egen specifika bakgrund och existerar alla i sitt individuella sammanhang och därmed kan lärargruppen utgöra 10 fall. Jag är intresserad av att exemplifiera några praktiska teorier som kommer till uttryck, men också av att visa interdiskursiva drag i lärardiskursen. Undersökningsgruppen har betraktats på två sätt. Med avseende på frågeställning (a) Hur kan några lärares praktiska teorier om ett interkulturellt perspektiv på engelskundervisning exemplifieras?

¹⁴⁵ Se 5.3.2.

¹⁴⁶ Hammersley & Atkinson, 1995.

(6.1), lyfts först fyra enskilda fall fram. För övrigt betraktas hela gruppen som ett fall och samtliga lärare kommer till tals.

Lärarnas utsagor kan betraktas ur tre synvinklar: (1) Utsagorna kan betraktas som vad lärarna *säger att det är*. (2) Steget till hur lärarna *uppfattar att det är* kan vara kort eller långt eller rent av minimalt (3) Utsagan överensstämmer med de faktiska förhållandena, *hur det verkligen är*. Från min egen teoretiska utgångspunkt är analysen grundad i det första synsättet (d.v.s. 1). Vad lärarna säger är enbart vad de säger, något annat kan jag inte med visshet uttala mig om. Utsagorna utsätts för en tolkning, d.v.s. min reception av dem mot bakgrund av min förförståelse och mina grundantaganden. För att inte varje utsaga ständigt ska behöva ifrågasättas utgår jag i praktiken från att (1) och (2) oftast sammanfaller. Således: Det finns inte en riktig tolkning utan en mångfald tänkbara sätt att se. För att inte hamna i en ytterlighet där allt är lika möjligt, försöker jag formulera belägg och argument för min tolkning, så att den kan prövas av andra. De rikliga och långa citaten från intervjuerna ska ses mot denna bakgrund.¹⁴⁷ När man betraktar något gör man det emellertid genom en lins som fungerar som ett filter och min tolkning utgör givetvis inget undantag. Filtret är metaforen för ett teoretiskt perspektiv. Lärarens och undersökarens perspektiv flätas samman och intervjuerna blir därmed vår gemensamma konstruktion. Tolkningen sker sedan i efterhand och den utgår från mitt eget perspektiv, som har redogjorts för i avhandlingens kapitel 1.

Studiens lärare existerar i en social och historisk makro- och mikrokontext. Så gör givetvis övriga andra berörda aktörer, kollegor, skolledning, elever, föräldrar m.fl. Samtliga ser på engelskundervisning utifrån sin förförståelse och förväntningar om vad den kan tänkas innebära. Tolkningen av intervjuerna försöker jag således se i det sammanhang som läraren verkar i (Svingby 1979). Kontexten är dels gemensam, dels individuell och bestäms av såväl inre som yttre faktorer. För den yttre kontexten använder jag Faircloughs (1992) begrepp social praktik, vilket jag uppfattar som de sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden som formar det fysiska utrymme som finns för pedagogisk handling. Givetvis är även forskaren en del av sin kontext (se bl.a. kap. 8.1).

¹⁴⁷ Hela intervjumaterialet som omfattar ca 250 sidors utskrift kan på anmodan rekvireras.

5.4 Analys

5.4.1 Utskrifter och inledande analysarbete

Fyra av intervjuerna skevs ut av mig och sex av medhjälpare. Intervjuerna återges dels i citat, dels som redigerade berättelser så nära som möjligt de intervjuades utsagor. Direkt tal är i de senare ändrat till indirekt. Upprepningar, omtagningar och tvekanden har uteslutits i citaten. Talspråket är något friserat till normalprosa, syntax och interpunktion är normerad mot skriftspråket. Jag har valt en mycket grov transkription som i hög grad är gjord enligt skriftspråkskonventionen. Innehållet i utsagan, vad som har sagts, är det intressanta, inte stakningar och pauser (Norrby, 1996, s. 79). En finindelning i form av detaljerad transkription, likt den som görs vid samtalsanalys, bedömde jag inte tjänade avhandlingens syfte. Transkriptionen är för att använda Linells beskrivning (1994), närmast "nivå III". Det innebär att den är "enbart approximativt ordagrann och inriktad på att återge det huvudsakliga (kognitiva) innehållet" (ibid. s.12), vad Linell föredrar att kalla "en tämligen utförlig dokumentation" (ibid. s. 13). Det ska dock påpekas att lärarna överlag hade ett redan skriftspråksanpassat tal. Efter en första utskrift fingranskades samtliga transkriberingar av mig under ytterligare avlyssningar och korrigerades. Svaren från telefonintervjun (se 5.3.2.) integreras delvis med analysen av den första intervjun.

Analysarbetet påbörjades så snart den första intervjuomgången var klar, d.v.s. i maj 1998. Samtliga utskrivna texter lästes igenom noggrant ett antal gånger. En särskilt utförlig intervju (Cecilia) valdes ut och fick delvis grundad på min läroplansteoretiska förståelse¹⁴⁸ bli underlag för en första tematisering. Nyckelmeningar färgmarkerades med penna och med datorns hjälp infördes fotnoter med kommentarer till yttranden som framstod som särskilt intressanta. Preliminära tematiska nyckelord skrevs i marginalen och ett första mönster kunde skönjas.

Provanalysen diskuterades i handledargruppen vilket gav värdefulla impulser till fortsatt bearbetning. Texten fick vila några veckor, därefter gjordes proceduren om och anteckningar och markeringar från de båda tillfällena jämfördes. Telefonintervjun gjordes i september 1998. Inter-

¹⁴⁸ Svingby, 1979 se figur 1.4.3.2. ovan.

vjuerna fick sedan ligga i drygt två år innan förnyad bearbetning vidtog med konsekvenser som kommenteras nedan.

För analys av telefonintervjuernas strukturerade frågor ritades ett koordinatsystem med frågornas nummer vågrätt och initialbokstav för intervjupersonerna vågrätt. Utsagorna reducerades så långt det var möjligt med bibehållande av lärarens egna ord. Dessa komprimerade enheter stoppades sedan in i rutmönstret. Det gick utan svårigheter att jämföra samtliga svar på en specifik fråga, eftersom en del av telefonintervjun till skillnad från den första intervjun bestod av en muntlig enkät (se bilaga 4). Svaren på de strukturerade frågorna i telefonintervjun redovisas i avsnitt 6.3. De kom att användas för att i viss mån validera den ostrukturerade samtalsintervjun.

5.4.2 Analysproblem

Det är intervjuernas anda inte deras bokstav som tolkas. Alla utsagor är beroende av sitt sammanhang och måste relateras till helheten. Detta är en anledning till att jag från början avstod från databearbetning av intervjuerna med hjälp av något tillgängligt dataprogram (NU*DIST, Kit m.fl. Mina farhågor för en ”bokstavsbearbetning” insåg jag vara något överdrivna när jag bekantat mig något mer med dataprogrammen, men drog ändå slutsatsen att utsagorna skulle ha blivit kontextlösa och ryckta ur sitt sammanhang om sådan metod hade används.

Efter tidskrävande experimenterande omedelbart efter datainsamlingen beslöt jag mig för att lägga hela intervjustudien åt sidan. Energin koncentrerades istället på analys av styrande texter för skolans engelskundervisning. Textstudien kom att växa ut och resulterade i licentiatuppsatsen hösten 2000. När det arbetet var slutfört återvände jag våren 2001 till de utskrivna intervjuerna utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt. Tolkningen av lärarnas utsagor sker således mot bakgrund av en delvis annan förförståelse än när intervjuerna genomfördes. Det innebär att när jag läser igenom dem idag, saknar jag uppföljande frågor till vissa infallsvinklar som har mognat fram sedan dess. Samtidigt upplevs vissa spår som onödiga. Dessutom har kursplan 2000 införts och den reser nya frågor som inte får sina svar i detta material.

Analysen av lärarintervjuerna har berett mig mycket huvudbry. Kvale (1997) påpekar att det är vitalt att ha analysmodellen klart för sig när man går ut och gör intervjuerna. Trots denna varning gav jag mig i

kast med den empiriska undersökningen med föreställningen att öppenhet skulle motverka en lösning i redan färdiga kategorier. Men det finns också en fördel med att en utvecklad analysmodell inte fanns när intervjuerna gjordes. Det gav större handlingsutrymme och gjorde frågorna till lärarna mindre teoriimpregnerade. När detta skrivs är jag bättre bekant med andra diskurser inom språk- och kulturdidaktiken, med forskardiskurs och myndighetsdiskurs, än när intervjuerna genomfördes. Hela avhandlingsprojektet har flätats samman i en historisk, interdiskursiv process d.v.s. min egen undersökardiskurs har förändrats. Intervjuerna med lärarna har tillkommit i ett annat sammanhang än det jag befinner mig i idag. Meningen i interaktionen mellan intervjuare och intervjuade har skapats i en, med Faircloughs term, annorlunda diskursiv och social praktik, än den de slutgiltigt analyseras i. I sista kapitlet återvänder jag till detta resonemang.

5.4.3 Analysförfarande

I avhandlingens inledning hävdas att lärares uppfattningar om sitt skolämne och deras konstruktion av mening av ämnets relevanta begrepp har avgörande konsekvenser för elevens utbildning. Låt mig återvända till ett citat som knöts till detta påstående:

Det finns val att göra och valen går tillbaka på grundläggande uppfattningar om skolans uppgift.--- All undervisning vilar på uppfattningar om vad som är viktig kunskap och det finns alltid en människo- och samhällssyn någonstans i botten (Andersson, Persson & Thavenius, 1999, s. 15).

Utbildningsfilosofiska frågor handlar bland annat om vad ett ämne innebär och synen på språk, kultur, kunskap. Medvetna och omedvetna didaktiska ställningstaganden till frågor av detta slag samspelar med yttre faktorer för att ytterst erbjuda elever en viss mening av språkutbildning. Lärares positioneringar i förhållande till dessa spørsmål är därför av intresse.

Analysen av intervjuerna utgår från den teoretiska ram som presenterades i kapitel 1.4. och kap 2. Sålunda prövas intervjuerna infogade i Faircloughs ramverk mot kultur -och språkdidaktisk teori (Byram, Risager, Tornberg) och läroplansteori (Svingby). I de tio lärarnas berättelser framkommer implicit och explicit en rad olika faktorer som

förhindrar respektive möjliggör att lärarens engelskundervisning inriktas mot interkulturell förståelse. Analysen av intervjuerna fokuseras på faktorer av två slag, vilka samspelar. Dels är de av inre slag, d.v.s. de är att finna hos läraren själv, som lärarens grundvärderingar, bakgrund och erfarenheter. Dels är de av yttre slag d.v.s. de hänför sig till den kontext i vilken läraren verkar. De förra konstitueras och konstitueras av de senare, innebörden av de yttre faktorerna skapas av de inre och vice versa. Samma yttre faktorer kan mot bakgrund av två olika lärares grundvärderingar, bakgrund och erfarenheter ges olika mening.

Jag anknyter till Gunilla Svingbys modell som presenterades i avsnitt 1.4.6.2. Svingby (1978, 1993, 1998) har belyst lärares uppfattningar om vad som påverkar dem att nå de mål de har. Hon delar in faktorerna i centrala och lokala och ser lärarens pedagogiska agerande som ett resultat av å ena sidan dennes bedömning av det handlingsutrymme, som de centrala och lokala faktorerna ger och å andra sidan lärarens pedagogiska grundsyn, benämnd lärarens praktiska teori. Bland centrala faktorer som läraren upplever som hinder nämner Svingby centrala mål som kursplaner och centrala prov. Bland lokala faktorer framhålles framförallt förutsättningar av ekonomisk och fysisk art och elevernas inställning och bakgrund. Lärarna ansåg samtidigt att de själva var den viktigaste faktorn som påverkade undervisningen - långt viktigare än läroplan, läromedel och annat. Läroplan och läromedel uppfattades ändå som starkare påverkansfaktorer än t.ex. föräldrar, kollegor och skolledning. Skillnaden mellan mitt och Svingbys betraktelsesätt är att jag inte vill tala om påverkansfaktorer utan om en sammansatt yttre kontext, vilken utgörs av olika samverkande faktorer. Denna kontext *påverkar* inte lärarna, den konstituerar, skapar lärarnas förståelse av sin praktik. Förståelsen är en del av kontexten (Säljö, 2000). På samma gång skapas den sociala praktiken av lärares förståelse.

Lärarna i min undersökning framhåller delvis samma faktorer som i Svingbys studier, vilket jag återkommer till nedan. Jag väljer att presentera faktorerna på olika sätt. De inre faktorerna, vad Svingby kallar lärarens praktiska teori, kommer i första hand till uttryck i 6.1. Det är ett avsnitt om lärares förhållningssätt vilka exemplifieras med fyra mera utförliga ”porträtt” och kommenteras utifrån språk- och kulturdidaktiska teorier som har presenterats i kapitel 2. Alla 10 intervjuerna analyseras sedan med hjälp av de fem teman som använts

tidigare, d.v.s. språkundervisningens norm, integration inom och mellan ämnena, språkstudiernas roll inom elevens hela fostran och synen på kunskap.

De yttre faktorerna behandlas därefter i 6.2. med hjälp av en modell, vilken inspirerats av Svingby (1978) och där materialet bidrar till att generera teman för analysen.

Analysen är stegvis uppbyggd i de etapper som presenteras nedan och genomförs i nästa kapitel. Huvudfrågan är: vilka förutsättningar, för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse, visar sig i lärarnas diskurs?

Jag närmar mig svaret genom att undersöka två underordnade frågeställningar, där jag använder mig av teoretiska begrepp introducerade ovan i avsnitt 1.4. Den första är: (a) Hur kan några lärares praktiska teorier om ett interkulturellt perspektiv på engelskundervisning exemplifieras? (6.1)

Varje intervju sammanfattas först avseende allt som berör första frågeställningen. Jag försökte skaffa mig en uppfattning om hur den enskilde läraren ser på ämnets interkulturella dimension med hjälp av utsagor om av vad läraren ger ”interkulturell förståelse” för mening, vad läraren konkret gör i klassrummet och vad läraren vill att eleven ska lära sig och varför.

Tio lärare har intervjuats, men fyra lärare porträtteras mer utförligt. De är inbördes olika och exemplifierar alternativa förhållningssätt. Jag har bedömt att tio utförliga presentationer inte skulle öka förståelsen av forskningsfrågan och att de skulle tynga framställningen. Lärarnas förhållningssätt ger en sammansatt bild för var och en. De kan inte utan vidare inordnas i några färdiga kategorier som den språk- och kulturdidaktiska forskningen erbjuder, men de kan illustrera aspekter av dem. Det finns inga skäl att hårdra några typifieringar, utan jag vill se dem som skisser fångade av tillfället och situationen, fragment av en större lärardiskurs.¹⁴⁹

Alla tio intervjuerna bidrar dock till en genomgång i 6.1.6. De företer ingen enhetlig bild. Diskurs används här som ett analysredskap och det är jag som konstruerar diskursen. Med hjälp av Faircloughs begrepp skulle man ha kunna tala om en lärarnas diskursordning som

¹⁴⁹ Fairclough & Wodak (1997) talar om diskursfragment.

rymmer flera diskurser. För samtliga tio lärare sammanfattas emellertid inom den konstruerade diskursen de interdiskursiva dragen i gruppen under fem teman, samma som tidigare använts för att sammanfatta forskardiskurs och myndighetsdiskurs, d.v.s.: (1) normen för språkundervisning, (2) integration inom och mellan ämnen, (3) kulturbegreppet, (4) språkstudiernas roll inom elevens hela fostran, (5) synen på kunskap.

I kapitlets andra avsnitt finns utdrag ur där samtliga tio lärares syn på hinder och möjligheter för en engelskundervisning med ett interkulturellt perspektiv redovisas. I detta avsnitt behandlas den andra frågeställningen: (b) Hur gestaltas i lärardiskurs dess sociala praktik som hinder och möjligheter för en konkretisering av engelskämnet interkulturella dimension? (6.2)

Denna fråga ställs för att generera tänkbara hinder och möjligheter att ta hänsyn till vid eventuella utbildningsinsatser inom fältet språk- och kulturdidaktik.¹⁵⁰ Analysen av fråga b sker med hjälp av kontinuerligt framvuxna teman. Den tematiska modellen har inspirerats av tidigare läroplansforskning (Svingby 1979 s. 56)¹⁵¹. Således har den vuxit fram i växelverkan mellan teori och empiri. Vissa teman letar jag medvetet efter,¹⁵² andra genereras oväntat av materialet.

Modellen växte fram ur empirin på följande sätt: Teman som lärarna gav uttryck för vaskades fram ur intervjuerna och placerades vertikalt i en matris. Kategorierna hinder och möjligheter markerades i horisontellt. Erhållna teman kunde med hjälp av Svingbys modell grupperas under några huvudrubriker. Engelskundervisning relateras dels till en kollektiv (central/allmän) kontext d.v.s. de sociala, kulturella, ekonomiska förhållanden som är gemensamma för engelsklärare i landets skolor, dels till en individuell (lokal/personlig) kontext d.v.s. det som är specifikt för var och en av lärarna. Kontexten kan

¹⁵⁰ Grundutbildning, fortbildning, läromedel och undervisningsmaterial, skolutveckling etc.

¹⁵¹ Figur 1.4.3.2. ovan.

¹⁵² Exempel på teman som jag medvetet letat efter är samhällsaspekter, teorianknytning och styrdokument. Skälet är: det första är en övergripande faktor i Svingbys modell och dessutom själva grunden till att en ny språk- och kulturdidaktik vuxit fram. De två övriga är basen i en forskardiskurs och myndighetsdiskurs.

utgöras av yttre och inre faktorer. De yttre faktorerna kallas med Faircloughs terminologi, social praktik.¹⁵³

Analyssschemat kom alltså att utgöras av ett rutnät, där intervjudata sorterats in i form av citat eller nyckelord (nyckelmeningar), vilka exemplifierade temat. För varje intervjuperson kunde schemat avläsas såväl från höger till vänster som uppifrån och ner. Huvudteman för den yttre kontexten, vilka närmare presenteras och diskuteras i kapitel 6.2 blev sålunda följande:¹⁵⁴

- Gemensam social praktik: samhället och central skolpolitisk styrning
- Individuell social praktik: den lokala skolan

Man skulle också kunna tala om en makrokontext och en mikrokontext. Underteman (se kap. 6.2.1.) inom var och en av huvudrubrikerna byggdes successivt på allteftersom nya intervjuer analyserades. När intervju nummer 10 var inplacerad i analys-schemat återvände jag till intervju 1-9 i tur och ordning och kompletterade samtliga intervju-analyser med eventuella citat eller nyckelord för de nya teman som tillkommit.

5.5 Trovärdighet och giltighet

Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet är ”en positivistisk treenighet” som enligt Kvale (1997, s. 208) utnyttjas för att diskvalificera kvalitativ forskning. Själv intar han, vad han kallar, ”en måttfull postmodernism” till de tre begreppen. Med hjälp av Kvale (1997 kap. 13) diskuterar jag nedan några tänkbara invändningar mot undersökningens uppläggning.

¹⁵³ Gränsen mellan yttre och inre är svår att dra, eftersom den ena är en del av den andra. Läraren reagerar och tänker som hon gör eftersom hon är en del av sin omgivning. Ingenting sker i ett vakuum. Individerna interagerar hela tiden med den omgivande kontexten. Med inre faktorer avser jag lärarens idémässiga hållning, människosyn, kunskapssyn, etiska och moraliska ställningstaganden, utbildningsfilosofisk ståndpunkt etc. Det är vad som behandlas i 6.1.

¹⁵⁴ Med användandet av Faircloughs term social praktik (ekonomiskt, socialt och kulturellt sammanhang).

Antalet informanter är för litet

En fallstudie kan visa på ”vad som kan finnas” Jag försöker inte fastställa det typiska. Gruppen är utvald utifrån gynnsamma kriterier, de är medvetna pedagoger. Inom denna grupp finns olika synsätt som visar på variation och exemplifierar några uppfattningar. Men samtidigt finns interdiskursiva drag vilket gör att det går att tala om en lärardiskurs som konstruktion. Med ett större material skulle Faircloughs begrepp ”lärarens diskursordning” kunnat tillämpas vilket i sin tur rymmer olika lärardiskurser som inbördes konkurrerar om tolkningsutrymmet.

Man kan inte lita på resultaten

I kvalitativa intervjuer kritiseras ofta forskaren för att ställa ledande frågor. Denna kritik bygger som tidigare nämnts på att man tror på att en objektiv social verklighet finns där ”malmletaren” gräver upp sin metall.¹⁵⁵

Enligt ett annat synsätt, som följer ett postmodernt perspektiv på kunskapsproduktion, är intervjun ett samtal där data framkommer i ett mellanmänniskt förhållande mellan intervjuare och intervjuperson. Det centrala är alltså inte huruvida intervjupersonerna ska vara ledande eller inte ledande, utan vart frågorna ska leda och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny, vederhäftig och intressant kunskap (Kvale (1997, s. 146).

Tolkningarna är subjektiva

Förfarandet att skicka de utskrivna intervjuerna till lärarna och följa upp dessa i en telefonintervju (5.3.2.) med var och en är en form av validering (*respondent validation*). Tolkningen av intervjuerna har informanterna dock inte varit delaktiga i.

Jag har försökt redovisa mina egna utgångspunkter och framhålla att det inte finns *en* sanning utan flera olika sätt att se. Undersökningen visas utifrån min förståelsehorisont. Genom att göra denna tydlig, visa på hur den är underbyggd och diskutera den i avhandlingens första kapitel har jag argumenterat för min konstruktion. Bilden kan se ut på annat sätt med andras ögon. Den objektiva forskningen finns inte.

¹⁵⁵ För Kvales metaforik, se ovan avsnitt 5.1.

6 Lärardiskurs – resultatet

I följande kapitel besvaras den empiriska undersökningens forskningsfråga: Vilka förutsättningar, för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse, visar sig i lärarnas diskurs?

Jag närmar mig svaret via två frågeställningar:

1. Hur kan några lärares praktiska teorier om ett interkulturellt perspektiv på engelskundervisning exemplifieras? (6.1)
2. Hur gestaltas i en lärardiskurs dess sociala praktik som hinder och möjligheter för en konkretisering av engelskämnets interkulturella dimension? (6.2)

6.1 Fyra lärares praktiska teorier om interkulturell förståelse

Som framgått ovan (5.3.1.) genomfördes intervjusamtalen i avsikt att få följande aspekter belysta:

- Vilken mening läraren ger begreppet interkulturell förståelse
- Vad läraren vill att hennes elever ska förstå och varför
- Vad läraren berättar om sitt eget pedagogiska arbete för att uppnå denna förståelse.

På grund av intervjuernas karaktär kommer olika frågor upp med respektive lärare. Det innebär att de belyser olika aspekter av forskningsfrågan. Jag har emellertid valt att disponera redovisningen av fyra intervjuer efter samma grova indelning:

- Lärarens egen *bakgrund* – personlig och professionell
- Lärarens förhållande till *begreppet* interkulturell förståelse
- Lärarens konkretisering av interkulturell förståelse i sin *undervisning*

- En sammanfattande *kommentar*
- *Slutsats* i förhållande till fem teman¹⁵⁶ (6.1.5.).

6.1.1 Bosse. ”Flerkulturella elever som kunskapskälla”

Bakgrund

Bosse arbetar på en skola med ett stort antal flerkulturella elever och berättar hur förhållandena ändrats under åren.

Dom har ju kommit i vågor, båtflyktingar, Eritreavågen, Mellanöstern förstås och även från Turkiet, Bosnien förstås, och tidigare från Latinamerika. När jag började där fanns det dom med finsk bakgrund som också hade dom här språkliga problemen, där man hemma hade dom som gick i sin lilla finska värld. Det var när arbetskraftsinvandringen var ganska stor. Jag har varit med ett antal år och sett det här komma och gå.

I sin ungdoms lyssnade Bosse på kortvågsradio. Hans intresse för informationsteknik väcktes och han drar paralleller till dagens IKT.

Olika radiostationer hade engelskspråkiga program som en slags service till omvärlden och ville informera om sitt eget land. Och det blev min lilla hobby. --- Så där väcktes också ett intresse hos mig. Idag har vi då andra sätt --- satellit TV och möjligheten att banda otextade program den vägen. Och där har jag ju märkt att när dom här satellitkanalerna kom för cirka 10 år sedan (hit) till Högby som ju var mycket tidiga med kabel TV. fanns ju en väsentlig skillnad omgående i att förstå engelska, att lyssna och förstå som dom här eleverna som bodde i Högby hade utvecklat på ett otroligt sätt.

Han berättar lite mer om sig själv :

Jag är ju engelsklärare också av den gamla stammen där man betonade mycket det här med realiakunskapen som naturligtvis i olika sammanhang kommer in både i dom läromedel man använder och också beroende på det intresse man har. Jag bor själv i England varje sommar en längre period och har gjort det i många år. Och min far hade svensk-amerikansk bakgrund och vi har alltså sen min barndom haft svensk-amerikaner hemma också såna som var gäster i vårt hem och som han lärt känna under sin USA tid. Jag har gjort en del resor till USA efter min

¹⁵⁶ Samma teman som använts vid analysen av forskardiskurs och myndighetsdiskurs. I slutsatsen i förhållande fem teman innefattas samtliga tio lärare.

pappas död och träffat dom få släktingar som fanns kvar på hans sida. Det är också ett led i detta. USA är ju en slags smältdegel med oerhört mycket nationaliteter som är svårt att jämföra. England är ju lite mer renodlat, även om det där också finns från deras kolonier olika inslag av invandrare om man får använda det begreppet. Även om de har blivit (ohörbart) i det totala perspektivet så är det på ett lite annat sätt åtminstone med engelsmännen som jag har kommit i kontakt med eftersom vi bor med familjen på en plats som är närmast urbrittisk där man möter väldigt få invandrare. Men det gör ju också det att dom här samhällsfrågorna och så vidare när man lever så intensivt i ett land under så många år och man kommer tillbaka ständigt att man följer liksom utvecklingen man tar ju med sig självklart utav dom intrycken och även då rent realiamässigt och i form av tidningsurklipp och jag kopierar lite inslag från TV som eleverna tycker är en fläkt från det som känns riktigt.

Interkulturell förståelse

Hur skulle Bosse vilja förklara för någon som inte var lärare vad det här med interkulturell förståelse är för någonting? Han svarar:

Ja, det gäller ju att göra det begripligt. Jag kanske skulle akta mig för att använda ordet. För mej tycker jag det handlar om engelska som ett uttrycksmedel i andra sammanhang och att via engelskan som språk kunna överbygga eller få fram dom egenheter som är typiska för ja hur ska jag uttrycka mej, ... det var svårt.

Han säger att han ser engelska språket i ett globalt perspektiv:

Det är ett medel att tränga in i sådan kultur som är mera sluten på grund av ens egna språkliga begränsningar. Säg att man är inte särskilt duktig på franska, man är inte särskilt duktig på arabiska och via den vägen som engelskan då ger, kunna få material och underlag för information om olika typiska företeelser som då en del utav den specifika kulturen eller som gäller Frankrike, som gäller något arabland och att därigenom då få ett bättre grepp över både dom egenheter och också det som förenar och kunna värdesäkra det i sin egen uppfattning om vad man tror. Man har ju ofta en förutfattad mening om något speciellt avsnitt eller något speciellt land. Man kanske tror att det är på det viset det är viktigt att bli kvitt den här fördomen och på så sätt kan man få bättre kunskaper helt enkelt.

(U: Det är alltså inte frågan om en språklig kompetens utan något annat?)

Ja, jag lägger in något annat. Sen att den språkliga kompetensen är ett medel och ger en möjlighet, kanske den enda möjligheten, en stor möjlighet i varje fall, att tränga bakom den här muren som alltså är ganska tydlig och ganska svår att komma bakom. Med en god språklig hantering då få fram det man söker och då utveckla sin egen kunskap. Jag kan se det i det sammanhanget att vi har kulturella olikheter som gör att beroende på ens sätt att tala, ens mimik eller minspel, ens sätt att gestikulera, ger vi helt olika budskap beroende på vem vi är i kontakt med. Och att t.ex. inom många områden jag tror att det kommer allt mer att kunna koden för ett specifikt språks eller ett specifikt lands egenhet i det avseendet är exempelvis väldigt viktigt. Det vet vi och därför tror jag att det finns ett praktiskt värde att tränga bakom den här muren jag pratade om tidigare och att då exemplifiera det i den vägen och att då också kunna lämna tydligt exempel på vad en axelryckning kan betyda i ett visst land och vad den betyder i ett annat land. Alltså två helt olika saker och därmed också förklara vikten av den interkulturella förståelsen. Eller vad säger du?

Bosse ”tror att i vissa situationer kan det vara förödande att trampa i klaveret. Det kan gälla förfärligt mycket” Sedan berättar han om en personalresa till Mellanöstern då de innan resan ”jobbade ganska mycket med dom här bitarna” för att ha beredskap när de kom dit.

Vad är det egentligen är som han vill lära sina elever, när det gäller interkulturell förståelse?

Om jag ska vara ärlig, så har jag egentligen inte hittills tänkt i dom banorna, mer än att jag har som jag antytt tidigare, utnyttjat texter med dom här perspektiven inbakade. Det har råkat bli det kanske, och det ju är ett sätt inte bara insnåvat på något bara något typiskt för England eller specifikt USA, hur man äter i USA skulle det kunna handla om, stora portioner och doggy bags och hamburgerier och allt det där. Vad som är intressant då är att lära dom att vi människor är olika och har olika värderingar beroende på varifrån vi kommer och att vi får lära oss att acceptera det att så här ser det ut. Mycket är dock på väg att förändras delvis mot utslätning, men ändå den kulturella integriteten med allt vad det innebär, får vi försöka att både lära oss att leva med och att acceptera och ha tolerans för. På den vägen kan man också få en större förståelse för t ex hos oss invandrarnas situation, att man där lite grann kan överbrygga det som jag t.ex. hos oss i en invandrat skola kan se den här delen som ett slags hjälpmedel.

Undervisningen

Han tycker att den kommunikativa delen är viktig, inte minst för invandrareleverna. Det är viktigt att de vågar använda språket och ”får flyt på sitt tal”. Han vill att eleverna ska reflektera över innehållet i texterna:

Och också det här som handlar om reflektion som är så väldigt viktigt. Och jag tillämpar, det har jag gjort i flera år utan att ha tänkt på det, att jag låter eleverna de sista 5-10 minuterna skriva dagbok om vad dom har upplevt under sin engelsklektion, när dom har jobbat med en text och då får dom just reflektera över vad texten gett dom. Har den lärt dej något? Har du sett någonting som du på något vis har gett dej funderingar, tankar? På så sätt utvecklar man lite andra saker än det här omedelbara, ja jag vill inte kalla det avskrivandet, men ändå. Det är klart det ju viktigt på sitt sätt att kunna hitta fakta och allt det där. ---Vi jobbade ganska nyligen med ett par texter som handlade om olika ungdomars uppväxt miljö. Det handlade om ett ungt par från ett arabiskt land som skulle gifta sig. Det började med att dom inte kände varandra och föräldrarna utsåg de här båda och så fick man hela historien. Och så var det några andra texter som också belyste det här med relationer i der här perspektivet, alltså helt andra kulturella mönster än vad vi är vana vid. Och där försökte jag då att verkligen utnyttja den här delen i det hela och det gav ju faktiskt väldigt intressanta synpunkter alldenstund då som vi samtidigt i vissa andra ämnen hade jobbat med det här med tjej/kille och en del andra saker som man då hade som nån slags bakgrund till det här. Så det tyckte jag gav en del. Och så hade vi då också i klassen invandrarelever som man på lämpligt sätt försökte, naturligtvis på deras villkor, att få dom att kanske redovisa sin uppfattning. Där tyckte jag nog att det blev en väldigt bra diskussion. Så det finns ju möjligheter och det gäller ju då också naturligtvis att hitta bra material. Men det är självklart viktigt att jobba med det.

Bosse styrs inte av läroboken och använder autentiskt material. Genom Internet har möjligheterna ändrats radikalt för honom att använda aktuella händelser. Tidningar är nu tillgängliga utan kostnad.

Jag plockar russin ur kakan (läroboken) och sen använder vi som sagt så hemskt mycket annat. Jag går själv in på Internet och hämtar ut en del och kopierar. Det gillar ju eleverna om man tar aktualiteter som precis hänt. Jag minns t.ex. då i början på höstterminen hade prinsessan Diana precis omkommit och jag var nere på söndagen och hämtade fram en del. Vi jobbade senare ganska mycket med det här på olika sätt och jag råkade

också ha bandat ett inslag från BBC på sommaren då hon hade fint uppdrag och så kunde vi se det och koppla ihop det och en del annat. Jag hade också en bok på engelska som jag köpt vid ett tidigare tillfälle. Man griper dom där tillfällena som är så oändligt viktiga och så tar man upp det, för det vet man då intresserar eleverna. Man ska naturligtvis inte gotta sej i såna här händelser, men det handlar inte om det. Det här undgick ingen och det är klart att dumt hade det ju varit att inte utnyttja all den information som kom dom till del via våra massmedia. ---

Och det tror jag nog att jag relativt omedvetet har ändå försökt att ta tag i det (interkulturell förståelse) på något sätt. Fast jag har inte tänkt i dom banorna utan jag har tänkt att man nu utnyttjar tillfället med om det nu är med en text eller man råkar ha en elev som har en bakgrund varifrån man har hämtat något material eller vad det nu möjligen kan handla om. Man hittar någonting i någon sån här internationell tidning att då få också få belysning speciellt på den här delen har jag faktiskt utnyttjat till och från. Det har då känts som vilken tur, vad bra och det har då kunnat ges en annan dimension. Jag har t ex i en 8a en flicka från Eritrea och vi har då när vi har jobbat med Afrika, vi har valt texter därifrån jag antydde det tidigare här, så har man direkt kunna få en väldigt fin återkoppling för hon har då kunnat lyfta sig. Jag hade en flicka som var från ett afrikanskt land i somras som är född i Sverige, men som har föräldrar som kommer från Ghana. Därigenom har intresset för såna här saker kunnat utnyttjas eller växa till sig genom att den här eleven har kunnat visa upp diabilder eller en videosnutt från sitt land även på engelska kunnat ta upp inslag i den vägen. Så jag tror också att eleverna kan medverka en del och att använda även dom som en resurs.

För att få Bosses syn på vad som för honom är viktig lärarkompetens, frågar jag, vad han tycker att blivande engelsklärare behöver få i sin utbildning just i det här avseendet? Han exemplifierar igen från sin flerkulturella skola och sin undervisning.

Jag tror det är viktigt med kunskaper om dom elever som vi har, det är elever födda i Sverige och det är elever som har en annan nationell bakgrund. Det är ett visst antal länder det är frågan om vissa kan grupperas i lite större områden. Att ha en vettig kunskap om dessa länders kulturer. Det har ju jag upplevt som en brist när vi fick dessa invandrarbarn. Vi hade väldigt dålig kunskap och hos oss har vi jobbat en hel del med att fördjupa denna kunskap om dessa människors bakgrund och vad som då har gällt deras vardagliga liv. Det är naturligtvis viktigt att känna till varför dom kom hit också, men jag tänker nu på deras

religion, kulturmönster osv. Det är ett stort avsnitt och det är mycket att tränga in i, men på ett eller annat sätt måste man medvetandegöras om värdet att ha den här kunskapen och inte heller som lärare trampa i klaveret. Man kan ju göra misstag, därvidlag, inte minst utnyttja den källa till kunskap som dom här eleverna kan på ett eller annat sätt förmedla utifrån det jag sa tidigare här. Där kan dom överbrygga i vissa fall och träda fram på arenan som ... att ha något som våra svenska elever inte har på så vis eliminera det här med rasmotsättningar, i bästa fall. Att man tar varje chans till att hitta såna här positiva bitar som dom då kan berika oss andra med. Det tror jag kan vara en bra kunskap. Eftersom vi tyvärr ser så väldigt mycket av rasistiska inslag, gäller det att hitta varje liten antydning till positiva möjligheter att bryta sånt här. Det jag tycker att jag märkt är att elever har kunnat växa i sin roll, jag ser fortfarande den här flickan från Eritrea. Du skulle se henne i sitt engelsksammanhang där, 23 elever, hon är lysande alltså. Hon har utvecklats språkligt på ett oerhört sätt. Fantastiskt ambitiös och man ser när hon på sin härliga engelska, den är väldigt speciell, men den är en del av henne, ska då utveckla någonting. Dom får prata mycket och dom får möjligheter att redovisa saker, spela upp och allt det där. Det är precis knäpptyst och så kommer då applåderna. Det gör det i och för sig för dom andra också men hon har det där lilla extra, hudfärgen och det här. Hon blir accepterad på ett helt annat sätt än vad man kan tänka sig i ett renodlat rasistiskt sammanhang. Det är roligt att få fram såna värden när man ser så mycket av det andra eländet. Då mår man gott.

Jag har då försökt att ge några exempel på hur man kan lyfta invandrarelever och få med dom i hanteringen, och det gäller för lärare att ta den chansen. På det viset kan man då nå vissa mål utöver en ökad förståelse för dom som har en annan bakgrund än klassen i övrigt och att även det här med rasism kan motverkas o.s.v. och man vinner så väldigt mycket på hela den biten.

När jag påpekar att han flera gånger under vårt samtal har sagt att han omedvetet har jobbat mot målet interkulturell förståelse och också givit konkreta exempel på hur det går till, men att han har ”inte riktigt tänkt i dom banorna”, bekräftar han att jag har fattat honom rätt och säger igen: ”Jag har liksom inte sett det på det viset.”

Kommentar

Tre aspekter framträder. För det första har hans egna personliga förhållanden betydelse. Han sysslar under semestrarna i England varje

år med att ambitiöst samla in material för det kommande året. I den närmiljö han då vistas, saknas etniska minoriteter. Pappans bakgrund som svenskamerikan har som jag uppfattar det påverkat hans yrkesval att bli språklärare. Hans hobby att lyssna på kortvågsradio i ungdomen har fött ett intresse för informationsteknik och internationella kontakter vilket gjort att han var tidig med att flitigt använda Internet i sin undervisning.

För det andra har elevernas etniska bakgrund betydelse för honom. På grund av elevsammansättningen på hans skola vill han att invandrarelever lyfts fram i interkulturell språkundervisning. Han bejakar flerkulturella elevers behov av att bli bekräftade och ser dem som en värdefull resurs i engelskundervisningen. De ges möjlighet att dela med sig av sina flerkulturella insikter som många elever inte har. Han utnyttjar de naturliga möjligheterna till ett kulturmöte i klassrummet. Hans personliga engagemang och intresse för sina invandrarelever framträder starkt i intervjun. Bosse och hans situation är unik i detta avseende i jämförelse med de övriga intervjuade lärarna.

För det tredje talar han engagerat om hur han arbetar med dessa frågor, men har trots det inte problematiserat begreppet interkulturell förståelse, ”inte tänkt i dom banorna” och vill egentligen inte använda termen. Han tycker den är svår att förklara och vädjar om hjälp. På ett intuitivt sätt arbetar Bosse mot interkulturell förståelse dels genom sin bakgrund, dels genom att hans skola har många flerkulturella elever. Att arbeta med interkulturell förståelse är för honom ett sätt att motverka rasism. Formuleringar i kursplanen i engelska styr inte hans undervisning utan det är hans pedagogiska grundsyn och den sociala kontext inom viken han arbetar som är avgörande för hans pedagogiska praktik.

Skälen till att interkulturell undervisning är viktig är enligt Bosse två. Han lägger ett värdegrundsperspektiv på sin språkundervisning. Han vill

lära dom att vi människor är olika och har olika värderingar beroende på varifrån vi kommer och att vi får lära oss att acceptera det att så här ser det ut ... också få en större förståelse för t.ex. invandrarnas situation, ... i en invandrartät skola kan (man) se den här delen som ett slags hjälpmedel.

Samtidigt nämner han instrumentella skäl för framtiden:

... trots allt (är) dom inte så gamla än. Det är inte aktuellt för dom i en yrkesroll som nån slags marknadschef eller inköpare (att) åka utomlands för ett företags räkning och göra affärer med något arabland eller vad det nu kan vara, och i den relationen, det mötet göra ett maximalt bra jobb och missar då en viktig order på grund av att man trampar i klaveret på grund av att kommunikationen inte fungerar. Också självklart det här att ungdomar reser mer och att man ökar sina relationer på olika sätt. Tågfluffning, senare att bo på kibbutz eller vad det kan möjligen handla om.

Slutsats

Intervjun med Bosse ger exempel på att han i sin undervisning konkretiserar de fyra första komponenterna (*savoirs*) i Byrams teoretiska modell. Med Tornbergs terminologi (2000) ser Bosse på kultur dels som ”ett möte i öppet landskap”, dels som ”en kompetens för framtiden”. Talar man i Risagers termer (1998) ansluter sig Bosse till ett multikulturellt, men samtidigt till ett nationellt perspektiv. Det mångkulturella perspektivet i Risagers idealtypiska modell inriktar sig på etnisk och språklig mångfald i det egna landet, men också på detsamma i målspråksländerna. Bland undersökningens lärare är Bosse den som ligger närmst en sådan idealtyp. Samtidigt är han den som bor varje år i en ”urbrittisk” miljö och samlar in årets behov av autentiska texter från Storbritannien. Han riktar in sig på den kulturella mångfalden i Sverige, men ger inga indikationer på att mångfald i engelsktalande länder eller i övriga världen fokuseras. Det är sina egna flerkulturella elever som han vill lyfta, ”då mår man gott”. Men han vill också se dem som en resurs för svenska elever, att genom dem möta nya perspektiv. Den höga procenten flerkulturella elever på hans skola har en avgörande betydelse för hans pedagogiska arbete i språkklassrummet.

Att entydigt inordna Bosses förhållningssätt i redan färdiga idealtypiska kategorier är således inte möjligt.

6.1.2 Cecilia: ”Jag känner mig kastad ut i det här”

Bakgrund

Cecilias skola deltar i Comeniusprojekt och skolungdomsutbyten. Eleverna i de olika länderna utbyter dagböcker och paket, vilket de tycker är roligt. Genom Comeniusprojektet har lärarna och rektorena

från Sverige, England och Tyskland träffats vid flera tillfällen i respektive länder.

De flesta språklärare är ”våldigt intresserade av kultur“ säger Cecilia och de skaffar sig ”de här kunskaperna” själv. Hon har själv många kontakter i USA, Frankrike och Tyskland, vilka hon sedan 1990 medvetet har skaffat sig på egen hand. Dessa gör att “det hela tiden blir påspädning av det här“.

Vad som sedan 1990 har fått henne att ändra sin undervisning mot en större interkulturell medvetenhet är huvudsakligen två faktorer. Dels har hon gått över till *learner autonomy*¹⁵⁷ vilket gjorde att hon “öppnade sig och släppte på den här kontrollen på något sätt“. Dels fick hon en kontakt i USA vilket var början på alla hennes internationella kontakter. Hon berättar detaljerat och engagerat om tidigare och kommande kurser, kontakter och utbyten i de olika länderna. Det är en omfattande verksamhet. När jag påpekar den imponerande aktiviteten säger hon:

Det känns att det är nödvändigt att ha någonting som lärare som är mer än bara vad boken kan komma med. Det ligger ju mycket på egna initiativ, egen tid och egna kostnader.

De kollegor hon träffar på olika kurser är intresserade och aktiva. Att hon själv orkar satsa så mycket på sin internationella verksamhet förklarar hon på följande sätt:

Det här är mitt stora intresse i livet. Jag tycker jag får så mycket tillbaka.
--- För mej är det viktigt personligen.

Trots att hon säger sig vara “vilsen“ över vari det nya består och vad som konkret menas, försöker hon få med det interkulturella perspektivet i alla sammanhang. Utgångspunkten för läraren är de egna upplevelserna och hon framhåller starkt att dennes kontinuerliga utlandsvistelser är av central betydelse för att ge eleverna levande kontakt med vardagsliv i målspråkländerna. Denna fortbildning ligger helt på lärarens eget ansvar.

Varför hon tänker som hon gör kring kulturens roll i språkundervisningen, bottnar enligt Cecilia i hennes egna upplevelser av att hamna i ett annat land, få en ny identitet, och känna hur viktigt det var.

¹⁵⁷ Elevplanerat lärande, se t.ex. Tholin, 2001.

Men även skolledningens positiva inställning, som aktivt har bidragit till att hon fått utveckla sina internationella kontakter, har haft betydelse.

Interkulturell förståelse

Skolans ”internationalisering” förklarar Cecilia så här:

För skolledare och dom flesta är det ju bara att det ska finnas att det är ett ord. Jag tycker att allt som bygger på lärarutbyte och elevutbyte gör ju att man lär sig om andra länder. Det behöver inte vara så märkvärdigt. Jag märker det när våra elever har varit i Rügen t.ex. att dom är andra människor när dom har varit där i fyra dagar. Dom har upplevt något så enormt.

Vad eleverna ska förstå med avseende på interkulturell förståelse är

att de framför allt ska sätta sin egen situation i relation till andra länder, för att i varje land är det väl så, att vi vet bäst och tycker vi är bäst. Svenska ungdomar är fortfarande väldigt inskränkta, har dåliga kunskaper om andra länder, dom har väldigt ytliga kunskaper om dom har några överhuvudtaget. Det här med respekt, andra sätt att vara, andra sätt att tänka. Det är jättesvårt, det klarar jag inte själv.

Varför det är så viktigt att eleverna ska få en interkulturell förståelse besvarar hon:

Det behövdes ju inte förr. Då bodde man i Sverige och det var bra med det. Nu är det inte så utan hela tillvaron är ju internationell eller interkulturell. Och det blir svårt om man bara blundar för dom här kunskaperna. Så det är ju nödvändigt som världen ser ut idag.

Cecilia tycker att interkulturell förståelse är mycket vagt uttryckt i kursplanen i engelska och hon undrar vad de som skrivit den egentligen menar. Hon hänvisar till att faktakunskaper är tillräckligt för betyget G. VG kräver en större helhetssyn och för MVG ska eleverna jämföra med det egna landet i första hand, men även med andra länder. Hennes basreferens är Skola för bildning som är de allmänna riktlinjerna för hur eleverna skall arbeta. Hon är kritisk till hur de omsätts i kursplanen och därefter i läromedlet.

Det blir liksom ingenting. För i Skola för bildning är ju hela tanken att man ska lära sig att tänka, att reflektera och det blir ju inte det om man bara skall rabbla upp vad huvudstäderna heter. ---

Ja, det är oförsäkamt att skriva så. --- Det är en förolämpning mot lärarkåren som så mycket annat! --- Man tycker då att dom som har tänkt igenom det här på heltid ett antal år skulle kunna servera sina tankar också och inte bara tre rader faktiskt. Det krävs så mycket tid och tankeverksamhet som vi har svårt att hinna med. Vi skulle behöva lite tid och hjälp och stöd till detta. --- (Betygs)kriterierna kunde ha varit lite tydligare minst sagt, d.v.s. att de varit kommenterade på nåt sätt och sen läromedlet, att det var helt klart på vad det går ut på. För det verkar inte som om dom själva har vetat det när dom satte ihop det. Och det verkar som allt det här om kultur, som om dom har skrivit dit det för att man vet att det är viktigt, men hur? Det tycker jag är jätteviktigt.

Undervisningen

Det läromedel hon använder är skrivet av samma personer som skrev nationella kursplanen, säger hon. Det får högt beröm utom med avseende på interkulturell förståelse. Hon känner sig besviken över att inte få hjälp att närma sig kulturmomentet på ett nytänkande sätt. Frågorna till texterna i läroboken och i synnerhet till testen i dess lärarhandledning upplever hon som föråldrade. De efterfrågar ”bara gamla vanliga faktakunskaper”. Istället hade hon förväntat sig att

få hjälp att närma sig kulturmomentet på ett nytänkande sätt: fräscha infallsvinklar, fördjupade frågeställningar inriktade mera mot skillnaderna och vad det är som är viktigt att känna till om kultur, hur människor lever, hur dom tänker och vad det är som kan vara bakgrund till levnads-sätt och tankesätt.

Cecilia framhåller de möjligheter som finns i läromedlet och framkastar en hypotes om att författarna inte haft kraft nog att utnyttja dessa i övningsuppgifter och provfrågor. ”Här finns ju hur mycket som helst annars att anknyta till själv.” Hon vänder sig mot att det blivit lärarens uppgift att ge ett konkret uttryck för att interkulturellt synsätt står för något annat än realitätänkande, trots att läromedlen är nyproducerade. Eftersom eleverna inte heller är tränade i att jämföra kulturer blir följden i praktiken enligt Cecilia att

det blir väldigt torftigt, det är inte så att det genomströmmar nånting, det kommer pliktskyldigast

Några analysmodeller som eleverna kunde använda för att närma sig texter och fördjupa sin förståelse känner hon inte till eller har använt. Min fråga föranledde henne att reagera:

Det hade man ju väntat sig att läromedlet skulle stå för faktiskt.

Cecilia använder inte kompletterande material om kulturförståelse för att träna elevernas medvetenhet. Hon säger att det saknas.

Ja, men där har jag känt mej väldigt ensam. Men om det då finns material som man kan använda som är lite mer konkret, så är det ju utmärkt. Men det tycker jag på något sätt, att vi skulle få serverat då också som lärare, få vägvisningar.

Hon önskar någon typ av fortbildning, kompetensutveckling om interkulturellt synsätt i språkundervisningen.

Lite linjer i hur de ska jobba, lite klarare, för det tar så lång tid när man ska komma fram till det själv. --- ”Man känner sig väldigt kastad ut i det här”.

Det räcker inte att läsa eller höra om kulturskillnader, utan elever måste själva få uppleva att man betar sig på olika sätt t.ex. hur man artigt ber om något. Skulle en elev i klassrummet säga till henne:

”Give me a dictionary.“ Då skulle jag säga: ”Aldrig livet att jag skulle göra det om jag var engelskspråkig, utan hur ska du göra nu?” Och så talar vi om det. Det är ett konkret sätt, hur man uttrycker sig, hur man är.

Vikten av att sätta den egna upplevelsen i fokus lyfter hon fram. Kunskaper är för henne att

man ska vidga sin egen mentalitet och odla sin själ och allt möjligt. Man ska växa som människa. Och det gör man ju först när man börjar fundera, få olika aspekter på olika företeelser.

Hon tar också med gäster, i synnerhet från USA, till klassen som får tillfälle att arbeta med dessa. Ett exempel är en amerikansk baseballtränare som hon utnyttjade för att via hans synvinkel ge eleverna ett annat perspektiv på skolarbetet. Att hitta dessa möjligheter till nya utblickar för eleverna är lärarens eget ansvar, framhåller Cecilia.

Cecilia visar eleverna, att ett undervisningsmål är att utveckla interkulturell förståelse, men det är svårt för de är ”vana vid att de ska korvstoppas“. Detta visar hon dem ständigt genom att

sätta MVG på en redovisning, där det kanske inte finns väldigt mycket fakta, men där man tänkt till lite ... givit prov på personlig reflektion.

För att uppmuntra eleverna till reflektion talar hon om för dem att ett reflekterande svar på en skrivning ger högre betyg än rena faktakunskaper. Detta är svårt för dem, eftersom de är vana vid att det räcker att producera fakta och att detta medfört att lära sig något är att lära sig utantill.

Trots hennes betoning på vikten av elevernas reflekterande hållning till texter som inbjuder till ett interkulturellt synsätt, ger hon eleverna högsta betyg även om reflektioner saknas. Detta gör hon med hänvisning till att de nationella proven i engelska för skolår 9 inte kräver mer än att eleven kopierar direkt ur texten. (Proven gavs just vid tiden för vårt möte.) Cecilia ger konkreta exempel på hur en provtext med ett interkulturellt innehåll endast bedöms som ren läsförståelse, trots att det ställs frågor som inbjuder till reflektion om kulturskillnader etc. I facit accepteras ren avskrift av texten vilket ger maximala poäng. Några egna reflektioner eller självständigt tänkande uppmuntras inte. I det nationella provet krävs inte att eleven ska ge prov på interkulturell förståelse. Provkonstruktörerna har dock enligt Cecilia "verkligen försökt", men bedömningsmallen premierar inte annat än rena fakta. När jag undrar hur hon anser att en bedömning av interkulturell förståelse skulle gå till svarar hon med: "Mm, bra fråga"

Hon berättar entusiastiskt om en dramatisering om Jeanne d'Arc som klassen gjort och där hon hämtat inspiration från sitt besök i Orleans. Eleverna tyckte själva att de hade lärt sig så mycket, inte bara om Jeanne d'Arc, utan hur man tänkte och hur man pratade. Begreppet nationell självkänsla hade blivit levande.

"Wow, jag har lärt mig detta som människa, samtidigt som jag har lärt mig en massa franska!"

Hon citerar detta ur elevernas utvärdering och tillägger därefter: "Så tycker jag man ska jobba."

Jag för deras ålder och begränsade kunskaper i målspråket på tal. Cecilia kommenterar:

Det ju inte nödvändigt att göra det på målspråket i alla lägen. Visst kan man göra en del på svenska, det är faktiskt inte förbjudet, utan det viktigaste är att dom får den här inblicken.

Kommentar

En stark stimulans för Cecilia är hennes egna personliga internationella kontakter, vilka uppmuntras av hennes skolledning. Det finns hos henne en uttalad önskan att utveckla sig tillsammans med kollegor inom området. Förutsättningarna för en sådan utveckling är enligt Cecilia hennes egna erfarenheter och förtrogenhet med sociala förhållanden i de ledande målspråksländerna.

Cecilia har ett medvetet förhållningssätt till dagens kommunikativa språksyn och är väl påläst på styrmedlen. På egen hand försöker hon ambitiöst att förverkliga ett nytt kursplanemål om interkulturell förståelse, men känner sig sviken av nationella beslutsfattare och läroboksförfattare. Dessutom är hon i strid med sin övertygelse styrd av de nationella provens betygssignaler. Trots en ökande arbetsbörda och motstridiga styrdokument, drivs hon av ett starkt personligt intresse att utifrån sin tolkning ge sina elever möjlighet att utveckla, vad hon menar med interkulturell förståelse.

Kursplanens text uppfattas av Cecilia som ”ett spel för gallerierna”. Hon är den enda av de intervjuade lärarna som har deciderade synpunkter på styrdokumentet. Cecilia är uppbragt, besviken och förolämpad. Hennes känslor kan förklaras med att traditionen tidigare bjudit att experter ska ”serva” lärarna. När den nya decentraliserade läro-/kursplanen för ner detta ansvar till gräsrotsnivå, till läraren själv och när den lokala skolledningen/lokala skolpolitiker inte ger läraren tid och handledning att praktiskt genomföra detta ansvar, blir Cecilia frustrerad (“känner sig kastad ut i det här”). Inte ens en kunnig, ambitiös, reflekterande lärare kan distansera sig till sin förändrade roll som den decentraliserade skolan kräver. Hon lägger ansvaret på andra än sig själv, på kursplan, läromedel och elever.

Slutsats

Cecilias elever måste, enligt min uppfattning, uppleva att interkulturell förståelse är av underordnad betydelse, trots att läraren försöker hävda motsatsen och betonar reflektionen i lärandet. Betyg, läromedel och nationella prov bekräftar att det är produktkunskap som räknas. Den kunskapssyn de har med sig från tidigare skolår förstärks och motverkar i praktiken Cecilias ambitioner.

Cecilias uppfattning är snarast ämnesfokuserad. Hon ger trots sin kommentar om övergripande mål inget undervisningsexempel på

tillämpning av ett övergripande interkulturellt perspektiv i skolan. Emellertid kan hon tänka sig att ta till svenskan när elevernas språkkunskaper tryter för att bearbeta innehållet. Hon integrerar ämnets olika delar och betonar att lärande är baserat på elevernas upplevelser. Förståelse bygger enligt henne på faktakunskaper, men det är reflektionen och utvecklandet av den egna personligheten som är det viktiga. Med Risagers terminologi betraktar hon kultur som tematiskt innehåll ur ett nationellt paradig. Av Byrams *savoirs* står *savoir* (*knowledge*) och *savoir comprendre* (*skills*) i fokus. Relaterar jag Cecilias utsagor till Tornbergs kulturdiskurser så ger hon snarast uttryck för ”kultur som fullbordat faktum”. Min bedömning är att hon ser kultur som något definierat och avgränsat och att uppföra sig på rätt sätt. Samtidigt talar hon mycket om vikten av reflektion och undervisnings-exemplet med Jeanne d’Arc visar så vitt jag förstår att hon uppmuntrar elevernas självanalys och medskapande och ger dem möjligheter till att praktiskt utveckla dessa kvaliteter.

6.1.3 Dora: ”En förlängning av demokratidiskussionen”

Bakgrund

Dora hänvisar till sin egen livshistoria som skäl till varför hon lägger vikt vid interkulturell förståelse.

Som ung var jag IFYE stipendiat¹⁵⁸ i Finland en sommar, och vi hade IFYE:s i min familj. Mina föräldrar kan ingen engelska, de har gått vanlig folkskola, men de klarade kommunikationen alldeles utmärkt i alla fall med två tjejer från USA. På nåt sätt tror jag att det var det som tände den kommunikativa tankegången och det var anledningen att jag kunde tänka mig att läsa engelska sen, det var att jag hade använt det och visste att det kunde föra mig ut i världen på något sätt. Jag tror att det var anledningen till att jag började läsa och har man sen bakgrunden själv att det här är ett medel ut i världen, då har man den kommunikativa synen på språket. Då är det inte de lingvistiska detaljerna i språket det främsta så att säga – så det har nog aldrig varit det för mig egentligen. Det ligger i mitt intresse, i mitt sätt att vara, tror jag.

¹⁵⁸ International Foreign Youth Exchange.

Trots detta hävdar hon i den uppföljande intervjun att hon ”har egentligen inte reflekterat över begreppet interkulturell förståelse i djupare mening”.

Det beror antagligen på att man i hög grad styrs av den traditionella synen på undervisningen som man har med sig och det som den har stått för tidigare. Jag har inte funderat på det djupare utan det har funnits med som en del av min tolkning av engelskämnet och framför allt i fostransdelen av undervisningen så att säga. Den allmänna fostran som i förlängningen, det som vi pratade om tidigare i intervjun om demokrati och samhällsansvariga elever. Jag ser det som något övergripande som ingår i alla ämnen, på något sätt.

(U: Du har applicerat detta på din engelskundervisning?)

Ja. Men jag har inte tänkt på att just i engelskundervisningen ska jag inlemma interkulturell förståelse på det här sättet. Det har kommit av sig själv.

Jag uttrycker senare i telefonintervjun min förvåning över att hon säger sig aldrig ha funderat över begreppet interkulturell förståelse, när hon mycket målmedvetet arbetar som hon gör. Hon hänvisar då åter till sin livshistoria för sin grundsyn. ”Det är nog som jag sa i den första intervjun. Det har råkat bli så utifrån min personlighet”.

Interkulturell förståelse

Hon talar ingående om meningen med kommunikation och kopplar det till interkulturell förståelse:

Ska man vara kommunikativ så ska man bygga det på att man har någonting att säga till en annan människa, att eleven säger någonting till mig, eller att jag gör en påhittad situation. För det kommunikativa kan också hamna på det stadiet att man får en turistengelska, och det är bra att känna situationer där man måste uttrycka sig. Men jag tycker man måste gå vidare. Det är där jag tror det stannar ibland. Man vet att man ska vara kommunikativ och de måste prata mycket osv. Det måste finnas någon mening med kommunikation. ---

Det jag tror är att man måste fördjupa de här diskussionerna kring vad kommunikativt språk är. Det här är en del av det kommunikativa. Läger man tonvikten vid det kommunikativa, då kommer man att hamna i att man vill ha kontakt med andra länder, då utvecklar man de här sidorna.

Dora säger att hon uppfattar en skillnad mellan ”realian” och den interkulturella aspekten på ämnet. Det kräver mer om man ska vara interkulturell än om man ska undervisa i realia. Hon tycker att det tidigare var mer om landet än om hur man lever, och att det var på ett ytligt sätt. I klassens nuvarande interkulturella projekt, vilket beskrivs närmare nedan, får eleverna hela tiden under lektionerna tankarna: Varför gör man på det sättet där? Projektet har också givit henne som lärare vidare perspektiv och egna tankeställare t.ex. om skola och undervisning. Projektarbetet ser Dora som en del av det internationella perspektivet i läroplanen, som

en slags förlängning av demokratidiskussionen – att ha en förståelse för andra språk eller andra länder genom att man upptäcker att man kan tänka på olika sätt och att det ena inte behöver vara rätt och det andra fel. ---

Ungdomar i den aktuella åldern ser hon som mycket enkelspåriga, allting är antingen rätt eller fel. Hon tycker att engelskundervisningen i viss mån, om man använder den till det, kan fungera som ett sätt att resonera om att det kanske finns olika vägar att gå, olika tankegångar. Dora tror att eleverna behöver träffa på alternativa sätt att tänka. På min fråga varför eleverna behöver möta detta synsätt, svarar hon att det har med demokratin och rasismen och allt runt omkring att göra. De kommer att leva i en mångkulturell värld och ständigt stöta på andra tankegångar. Då ställs krav på större tolerans, eller åtminstone inställningen att kunna lyssna på alternativen innan man tar ställning. Hon tycker att det är många barn som är snabba att dra slutsatser och som har förutfattade meningar. Dora talar om att se olika perspektiv för att kunna utveckla kritiskt tänkande och solidaritet, d.v.s. i ett personlighetsutvecklande syfte.

Hur ser hon då på den andra aspekten, att samhället behöver människor med kulturkompetens och språkkompetens i ett rent konkurrenssyfte?¹⁵⁹ På det svarar hon att man har en mycket bättre kompetens ”om man har den andra sidan av saken också”. Kan man tänka sig in i hur andra tänker, så har man egentligen en djupare språklig och kulturell kompetens. De motsäger inte, utan snarare fördjupar varandra. Dora vill att eleven ska förstå, att det inte är självklart att vi alltid har rätt, att de ska kunna lyssna på vad andra säger

¹⁵⁹ Se 3.3.2.4.

först och sedan göra sig en bild. ”Kan man tänka från olika håll och komma ifrån ett enda enkelt spår, så kan man öppna för bl.a. kreativitet.” När de argumenterar vill hon att de också ska tänka efter vilket motargument de kan få. Hon accepterar inte att de bara tycker något utan att kunna motivera sitt ställningstagande. Samtidigt tillstår hon att det är många elever som tycker det är väldigt svårt, att sätta sig in i vad andra kan tycka. Eleverna är enligt hennes åsikt mycket självcentrerade, det tillhör åldern och måste accepteras under en period i tonåren, men inte desto mindre måste lärarna hjälpa till och öppna deras ögon.

Undervisningen

Hon berättar om sitt eget och klassens stora engagemang i ett EU projekt mellan Sverige, Italien och England med engelska som kommunikationsspråk. De gör en tidning om bl.a. miljöarbete och traditioner på hemorten och har packat *cultural boxes* t.ex. med representativa föremål kring julfirande, vilka de skickat till varandra. Detta har lett till ifrågasättande av de egna traditionerna och vad som är typiskt för julen. Det utbröt livliga diskussioner i klassen om vad som är julmat och vad som inte är det. ”Potatissallad, är det julmat? Nej, sa halva klassen, det ska vara gris och sånt.” Det blev många diskussioner som var intressanta ur andra aspekter, eftersom de var tvungna att förklara sina egna traditioner och funderingar. Det har Dora uppskattat.

Det har kommit fram sådant som hon inte visste något om, t.ex. elevernas erfarenheter från semesterresor. En av de första stegen i det gemensamma projektet med Sverige, Italien och England var att de fick skriva ner 25 påståenden om varandras länder. Då censurerade hon inte sina elever utan de fick tycka och tro vad de ville. Sedan skickade de iväg sina brev och eleverna i respektive land fick svara. Hon berättar med egna ord:

Det var också väldigt spännande vad de hade för bild av de andra länderna. Då kom dom på att det var ungefär som här, att en del bor i stora hus och en del bor i små hus. Att det fanns ingen stereotyp bild som var självklar. Vi började diskutera och ta reda på mer. Vi har mycket skog här och så var de tvungna att gå till so-läraren och be att få slå upp det. Och storlek på länderna osv. Att jämföra det då och få en uppfattning om hur stort det är och hur smått det är. Den gav också mycket, dels kom det upp såna här väldigt stereotypa saker, men de fick ju också svaret att det är ju delvis sant och delvis inte sant. Vi pratade om havregrynsgröt

och att det är fler äldre som äter det än vad ungarna gör. Så det var mycket sådana saker, pizza i Italien. De hade gjort en undersökning i Italien då de fick tala om hur ofta de äter pizza. Då blev de jättehäpna. Det var alltså 20 % som aldrig åt pizza. Vadå, pizza det måste dom ju äta i Italien, liksom.

(U: Så det här har verkligen satt bollen i rullning när det gäller interkulturellt synsätt?)

Jag tycker det har gjort det. Det har blivit mycket funderingar. Helt språkligt sett är det ju intressant i och med att dom bemödar sig att vara korrekta och vad heter det och vad heter det. Också det här att jag blir inte så mycket experten därför att det dyker hela tiden upp ord som inte jag kan heller. Nej, det vet jag inte, det måste vi kolla hur vi ska uttrycka det. I och med att man pratar om kulturella saker så kommer man på ord som inte går att direkt översätta. Hur översätter man jultomte och får det att bli Jenny Nyströms-tomte, när Santa Claus eller Father Christmas blir en helt annan person? Ja, då måste man skriva: vi har två sorters tomte, dels den amerikanska eller engelska tomten som ser ut så eller så, dels har vi den svenska lilla hustomten som egentligen var nånting man trodde på förr som skötte gården. Så kom alltihop det här. ---

Jag tycker det har skapat sig själv mycket. Det har dykt upp, ibland så har väl jag väglett det till att bli så, men rätt ofta så har det bara blivit på det viset. Ofta av ren tidsbrist har vi jobbat så att vi har delat upp sakerna kring julen, så har vi gjort en mindmap på tavlan, vilket ju också skapar en slags vi-känsla tycker jag. Vi jobbar var och en på sitt, men samtidigt så gör vi någon helhet av det. För att de ska få ännu mer helhet av det så håller de nu på att göra en slags utställning om det. Vi hade mycket material över, framför allt i den italienska skolan har de haft mycket spel och såna saker på de olika områdena. Då ska vi göra en utställning här på skolan som kan visa andra på skolan.

Under intervjuens gång drar hon sig till minnes allt fler konkreta exempel från sin undervisning:

I min 8:a före jul så gjorde vi så att ... det var då när det var ett irländskt fall med en flicka som hade blivit våldtagen och som blev med barn och som det var diskussioner om hon skulle få göra abort eller inte. Då gick jag in på Internet och plockade fram tidningstexter ur irländska tidningar om den här flickan. Det visade sig att hon hade väldigt eländig bakgrund också, tillhörde hemlösa som bodde i husvagnar längs vägarna. Jag

plockade fram några ord och texter kring hennes öde. Så fick de jobba med det genom att läsa igenom texten och på svenska förklara, på svenska skriva ner en kort sammanfattning av ungefärliga innehållet. Sen fick de skriva ner sina egna åsikter om det på engelska. Vad tycker du är rätt och fel, vad tycker du man kan tänka på i det här fallet. Hur hade du gjort, tycker du att de resonerade rätt eller fel på Irland osv. Det har jag inte tänkt på förrän nu att det faktiskt finns en interkulturell aspekt. Jag har inte tänkt så. Där sa mina elever direkt, att det här kan vi väl göra mer av. ---

Har man inte interkulturell förståelse så kan man inte argumentera ordentligt i den här typen av frågor: vad tycker du? Så när det gäller sådant som abortfallet vi pratade om, så kan man ändå se vilka som har en slags förståelse för de kan tänka mycket öppnare. Det kanske inte är samma situation för den här tjejen som det är för mig. Jag är i den här miljön och hon i den miljön. Och då ser man på deras sätt att resonera om de har den interkulturella förståelsen, hör också ihop med argumentation. --- I samma klass sa dom att det här kan vi väl göra mer av. Det var när senaste dödsdömda i USA blev avrättad. Samma dag hade jag engelska. Dom pratade om det på nyheterna hela tiden. Och då pratade vi om vad som hänt i natt och så fick dom två och två fundera på vad tycker ni om dödsstraff. Då fick en tala för och en emot dödsstraff. Jag höll inte på att få stopp på dom. Dom var så fulla med tankegångar och idéer och det fanns både för och motargument i klassen. Och det är också typiskt det här att är de engagerade har de nånting att säga och då kan dom göra det oavsett om det är svenska och engelska.

Dora betraktar engelska som ett kontaktspråk t.ex. i arbete med den italienska skolan. Hon visar också på sambandet mellan ämnets olika delar:

Att se den formella språkträningen som en del av det andra, det interkulturella, kommunikativa. Nu har jag inte erfarenhet av mellanstadiet, men jag tror att det ganska tidigt i språkundervisningen skulle vara möjligt att samla på ord som har med högtidsdagar, vår jul, deras jul i andra länder. En viktig sak: att inte fastna vid England och USA. I engelskundervisningen finns det en fixering att fastna vid England och USA och engelskan är mycket mer än så. Australien finns ju rätt mycket med i bilden, men det är väldigt litet framförallt av de afrikanska länderna. Det är många afrikanska länder som har engelskan som det sammanhållande språket.

Dora utvecklar vad hon vill göra inom ramen för sin engelskundervisning för att öka elevernas interkulturella förståelse:

Det är att jag vill att de ska ha tillgång, fakta, kunskaper som gör att de kan jämföra sitt sätt att leva och vara med andra länders sätt att leva och vara och därmed att kunna dra litet slutsatser, kunna fundera kring andra sätt att leva och ens eget sätt att leva på. Konkret vill jag göra det genom att de får faktakunskaper att bygga det här på och diskussion. Väldigt mycket diskussion faktiskt. Jag har också kommit på att det fungerar väldigt bra med diskussion, även på engelska. Det är inget hinder för dem. Snarare är det ytterligare en spänning i diskussionen.

Kommentar

Dora ser engelska som ett globalt kontaktspråk. Kommunikation och ”kultur” är integrerade delar av engelskämnet. Det är det interkulturella innehållet i kommunikationen som fokuseras. Hon arbetar i ett medvetet helhetsperspektiv för interkulturell förståelse i samverkan med andra ämnen främst de samhällsorienterade. Jag vill kalla det medvetet, eftersom vad hon säger och berättar om sitt arbete övertygar mig om, att språkundervisning är för henne en del av ett större övergripande syfte med undervisning för demokrati, solidaritet och förståelse. Trots detta hävdar hon i den uppföljande intervjun att hon ”egentligen inte (har) reflekterat över begreppet interkulturell förståelse i djupare mening”. Hon anknyter emellertid enligt min uppfattning mycket tydligt till skolans värdegrund.

Dora vill att faktakunskaper ska vara elevernas utgångspunkt för en reflexiv tankeprocess för att ifrågasätta sina egna förgivet-tagna värderingar. Ett divergent tänkande¹⁶⁰ betonas. ”Kan man tänka från olika håll och komma ifrån ett enda enkelt spår, så kan man öppna för bl.a. kreativitet.” Eleverna ska rustas för en mångkulturell och internationaliserad tillvaro genom att få bredare perspektiv på sig själv och andra. Att kunna inta den andres perspektiv ser hon som en viktigt generell medmänsklig kvalité som är personlighetsutvecklande. För henne är det ett plus att processen kan ske med hjälp av engelska språket. Men det är själva innehållet i ”det goda samtalet” som hon sätter högst.

¹⁶⁰ Skutnabb-Kangas, 1986.

Slutsats

Om man använder Byrams terminologi ger Dora uttryck för att målet med hennes undervisning är *Intercultural Communicative Competence*. Samtliga Byrams *savoirs* kan urskiljas när hon talar om vad hon strävar att uppnå.¹⁶¹ Betraktar man hennes utsagor i förhållande till Risagers kategorier ger hon uttryck för ett *transkulturellt perspektiv*. Med Tornbergs begrepp är ”kultur” för henne närmast *ett möte i öppet landskap*, men hon uttrycker tydligt att interkulturell förståelse har faktakunskaper som utgångspunkt.

Dora ser engelska som ett internationellt kontaktspråk, har en helhetssyn på vad som sker i skolan, betraktar ”kultur” och lärande som en process. Hon ansluter sig till vad som innefattas i idealet *intercultural speaker* samt ser syfte och motiv med kulturdidaktik som en del av medborgarutbildning. Dessa ställningstaganden är på det hela taget intuitiva och inte föranledda av kursplanens formuleringar om interkulturell förståelse eller teoretiska modeller. Det är ett övergripande personligt mål om demokratifostran, förankrat i hennes grundvärderingar, som styr hennes pedagogiska praktik och är i god överensstämmelse med läroplanen.

6.1.4 Erik: ”Vi kan inte ödsla en massa krut på grädde”

Bakgrund

I intervjun med Erik framkommer att hans skola har mycket få flerkulturella elever. Han berättar ingenting om sin egen bakgrund.

Interkulturell förståelse

Innan jag hinner påbörja intervjun, säger Erik att vad interkulturell förståelse är, det får jag tala om för honom. Av mitt brev vet han att det är det vi ska prata om. Han tillägger emellertid omgående att om han har fattat det rätt, är det frågan om hur andra människor tänker, snarare än hur de lever och att man lär sig att acceptera varandra. Att få elever att förstå hur andra människor lever, det tycker han inte är något större problem. Men problemet dyker upp när det gäller att få dem att fatta hur

¹⁶¹ Byram, 1997.

andra tänker. Interkulturell förståelse, menar han, inte är något nytt utan snarare ett byte av beteckning på något man hållit på med tidigare.

I telefon säger han ett halvår efteråt att intervjun har gjort honom medveten om att han omedvetet har jobbat mot ökad interkulturell förståelse, utan att tänka på att det handlar om det. Han har inte funderat över begreppet tidigare. Varför han inte gjort det förklarar han med: ”Jag är väl trög”. Han tror inte att han är unik i det fallet.

Erik anser att interkulturell förståelse inte är något som hänger ihop med ett visst ämne. Han ser det som en vision, ett paraply, som svävar över allt och som varje ämne måste ”haka på”. Det handlar om elevernas inställning till andra människor i allmänhet och det har inte direkt med engelskan att göra.

Det handlar om att vi ger dem värderingar och det kan man inte ge dem bara på en lektionstimme, utan det är ett långsiktigt arbete. Det vi ger dem i skolan är bara en bit. Den större biten ger ju föräldrarna, samhället. Olika signaler från olika håll.

Kommunikation och interkulturell förståelse ser han som separata delar och de har olika dignitet. Om integrering mellan ämnets delar och viktningen mellan delarna är han tydlig:

Visst, interkulturell förståelse ska vi ha, men det är inte huvudmålet med engelskundervisningen. Huvudmålet måste vara att de lär sig att behärska språket så pass att de kan använda språket för kommunikation. Somliga elever har ju kolossalt svårt för det. Då kan vi inte ödsla en massa krut på grädde så att säga.

(U: Det menar du? Du ser det som grädde alltså?)

Ja, när en del inte kan beställa något på en restaurang och förstå vad kyparen säger när han vill ha betalt. ---

Det är ändå en begränsad del av den traditionella språkundervisningen – överhuvudtaget språkundervisningen – visserligen står de här två bitarna, lärandet av kommunikativa färdigheter o.s.v., men jag bedömer inte i alla fall att det är 50 % mellan dem, utan kommunikativa färdigheter är det viktigaste. Sen har du det som ligger på toppen, det är att vi kan få interkulturell förståelse. Men först och främst måste de kunna kommunicera.

Han vill att elever ska förstå hur andra människor lever och vilka ”problem” man har i andra länder. Inom många religioner, t.ex. i arabvärlden, tänker man på ”så oerhört främmande sätt jämfört med oss”, att även vuxna har mycket svårt att förstå det, trots att de är mer insatta än ungdomar.

Undervisning

Hur mycket vikt Erik lägger vid ett interkulturellt perspektiv beror helt på vilka klasser han har. Han framhåller att man visserligen kan komma åt ”problemen i viss utsträckning”, men det är en väsentlig skillnad mellan å ena sidan att sitta i ett tryggt klassrum och diskutera frågor i teorin och å andra sidan elevernas tankar om de rent praktiskt råkar ut för de aktuella situationerna. ”Det kommer vi inte åt så hemskt lätt”.

Erik kan tänka sig att det i invandrartäta områden finns behov av en arbetsplan för hur man inom ämnet engelska ska arbeta med inriktning mot interkulturell förståelse, men knappast att det skulle behövas på hans skola. I telefonintervjun förklarar och modifierar han sin utsaga vid en direkt fråga om just detta. Eleverna på hans skola:

får inte anledning att konfronteras med invandrarproblem som dyker upp.
--- Man tänker igenom de värsta exemplaren. Det är de som visar upp verklig invandrarfientlighet. För att nå dem behövs det kanske en plan.

När han blir ombedd av mig att förtydliga sin kommentar om ”att göra eleverna till fullfjädrade engelsmän” säger han:

Fullfjädrade engelsmän, det är självklart en överdrift från min sida.---

Det är en omöjlighet. Att få svenska elever att bete sig och tala som en engelsman

(U: Är det önskvärt att de ska tala som en engelsman?)

Nej det är inte nödvändigt. Det beror på om det kommer på bekostnad av någonting annat. Nej, det är inte det som är vårt mål.

(U: Vad är det som är vårt mål?)

Det har du ju i läroplanen. Det kan du titta på.

Erik relaterar inte till en plan eller exemplifierar något arbetssätt för att utveckla en ökad förståelse. Han säger att ”det (interkulturell förståelse) kommer in” med jämna mellanrum, att han ”tar upp det” vid alla tillfällen som finns. Många gånger är det inget han planerar in, utan ”det kommer in” spontant i samband med läsning av texter då han kommenterar saker som händer i samhället. I språk överhuvudtaget stöter man på andra länder, andra människor, andra seder, och han anser det självklart att kommentera det jämt och ständigt.

De läser om Sydafrika och USA. I klassen har de lyssnat på ett inspelat drama av Gordimer om den gamla apartheidtiden. Det finns texter i böckerna där ungdomar uttalar sig, ”både färgade och icke-färgade”, vilka de diskuterat.

Han kan inte ge ett konkret exempel, en undervisningssituation eller text som visar på hur han arbetar med interkulturell förståelse.

Jag kommer inte ihåg... Det är ofta man nämner saker och ting. Jag har rest en hel del själv. Man tar väl ofta saker och ting som man själv har upplevt. Det är bättre än att ta det från en text. ...Man tar naturligtvis upp skillnaden mellan svart och vitt. Jag kommer inte direkt ihåg hur diskussionerna har förlöpt.

Kommentar

Erik betraktar engelska som ett internationellt språk. Mitt intryck är att studiet av ”kultur” fokuseras på faktaförmedling om Storbritannien, USA och i viss mån den postkoloniala engelskspråkiga världen, men det är svårt att uttala sig för han ger knapphändiga upplysningar om vad han egentligen gör, d.v.s. hur hans undervisning gestaltas. Han ger dock klart uttryck för en åtskillnad mellan det kommunikativa målet och interkulturell förståelse. Det framgår tydligt att han ser delarna som motsatspar eller disparata. Det förra är huvudsaken för Erik och det senare är ”det som ligger på toppen, grädden”. Lärarens uppgift är att ge turistengelska. De krav som ställs på honom att eleverna ska lämna skolan med betyget godkänt gör att han premierar muntliga färdigheter. Innehållet i kommunikationen berör han inte, annat än att texterna ska vara ”spännande, roliga och positiva”. Han ger uttryck för att interkulturell förståelse är något som angår alla ämnen, men han arbetar inte ämnesövergripande och begreppet diskuteras inte som sådant med eller av kollegerna. Elevens ordförråd anser han sätter gränser för att i engelska arbeta mot målet. Erik säger att interkulturell förståelse är en

ny beteckning på något man arbetat med tidigare. Samtidigt framhåller han ”att förstå hur andra tänker” som något nytt i förhållande till ”att förstå hur andra lever”. Många elever har enligt Erik svårt att ta till sig alternativa tankesätt. Han talar ingenting om att eleverna ska lära sig förstå eller ifrågasätta sitt eget synsätt.

Erik säger att han inte ha reflekterat över begreppet interkulturell förståelse, men säger att han ändå arbetar mot detta mål. Erik talar om attityder och läraren som den goda förebilden. Läroboken får stå för tillämpningen, urval och uppläggning av ”kultur”. Han nämner vikten av samhörighet mellan människor på ett allmänt plan, men verkar inte arbeta för detta på en praktisk nivå, annars hade han kunnat ge exempel från sitt eget språkklassrum. Vad som är relevant kunskap för honom är för mig oklart och syftet med ”kulturstudier” är ”jobb och resande”. Det är därför svårt att uttala sig om hur han tänker om språk- och kulturdidaktik. Det syns inte vara frågor som han funderat över. Trots mina upprepade försök att få honom att berätta om hur han konkret arbetar får vi veta mycket lite om hans metodik och didaktiska förhållningssätt till det interkulturella perspektivet. Han säger innan vi skiljs, att han hade funderat lite över vad vi skulle tala om, när han fick mitt brev före vårt möte.

Då fick man ju tänka efter.

(U: Vad tänkte du då när du fick det?)

E: I regel har jag blivit avbruten i mina tankar. Men det har kommit upp nån gång då och då: Käre vän, hur sysslar vi med interkulturell förståelse, vad krångligt. Men samtidigt har det varit rätt bra för att det har inneburit att man har fått spalta upp olika frågeställningar. Man har tänkt efter, vad gör jag här egentligen? Vad gör andra? Jag har inte bedrivit någon undersökning på skolan alls, men ändå har man bearbetat frågeställningen litet grann. Så har jag jobbat.¹⁶²

¹⁶² Har intervjun möjligen satt igång en tankeprocess, fördjupat hans reflektionen om den egna praktiken? Se 5.3.1.

Slutsats

Det blir problem att relatera Eriks berättelse till nyare språk- och kulturdidaktiska teorier, såsom de refererats i kapitel 2. De senare utgår från att språkundervisning syftar till att utbilda en interkulturell språkbrukare. Interkulturell utbildning ingår inte i Eriks mål med språkundervisning. Eriks tydliga ställningstagande för att skilja det kommunikativa och det interkulturella målet är i konflikt med den åberopade teorin, som visar på en syntes av de två.

Vad Erik säger är motsägelsefyllt. Han synes inte ha inte reflekterat över kulturbegreppet och ett interkulturellt perspektiv på engelskundervisning. Däremot ger han uttryck för att förståelse för det annorlunda på ett allmänt plan är viktigt för honom. Men kopplingen mellan ett interkulturellt perspektiv och hans egen undervisning i främmande språk finns inte. Erik har fullt upp med att ge sina elever trygghet och självförtroende samt lotsa dem mot betyget godkänd. När han i det uppföljande telefonsamtalet konfronteras med sin text och mina frågor om ett flertal kontradiktiska svar i den blir situationen smått besvärande för både honom och mig. Jag beklagar min bristande förmåga att skapa en god dialog i detta intervjusamtal.

Ovan har jag med hjälp av fyra intervjuer, försökt exemplifiera fyra lärares praktiska teori om ett interkulturellt perspektiv på sin engelskundervisning. Lärarna ger oss sina berättelser som delvis kan relateras till kultur- och språkdidaktisk teoribildning. De är sammansatta av många fragment och ingen av dem kan stoppas in i färdiga mönster.

6.1.5 Lärardiskursen analyserad mot fem teman

I nästa steg ska alla tio lärarnas utsagor sammanfattas under fem teman. Det är samma teman som tidigare använts för att sammanfatta forskardiskurs och myndighetsdiskurs d.v.s. (1) normen för språkundervisning, (2) integration inom och mellan ämnen, (3) kulturbegreppet, (4) språkstudiernas roll inom elevens hela fostran, (5) synen på kunskap.

I det följande går jag igenom tema för tema och sammanfattar. Jag vill betona att alla teman går i varandra.

Normen, infödd kontra interkulturell språkbrukare

Engelska studeras i svensk skola som internationellt kontaktspråk. Lärarnas ställningstagande är entydigt. Ingen av de tio intervjuerna ger

mig anledning att tro annat än att engelska studeras som ett språk för internationella kontakter. Hur lärarna däremot definierar globalt språk i förhållande till Crystals cirklar¹⁶³ har jag inte undersökt. De intervjuade lärarna problematiserar inte huruvida det är den infödda eller den interkulturella språkbrukaren som undervisningen syftar till. Frågan lyfts inte upp om vad ett internationellt kontaktspråk innebär och dess relation till kulturdidaktik. Erik har visserligen en kommentar om ”full-fjädrade engelsmän” men modifierar snabbt sitt yttrande.

Ämnesintegration

Här finns ingen konsensus. Två motsatta inställningar råder. Majoriteten har en mer eller mindre uttalat fokuserad ämnesuppfattning medan Dora klart och tydligt förordar ämnesintegration. Behovet av både språkfärdigheter och interkulturell förståelse och samspelet dem mellan uttrycks bara tydligt av henne

Kulturbegreppet

Är normen den infödda språkbrukaren, styrs automatiskt uppfattningen om kultur in på ett nationellt paradig, för att använda Risagers term.¹⁶⁴ Apelgren (2000) har som vi sett ovan (5.2.) lyft fram den bristande samstämmigheten mellan att lärarna i hennes undersökning å ena sidan ser på engelska språket som *lingua franca* och å andra sidan har en implicit oproblematiserad syn på ”kultur”. Min undersökning bekräftar hennes resultat. Enligt min mening förknippar de intervjuade lärarna kultur med nation. Lärarna tar mer eller mindre kulturbegreppet för givet. Med det menar jag att de inte ifrågasätter eller problematiserar begreppet, än mindre relaterar det till en teori (se 1.4.2). Kultur sägs stå för hur andra människor lever och tänker. Faktakunskaper är en del av undervisningen, men i huvudsak säger de att det gäller att förstå att man kan tänka på andra sätt än vi själva. De uttrycker alla att det är frågan om att få beredskap för en mångkulturell tillvaro. Bosse knyter kunskapen till svenska elevers tolerans och förståelse för sina flerkulturella klasskamrater. Alla (utom Dora) knyter också denna nationella kultur till engelskspråkiga länder. En lärare (Bosse) är trots att hans fokuserar starkt på ”realia” från Storbritannien, den som ser

¹⁶³ Se not till 3.1.

¹⁶⁴ Risager, 1996; Byram & Risager, 1999. Se även 2.3.

klassens flerkulturella elever som en resurs för kulturmöten i språkklassrummet. Samtliga talar mer eller mindre uttalat om att ifrågasätta de egna utgångspunkterna och se till alternativa sätt att uppfatta tillvaron. Dora är den enda som tydliga konkreta exempel på hur de arbetar mot detta mål.

Språkstudiernas roll för elevens hela fostran

Tema fyra hänger samman med tema två (ämnesintegration). Betraktar vi engelskämnets roll i ett helhetsperspektiv på elevens utbildning är samarbete mellan ämnesgränserna naturligt. En lärare av samtliga tio (Dora) uttrycker en mycket deciderad helhetssyn på allt som sker i skolan och arbetar medvetet med so-ämnena. Hon ser internationalisering och interkulturell förståelse som ett socialpsykologiskt begrepp och en del av elevens demokratifostran. Det är hennes uppgift att se till att denna utbildning sker också i engelskundervisningen. Hon har dock inte funderat närmare över begreppet interkulturell förståelse utan omedvetet sett sin roll som engelsklärare i ett övergripande perspektiv. En motsatt inställning redovisas också. Engelskans uppgift är att lära barn kommunicera språkligt (Erik). De övrigas olika positioner mellan dessa ytterligheter är mindre markerade.

Synen på kunskap

Samtliga har en elevcentrerad och konstruktivistisk kunskapssyn som de mer eller mindre tydligt uttrycker och exemplifierar. Implicit är det elevens egen personlighet som ska utvecklas för hon ska kunna leva i ett internationaliserat samhälle, men vad deras egen roll som ämneslärare innebär för en utbildning mot interkulturell förståelse är det bara Bosse och Dora som berör.

*

De fyra lärarintervjuerna har jag relaterat till några språk- och kulturdidaktiska modeller. I avsnittet ovan har jag med stöd av samtliga tjugo intervjuer med tio lärare utgått från de fem aspekter eller teman som utkristalliserades vid granskningen av forskardiskurs i kapitel 2 och som sedan användes vid analysen av myndighetsdiskurs. Under analysarbetet har jag insett att det finns så mycket mer att fördjupa i lärarnas berättelser än jag har utnyttjat. Jag kommer därför i avsnitt 6.2. att fokusera den yttre kontexten för de tio lärarna, dvs. med Faircloughs terminologi den sociala praktiken. Det är emellertid värt att nämna två

andra teoretiska positioner som exempel på sätt att pröva intervjuerna, innan jag lämnar den inre kontexten. Dessa spår (d.v.s. 6.1.6-7.) utvecklar jag inte närmare, eftersom det saknas tillräckligt underlag.

6.1.6 Lärarnas medvetenhet

Inom *Teacher Thinking* forskningen har det utvecklats och prövats teorier om lärares medvetna handlande (t.ex. Schön, 1983; Alexandersson, 1994a, 1994b; Apelgren, 2001). Studiens lärare talar allmänt om vikten av att elever får reflektera. Ändå har ingen av dem gjort sin egen undervisning mot interkulturell förståelse till föremål för en djupare reflektion. Flera lärare uttrycker önskemål om att ”få sätta sig ner och tänka” tillsammans med andra lärare.

Lärares förmåga att kunna verbalisera sina grundantaganden och koppla dem till handling är en central didaktisk kompetens.¹⁶⁵ Den medvetna reflektionen gynnas av explicit formulerade tankar och stimuleras i dialogen med andra.¹⁶⁶

6.1.7 Fragment av livshistorier

Teacher History forskningen (t.ex. Goodson, 1996) framhåller betydelsen av lärares tidigare livserfarenheter och bakgrund för formandet av deras syn på undervisning och vad som är väsentligt. Lärares professionella ställningstaganden kan inte särskiljas från deras personliga upplevelser, vilka färgar deras värderingar. Särskilt framhävs kritiska händelser (*critical incidents*). Fragment av livshistorier finns med i intervjuerna och lärare lyfter själva fram kritiska händelser. Dora talar om internationellt utbyte i ungdomen som fått avgörande betydelse för hennes syn på meningen med språkundervisning. Bosses pappa var svenskamerikan och Bosse återvänder varje sommar till en liten by i Storbritannien. Hans kortvågsintresse vidgade hans internationella utblickar som ung. Cecilia stimuleras av professionella internationella kontakter sedan början av 1990-talet, vilka fått henne att i högre grad fokusera en interkulturell dimension av hennes språkämnen.

¹⁶⁵ Se t.ex. Uljens, 1997.

¹⁶⁶ Se 6.3. under rubriken: Lärares reflektioner till följd av intervjun.

6.2 Tio lärare berättar om sin sociala praktik

I följande avsnitt ska svaret ges på forskningsfråga 1b: Hur gestaltas i lärardiskurs dess sociala praktik som hinder och möjligheter för en konkretisering av engelskämnets interkulturella dimension?

6.2.1 Inledning

I de tio lärarnas berättelser utvecklas en rad olika synpunkter på vad som ses som svårigheter/hindrar respektive underlättar/möjliggör att engelskundervisning inriktas mot interkulturell förståelse. I vissa fall nämner läraren ett förhållande utan att ta ställning och då är det min bedömning som får avgöra till vilken kategori det ska räknas.

Förra avsnittet har givit prov på lärares praktiska teori (Svingby, 1978) om språk- och kulturdidaktik. Lärares inre kontext d.v.s. grundvärderingar i form av samhällssyn, människosyn, kunskapssyn, men också deras personliga bakgrund och erfarenheter, samspelar emellertid med andra faktorer. Ingenting sker i ett vakuum. Individerna interagerar hela tiden med den omgivande kontexten. Gränsen mellan en lärares inre och yttre kontext är svår att dra, eftersom den ena är del av den andra. I intervjuerna relaterar lärarna förståelsen av sin undervisning till en yttre kontext. Dels är den gemensam för engelsklärare i landets samtliga skolor, dels av individuellt och lokalt slag, d.v.s. det specifika sammanhang i vilket varje lärare finns till och verkar. Faircloughs term social praktik innefattar både makro- och mikrokontext.

Det finns många aspekter i intervjuerna, vilka kan hänföras till lärardiskursens sociala praktik. Lärares grundantaganden som del av den sociala praktiken flätas samman med den till vad Svingby kallar en pedagogisk teori. Istället för att tillämpa färdiga modeller för analys, låter jag materialet i följande avsnitt generera egna teman för analys. Dessa teman har kontinuerligt vuxit fram ur intervjuerna som redogjorts för ovan i 5.4.4. Med Svingbys modell (1.4.6.2.) som inspiration har lärarnas utsagor om den sociala praktiken tematiskt sorterats under två huvudteman: gemensam (6.2.2.) och individuell kontext (6.2.3). Under varje huvudtema insorteras således de underteman som intervjuerna genererade. Inom varje undertema (nivå fyra, t.ex. 6.2.2.1.) kursiveras betydelsebärande enheter som utgör resultat.

Dessa exemplifieras med citat. Resultaten sammanfattas och kommenteras i 6.2.4.-6.2.5.

6.2.2 Centrala styrtexter

Styrdokumenterna lägger man stor vikt vid i dagens lärarutbildning. Internationella överenskommelser, nationella lagar och förordningar samt läro- och kursplaner är det formella motivet för en interkulturell språkundervisning. Förutom dessa rekommendationer och juridiskt bindande dokument finns annat som styr undervisningen direkt eller indirekt som bl.a. utvärderingar, nationella prov, läromedel, lärarutbildning mm.¹⁶⁷

6.2.2.1 Läroplanen

När de nya läroplanerna infördes 1994 ägnade man på skolorna mycket tid åt att diskutera dessa. Trots detta finns få kommentarer om *läroplanen och dess förarbeten (SOU 1992:94)*. När de *kommenteras* är det *i positiva ordalag*:

Jag är mer och mer imponerad av Skola för bildning, det är det bästa som hänt med den svenska skolan (Gunilla).

Skola för bildning ger de allmänna riktlinjerna för hur eleverna skall arbeta. Där ju hela tanken att man ska lära sig att tänka, att reflektera (Cecilia).

Det sista sägs som kontrast till att läroboken saknar analyserande frågor i denna anda.

Läroplanen har tillkommit som ett led i samhällsförändringar. Skolan förändras med samhället. Det kommenteras att *samhället och skolan har internationaliserats*:

Hela tillvaron är ju internationell eller interkulturell (Cecilia).

Skolan idag är mycket mer internationell, tror jag. Skolan idag kan inte jämföras med skolan för bara fyra år sedan. Det har hänt så jättemycket

(U: Hur kommer det sig att du arbetar mer med interkulturella frågor nu?)

¹⁶⁷ Läromedel och lärarutbildning undersöks inte i studien. Lärarnas kommentarer till läromedel tar jag upp nedan i avsnitt 6.2.4.6.

Jag vet inte om det är strömningar i samhället på något sätt som gör att man får upp saker och ting (Fanny).

Ett internationellt perspektiv i läroplanen är inte förankrat:

Internationalisering? För skolledare och dom flesta är det ju bara att det ska finnas att det är ett ord (Cecilia).

6.2.2.2 Kursplanen

Kursplanen hade större aktualitet som styrdokument hos lärarna, även om några erkänner att det är en *begränsad kännedom*:

Jag tycker inte att jag känner mig så fruktansvärt inläst på den så att man har den så väldigt up-to-date (Hedvig).

Innan vi skiljs frågar jag samma lärare, om hon har något emot att jag återkommer per telefon när intervjun är utskriven och skickad till henne. Hon säger att det går bra bara jag inte frågar henne om läroplanen. Svaret uppfattar jag är halvt på skämt, halvt på allvar. Detta följer jag upp i telefonintervjun. Hon hävdar att *kursplanen har liten praktisk betydelse*:

H: Jag tycker att jag inte har läroplanen/kursplanen så aktuell, om jag ska vara ärlig. Många gånger håller vi oss alldeles för mycket på ett pragmatiskt plan, att vi är så praktiska, vi ägnar vår tid att planera vår verksamhet och få det att gå runt. Vi bestämmer vilka sidor i böckerna vi ska ha till den och den gången och vilka glosor och vad vi ska ha på provet. Det blir mycket mer det här praktiska.

U: Så du menar att styrmedel inte betyder särskilt mycket.

H: Nej, inte i den dagliga undervisningen. Det är en brist. Det är väl mest de tankarna det har väckt hos mig sen vi pratades vid, att det är en brist att vi inte diskuterar mer övergripande vad kursplanen säger.

En lärare (Cecilia) är *väl påläst och har funderat över de nationella styrtexterna*. Hon tycker att kursplanens beskrivning av vad interkulturell förståelse står för är mycket *vagt uttryckt* och hon undrar vad de som skrivit den egentligen menar. Flera av de övriga framhåller vagheten. Trots vagheten finns det *ingen diskussion bland lärarna* (Fanny). Denna uppfattning verkar delas av de andra.

6.2.2.3 Det nationella provet för skolår 9.

Under den tid som de personliga intervjuerna ägde rum, genomfördes ett nationellt prov i engelska för skolår 9. Det var första gången under nuvarande läroplan.

Det var givetvis av intresse för mig som inte sett provet, att ta reda på hur interkulturell förståelse utvärderades och höra lärarnas åsikter om detta. *Lärarna verkade inte ha funderat över det.* Bosse säger att han inte har analyserat provet ur ett interkulturellt perspektiv. Erik reflekterar först under vårt samtal över vad det innehåller:

E: Man tar en sån här text, det är bara någon form av avlatsbrev helt enkelt. Man tar den här texten, Puh! Nu har vi klarat det där med interkulturell förståelse, också. Så har man kryssat av det.

U: Vad säger du om det då?

E: Jag har inte funderat på det förrän nu.

Inga säger först att hon tycker provet premierar interkulturell förståelse, men under vårt samtal framgår det att hon egentligen talar om något annat. Vid närmare eftertanke kommer hon till klarhet om detta själv och reviderar sin uppfattning.

I: Och dessutom på nationella proven, tycker jag det (interkulturell förståelse) kom fram. Det sista var om globala frågor, vad ska vi tänka på. Där tycker jag också att det tydligt kom fram hur eleverna tänkte, om det var förståelsen mellan människor måste öka, toleransen, litet om krig o.s.v. som kom där i deras försvar. Vissa av dem utvecklade det litet mer.

U: Vilken del av provet tänkte du på nu?

I: T ex *A Better World*, alltså uppsatsdelen. Där fanns två olika ämnen, ett av dem var hur världen ska bli bättre för att vi ska fortsätta att leva på vår planet i framtiden. Då tyckte jag faktiskt att jag premierade dem som hade djupare förståelse och tankar, men även det språkliga måste in där.

U: Vilka direktiv gav bedömningsmönstret kring det?

I: Inte just det interkulturella. Men att tankarna måste vara välformulerade och de ska skriva utförligare för de bästa betygsstegen för VG eller MVG eller starka VG eller MVG:n då får det inte vara

fragmentariskt med korta meningar och sedan hoppa till nästa, utan att ha tänkt till litet djupare. Även personliga åsikter om hur de vill ha sitt liv i relation till andra kulturer och människor.

Inga talar så vitt jag kan förstå om två slags kunskap. Dels avser hon om vad kursplanen kallar produktiva färdigheter, att eleven, med lärarens ord, är ”välformulerad och utförlig”. Dels menar hon en förmåga till djupare reflektion om hur ”de vill ha sitt liv i relation till andra kulturer och människor”. Det senare kan gå in under kursplanens formulering ”hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse”. Frågan inställer sig: menar läraren att en elev med bristande produktiva färdigheter inte kan utveckla interkulturell förståelse? Frågan diskuteras nedan i 6.2.3.8(c).

I: Även i den andra delen, hörförståelsen och läsförståelsen, handlade det om en som hade en irländsk mamma och afrikansk pappa. De flesta svaren stod nog i texten, i ett par svar fick de dra litet egna slutsatser. Så det mångkulturella fanns ändå med, och hur hon upplevde sin situation.

U: Krävde bedömningsmönstret att man visade någon interkulturell förståelse eller räckte det med att man plockade svaren ur texten?

I: Det fanns i texten. Så det var inte mycket man måste tänka ut själv. I så fall hur man formerade det. För de flesta tror jag det räckte att skriva av något texten.

U: Om de ger sådana signaler att det räcker att man skriver av det som står i texten och att interkulturell förståelse är svår att mäta, kan det vara en svårighet för att det här inte får utrymme?

I: Ja. Om inte ens våra experter som gör och utformar proven, vet hur de ska tackla det här, då tror jag det är svårt för varje lärare att hitta en fungerande arbetsmetod. Jag tror på att det får mer utrymme i fortbildning och att man diskuterar det på skolorna.

Sekvensen talar för sig själv. Även om frågan leder samtalet mot en slutsats är det läraren som formulerar sig och med hjälp av hennes tonfall och minspel vill jag hävda att hon ändrade ståndpunkt och insåg att *provet inte prövar interkulturell förståelse*. Genom att formulera sina tankar i ett samtal om provet nådde hon en ny insikt.

Jessica som har sitt ställningstagande omedelbart klart när utvärdering av interkulturell förståelse kommer på tal, bekräftar det föregående.

Vi har sett det första ämnesprovet här och det finns inget om det. Det tar upp grejer från engelsktalande länder, men det har inget med interkulturell förståelse att göra. De lyckas inte heller. I så fall skulle det finnas med i den biten. Jag tänker på första ämnesprovet i nian, det har kommit nu och är på torsdag. Texten är företeelser som man ska ta reda på och söka fakta och man lyssnar. Men det finns inget om interkulturell förståelse. ...Dom anger ju riktningen. Vi tycker det är skönt att de första har kommit nu. Vi har famlat i mörker.

Också intervjun med Cecilia bekräftar att högsta betyg i det nationella provet ges till en elev även om det saknas egna reflektioner, som visar elevens interkulturella förståelse. Hon hänvisar till att bedömningsmallen inte premierat annat än fakta. *Provet har betydelse som normerande instrument för lärarnas egen betygsättning.* Trots att hon betonar vikten av elevernas reflekterande hållning till texter som inbjuder till ett interkulturellt synsätt, ger hon eleverna högsta betyg även om reflektioner saknas. Detta gör hon med hänvisning till att de nationella proven i engelska för skolår 9 inte kräver mer än att eleven kopierar direkt ur texten.

6.2.3 Den lokala skolan

6.2.3.1 Lokal organisation

Lärarna arbetar på var sin skola, men intrycket är entydigt. *Höjd undervisningsskyldighet, ökad arbetsbörda och större klasser* är följer av kommunaliseringen, nya läraravtalet och omläggning till arbetslagsenheter.

Det där var ju den största kuppen i historien med det där läraravtalet. Det var nån som skrev om det i Skolvärlden. Felet var att den gamla bruttotiden blev helt plötsligt nettotid i det nya systemet. Varenda lärare som vill göra ett bra jobb måste satsa minst 50 timmar i veckan. (Gunilla)

För samtliga lärare är *trötthet och stress ett hot mot det pedagogiska arbetet.* Stora hinder är ”ork och tid”. Samarbete stupar på tidsbrist. Lärarna träffas allt mer sällan informellt. Så är t.ex. de gemensamma

kafferasterna borta på många skolor. Samtidigt har det blivit fler konferenser om organisation, mer fokus på elevvård och mindre tid till pedagogiska diskussioner. *Samverkan inom* vad som hittills varit *ämnesgruppen i engelska blir lidande*. Lärarna anser att de inte hinner utveckla sitt ämne eller reflektera själva.

Tyvärr hamnar de här viktiga övergripande frågorna litet i skymundan. Det som vi egentligen vill diskutera på vår arbetslagstid, är hur vi ska jobba framöver. Men det blir mycket att man hamnar kring praktiska frågor i stället. Omorganisationen har också rationaliserat bort ämnesgruppsammansattnaden, vi har inget forum kvar att delge varandra om ämnet (Hedvig).

Arbetsbördan är så stor nu, det har hänt så mycket de senaste åren bara. Vi känner att vi hinner inte göra den här överföringen oss emellan, som vi har gjort tidigare. Vi hinner inte sitta ner och diskutera. Nu springer vi runt som skållade råttor hela dagarna. Vi skulle få tid. Det skulle finnas pengar att anställa vikarier när vi sitter ner och pratar. Det är det som är största problemet nu. Nu är det så uppskruvat så vi har inte tid att reflektera över vad vi gör (Dora).

Det behövs arbetsro:

Man vill ha lugn och ro att få en organisation som håller, där vi inte utsätts för dom här förändringarna hela tiden (Hedvig).

Men man skymtar också en förbättring. Ur ett tänkt kaos kommer något positivt:

Jag är helt övertygad om att det här kommer att visa sig om 5 år. Då har allt kulminerat. Då är den värsta lärarbristen, då har det visat sig att lärarlagen knäcker dom lärare som är där och om man ska ha ämnesundervisning på högstudier och gymnasier av såna här allmänpraktiserande lärare, då brakar det ihop. Om så där 5 år då börjar man höja lärarna, då börjar statusen och att det blir nån vettig organisation (Gunilla).

Det finns bland lärarna *flera skeptiker mot arbetslag*, men *de ser överlag fram emot en stabilitet och en förbättring* när de börjar fungera. Det vittnas om *ett nytt ansvar för den egna skolan*, vilket sägs ha sitt ursprung i de nya avtalen:

Vi har haft väldigt mycket ingående diskussioner just kring arbetslagen, mycket stötande och blötande de sista tre-fyra åren, oerhört engagemang från 90 % av personalen, där man har haft åsikter om man ska göra så eller så, det som man aldrig hade åsikter om tidigare. Utan då sa man: Det här sköter skolledningen. Och så skäller man på dom om det inte blir bra. Men nu har det varit väldigt mycket engagemang. Jag tror aldrig att det har varit så mycket projekt som nu, så många olika, så många olika områden. Vi är mycket mer aktiva än vi var förut... Det har med lönesättningen att göra, de nya avtalen. På vår skola har vi blivit mer medvetna att det gäller att hämta pengar från annat håll också. När kommunens budget minskar så får man försöka hitta det på annat håll. Att söka projektpengar (Dora).

Större sammanhängande pass önskas och kan bli möjliga, vilket *underlättar tematiskt arbetssätt*:

Flexiblare schema önskas, 40 minuters pass låser undervisningen (Hedvig).

Man hinner inte följa upp trådar och nästa gång är det inaktuellt (Anita).

6.2.3.2 Skolledning

Ledningen inom den lokala skolenheten har enligt många av de intervjuade lärarna stor betydelse för språklärares möjligheter att utveckla sina och skolans internationella kontakter.¹⁶⁸ I gruppen kom tydligt fram två motpoler, den ena sortens skolledning är *positiv och aktiv med avseende på skolans internationalisering*, medan den andra *inte stöttar lärarnas ansträngningar* alls. Gunilla upplever att hon saknat förståelse och stöd från sin rektor för sina försök att starta EU-projekt på skolan. Det har varit mycket arbete med att skriva ansökningarna och det har hon fått kämpa ensam med utan någon uppskattning från sin chef. Men när väl projektet satt igång då tycker han det är bra. Hennes försök att få en utländsk språkassistent (*Lingua* assistent via EU:s Sokratesprogram) till den egna skolan har också stupat på rektors bristande stöd. Motgångarna med att iscensätta det tidigare nämnda EU projektet har gjort att hon släppt ansträngningarna att få en assistent.

¹⁶⁸ Enligt läroplanen är rektor ansvarig för skolans internationella kontakter.

Cecilia däremot har en helt annorlunda situation.

Min skolledning är väldigt positiv till detta med internationalisering. Men jag vet andra kollegor som har hela tiden har fått göra det här själva. Och det är inte lätt att ordna ett elevutbyte, när man inte har rektorn bakom sig. Det klarar man knappt. Jag vet kollegor som har klappat ihop efter det även om dom tyckte det var jätteroligt. Skolledningen måste stå bakom och det gör dom på den här skolan. Vår rektor tar initiativ själv. Och det känns ju bra. Men det beror väldigt mycket på skolledningen tror jag.

6.2.3.3 Skolornas internationaliseringsarbete

Skolorna har de senaste åren väsentligt utökat sina internationella kontakter. Samtliga skolor jag kommit i kontakt med under studien har etablerat, eller står i begrepp att inleda, någon form av internationella kontakter, men dessa har mycket varierande omfattning och olika inriktning. Det kan vara skolledar-, lärar- och/eller elevkontakter genom brev eller resor. Det finns en stor verksamhet inom EU, t.ex. projekten Sokrates och Comenius, som direkt inriktar sig på skolans internationalisering, inom Europa. Internationalisering är för de flesta synonymt med *kontakt med andra länder i Europa*, i några fall även USA.

Ett undantag är Doras skola som har ett *aktivt engagemang i ett utlandsprojekt*.

Vi är med i en Gambiagrupp och vi har blandat in eleverna i det också. Det är egentligen lärarna som skickar pengar och bygger en skola i Gambia och skickar också material, men vi blandar också in eleverna. I 9:an, i Dagsverket, brukar en del av de pengar vi samlar in gå till Gambia. Det finns ett engagemang men det är väldigt mycket enskilda individer och så. Men jag kan inte säga att vi pratar, att vi diskuterar just internationellt perspektiv så i stora drag. Det gör vi inte (Dora).

Bosse vittnar om att internationaliseringsarbetet på skolan dessutom inriktas mot att förbättra relationer mellan svenskar och invandrare samt öka personalens och elevernas kännedom om de aktuella invandrargruppernas ursprungskultur. En viktig del har varit att stärka invandrare genom att lyfta fram deras kultur. Han arbetar på en invandrartät skola där internationalisering innebär *kontinuerligt arbete på hemmaplan för*

att förbättra förståelsen för flerkulturella elevers bakgrund och motverka främlingsfientlighet

Under 3 år har vi gjort en personalresa till Mellanöstern. Innan vi åkte i väg jobbade respektive grupp ganska mycket med dom här bitarna för att vi skulle ha beredskap när vi kom dit. Vi läste mycket, hade föreläsare innan, så förhoppningsvis fick vi en hel del i den vägen också och det var naturligtvis oerhört intressant att på ort och ställe träffa folk. Vi träffade väldigt mycket folk inom utbildningsområdet (Bosse).

Hedvig talar om *temadagar* för några år sedan *för att motverka främlingsfientlighet*. De föranleddes av motsättning mellan svenska elever och en grupp bosnier, vilka vid den aktuella tiden var förlagda inom den aktuella skolans upptagningsområde. Jag frågar om interkulturell förståelse är något som hon har diskuterat med sina kollegor:

H: Vi gjorde det i och med att vi ordnade tre temadagar kring internationalisering och då diskuterade vi mycket. Framför allt tyckte vi att det handlade om att eleverna på vår skola skulle få förståelse för våra elever som kommer från andra länder som går på skolan. De eleverna hade egna stationer där de berättade om sina hemländer och vad de varit med om. Vi hade mycket annat också, bl.a. centrerat runt Bosnien också. Vi hade också forskning kring B-språksländer kallade vi det, kring något engelskspråkigt eller något tyskt eller franskspråkigt land. Två dagar jobbade vi med internationaliseringen och tredje dagen var det redovisning. Vi hade även någon grupp som sysslade med teater, gjorde egna teaterpjäser om att ha förståelse för varandra. Man kan säga att första dagen hade vi obligatoriska stationer, där alla elever vandrade runt och lyssnade. Då fick de lyssna på sina kamrater som kom från andra länder. Dag två hade de mer valfria stationer, en del valde att laga mat och andra valde att syssla med teater och andra dansade och spelade och några forskade, några lärde sig ryska. Tredje dagen samlades vi alla för att titta på dom som hade sysslat med musik och dans och de som hade sysslat med teater och vi tittade på skärmutställningen. Så var det upplagt.

U: Hur utvärderade ni det sen?

H: Jo, vi gjorde en utvärdering, fast bara att vi gick ut i klasserna och frågade eleverna vad de hade tyckt och vad som hade varit mest uppskattat. Det visade sig att de hade uppskattat mycket att få lyssna på

sina kamrater, speciellt dem som kom från icke-europeiska kulturer. Det tyckte de var intressant. De har fått väldigt positiva utvärderingar.

U: Vi var inne för en stund sedan på om man kan ”mäta” interkulturell förståelse. Om nu syftet med de här dagarna var att man skulle vidga perspektiven, att man verkligen skulle förstå litet mer om andra kulturer, utvärderade ni det på något sätt?

H: Nej.

Det framhålls av många att *internationaliseringsarbete är tidskrävande*:

Så fort det handlar om att skaffa sig kontakter, då tar det tid, det gäller personliga kontakter eller om skolan ska organisera något projekt (Hedvig).

I vad mån och på vilket sätt språklärarna utnyttjas i dessa skolkontakter av mera allmänt slag, d.v.s. inte direkt kopplade till språkundervisningen i klassen, berördes med några av de intervjuade. Engelsklärarnas roll i internationaliseringsarbetet verkar vara att arbeta för att ta kontakten med skolor i Europasamarbete. I den mån skolungdomsutbyte förekommer sker det inte klassvis utan individuellt, d.v.s. bara vissa har möjlighet att åka med på de resor skolan ordnar. Detta skapar *problem vid uppföljningen*.

U: När ni kom tillbaka från resan vad gjorde ni då?

A: Av tolv elever hade jag nio i min klass, och då hade jag delat in dem i grupper där en resenär är ansvarig för att förmedla så mycket som möjligt om vad dom har varit med om i Hannover och sen ska dom försöka bygga upp en familj. Så dom ska sätta på sig själv ett tyskt namn, ålder och ett yrke och så beskriva hemmet där dom bodde och så ta in lite olikheter och sånt där. Men dom här Hannoverresenärerna säger att det är väldigt svårt att få dom som inte var där intresserade av det dom varit med om. Och det är ett problem. Hur får man ut då att nio varit borta och förmedlar detta till resten? Vi får se hur det går. Jag tror inte så mycket på det, men några grupper tycker att det är jättekul, andra tycker så där. Man har alla schatteringar av elever.

Någon tycker att *lärarna inte gemensamt tar ansvar* för skolans existerande EU-projekt och att de pedagogiska effekterna av projektet varit mindre än hon förväntat sig.

Det är oändliga möjligheter som inte har utnyttjats på grund av lärarnas bristande intresse (Gunilla).

Skolan har många yngre lärare och de är enligt Gunilla inte så engagerade och intresserade av saker som *innebär extra arbete*.

I vissa fall verkar internationalisering *inte alls synas*, varken i dokument eller i handling på skolan.

U: det här interkulturella perspektivet som används i läroplanen; hur tolkar ni det här på skolan?

J: Jag tror inte vi har börjat tolka det.

U: Har ni gjort någon internationaliseringsplan?

J: Jag vet inte om att det finns.

U: Så det är inget som ni diskuterar, vad det står för det internationella begreppet?

J: Nej. ---

U: Synen på internationalisering på din skola, tycker du den delas av alla? Drar den åt olika håll?

H: Jag kan inte påstå att vi drar åt något håll alls just nu. Det är så mycket annat som upptar ens tid.

Den lokala internationaliseringsplanen betecknas som ett papper...det är bara vackra fraser (Gunilla).

6.2.3.4 Lokala ämnesplaner i engelska

Varje skola i kommunen har gjort en lokal kursplan för ämnet engelska har jag blivit underrättad om. Om det föll sig lämpligt frågade jag vad deras lokala plan sa om interkulturell förståelse. Varierande förhållanden illustrerades i deras svar. Flera säger att de vet att det finns en plan för engelska, men att de är *okunniga om det står något* om detta. En annan säger hon *inte kan tänka sig att det står något* om interkulturellt i den (Jessika). På en skola kallar de det *omvärldskunskap*. En lärare *ifrågasätter behovet*

Att man har någon färdig arbetsplan för hur man inom ämnet engelska ska arbeta i riktning mot interkulturell förståelse, det tror jag inte finns. Möjligtvis finns det på skolor med hög invandratäthet. Det kan jag tänka mig att man har behov av, men knappast här. Jag tror att det är få skolor som har det så (Erik).

Gunilla resonerar utförligt om lokala planen i engelska och dess anknytning till läroplanens internationella perspektiv. Hon talar om *oklara direktiv lokalt och tidspress*:

Det måste nog gås igenom. När allt det där kom så var det svårt att veta vad så att säga syftet egentligen var, vad man ska göra utav det. Dom här perspektiven borde vara invävda i alla ämnen, inte vara ett papper för sig som det är idag. Det var ganska idiotiskt det sättet man gjorde det på. Man skulle ha gjort tvärtom. Man skulle ha bearbetat grunden centralt och sen sagt: nu börjar vi med det här. Och sen efter säg två år ska vi revidera och varje skola skaffa sitt eget. Istället var det nu ett väldans jobb på varenda skola när man inte visste vad det var fråga om, vad som förväntades av en. Alla fick försöka sätta sig in i det. Ja, det var jag som skrev alltihopa för engelska, annars hade det inte blivit färdigt. Det blev så på skolorna, så att någon uppoffrade sig och dom andra godtog det. Vi försökte skapa nåt gemensamt, men det här var mycket enklare.

Gunilla tycker att det hade varit mycket bättre om man hade bearbetat ett centralt förslag som gemensam grund. Hon tror att de lokala arbetsplanerna *ska revideras* i kommunen snart och säger sig nu vara mogen att göra om det eftersom hon *har bättre förståelse idag*:

Jag tycker att det var nästan för mycket krävt att vi kunde begripa och övergripa allting då. Det skulle ha byggts in i systemet att man på varenda ställe borde gå igenom det här och se vad det är som är bra och ska vara med och vad det som ska bort, vad som kan göras bättre.

6.2.3.5 Ämnesövergripande samarbete

Interkulturella perspektiv är tvärdisciplinära och det var därför av intresse att undersöka hur lärarna såg på samarbetet med kolleger i detta avseende. Det är bara en lärare som berättar om arbete över ämnesgränserna.

D: Jag känner att jag dras mer åt so-sidan, so-sättet att jobba på, att jobba i projekt. Jag jobbar gärna ihop med so-folket. Jag ber dem hela tiden: tala om för mig när de läser USA i So, så gör vi något här. Sexorna har

nu gjort att de har skrivit jättefina jobb, som jag inte trodde de skulle klara av... så gick de in på Internet för att hämta texter, det är ju inte lätta texter... så hade jag punktat upp vad de skulle ha med för någonting och så sa jag att använd de här *brief facts* och om det finns sånt ni kan använda i de här texterna så gör det. Det visade sig att även de som inte läst engelska speciellt länge, dom klarade av att hitta den floden som var den längsta och här var huvudstaden i den här textmassan. De hade ungefär två A4-sidor med Internettexer, men de klarade av att hitta de bitarna som de behövde. De förstod inte hälften av vad som stod runt omkring, men de hittade just de bitarna de ville ha. Så gjorde de plakat och karta och berättade efteråt vad de lärt sig, allt på engelska. ...

Alla lärare har precis lika stort ansvar för att utveckla elevens interkulturella förståelse säger Erik. Trots det *saknas samarbete inom eller över ämnesgränserna*. Lärarna på hans skola har en samsyn på värderingar. En samsyn möjliggör en samverkan, tänker jag, och frågar därför om språklärarna på skolan diskuterar frågorna. Svaret blir:

E: Nej det gör vi inte och det har vi aldrig gjort. I alla fall har jag inte varit med i diskussionerna. ---

Det där med interkulturell förståelse det är inget som hänger ihop med något ämne. Det är en vision som svävar över, ett paraply över. Och sen kan, ja inte bara kan, vartenda ämne måste haka på här ju. Det handlar väl om deras inställning till andra människor i allmänhet. Det har inte direkt med engelskan att göra, tycker jag.

Språkämnen har ibland en ganska lös funktion i arbetslaget:

Språken har sagt att vi kommer in där vi behövs och där vi kan anknyta. Internationalisering genomsyrar inte arbetet (Hedvig).

Andra beklagar att de överhuvudtaget *tvingats in i ett lag* med kollegor man inte valt själv. Hela den pressade arbetssituationen som omvitnats ovan inverkar också negativt på samarbetet:

Man försöker men har inte kommit så långt. Samarbete kräver en aktiv insats och tid, många kollegor tycker skolan är jobbig idag, satsar därför minsta möjliga på något extra (Anita).

6.2.3.6 Undervisningsmateriel och andra materiella resurser

Vid sidan av de centrala styrtexter som har behandlats ovan har *läroboken en styrande funktion*.

Är man inte själv riktigt säker på vad det är man vill göra, om man inte själv har tänkt igenom att det är det här jag vill förmedla, då tror jag man klamrar sig fast vid boken – oj, nu måste man kunna de här grammatikreglerna, eller så (Dora).

De intervjuade lärarna är nöjda med *läroboken* och *ifrågasätter inte lärobokens kulturperspektiv*. Ett tydligt undantag är Cecilia. Trots att boken är nyproducerad med texter från hela världen tar läroboken enligt henne endast *pliktskyldigast tar upp det interkulturella*. Det gör den på ett torftigt sätt, vilket f. ö. gäller även de tyska och franska läroböckerna. När kursplan och nya läromedlet kom ”så var det liksom ingenting”, trots att hon hade stora förhoppningar på en ny kunskapsyn. Frågorna på textstyckena i det moderna läromedlet, i synnerhet testen i lärarhandledningen, upplever läraren som föråldrade och efterfrågande ”gamla vanliga” faktakunskaper.

Och det verkar som allt det här om kultur, som om dom (läromedelsförfattarna) har skrivit dit det för att man vet att det är viktigt, men hur?(Cecilia).

Det finns mycket att anknyta till själv, anser hon, men *läromedlet utnyttjar inte texterna för kulturanalys*. Hon säger att det inte verkar som om författarna själva har vetat vad det går ut på när de satte ihop det. Cecilia hade väntat sig att

få hjälp att närma sig kulturmomentet på ett nytänkande sätt: fräscha infallsvinklar, fördjupade frågeställningar inriktade mera mot skillnaderna och vad det är som är viktigt att känna till om kultur, hur människor lever, hur dom tänker och vad det är som kan vara bakgrund till levnadssätt och tankesätt.

Lärarna är *olika bundna till läroboken*. Erik som inte har ett läromedel med interkulturell vinkling, svarar när jag frågar om hur det kommer sig att perspektivet inte kommer fram mer i hans undervisning:

Vi ska inte krångla till verkligheten. Vi har en bok att använda oss av och vi utgår väldigt mycket från boken. Nu tänker vi att vi ska göra ett stort

projekt. Vi har inte tid att sitta och plocka fram material. Det är helt klart det som det beror på.

U: Så om det fanns mer material i läroboken, då hade man jobbat mer interkulturellt?

E: Ja, då kommer det in alldeles självklart.

Dess motsats finns.

Jag är sån att läroboken styr inte mej. Jag plockar russen ur kakan och sen använder vi som sagt så hemskt mycket annat... bandar inslag från BBC på sommaren (talar om prinsessan Dianas död, vilket just då var aktuellt). Dumt hade det ju varit att inte utnyttja all den information som kom dom till del. Dom fick ju mycket material via våra massmedia, men att sen direkt få autentiskt material från England eller vad det nu kan vara ifrån (Bosse).

Somliga använder alltså *eget inspelat material*, men också tidningstexter plockas hem via *Internet, som har revolutionerat möjligheterna till autentiska texter* i undervisningen.

Innan hade vi hindret att prenumerera på en daglig tidning. Det var ju så man tvekade. Det kostade ju skolan flera tusen kronor per år med en tidning. Är det försvarligt? Men nu har vi det helt annorlunda. Varje tidning finns mer eller mindre på Internet idag och kan då direkt om det är nåt man hittar där plockas fram. Det är ju en fantastisk källa faktiskt, som vi använder oss en del utav. Det finns ju hur mycket som helst att ösa ur. Och där tror jag att allteftersom tekniken nu kommer så kommer vi att förbättra dom här bitarna (Bosse).

En skola har försett alla lärare med *egen bärbar dator* och modem

F: Jag har nog ändrat min undervisning mycket sen Internet har kommit. Ja, att man är up-to-date, att man har läst en engelsk tidning på morgonen och vet vad som har hänt. På det sättet kan man anknyta de första fem minuterna och de sista fem, så att man blir litet aktuell. Så idag kommer jag att ta upp något om Nordirland som vi har läst om förut, vad har hänt under påsken. Jag börjar inte förrän elva idag och jag ska se om jag kan korta ner en liten artikel eller om jag ska plocka litet själv ur en artikel.

U: Så du menar alltså att genom Internet och genom de här möjligheterna som skolan ger er med bärbara datorer, så har du möjlighet att känna att du är mer autentisk?

F: Ja helt klart. Min dator var sönder i en månad och jag kände hur jag genast föll in i lärobokstexterna (skratt). Då var det ju den jag hade att luta mig på då,

6.2.3.7 Skolresor och skolutbyten

Skolresor eller skolungdomsutbyten som verktyg för interkulturell förståelse berörs bara flyktigt. De betraktas som oslagbara kulturmöten av de lärare med vilka frågan kom upp. Mer eller mindre tydligt uttrycker de en önskan att få resa med sina elever, men det *krävs tid och pengar*. När resor kom på tal var det av intresse att höra hur de förbereddes och följdes upp. Ingen tycktes känna till *litteratur om för- och efterbehandling* av elevers skol- och utbytesresor. Fanny var den enda som använt sig av *en kulturanalytisk modell*¹⁶⁹ med en grupp 16-åringar.¹⁷⁰ Inför en resa gick de igenom en samling dikotomier eller motsatspar och gjorde en *lista över tänkbara fördomar* i förväg.

F: Innan vi åkte till England, så fick de skriva ner alla sina fördomar. Engelsmän är fula och stora öron, de hade massor av negativa. Nu ska jag ha dem i eftermiddag och nu ska de få revidera tankarna litet grann och se om det stämmer. De hade så kul. De sa det om heltäckningsmattor i badrummet och köket, det var några som hade det. Då får de se vilket som var sant av det vi trodde och vilket vi måste ändra på.

U: Hur förbereder du dem mera än att skriva ner sina fördomar?

F: Dels har jag gått igenom alla dom här (motsatsparen). Jag skrev ner alla motsatsparen och sen fick de skriva in var svenskar befinner sig och sen fick de skriva in var de själva befinner sig. Man kan säga att svenskar i allmänhet är på ett visst sätt, men det är inte säkert att just dom själva befinner sig där. Så dom fick sätta in sig själva. Sen har de fått sätta in var de tror att engelsmännen ligger på den här skalan. Det som var svårt med det var orden, som jag skulle vilja hitta några bättre ord för,

¹⁶⁹ Fant & Brodin (1995) som bygger på klassiska verk inom interkulturell kommunikation av Hall, Hofstede, Trompenaar.

¹⁷⁰ Hon hade vid det tillfället en åk 1 i gymnasiet.

partikulär... Det är inte lätt att förklara för en 16-åring vad som är de här grejerna. De var väldigt med på noterna de första åtta, därefter märkte jag att det dalade. När jag gör det med dem jag ska åka med nästa år, då kommer jag ta det över en längre tidsperiod.

Inga berättar om uppföljningen av en Tysklandsresa när hon förberedde dem något om etikett och levnadsförhållanden, men tryckte på att eleverna skulle *observera* själva, *skriva* om sina upplevelser och *dra slutsatser*.

U: Du sa att du förberedde dem genom att tala om hur man åt och att man inte tog av sig skorna och sådana detaljer. Hur förberedde du dem mer?

I: Mycket språkligt, vad man säger i olika situationer, hur man betar sig, att man ska erbjuda sig att hjälpa till, att de kanske inte tackar för maten – det är språkligt och litet kulturellt sammantaget. Man tackar inte för maten när man ätit, utan i slutet. De förväntar sig inte att man tackar för maten. Dessutom hur familjerna är, att kvinnan kanske jobbar litet mindre i Tyskland, är ofta hemma längre när barnen är små osv. Sen fick de uppleva en del själv, jag ville inte avslöja allt, utan iaktta när de var där nere och sen att man följer upp det i efterhand och får skriva hur de har upplevt veckan och de har olika inriktningar på det, språklig eller skillnad mellan Sverige och Tyskland, hur de har uppfattat det. Då blir det sådana uppdrag, inte bara kulturellt utan också vilka studiebesök vi gjort. Det håller jag nu på att samla in och ska sammanställa vad de kommit fram till (som) egna slutsatser.

En tredje lärare svarar på min fråga om hur eleverna förberetts, att hon ”*talade om Hannover*” inför den stundande resan.

6.2.3.8 Elever

Engelskundervisning är till för eleverna. En pedagogik som siktar mot att öka förståelsen för andras kultur och den egna bör utgå från dem. Under samtalen framkom hur lärarna ser på sina elever och hur dessa förhåller sig till ett interkulturellt perspektiv.

Det är tre teman som särskilt framträder: (a) elevgruppens etniska sammansättning, (b) elevernas beredskap och deras benägenhet att ta till sig det interkulturella perspektivet samt (c) elevernas språkförmåga relaterad till betygsättning av interkulturell förståelse. De kommer nedan att utvecklas i tur och ordning.

(a) Elevgruppens etniska sammansättning

Kopplingen mellan ett interkulturellt perspektiv och invandrare görs på olika sätt av de intervjuade lärarna.¹⁷¹ Det är bara två av lärarna som arbetar i mångkulturella skolor. Gunillas skola har hög procent invandrare. Skolans internationaliseringsplan, som jag har tillgång till, uttrycker tydligt att ”kulturförståelse, solidaritet och demokrati är förhållningssätt som genomsyrar undervisningen”.¹⁷² Gunilla *berör inte invandrareleverna* i sin intervju. Bosse, som arbetar på en invandrantät skola, har haft många elever med olika etnisk bakgrund under lång tid och *ser dem som en resurs*, ”som ett slags hjälpmedel” i undervisningen ”för att skapa en större förståelse hos oss för invandrarnas situation”. Han ger exempel:

... vi jobbade ganska nyligen med ett par texter som handlade om olika ungdomars uppväxtmiljö. Det handlade om ett ungt par från ett arabiskt land som skulle gifta sig. Det började med att dom inte kände varandra och föräldrarna utsåg de här båda och så fick man hela historien. Och så var det några andra texter som också belyste relationer i det här perspektivet, alltså helt andra kulturella mönster än vad vi är vana vid. Och där försökte jag då att verkligen utnyttja den här delen i det hela och det gav ju faktiskt väldigt intressanta synpunkter då vi samtidigt i vissa andra ämnen hade jobbat med det här med tjej/kille och en del andra saker som man då hade som någon slags bakgrund till det här. Så det tyckte jag gav en del. Och så hade vi då också i klassen invandrarelever som man på lämpligt sätt försökte att få, naturligtvis på deras villkor, ja du vet ju själv hur man ska hantera det där, att kanske redovisa sin uppfattning. Där tyckte jag nog att det blev en väldigt bra diskussion.---

Jag hade en flicka som är född i Sverige, men som har föräldrar som kommer från Ghana. Därigenom har intresset för såna här saker kunnat utnyttjas eller växa till sig genom att den här eleven har kunnat visa upp diabilder eller en videosnutt från sitt land, även på engelska kunnat ta upp inslag i den vägen. Så jag tror också att eleverna kan medverka en del och att använda även dom som en resurs.

¹⁷¹ Lärarna fick inga specifika frågor om invandrarelever.

¹⁷² Se lokala kursplanedokument 24 i Lundgren 2001, avsnitt 7.5.10.

Dora har få invandrarelever och har inte utnyttjat det mångkulturella inslaget, men säger spontant att hon ser möjligheter att de kan tillföra nya perspektiv:

Har funderat över våra invandrarelever, var man kan utnyttja deras kunskaper, just för det mångkulturella. Det finns en del av dem som har engelska som modersmål, engelskan som genomgångsspråk. Jag har funderat över det, men aldrig gjort något åt det. Vi har inte så många invandrarelever här. Men det man skulle kunna göra är att intervjua engelskspråkiga föräldrar och släktingar till invandrare, eller att låta invandrarelever eller andra elever intervjua invandrarelevers föräldrar, att ta den kontakten för att få ett annat perspektiv. Där skulle man få fram väldigt mycket spännande perspektiv och frågor. Jag har haft det som en tanke att egentligen finns det stora interkulturella möjligheter på de allra flesta skolor som man inte utnyttjar.

Engelskundervisning ser Bosse också som *en frigörande möjlighet för invandrareleverna*. Han ger exempel på hur ”man kan lyfta invandrarelever” genom att de får framträda, oavsett om fokus ligger på kultur som tematiskt innehåll. Han vill

utnyttja den källa till kunskap som dom här eleverna kan på ett eller annat sätt förmedla utifrån det jag sa tidigare här. Där kan dom överbygga i vissa fall och träda fram på arenan som ... att ha något som våra svenska elever inte har och på så vis eliminera det här med rasmotsättningar, i bästa fall. Att man tar varje chans att hitta såna här positiva bitar som dom då kan berika oss andra med. Det tror jag kan vara en bra kunskap. Eftersom vi tyvärr ser så väldigt mycket av rasistiska inslag, gäller det att hitta varje liten antydning till positiva möjligheter att bryta sånt här. Det jag tycker att jag märkt är att elever har kunnat växa i sin roll. Jag ser fortfarande den här flickan från Eritrea. Du skulle se henne i sitt engelsksammanhang där, 23 elever, hon är lysande alltså. Hon har utvecklats språkligt på ett oerhört sätt. Fantastiskt ambitiös och man ser när hon på sin härliga engelska, den är väldigt speciell, men den är en del av henne, ska då utveckla någonting. Dom får prata mycket och dom får möjligheter att redovisa saker, spela upp och allt det där. Det är precis knäpptyst och så kommer då applåderna. Det gör det i och för sig för dom andra också men hon har det där lilla extra, hudfärgen och det här. Hon blir accepterad på ett helt annat sätt än vad man kan tänka sig i ett renodlat rasistiskt sammanhang. Det är roligt att få fram såna värden när man ser så mycket av det andra eländet. Då mår man gott.---

Jag antydde det tidigare här, så har man direkt kunna få en väldigt fin återkoppling för hon har då kunnat lyfta sig. På det viset kan man då nå vissa mål utöver en ökad förståelse för dom som har en annan bakgrund än klassen i övrigt och att även det här med rasism kan motverkas osv. och man vinner så väldigt mycket på hela den biten.

På Ingas skola finns inga invandrare längre. Förr om åren fanns en flyktingförläggning på orten och barnen slussades in i vanliga klasser så småningom. Det kommer numera inte in på ett naturligt sätt att ”*använda eleverna för att dra in andra kulturer*”. Det såg Inga tidigare som en fördel och hon beklagar förändringen:

Man kanske kan öka förståelsen för att allt det vi gör inte alltid är det rätta, att de har saker som ibland är bättre i andra kulturer. Man kan också lära dem att förstå invandrare som kommer hit. De har andra vanor och varför de gör på det sättet. Att det är inte något konstigt. De kanske tycker att det vi gör är konstigt istället. Det är nog viktigt att få litet perspektiv på sitt eget land, sina egna vanor, traditioner.--- Det kanske är litet svårare, för jag har ju inte heller kunskap om alla kulturer och det kan inte komma in på ett naturligt sätt heller om vi inte kanske läser en text som handlar om en annan kultur och man då diskuterar skillnaderna. Annars kanske det blir så på andra skolor att det kommer upp någon situation när man tänker olika och då är det naturligt att ha en diskussion om det.

Erik intar en motsatt inställning och lyfter fram *invandrarelever som ”problem” för skolan*:

Vi har här i Dalen väldigt små problem om man jämför med t.ex. Högby eller Lindhagen.

(U: Med problem, vad menar du då?)

De problem som kan uppstå om man har många olika kulturer.

Jag hänvisar till hans tidigare uttalande att elever ska lära sig förstå andra kulturer och frågar om det då inte är viktigt för barnen i Dalen som inte träffar så många andra kulturer att få utveckla interkulturell förståelse. Hans förra yttrande blir modifierat:

Precis. Jag tror att det är rätt viktigt. Det är kanske i många lägen mycket lättare i skolor där det finns många olika kulturer representerade, att man får ökad förståelse, medan elever – inte bara på Dalen utan i skolor i

allmänhet där man lever i en litet mer inskränkt värld och det är lätt att det blir en osäkerhet och så småningom en rädsla som följd av det. Hur man ska komma till rätta med det jag vet inte det.

(U: Känner du att Dalen är, som du sa litet inskränkt? Tycker du att det är det?)

Det har jag naturligtvis inte underbyggt, men risken är överhängande att det blir så om man inte stöter på många olika kulturer. Naturligtvis har vi invandrare här, men inte speciellt många. Vi skulle kunna ha många fler. Helt klart.¹⁷³

Senare i intervjun motsäger han detta när lokal kursplan i engelska kommer på tal. I den uppföljande intervjun, efter det att han sett utskriften av ovanstående, frågar jag Erik om den motsägelsen.

Det är snurrit. Där säger jag emot mig själv. Man borde ha det här. Vi märker inte av ... på samma sätt, den invandrarfientligheten här, för vi får inte anledning att konfronteras med invandrarproblem som dyker upp.

Jessika påpekar att det inte bara är svenska elever som har svårt att förstå andras sätt att vara. Jag uppfattar det som att hon visar på att *etnocentrism finns hos alla*.

Invandrarbarnen accepterar inte vårt. De tycker vi är knäppa. Det är inte enkelriktat.

(b) Elevernas beredskap och benägenhet att tillägna sig ett interkulturellt perspektiv

Interkulturell förståelse är en nödvändighet för att dagens elever ska kunna rustas för den reella förändrade tillvaro de lever i och senare ska leva i som vuxna. Detta obestridliga argument stärker undervisningens legitimitet:

De kommer att leva i en värld som är mångkulturell på nåt sätt. Dom kommer att hundraprocentigt leva i den världen. De kommer hela tiden att stöta på andra tankegångar, där det gäller att ha större tolerans, eller

¹⁷³ Jag gör ett övertramp. Här är jag alltför kvick att gå i polemik istället för att lyssna in hans åsikt. Istället skulle jag ha försökt få honom att närmare utveckla sin tankegång. Nu säger han det som är politiskt korrekt. Fortsättningen visar att hans ställningstagande inte är entydigt.

åtminstone ha inställningen att lyssna på det här först, innan jag bedömer vad jag tycker (Dora).

Skolans normer konkurrerar med andra som eleverna konfronteras med:

Det vi ger dem i skolorna, det är bara en bit. Den större biten ger ju föräldrarna, samhället. Olika signaler från olika håll (Erik).

Ett återförekommande argument i intervjuerna är att elever har svårt att förstå och resonera om hur andra tänker. Flera lärare anser att *värdefrågor upplevs som svåra, även för lärare:*

Respekt, andra sätt att vara, andra sätt att tänka är jättesvårt, läraren klarar det inte själv (Cecilia).

Som hinder för kulturförståelse anges elevernas *bristande mognad*.

Man måste börja med orden. Sen kommer det andra. Det kommer inte i årskurs sju, det kanske tidigast kommer i årskurs nio. Att man sätter sig in i andra människors situation (Erik).

Men å andra sidan hur medvetna kan man förvänta att dom är i tonåren? Det är bättre att man bearbetar det på gymnasiet. Jag väcker medvetenheten under högstadiet, men sen bearbetar man det i gymnasiet. Då är dom mycket mer mogna (Gunilla).

Det finns också motsatta synpunkter. Fanny tror att interkulturell förståelse *kan anpassas till små barn*. Jag påpekar att det finns många som säger att interkulturell förståelse är så avancerat, att man inte ens i de högsta skolåren i grundskolan är mogen att tänka i dessa banor. Vad säger hon om det? undrar jag.

Då har man nog gjort interkulturell förståelse för krångligt, det gör man ju på lekis, kanske äter man något från Italien och pratar om att pizza inte är svensk mat. Det behöver inte var så märkvärdigt.

Många kommenterar tonåringars oförmåga att sätta sig in i andras situation och deras benägenhet att polarisera.

De inte är riktigt mottagliga heller. Tonåringar är ju väldigt inriktade på sig själva. I högstadiet är det egoismen som råder och det är antingen vitt eller svart. Någonting däremellan finns inte. Sånt måste man också ta i beaktande när man tar upp det här stadiet. Har du kommit till gymnasiet

är de plötsligt mer mogna och du kan föra ett helt annat resonemang. Så allting beror på vilket stadie du är på (Jessica).

Ungar i den här åldern de är ju ofta väldigt enkelspåriga, antingen rätt eller fel allting.--- Jag tycker att det är många barn som är väldigt snabba att tycka det ena eller det andra, att ha förutfattade meningar och sedan dra slutsatser av det på direkten.--- De är väldigt självcentrerade, det tillhör den här åldern också och man måste få vara det under en period i tonåren, men samtidigt måste vi hjälpa till och öppna upp dem (Dora).

Egocentrism och brist på empati hos dagens ungdom kommenteras:

Det som oroar oss mycket är att man har attityden: sköt dig själv och skit i andra. Bara jag har mitt. Man känner inte ett ansvar mot varandra. Det har varit mycket diskussioner på den här skolan kring det. Hur kommer man åt det, hur förändrar man det? Vi ser det som att det är ett tecken på samhällsklimatet och det är svårt att komma åt det men vi måste försöka (Dora).

Det är bara det att alla klarar inte av det. Det är ju så oerhört svårt för en del att överhuvudtaget acceptera att man tänker på ett annat sätt. En del elever har väldigt brett perspektiv när de tänker, tittar och ser på sin omvärld, medan andra är oerhört inskränkta. Både olika förmåga att uttrycka sig och förmåga att tänka sig in i andra människor, empatin är olika utvecklad helt enkelt hos människor över huvudtaget (Erik).

Individualismen breder ut sig:

Det har blivit värre. Dom är mera medvetna om vad som är mitt och vad som är ditt enligt deras uppfattning (Anita).

Eleverna upplevs som omedvetna om sig själva och fördomsfulla:

Framför allt tycker jag att det är så mycket som eleverna tar som så självklart och kanske ofta blir väldigt förvånade när de upptäcker att det kan se ut på andra sätt än det som är typiskt svenskt (Hedvig).

Hur engelskundervisningen är en "plats" för att acceptera olikheter berättar Bosse om. Hans eritreanska elev

blir accepterad på ett helt annat sätt än vad man kan tänka sig i ett renodlat rasistiskt sammanhang. Det är roligt att få fram såna värden när man ser så mycket av det andra eländet. Då mår man gott.

Det *bristande intresset för omvärlden* anges som skäl för att interkulturella frågor har svårt att få gehör. Det måste röra sådant som berör dem, tycker Fanny. Annars är det inte intressant och de lyssnar inte. Elever lyssnar inte på nyheter och följer inte med, säger Anita, medan Bosse hävdar tvärtom att *elever är intresserade av omvärlden*.

Dom är direkt intresserade och det driver ju fram då kunskaper...Elever gillar aktualiteter, det autentiska....Dom lär sig mycket på egen hand genom att titta på kabel-tv.

Cecilia anför *svaga kunskaper* om andra länder som hinder och *oförmåga att göra jämförelser*:

Svenska ungdomar är inskränkta, har dåliga och ytliga kunskaper om andra länder.--- Eleverna är inte tränade i att jämföra kulturer.

Andra framhåller tvärtom att *ungdomar idag är mer orienterade*. De *reser mer och tidigare* i åldrarna än förr, *TV och IKT tar in världen i hemmen*.

En *traditionell kunskapssyn* är ett hinder för interkulturell undervisning att få utrymme

Eleverna är vana vid att ”korvstoppas”, att det räcker att producera fakta, att lära sig något är synonymt med att lära sig utantill (Cecilia).

Lärare ska, enligt henne, ta hänsyn till detta och *hjälpa eleven att upptäcka ett alternativt sätt att se på vilka kunskaper* som efterfrågas. Det är en svår process och en inskolning behövs, anser Cecilia.

Elevernas syn på vad man ska ha språkundervisning till styr deras *instrumentella tänkande*:

Jag tror att eleverna ser ofta nyttoaspekten av det. Den tror jag dom ser när dom säger att det här är ett världsspråk, att man klarar sig överallt med det. Då tänker de i de termerna. Även om de inte tänker att de ska jobba på ett företag, men de tänker i alla fall att de ska klara av det när jag är på semester där. De tänker på nyttoaspekten. Jag tror inte de tänker på att jag verkligen vill förstå hur de tänker där. Det tror jag man som lärare får tillföra om de ska få det med sig (Dora).

Eleverna upplevs *inte ha förmåga att dra slutsatser och analysera* ens på modersmålet.

En so-lärare och jag har samarbetat litet i svenska. De skulle fördjupa sig i ett land och de skulle tänka sig in i att bo i det landet, det var uppgiften och så skulle de skriva litet fakta och göra det till en uppsats. Då fick jag läsa igenom det språkliga och då tittade jag även på hur de uppfattade hur det är att bo i det landet, hur de trodde att det var, hur de hade dragit sina slutsatser med hjälp av den fakta de fått om det landet. Det var i årskurs 7. Två, tre, fyra stycken i den klassen hade litet fått uppfattningen om hur det var att bo där och kunde beskriva det i ord. Annars tycker de nog det är svårt. Många hade bara vanliga faktauppgifter (Inga).

Jessica nämner det diagnostiska test som hittills varit normerande. Det visar på *elevers bristande förmåga till reflektion* tycker hon:

Om man tittar på hur Skolverket har gjort hitintills. Där finns då en diagnos för sjuan och det innebär att de ska skriva ett brev, svara på ett brev från Kenya, helst ska de ställa frågor till den här personen. De ska berätta om Sverige och så ska de ställa egna frågor. Sen är det slut. Eleverna ställer inte dem. De vet inte vad de ska ställa för frågor. Väldigt ofta är det såna brev som har varit i standardprov att de ska skriva till någon *camp* av något slag eller du ska skriva till en skolklass. De allra vassaste eleverna med bästa kunskaperna, ska kunna berätta och ta ställning till svenskt liv och i förlängningen fråga om deras. Se att det finns ett samöre. I och med att du som elev frågar, så förstår du att det inte är lika. Det är innebörden. Men där har man kanske två i en klass, de två med de högsta betygen. Resten ställer inte de frågorna för de vet inte vad de ska ställa för frågor. Jag vet inte om de ens märker om det är någon skillnad. Hur mycket man än har talat om det.

Dora är den enda som tydligt säger ifrån att hon ställer krav på eleverna att de ska *kunna argumentera för sin ståndpunkt*:

Jag tror att ungarna behöver träffa på det här att man kan tänka på ett annat sätt utan att det är fel.--- Jag tycker att det är viktigt att ungarna tänker så, för det öppnar deras kreativitet om de kan tänka på flera olika saker Jag vill att när de argumenterar: vilket motargument kan jag få? Jag accepterar inte att det bara tycker så här och så här, utan de måste tänka igenom och det är många som tycker det är väldigt svårt, att sätta sig in i: Vad skulle andra kunna tycka?

(c) Elevens språkförmåga relaterad till betygsättning av interkulturell förståelse

Hur värderar läraren interkulturell förståelse i förhållande till språkfärdigheter? Genomgående svarar lärarna att interkulturell förståelse *inte är avgörande för betygsättning*. Det är språkförmågan som gäller. De stöder sitt ställningstagande på de signaler det nationella provet ger.¹⁷⁴ På frågan om hur interkulturell förståelse kan utvärderas och betygsättas ger Anita uttryck för att *begreppet är svårgripbart och otydligt*:

För närvarande tycker jag dock att det (interkulturell förståelse) mest är ord. Men kanske att man så småningom kommer fram till någonting. Och i och med att du har G, VG och MVG så ligger det i hela paketet. Jag kan inte riktigt säga vad det är. Det låter ju flummigt, men det ligger lite i erfarenheterna.

I språkundervisning tillkommer dessutom *begränsad språklig förmåga* som en ytterligare försvårande omständighet. Inom den aktuella gruppen lärare kommer båda dessa synpunkter fram.

På mellanstadiet går det bara på svenska---de kan inte språk tillräckligt. Det måste vara på deras plan. De är ju inte så gamla. Man tar upp sådant som är för deras ålder. Man kan inte börja med några djupare resonemang, som livsbetingelser och hur man lever. Inte på engelska, det har de inte språk tillräckligt för. Det är meningen att kommunikationen ska vara på engelska (Jessica).

Cecilia hävdar att man mycket väl kan *använda svenskan* på språktimmarna. (Hon berättar entusiastiskt om en dramatisering om Jeanne d'Ac som klassen gjort och där hon hämtat inspiration från sitt besök i Orleans:

Det blev jättebra. Och dom tyckte själva att dom lärt sig så mycket, inte bara om Jeanne d'Ac, utan hur man tänkte och hur man pratade. Nu har vi jobbat så mycket med det här att vi har fått en förståelse, att man förstår att det är en viktig person i Frankrike för fransmännen, det här med nationella självkänslan och varför hon kommer tillbaka hela tiden. När dom skrev sina utvärderingar kom allt det här. Också häpnaden över att dom lyckats genomföra den här dramatiken, det här samarbetet, det

¹⁷⁴ För en diskussion om det nationella provets normgivande funktion se avsnitt 6.2.5 och 7.5.

var dom imponerade själva av. Och det är ju jätteskönt, när dom kan komma fram till: ”Wow jag har lärt mig detta som människa, samtidigt som jag har lärt mig en massa franska.” Så tycker jag man ska jobba. ---

Och dessutom är det ju inte nödvändigt att göra det på målspråket i alla lägen. Visst kan man göra en del på svenska, det är faktiskt inte förbjudet, utan det viktigaste är att dom får den här inblicken.

Några lärare (Cecilia och Inga) nämner betygskriterierna och hänvisar till att faktakunskaper bara räcker för betyget G. För att få ett högre betyg ska eleven kunna dra egna slutsatser. VG kräver en större helhetssyn och för MVG ska eleven jämföra med situationen i det egna landet i första hand, men även med andra länder (Cecilia). Erik hävdar att hans viktigaste mål är att ge de svaga en trygghet. För dessa elever blir interkulturell förståelse *överkurs*.

Till sist återges ett resonemang om betygsättning. Interkulturell förståelse frågar inte Jessica efter på det aktuella stadiet.

J: Det är ju där, när du talar om det litet svårare, som du använder ett mycket svårare språk, ett mer varierat språk osv. De når för det mesta upp till det högsta betyget. Jag kan inte säga det generellt, men det är ju inte så. De har inte den språkkvaliteten.---Det är nästan till 100 % (överensstämmande). Då har de sett det här och de har ett språk att kunna förmedla detta. Det hänger ihop med språkförmågan och den allmänna förmågan, elever med väldigt goda kunskaper har bättre förståelse, därför att de har kunnat skaffa sig de kunskaperna genom att läsa t ex, litet andra intresseområden. Det är så mycket som väger fram.

U: Du menar att det har med om man är utåtriktad att göra?

J: Ja, vidsynhet o.s.v. Elever med låga kunskaper är väldigt snäva. De har inte språket att kunna uttrycka det. De har inte de tankarna, de ser inte i de banorna.

U: Du har ju dem i svenska också.

J: Det är samma där. Det är samma elever.

U: Så de som har ett utvecklat svenskt språk har utvecklade tankar där och det kommer dem tillgodo i engelskundervisningen?

J: Visst. De tillgodogör sig mer ord och allting, har en annan tankeverksamhet och kan utveckla sådana tankar och analysera, jämföra och dra slutsatser.

Denna lärare hävdar således att utvecklad språkförmåga är förutsättning för interkulturell förståelse.

6.2.4 Sammanfattning av hinder och möjligheter

Nedan sammanställs schematiskt hinder och möjligheter i lärardiskursens sociala praktik (såsom de presenterats i avsnitt 6.2.2-6.2.3).

Tablå 6.1. Hinder och möjligheter i lärardiskursens sociala praktik

	HINDER	MÖJLIGHETER
Centrala styrtexter 6.2.2.		
läroplan	Internationellt perspektiv inte förankrat	Samhällets och skolans internationalisering Reflektion betonas
kursplan	Begränsad kännedom om Liten praktisk betydelse Vagt uttryckt Ingen diskussion	Väl påläst kan medföra kritisk attityd
nationellt prov	Inte problematiserat Prövar inte i.f. Normerande för betygsättning	
Lokala skolan 6.2.3.		
organisation	Ökad undervisningsskyldighet Ökade arbetsuppgifter Större klasser Trötthet; Stress Skeptiska mot lärarlag som ersätter ämnesgrupper, ämnessamverkan blir lidande	Ökat läraransvar att utveckla skolan Lärarlag underlättar tematiskt arbetssätt Ser fram emot stabilisering efter lärarlagsreformen
skolledning	Stöttar inte lärares internationaliseringsinsatser	Positiva och aktiva till internationaliseringsinsatser
lokalt internationaliseringsarbete	Tidskrävande Svårt följa upp elevutbyte och skolresor Osynligt som mål och handling Lärare obenägna att engagera sig Inget gemensamt läraransvar Utvärderar ej i.f.	Kontakter inom Europa Aktivt u-landsprojekt Temadag mot antirasism Kontinuerlig verksamhet för att motverka främlingsfientlighet Resa till Mellanöstern som personalutbildning

Tablå 6.1. forts.

	HINDER	MÖJLIGHETER
lokala ämnesplaner	Känner inte till Tror inte i.f. finns med Ifrågasätter behovet Tillkom under oklara direktiv om syfte och under tidspress Kallas omvärldskunskap	Ska revideras Bättre förståelse för syfte idag
ämnesövergripande samarbete	Saknas Språkämnen lös funktion i arbetslaget Arbetslag ses som tvång Inget gemensamt ansvar	
undervisningsmateriel och resurser	Läroboken styr undervisning Lärobokens kulturperspektiv ifrågasätts ej Läroboken efterfrågar endast faktakunskaper Läroboken utnyttjar inte texter för analys	Läroboken styr inte undervisning Egeninspelat material Internet möjliggör autentiskt material Skolan ger lärarna bärbar dator
skolresor och utbyten	Inga pengar Tidskrävande Saknas kännedom om metodlitteratur om för- och efterbehandling	Kulturanalytisk modell Inventera elevernas fördomar Låta eleverna, observera, skriva och dra slutsatser Tala om landet
elever: (a) etnisk sammansättning	Berör inte flerkulturella elever trots skolans stora antal Flerkulturella elever ses som problem Etnocentrism ett globalt drag	Ses som resurs för ökad i.f., flerkulturella familjer och gäster kan också bidra Undervisningen frigör och stärker flerkulturella elever
(b) beredskap och benägenhet	Värdefrågor svåra även för lärare Motstridiga ideal Bristande mognad Brist på empati Etnocentrism Fördomsfullhet Ointresse för omvärlden Individualism Oförmåga att jämföra, dra slut-satser, analysera och reflektera Kunskapssyn: Vana att producera fakta, nyttotänkande	Bättre orienterade idag: resor, media, IKT Mångkulturalism Intresse för det aktuella och det autentiska Anpassning till yngre barn möjlig Läraren kan hjälpa elever till alternativ kunskapssyn och förståelsekunskap Läraren kräver att elever ska argumentera för åsikt Träning att reflektera
(c) språkförmåga - lärarens värdering betygsättning av inter- kulturell förståelse relaterat till elevens språkförmåga	Inte betygsatt Överkurs, för de duktiga Begreppet svårgripbart Utvecklad språkförmåga förutsättning för interkulturell förståelse.	Svenska får användas för att utveckla interkulturell förståelse

6.2.5 Kommentarer till sammanfattningen

Samhällsstrukturer är en övergripande faktor i Svingbys modell. Jag letade därför medvetet efter ett samhällstema som huvudkategori. Lärarna kommenterar emellertid samhällsfaktorer i ringa utsträckning. De mycket få citat som kunde vaskas fram har jag sorterat in under andra rubriker. Det framgår mycket tydligt att det är den individuella kontexten, d.v.s. den *lokala* sociala praktiken som lärarna lyfter fram i samtalen. Mycket lite kommenteras utifrån ett samhällsperspektiv eller ett läroplans/kursplaneperspektiv. Det är gräsrotsperspektivet som dominerar. Vardagen relateras sällan till en övergripande kontext.

Först blev jag förvånad över att skolans styrande texter (se 6.2.3.) föranledde så få kommentarer. Läro- och kursplan kommenteras endast av några enstaka lärare. Internationella överenskommelser, lagar och förordningar kom överhuvudtaget inte upp. Sedan rannsokade jag mitt perspektiv och insåg att det var den ämnesdidaktiska forskarens och lärarutbildarens. När jag själv arbetade som engelsklärare i skolan var läroplanen något i fjärran utan större intresse för mitt arbete i klassrummet. Att det fanns internationella överenskommelser med relevans för skolans arbete tror jag knappast jag ens var medveten om.

Den styrtext de flesta refererar till är det nationella provet i engelska. Det framgår att de signaler provet ger är av vital betydelse för vilken vikt lärarna lägger vid interkulturell förståelse. De talar om att många moment trängs om utrymmet på engelsktimmarna. Dessutom har de en press på sig från skolledningen att eleverna ska godkännas i ämnet. Lärarna bekräftar att de nationella proven inte utvärderar elevens reflektion och kritiska förmåga att ifrågasätta sina egna utgångspunkter. Detta påverkar lärarnas betygsättning.

Lärarna beskriver en mycket pressad arbetssituation. Det finns inte utrymme för reflektion, för den egna utvecklingen och för samarbete med kollegor på den egna skolan. Förhållandena är de ense om. Ändå lyckas denna grupp driva ett lokalt nätverksarbete. Eller är kanske nätverket en kompensation, en möjlighet för dem att orka? Även om intervjuerna inte visar på någon problematisering av internationaliseringsbegreppet¹⁷⁵ ger de prov på flera olika förhållningssätt till internationalisering på skolorna.

¹⁷⁵ Se Lundgren, 2001 avsnitt 3.1.1.

Det finns med nödvändighet en eftersläpning när reformer införs. En lärare kommenterar att lokala ämnesplaner måste ” mogna ” på skolorna. De intentioner som Skola för bildning redovisar avseende det lokala kursplanarbetet verkar inte ha fått något genomslag bland studiens lärare när intervjuerna gjordes. Jag har i en tidigare studie av lokala kursplaner i engelska (Lundgren, 2001) visat att de undersökta planerna i stort sett är kopierade formuleringar från den nationella kursplanen och saknar konkretiseringar. De lokala ämnesplanerna skrevs troligen under allt för stark tidspress. Denna slutsats stöds av intervjuade lärares uttalanden i föreliggande studie. Det ämnesövergripande samarbete som beskrivs av de intervjuade lärarna är förhållandevis begränsat. Många uttrycker dock en vilja att samverka och ser fram emot en förbättring i och med införandet av arbetslagen. Särskilt framhålls möjligheterna till samarbete mellan samhällsorienterande ämnen, svenska och språk. Några talar om att arbetslagen visserligen fungerar bra, men att de är i ett begynnelsestadium där organisatoriska frågor än så länge är de viktiga. Man har inte kommit till diskussioner om gemensamma ämnesinnehåll och hur denna integrering ska ske.

Att alla lärare behärskar engelska språket är förutsättningen för samarbete mellan engelska och andra ämnen, påstår en lärare. Ett hinder uppges vara att många lärare inte har tillräckliga språkkunskaper. Bristen på samarbete med t.ex. so-ämnen skulle också enligt en annan lärare kunna bero på att engelskläraren ser sin roll i första hand som ett färdighetsämne inte som fostran.¹⁷⁶

Lärarna ser IKT som en möjlighet, men med få undantag säger de sig vara dåligt utbildade. Skolorna i den aktuella kommunen var 1998 dåligt uppkopplade och saknade e-post. Att kunna utnyttja autentiska¹⁷⁷ texter byggde vid den tidpunkten på engelsklärarens privata tillgång till den nya tekniken, eget intresse och egen utbildning.

Hinder jag hade förväntat mig att lärarna skulle ge uttryck för var knappheten på resurser i form av för stora klasser, för lite pengar, brist på grupprum, avsaknad av litteratur etc. I denna grupp var det emellertid bara en som talade om klasstorlek som ett reellt hinder för att arbeta interkulturellt. Flera talade om att de gärna skulle vilja ha tips

¹⁷⁶ Med fostran avser jag den bildningskomponent som ryms i *education*, se 1.4.4.

¹⁷⁷ D.v.s. att i undervisningen använda ”äkta” texter (muntliga och skriftliga) som inte ursprungligen är avsedda för undervisningsändamål.

om hur man arbetade rent konkret. Teorier är det ingen som frågar efter.

Lärarna har många kommentarer om eleverna. De flerkulturella elevernas roll i engelskundervisningen uppmärksammas. Några lärare berör den lokala mångkulturella/enkulturella situationen, som tillgång.

Att lärarna skulle se eleverna som ett hinder för interkulturell undervisning var jag oförberedd på. Svingbys upprepade forskningsresultat visar emellertid på att eleverna upplevs stå i vägen för skolans mål.¹⁷⁸ Lärarna i min studie har många synpunkter på elevernas emotionella, kognitiva och språkliga utveckling. De talar om elevers hårdnade attityder i förhållandet till medmänniskor, omognad, bristande intresse, avsaknad av empatisk förmåga, självcentrering, vilket bekräftas av telefonintervjun. ”Intresse för omvärlden” måste väckas säger någon. Det påståendet reser fler frågor: Vad gör lärarna för att främja omvärldsintresset? Utnyttjas CNN, BBC, utländska tidningar på Internet etc.? Ja, några gör det, t.ex. den tekniskt intresserade läraren som också samlar energiskt på aktualiteter och autentiskt material. Det är också han som ser eleverna som engagerade och intresserade. Inga av de problem som ovan relaterats till eleverna anförs av honom. Också den lärare, vars skola ger henne bärbar dator med uppkoppling mot Internet är på alerten med aktuella nyhetstexter.

Fyra kvaliteter kan urskiljas i intervjuerna, vilka lärarna anser väsentliga för utvecklandet av elevernas interkulturella förståelse: empati, mognad, språkutveckling och kunskapssyn. Kan någon med bristande empatisk förmåga utveckla interkulturell förståelse? Nej, de intervjuade lärarna tror inte det. Närbesläktade problematiska kvaliteter tillskrivs också eleverna: oförmåga att sätta sig in i andras situation, benägenhet att polarisera, fördomsfullhet, inskränkthet och egoism.

En annan kvalitet som inverkar på elevens möjligheter att utveckla interkulturell förståelse är enligt lärarna elevens mognadsnivå. Flera hävdar att det är först i år 9 eller på gymnasiet som eleven är mogen för att inta den andres perspektiv och därför ska undervisningen vänta. En lärare säger däremot att förståelse för andra kan börja utvecklas i förskolan om det anpassas till barnens nivå. Eftersom värdegrundsfrågor

¹⁷⁸ Svingby, 1978, 1993, 1998.

är basen för all pedagogisk verksamhet från barnets allra tidigaste år är detta en viktig synpunkt.

En tredje kvalitet är språkförmåga och dess betydelse för möjligheten att utveckla interkulturell förståelse. Begreppsbildning och ett utvecklat språk står visserligen i ett dialektiskt förhållande till varandra,¹⁷⁹ men det ”fina” språket kan vara tomt på innehåll. En ”begränsad kod”¹⁸⁰ kan duga också för ”djupa” frågor om undervisningen läggs på elevens nivå.¹⁸¹ Rätten för eleven att få ta till svenskan på språktimmarna har lärarna delade meningar om och det kan ha sin betydelse för val av innehåll.

En fjärde kvalitet är elevens uppfattning om vad som är värt att lära sig och vad som premieras i skolan. Det är lärarens sak att visa eleven att det finns annat än faktakunskaper, att hjälpa eleven att upptäcka alternativa kunskapers värde, hävdar några av de intervjuade. Men kan en elev begripa att utvecklandet av interkulturell förståelse är en viktig form av kunskap, när studiens samtliga lärare säger att den kvaliteten inte räknas med i betygssättning. En lärare berör elevers insocialisering i en rådande kunskapsyn och skolans ansvar för att skapa alternativa kunskapsideal. Konsekvenserna av betygssystemet som motverkande faktor problematiseras emellertid inte.

6.3 Kompletterande resultat av telefonintervju

Som nämnts ovan (5.3.2.) gjordes en uppföljande bandad telefonintervju ett halvår efter den första intervjun. Alla lärare hade några veckor tidigare fått ”sin” intervju utskrivet per post plus ett följebrev. De blev ombudda att förbereda muntliga kommentarer till intervjun. Samtliga stod fast vid vad de sagt vid första intervjutillfället och tyckte att utskriften gav en rättvis bild av deras åsikter. Jag ställde också individuella muntliga följdfrågor till dem för att få intervjuerna förtydligade. På så sätt blev några oklarheter och motsägelsefyllda yttranden samt smärre missförstånd avseende namn, förkortningar etc.

¹⁷⁹ Sandqvist & Teleman, 1989.

¹⁸⁰ Bernstein, 1971.

¹⁸¹ Andersson, 1985/2001.

utredda. Svaren från denna del av telefonintervjun har integrerats i analysen ovan (6.2.).

Lärarna hade också ombetts att förbereda svaren till 15 uppföljningsfrågor, som en muntlig enkät, avsedda att ytterligare validera intervjuerna. Dessa redovisas nedan. Jag analyserar svaren utifrån kategorierna hinder (problem etc.) respektive möjlighet (tillgång etc.), dvs. positiva eller negativa förutsättningar för att utveckla interkulturell förståelse i engelskundervisningen. Det är bara en fråga, (nr 5: varför kan du inte göra som du vill?) som explicit efterfrågar lärarens uppfattning om ”hinder”

Medvetenhet om begreppet

De första av de frågor som jag ställde i den uppföljande intervjun rörde lärarens egen medvetenhet om begreppet interkulturell förståelse och orsaker till medvetenhetsgraden (fråga 1-2).¹⁸²

Möjligheter, d.v.s. lärare har ”funderat över begreppet” före intervjun,¹⁸³ uttrycks som:

- läraren ”läste på” inför intervjun
- “det ligger i tiden”
- ”det ingår i språkundervisningen nu”
- det intresserar läraren
- läraren har ett aktivt internationaliseringsengagemang sedan länge
- läraren undervisar också i svenska som andraspråk.

Hinder, d.v.s. lärare har ”inte funderat över begreppet” före intervjun,¹⁸⁴ kan sammanfattas i följande teman:

- läraren är inte tillräckligt insatt i läroplan och kursplan
- läraren har tagit kursplanens formuleringar för givet.
- när Lpo 94 kom fick nya betygssystemet all uppmärksamhet
- styrmedlen betyder inte så mycket för lärarna

¹⁸² Jag har på denna fråga liksom de följande listat samtliga svar de gav utan att rangordna eller ange hur frekventa de är.

¹⁸³ 3 lärare.

¹⁸⁴ 7 lärare.

- praktiska problem upptar lärarens vardag
- "man är väl trög"
- ingen på skolan har problematiserat begreppet och därmed saknas diskussion
- en traditionell ämnessyn styr lärare.

Kommentar: Att ha "tänkt på" begreppet är en medveten vag formulering, men indikerar ingen grad av reflektion. Jag ser det som en möjlighet som kan utvecklas i djup. Att "inte ha tänkt" ses följaktligen som ett hinder.

Lärares vilja att arbeta med interkulturell förståelse

Möjligheter: Nästa grupp av frågor (3-5) rörde skillnaden mellan vision och verklighet och vad en eventuell sådan kan bero på. Jag uppfattar att det mer är frågan om en gradskillnad än artskillnad för lärarnas del. Alla säger sig arbeta mot interkulturell förståelse på ett eller annat sätt. Alla är positivt inställda. Vad man vill att eleverna ska göra och hur det ska gå till kan sammanfattas som mål, medel och metoder.

(a) Mål (vad och hur):

- lära sig ompröva det egna
- få helhetssyn
- öka sin förståelse för andra människors sätt att tänka
- förstå att det finns skillnader och att vi inte alla är lika ("det är aldrig fel på oss, bara på andra")
- få fakta att bygga jämförelser på
- bilda sig en egen uppfattning,
- dra slutsatser och jämföra.

(b) (Medel (vad och hur):

- film
- teater
- skönlitteratur
- Internet

- brevväxling
- autentiskt material som tidningar, tv etc.
- besök av engelsktalande personer från olika länder
- skolutbyten.

(c) Metoder (hur och varför)

- reflektion
- undersökande arbetssätt
- dramatisering
- projektarbeten
- diskussion ("är det tillräckligt intressant kringgår eleverna sina begränsade språkkunskaper").

Ovan finns således en lista på *möjligheter* (som mål, som medel, som metoder).

Anledningar till att lärarna inte kan göra det som de vill göra

(a) Centrala *hinder*:

- basfärdigheter kräver sitt
- lagstiftning (det inte tillåtet att banda tv-program).

(b) Lokala *hinder*:

- organisation (schemafrågor)
- tid
- arbetsbörda
- resurser
- ekonomi
- stöd från skolan (ledningen stöttar inte, kollegor är ointresserade och orkar inte, ingen driver frågan på skolan)
- elevers mognad och intresse¹⁸⁵

¹⁸⁵ Min indelning är tveksam. Eleverna kan lika gärna höra till samhällsfaktorer. Den förändring dessa lärare med lång erfarenhet påpekar är, att dagens elever lever i ett annat samhälle än gårdagens elever.

- elevernas inställningar och attityder har förändrats (självupptagna).

(c) Individuella *hinder* :

- ”jag har inte satt mig ner och tänkt på det här ordentligt”
- ”jag har inte diskuterat med andra”
- ”jag inte gjort upp någon plan”.

Kommentar: Nio lärare hänvisar till faktorer utanför dem själva, medan en lärare hänvisar till faktorer hos sig själv.¹⁸⁶

Kunskap om metoder och arbetssätt som *hinder och möjligheter*

En intervju utvecklar problematiken kring metodiken. Inga tycker liksom de andra att det ”inte är några problem” med interkulturell förståelse, men hon utvecklar svaret;

Det beror på hur man uppfattar frågan. Det är ett problem att hitta formerna hur man ska arbeta med det. Annars är det något positivt att det förs in. Det finns praktiska problem ...

Dels är det vilka källor man ska använda för att det ska bli riktigt levande. Man själv är en resurs för att berätta egna erfarenheter och de som har rest och upplevt är också en källa som man kan använda. Även texter och läromedel och det andra jag har nämnt. Det är väl litet hur man ska lägga upp det, hitta modeller för arbetet med det, mer strukturerat. Det tycker jag är det största problemet. Vi trevar väl framåt. Man kan väl inte säga om man är väldigt framgångsrik eller om man är på nybörjarstadiet. Det är svårt att veta.

Hon tror att fler har samma problem som hon

Jag tror att det är många som arbetar som jag och på olika sätt försöker få in det, kanske inte har hittat sådana former som man är helt nöjd med. Visst är jag nöjd på vissa moment, när man känner att man lyckas få med dem och få dem intresserade av att veta mer om andra kulturer och människor. Det är inte alltid man lyckas komma dithän ... Det är möjligt att man själv sätter käppar i hjulet. Jag skulle gärna vilja hitta metoder för att eleverna får så mycket kunskap som möjligt, även om detta.

¹⁸⁶ Jfr resultat hos Svingby, 1978, 1998.

För att ”komma till rätta” med problemet föreslår hon *att lära tillsammans med andra*

Jag tror mycket på att träffas i form av ett nätverk och fortbildning med någon handledare som för in olika aspekter och kan leda oss på rätt väg. Eller att vi tillsammans kan göra det. Vi träffas regelbundet, men man känner att många trevar fram litet grann. Och då behöver man någon som har sysslat med det litet mer och tänkt till litet mer kring de här frågorna.

Lärares reflektioner till följd av intervjun

Lärarnas kommentarer till fråga 14 (Vilka tankar har intervjun och de uppföljande frågorna satt gång hos dig?) visar på en *möjlighet*. De visar på samtalets betydelse för en ökad reflektion. Alla utom en säger att intervjun har medvetandegjort dem vilket exemplifieras av följande citat:

- du väckte begreppet till liv
- det har blivit mer konkret
- jag har blivit mer strukturerad
- jag har det medvetandegjort i bakhuvudet
- jag tänker mer när jag planerar, om jag kan föra in någon sådan aspekt så gör jag det
- jag har det mer klart för mig
- jag vill mer medvetet utnyttja tillfällena som ges och i större utsträckning
- jag vill driva diskussionen längre med eleverna
- jag har blivit medveten om frågeställningen på ett annat sätt och har reflekterat över det
- jag måste ta mig tid och strukturera detta
- det är en brist att vi inte diskuterar mer övergripande vad kursplanen säger, styrmedlens betydelse i alla ämnen har aktualiserats

- jag vill lära mig mer, blivit nyfiken, vill hitta nya sätt att närma mig det här.

Att utveckla sig själv

I utvecklingsarbetet finns en *möjlighet* Alla utom en ställer sig positiva till att tillsammans med andra lärare vill lära sig mer om ett interkulturellt perspektiv, omsätta kunskapen i sin egen undervisning i engelska och sedan diskutera vad som hände med gruppen och handledare (fråga 15). Det går att kritisera frågan fel som ställd. Vad jag får tillbaka kan vara det ”rätta” svar som de tror att jag förväntar mig.

Sammanfattning

Hinder koncentreras till oklarhet och brist på diskussion om begreppet, till elevers ointresse och till läraryrkets vardagsslit samt till okunskap om lämplig metodik. *Möjligheter* koncentreras till en vilja hos lärarna att arbeta med interkulturell förståelse på olika sätt och vilja att lära mer. Eventuell kritik av fråga 15 som ledande kan bemötas med att Ingas intervju ovan är ett exempel på en äkta önskan hos lärarna om att utveckla kunskaper inom området. Vad som stärker min uppfattning om att de menar vad de säger är svaren på fråga 3 och 14. Dessa svar visar att det finns en positiv inställning till kulturdidaktiken hos lärarna och ett intresse som förstärkts i och med intervjun.

6.4 Diskussion och slutsatser av en lärardiskurs

Samhällsförändringar är själva utgångspunkten för den förändrade språkundervisning som avhandlingen behandlar. Svensk grundskola ”en skola för alla” satsar på bredd, inte djup och elitutbildning. Den ska rusta medborgare för ett nytt samhälle (SOU1992:94).¹⁸⁷ Interkulturell förståelse är en attitydinställning till det annorlunda (*otherness*), en etisk och humanistisk inställning, ett innehåll som alla elever har rätt att

¹⁸⁷ Men gäller det verkligen alla elever? En lärare hävdar explicit att svaga elevers lärande får begränsas till språkliga basfärdigheter i engelska. Drar man ut konsekvenserna av hans yttrande kan möjligheter att utveckla interkulturell förståelse ses som förbehållet de duktiga eleverna. Då kan man se begreppet ur ett jämlikhetsperspektiv. Samma elittänkande kan man möta i samband med skolungdomsutbyten och studieresor, som erbjuds de teoretiska linjerna och dem med ekonomiska möjligheter. Internationalisering kan i detta fall kopplas till sociala skillnader.

få utveckla oavsett mognad, språklig nivå och skolämne. Det är också stadgat i lag.¹⁸⁸ Att få den möjligheten är en fråga om jämlikhet i en skola för alla.

Det klart att lärarna mer eller mindre betraktar interkulturell förståelse som en process. Men de prioriterar elevernas insikter olika högt i förhållande till språkfärdigheter. Det finns lärare i vars klassrum eleverna tillåts att ta till svenskan i diskussioner för att kunna nå en djupare förståelse. Andra betonar att det är elevens språkfärdigheterna som står i centrum och att dessa får avgöra val av ämne. Den affektiva kunskapen (Byram, 1997) är det centrala och samtidigt det svåra med interkulturell språkundervisning. Det räcker inte att läraren "talar om det". Eleverna måste *uppleva* kulturmötet, det annorlunda, reflektera över sina upplevelser och sedan få tala om dem, höra andra berätta om sina upplevelser, ställa sina egna uppfattningar mot andras osv. Denna affektiva kunskap måste dessutom för de flesta ske inom klassrummets ram.

En uppfattning i språklärarkretsar är att elever med litet ordförråd inte kan lära sig språk utifrån ett interkulturellt perspektiv, vilket även syns i denna grupp. För att utveckla interkulturell förståelse skulle man behöva en ordentlig grund i själva språket först. Men, som en lärare säger, säger, "då har man nog gjort interkulturell förståelse för krångligt, det gör man ju på lekis".

Elevers oförmåga att sätta sig in i andras situation ägnas stor uppmärksamhet av lärarna som ett hinder för att undervisning inriktas mot interkulturell förståelse. Ser lärarna detta hinder uteslutande som en följd av elevernas utvecklingsnivå eller som en allmän tendens i smhället? I vad mån kan de negativa faktorerna som lyfts fram ovan aktivt bearbetas i skolan och i vad mån är språklärare involverade i detta värdegrundsarbete? Hur ser de själva på sin roll? Det är frågor som jag nu i efterhand ser borde ha tagits upp med lärarna. Intervjuerna visar med tydlighet att *lärarna anser behovet av att utveckla elevers interkulturella förståelse i allmänhet som stort.*

Att kunna inta den andres perspektiv är centralt för skolans grundläggande värden. Skolverkets värdegrundsprojekt resulterade i en ansevärd mängd praktiska verksamheter på alla skolnivåer runt om i

¹⁸⁸ Riksdagsbeslut 1985, se ovan 3.3.2.2.

landet och en omfattande utgivning av olika skrifter. ”Att hävda grundläggande värden kräver att värderingar tydliggörs i den dagliga verksamheten”.¹⁸⁹ Förmågan att göra ett perspektivskifte och se något ur en annans synvinkel behöver inte avse möten mellan folk från olika länder, utan snarare att kunna gå utanför den egna sfären till närmaste andres. Hur syns detta i språkundervisningen? Enligt myndighetsdiskurs ska övergripande läroplansperspektiv förverkligas i enskilda ämnen. Ett sätt att konkretisera värdegrunden i engelskämnet är att lyfta fram det interkulturella perspektivet. Lärarna anger som hinder för att utveckla elevernas interkulturella förståelse inom sitt ämne, att eleverna saknar det förhållningssätt som interkulturell förståelse är menat att utveckla. Det blir en slutsats av karaktären *Moment 22*.¹⁹⁰ Men det finns de som vägrar att ge efter och betonar sitt ansvar att medvetet arbeta med elevens utveckling genom att ställa krav (”jag accepterar inte att dom bara tycker så här och så här”... ”det tror jag som lärare att man som lärare får tillföra”).

Som sista steg i föreliggande kapitel ska slutsatser dragas för att besvara frågan: Vilka förutsättningarna för att utveckla interkulturell förståelse inom engelskundervisning finns enligt en lärardiskurs? Hela kapitel 6 bildar underlag för svaret och det är dags att återigen anknyta till Faircloughs diskursanalytiska ram inom vilken lärardiskursen kommer till uttryck. Vi rör oss som tidigare med nivåerna, text, diskursiv praktik och social praktik.

Texten i föreliggande fall är intervjuerna. Lärarnas utsagor har en personlig prägel. Språket är informellt, men innehåller få omtagningar, tvekanden och pauser. De berättar flytande och mångordigt och relativt ostrukturerat om sin vardag. De öppna frågorna och intervjuens relativt lösa struktur inbjöd till denna frihet. Talet har hög redundans, vilket innebär att det innehåller många utfyllnader och går att komprimera. Så talar vi alla i vardagskommunikation och speciellt när vi inte riktigt har klart för oss hur vi själva tänker.

Med avseende på den diskursiva praktiken vill jag kalla kommunikationen naturlig för det sammanhang den ägde rum i. Intervjuerna produceras och konsumeras, d.v.s. interaktionen skedde, i en relativt

¹⁸⁹ Tham, 2000, s. 5.

¹⁹⁰ (Roman av Joseph Heller, sv. övers. 1962). Uttrycket här använt som metafor för tillvarons absurditet.

avspänd atmosfär. Lärarna var mycket tillmötesgående och intresserade av intervjusituationen och ämnet för vårt samtal. Min åsikt är att vi lyckades föra ett samtal som gav båda parter något. Återkopplingen i form av den utskrivna intervjun bekräftade att samtliga ställde sig bakom sina egna ord. Telefonintervjun visar att den första intervjun höjt medvetenheten och intresset för området, vilket av flera kopplas till utvecklandet av den egna praktiken. Det är allmänt omvittnat att det för många personer är en positiv upplevelse att någon kommer och intresserar sig för ens vardag och att man ges möjlighet att tillsammans med en intresserad intervjuare prata om den egna praktiken. För vissa kan det likna något av ett utvecklingssamtal genom att få verbalisera det som legat dolt och inte tidigare eller sällan efterfrågats. Samtidigt vill jag anknyta till mitt tidigare resonemang om att kommunikation är en förhandling där intervjuarens medskapande roll inte skall underskattas.¹⁹¹

Det större sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang i vilket lärarnas utsagor är formulerade har skisserats i avhandlingens inledning. Detta sammanhang syns i intervjuerna nästan uteslutande i form av lokala praktiska återverkningar. Lärarna sätter i ringa utsträckning in sin egen sociala praktik i ett större sammanhang. Den utbildningsfilosofiska och kunskapsteoretiska grund som finns formulerad i SOU 1992:94 och 1994 års läroplaner ska omsättas i praktiken. Genomförandet är lärarnas sak. Den decentraliserade skolan har fört ner ansvaret på lokal nivå. De praktiska förutsättningarna för detta arbete ges inte. Reformen av detta slag tar tid och kraft för skolans personal. Samtidigt kommer följderna av 1990-talets kommunalisering, skolans omorganisation (t.ex. i form av arbetslag, andra fortbildningsprioriteringar, förändrad kompetens hos skolledningar,¹⁹², målrelaterade betygssystem), nya läraravtal och ny lärarutbildning. Ekonomiska nedskärningar inom det inrikespolitiska krisområdet ”vård, skola och omsorg” återverkar på språkundervisningen. Internationella kontakter och skolutbyten kräver mycket tid och kunskap för att utveckla interkulturell förståelse. Nya elevgrupper med ökade sociala problem eller med annan kulturell bakgrund kräver ny beredskap. Språklärares

¹⁹¹ Se 5.1.

¹⁹² Idag kan rektorer vara utbildade till fritidspedagoger eller förskollärare en skolledning kan därmed vara mindre bekant med en språklärares situation.

identitet som lingvistiska ämnesspecialister har rubbats. Intervjuerna pekar mot att de inte fått hjälp att klara detta identitetsbyte. Studiens lärare talar om realiteter som att hinna och orka i en pressad arbets-situation trängda av krav och förväntningar från skolledning, kollegor och elever. Intervjuerna bekräftar de internationella studier som redovisats i 4.1.1. i viss mån. Den belgiska undersökning som nämnts där får exemplifiera samstämmigheten:

...even if teachers do show a certain degree of willingness to promote the acquisition of intercultural communicative competence in their teaching, they also adduced a whole series of reasons why the introduction of an intercultural approach to foreign language teaching will not be easy in Flanders. These reasons pertain to practical circumstances, teaching materials, teacher training, but also to the pupils who are taught not to be willing to devote effort and time to the acquisition of intercultural skills (Sercu, kommande).

De intervjuade lärarna ser hindren för en interkulturell språk-undervisning som yttre betingelser i sin egen mikrokontext. En enda av lärarna ser dem hos sig själv ”jag har inte satt mig ner och tänkt på det här ordentligt”. Någon annan säger halvt(?) på skämt ”man är väl trög”, vilket jag tolkar som ett försök till självanalys. Eleverna ses mer som hinder än möjligheter för en interkulturell undervisning.

Sammanfattningsvis karaktäriseras de intervjuade lärarnas diskurs inom språk- och kulturdidaktikens diskursordning av följande nyckel-fraser, vilka visar förutsättningarna för att de ska utveckla interkulturell förståelse i sin undervisning: Lärarna styrs av tidigare diskurser om kulturkunskap, de problematiserar eller analyserar inte kursplane-begrepp, lokal och central språk- och kulturdidaktisk diskussion förekommer inte; det finns inte tid till reflektion; metodiska och teoretiska kunskaper om området är i stort obekanta, material och fort-bildning saknas; närhet till verksamheten, ansvar för genomförande, handlandet får praktiska konsekvenser för verksamheten; det ställs krav från många håll, realiteter tränger på, lärarna är stressade, i kläm mellan skolledningens krav och elevernas bristande intresse; praktiska lösningar av akuta problem styr prioriteringar. Men i grunden är lärarna ense om ett generellt behov av att elever utvecklar interkulturell förståelse. De är positiva till att detta även ska ske inom språk-undervisning och önskar utveckla sin kunskap om reella förutsättningar skapas. I olika grad arbetar de alla mot ett mer eller mindre tydligt

interkulturellt mål. I lärarnas pedagogiska teori ligger de stora möjligheterna för att utveckla ämnets interkulturella dimension, medan svårigheterna återfinns i deras sociala praktik.

Den undersökta lärardiskursen rörande ämnets interkulturella dimension skulle också kunna sammanfattas i form av en rad fiktiva praktiska frågor som mer eller mindre öppet har ställts av de intervjuade lärarna. Alla frågor har implicit ställts av någon lärare, men alla lärare har inte ställt samtliga frågor. Det är jag som formulerar frågorna som ett resultat av lärarintervjuerna. De rör krav och förväntningar på läraren på tre nivåer:

- Organisatoriska frågor:
 - Hur ska vi hinna med kursen? Det är redan så mycket som ska in på schemat.
 - Vilka ämnen kan engelskan samarbeta med?
 - Hur ska ett schema se ut om man vill jobba över ämnesgränserna?
 - Hur ska jag få mina kollegor intresserade?
- Didaktiska/metodiska/kursplanefrågor:
 - Det här har vi ingen utbildning för. Jag vill ha fortbildning. Var finns den?
 - Finns det litteratur och tips om hur man kan jobbar?
 - Finns det något läromedel i denna anda?
 - Hur skulle det här kunna konkretiseras i en lokal ämnesplan?
 - Kan interkulturell förståelse vara viktigt om det inte bedöms av nationella prov?
 - Hur ska vi sätta betyg?
 - Hur gör vi med de svaga som knappt kan göra sig förstådda?
 - Hur ska vi få eleverna intresserade?
 - Hur kan vi bättre ta tillvara invandrarelevernas flerkulturella kompetens?
 - Hur kan man ta tillvara studiebesök/utbytesresor utomlands?
- Frågor rörande attityder och identitet:
 - Vad är det nya? Jag har alltid jobbat i denna riktning, fast utan att kalla det interkulturell förståelse.
 - Hur ska jag kunna undervisa om kulturer som jag inte känner till?

Är inte det viktigaste att lära dem språket?

Är verkligen det här vår uppgift?

Vad vet de som skriver styrtexter egentligen om vår verklighet?

- Det finns också frågor som inte ställs av lärarna:

Vad innebär de ändrade samhällsförhållandena för mitt ämne engelska?

Hur relaterar mitt eget förhållningssätt till kursplanens intentioner?

Finns det forskning och hur kan den hjälpa mig som språklärare?

Vilka tänkbara konsekvenser får införandet av ett interkulturellt perspektiv för min språkläroll?

Hur skulle interkulturell förståelse kunna utvärderas och bedömas?

Min slutsats är att en förutsättning för att engelskundervisningen kan utbilda elever till interkulturella språkbrukare är att ovanstående frågor får bearbetas av språklärare under handledning. Den första frågan har berörts i kapitel 1 och de tre senare ska beröras nedan. I nästa kapitel ska de inbördes relationerna mellan en lärardiskurs och de två övriga undersökta diskurserna diskuteras.

7 Diskussion om tre diskurser

I det föregående har tre utvalda diskurser analyserats. I kapitel 7 ska nu visas på relationerna mellan nämnda diskurser. Utifrån dessa diskuteras konsekvenser för utvecklandet av interkulturell förståelse.

Relationerna diskuteras först utifrån tre konstellationer. En språk- och kulturdidaktisk forskardiskurs ställs inledningsvis mot svensk myndighetsdiskurs (7.1), därefter sätts fokus på samspelet mellan myndighetsdiskurs och lärardiskurs (7.2) och slutligen relateras en lärardiskurs till nämnda forskardiskurs (7.3). Alla tre diskurserna behandlas därefter med avseende på lokalt kursplanearbete och bedömning (7.4-7.5). Kapitel 8 tar upp ett maktperspektiv och innehåller avhandlingens sammanfattande diskussion av slutsatser och konsekvenser.

7.1 Forskardiskurs och myndighetsdiskurs

I följande avsnitt relateras forskardiskurs och myndighetsdiskurs till varandra. Detta sker utifrån de fem teman som genererades i kapitel 2 och som sedan genomgående har tillämpats på avhandlingens tre diskurser. Dessutom diskuteras delar av Skolverkets kommentarmaterial till språkkursplanerna.

7.1.1 Fem teman

Norm för språkundervisningen

Kursplanen slår fast att engelska ska studeras som ett *lingua franca* för internationella kontakter. I detta perspektiv blir, enligt forskardiskursen, den infödda språkbrukaren ett förlegat ideal. Diskursen utgår explicit från att språkundervisning syftar till att utbilda interkulturella språkbrukare. I kursplanen däremot uppmärksammas inte dessa två kontrasterande ideal. Kursplanens ”tystnad” (Thavenius, 1999b) avseende språkideal gör myndighetsdiskursens norm otydlig.

Integration

En av skillnaderna mellan myndighetsdiskurs och forskardiskurs är att de bygger på olika antaganden om den kontext inom vilken studierna äger rum. Forskardiskursen öppnar för studiet av språk och kultur i integration, både tvärs över ämnesgränser och inom språkämnet. Kursplanen utgår från ett skolämnestänkande som i sin tur indelas i separata kompetenser. Även om kursplanen talar om en "allsidig och kommunikativ förmåga" är en dualism mellan språkfärdighet och interkulturell förståelse tydlig, vilket får konsekvenser t.ex. för utformningen av nationella prov. Skolämnet som konstruktion verkar i motsatt riktning mot den ämnesintegration och tvärdisciplinära syn som forskardiskursen företräder. Ämnestänkandet i kursplanen står mot en helhetssyn på elevens hela interkulturella utbildning. Genom ett detaljerat system av uppnåendemål, vilka i praktiken är betygskriterier för nivån Godkänd, splittrar dessa också helhetssynen på ämnet. De två diskurserna placerar in språkundervisningen i skilda "meningsbärande sammanhang" (Englund, 1995b). I myndighetsdiskurs sätter kursplanen ämnet i centrum. I forskardiskurs betonas helhetssynen på elevens utveckling, kritisk fostran och medborgarutbildning. Läroplanen förordar ämnesintegration och övergripande värdegrundsperspektiv, men några konkreta öppningar mellan språkämnen och andra ämnen exemplifieras inte (Skolverket, 2000b).

Kultur

De motsatta synsätt på kultur, som råder i forskardiskurs respektive i myndighetsdiskurs, blir nästa steg i diskussionen. De teoretiska influenser som åberopas av Skolverket är Europarådets *Framework*¹⁹³ (Malmberg, 2000; Jönsson, 2000; Skolverket, 2000b, 2001). Kursplanen har introducerat begreppen interkulturell förståelse och interkulturell kompetens utan att klargöra vad de innebär och inom vilken teoretisk ram de har placerats, annat än med en hänvisning till *Framework*. *Framework* har inte en teoretiskt förankrad grund för språkundervisningens interkulturella dimension, vilket tidigare framhållits (3.4.1.1.).

Kulturbegreppet kan problematiseras utifrån tre inbördes polariserade aspekter: (1) kultur som konstruktion och något föränderligt, kontra

¹⁹³ Se ovan, 3.4.1.

kultur som essens, något objektifierat, homogent och statiskt (2) kultur som process, kontra kultur som produkt och (3) kultur som omfattande en mångfald aspekter varav nationalitet kan vara en, kontra kultur i första hand fokuserad på nation.¹⁹⁴ Dessa tre aspekter i samverkan återfinns i diskussionen nedan.

Det är engelskas roll som ett globalt kontaktspråk, som kursplanen lyfter fram. Forskardiskursen argumenterar för att kunskaper om vardagsliv och traditioner i någon slags anglosaxisk *mainstream* kultur (om en sådan överhuvudtaget finns) är ett passerat stadium för engelskundervisning. För interkulturell förståelse krävs en generell förmåga till analys, d.v.s. att kunna reflektera och göra jämförelser med egna förhållanden och erfarenheter. Har eleven utvecklat en sådan förmåga har hon/han ett potentiellt redskap för *varje* framtida kulturmöte, oavsett om det är etnicitet, social grupp, genus, ålder eller annan variabel som är aktuell.

Kursplanens formulering att kulturstudiet ska gälla ”några länder där engelska har en central ställning” innebär två tvetydigheter. För det första: ska ”kultur” kopplas till nation? Det finns en risk för generalisering när vi rör oss med ”länder”. En mångfald kulturer kommer till uttryck inom samma land, vilka inte är knutna till nationsbegreppet. Vems kultur ska få representera de övrigas som ”kulturen”?¹⁹⁵ Det skymtar fram ett oflekterat universalistiskt tänkande och en homogenitet¹⁹⁶ som undviker en problematisering. För det andra ges undervisningen helt olika inriktning om ”central ställning”¹⁹⁷ tolkas så att engelska är förstaspråk, andraspråk och/eller *lingua franca*. Jag vill betona det motsägelsefyllda i att å ena sidan hävda att engelska är ett internationellt kontaktspråk och å andra sidan inrikta kulturstudiet på länderna i Crystals inre cirkel,¹⁹⁸ vilket sker i kursplanen. Risager (2000) lyfter fram Billigs begrepp *banal nationalism*, ett begrepp som legitimerar nationalstaten som en

¹⁹⁴ Dessa tre punkter har berörts i 1.4.2.

¹⁹⁵ Denna lättvindiga homogenisering drabbar också ”svenska elever”. Dessa kan, oberoende av om de bott i Sverige sedan generationer eller om de är nykomlingar, ha olika kulturbakgrund. (Se t. ex. Thavenius 1999a).

¹⁹⁶ Andersson, 1999, s. 26-27.

¹⁹⁷ Skolverket, 2000a, s. 13.

¹⁹⁸ Se not till avsnitt 1.2. Jämför också Apelgren, 2000, som behandlas i 4.1.2.

oproblematiserad indelning av världen. Det är inte ett harmlöst begrepp eftersom det bygger på en ideologi som omedvetet styr vår världsbild (Billig, 1995). Byram (1997) är nog med, att det inte är den etablerade majoritetskulturen som ska fokuseras. För att få syn på den egna kulturen som är osynlig för oss, behöver vi en kontrast. Som ett exempel på kontrast är det naturligt att man väljer yttringar ur en eller flera målspråkskulturer. Problemet är att det inte är självklart, vems kultur som väljs ut för ett sådant studium.

Språkstudierna och de övergripande målen

I globaliseringens tid och i ett Europa som ska samarbeta är språkundervisning en politisk fråga. Europarådet och EU har under 1900-talets senaste decennier medvetet arbetat för en språkpolitik som underlättar mobilitet och språkförståelse inom Europas stater. Samtidigt finns rekommendationer från UNESCO att på ett globalt plan verka för internationell förståelse för fred och solidaritet. Grunden är FN:s deklaration om mänskliga rättigheter.¹⁹⁹ Motiven är i dessa mellanstatliga överenskommelser delvis de samma, men arbetsmarknadsskäl reserveras för de europeiska dokumenten. Det finns etiska och moraliska skäl för att elever ska utveckla interkulturell förståelse men också instrumentella skäl. Skolverket (2000b, s. 7) framhåller de senare genom att hävda att kursplaner och betygskriterier behöver revideras p.g.a. de ”snabba samhällsförändringarna som ökad internationalisering och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informationsteknologins utveckling”.

Kompletteras kursplanen med övriga centrala styrmedel och ses mot bakgrund av Skola för bildning, som anger den utbildningsfilosofiska grunden för Lpo 94 och Lpf 94, legitimeras den interkulturella dimensionen tydligare i relief mot hela skolans internationaliseringsmål. Dess utrymme begränsas emellertid av kursplanen. Dimensionen finns med i den inledande texten till kursplanen, som är till för att tydliggöra hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur engelskämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov.²⁰⁰ I beskrivningar av strävansmål och uppnåendemål har dock begreppet

¹⁹⁹ Se 3.3.

²⁰⁰ Skolverket, 2000a, s. 5.

interkulturell förståelse förskjutits och snävats in i förhållande till den inledande texten.²⁰¹

Interkulturell språkundervisning är inte ett okontroversiellt ställningstagande (Parmenter, 2000). Etiska och moraliska värderingar innebär politiska ställningstaganden. Risager (kommande) visar, som har framgått ovan (se 2.4.), på två riktningar inom kulturdidaktikens forskningsfält, en språkvetenskaplig och en tvärvetenskaplig. Här berör hon enligt min mening inte bara en problematik om disciplinär tillhörighet utan också värde- och kunskapsteoretiska frågor.

Byrams kunskapskomponent, *critical cultural awareness* (Byram, 1997, s. 33)²⁰² sätts i fokus som komponent i en tvärvetenskaplig teori med politiska förtecken. Han företräder en utbildningsfilosofisk ståndpunkt som kopplar ämnesundervisning till medborgarutbildning, *education for citizenship* (UK), *education for democracy* (USA) och *politische Bildung* (ibid. s. 55), även om det inte är helt klart hur han praktiskt avser att detta ska förverkligas. Risager (2000) bejaktar Byrams begrepp, men vill tydligare betona att det gäller elevens utveckling till medborgare i världen, *världsmedborgare*. Hon menar att språklärare i kraft av sina erfarenheter av olika språk och språkområden har speciella möjligheter att utveckla elevernas globala utblick och engagemang (ibid., s. 17).

Forskardiskursens uttalade koppling mellan språkstudier och medborgarutbildning får som konsekvens att lärare inom skola och lärarutbildning behöver fördjupad kännedom om samhällsvetenskapliga teorier och kulturteori (främst allmändidaktisk, läroplansteoretisk, utbildningsfilosofisk) teoribildning. I och med att denna koppling saknas i myndighetsdiskurs blir heller inte nya utbildningsbehov tydliga.

Diskurserna måste förstås på sina egna premisser. Forskningen har inte ett omedelbart ansvar för de praktiska konsekvenserna av sina texter. Byram (1997) utvecklar dock i detalj sin teori med avseende på kursplanemål och utvärdering, uppenbarligen med tydlig adress till myndighetsdiskurser i olika länder. Den svenska utbildningspolitiska diskursen har inte antagit denna invit till dialog.

²⁰¹ Se 3.3.3.

²⁰² Se 2.3.

Dagens kursplan gör anspråk på att visa på ett bättre samband med läroplanen än tidigare kursplaner när det gäller värdefrågor (Skolverket, 2000b, s. 11). De läroplansmål som blir synliga i kursplanen i engelska är emellertid inte de mål som lyfts fram av övergripande styrtexter avseende interkulturell utbildning (se avsnitt 3.3.2.), utan ett konventionellt kulturkunskapsmål knutet till nation.

Skola för bildning och Lpo 94 talar om den studerande som kunskapare, om social och kritisk fostran och om ”hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov”.²⁰³

Länknings till demokratifrågor finnes emellertid inte i uppnåendemål och betygskriterer. Således signalerar kursplanen dessa frågars underordnade betydelse för språkutbildning. Är kopplingen mellan övergripande läroplansmål och interkulturell förståelse som övergripande kursplanemål (Malmberg, 2000)²⁰⁴ inte tydligt uttryckt kan konsekvenserna bli att faktakunskaper premieras. Om interkulturell förståelse är ett övergripande mål, vilket hävdas (ibid.), blir den logiska konsekvensen att all pedagogisk verksamhet ska riktas mot detta syfte, att det blir så att säga själva idéinnehållet i den kommunikativa språkundervisningen. Detta idéinnehåll inryms i vad forskardiskursen kallar den interkulturella språkbrukaren som språkundervisningens norm och ideal. Görs denna teoretiska koppling, kan tolkningsutrymmet bli tydligare för dem som har ansvar för förverkliga begreppet i praktiskt pedagogiskt arbete.

Kunskap

Nästa tema hänger intimt samman med de två föregående genom att beröra frågor om kunskapens natur, vilken sorts kunskap som värdesätts och vad som premieras vid bedömning. Skillnaden i synen på kultur, dvs. som process eller produkt, mellan forskardiskurs och myndighetsdiskurs får som en konsekvens att två olika kompetenser fokuseras: kunskap *i* kultur (processkunskap) och kunskap *om* kultur (produktkunskap).

²⁰³ Se 7.3.1.

²⁰⁴ Malmbergs text publiceras på Skolverkets hemsida och kan därmed uppfattas som en inofficiell kommentar från verket.

Ett snävt kulturbegrepp får konsekvenser för utbildning av akademins och skolans språklärare. Ger kursplanen intryck av kultur som något statiskt och homogent finns möjlighet att den efterfrågade kunskapen, inom högre utbildning och följaktligen på grundskola och gymnasium, blir begränsad till faktakunskaper som i traditionell kultur- och samhällsorientering. Ett objektivet kulturbegrepp, vilket implicit kan tolkas in i kursplanen, premierar kvantifierbara kunskaper.

Forskardiskursen framhåller elevens subjektiva upplevelser, som inte låter sig mätas kvantitativt. Kognitiv kunskap nedvärderas förvisso inte av forskardiskursen. Den finns med som vital beståndsdel i all refererad språk- och kulturdidaktisk teori. Den kunskapen måste emellertid kompletteras med affektiv och handlingsinriktad kunskap inriktad mot att utbilda den interkulturella språkbrukaren. Då betonas utvecklandet av elevens och lärarens medvetenhet om den interkulturella interaktionens natur, tillika den färdighet och kompetens, som gör det möjligt för individen att förhålla sig till kulturell mångfald. Det är en generell kunskap som eleven både omgående och senare kan tillämpa i mötet med nya samhällen, människor och texter där nya sociala identiteter kommer till uttryck t.ex. (Byram & Fleming, 1998, s. 9). Kursplan 2000 kolliderar emellertid med forskardiskursens kultur- och kunskapsbegrepp. Det talas visserligen i kursplanen om egna erfarenheter, men uppnåendemålets formulering kontrasterar mot läroplanens uttalade kunskapssyn. Vad forskardiskursen ser som relevant kunskap överensstämmer väl med vad läroplanen genom Skola för bildning förespråkar.

Forskardiskursen bygger på den grundläggande tesen om den interkulturella språkbrukaren (se ovan kap. 2). Accepterar man denna norm utgör den en grund för specifika kunskapskriterier. Risager (1998) visar på vad hon kallar det transkulturella perspektivet där "världsmedborgaren" finns som idealmål.²⁰⁵ Jag är något oklar över Byrams ståndpunkt, men min uppfattning är dock att han inte på något sätt står i opposition till Risager, även om han har uttryckt sig mindre tydligt än hon på denna punkt. Delkomponenten, *critical cultural awareness*, ser jag som ett led i den utveckling mot ett vidgat kulturbegrepp bort från det nationella, vilken Byrams teori under inflytande av andra forskare genomgått. Konsekvenserna av respektive kunskapssyn aktualiseras när

²⁰⁵ Se 2.3 nedan.

eleven ska betygsättas. I avsnitt 7.5. nedan återkommer jag till frågan om bedömning.

7.1.2 Ett kommentarmaterial till språkkursplanerna

Eftersom kursplanens uppgift inte är att problematisera, behövs ett belysande kommentarmaterial, som visar på alternativa tolkningar och konsekvenserna av desamma. Ett sådant material är ett möjligt verktyg för att en politisk och en teoretisk diskurs tillsammans kan stödja lärare. Det finns möjligheter att på teoretisk grund praktiskt pedagogiskt utveckla kultur- och språkdiraktik. *Språkboken* (Skolverket, 2001) synes vara avsedd för detta ändamål. Syftet med *Språkboken* är enligt dess inledande sammanfattning (ibid. s. 1):

... att ge den teoretiska bakgrunden som man behöver för att lättare kunna förstå och tolka de tankar som ligger bakom Kursplaner 2000.---

... att ge lärarna ett fördjupat perspektiv på språkinläring och språkundervisning och göra dem mer skickade att omsätta den viktiga lärarprofessionen i den reflekterande praktik som Skola för bildning talar om.

Språkboken presenteras som ett material producerat för att ”stödja införandet av nya kursplaner i språk” (ibid. s. 3). Det ska ”visa på kopplingar mellan å ena sidan aktuell forskning och utveckling och å andra sidan den praktiska tillämpningen” (ibid.). Eftersom Skolverket ger ut boken med ovan citerade avsikter anser jag att den kan betraktas som ett officiellt kommentarmaterial med utbildningspolitiska intentioner.

Det finns i boken tre artiklar (Andered; Tornberg; Jönsson,) med anknytning till språk- och kulturdidaktik, vilka ska kommenteras utifrån Skolverkets syfte med boken. Det är första gången som Skolverket gör en fördjupad kommentar till begreppen interkulturell förståelse och interkulturell kompetens i skrift.²⁰⁶ Det förra begreppet har funnits med i kursplaner sedan 1994 och det senare introducerades i Kursplan 2000.

Den först nämnda artikeln, skriven av Bror Andered, berör endast perifert begreppet interkulturell kompetens. Den behandlar *Europa-*

²⁰⁶ Tidigare har Malmberg i en skrift på Skolverkets hemsida berört begreppen, se ovan 3.2.

rådets Framework och redovisar ”vilka tankar och motiv som ligger bakom denna stora satsning och vilket som blev det slutliga resultatet” (ibid. s. 7). Om *Framework* sägs bl.a.:

Ett område, det sociokulturella, som också inbegriper interkulturell kompetens, betecknas som svårt att indela i steg. Författarna föreslår att detta arbete görs i ett särskilt projekt. (Flera intressanta studier inom detta område har gjorts inom ramen för arbetet med CEF, se litteraturförteckningen i slutet av denna artikel) (ibid. s. 29).

Vilka texter i litteraturlistan som avses nämns inte. Det framgår vid närmare granskning av litteraturlistan att det finns en text med relevans, Council of Europe, 1997. Närmare bestämt är den en rapport av Byram, Zarate och Neuner, 1997. De två först nämnda i författarteamet utvecklar där sina teorier om *savoirs* (se 2.3.). Av Andereds artikel framgår inte ur vems aspekter studierna är intressanta, eller vad de går ut på. Om Språkboken ska hjälpa lärare att tränga in i teorier bakom kursplanerna vore det kanske på sin plats med en kort presentation av teorierna.

Nästa text (Tornberg) behandlar ämnesområdet mer grundligt. Språkbokens redaktörer introducerar den på följande sätt:

Ulrika Tornberg testar de terminologiska gränserna i ett försök att definiera bland annat begreppet interkulturalitet. Hennes slutsats blir att begrepp som interkulturell förståelse eller interkulturell kompetens har sina brister och hon lanserar en ”ny” term internationell orientering, ett förslag som det finns anledning att diskutera (Språkboken, s. 180).

Tornberg säger sig vilja problematisera föreställningen att kultur-skillnader som nation, etnicitet, religion och språk har generell giltighet som det är möjligt att undervisa om.

Vad jag velat argumentera för är en förståelse av ”kultur” som en överallt närvarande och ständigt pågående, gränsöverskridande process varigenom en människas erfarenheter inte enbart ses som liggande i det förflutna utan också hela tiden görs i nuet, vilket i sin tur påverkar det hon tar med sig ur dessa nya erfarenheter och varigenom hon också förändras (ibid. s. 188).

Hon lanserar begreppet *internationell orientering* eller medvetenhet, vilket knyts till ”länder” och beskrivs enligt följande:

... att eleverna utvecklar sina kunskaper om främmande länder t.ex. genom att de på olika sätt analyserar specifika förhållanden i de länder där språket de studerar talas och att de relaterar denna analys till sina kunskaper om ytterligare länder liksom till det egna landet och därigenom utvecklar en medvetenhet om och en respekt för skillnad och mångfald (ibid.).

Tornberg skiljer detta från interkulturell medvetenhet som bara ”kan utvecklas på ett personligt plan d.v.s. intersubjektivt, mellan människa och människa och utifrån en var gång unik erfarenhet” (ibid.).

Medan internationell orientering går att formulera i en kursplan och elevernas internationella medvetenhet skulle kunna anges som mål att sträva mot, är den interkulturella relationen i den kulturskapande processen som t.ex. Kramsch talar om svårare att hålla fast i en målbeskrivning (ibid.).

Är nyss nämnda artikel ett sätt för Skolverket att kommunicera till språklärare att kursplanebegreppen interkulturell förståelse och interkulturell kompetens i själva verket avser ”internationell orientering” såsom det definieras ovan? Argumenterar här myndighetsdiskurs via en nationell språkdidaktisk auktoritet, för att forskardiskursen, såsom den representeras av Kramsch och enligt min mening också av Byram och Risager, inte är möjlig att konkretisera och tillämpa praktiskt inom undervisning i främmande språk? Skulle det vara så, blir kommentarerna i en annan skrift från Skolverket (Malmberg (2000, s.15) om kontinuiteten i kursplanerna begriplig, där det hävdas att realia är ”ett grundkoncept till det som senare kom att kallas interkulturell förståelse”.²⁰⁷ Det blir möjligt att läsa såväl Tornbergs som Malmbergs artikel så, att den kulturella dimensionen enligt kursplanen syftar till produktkunskap och att interkulturell förståelse inte avser något kvalitativt annorlunda än tidigare samhälls- och kulturorientering. I så fall handlar det om byte av terminologi, inte byte av synsätt.

En tredje artikel är skriven av Eva Jönsson, ansvarig på Skolverket för Kursplan 2000 i engelska,. Hon bekräftar att läroplanens övergripande mål avseende elevens utveckling av interkulturell medvetenhet, förståelse och solidaritet inbegrips i engelskämnet.

²⁰⁷ Se diskussionen i 3.2. om Malmberg, 2000.

I kursplanernas ”mål som eleverna skall ha uppnått” finns ett särskilt ”kulturmål” som utvecklas från steg 1 till steg 7 i de generella språkkursplanerna i engelska och moderna språk för grundskola och gymnasieskola. För steg 1 är detta mål mycket avgränsat: ”känna till något om vardagslivet i något land där språket används”. Målet blir, för varje steg, vidare och innefattar mer och mer av elevens medvetenhet om egna kulturella erfarenheter och förmåga att göra jämförelser. I steg 4 är motsvarande mål att ”ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några andra länder där språket har en central ställning samt att kunna göra jämförelser med egna kulturella erfarenheter” (ibid. s.193).

Det ska poängteras att kultur knyts till ”land” och ”länder”. Att ett ”särskilt ’kulturmål’ som utvecklas från steg 1 till steg 7 i de generella språkkursplanerna” skulle finnas stämmer inte. Steg 1 motsvarar år 5 och steg 4 år 9. Dessa två är de enda som den nationella kursplanen för grundskolan preciserar som uppnåendemål. Steg 5-7 avser gymnasiet. På vilket sätt ”kulturmålet” för steg 1 avser interkulturell medvetenhet, förståelse och solidaritet och inte bara kulturkunskap är inte möjligt att utläsa ur kursplanen. Progressionen består enligt ovanstående citat av att målet vidgas mot ökad medvetenhet om egna kulturella erfarenheter och förmåga att göra jämförelser. En sådan exemplifiering av en konkret undervisning relaterad till en teori hade varit på sin plats för att uppfylla Språkbokens intentioner att ge ”den teoretiska bakgrunden som man behöver för att lättare kunna förstå och tolka de tankar som ligger bakom Kursplaner 2000” (ibid. s. 1). Varför de sju steg som Jönsson ovan anger inte finns preciserade, får sin förklaring i Andereds artikel. *Framework* har inte gjort denna indelning utan skjutit arbetet på framtiden.

Min slutsats blir att *Språkboken* som koppling mellan kursplan och forskning inte visar på tolkningsutrymmet av begreppet interkulturell förståelse. Istället införs ett nytt begrepp internationell orientering som knyts till nation.

7.2 Myndighetsdiskurs och lärardiskurs

Myndighetsdiskurs och lärardiskurs ska i det följande relateras till varandra utifrån fem teman. Temagenomgången blir mer kortfattad än i förra avsnittet, eftersom myndighetsdiskurs där också har behandlats.

Norm

Idag används i engelskundervisningen texter som spänner över hela den ”engelsktalande omvärlden”²⁰⁸ och olika sorters engelska, *different Englishes* introduceras för eleven. Fortfarande existerar dock en preskriptiv inställning till engelskt uttal.²⁰⁹ För många svenska engelsklärare är det ännu RP (Received Pronunciation) som gäller, trots att det endast talas av ca 3 % av Storbritanniens invånare. Denna uttalsnorm kan medföra att texter i första hand väljs från Storbritannien och att dessa har en tendens att spegla en dominerande minoritetskultur. Det ökade inflytandet från tv, film, musik, reklam etc. ger en annorlunda input.

Varken myndighetsdiskurs eller lärardiskurs lyfter explicit fram problematiken om språkundervisningens norm. Problematiserar inte det ideal som undervisningen strävar mot erbjuds inget att jämföra med. Det saknas då i detta avseende en didaktisk typologi (t.ex. Säfström och Svedner, red. 2000) att pröva alternativa ställningstaganden mot. Normen tages för given och ifrågasätts inte. Den kritiska granskningen uteblir därför att problemet blir osynligt. På så sätt kan en infödd norm implicit reproduceras.

Huruvida den interkulturella språkbrukaren eller den infödda språkbrukaren ses som norm har konsekvenser för om kulturdidaktikens fokus inriktas mot elevens interkulturella möte med den inre, yttre eller växande kretsen (Crystal, 1995)²¹⁰ och i vilken grad möjligheterna för ett möte inom det mångkulturella klassrummet tages till vara.

Ämnesintegration

Ämnet ska enligt kursplanen ”inte delas upp i separata moment” (Skolverket, 2000, s. 14), men formuleringarna av såväl strävansmål

²⁰⁸ Skolverket, 2000a, s. 15.

²⁰⁹ Enligt kursplanen 2000 ska normen vara värdad brittiskt eller amerikanskt uttal.

²¹⁰ Se 1.2.

som uppnåendemål fokuserar de traditionella färdighetsmålen. Intervjuerna visar att endast i ett fall samarbetar engelskläraren med lärare i andra skolämnen. Engelskämnet har i de aktuella skolorna inte integrerats i arbetslaget och lärarna deltar inte i tematiska projekt.

Som en följd av att studiet av språk och kultur sker inom ett skolämne försvåras en tvärdisciplinär syn och ämnesintegration, även om inga formella hinder för samarbete över ämnesgränserna reses. I själva skolämnet som konstruktion och ämneslärares tjänsteorganisation ligger inbyggda hinder. Traditionen medverkar till detta förhållande.

Kultur

Kursplanen undviker att problematisera kulturbegreppet och därmed kan konsekvensen bli att lärare, elever, läroboksförfattare m.fl.oreflekterat tar det för givet.²¹¹ Eftersom kursplanens mål att uppnå står för en annan syn än resten av texten, ges inom kursplanen möjlighet till diametralt olika synsätt. Det är möjligt för den lärare som låter uppnåendemålen styra att genomföra en undervisning där ”kultur” knyts till nation. Målet blir traditionell kulturkunskap och/eller realiaundervisning som sätter produktkunskaper framför en personlighetsutvecklande process. Alla de intervjuade lärarna, utom en, förbinder kultur med nation. De är emellertid ense om att ”kulturmålet” (Jönsson, 2001) är något mer än faktakunskaper och att eleverna ska lära sig att ifrågasätta egna utgångspunkter. De säger sig tolka kultur som ett sätt att leva och tänka, vilket visar på en öppenhet mot ett socialantropologiskt kulturbegrepp. En lärare ser klassens flerkulturella elever som en resurs för kulturmöten i språkklassrummet. Samtliga talar mer eller mindre uttalat om att ifrågasätta de egna utgångspunkterna och se till alternativa sätt att uppfatta tillvaron. En lärare ger tydliga konkreta exempel på hur hon arbetar mot detta mål. Det finns uppenbart en beredskap hos lärarna att utveckla en interkulturell undervisning i linje med forskardiskursen.

²¹¹ Jämför de portugisiska lärarna i Guilhermes studie (2000), se 4.1.1.

Språkstudierna och de övergripande målen

Interkulturell förståelse sägs vara en central del av ämnet och därmed ett centralt begrepp i 1996 års kursplan. Kursplan 2000 betonar än mer begreppet.²¹² Centrala begrepp ska ”anges” centralt:

Kursplaner beskriver... varje ämnes karaktär och uppbyggnad genom att ange ämnets kärna, dess centrala begrepp, dess mest väsentliga perspektiv, kunskapsområden, teorier, frågeställningar, aspekter o.s.v.²¹³

Vad kursplanen gör ifråga om att ”ange ämnets centrala begrepp” är att nämna termer utan att tala om vad de avser. Man överlämnar därmed till lärare att tolka dem inom ett brett tolkningsutrymme vilket illustreras av figur 7.7.3. Med hänvisning till vad som sägs om en kursplan ovan, står fortfarande i kursplan 2000 interkulturell förståelse för ett odefinierat kunskapsområde. Planen ger inte teorianslutning och öppnar inte upp för några frågeställningar avseende kulturdidaktik. Som konstaterats är kopplingen mellan övergripande läroplansmål och interkulturell förståelse synlig i kursplanens inledande text, men otydlig i strävansmål och saknas helt i uppnåendemål och betygskriterier. Konsekvenser för det lokala kursplanarbetet följer av detta, vilket diskuteras nedan i 7.4.

Synen på kunskap

Samtliga lärare uppvisar en elevcentrerad och konstruktivistisk kunskapsyn, som de mer eller mindre tydligt uttrycker och exemplifierar. Implicit är det elevens egen personlighet som ska utvecklas för att hon ska kunna leva i ett internationaliserat samhälle. Vad detta innebär för deras egen roll som ämneslärare är det bara två av de intervjuade (Bosse och Dora) som berör.

I kursplanen föreskrivs elevens reflektion över sitt eget lärande. Denna reflektion berör dock uteslutande språktillägnande. Uppnåendemaålen, vilka är desamma som betygskriterierna för godkänt, efterfrågar endast faktakunskaper. Centrala prov bedömer inte elevens interkulturella förståelse/kompetens. Dessa centrala signaler får konsekvenser för lärarnas betygsättning, vilket samtliga lärare bekräftar. Bedömning diskuteras nedan i 7.5.

²¹² Se 3.3.3.

²¹³ Skolverket 1996c, s. 5 definierar en kursplan

7.3 Lärardiskurs och forskardiskurs

7.3.1 Lärarnas förhållande till forskning

Hur kan lärardiskursen bli mer teoretiskt reflekterad genom kontakt med forskardiskursen? Ska man döma efter de ”tystnader”²¹⁴ som finns i intervjuerna är lärarnas distans till forskning stor. Ingen av de intervjuade lärarna talar om eller efterfrågar teorier med anknytning till språk- och kulturdidaktik. Det innebär givetvis inte att lärarna är teorilösa, eftersom alla människor bygger sitt handlande på specifika ställningstaganden och värderingar. Dessa kan emellertid vara mer eller mindre tydliga, medvetna och uttalade.²¹⁵

Lärares syn på meningen med sin egen undervisning bidrar till den praktiska undervisningens utformning. Lärares praktiska teori (Svingby, 1978) avgör vad läraren avser med en god praktik.

En god praktik utvecklar elevens interkulturella kommunikativa kompetens (Byram, 1997). Den kommunikativa kompetensen är en vital beståndsdel i denna, men avhandlingen är fokuserad mot den interkulturella kompetensen.

Begreppet interkulturell kompetens är, som jag påpekat, inte definierat i myndighetsdiskurs utan lämnar fältet fritt för lärares tolkningar. Eftersom kursplanen inte hade infört begreppet när intervjuerna gjordes, tillfrågades inte lärarna om interkulturell kompetens. Däremot ställdes frågor om vad de menade med det, enligt min mening, närliggande begreppet interkulturell förståelse, vilket avsnitt 6.1 ger exempel på.

Interkulturell kompetens består enligt Byram av fem kunskapskomponenter, *savoirs* (se ovan 2.3). De står för färdigheter och förmågor som inte är främmande för svenska lärare, men det är därmed inte sagt, att *språkläraren* anser att det är hans/hennes uppgift att fullfölja dem. Förutom omvärldskunskap och informationssökning innefattar de bl.a. attitydbearbetning, social kompetens, identifikationsförmåga, anpassningsförmåga, flexibilitet, självreflektion, kritisk granskning, slutsatsdragning, analysförmåga. Det är heller inte säkert

²¹⁴ Thavenius, 1999b.

²¹⁵ Se 9.2. för Uljens (1997) begrepp skoldidaktik.

att språklärarens skolledning, kollegor i andra ämnen, elever och deras föräldrar anser att dessa mål explicit ska arbetas mot inom just språkämnet. Omvärldskunskap med avseende på engelsktalande länder och informationssökning upplevs troligen inte som kontroversiellt, men andra av Byrams *savoirs* kan tänkas göra det. Den som ser engelskämnet som ett lingvistiskt färdighetsämne, där språkets formsida sätts i främsta rummet, har inte en naturlig utgångspunkt för att ta till sig Byrams teorier. Ovanstående skisserade konflikt illustreras av de polariserade begreppen ”en fokuserad ämnesuppfattning” respektive ”en helhetssyn på elevens hela fostran, bildning och utveckling” (se figur 7.7.4.).

Kapitel 6.2. har synliggjort en mängd faktorer som spärrar dialogen mellan den praktiska och teoretiska diskusen. Det framgår av intervjuerna att lärarna saknar konkreta praktiska möjligheter för den reflektion i största allmänhet som de flesta efterfrågar. För att orka behöver de tid för att kunna lyfta sig över vardagens stressande tillvaro. Det är enligt intervjuerna ett centralt villkor för att lärardiskursen ska bli mer teoretiskt reflekterad. I detta avseende har idag den lokala skolledningen i samarbete med lokala tjänstemän och politiker ett ansvar för att skapa utrymme t.ex. i enlighet med målsättningen för lokala pedagogiska utvecklingscentra.

Språket kan vara en faktor som hindrar lärare att möta den didaktiska forskardiskursen. Många lärare är ovana att sätta ord på sin praktik (Robertson Hörberg, 1997).²¹⁶ De intervjuade lärarna ger några prov på svårigheten att verbalisera uppfattningar. ”Jag kan inte riktigt säga vad det är”, säger Anita apropå sitt uttalade kriterium för bedömning. Många av lärarna är mångordiga, men oprecisa. De pratar på om konkreta händelser, men har svårt för att i abstrakta termer inta en analytisk hållning till dem. Att ha ett språk för att tala om undervisningen har betydelse för att kunna utveckla det didaktiska tänkandet.²¹⁷

I samband med presentationen av fyra lärare med olika förhållningsätt (6. 1) relaterades dessa till relevant teoribildning i en kommentar efter var och en. Lärarna arbetar praktiskt i varierande grad mot den

²¹⁶ Se också 7.6 nedan.

²¹⁷ Enligt den svaga tolkningen av Sapir-Whorf teorin är det lättare att tänka på något man har ord för (Linell, 1982/1998; Kramsch, 1998b).

teoretiska diskursens samlade ideal såsom de spaltats upp i 2.5. Ingen av lärarna visar emellertid på någon utvecklad förmåga att analysera sin egen praktik på ett distanserat sätt. I telefonintervjun säger alla utom en att den första intervjun på ett eller annat sätt höjt deras medvetenhet om begreppet interkulturell förståelse. Det ligger en teoretisk vinst i själva verbaliserandet av den egna praktiken. Lärarnas reflektion har ökat genom att intervjun tvingar dem att sätta ord på vad de gör, kommunicera detta i ett samtal med intervjuaren, läsa utskriften och slutligen bli ombedd att reflektera över det de själva sagt. Därmed har de fått möjligheter till decentring, att se på sig själva utifrån. Språket och kommunikationen fungerar som ett intellektuellt redskap för att komma vidare i det egna tänkandet (t.ex. Vygotsky, 1986; Wertsch, 1998; Säljö, 2000).

Medvetenheten om den egna praktiken är ett första steg mot teoretisering. Först om läraren ser en praktisk nytta med att tillägna sig teori, finns det en öppning för att närma sig forskning (Robertson Hörberg, 1997). Men innan man når detta steg vill jag påstå att *viljan* att utveckla sitt eget tänkande om ett specifikt fenomen måste finnas med. På olika sätt och i olika grad uttrycker samtliga intervjuade lärare att denna vilja finns. Någon form av incitament behövs för att inleda processen att bli medveten om den egen praktiska teorin i relation till andra teorier, praktikers eller forskares. Intervjusituationen som sådan har exemplifierat en sådan öppning.

Det går att visa på möjligheter till teoriansknytning som jag kommer att göra i kapitel 8. Men det räcker inte. Möjligheten till en konkretisering som närmar praktikern till avhandlingens teoretiska diskurs beror på lärarens vilja att ta ställning till en teoretisk modell. Avgörande för att praktikern vill göra ett medvetet språk- och kulturdidaktiska ställningstagande, är att läraren *ser någon mening med* att placera sin egen konkreta praktik i förhållande till teorin. Graden av medvetenhet om den egna positioneringen och självreflektionen i anslutning till varje praktiskt pedagogiskt handlande blir då ett steg mot en didaktisk utveckling. Man kan i teorin "teoretiskt" sympatisera med ett vägval, men i praktiken mer eller mindre ofreflekterat välja att göra något annat. Att kunna och att veta är inte detsamma som att göra. Robertson Hörberg (1997, s. 207) har visat att ett villkor för att forskning ska tilltala lärare, är att den ska ge vad de kallar "användbar kunskap". För informanterna i hennes studie är, med korta samman-

fattande nyckelord,²¹⁸ användbar kunskap följande: konkret, igenkännbar, relevant och aktuell, formell och informell, lättläst och lättförståelig, lättåtkomlig och lättanvändbar; presenteras som tips, goda råd och idéer eller som exempel och berättelser och presentationen sker med engagemang och personlig prägel.

De intervjuade lärarna i min studie talar inte om forskning eller teorier, men jag har heller inte direkt frågat efter dem. Kanske lärarnas ”tystnader”²¹⁹ beror på att ”kultur” inte varit ett problem för dem förrän jag kom och frågade,²²⁰ så att någon till och med kände sig tvungen att ”läsa på”. Det finns med hänvisning till kapitel 6 fog för att tro att så är fallet. För att efterfråga forskning behöver enligt Robertson Hörberg (1997, s. 207) lärare ha behov av att bli bekräftade, ha ett problem som ska lösas, få ord för sina tankar och/eller få sitt tänkande utmanat. Jag uppfattar det så att de intervjuade lärarna inte tidigare hade funderat över språk- och kulturdidaktik och dess nyckelbegrepp internationalisering och interkulturell förståelse som ett *problem*. Telefonintervjun bekräftar detta. Det har varit ett osynligt fält för dem. De har i varierande uträckning arbetat mot interkulturell förståelse, men arbetet har inte varit följden av ett medvetet ställningstagande. Det är naturligt att de inte efterfrågar teorier om något som de tar för givet, något som inte problematiseras. Forskningen angår dem därför inte, har ingen relevans och därmed finns inget behov av teorier.

7.3.2 Forskningens förhållande till lärarna

Några förutsättningar för lärardiskurs att närma sig forskardiskurs har ovan diskuterats. Jag vill nu vända på frågan som inledde förra avsnittet och istället utgå från förutsättningar för en forskardiskurs att närma sig en praktikerdiskurs. Robertson Hörberg (1997) har gjort en forskningsöversikt där hon har sammanställt resultat från undersökningar om varför forskning generellt syns så lite i lärares praktik. Jag har valt ut några för avhandlingen relevanta punkter ur denna översikt och tillämpar dem på mina egna resultat.

- Forskningen är inte tillgänglig för lärare.

²¹⁸ Min sammanfattning.

²¹⁹ Thavenius, 1999b.

²²⁰ Fisken vet inte att den simmar i vatten förrän den hoppat över ytan (kinesiskt ordspråk).

De intervjuade lärarna känner inte till litteratur vare sig om teorier eller om metoder inom kulturdidaktik. Ett undantag är Fanny som har använt sig av en bok (Brodin & Fant, 1995). Det fanns vid tidpunkten för intervjuerna inte någon nationell forskning, och den internationella forskardiskursen hade inte nått praktiker. Jag har ovan (4.2). redogjort för vilka kanaler som finns för att introducera forskning och hur de utnyttjas. Forskardiskursen måste göra sig hörd, marknadsföra sig i praktikerkretsar, vilket inte riktigt är tradition. Den behöver därför hjälp av agenter för att hitta kanaler till lärarna t.ex. via utbildningsansvariga på lokala skolförvaltningar, fortbildningsdagar etc. Forskardiskursen måste synas i pedagogisk press, dagstidningar, Internet mm. Forskning är en ganska ensam tillvaro och forskare har inte likt författare ett förlag som står bakom med anställda marknadsförare. Ansvar för att forskning är tillgänglig för praktiker är inte forskarnas i första hand utan ansvarigas inom myndigheter, den lokala skolan och lärarutbildningen. Språkboken (7.1.2.) är ett exempel.

- Lärares organisatoriska förutsättningar gör att de inte har tid, orkar inte, är isolerade från forskning.
- Det är en överlevnadsstrategi för lärare att inte intressera sig för forskning. Eftersom vardagen är så pressad gäller det först och främst att klara den.

Intervjuerna visar med tydlighet att lärarna är pressade, men de har ändå tid för sitt eget kommunala "språknätverk". Med mer tid och handledning kan sådant nätverksarbete utvecklas mot större forskningsanknytning.

- Lärare ser få beröringspunkter mellan forskning och praktik. Forskningen är för lite jordnära och konkret, saknar anknytning till lärares verklighet. Den behandlar generella förhållanden.
- Lärare ser erfarenhetsbaserad kunskap som "effektivare och mer nyttig".

Forskning om språklärares yrkesutövande är som nämnts sällsynt i Sverige. Om kulturdidaktik i praktiken finns inga nationella studier. Ett internationellt exempel på en teoretisk diskurs, som exemplifierar utifrån praktik på ett begripligt språk, är en samling bidrag redigerade av Byram, Nichols & Stevens, 2001. Verksamma lärare redogör i

boken tillsammans med forskare för sina konkreta erfarenheter i klassrummet. Ett nära samarbete mellan teoretiker och praktiker att kommunicera om undervisning och lärande är en fruktbar väg att gå.

7.4 Lokala kursplaner i tre diskurser

7.4.1 Myndighetsdiskurs

Med 1994-års läroplan fördes läroplansarbete ner på en lokal nivå. Det slogs fast att en nationell kursplan ska brytas ner i en lokal plan. Verkställandet av läroplan och kursplaner är decentraliserat. Det betyder att den lokala friheten att tolka centrala texter är stor.

Skollagen med timplanerna samt läroplanerna och kursplanerna är de nationella styrdokument (kallas också måldokument) som skall styra verksamheten i barnomsorg och skola. I den nya styrningens idé ligger att detaljbestämmelser skall undvikas och att kommunernas och skolornas frihet skall vara så stor som möjligt (www.skolverket.se).

Läroplansarbete är didaktisk verksamhet (Gundem, 1997). I detta ingår att ta beslut om innehåll och arbetssätt. Den senaste läroplanen har inneburit en skärpning av den enskilda lärarens skyldighet att personligen engagera sig i läroplansarbete. Därmed kopplas lärarprofessionalism tydligt till skolutveckling. Gundem pekar på en motsättning mellan synen på läraren som en statens eller kommunens tjänsteman på behörigt avstånd från den beslutande makten och hennes funktion som professionell yrkesutövare med eget beslutande och aktiva val av ämnesinnehåll. Uljens (1993) talar om lärarens ökade frihet, men också om större ansvar som följd av decentralisering.

Den vetenskapligt reflekterande lärarens betydelse och roll ökar i samma takt som läroplansansvaret delegeras från nationell till kommunal nivå. Då ansvaret för läroplanens utformning närmar sig den didaktiska handlingsarenan ökar lärarens frihetsgrader och därmed ansvar (Uljens, 1993, s. 14).

Lpo 94 understryker allvaret i det didaktiska beslutet om stoffurval och arbetssätt genom att formalisera det som lokala planer. Därmed institutionaliseras synen på lärare som professionella aktörer. Lärarna på den enskilda skolan ska skriva en kursplanetext som förutsätter att

lärarna kan ”bryta ner” språket i styrmedlens texter, ifrågasätta och tränga bakom deras retorik. Samtliga moderna språk måste samarbeta och planen ska relateras till hela skolans mål. Ansvariga myndigheter bör medverka till att relevant teoribildning inom kultur- och språkdidaktik görs lätt tillgänglig och erbjuds blivande och verksamma praktiker samtidigt som forum för diskussioner skapas.

7.4.2 Lärardiskurs

Lundgren (2001) visar hur svårt det i praktiken kan vara att praktisera denna lokala frihet med avseende på kursplanen i engelska. De 24 lokala planer som studerades var med få undantag starkt beroende av den nationella kursplanen och har i mycket få fall beaktat de övergripande läroplansmålen. Det finns säkerligen flera orsaker. De undersökta planerna är skrivna i ett tidigt skede. Läroplan och kursplan var nya för lärare och hela förfarandet att transformera nationella mål till en lokal kontext var ovant och innebar ett nytt sätt att tänka jämfört med Lgr 80. Lärare hade kanske inte ord och uttryck för att tala om sin verksamhet, d.v.s. ett språk för att benämna didaktiska överväganden.

Lärarnas utsagor ovan²²¹ bekräftar tidigare resultat (Lundgren, 2001). Att skriva lokal ämnesplan har inte för de intervjuade lärarna inneburit en självständig analys av den centrala kursplanen i ett didaktiskt reflekterande lagarbete. Den centrala kursplanen möter man oftare i lärobokens tappning än som text. En av lärarna (Cecilia) gav i förra kapitlet uttryck för sin indignation över lärobokens sätt att konkretisera kursplanemålen.

Lärare och politiker har ett gemensamt intresse: att elever utvecklar kunskap. De förra har direktkontakt med eleverna medan de senare befinner sig på långt avstånd från dessa. Skolverket har ett statligt uppdrag att tillse att de centrala målen med skolan förverkligas (4.1). ansvaret för att dessa mål genomförs i klassrummet har lärarna. Deras tillvaro fylls av praktiska åtaganden.

H: Jag tycker att jag inte har läroplanen/kursplanen så aktuell, om jag ska vara ärlig. Många gånger håller vi oss alldeles för mycket på ett pragmatiskt plan, att vi är så praktiska, vi ägnar vår tid att planera vår verksamhet och få det att gå runt. Vi bestämmer vilka sidor i böckerna vi

²²¹ 6.2.3.4.

ska ha till den och den gången och vilka glosor och vad vi ska ha på provet. Det blir mycket mer det här praktiska.

U: Så du menar att styrmedel inte betyder särskilt mycket.

H: Nej, inte i den dagliga undervisningen. Det är en brist. Det är väl mest de tankarna det har väckt hos mig sen vi pratades vid, att det är en brist att vi inte diskuterar mer övergripande vad kursplanen säger.

Skrivandet av en lokal plan har att döma av intervjuerna inte betraktats som en möjlighet att utöva den frihet som erbjuds. Det har heller inte setts som en väg för att nå större didaktisk medvetenhet genom fördjupad reflektion över kursplanens centrala begrepp tillsammans med kollegor. Snarare är enligt den undersökta lärardiskursen den lokala kursplanen ett dokument av föga betydelse och i många fall är dess innehåll okänt för lärarna.

7.4.3 Forskardiskurs

Skulle språklärare, som sympatiserade med den forskardiskurs vi mött i kapitel 2, kunna omsätta denna i en lokal plan? Byram (1997, s.79 f.) har exemplifierat hur teorier om interkulturell kommunikativ kompetens (IKK) skulle kunna konkretiseras. Förslaget utgår från en identifiering av lokala förhållanden avseende geopolitisk kontext, inlärningskontext, elevernas utvecklingsnivå och en lokal identifiering av savoir-målen. Slutligen specificeras ovanstående i en sammanfattning som en slags tröskelnivå och konkretiseras i en gemensam ram. De kontextuella förutsättningarna som en kulturdidaktisk teori måste kunna möta är arbetet i ett språkklassrum där svenska styrtexter och svensk pedagogisk praxis råder. Jag har i en bilaga (5) bearbetat Byrams förslag till en modell för lokal plan.

7.4.4 Lokala kursplaner som diskursiv praktik

Läroplanen (i vid bemärkelse såsom den representeras av curriculum-begreppet²²²) konstitueras mellan samhälle och texter, mellan texter och människor samt människor emellan. Det finns alltså ingen fix mening,

²²² Se 1.4.6.1.

utan meningen skapas i interaktion eller dialog mellan samhälle, text, aktör. Innebörden av begreppen interkulturell förståelse och interkulturell kompetens ingår som delar av sin kontext och interpretantens (t.ex. lärarens, elevens, läroboksförfattarens) förförståelse samt grundantaganden. Flera tolkningar existerar sida vid sida och leder i sin tur till olika handling i pedagogisk praktik. Så kan man betrakta lärares praktiska konkretisering (vad som blir "undervisningen" på en engelsklektion, *implemented curriculum*) som följd av ett utbildningsmål i läroplan och kursplan (*intended curriculum*).²²³

Språkläraren ska tolka en läroplanstext och omsätta den i praktiskt pedagogiskt arbete. Läroplaner tillkommer inte i ett vakuum, utan skapas som en del av en tidsanda med impulser och strömningar. Människor har tänkt och sedan skrivit en kursplan och andra människor betraktar samma text genom sina glasögon (som är färgade av t.ex. ideologi, identitet, erfarenheter) i ett specifikt sammanhang (t.ex. tidsanda, lokal skolkontext, elevgrupp) och handlar därefter (Kvale, 1997, s.190; Burr, 1995).

Lokalt kursplanearbete ser jag som ett konkret exempel på textreception, på diskursiv praktik (Fairclough, 1992).²²⁴ De styrande texterna i form av bl.a. nationella kursplaner har behandlats ovan i kapitel 3, med avseende på deras textnivå och i viss mån deras produktion, d.v.s. hur de skrivits, bearbetats och remissbehandlats. Produktionen är med Faircloughs terminologi en del av den diskursiva praktiken. Den andra delen är receptionen och konsumtionen d.v.s. hur texterna tolkas och mening skapas. Den diskursiva praktiken är länken mellan text och social praktik. Genom den diskursiva praktiken formar texter den sociala praktiken²²⁵ och formas av densamma. (Winter-Jørgensen och Phillips, 2000, s. 75).

Lärares pedagogiska verksamhet försiggår i en samhällskontext samt inom ramen för central och lokal organisation. Det enskilda språkklassrummet finns på en specifik skola med elever, kollegor, skolledning som del av en lokal kultur. Skolan i sin tur är avhängig förutsättningarna på orten och den lokala skolpolitiken. På nästa nivå

²²³ Se ovan avsnitt 1.4.6.1.

²²⁴ Se ovan 1.4.5.

²²⁵ Med social praktik avser jag det sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang som diskursen existerar i både på mikro- och makroplan.

finns Skolverket, riksdag, regering, media, lärarorganisationer etc. Ovan har redovisats en lärardiskurs sociala praktik sedd inifrån med lärares ögon (i 6.2.).

Som framgår av förra kapitlet (6.2.3. och 6.2.5.) ger intervjuerna intrycket att styrdokumentet inte tilldrar sig något större intresse från lärarnas sida. När språkläraryöreningen eller enskilda lärare har offentliga synpunkter som gäller utbildningspolitik rör det sig främst om organisatoriska frågor. Jag vill påstå att det inte finns någon utbredd tradition att offentligt kritiskt ifrågasätta myndighetsdiskurs med avseende på undervisningens *innehåll*.

7.5 Bedömning i tre diskurser

Följande avsnitt ska, utifrån tre diskursiva perspektiv, närmare diskutera bedömning av interkulturell förståelse, vilket är en svår och ännu olöst fråga (t.ex. Byram, 1997, 2000). Så länge frågor om utvärdering och bedömning inte är praktiskt lösta, får interkulturell förståelse marginell betydelse.²²⁶

Myndighetsdiskurs

Jag har ovan hävdad att den interkulturella dimensionen i språk-undervisning i svensk skola inte bygger på någon uttalad teoretisk grund. Den lösa teoriförankringen får också som konsekvens att frågor om bedömning och utvärdering blir problematiska, vilket diskuteras nedan.

I kapitel 3.3.3. har kursplanens skrivning om bedömning analyserats. För att kunna föra diskussionen vidare rekapituleras huvudpunkterna.

En nyhet i Kursplan 2000 är att interkulturell förståelse ska bedömas. ”Bedömningen inriktas även på hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse” (Skolverket, 2000a, s. 16). Vad som ”vägs in” när elevens interkulturella förståelse bedöms är kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder, medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till den egna kulturen samt elevens förmåga att tillämpa de oskrivna regler som i olika

²²⁶ If it isn't tested it's not taught (Byram, 2000, s. 7). Jämför även relationen mellan kunskap, lärande och bedömning t.ex. i Fritzén & Gerrevall, 2001.

kulturer påverkar kommunikationen (ibid.). Formuleringen ”hur väl” indikerar någon slags kvantifiering. Om en sådan är möjlig och hur ska den gå till får läsaren inga svar på. Det finns ingenting i kursplanen under rubriken betygskriterier vilket syftar på kulturdidaktik. Vad som föreskrivs om bedömning återfinns således inte formulerat i centrala kriterier för betygsättning. Enda ledning som ges är uppnåendemålen för år 9, vilket generellt i alla kursplaner ska motsvara betygskriteriet för godkänd

Eleven skall ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter (ibid. s. 15).

Texten om bedömning definierar således interkulturell förståelse som tidigare kulturkunskap. Tillägget ”kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter” är för allmänt hållet för att visa på något kvalitativt nytt.

Farhågor har uttryckts att med nuvarande betygssystem skulle skolarbete styras av kriterierna snarare än kursplanens mål (Carlgren, 2002). Som följd kan jag se att, om centrala betygskriterier för interkulturell förståelse saknas, finns det en risk att interkulturell förståelse får en perifer roll i praktiken.

I Kursplan 2000 införs som nyhet att interkulturell förståelse och interkulturell kompetens ska ses i perspektivet kontinuitet och progression. ”Kultur målet” ska delas in i sju steg enligt *Språkboken* (Jönsson, 2001). Den progression som kursplanen i realiteten visar på är två steg, resterande är underförstådda. Från år 5 stegras målet från att ”känna till något om vardagslivet i något land där engelska används” (Skolverket, 2000a, s. 15) till formuleringen i citat ovan. Målet för år 5 efterfrågar enbart faktakunskaper, medan målet för år 9 dessutom kräver jämförelser med egna kulturell erfarenheter. Enbart förmågan att kunna jämföra innebär inte att eleven utvecklar interkulturell förståelse.

Ser man till konsekvenserna av kursplanens nya krav på progression och bedömning borde det rimligtvis vara problematiskt att stegvis utveckla och utvärdera något som är okänt, vagt eller oklart.

Elevens förståelse av hur den egen inläring går till ska också bedömas. (Skolverket, 2000a, s. 17). Denna metakognitiva förmåga synes endast avse renodlad ”språkinläring”, d.v.s. inte en medvetenhet hos eleven om hur hon/han utvecklar sin interkulturella förståelse.

I svensk skola har det nationella ämnesprovet i engelska för år 9 (ÄP 9)²²⁷ en normerande roll för bedömning.²²⁸ Provet ska knyta an till de mål som talar om interkulturell förståelse och kunskaper om olika delar av den engelskspråkiga världen.²²⁹ Denna anknytning finns i form av innehållet i vissa texter, vilka används som läsförståelseprov. Av provets bedömningsmönster med exempeltexter framgår, att högsta betyg kan ges även till de elever, som inte visar prov på ”hur väl” de ”har utvecklat sin interkulturella förståelse” (Skolverket, 2000a, s. 16). Provet ska ”hjälpa läraren att bedöma hur väl enskilda elever nått målen för ämnet” (ÄP 9, 1998, Lärarmaterial, s. 4) med avseende på interkulturell förståelse. Värderingen av eleverna kan leda till slutsatsen att interkulturell förståelse inte ska räknas in vare sig i provbetyg eller i slutbetyg. Provet, som ”ska ge stöd för betygsättning” (ibid.), signalerar till lärare och elever att elevens interkulturella förståelse tillmäts föga betydelse. Vad som inte ger utdelning i form av betyg löper också risken att lågprioriteras i själva undervisningen.

En anledning till att ÄP 9 inte bedömer interkulturell förståelse kan vara att provkonstruktörerna inser att detta inte låter sig göras genom ett nationellt ämnesprov i dess nuvarande utformning. I anvisningarna påpekas att

Alla delar av målen kan dock inte prövas i nationella prov, utan ämnesproven utgör ett komplement till lärarens kontinuerliga bedömning av elevernas kunskaper (Skolverket, 1998a, Lärarmaterial s. 4).

En kommentar i provets lärarmaterial, t.ex. om svårigheterna att mäta affektiv processkunskap i den valda formen för nationella prov, skulle ge tydligare signaler än de som ges idag, så bedömningen av interkulturell förståelse inte blir osynlig.

Ett sätt att utnyttja de interkulturella texterna i ÄP 9 kunde vara att använda dem som utgångspunkt för muntliga och skriftliga reflektioner i klassen efter den centrala prövningen är klar. Baserat på ett gemensamt textmaterial och med hjälp av centralt handledande stöd kunde kanske en kvalitativ lokal bedömning av det svårfångade målet

²²⁷ Skolverket, 1998a.

²²⁸ Se 6.2.2.3.

²²⁹ Ämnesprov för år 9 (ÄP 9), 1998, Lärarmaterial, s. 6, (Skolverket, 1998a). Provet 1998 skiljer sig inte i sak från ämnesproven 1999-2002.

interkulturell förståelse ske. Pågår eventuellt ett sådant arbete i skolorna? Dokumentation och diskussion saknas dock i fackpressen.

Slutsatsen blir att anvisningar för bedömning snävar in begreppet interkulturell förståelse. Anvisningarna ger ingen ledning åt lärarna med avseende på metoder för bedömning och förebilder saknas.

Lärardiskurs

Betygskriterier och bedömningsanvisningar har stark inverkan på undervisningen (Svingby, 1998; Byram, 2000; Carlgren, 2002). Genom att dessa saknas avseende interkulturell förståelse, riskerar elevens utvecklande av denna specifika kunskap få begränsad betydelse i språkundervisningen.

Kapitel 6 (6.2.2.3.) har visat att det nationella provet har betydelse som normerande instrument för lärarnas egen betygsättning. Ingen av de intervjuade lärarna betygsätter interkulturell förståelse. Som stöd för sitt ställningstagande hänvisar de till att de nationella proven i engelska för skolår 9 inte värderar elevens interkulturella förståelse.

Forskardiskurs

Byram (1997) diskuterar svårigheterna med bedömning av interkulturell kompetens och ger bl.a. som förslag att använda portföljer för att utvärdera elevernas kunskaper (*portfolio assessment*). Det finns, enligt honom, både etiska och praktiska svårigheter att utvärdera kompetenser som är affektiva och processorienterade.

Most difficult of all is to assess whether students have changed their attitudes, become more tolerant of difference and the unfamiliar. This is affective and moral development and it can be argued that even if we can assess it, we should not be trying to quantify tolerance.²³⁰

Byram föreslår självvärdering och portfolios. Europarådet utvecklar för närvarande *A European Language Portfolio* (Council of Europe 1997). Som en del av den, *the Passport*, vill han se en självvärdering. Han har presenterat ett konkret förslag (Byram, 2000) till utvärdering för gymnasial/postgymnasial utbildning. Värderingen bygger på hans *savoirs*.²³¹ Byram presenterar en modell för äldre studerande, där den

²³⁰ Plenarföreläsning LMS konferens 2000-04-01.

²³¹ Se 4.3.2.

lärande själv redogör för konkreta upplevelser vid ett kortare eller längre besök i ett annat land. Vidgas detta nationella perspektiv till att omfatta genus, ålder, socialgrupp etc. anser jag att modellen kunde utvecklas för svenska skolan. Eftersom elever enligt kursplanen ska tränas till självskattning avseende sin språkförmåga, torde det redan finnas en grund att bygga på för en sådan modell, givetvis anpassad till elevens utvecklingsnivå .

Kommentar

Internationellt pågår utvecklingsarbete bl.a. i samarbete med Europarådet, vilket förmodligen i sinom tid får praktisk betydelse även i Sverige. Självvärdering är välkänd i svensk grundskola. Elever uppmanas från tidiga skolår att utvärdera sin egen kunskapsutveckling. Kursplan 2000 anger som strävansmål för engelskämnet att eleven ”utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen”.

Naturligt vore att införa ett liknande mål avseende interkulturell förståelse. I detta sammanhang kan nämnas att det pågår utveckling av ett diagnostiskt material för att bedöma demokratisk kompetens i allmänhet (www.skolverket.se 020220). Eftersom interkulturell kompetens/förståelse kan ses i ett helhetsperspektiv tvärs över ämnesgränserna torde beröringsytorna med språkundervisning finnas.

Legitimiteten i ett bedömnings- och betygssystem bygger på att alla inblandade upplever att det finns en saklig grund för bedömning och betygsättning (Skolverket, 2002, s. 12). Intervjuerna visar att den grunden inte finns. Det är fullt möjligt för en lärare att inrikta sin undervisning mot och grunda sin betygsättning på rena faktakunskaper och helt bortse från fostransaspekten av interkulturell förståelse såsom den uttrycks i läroplanen. Hon kan hävda sin rätt att göra så med hänvisning till friheten att tolka kursplanen. Den lokala kursplanen är inte juridiskt bindande.

Min slutsats blir att det nyinförda kursplanebegreppet interkulturell kompetens inte definieras som något kvalitativt annorlunda än kulturkunskap. Lärarna är juridiskt skyldiga att bedöma elevernas kompetens, trots att det saknas betygskriterier. Samtidigt är lärarna, som ett led i det lokala kursplanearbetet, ålagda att lokalt formulera betygskriterier.

8 Konklusion

8.1 Ett maktperspektiv på tre diskurser

Till sist ska analysen och diskussionen av relationerna mellan de tre diskurserna betraktas i ett maktperspektiv. I avsnitt 1.4.5. introducerades två teoretiker, Fairclough (1992) och Englund (1995b), som båda använder sig av maktbegreppet. Faircloughs begrepp hegemonisk kamp²³² kan tillämpas på kursplanens diskursiva praktik, d.v.s. hur planen tillkommer, formuleras, remissbehandlas, presenteras, kommenteras och tolkas. Det språk som används är en del av den diskursiva praktiken. Englund (ibid.) menar också att det inom undervisning pågår en formulerings- och uttolkningskamp.

De nationella styrdokumenterna är ett led i en maktdiskurs. Å ena sidan sätter myndighetsdiskursen agendan. Anvisningar från staten uttrycker krav, vilka ska följas upp.

Grundläggande bestämmelser om grundskolan återfinns i skollagen (1985:1100) och grundskoleförordningen (1994:1194). Genom läroplanen anger regering och riksdag de grundläggande värden som skall prägla skolans verksamhet och de mål och riktlinjer som skall gälla för den. Vid sidan av dessa föreskrifter för skolans verksamhet finns kursplaner. Dessa är bindande föreskrifter som uttrycker de krav staten ställer på utbildningen i olika ämnen (Skolverket 2000a).

Skolverket är det statliga verk som har i uppdrag att förverkliga statens intentioner. Nationella läroplaner och kursplaner är juridiskt bindande och målen ska utvärderas.

Skolverkets uppgift är att aktivt verka i riktning mot att de nationella målen för barnomsorgen och skolan uppnås. För att få kunskap om verksamheterna och bidra till utveckling arbetar Skolverket med uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn. --- Skolverket

²³² Se 1.4.5.

utarbetar kursplaner, betygskriterier samt allmänna råd (www.skolverket.se)

Tjänstemän inom utbildningsadministrationen ska således se till att målen blir till handling, men samtidigt är det lärares sak att tolka målen. Relationen mellan myndighetsdiskurs och lärardiskurs präglas av en obalans i makt. Myndighetsdiskurs kräver av lärarna att målen ska konkretiseras och att elevernas kunskaper ska bedömas. Lärarna befinner sig i viss mån i en underordnad ställning. Likaväl som elever erbjuds mening om språkundervisning genom läraren och hennes val av innehåll (Englund, 1997), erbjuder myndighetsdiskurs språklärarna mening om den interkulturella dimensionen av främmande språk genom betygskriterier och nationella prov. Problematiseras inte målen reproduceras diskursordningen. Saknas alternativa meningar framstår innehållet som oproblematiskt och givet på förhand.

Å andra sidan ligger makten över konkretiseringen av målen i form av undervisningens innehåll hos lärare, genom att de äger det lokala tolkningsutrymmet.²³³ Hur lärarna konstruerar betydelsen av kursplanebegrepp som interkulturell förståelse och interkulturell kompetens avgör vilken pedagogisk handling som blir följd, vad som görs på lektioner, hur stoff väljs ut, hur bedömning sker, vilka metoder som tillämpas etc.

Intervjuerna visar att kursplanen inte diskuteras av lärarna.²³⁴ Konsekvenserna av för många nyheter kombinerade med ekonomiska nedskärningar, brist på reella påverkansmöjligheter och sjunkande yrkesstatus gör många lärares svaga engagemang för kursplaneinnovationer begripligt. Känner man sig som en lärare (Cecilia) uttrycker det, ”kastad in i det nya”, kan Balkes slutsats²³⁵ att lärarna inte har en lätt uppgift synas välgrundad. Flera av de intervjuade menar, att under senare år har så många förändringar införts på skolans område utan att lärare känt sig delaktiga, att en viss mättnadnivå, trötthet och resignation infunnit sig.

Utöver Skolverket finns instanser med ansvar för skolans verksamhet: den kommunala skol- och barnomsorgsförvaltningen (eller

²³³ I teorin gör de det tillsammans med eleverna.

²³⁴ 6.2.2.2.

²³⁵ 1.3.

liknande benämningar) som består av kommunala tjänstemän och en skol- och barnomsorgsnämnd som är utgörs av lokalpolitiker. Ännu en instans finns mellan de senare och lärarna, den lokala skolledningen. Läraren är således den sista länken mellan stat och elev. Det är inte så svårt att föreställa sig att denna rad, av i de flesta fall anonyma länkar i en kedja, kan upplevs av många lärare som makt uppifrån. Lärarnas villkor dikteras av andra, som inte behöver ta de personliga konsekvenserna genom praktisk tillämpning i klassrummet. Genom talrika kontakter med språklärare, har jag förstått att det hos många finns en utbredd känsla av uppgivenhet och maktlöshet inför denna anonyma maktstyrning, vilken stundtals yttrar sig i rent förakt för utbildningspolitiken. Lärare kan känna sig främmande för skolans styrtexter, vilket intervjuerna bekräftar. I LMS-Lingua publicerades för några år sedan ett inlägg från en språklärare i en debatt om nationella prov. Han ger där uttryck för sin inställning till Skolverkets kursplaner och målbeskrivningar när han säger:

För mig, och tro mig, många med mig, är dessa näringsfattigt ordbajs, som för tankarna till Grönköpings veckoblad och kan tolkas precis hur som helst (Wemmenhed, 1999).

Denna lärare ser inte ett tolkningsutrymme som en konstruktiv möjlighet. Det kritiska ifrågasättandet av begrepp har ingen självklar tradition hos språklärare. Den har heller inte någon tradition i myndighetsdiskurs. Framstår undervisningens innehåll som kontingent, d.v.s. inte givet på förhand, öppnas möjligheter för en konstruktiv dialog, där bägge parter var mer självkritiska. Den kunde föras i lärarnas fackpress, på skolor och språkdagar, men också i massmedia för en bredare publik. En sådan kunde undanröja grogrunden för en destruktiv mentalitet likt den som kommer till uttryck ovan. Om pålästa och pedagogiskt utbildade kommunala och statliga skolpolitiker och tjänstemän, som inte utgick ifrån ett försvarsperspektiv, mötte lärare om undervisningens pedagogiska innehåll på ett vardagsspråk, men från ett kritiskt (läroplans-) kursplaneteoriskt perspektiv, kanske förståelsen för varandras horisonter kunde öka. Som det är idag inbjuder Skolverket på sin hemsida till givna diskussionsämnen, lärarna diskuterar dem där sinsemellan, men inläggen bemöts inte på nätet av experter. Representanter för verket deltar också alltid på språkdagar med någon programpunkt. Någon debatt om kulturdidaktiska frågor har inte förekommit. De intervjuade lärarna i min studie diskuterar inte sin

faktiska handlingsfrihet. Tolkningsutrymmet (Svingby, 1978; Englund, 1995b) diskuteras inte i termer av möjligheter. Tolkningsutrymmet utnyttjas inte, dess gränser testas inte och därmed reproduceras diskursen.

Robertson Hörberg (1997) hävdar att forskningsresultat kan upplevas av lärare som ett hot. De tvingas omvärdera det de kan och behärskar, vilket kan medföra en kris (ibid.). Jag har inte ställt några direkta frågor till lärarna om forskning. De intervjuade lärarna refererar inte heller till forskning och kulturdidaktiska teorier.²³⁶

Forskningen har ingen direkt makt över lärare, men används som maktmedel av myndighetsdiskus. Ett exempel är när man hänvisar kursplanen till *Framework*, som sägs bygga på forskning (Malmberg, 2000; Jönsson, 2000; Andered, 2001). Det är förvisso sant, men avseende specifikt kulturdidaktiken är teoriansknytning svag och otydlig.²³⁷ Forskardiskursen ställer inga krav på lärarna, utan det är när myndigheterna tar forskningen i sin tjänst för att legitimera sin diskurs som konflikt uppstår. En sekvens från intervjun med Dora får tjäna som illustration:

U: För oss som håller på med forskningen är det enormt viktigt att det är ett samarbete mellan skola och forskning,

D: Jag har upptäckt att man funderar mer och mer i de banorna. Vi har alltså härifrån sökt pengar från Skolverket för att få tid att sitta ner och diskutera skolutveckling. Där ville vi ha med våra kandidater och få deras syn på det vi säger, för att få en nyare aspekt på det här. Kan det gå däråt är det ju jättebra. För det har varit lite grann så att forskningen har varit därborta och vi har varit här.

D: Vi är ju litet allergiska mot påbud uppifrån. Vi tar ibland inte ens till oss det som är bra i det, för att vi är så trötta på det. Jag håller med om att vi måste närma oss varandra.

Hennes yttrande kan uppfattas som att mellan forskning och lärare finns ett stort avstånd. Forskning upplevs komma uppifrån i form av

²³⁶ Som ett undantag kan nämnas en referens till en bok som använder Hofstedes dikotomier, se 6.2.3.7.

²³⁷ Se ovan 3.4.1.4.

”påbud”, men det finns ändå ett intresse att närma sig forskning via skolutveckling om initiativet får komma underifrån.

Ur ett maktperspektiv kan man diskutera den didaktiska potential som finns i kursplanearbete, men som inte blir synlig i intervjuerna förmodligen därför att de intervjuade lärarna inte erbjudits handledning att utforska denna möjlighet. Intervjuerna visar att skrivandet av lokala planer varit en ren rutinmässig handling. Någon har utfört den och de flesta har inte satt sig in i resultatet.

Enligt idealbilden ska kursplanearbetet innebära en tolkning i ett lokalt sammanhang, vilken skapar mening och innebörd anpassad till just de förhållanden och den diskussion som finns där och då. Ämnets centrala begrepp måste konkretiseras och relateras till var och ens praktiska teori. Genom att delta i ett kollektivt skrivande av planen möts lärares olika sätt att se på ämnet. Den enskilda läraren får därmed möjlighet att spegla sin egen syn mot andras samt analysera och reflektera över sitt eget pedagogiska arbete.

Vad som framgick av en analys av ett urval av lokala planer (Lundgren, 2001), var att de med få undantag inte uttrycker ett självständigt lokalt ställningstagande. Samma förhållande visar sig i intervjuerna. Hur kommer det sig? En anledning kan vara att målen inte är möjliga att tolka (Kroksmark, 2002). Ett annat skäl kunde vara att kursplanen innehåller mål, men inte lyfter fram *olika sätt att se* på dessa mål.²³⁸ Thavenius talar i samband med kursplaneanalyser av ämnet svenska om textens ”tystnader”, d.v.s. vad texten *inte* säger. Han pekar på att

Läroplanen har ingenting att säga om att det finns flera olika kunskaps-traditioner och synsätt på de fält som skolämnena omfattar. Den har inte heller något att säga om den besläktade uppfattningen att all kunskap är ”situerad”, d.v.s. tas fram och används i bestämda sammanhang och för vissa syften (Thavenius, 1999b, s. 155).

Ett vapen i den hegemoniska kampen (Fairclough, 1992) är språket. De tre diskurserna använder olika språk. Vid genomgången av de tre diskurserna har textnivån i respektive diskurs karaktäriserats. Säljö uppmärksammar oss på de skilda sammanhang i vilka läroplanstexter och konkret undervisning existerar.

²³⁸ Det ingår inte i kursplane författarnas uppdrag.

(D)et komplexa samhället utmärks av en rik uppsättning institutionella språk som utvecklats som delar av specifika verksamheter (Säljö, 1998, s. 19). ---

Anledning till att institutionella språk tenderar att bli abstrakta är...att de ofta kodifierar omvärlden utifrån utgångspunkter som inte har någon naturlig förankring i vardagliga verksamheter och perspektiv (ibid., s. 21).

Läroplaner och kursplaner ger exempel på skolans institutionella språk. Skolans institutionella språk är inte praktikernas. Politiker, skolledare, forskare och läroplansförfattare formulerar mål för en verksamhet som de inte själva praktiskt ska genomföra. Länken till verkligheten ska den lokala planen vara, en konkretisering som formuleras av lärarna på en specifik skola och ska utgå från deras egen situation.

Likaväl som den politiska diskursen har sitt institutionella språk (Säljö, 1998), har forskningen sitt. Forskardiskursens speciella språk, inom vilken diskursordning det vara månde, är allmänt omvittnat ett hinder för praktiker att ta till sig forskning. Robertson Hörberg (1997) hävdar att lärare har svårt att förstå ett vetenskapligt språk och inte är kritiskt skolade att analysera. Om de tar avstånd från ett vetenskapligt språk, är det för att de känner sig underlägsna, maktlösa och nedgraderade (ibid. s. 178). Det har ovan visats exempel på, att lärare inte är beredda att acceptera myndighetsdiskursens språk. Hur de intervjuade förhåller sig till forskardiskursens språk vet vi inte, eftersom de inte talar om forskning.

Myndighetsdiskurs har inte lyckats kommunicera sina avsikter med skolans mål- och bedömningssystem, men det är lärare som får skulden för att de inte klarar av att tolka ett omöjligt budskap (Kroksmark, 2002). För att kunna framföra sina kritiska argument och kunna hävda sig i den hegemoniska kampen (Fairclough, 1992, s. 93) med andra diskurser behöver de verktyg. Det är en formulerings- och uttolkningskamp (Englund 1995b, s. 39) om kulturdidaktiska begrepp som interkulturell förståelse och interkulturell kompetens med didaktiskt handlande som konsekvens. Verktygen kan utvecklas genom kunskaper om utbildningsfilosofi, läroplansteori samt kultur- och språkdidaktisk teori.

Språk och begreppsbyggnad står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Begrepp som verbaliseras av lärarna själva kan bli verktyg för att lärardiskursen utvecklas och förändras. Lärarutbildning har i detta sammanhang en nyckelposition, genom att träna studenter att kritiskt granska aktuella pedagogiska begrepp. Om blivande och verksamma språklärare i grund- och vidareutbildning inte i tillräcklig utsträckning erbjuds språkliga och begreppsliga verktyg, reduceras möjligheterna för att förändra den språk- och kulturdidaktiska diskursordningen. Inte bara diskursordningen reproduceras utan också maktrelationer (Fairclough, 1992, s. 93). Ideologin ”inbäddad” i kursplanen som diskursiv praktik förblir ”neutraliserad” och betraktas som ”sunt förnuft”, (ibid., s. 87-88).²³⁹

8.2 Slutsatser

I kapitel 1 preciserades avhandlingens syfte som ”att undersöka förutsättningarna för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse”. I kapitel 2-7 har engelskämnet interkulturella dimensioner analyserats och problematiserats som fem teman i tre diskurser. I kapitel 7 har diskurserna relaterats till varandra. Kapitel 8 ska utveckla relationerna mellan de tre undersökta diskurserna och diskutera deras konsekvenser. Därefter ges en sammanfattning av fem teman i tre diskurser som figur 8.2.3. En sammanfattad slutsats för hela avhandlingen presenteras i 8.2.4. Slutligen uttrycks kulturdidaktikens tolkningsutrymme i form av en modell, 8.2.5.

8.2.1 Relationer

Efter att ha granskat de tre diskurserna i förhållande till varandra, framgår att dialogen dem emellan är otillräcklig och att relationerna präglas av obalans i makt. Byrams bidrag (1997) är exempel på en forskardiskurs som direkt adresserar kursplaneförfattare, som ger konkreta förslag på hur teorier kan omsättas i kursplanemål och som gör ett försök att formulera utvärderingsbara mål. Byrams teorier om

²³⁹ Faircloughs citat återfinns ovan i avsnitt 1.4.5.

undervisning och utvärdering av interkulturell kommunikativ kompetens (Byram, 1997) har emellertid inte lämnat spår i den svenska grundskolans kursplan i engelska och hans teorier har inte varit föremål för debatt i svensk fackpress.²⁴⁰

Den språk- och kulturdidaktiska teori, som presenteras i kapitel 2, passar in i svensk utbildningsdiskurs. Teorins ideologiska utbildningsfilosofiska utgångspunkt med en personlighetsdanande bred utbildning mot tolerans och förståelse stämmer med svensk skolans övergripande styrtexter. Teorierna (t.ex. Byram, 1997; Guilherme, 2000) kan också förankras i skolans juridiska dokument. Dessutom passar de väl till t.ex. regeringens värdegrundsprojekt (Englund, 2000). Utbildningspolitiskt finns således inte några hinder för att konkretisera den undersökta forskardiskursen i svenska skolans språkundervisning.

Den kritik, som man skulle kunna rikta mot forskardiskursen, är att den är allmänt hållen och därför blir abstrakt. Byrams modell om interkulturell kompetens är den mest konkreta, men likväl är den ett alltför generellt ramverk för att kunna appliceras på alla språk och alla åldrar. De generella och abstrakta dragen i forskardiskursen gör att den blir mindre tillämplig för en praktiker. För att nå fram behöver teorin konkretiseras genom didaktiska exempel. Analysen av lärardiskursen visar på förutsättningar för att praktiskt utveckla en språkundervisning mot interkulturell förståelse. Samtliga lärare säger att de vill arbeta i riktning mot detta mål. Vad målet innebär för dem själva har de inte funderat så mycket över, än mindre uttryckt det i ord. Däremot arbetar fler intuitivt för att utveckla interkulturell förståelse. Lärarna är obekanta med att det finns en forskardiskurs.

Det finns som intervjuerna visar lärare, vars ideologi harmonierar med forskardiskursens. Om man accepterar Faircloughs definition av ideologi som en konstruktion av betydelser, skulle en sådan lärare praktiskt ha möjlighet att konkret ”översätta” och förverkliga en forskardiskurs.

Lärarna, i den mån de har kursplanen aktuell, uppfattar kursplanens formuleringar som vaga, problematiserar inte begreppet interkulturell förståelse och tar inte hänsyn till annat än kulturkunskap vid betygsättning. Inte ens en lärare med ett ideologiskt ställningstagande i samklang

²⁴⁰ De finns inte heller redovisade eller diskuterade i Språkboken, kursplanernas kommentarmaterial. Se dock Lundgren, 1998. Artikeln skapade ingen offentlig debatt.

med forskardiskursens (som hon för övrigt inte känner till) betygsätter interkulturell förståelse. Denna lärare (Dora) deklarerar klart att det är hennes fostrande roll som är den viktigaste. Det gör hon i kraft av sin ideologiska övertygelse, inte med stöd av kursplan eller forskning.

Intervjuerna visar exempel på språklärare som betraktar de flerkulturella eleverna som resurs för kulturdidaktiken. Dessa elever uppmärksammas i läroplanen, men inte specifikt inom kursplanerna i främmande språk. Jag ser det som en svaghet i Byrams teorier att dessa aspekter saknas. Risager och Tornberg uppmärksammar ett multikulturellt perspektiv, vilket också flera av lärarna gör. För den av lärarna som arbetar på en mångkulturell skola är perspektivet centralt. I kommentarmaterialen till Lgr 80 och Kursplan 2000 har de flerkulturella elevernas roll som kulturbärare uppmärksammas av Erickson (1990) och Jönsson (2001).

8.2.2 Konsekvenser

Nedan diskuteras konsekvenser för kulturdidaktikens diskursordning om relationerna mellan diskurserna bibehålls eller förändras.

Tolkningsutrymmet för kulturdidaktiken tydliggörs inte i myndighetsdiskurs eller i lärardiskurs. Undervisningens innehåll uppfattas som oproblemiskt, givet på förhand, inte som öppet och kontingent. Forskardiskursen erbjuder alternativa tolkningar och genom analysen av de tre diskurserna blir den ideologiska spännvidden synlig.

Konsekvenserna av den uteblivna dialogen mellan forskardiskurs och myndighetsdiskurs är att den senare implicit reproducerar en tidigare infödd norm för språkundervisning och att traditionellt ämnestänkande isolerat från en helhetssyn på utbildning därmed återskapas. Kultur betraktas som knutet till nation, den kulturella dimensionen inriktas mot faktabaserad kunskap och språkfärdigheter betonas.

Rubbas dominansförhållandena i kulturdidaktikens diskursordning får det konsekvenser. Vinner forskardiskursen terräng innebär det att engelskämnet öppnas upp mot samhällsvetenskap, kulturteori och kritisk pedagogik. Det blir behov av en förändrad språklärarytbildning som kan upplevas som något nydanande, men också som ett hot mot en etablerad disciplin och uppfattning om vad ett skolämne är. Kvarstår myndighetsdiskursens hegemoni riskerar kursplanens formuleringar att skymma övergripande bildningsfrågor på bekostnad av engelskämnets

kunskapsmål, vilka sätter agendan för den enskilda lärarens didaktiska vision och handlande. Detta styrks av intervjuerna utom i ett fall.²⁴¹ Förändras lärardiskursens sociala och diskursiva praktik får det konsekvenser. Undersökningen har visat att det finns förutsättningar för ett närmande till forskardiskursens tydligt uttalade ideal, en interkulturell språkbrukare. Det pressade lokala förändringsarbetet, den traditionella språklärarkulturen samt brist på kontakt med teorier och metoder i kombination med myndighetsdiskursens makt försvårar för lärarna att utveckla en konkret språk- och kulturdidaktik mot interkulturella språkbrukare.

Om det i den nationella kursplanen saknas synliga kulturdidaktiska alternativ, uppmuntras givetvis inte ett självständigt ställningstagande i en lokal ämnesplan eller i egen undervisning. Vi har här ett exempel på vad Thavenius (1999b, s. 155) kallar för ”tystnad” om ett fenomen. Det man inte talar om blir osynligt och det osynliga är svårt att upptäcka, därmed kan man tro att det inte existerar. Kursplanen är diskursiv och ifrågasätter inte sitt eget perspektiv. Därmed problematiseras inte språk- och kulturdidaktiken. Detta i sin tur innebär att lärarna inte ifrågasätter kulturbegreppet och därmed inte språkundervisningens kulturella dimension eller dess koppling till läroplanens övergripande mål om interkulturell förståelse. Uppfattningar som tages för givet, eller inte problematiseras, utmanas heller inte inom praktiken, eftersom kontakten mellan lärardiskursen och forskardiskursen att döma av intervjuerna inte finns.

De intervjuade språklärarna intar inte rollen av självständiga uttolkare av läroplansmål. De ser sig snarare, som ”tekniska verkställare av politiskt fattade beslut” (Englund, 1997, s.125) där de avgörande ”besluten” representeras av nationella betygskriterier och nationella prov. Detta gäller även lärare med en tydlig pedagogisk teori. Andra lärare låter läroboken tolka kursplanens mål. Intervjuerna visar att vid betygssättning dominerar betygskriterierna²⁴² på bekostnad av lärarnas grundvärderingar. Det innebär att även för den lärare som talar om ett

²⁴¹ Doras förhållningssätt utgör ett undantag, men hon säger att hon inte funderat över begreppet.

²⁴² Som de representeras dels av uppnåendemålet för år 9 i kursplanen, dels av nationella ämnesprovet i engelska för år 9.

”fostransmål” i engelskundervisningen får detta mål ytterst ge vika för kursplanens kunskapsmål.

Lärardiskursens diskursiva praktik, d.v.s. hur lärarna skapar mening av begreppet interkulturell förståelse och relaterar detta till pedagogisk handling, är således delvis en konsekvens av kursplanens vaghet, avsaknad av didaktiskt handlett lokalt kursplanearbete och bristande kontakt med forskning. Med forskning avser jag både språk- och kulturdidaktik (t.ex. Byram) och läroplansteori (t.ex. Englund), som tillsammans kan erbjuda en teoretisk struktur för alternativa meningar av kursplaneinnehållet. Traditionen bidrar till att reproducera diskursen.

8.2.3 Schematisk sammanfattning av fem teman i tre diskurser

Schematiskt kan man sammanfatta relationerna mellan de tre diskurserna och deras konsekvenser som framgår av Figur 8.1.

TEMA	Forskardiskurs	Myndighetsdiskurs	Lärardiskurs
1. Norm för språkundervisning	Interkulturell språkbrukare (IS) som tydligt ideal.	Omedvetet modersmålsperspektiv. Skillnaden mellan idealen inte problematiserad,	Omedvetet modersmåls-perspektiv. Skillnaden mellan idealen inte problematiserad
Konsekvenser av 1	IS är förutsättningen för interkulturell kommunikativ kompetens.	Äldre norm för språk-undervisning kan omedvetet fortleva	Äldre norm för språk-undervisning kan omedvetet fortleva
2. Integration inom och mellan ämnen,	Språk och kultur studeras i integration; språkstudierna är tvärdisciplinära och ämnesintegrerade	Studiet av språk och kultur sker inom ett skolämne.	Polariserade uppfattningar: Majoriteten har fokuserad ämnesuppfattning, en enda förordar tydligt ämnesintegration. Behovet av både språkfärdigheter och interkulturell förståelse och samspelet dem mellan uttrycks bara tydligt av en lärare.
Konsekvenser av 2	Lingvistik och beteendevetenskap möts; fruktbar symbios eller akademisk revirstrid?	Skolämnet i sin nuvarande konstruktion motverkar tvärdisciplinär syn och ämnesintegration; formulering av strävansmål och uppnåendemål fokuserar traditionella färdighetsmål.	Skolämnet som konstruktion motverkar tvärdisciplinär syn och ämnesintegration; Språkfärdighetsideal lever kvar.

3. kultur	En socialantropologisk syn. Bakomliggande tankemönster för handlingar fokuseras med utgångspunkt från synliga kulturytringar. Kultur en konstruktion. Nationalitet bara en del av individens identitet.	Kultur kopplas till nation, till engelsktalande länder Kulturbegreppet problematiseras inte.	Kultur kopplas till nation, till engelskspråkiga länder, av majoriteten. Kulturbegreppet problematiseras inte. Kultur står för hur andra människor lever och tänker. Faktakunskaper är en del av undervisningen, men lärarna vill att elever ska förstå att man kan tänka på andra sätt än vi själva, att få beredskap för en mångkulturell tillvaro. Två lärare talar om flerkulturella elever som resurs för språkklassrummet.
Konsekvenser av 3	Kunskap i kultur, Språkfämnet breddas; nya tvärvetenskapliga attityder och kompetenser krävs för akademins och skolans lärare och forskare	Kultur, ses implicit som något statiskt och homogent. Signalerar till lärare att det gäller kunskap <i>om</i> kultur, "kultur" är intellektuell faktakunskap	Kultur, ses implicit som något statiskt och homogent. Signalerar till elever att det gäller kunskap <i>om</i> kultur, "kultur" är intellektuell faktakunskap
4. språkstudiernas roll inom elevens hela fostran,	Studierna har en kritisk dimension. Demokrati-frågor länkade till studierna. Lära sig att reflektera över egna utgångspunkter.	Koppling mellan övergripande läroplansmål och interkulturell förståelse som övergripande kursplanemål otydligt.	Två enstaka markerade läroplanpositioner: a) en helhetssyn på allt som sker i skolan, medvetet arbete med samsämnena b) ämnets roll är att lära barn kommunicera språkligt. De övriga intar opreciserade positioner mellan dessa ytterligheter. Lärare (a) ger implicit uttryck för internationalisering och interkulturell förståelse som socialpsykologiskt begrepp och del av demokratifostran. Övriga ser internationalisering ur ett organisationsteoretiskt perspektiv.
Konsekvenser av 4	Lärare inom skola och lärarutbildning behöver fördjupad kännedom om samhällsvetenskapliga teorier och kulturteori (främst allmändidaktisk, läroplansteoretisk, utbildningsfilosofisk) teoribildning	Länkningen till demokratifrågor försvinner i uppnående mål och betygskriterier	Fokuserat ämnestänkande kontra helhetssyn

5. kunskapssyn	Fokus ligger på den lärande, kunskap är subjektiv och skapas individuellt. Interkulturell förståelse är en process mellan individer	Elevreflektion avser språktillägnande. Interkulturell kompetens definieras ej, ska bedömas utan kriterier. Uppnåendemål avser fakta. Nationella. prov bedömer ej interkulturell förståelse/kompetens.	Samtliga har en outtalad elevcentrerad och konstruktivistisk kunskapssyn. Implicit är det elevens egen personlighet som ska utvecklas för att kunna leva i ett internationaliserat samhälle, men vad deras egen roll som ämneslärare innebär för en utbildning mot interkulturell förståelse är det bara en lärare explicit uttalar
Konsekvenser av 5	Upplevelsebaserat lärande förutsättning. Ställer krav på kvalitativa kriterier för processuell utvärdering och betyg-sättning.	Utvecklandet av interkulturell förståelse och interkulturell kompetens blir synonymt med tidigare kulturkunskap. Utvärdering och betyg-sättning uteblir	Att utveckla interkulturell förståelse konkretiseras inte i språkundervisningen, tidigare kulturkunskap lever kvar

Figur 8.1. Sammanfattning av relationer mellan tre diskurser och deras konsekvenser

8.2.4 Sammanfattande slutsats

Avhandlingens huvudsyfte är att undersöka några förutsättningar för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse. Förutsättningarna kan delas in i två kategorier:

1. Gynnsamma förutsättningar för att utveckla interkulturell förståelse i grundskolans engelskundervisning:
 - En kulturdidaktisk teoretisk grund finns att bygga på (t.ex. Byram, Kramsch och Risager) vilken explicit utgår från den interkulturella språkbrukaren som norm istället för den infödda språkbrukaren. Teorierna harmonierar med skolans värdegrundsperspektiv.
 - Internationella och nationella övergripande styrtexter framhåller vikten av internationell och interkulturell förståelse tvärs över ämnesgränserna.
 - Kursplanen har infört begreppen interkulturell förståelse och interkulturell kompetens. Elevens förmåga att utveckla interkulturell förståelse ska bedömas.

- De intervjuade lärarna uttrycker en grundinställning att det är viktigt att utveckla elevers förståelse för andra och för alternativa synsätt.
 - Flera lärare framhåller det ökade antalet flerkulturella elever som en resurs i engelskundervisningen genom att de tillför nya perspektiv.
2. Förutsättningar som försvårar möjligheterna att utveckla interkulturell förståelse i grundskolans engelskundervisning:
- Forskningen når inte fram till de intervjuade lärarna.
 - Kursplanen saknar teoriförankring, snävar in perspektivet mot faktakunskaper, begreppen är vaga och inga betygskriterier anges
 - Nationella prov bedömer inte interkulturell förståelse, lärarna styrs av kvantifierbar bedömning, språkfärdighetskraven dominerar undervisningen.
 - Skolans tjänsteorganisation leder till fokuserat ämnestänkande. Lärarna saknar tid och handledning för didaktisk reflektion och utveckling, vilket bl.a. yttrar sig i att de inte problematiserar kursplanen och dess begrepp. En tradition om kulturkunskap dominerar.
 - Yttre betingelser i den egna mikrokontexten ses av de intervjuade som främsta hinder.
 - Det finns lärare som betraktar elevers oförmåga att sätta sig in i andras situation som ett stort hinder.

Med en förskjutning av dominansförhållandena inom språk- och kulturdidaktikens diskursordning kan förutsättningarna förändras.

8.2.5 En modell för kulturdidaktikens tolkningsutrymme

Med avseende på ideologiska konflikter²⁴³ inom kulturdidaktiken, kan erhållna resultat uttryckas i en generell modell. Modellen grupperas runt de fem teman som har använts (Figur 8.2.5).²⁴⁴ Med hjälp av i avhandlingen använda teorier och erhållna empiriska data, konstrueras

²⁴³ Se avsnitt 1.4.5.-1.4.6.

²⁴⁴ Modellen tar inte hänsyn till ramarna för lärarnas handlande, se 9.1. En tidigare variant av modellen har i ett annat sammanhang prövats som analysmodell (Lundgren, 2001).

ett tänkbart tolkningsutrymme (Englund, 1995b, s. 39) för kulturdidaktiken. Inom denna arena utkämpas ideologiska konflikter. Modellen åskådliggör det tolkningsutrymme för kulturdidaktiken som erhållits som resultat av problematiseringen och analysen av engelskundervisningens interkulturella dimension som tre diskurser. De tre diskurserna bidrar till olika synsätt på fem teman. Modellen nedan erbjuder tolkningsutrymmet för kulturdidaktiken såsom det kommer till uttryck i en kombination av de tre undersökta diskurserna.

Inom vart och ett av de fem temaområdena kan ett försök till en positionsbestämning låta sig göras för ett tänkt objekt.²⁴⁵ Därmed kan en profil upprättas som blir specifik för det undersökta objektet och som kan bli *utgångspunkt* för reflektion och diskussion. Det är viktigt att påpeka att inom varje tema finns en *spännvidd* mellan två polariserade ytterligheter. Modellen ska inte ses som färdig, utan möjlig att komplettera med fler begrepp och andra teman.

Genom att visa på de vida gränser inom vilket kulturdidaktiken rör sig, kan modellen vara till hjälp som ett verktyg (mediating tool, Wertsch, 1998) t.ex. för lärare och lärarstudenter att tolka kursplaner, läroböcker, kursmaterial, test, fortbildningskurser eller som instrument för att analysera avlyssnade lektioner.

En förutsättning för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse är att ett tolkningsutrymme för kulturdidaktiken blir synligt för verksamma och blivande språklärare och att de ges möjlighet att inta en ett självständigt och välgrundat ställningstagande till området. Mitt kunskapstillskott är synliggörandet av ett sådant tolkningsutrymme betraktat utifrån redovisade teoretiska utgångspunkter och empiriska data.

²⁴⁵ T.ex. kursplaner, läroböcker, kursmaterial, test, fortbildningskurser, lektioner.

NORM FÖR SPRÅKUNDERVISNINGEN	
<p>Studeras som ett nationalspråk</p> <p>Eleven ska</p> <p>* erövra en kulturell kompetens så nära en infödd som möjligt</p> <p>* få bildning och delaktighet i ett anglosaxiskt kulturarv</p> <p>Ideal: native speaker</p>	<p>Studeras som internationellt kontaktspråk</p> <p>Eleven ska</p> <p>* kunna verka som en brygga mellan olika kulturer</p> <p>* lära sig ifrågasätta det egna, värdera olika alternativ</p> <p>Ideal: intercultural speaker</p>
↔	
SYN PÅ SPRÅKSTUDIER I INTEGRATION	
<p>Ämnet i centrum.</p> <p>Tydliga gränser mellan skolämnena och ämnets olika delar</p> <p>En fokuserad ämnesuppfattning</p>	<p>Social fostran i centrum</p> <p>Ämnesintegration. Integration mellan ämnets olika delar.</p> <p>Språkundervisning är del av läroplanens internationella perspektiv</p> <p>En helhetssyn på allt som sker i skolan</p>
↔	
SYN PÅ KULTUR	
<p>Objektiv kunskap</p> <p>Kultur är något statiskt och homogent.</p> <p>Kultur som essens</p> <p>Kultur som produkt</p>	<p>Subjektiv kunskap</p> <p>Kultur är en ständigt föränderlig och en meningsskapande process</p> <p>Kultur som process</p>
↔	
SYN PÅ KUNSKAP	
<p>Faktabaserat lärande betonas</p> <p>Lärocentrerad undervisning</p> <p>Överföring</p> <p>Reproduktion</p> <p>Kunskap om en homogen "majoritetskultur"</p>	<p>Lärande är upplevelsebaserat</p> <p>Elevercentrerat lärande betonas</p> <p>Kunskap konstrueras</p> <p>Beredskap för en heterogen mångkulturell tillvaro nu och i framtiden</p>
↔	
SYFTE MED KULTURDIDAKTIK	
<p>Eleven ska</p> <p>* få maximala chanser på en arbetsmarknad</p> <p>* utbildas för att ge samhället internationellt konkurrenskraftig arbetskraft</p> <p>Instrumentellt och rationellt motiv</p>	<p>Eleven ska</p> <p>* utveckla sin egen personlighet</p> <p>* öka sin kritiska förmåga</p> <p>* förberedas för ett aktivt världsmedborgarskap i ett internationaliserat samhälle</p> <p>* utveckla en fördjupad solidaritet</p> <p>* upptäcka och ta avstånd från västerländsk etnocentrism, Kulturdidaktik är en del i elevens bildningsfostran</p> <p>Demokratiskt motiv</p>
↔	

Figur 8.2. Tolkningsutrymmet för kulturdidaktik

9 Slutord

9.1 Ett normativt perspektiv

Det är en moralisk och etisk fråga för mig att språkundervisningen utnyttjar den potential till medborgarutbildning, som jag anser finns i engelskundervisning. Tankegången har utvecklats i första kapitlet. I kapitel 2 och 3 har jag visat hur denna uppfattning får stöd i forskning och övergripande styrdokument. Kapitel 6 har visat att det bland praktiker mer eller mindre uttalat finns en vilja att ansluta sig till ett sådant perspektiv.

Min avhandling kan betraktas som normativ och därför vill jag uppehålla mig något vid detta förhållande. Resonemanget påbörjades i avsnitt 1.4.1 med några kommentarer till forskningens uppgift och anknyter till den diskussion som förs i kapitel 5 om tolkning och analys av intervjuer. Jag ska också nämna något om diskursanalysens egen reflexivitet, d.v.s. hur en teori tillämpas på sig själv och sin egen forskningspraktik (Burr, 1995, s. 180).

Som påpekats tidigare är forskarens egen diskurs avgörande för tolkningen. Med en annan undersökare och utifrån andra teoretiska utgångspunkter och andra data kan resultatet bli annorlunda. Makten ligger hos forskaren, inte bara i val av tolkningsperspektiv utan också genom att välja informanter, bestämma ämne för samtalet och att styra det i önskad riktning. Även om jag i kraft av undersökare implicit intar denna maktposition, kände jag bara i ett fall (Erik) att det störde kommunikationen vid själva intervjusituationen. Men givetvis är ett ojämnt förhållande likväl en realitet i samtliga intervjuer. Lärarna fick visserligen läsa igenom sin egen intervjutext, men för att involvera dem mer, kunde de ha fått vara med i själva analysarbetet.

Forskning kan betraktas som diskursiva konstruktioner. Vetenskap speglar inte verkligheten utan ger *en* möjlig version av den. Hårddrar man denna synpunkt hamnar man i relativism, vilket gör att allt är möjligt att försvara som resultat. Diskursanalysen blir också kritiserad för detta. Forskning kan bedömas utifrån den roll den spelar för

bevarande/förändring av maktrelationer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 111). Den kritiska diskursanalysen vill ifrågasätta maktrelationer inom en diskursordning och dess konsekvenser. Forskningen spelar en politisk roll, men är så att säga själv ett exempel på de förhållanden som den kritiserar.

Jag har tydligt deklarerat min övertygelse om vikten av att utveckla interkulturell förståelse som en nödvändig bildningskomponent i en internationaliserad tillvaro. Mitt syfte, att undersöka några förutsättningar för att detta kan ske, är inplacerad i en specifik teoretisk ram. Utifrån mitt eget diskursiva forskarperspektiv har jag visat på olika sätt att tala om engelskämnets interkulturella dimension, vilket enligt mitt synsätt är det fält inom vilket kulturdidaktiken rör sig. En annan utgångspunkt och andra undersökta diskurser än de som valts ut i min avhandling ger kanske en annan bild. Mina empiriska data är delvis mina egna konstruktioner. Det finns förutsättningar som inte kommer med och mina resultat har givetvis sina begränsningar. Så har jag t.ex. hanterat tio lärare som en diskurs. Den är inte representativ utan illustrerar i själva verket tio olika språklärares synpunkter. Genom att använda klassrumsobservationer och elevintervjuer skulle andra resultat erhållas. Med en större tyngdpunkt på läroplansteorins andra perspektiv (1.4.6.2.) skulle ramarna för lärarnas handlande få en ökad betydelse. Det finns ingen objektiv neutral observation av världen (Burr, 1995). Ska man inta ett kritiskt förhållningssätt till förgivet-tagen kunskap gäller det också de egna forskningsresultaten.

Begreppet interkulturell förståelse som bärande element i engelskundervisningens kulturella dimension är inte givet på förhand. Avhandlingen har lyft fram det som en flytande signifikant²⁴⁶ inom kulturdidaktikens diskursordning där en hegemonisk kamp²⁴⁷ råder. I enlighet med min syn på forskning som intervention har jag försökt bidra till att problematisera ett område och göra dess begrepp till föremål för exotisering.

Med diskursteoretiska termer kan det sägas att man genom att förflytta något från det objektiva till det politiska, alltså från det tyst självklara till något man kan vara för eller emot, gör det självklara till potentiellt

²⁴⁶ Se 1.4.5.

²⁴⁷ Se 1.4.5.

föremål för diskussion och kritik och därmed förändring (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 151).

Det finns både goda och dåliga förutsättningarna för att i grundskolans engelskundervisning kunna utveckla interkulturell förståelse. Avhandlingen har visat på några. Det är för att försöka förändra tänkandet om språkundervisningens övergripande mål som jag har skrivit avhandlingen. Blir den ett bidrag till en debatt om meningen med skolans språkundervisning, anser jag att målet med mitt arbete är nått.

9.2 Medel för att nå kulturdidaktikens mål

Det saknas som jag visat i undersökningen ovan, en dialog mellan de tre diskurserna, forskningens, myndigheternas och lärarnas, avseende kulturdidaktikens centrala begrepp interkulturell förståelse och interkulturell kompetens. I detta avsnitt presenteras några idéer till hur en ökad kontakt mellan diskurserna kunde stimuleras, vilket i sin tur skulle kunna leda till gynnsammare förutsättningar för kulturdidaktikens utveckling. De ska enbart betraktas som *förslag* på vägar att närma sig kulturdidaktikens mål. Målet är att utbilda interkulturella språkbrukare (Byram, 1997; Kramsch, 1998a/b; m.fl.) eller annorlunda uttryckt att hos elever utveckla interkulturell kompetens (Byram, 1997; Risager, 2000). För egen del talar jag hellre om att utveckla interkulturell förståelse. Dessa begrepp har ovan utvecklats i kapitel 1 och 2.

Om myndighetsdiskurs öppnar en dialog med en ny språk- och kulturdidaktisk forskardiskurs, tar in dess teoretiska perspektiv i kursplaneskrivningar och kombineras med skolutveckling kan den enligt min mening få genomslagskraft. Den kommunikativa språksynen samt inlärningsteorier om elevstyrt lärande, vilka så kraftfullt lyftes fram under 1990-talet är exempel på hur språkforskning nått ut till praktiker med hjälp av myndighetsdiskurs.²⁴⁸ Andra medel är att via högskolorna utveckla grund- och vidareutbildning för lärare, forskarcirklar, aktionsforskningsprojekt mm. Enskilda skolor kan ges lokalt

²⁴⁸ Kursplanen i engelska (Skolverket, 1996c; Skolverket, 2000a), inriktar bedömningen mot elevens medvetenhet om hur språkinläring sker samt ansvar och självständighet när det gäller att planera och genomföra uppgifter.

stöd för realiserandet av värdegrundsperspektivet tvärs över ämnesgränserna där engelska inte bara ses som ett språkligt medel för internationell kommunikation utan erkänns som ett skolämne med en egen fostrande interkulturell potential. Övriga vägar är t.ex. medvetet samarbete med lärarorganisationer; initiativ till nytänkande inom undervisningsmaterial och metoder för utvärdering; attitydbearbetning av skolledare, lärare i andra ämnen, föräldrar, elever. Traditionens makt är stor. Det är ett arbete på lång sikt som måste läggas upp målmedvetet och strategiskt för att drivas framåt. Myndighetsdiskurs kan initiera denna utveckling, eftersom den har övertaget i den hegemoniska kampen om kulturdidaktikens tolkningsutrymme. Men den måste ske i samförstånd och dialog med lärare och forskning. Några av de punkter som ovan nämnts ska närmare utvecklas.

Hur gör man teorier lätt tillgängliga? Att kommunicera forskning är idag ett stort problemområde generellt. Mitt förslag med avseende på avhandlingens speciella område är att använda befintliga kontaktytor i mycket större utsträckning än hittills.²⁴⁹ Ett gott föredöme är t.ex. den danska tidningen *Sprogforum*.²⁵⁰ Myndigheter, språkläraryöreningar, högskolor har alla ett ansvar och idealet vore att samordna alla befintliga resurser inom landet till en resursstark publikation.

Läroarbetsutbildning kan verka som en brygga (*mediator*) mellan forskardiskurs och praktikerdiskurs, eftersom den har tillgång till bådas arenor. Både för forskningsfält och praktikerfält behövs mötesplatser där öppenhet, flexibilitet och pluralism råder. Det medför bl.a. att nya grund- och fortbildningar behöver utvecklas och erbjudas och att skolans ämnestänkande kan mjukas upp. För att ett sådant tänkande ska leda till en fruktbar symbios utmanas traditionella revir inom skola och läroarbetsutbildning. I läroarbetsutbildningen (grundutbildning och fortbildning) finns möjligheter att i högre grad praktiskt tillämpa den didaktiska forskning om alternativa ämnessyner som utvecklats av gruppen kring Tomas Englund (se t.ex. Säfström och Svedner, 2000) vid praktikbesök, läroboksanalys etc. Skolas den blivande läraren in i att ifrågasätta ämnesuppfattningar generellt, vässas de analytiska instrumenten och den kritiska förmågan.

²⁴⁹ Avsnitt 5.2. gör en översikt över befintliga kontaktytor.

²⁵⁰ <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum>

En förnyad grundutbildning för språklärare, vilken infördes hösten 2001, kommer eventuellt att skapa en större bredd i språkundervisningen. Lärarbrist gör att grundskollärare med inriktning mot 1-7 som har en mer mångsidig typ av utbildning i högre grad undervisar även i senare skolår. Dessa förändringar kan medföra större ämnesintegrering och sätta in engelskundervisningen i ett vidare samhällsperspektiv. Min åsikt är att en breddad grund- och vidareutbildning för språklärare i utbildningsfilosofi, läroplansteori samt kultur- och språkdidaktisk teori kan bli början till att inom språkämnen utvecklas ”ett byte av grundläggande tankeordning kring lärande, målbeskrivning och kunskapsbedömning” Kroksmark (2002, s. 75). Samtidigt är det värt att lyssna på den kritik som bl.a. framförs av Lahdenperä (2001, s. 87).

Lärarytbildningen ses fortfarande som ett nationalistiskt projekt där interkulturella frågor och multietniska skolkontexter ges marginell uppmärksamhet och utrymme.

Därför blir frågan om den interkulturella pedagogikens framtida existens, plats och utveckling – att vara eller inte vara – aktuell i den förnyade lärarytbildningen.

Även om avhandlingen inleddes med att påstå att helhetssynen är ett av skolans nya karaktäristika, finnas det en motsättning mellan vision och verklighet. Det framgår av intervjuerna att en fokuserad ämnesuppfattning är det vanliga bland dessa lärare som undervisar i skolår 7-9. Lärare för de tidiga skolåren har till skillnad från sina kollegor som undervisar äldre elever, en naturlig möjlighet att ta ett samlat grepp på skolarbetet. De har en bred pedagogisk utbildning och undervisar samma elever i många ämnen. De flesta språklärare har dock inte idag dessa praktiska förutsättningar. Min åsikt är att skolämnet i sin nuvarande konstruktion kan utgöra ett hinder för språk- och kulturdidaktikens utveckling. Med en förnyad lärarytbildning finns förutsättningar för att bredda språklärarkompetensen. De intervjuade lärarnas syn på ämnet konstrueras i samspel med omgivningen. Lärarnas diskurs reproducerar deras ämnessyn och omgivningens syn på deras ämne. Lärarnas identitet konstrueras av diskursen. Den sociala praktiken innefattar också utbildningen av språklärare. Den domineras enligt min mening av vad Englund (1995a) kallar den vetenskapligt

rationella utbildningskonceptionen.²⁵¹ Thavenius står för ett liknande synsätt när han kritiserar skolan för ”pedagogisk rationalitet”:

En olycklig följd av att skolan i hög grad är präglad av den vetenskapliga kulturen är att den domineras av något som man kan kalla pedagogisk rationalitet. Den pedagogiska rationaliteten har sina rötter i vetenskapens specialisering och splittring av världen i avskilda delar. I skolan talar man om moment som tränas och lärs in mer eller mindre isolerade från varandra (Thavenius, 1999c s. 198).

Thavenius kritik kan relateras till en uppfattning redovisad av Murphy (1988, citerad ovan i avsnitt 1.5). Hon hävdar att yngre elever är mer benägna att förstå språk och kultur som en del av hela den värld de vill utforska. Jag vill hävda att ett tvärdisciplinärt tänkande inom lärarutbildning och skola för att öppna nya kontaktytor och bryta upp konventionella mönster är inte okontroversiellt och kan upplevas av många som ett hot mot det egna ämnesreviret.

Planering med eleverna förutsätter och föregås av lärarens ställningstagande och val. Med didaktisk handledning kan lärarens reflektion ytterligare fördjupas. Högskolorna kan stödja praktikinlärande forskning. Genom ökad didaktisk medvetenhet kan lärares lokala skolutveckling på sikt leda till ett breddat tänkande om språkundervisningens mening i allmänhet och därmed lyfta fram kulturdidaktiska aspekter som centrala. En plats för detta är arbetslaget där elevens utvecklande av interkulturell förståelse sker i integration tvärs över ämnesgränserna. Jag har ovan utgått från perspektiv som är normativa (forskardiskursen) eller preskriptiva (den politiska diskursen). De problem jag själv ser med dessa utgångspunkter är att de kommer uppifrån. En (praktiker)-teori måste växa fram underifrån²⁵², givetvis i ett medvetet ställningstagande till redan etablerade modeller. För att lärare generellt ska kunna uppnå ett tillstånd av decentring, har nätverksgrupper, forskningscirkel, pedagogiska utvecklingsgrupper etc. de senaste åren etablerats i ett samarbete mellan praktiker och högskolor.²⁵³ Nätverksgruppen som

²⁵¹ Se ovan avsnitt 1.4.6.2.

²⁵² Jfr vad Dora säger.

²⁵³ Den här gruppen lärare utgör redan ett eget nätverk. De var alla, sedan intervjuerna gjorts, intresserade av att knyta mig till gruppen för att vi tillsammans skulle utveckla språk-och kulturdidaktisk kunskap. Efter långa förhandlingar med den lokala skolförvaltningen och

de intervjuade lärarna tillhör ger dem stöd och styrka enligt flera av dem. Intervjuerna visar att det finns en positiv inställning till lärarinitierad skolutveckling och fortbildning om de praktiska möjligheterna erbjuds.

Uljens (1997, kapitel 8) talar om reflektiv skoldidaktisk teori, som utvecklas med undervisningsverkligheten som utgångspunkt. Han förespråkar en reflektion för lärare på tre nivåer: (1) Som första steg kan läraren tänka på sina upplevelser och därefter reflektera över sina erfarenheter (dvs. redan reflekterade upplevelser). (2) I nästa steg kan läraren inta en problematiserande attityd till den egna verksamheten genom att kontrastera den privata erfarenheten till en modell. Denna modell kan vara en forskares eller praktikers, vilken förändrar lärarens tänkande eller leder till sökandet efter en egen modell. (3) Som sista steg utvecklar läraren en didaktisk modell eller teori, som resultat av att hon läser relevant litteratur och skaffar sig insikter i kunskapsteoretiska frågor.

Det har under det senaste decenniet skapats en mängd vägar att gå för praktisknära forskning, vilka passar väl in i en strävan att utveckla svensk språk- och kulturdidaktik. Guilherme (2000) pekar i sin avhandling på kritisk pedagogik som en introduktion till lärares teori-medvetenhet (se ovan 5.1.1.) *Teacher thinking*-forskningen (t.ex. Schön, 1983; Alexandersson, 1994) är den inriktning som Aspegrens avhandling (2000) och Castro (kommande) bygger på (se ovan 5.1.2. resp. 5.1.1.). Förslag på konkreta frågor att undersöka kunde väljas bland de frågor lärarna inte berör i intervjustudien ovan och som återfinns i slutet på kapitel 6. Andra frågor är t.ex. vilka praktiska konsekvenser en satsning på de olika alternativen inom tolkningsutrymmet får för undervisningen (betygskriterier, nationella prov, undervisningsmaterial etc.). Hur ser respektive undervisning ut när praktiker berättar om den? Vilken sorts kunskap utvecklar eleverna? Det finns behov av handlett utvecklingsarbete, som kan kombineras med praktisknära forskning. Ett sätt att utveckla en reflektiv teori för språk- och kulturdidaktik är genom aktionsforskning.

Om lärarna ställde krav på Skolverket när t.ex. nya begrepp infördes i en kursplan hur skulle dessa kunna tänkas vara utformade? Ett

upprepade ansökningar till Skolverket om medel fick hela idén läggas på is. Det var omöjligt för lärarna att ta på sig ytterligare arbetsbörda utan kompensation i tid.

tänkbart förslag är att lärarna krävde att Skolverket konstruerade och diskuterade ett par genomtänkta mycket konkreta lokala planer som exemplifierade olika sätt på vilka de centrala målen kunde transformeras med avseende på innehåll, organisation och arbetssätt, vilka rymdes inom det potentiella tolkningsutrymmet. Dessa ”exempelplaner” kunde presenteras mot en bakgrundsskiss av respektive fiktiva skolors specifika förutsättningar och behov. Planerna skulle på så sätt kunna ge alternativa tolkningar av de centrala målen utifrån skilda didaktiska ställningstaganden (olika ämnesuppfattningar, konceptioner, kunskapsfaser etc. se t.ex. Säfström & Svedner, 2000) och åtföljas av en diskuterande text. En undersökning av lokala ämnesplaner i engelska (Lundgren, 2001) och intervjuerna med lärarna har visat att den centrala kursplanens vaghet avseende begrepp inom språk- och kulturdidaktiken försvårar en konkretisering. Den åtgärd som föreslagits ovan kunde bidra till ett förtydligande genom att erbjuda alternativ och därmed underlätta självständiga förhållningssätt. Det är annars lätt att betrakta en text som mer eller mindre självklar utan att den ifrågasätts, vilket Bosse resonerar om:

B: Det kan vara så här att själva ordet som sådant har, OK det finns i läroplanen, men det står sannerligen inte mycket om det. Jag har inför den intervju som du skulle göra med mig i mars, då försökte jag själv att sätta mig in i vad det här var för någonting. Jag tittade just i läroplanen²⁵⁴ och det står inte särskilt mycket. Det är väl så att jag som begrepp inte har haft det direkt aktualiserat, antingen beror det på att jag har slarvläst läroplanen, eller också har man tagit för givet. I princip följer man alltid den plan som man har blivit inpräntad ska gälla, i det man har som rättesnöre.

Att skriva en lokal plan kan ge lärare chans att tillsammans med kollegor få tänka igenom vad ord och formuleringar egentligen skulle kunna betyda genom att alternativa tolkningar och praktiska konsekvenser av dessa lyfts fram. Första förutsättningen är dock att kursmålen går att tolka. Om nationella formuleringar av kursplanemål reproduceras lokalt (Lundgren, 2001) kan detta tyda på att så inte är fallet. Kroksmark (2002) hävdar att grundskolans kursplanemål generellt ”är formulerade på ett sådant sätt att de inte är möjliga att förstå och därmed svåra att omsätta i praktisk undervisning”.

²⁵⁴ Läraren använder läroplan i betydelsen kursplan.

Lärarna nämner i förra kapitlet (6.2.) studiebesök och utbytesresor. De ser dem som oöverträffade medel för interkulturella kontakter. En skolresa som förbereds och följs upp med kulturanalytiska redskap, vilka utvecklar eleverna till resenärer (Byram, 1997), kan bli en avgörande upplevelse för en ung människas utveckling mot interkulturell förståelse. Dess betydelse kan avsevärt öka med teorimedveten förberedelse och efterarbetning. Jag försökte få reda på om de resor som nämndes grundar sig på någon uttalad pedagogisk teori. En lärare grundar sin uppföljning med eleverna på en kulturteori.²⁵⁵ En annans pedagogik bygger på att eleverna i anslutning till sina resor medvetet ska observera, skriva om sina upplevelser och dra egna slutsatser. En tredje lärare ”talar” i förväg om landet ifråga. Avseende studiebesök och utbytesresor finns ett växande intressefält genom den ökade internationaliseringen.

Etnografisk metod öppnar möjligheter att analysera upplevelser från t.ex. en skolresa. Tillämpningen av en enkel etnografisk metod gör att man kan komma bort från turistperspektivet. Fördelen är att den främjar det reflexiva tänkandet, att eleven tvingas ompröva sina egna utgångspunkter. Det finns metodlitteratur grundad i språk- och kulturdidaktisk teori som kan vara läraren till hjälp (t.ex. Byram & Cain, 1998). Utlandsvistelser för lärare i grundutbildning och fortbildning som tillämpar etnografiska fältstudier (t.ex. Roberts, 1998) kan sätta igång lärares teoretiska reflektion. Det självupplevda blir ett didaktiskt mönster att praktiskt omsätta med eleverna.²⁵⁶

9.3 Fortsatt forskning

Under analysen av tre diskurser om engelskämnets interkulturella dimension har jag ställt mig ett antal frågor som återstår att undersöka. Några av dem rör det potentiella tolkningsutrymmet för ett centralt kursplanebegrepp i allmänhet och interkulturell förståelse i synnerhet. Vilka problem uppstår om bindande föreskrifter kan tolkas som

²⁵⁵ Hofstedes kategorier såsom de presenteras av Brodin & Fant (1995).

²⁵⁶ Andra användbara litteraturreferenser för etnografisk metod är Kullberg (1996), för lärarfortbildning Sercu (1998) och för att fokusera kurslagsarbete tvärs över ämnena på det flerkulturella samhället Byram (1993).

motsatta paradigmer? Ska varje skola eller enskild lärare med hänvisning till den fria tolkningsrätten kunna legitimera att interkulturell förståelse, som ett övergripande mål mot vilken hela undervisningen ska syfta (Malmberg, 2000), blir samma sak som kulturkunskap i 1962 års kursplan? Står det undervisningen fritt att erbjuda elever meningen av begreppet interkulturell förståelse som faktabaserad objektiv kunskap och kultur som essens, som nationell och som homogen? Om det är så, kan man fråga: Varför inför då kursplanen termen interkulturell förståelse? Är det kanske fel att uppfatta att kursplanen vill erbjuda ett *kvalitativt nytt* paradigmer för kulturdidaktik?

Tankarna skulle kunna ses som utgångspunkter för fortsatt forskning. En annan fråga är: Varför diskuteras inte tolkningsutrymmet för kulturdidaktiken i utbildningspolitiska texter och lärarpress? Spekulative svar kunde vara att det finns för få forskarutbildade språklärare i skolorna och att disputerade språklärare är lingvister. Lärarutbildare är språklärare och/eller språkforskare. Lärare är inte vana att ifrågasätta kursplanens mål och som intervjuerna visar upptagna av att få vardagsarbetet att löpa. I en framtid kan undersökas i vad mån forskningsanknytningen i den förnyade lärarutbildningen och dess breda grund för fortsatt studier mot doktorsexamen öppnar vägar att utveckla kulturdidaktiken. Ämnesdidaktikens anknytning till samhällsvetenskapen ger nya infallsvinklar på språkämnen. Vilken väg kommer ämnesdidaktiken i Sverige välja att gå inom den närmaste framtiden? Ska kulturdidaktiken utvecklas kommer samarbete över ämnesgränserna inom akademien och skolan att krävas. Frågor om hur det egna ämnesreviret kan omskapas och hur lärares syn på ämnesinnehållet förändras, kan bli föremål för undersökningar.

En annan fråga att undersöka vore att utgå från tvåspråkighetsprofessorn Kenneth Hyltenstams kritik om hur engelskans ökade betydelse på elevernas vardag i liten utsträckning påverkat utvecklingen av skolämnet (SOU 2002:27, bilaga 3, s. 49). När forskningsfronten för främmandespråkundervisning ut till lärarutbildningens grundutbildning och fortbildning (ibid.)? Hyltenstam påstår att till skillnad från ämnet Svenska som andraspråk så inte är fallet.

Ytterligare ett angeläget område för fortsatt forskning är utvärdering och betygsättning. Som jag tidigare hävdade kommer kulturdidaktiken inte på allvar utvecklas förrän den problematiken är närmare undersökt och konkreta modeller skapats. En grupp från Europarådet, British

Council forskarnätverket Cultnet och Durham University har startat en diskussion i samarbete med internationella forskare inom språkdidaktik och utvärdering.

Som en uppföljning av min studie av lokala planer (Lundgren, 2001) vore det intressant att jämföra tidigare resultat med planer byggda på kursplan 2000. Föreliggande avhandling kunde generera fortsatt forskning. Med hjälp av den kvalitativa lärarstudien skulle en kvantitativ studie kunna läggas upp på ett stort material, dvs. man kunde använda lärarnas svar i avhandlingen för att bilda enkätfrågor inför framtida forskning.

Ovan har hävdats att lärarutbildare har en nyckelposition för att introducera nya perspektiv, genom att de kan fungera som brobyggare mellan forskning och praktik. Jag skulle vilja undersöka språkläro- utbildares förhållningssätt till kulturdidaktik, för att förstå vilka konsekvenser det har för elevers möjligheter att utvecklas till interkulturella språkbrukare.

I förra avsnittet har redan några ämnen för skolforskning föreslagits. Ett aktionsforskningsprojekt för att undersöka möjligheter att praktiskt utveckla metoder för att upplevelsebaserad, *experiential learning* stimuleras i klassrummet för att utveckla interkulturell förståelse ser jag också som angeläget.

Min förhoppning är att kulturdidaktisk forskning inom språk- undervisning kommer att utvecklas nationellt i framtiden.

Summary

Background

As education at school is part of its historic, geographic and social context, this study is geopolitically limited to a contemporary Swedish perspective. The setting is English as a foreign language (EFL) as taught to 13-16-year-olds in compulsory schooling. There are of course other perspectives from which the subject of the thesis could be viewed.

My own view is that of a former language teacher (English, Swedish and Swedish as a second language) and present teacher educator. Since I qualified as a teacher, radical changes have occurred that affect the role of language teaching, among others the major increase of internationalisation, a constructive approach to learning and a holistic view of education. Thus Sweden is no longer a rather isolated state populated by Swedes, knowledge is not a matter of transferring fixed neutral messages and language teachers are very much responsible for fostering basic values. There is a growing interest in curriculum issues connected to language education to develop solidarity, cultural awareness and autonomy (Tornberg, 1996). Function and contents have been highlighted as a result of a communicative approach.

The English language is taught from the age of seven or nine up to 19 as a compulsory subject. Media, business and tourism have given English a high status and a position which is almost that of a second language for a major part of the population. It is considered a necessary tool for international contacts and higher education. Though its influence is challenged by a small group of purists, English holds the unquestioned position of *lingua franca*. In EFL there is a cultural dimension which is traditionally focused on Britain and the USA. If English is taught as a tool for international and intercultural communication there is a need for a new approach to the cultural dimension, that corresponds better to the current role of EFL. How is

this intercultural dimension approached in research, in curricular documents and among language teachers?

Aim of the study

The aim of this thesis is to examine the prospects of developing intercultural understanding through English as a foreign language (EFL) in the Swedish comprehensive school. This overall aim is split into two subordinate aims

- to analyse and problematize the intercultural dimension of EFL as three discourses: research discourse, authority discourse and teacher discourse
- to relate the above discourses to each other in order to reveal a space for the interpretation of culture teaching and learning culture in EFL.

To be able to fulfil this task a further aim will be formulated later, related to an interview study of teachers of English.

It is obvious that only a selection of research, curricular documents and language teachers has been included. There are of course other discourses about language and culture, *inter alia* those of parents, students, textbook writers, teacher educators. Thus only a limited number of possible discourses have been researched. As I have surveyed research and national guidelines elsewhere (Lundgren, 2001), the thesis has its main focus on a teacher discourse.

Theoretical framework

One purpose of research is to show alternative views, to question what is taken for granted. The researcher's task is a pragmatic one, to take part in the construction of values, not to uncover or dig up hidden facts. It is "a search not for truth but for any usefulness that the researcher's 'reading' of a phenomenon might have in bringing about change for those who need it" (Burr, 1995, p. 162). A school subject is mediated through the teacher. I argue that students have the right to be shown different educational perspectives. So have future teachers, parents, textbook writers and others.

The thesis is set in a broad social constructionist frame. I draw on the following theoretical perspectives applied to certain key concepts of the thesis.

The concept of *culture* is interpreted as an “active construction of meaning” (Street, 1993, p.23). In an age of internationalisation we can talk about cultural complexity (Hannerz, 1992). Culture is unstable, changeable and temporary (Thavenius, 1999a). Sjögren (2001) sees culture as an analytic tool being replaced by identity, related to an increasing group of post-national young people in Sweden. Street, Hannerz, Thavenius and Sjögren highlight theoretical assumptions about culture, which give practical implications for language teachers. Ethnicity, gender, class, age and other variables surpass nation as the main concept to classify otherness.

Intercultural understanding is interpreted as a general ability to understand otherness and to be aware of one’s own values. I avoid using intercultural competence, as competence to me gives connotations to technical skills. Intercultural competence is often used as a tool for power and control (Risager, 2000).

Critical discourse analysis (CDA) (Fairclough, 1992) supplies the theoretical and methodological base for the thesis. In Fairclough’s model for analysis the concepts text, discursive practice (production and distribution of the text) and social practice (context) form an integrated unit, a discourse. Teaching and learning culture in EFL is an area, or order of discourse, where different discourses compete about the “true” interpretation. The outcome of such a competition, or hegemonic struggle, either changes or reproduces the power relations within the order of discourse. Fairclough has been chosen for three reasons: firstly research is seen as empowerment and intervention, secondly Fairclough believes that language constitutes practice and vice versa, and thirdly CDA offers a methodological solution all in one, i.e. it is both a theory and a method.

Curriculum theory, (Svingby, 1978; Englund, 1995, 1997) is used supplementary to CDA, with respect to social practice. Svingby’s frame factor influenced model for analysis has inspired the analysis of the social practice of the teacher discourse. Englund’s concept, space for interpretation, supports Fairclough’s theory of hegemony. Englund’s tradition researches the contents of education e.g. in curricular documents and in teachers’ texts (written or oral). The text offers

discursive meanings which result in different pedagogical practice. Education and its contents are seen as a tension between forces. The final power is held by the state but it is a struggle fought at all levels. Education as transfer of ideologies is constantly changing due to power relations (Englund, 1995).

An overall model for analysis of the text of three discourses

Despite certain internal differences in each of the three constructed discourses, they have been summarized in terms of five thematic aspects. The five themes are inspired by among others Murphy (1988), Delanoy (1996) and Morgan (1998) who compare traditional cultural studies to recent intercultural learning. These five components are used when analysing the three discourses of the thesis:

- What is the aim of EFL? (Norm for language teaching/learning.)
- To what extent is teaching language and teaching culture considered a unit? (Integration within EFL and cross-curricular work.)
- How is culture described? (Interpretation of the concept of culture.)
- What is the role of EFL in a general educational context in the comprehensive school? (Language teaching/learning related to general educational objectives.)
- What should the student learn? (View of knowledge.)

Research discourse

The research discourse is mainly based on three researchers: Claire Kramsch, Mike Byram and Karen Risager. They all explicitly acknowledge *the intercultural speaker* (IS) as the norm for foreign language teaching and learning instead of *the native norm* (NS). An IS “has a capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly” (Byram & Fleming, 1998, p. 9).

Byram’s theory of Intercultural Communicative Competence (ICC) is currently dominating the investigated research discourse as it is the most practice oriented and the most developed. Byram builds on van Ek’s (1986) concepts which he redefines. ICC includes four competences: linguistic, sociolinguistic, discursive and intercultural

(IC). IC is regarded as five *savoirs* (components of knowledge): Attitudes, knowledge of self and other, skills to interpret and relate, skills to discover and/or interact and critical cultural awareness. Byram (2001, p.7) argues that “all language teaching should promote a position, which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”.

Table 1. The text of research discourse

1. Norm for foreign language education (FLE)	The intercultural speaker is the explicit norm (IS).
Consequences	IS is a prerequisite for intercultural communicative competence.
2. Integration	Language and culture is studied in integration. Language studies are cross - disciplinary and cross - curricular.
Consequences	Linguistics and social studies meet; fruitful symbiosis or guarding of academic territory?
3. Culture	An anthropological view. Culture is a construction. Nationality is only one part of an individual's identity.
Consequences	Knowledge <i>in</i> culture; FLT/L is extended; new cross disciplinary attitudes and competences will be demanded for teachers in schools and universities.
4. FLE as part of general educational aims	Culture learning in FLE acquires a critical dimension. Democracy issues are linked to it. An important aim for the student is to reflect upon own values.
Consequences	Language teachers in schools and universities need deeper knowledge of social science theories and cultural theories.
5. View of knowledge	A learner focused view. Knowledge is subjective and is individually constructed. Intercultural understanding is a process between individuals.
Consequences	Need for experiential learning. Qualitative assessment criteria necessary.

Authority discourse

The Swedish National Curriculum draws on international agreements, conventions and recommendations with UNESCO, Council of Europe, European Union of *human rights*, *European citizenship education* and *international understanding*. At the beginning of the 1980's the Council of Europe recommended its member states to introduce an

intercultural approach to all education. Sweden made this recommendation a parliamentary law in 1985. As a result an international perspective in all school subjects at was introduced in the national curriculum in 1994 with reference to increased internationalisation. An international perspective aiming at intercultural understanding is a basic idea of all non - statutory documents and the national curriculum. They highlight key concepts like *democracy, solidarity, attitudes, identity formation, human rights, peace education*. There is an obvious kinship between the overall perspective for a common value base in the national curriculum and the above research discourse.

However the syllabuses for foreign language education or national tests of EFL express a competing discourse. The text level of that discourse is summarized below as an authority discourse. The revised syllabus of EFL (2000) differs from the earlier (1996) in the following way:

- Intercultural understanding is more strongly stressed.
- The concept of intercultural competence is introduced.
- The perspective is broadened from English-speaking countries to an increasing English speaking environment.
- The students ability to “develop intercultural understanding” shall be assessed.
- Intercultural competence is integrated in a ”comprehensive communicative competence”.
- The need for a progression from beginners to the end of upper secondary education is explicitly pronounced.

These are certainly new signals. The problem is however that all these directions (which by no means stand out as clear as in the above list) are left to the individual school to interpret and transform into actual classroom work via a local plan. So far there are no directions and no help for teachers how to do this. There are no theories to build on, little discussion of alternative curricular emphases and no methodological suggestions.

The text of an educational authority discourse (based on the syllabus of EFL) is summarized as table 2.

Table 2. The text of educational authority discourse

1. Norm for FLE	Implicit native speaker norm. The difference between norms is not problematized.
Consequences	Earlier discourse of culture in FLT reproduced.
2. Integration	Language and culture are studied within the borders of a school subject.
Consequences	The present construction of FL at school counteracts a cross - disciplinary approach and integrated work at school; Objectives of national syllabuses focus on traditional skills.
3. Culture	Culture is connected to nation, to English speaking countries. The concept of culture is not questioned.
Consequences	Culture is implicitly regarded as static and homogenous. This signals to teachers that the priority is knowledge <i>about</i> culture, culture is cognitive factual knowledge.
4. FLE as part of general educational aims	The connection is indistinct between overall aims and objectives of NC and the same of the syllabus of EFL.
Consequences	The link to democracy issues disappears in attainment targets and assessment criteria.
5. View of knowledge	Prescribed self reflection only refers to language acquisition, not to intercultural learning. Intercultural competence is not defined, but shall be assessed without guiding criteria. Attainment targets concerning culture refer to factual knowledge.
Consequences	Developing intercultural understanding and intercultural competence becomes synonymous with traditional cultural studies (realia). Assessment is removed.

Teacher discourse

Background

A small number of earlier studies of language teachers' perceptions of the intercultural dimension of foreign language education (Byram & Risager, 1999; Sercu, 1999; Guilherme, 2000; Lázár, 2000, 2001) show that

- The role of English as a lingua franca is stressed but “culture” is connected to nation.

- The concept of culture is not problematized.
- A critical approach to teaching culture is non-existent.
- The demand for quantitative assessment of students guide language teaching towards measurable products.

No national studies have yet been published researching teachers' perceptions. My aim is to answer the research question: Which prospects to develop intercultural understanding are evident in a teacher discourse? This overall question is answered after researching two subordinate questions: (a) How can the practical theories of some teachers be exemplified? (b) How does the social practice of a teacher discourse appear as obstacles and opportunities for teaching?

Method and design

The research interview as a tool for constructing knowledge (Kvale, 1997) implies that there is no fixed meaning but a creative interaction between two active parts. The interview is a continuous process of meaning. During the interviews I kept turning back all the time asking questions like: "You said at the beginning of our talk that ... how does that rhyme with what you are just saying" etc. I also asked some informants to recapitulate our conversation, to sum up etc. Still I am aware that what is said is merely what is said, what the teacher thinks can never fully be recorded.

Ten qualified and very experienced teachers of English (teaching the ages of 13-16) were individually interviewed twice, first face - to - face (for 45-60 minutes) and six months later by telephone (for 20-30 min.). All interviews were recorded and fully transcribed. After the first occasion the informants were sent "their" text and asked to comment upon and clarify certain issues (respondent validation).

The interviews followed an open interview guide. I tried however to cover the following aspects:

1. How does the teacher relate to the intercultural dimension of EFL?
 - (a) What, according to the teacher, is the meaning of "intercultural understanding"?
 - (b) What, according to the teacher, does she want the student to understand and why?

(c) What does the teacher tell about her own practice to help to create this understanding?

2. Which obstacles and opportunities for EFL education with an intercultural perspective are expressed by the teacher?

The interviews are presented in three ways:

- Four extensive “portraits” are recorded showing different personal practical theories. They illustrate question 1 above. Comments are made on each of them, using language and culture theories from the research discourse.
- The accounts of all ten teachers are related to the same overall analysis model (using the five themes) used for three discourses.
- The social practice of a teacher discourse generated as a result from the interviews covering (a) collective social practice (Fairclough) society and central guidance through national syllabuses (macrocontext) (b) individual social practice: the local school environment (microcontext).

Findings of a teacher discourse

All teachers say that intercultural understanding is important, but very few see it as an explicit task for the foreign language teacher. Very few comments are made about societal changes and central guidelines (macrocontext) as reasons for an intercultural approach to teaching and learning English. The guiding text the teachers refer to is the national assessment. The fact that it does not assess intercultural understanding sets the norm for what counts as important and valuable knowledge. This applies even to teachers, who account for a personal commitment to citizenship education, solidarity, tolerance etc.

Obstacles to teaching English from an intercultural perspective dominating the interviews could be found in the teachers’ microcontext. All except one refer to factors outside themselves. Only one teacher discusses her own part in the missing perspective: “I have not really got down to thinking about it”. The obstacles according to the interviews could be characterised as follows:

- A traditional view of cultural studies is still prevalent; there is no discussion about the issue of intercultural understanding.

- Everyday school practice is hectic and full of practical problems to solve; they are constantly overworked.
- Language acquisition assessment criteria set the agenda for their teaching.
- There is no time for self - reflection or reflection with other teachers.
- Knowledge about methods is lacking; no one refers to the need for theories.
- The students are not interested in the intercultural dimension of EFL.
- Teachers mention four qualities that are essential to developing the students' intercultural understanding:
 - Students must be able to feel empathy. They have a tendency to polarize, they are prejudiced, narrow - minded and egoistic.
 - Students must be mature. Not until upper secondary level is it possible for them to take the position of the other.
 - Students must have acquired a high level of language proficiency.
 - Students must understand that there are alternatives to factual knowledge. They are indoctrinated to give priority to memorizing facts.

In consequence some teachers regard the lack of intercultural understanding as a negative basis for developing intercultural understanding. To me it seems a Catch 22 situation. The teachers who tell about successful intercultural teaching see their students as curious about the world outside themselves and in otherness, are prepared to let the students use their mother tongue in discussions when their English is not sufficient, require from them personal reflections and value their ability to argue for a standpoint. But they still do not assess the students' intercultural understanding. The text of the teacher discourse (interviews) is summarized as table 3.

Table 3. The text of teacher discourse

<p>1. Norm for FLE Consequences</p>	<p>Implicit native speaker norm. The difference between norms is not problematized. Earlier discourse of culture in FLT can implicitly be reproduced.</p>
<p>2. Integration Consequences</p>	<p>Polarized conceptions: the majority express a focused view of school subjects; one teacher explicitly expresses cross curricular preferences. The need for integrating communicative competence and intercultural competence is only expressed by one teacher. The present construction of FL at school counteracts a cross - disciplinary approach and integrated work at school; Objectives of national syllabuses focus on traditional skills.</p>
<p>3. Culture Consequences</p>	<p>Culture is connected to nation, to English speaking countries by all but one teacher. The concept of culture is not questioned. Culture is “how other people live and think”. Factual knowledge is part of the teaching but the teachers want their pupils to “understand that there are alternative ways of thinking than our way”. Some talk about readiness for a multicultural society. Two teachers talk about ethnic minority students as a resource for the language classroom. Culture is implicitly regarded as static and homogenous; This signals to students that priority knowledge is <i>about</i> culture, culture is mainly regarded as cognitive factual knowledge.</p>
<p>4. FLE as part of general educational aims Consequences</p>	<p>Two teachers represent polarized views. The others take up positions between. Focused subject oriented perspective versus holistic view.</p>
<p>5. View of knowledge Consequences</p>	<p>An implicit learner centered and constructivist view. On a general level the learner shall be educated to live in an internationalized society. Only one teacher discusses the implications for the language teacher role. Cultural awareness etc. is not the responsibility of language teachers. Cultural dimension is reproduced.</p>

Discussion

I see the present order of discourse as a result of power relations. The governmental officials, who are in charge of the national guidelines for foreign languages, rely to a great extent on former language teachers and reproduce a former discourse for culture in current EFL. The syllabus is not up-to-date with current research, but adhere to it in so far as it uses certain concepts (intercultural competence, intercultural communicative competence, intercultural understanding) referring to the *Common European Framework* (Council of Europe, 1998) and emphasise the need for assessment and progression of intercultural understanding. Teachers are powerful as they are in charge of contents and actual classroom pedagogy. If official guidelines are vague and contradictory it is safe to stick to earlier practice. The possibility of making an independent local interpretation in a local plan for teaching EFL is not used by the teachers. The teacher discourse is reproduced.

The third discourse, research, has little power. Research is general, abstract and, concerning the intercultural dimension, very little introduced in Sweden.

Conclusion

The relations between the three discourses investigated and the consequences of the relationship have been summarized above. The aim of this thesis has been to examine the prospects for developing intercultural understanding through English as a foreign language (EFL) in the Swedish comprehensive school. By analysing and problematizing three discourses, research discourse, authority discourse and teacher discourse the conclusion is summarized as opportunities that promote, versus obstacles that prevent, education for intercultural understanding in ELF teaching.

Opportunities that promote educating for intercultural understanding

- There is a developed theoretical base available (Byram, Kramsch, Risager). The researchers explicitly build onto the norm of the intercultural speaker. The theories are in full agreement with the overall educational perspective for the Swedish school, the common value base.

- International non - statutory agreements and the national curriculum prescribe that understanding of otherness shall be visible in actual practice across the curriculum.
- The national syllabuses for all foreign language education have introduced the concepts intercultural understanding and intercultural competence. The official commentary supplement uses the concept intercultural communicative competence.
- Intercultural understanding shall be assessed.
- The fundamental attitude of the interviewed teachers is: It is important to develop students' understanding of otherness and self.
- An increasing number of multicultural students in Swedish schools can contribute to alternative perspectives.

Obstacles that prevent education for intercultural understanding

- Current research does not reach teachers.
- The national syllabus is not anchored in theory; it contradicts international and national overall educational aims; the text narrows the perspective towards factual knowledge, its concepts are vague and it lacks assessment criteria.
- National tests do not assess intercultural understanding, teachers are guided by quantitative criteria, language proficiency dominates teaching.
- Secondary school organisation, focused on specific subjects (e.g. ELT) and taught by language specialists, obstructs cross - curricular thematic education.
- Teachers lack time and supervision for didactic reflection and development, which leads to an uncritical attitude to new concepts in central guidelines; traditional culture studies dominate.
- External circumstances in a local microcontext are classified as main obstructions.
- There are teachers who see students' lack of ability to take the perspective of the other as a major obstacle.

The prospects for developing intercultural understanding in EFL will change if hegemonic power and dominance within the order of discourse of the intercultural dimension is changed.

Table 4. Space of interpretation for the intercultural dimension of EFL

NORM FOR TEACHING/LEARNING ENGLISH		
English is studied as a national language	English is studied as a tool for international contacts	
The student shall	The student shall	
* achieve a near native cultural competence	* act as a mediator between cultures	
* get to know an Anglo Saxon cultural heritage	* learn to question his/her own views	
	* value alternative perspectives	
Ideal: native speaker	↔	Ideal: intercultural speaker
VIEW OF INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE AND VIEW OF CROSS - CURRICULAR WORK		
Focus on the subject .	Focus on social education	
Distinct boundaries between school subjects and different parts of the subject	Cross curricular work	
	Integration within the subject	
	FLT/L is part of NC international perspective, overriding curricular aims and guidelines	
A focused view of school subjects	↔	A holistic view of everything that goes on at school
PERCEPTION OF CULTURE		
Culture as essence	Culture as a signifying process - an active construction of meaning	
Culture as a homogenous concept.	Culture is continuously changing	
Culture as products	↔	Culture as process
VIEW OF KNOWLEDGE		
Fact-based learning encouraged	Affective, experiential learning encouraged	
Teacher - centered	Student - centered	
Objective	Subjective	
Transmission	Knowledge as a social construction	
Reproduction		
Knowledge about a homogenous "majority culture"	↔	Readiness for a heterogeneous multi-cultural existence now and in the future
AIM OF CULTURE STUDIES		
Give maximal chances in a competitive international job market	Offer personal development towards active global citizenship	
	Increase critical cultural awareness	
	Develop a deepened solidarity	
	Discover and repudiate ethnocentrism	
	Cultural learning is part of general citizenship education	
Instrumental and rational motive	↔	Democratic motive

Finally the above discourses are related to each other in order to show a space for the interpretation of teaching and learning culture in EFL.

Epilogue

It is a moral and ethical question to me to fully use the opportunities for citizenship education in teaching English as a foreign language in compulsory schooling in Sweden. Thus it is natural to criticize my thesis for being normative. The researchers own discourse is vital in the analysis. As there is no objective research but merely discursive constructions, I am fully aware that with another investigator the results would be different. The aim of critical discourse analysis is to question “truths” that are taken for granted. The concept of intercultural understanding has been highlighted as a “floating significant” within an order of discourse where a hegemonic struggle is being fought. My task has been to problematize “the battlefield” and question its concepts. The thesis has tried to turn something objective into something political. What is implicitly taken for granted has been highlighted as something which one can be for or against (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 151). This has been done with the purpose of stimulating the debate about the aim of the intercultural dimension of EFLT/L in Swedish foreign language education.

Finally the thesis suggests ways of increasing positive prospects. A more constructive dialogue between different discourses would create new opportunities for developing intercultural understanding. I point to the vital role of teacher education in bridging the gaps between research, educational authorities and language teachers. Teacher education is also a powerful discourse, which I hope to be able to research now that my present work is finished.

Referenser

- Aarup Jensen, A., Jæger, K. & Lorentsen, A. (Eds.). (1995). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe, Vol. II: The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg Univ. Press.
- Ahlström, K-G. & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I C. A. Säfström & P. O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andered, B. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I Skolverket (Red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber.
- Andersson, L. G. (1999). De kulturella förändringarna. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, L-G. (1985/2001). *Fult språk: svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlsson.
- Apelgren, B-M. (2001). *Foreign Language Teachers' Voices*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arnstberg, K-O. (1988). Kultur och kulturvariation. I Å. Daun & B. Ehn (Red.), *Blandsverige*. Eslöv: Carlssons förlag.
- Arnstberg, K-O. (1993). *Kultur, kultur och kultur*. Stockholm: Liber.
- Asker, A. (2002, september, 22). Skolan efter i engelska. Inspektörer kritiserar undervisningen för att inte hänga med elevernas kunskaper. *Svenska Dagbladet*, s. C6.
- Balke, G. (1990). *Engelska i årskurs 5. Resultat från insamlingen inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborgs universitet.
- Barro, A., Jordan, S. & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Batelaan, P. (1992). *Interculturalism in Swedish Teacher Education. Utgrund 5*. Stockholm: Universitets- och högskoleämberet.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, I. (1987). *Grammatical correctness and communicative ability performance analysis of the written and spoken English of Swedish learners*. Umeå universitet.
- Bernstein, B. (1971-90). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1992). Postcolonial Authority and Postmodern Guilt. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 56-68). London: Routledge.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Boyd, S. & Huss, L. (Eds.) (2001). *Managing multilingualism in a European nation-state : challenges for Sweden*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bratt, I. (1977). *Engelskundervisningens framväxt i Sverig: tiden före 1850*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Brodin, B. & Fant, L. (1995). *Från kultur till kultur*. Stockholm: Bonniers.
- Brodow, U. (1999). Internationella kontakter i grundskolan. I *Papers on Language, Learning, Teaching, Assessment. Festskrift till Torsten Lindblad*. IPD-rapport nr 1999:02, s. 49-73. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brodow, U. (2001). Datorbaserad kommunikation i språk och interaktivt skrivande. I Skolverket (Red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber.
- Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Cain, A. (1998). Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

- Byram, M. (1993). Foreign Language Teaching and Multicultural Education. In A. King & M. Reiss (Eds.), *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M., Morgan, C. and colleagues (1994). *Teaching- and Learning Language and Culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber.
- Cerú, E. (1993). Språkcirkeln – ett sätt att strukturera innehållet i undervisningen. I E. Cerú (Red.) *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Council for Cultural Cooperation (Council of Europe) (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1997). *European Language Portfolio: Proposals for Development*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Crystal, D. (1995). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Delanoy, W. (1996). Cultural learning in the foreign language classroom: from 'Landeskunde' to 'New Cultural Studies'. www.britcoun.org/studies/stdsinds.htm.
- Dyste, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1996). *Vardagslivets etnologi : reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem*. Acta Universitatis Upsaliensis.

- Englund, T. (1993). Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning och demokrati*, 2(1), 23-40.
- Englund, T. (1995a). På väg mot undervisning som det ordnade samtalet. I G. Berg, T. Englund & S. Lindblad (Red.), *Kunskap - organisation – demokrati. Vänbok till Erik Wallin*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1995b). Läroplansteori och didaktik. *Didactica minima*, (33), 36-44.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1998). Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? *Utbildning och demokrati*, 7(2), 5-14.
- Englund, T. (2000). Det deliberativa samtalet. www.skolverket.se.
- Erickson, G. (1990). Elever med andra modersmål än svenska - konsekvenser för språkundervisningen. I Skolöverstyrelsen. *Kommentarmaterial till Lgr 80. Undervisning i främmande språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ericsson, E. (1986). *Foreign Language teaching from the Point of View of Certain Student Activities*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, R. (1993). *Teaching language learning: in-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.) *Discourse studies Vol. 2: a multidisciplinary introduction. Discourse as social Interaction*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fredriksson, U. & Wahlström, P. (1997). *Skola för mångfald eller enfald*. Stockholm: Legus.
- Fritzén, L. & Gerrevall, P. (2001). Bedömning av yrkeskunnande inom gymnasieskolan – några principiella utgångspunkter. I G. Svingby & S. Svingby (Red.) *Bedömning av kunskap och kompetens*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum leadership*. London: Scott, Foresman.
- Goodlad, J. (1979). *What schools are for*. Bloomington, In: Phi Delta Kappa.
- Goodson, I. (1996). *Att stärka lärarnas röster: sex essäer om lärarforskning och lärar-forskarsamarbete*. Stockholm: HLS förlag.
- Guilherme, M. (2000). Critical Cultural Awareness: The critical dimension in foreign culture education. Unpublished PhD dissertation. School of Education, University of Durham. (Avhandlingen publicerades okt 2002 som *Critical Citizens for an*

- Intercultural World. 'Foreign Language Education as Cultural Politics'*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.)
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hall, E.T. (1959). *The silent language*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity : studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia Univ. Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections : culture, people, places*. London: Routledge.
- Hemmilä, O. & Carnehaug, B., Högskolan i Dalarna, opublicerat PM till Skolverket, 1998-06-15.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London; New York: Routledge.
- Husén, T. (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. (2nd ed.) Vol. 7. Pp. 3960-3970. Oxford: Pergamon.
- Hyltenstam, K. (2002). Engelskundervisning i Sverige. I SOU 2002:27 *Mål i mun - Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Jakobsson, S. (1972). *Tips för engelskundervisningen*. Lund: Gleerup.
- Josephson, O. (2001). Why ska we tala Swedish? *Ordfront magasin*, (6), 32-35.
- Jönsson, E. (2000). Nya kursplaner i språk i ett samhälle som förändras. *Skolbarn*, 10(4), 21-26.
- Jönsson, E. (2001). Inlärarens kulturella och språkliga erfarenheter möter språkundervisningen. I Skolverket (Red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber.
- Kansanen, P. (1999). Didaktiken i ett samhälls- och framtidsperspektiv. *Didaktisk tidskrift*, 9(1-2), 39-48.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.

- Kramsch, C. (1998a). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kramsch, C. (1998b). *Language and culture*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture : a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass.: Peabody Museum.
- Kroksmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationala styrningen möter skolan. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Käll, K. Allt färre läser språk i Sverige. *Universitetsläraren* (11) 9,12.
- Lahdenperä, P. (1995). Internationalisering och interkulturellt synsätt i lärarutbildningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturella läroprocesser*. Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, P. (2001). Interkulturell pedagogik med etnologisk inriktning. II. Interkulturell pedagogik och lärarutbildning. I G. Bredänge m.fl. (Red.) *Utbildning i det mångkulturella samhället. Volym 2*. Symposium 19-20 juni, 2000, Göteborgs universitet.
- Lázár, I. (2000). Culture-related activities in the language class-room: an intercultural study. Unpublished paper. Language Pedagogy PhD Program, Eötvös Loránd University, Hungary.
- Lázár, I. (2000). English teachers' perceptions of the role of culture in language teaching: a qualitative study. Unpublished paper. Language Pedagogy PhD Program, Eötvös Loránd University, Hungary.
- Lindblad, T. (1982). *Engelska i grundskolan*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Lindhe, G. (2001). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, S. (1979). *Vetenskap, verklighet och paradigm*. Stockholm: Pedagogiska inst., Stockholms univ.
- Linell, P. (1982/1998). *Människans språk*. Stockholm: Liber.
- Linell, P. (1986). *Vad är kommunikation?* Arbetsrapporter från Tema K 1986:6. Linköpings universitet.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema K 1994:9. Linköpings universitet.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Lovat, T. & Smith, D. (1991). *Curriculum: action on reflection*. Wentworth Falls: Social Science Press.
- Lundgren, U. (1995). Från realia till interkulturell förståelse -engelskämnet i Lgr 80 och Lpo 94. *LMS-Lingua*, (2), 24-26.
- Lundgren, U. (1998). Språkundervisning med ett interkulturellt perspektiv *LMS-Lingua*, (5), 9-14.
- Lundgren, U. (2000). Interkulturell kompetens – simsalabim! *LMS-Lingua*, (3), 41-46.
- Lundgren, U. (2001). *Att utbilda för interkulturell förståelse. En studie av styrande texter för grundskolans engelskundervisning*. Institutionen för pedagogik. Malmö Högskola, Pedagogisk- Psykologiska problem Nr 670.
- Lundgren, U.P. (1974). *Frame Factors and the Teaching Process*. Göteborg Studies in Educational Studies, 8. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1979/1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. (1981). *Från Lgr 69 till Lgr 80: erfarenheter från SÖ:s läroplansarbete*. Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning.
- Magnusson, A. (2001). Interkulturell förståelse i teori och praktik. *LMS-Lingua*, (5), 30-37.
- Malmberg, P. (1989). *För en bättre språkundervisning - presentation av Europarådets språkprojekt*. Uppsala universitet, fortbildningsavdelningen.
- Malmberg, P. (1993). *Engelska: metodbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Malmberg, P. (2000). De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt. www.skolverket.se
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Morgan, C. (1998). Cross-cultural encounters. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Murphy, E. (1988). The cultural dimension in foreign language teaching: Four models. *Language, culture and curriculum* 1(2) 147-163.
- Norlén, A. U-institutionen, Högskolan i Gävle/Sandviken, opublicerat PM till Skolverket 1998-06-28.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Oscarson, M. (1993). *Engelska i årskurs 9: resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborg: Univ., Institutionen för pedagogik.
- Oscarsson, V. (1993). *Globala och interkulturella frågor i undervisningen*. Stockholm: Skolverket (rapport 43).
- Parmeter, L. (2000). Internationalisation. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Rey, M. (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Culture Cooperation (1977-83)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Risager, K. (1995). Language Teachers' Identity and the Process of European Integration. In A. Aarup Jensen et al (Eds.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe, Vol. II*. Aalborg: Aalborg Univ. Press.
- Risager, K. (1996). Sprog, kultur og internationalisering i sprogundervisningen eller: sprog og kultur kan godt skilles ad. Paper presented at NIC Symposium on Intercultural Communication and National Identity, Aalborg University, 20-23 November, 1996.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum*, 18(6), 14–20.
- Risager, K. (Kommande) Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Roskilde Universitetscenter.
- Roberts, C. et al (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual matters.
- Robertson Hörberg, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken : ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Linköping studies in education and psychology; 53. Univ. i Linköping.
- Robinson, G. (1988). *Crosscultural Understanding*. New York: Prentice Hall.
- Sandqvist, C. & Teleman, U. (Red.) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. (1991/1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.

- Sercu, L. (1995). The Acquisition of Intercultural Competence. In L. Sercu, (Ed.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, Vol. I. Aalborg: Aalborg Univ. Press.
- Sercu, L. (1998). In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sercu, L. (Forthcoming). Interculturalising foreign language teachers' thinking. A comparative analysis of English, French and German teachers' professional self-concepts. Paper presented on 16 December 1999 at 'Colloque international: Xénophilie/xénophobie et diffusions des langues. Xenophilia/xenophobia and propagation of languages, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/ Saint-Cloud, Paris, France'. To be published in G. Zarate (ed.) Proceedings.
- Sjögren, A. (2001). Interkulturell pedagogik med etnologisk inriktning I. Skola och utbildning ur ett etnologiskt perspektiv. I G. Bredänge m.fl. (Red.) *Utbildning i det mångkulturella samhället. Volym 2*. Symposium 19-20 juni, Göteborgs universitet.
- Skolverket. (1994a). *Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1994b). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1996a). *Globala och interkulturella frågor i undervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1996b). *Långt borta. Och nära. Läroplanerna och internationaliseringsbegreppet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1996c). *Grundskolans kursplaner. Betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (1997). *Utvärdering av grundskolan 1995 – UG 95. Engelska, tyska och franska*. (Rapport 121.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998a). Nationellt ämnesprov i engelska för år 9.
- Skolverket. (1998b). Studier inför översyn av kursplaner och betygskriterier för grundskolan, opublicerat PM 1998-05-05.
- Skolverket. (1999a). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999b). *Skola i utveckling. Att möta det annorlunda. En rapport om 22 skolors arbete med internationalisering*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999c). *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2000a). *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Språkboken*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för Grundskolan 1962*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1981). *Tröskelnivå*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1986). *Interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel*. Stockholm: Statens institut för läromedelsinformation.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung- gemenskap i Sverige. Interkulturell undervisning med flerkulturellt innehåll och globalt perspektiv- en väg till gemenskap och fred?* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Starkey, H. (1995). Intercultural Education Through Foreign Language Learning: a human rights approach. In A. Osler, H-F Rathenow & H. Starkey (Eds.). *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Stensmo C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Street, B. (1993). Culture is a verb. In D. Graddol, L. Thompson & M. Byram (Eds.), *Language and Culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Strömqvist, G. & Strömqvist, S. (Red.) (1988). *Kulturmöten, kommunikation, skola*. Norstedts.
- Svenska Uneskorådet. (1999). *Den internationella grunden för interkulturell undervisning*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 3). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svingby, G. (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svingby, G. (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.

- Svingby, G. (1998). *Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Säfström C. A. & Östman, L. (Red.). (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (Red.) (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (1999). Att förskjuta perspektiv: läsning som omvänd hermeneutik. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1998). Lärande - att behärska institutionella former av kommunikation. *Utbildning och demokrati*, 7(2), 47-55.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Teleman, U. (1989). Språkutveckling under skoltiden ett problemfält. I c. Sandqvist, & U. Teleman, (Red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Tham, A. (Red.) (2000). *Med känsla och kunskap - en bok om de grundläggande värdena*. Stockholm: Liber.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Symposium.
- Thavenius, J. (1999a). De många kulturbegreppen. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (1999b). Det avpolitiserade språket. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (1999c). Skolan och den vetenskapliga kulturen. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, J. (2001). Elevplanerad undervisning för 2000-talet – några personliga reflektioner. I Skolverket (Red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber.
- Tornberg, U. (1992). Måste vi lära oss ackusativobjektet? Mot en teori om undervisningens Varför med fokus på moderna språk. *Utbildning och demokrati*, 1(2), 37-46.
- Tornberg, U. (1997/2000). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tornberg, U. (2001). Interkulturalitet – en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid. I Skolverket (Red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber.

- Uljens, M. (1993). *Den pedagogiska flugan - en analysmodell för didaktiskt handlande*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 2, 1993.
- Utas Carlsson, K. (1999). *Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wemmenhed, N. (1999). Gör om nationella proven i fr/ty. Svar på N-H af Ekenstams kritik i LMS/Lingua 2/99. *LMS/Lingua*, (4), 17-18.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westin, C. m.fl. (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell Migration och Etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-388.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, L. & Kroger, R. (2000). *Doing discourse analysis : methods for studying action in talk*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Vygotsy, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zackari, G. & Modig, F. (2000). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Zarate, G. (1988). *La description d'une culture étrangère dans la classe de langue: deux modèles didactiques*. Triangle 7: Culture and Language Learning. Paris: Didier.
- Öberg, A. (1999). Tidig språkinläring och internationalisering. *LMS-Lingua*, (3), 23-25.

Bilagor

Bilaga 1 Inbjudan att delta i undersökningen

I februari 1998

Hej,

Jag är intresserad av att undersöka hur engelsklärare ser på vad kursplanen kallar interkulturell förståelse. Därför söker jag kontakt med lärare som skulle kunna prata med mig om detta i cirka en timme på valfri plats. Kan du tänka Dig att ställa upp för ett samtal, skulle du vara till stor hjälp. Bosse i ert språknätverk har givit mig Ditt namn. Han kommer att ta upp frågan med Dig nästa gång nätverket ska ses. Är Du positiv tar jag därefter kontakt med Dig.

Med förhoppning om framtida samarbete
vänliga hälsningar

Ulla Lundgren

Bilaga 2 Brev till lärarna efter första intervjun

1998-09-09

Hej (namn)!

I våras var Du tillmötesgående och ställde upp för ett intervjusamtal om ett *interkulturellt perspektiv på engelskundervisning*. Du får nu enligt överenskommelse Din utskrivna intervju där namn på personer och orter ändrats. De senaste månaderna har jag efter utskrift försökt analysera tio liknande möten. Som jag sa när vi möttes, vill jag med Din hjälp försöka hitta hinder och möjligheter för en engelskundervisning mot interkulturell förståelse. Det gör jag för att jag tror att forskning kan göra grundutbildning och fortbildning bättre inom området. Det är en fördjupad kunskap om själva begreppet i praktisk utövning jag är ute efter, inte hur varje enskild lärare undervisar. Didaktisk forskning måste ske i nära anslutning till skolan och det är så Du och jag tillsammans kan hjälpas åt att hitta kunskap om och utveckla ett nytt område. Vi kom överens om att jag skulle få komma tillbaka till Dig för att följa upp vårt tidigare samtal. För att spara tid för oss båda tänkte jag göra detta på telefon och med Ditt medgivande då också spela in vårt telefonsamtal. Det beräknas ta en halvtimme om Du har möjlighet att tänka lite i förväg. För att det ska bli så effektivt som möjligt skickar jag därför ett antal frågor till Dig i förväg. **Jag försöker ringa Dig hem på måndag 14/9 eftermiddag eller kväll.** Passar det Dig att prata med mig då klarar vi det direkt. Annars föreslår Du själv något annat när jag ringer. Får jag inte tag i Dig på måndag försöker jag senare.

Jag skulle vara tacksam om Du ville läsa igenom den utskrivna intervjun med en penna i handen. Så fort Du stöter på något Du reagerar på så ber jag Dig göra en anteckning. Det kan vara något Du själv eller jag säger, det kan vara något som Du uppfattar som oklart, fel, dumt, bra, viktigt eller vad som helst. (Några små utskriftsfel bortser vi från).

På baksidan av det här brevet står vad jag gärna vill få svar på.

Hälsningar

Ulla Lundgren

Bilaga 3 Frågor till telefonintervju (utsänd till lärarna tillsammans med bilaga 2)

De uppföljningsfrågor jag bl.a. skulle vilja ställa till Dig på telefon är

- 1) Hade Du närmare funderat över begreppet interkulturell förståelse innan jag kontaktade dig för intervju i våras?
- 2) Vad tror Du det beror på?
- 3) Skulle Du kort kunna sammanfatta (gärna punktvis) vad det är du **vill göra** inom ramen för Din engelskundervisning för att öka elevernas interkulturella förståelse?
- 4) Skulle Du kort kunna sammanfatta (gärna punktvis) vad det är du **faktiskt gör** inom ramen för Din engelskundervisning för att öka elevernas interkulturella förståelse?
- 5) Om Du ser en skillnad, vad beror det egentligen på att Du inte **kan göra** det Du vill?
- 6) Ser Du interkulturell förståelse genom engelskundervisning som ett problem? Om Ditt svar blir ja gå direkt till fråga 8
- 7) Om Du svarar nej ber jag dig motivera Ditt svar. Gå sedan direkt till fråga 13.
- 8) Försök så konkret som möjligt beskriva vari problemet består.
- 9) I vad mån är detta ett problem som är gemensamt för många engelsklärare?
- 10) I vad mån är det Ditt eget problem?
- 11) Hur tycker Du själv att man ska komma till rätta med det som Du upplever som ett problem?
- 12) Tycker Du själv att Du kan *påverka* en lösning av problemet som Du formulerade det under 8?
- 13) Är det något Du vill lägga till nu när det har gått ett tag och Du ser intervjun utskrivet?
- 14) Vilka tankar har intervjun och de uppföljande frågorna satt igång hos Dig?
- 15) Skulle du senare tillsammans med andra lärare, t. ex. Dina kollegor i den nuvarande fortbildningsgruppen, vilja lära Dig mer om ett interkulturellt perspektiv, omsätta kunskapen i Din egen undervisning i engelska och sedan diskutera vad som hände med gruppen och handledare?

Tack för att Du har ställt upp. Du har varit till stor hjälp.

Bilaga 4 Reducerade svar till telefonintervju

Medvetenhet om begreppet interkulturell förståelse

FRÅGA	1) Har du tänkt på begreppet?	2) Vad beror det på?
A	ja	Ligger i tiden; Intresserad
B	nej	Inte fått det aktualiserat slarvläst läroplanen Tagit det för givet har alltid funnits med indirekt
C	ja	Ingår i språkundervisning nu
D	nej	När läroplanen kom var alla så inriktade på nya betygssystemet att annat föll bort. Man styrs av traditionell syn, man har bitarna med från tidigare. Ändå funnits med i fostringsdelen av undervisningen, demokratiaspekten, något övergripande. Kommit av sig själv
E	nej	Vet inte, man är väl trög
F	nej	Man har inte blivit introducerad, ingen har berättat det för mig
G	ja	Insåg betydelsen för länge sedan aktivt intresse blev väckt på 70talet i halvårsång vistelse i USA. Internationelltutbyte Svenska som andra språk Aktiv internationaliseringen 70 talet
H	nej	Vi har inte haft någon diskussion i ämneskollegiet. Jag har inte kursplanen aktuell om jag ska vara ärlig. Jag var barnledig när läroplanen kom, arbetade sen med den lokala planen i svenska och försummade så att fördjupa mig i engelska. Styrmedlen betyder inte så mycket i den dagliga verksamheten. Vi ägnar vår tid åt att planera verksamheten och få det att gå runt.
I	lite	Visste du skulle komma, hade läst på. Har försökt arbeta med det på olika sätt.
J	nej	Det har inte diskuterats tillräckligt mycket. På gymnasiet pratar man mycket om internationalisering, men det är att man åker ut, har utbyte av olika slag.

Vad vill läraren göra i sin undervisning (vision) och vad gör hon (verklighet)?

FRÅGA	3)Vad vill du göra?	4) Vad gör du?
A	Använda film, teater	
B	Använda autentiskt material undersökande arbetssätt få elever att reflektera helhetsyn dramatisering	Samma sak
C	Att eleverna ska bilda sig egen uppfattning, dra slutsatser och jämföra. Vill kunna använda tv program.	Det var inte så mycket Läroboken gav i alla fall kunskaperna, följde dess uppbyggnad
D	Eleverna ska få fakta som de kan bygga jämförelser på lära sig dra slutsatser ompröva det egna. Diskussion fungerar bra; är det tillräckligt intressant kringgår de begränsade språkkunskaper	Plato projekt tvingar dem att formulera sig kring vårt sätt att leva och vara. Konkreta diskussioner om vad som händer i världen och ligger eleverna nära
E	Öka förståelse för andra människors sätt att tänka.	Arbetar med sånt som dyker upp. Ingen direkt plan Läraren finns till som normgivare.
F	Fortsätta som jag gör. Vill ha fler infallsvinklar och göra det mer strukturerat så jag vet vad jag gör mer med ett mål. Kanske någon slags utvärdering så jag vet vad jag gör	Visar bilder, låter eleverna träffa människor, se filmer radioprogram. Så jämför jag det med oss.
G	Vill använda mer tid efter lektionstid för att bearbeta detta i olika sammanhang. Inofficiella samtal med eleverna. Utnyttja Internet.	Se fråga 3. Arbetade aktivt med Comeniusprojektet. Läromedlet.
H	Sammanfaller med fråga 4. Kontakt med andra länder och kulturer genom Internet. Ett Bosnien projekt på skolan som började via dator och har lett till personligt möte . Skönlitteratur. Projekt om andra länder. Dessutom vill jag (vilket jag inte gör) ha ett utbyte.	Se fråga 3, allt utom utbytet (Bosnien projektet inbegriper en annan eng. lärare än Hedvig).
I	Starta ett kontinuerligt utbyte eller brevskrivning med engelskspråkigt land eller land där man kan kommunicera på engelska. Det blir lättare att förstå om det finns människor bakom	Filmer. Pratar om hur folk betar sig. Berättar om egna erfarenheter. Skolradio. Läroboken.
J	Vill få dem att förstå att det finns skillnader och att vi inte alla är lika, det är aldrig fel på oss.	Försöker visa det som skiljer oss åt

Skillnad mellan vision och verklighet och dess uppfattade orsaker

FRÅGA	5) Varför kan du inte göra det du vill?	6) ser du interkulturell förståelse som ett problem?
A	Elevers mognad	Nej
B	Tid Resurser (IT)	Nej, bara när det gäller resurser
C	Ser ingen skillnad, om man tänker på att de går i 7:an och 8:an får man vara nöjd. Lagstiftning hindrar bandning av tv-program .	Nej.
D	Vill göra mer av det jag gör nu, men tid och arbetsbörda är hindren. Basfärdigheter kräver sitt (ordkunskap och grammatik), gäller att hitta balansen.	Nej, det går att haka på elevernas intresse för engelskan som ett medel för att komma ut i världen.
E	Ser ingen skillnad.	Nej.
F	Ekonomi. Jag har inte satt mig ner och tänkt på det här ordentligt. Har inte diskuterat med andra. Har inte gjort upp någon plan.	Nej, ser möjligheter.
G	Lärarna på skolan är hindret, de orkar inte, är inte intresserade, tycker inte de har tillräckliga språkkunskaper. Det behövs någon som driver frågan. Krafterna går åt att få det praktiska att fungera. En fråga om prioriteringar, tid och att orka. Stöd från skolan Ekonomi Central internationaliseringsfond skulle hjälpa	Nej, medveten om hinder, en utmaning; elever är inget hinder, det gäller att hitta de kanaler de är intresserade av.
H	Tid och pengar	Nej det är klart att man får anpassa sig till sin verklighet.
I	Tid Måste tänka hur man vill strukturera det här Hitta lämplig klass	Nej, problemet är att hitta praktiska former, det är praktiska problem men området är något positivt.
J	Elevernas mognad. Elever är ointresserade, de har sin egen värld, det ökar och innefattar också invandrarna. Tonåringar är självupptagna. Det är lättare med yngre barn att väcka sympati och intresse. Det förändras så oerhört, inställningar och attityder överhuvudtaget.	Nej.

En lärare, Inga, utvecklar fråga 8-12:

8) Försök så konkret som möjligt beskriva vari problemet består.

Det var en svår fråga.... Dels är det vilka källor man ska använda för att det ska bli riktigt levande. Man själv är en resurs för att berätta egna erfarenheter och de som har

rest och upplevt är också en källa som man kan använda. Även texter och läromedel och det andra jag har nämnt. Det är väl litet hur man ska lägga upp det, hitta modeller för arbetet med det, mer strukturerat. Det tycker jag är det största problemet. Vi trevar väl framåt. Man kan väl inte säga om man är väldigt framgångsrik eller om man är på nybörjarstadiet. Det är svårt att veta.

9) I vad mån är detta ett problem som är gemensamt för många engelsklärare?

Jag tror att det är många som arbetar som jag och på olika sätt försöker få in det, kanske inte har hittat sådana former som man är helt nöjd med

10) I vad mån är det Ditt eget problem?

Det är möjligt att man själv sätter käppar i hjulet. Jag skulle gärna vilja hitta metoder för att eleverna får så mycket kunskap som möjligt, även om detta.

11) Hur tycker Du själv att man ska komma till rätta med det som Du upplever som ett problem?

Jag tror mycket på att träffas i form av ett nätverk och fortbildning med någon handledare som för in olika aspekter och kan leda oss på rätt väg. Eller att vi tillsammans kan göra det. Vi träffas regelbundet, men man känner att många trevar fram litet grann. Och då behöver man någon som har sysslat med det litet mer och tänkt till litet mer kring de här frågorna.

12) Tycker Du själv att Du kan påverka en lösning av problemet som Du formulerade det under 8?

Ja, dels om man hittar något nätverk och kan starta det eller vår grupp som håller på med engelskan kan gå över till att syssla med detta under en period, när den här kursen är över. Jag har också tänkt litet på arbetslagen som vi nu har gått in i och att man där skulle ha som något tema eller att man diskuterar det här och tar användning av SO-lärarna som håller på mycket med andra kulturer. Dit har vi inte kommit än för vi har precis börjat. Det är mycket praktiskt först. Det är en tanke jag har att det är ett forum som skulle kunna utveckla former. Med hjälp av det kanske man då kan förverkliga de idéerna man får därifrån. Det funderade jag på och där kan man också arbeta i olika ämnen med det här. Jag tror inte att engelskan ska vara isolerad om man ska få in det här interkulturella. Man måste sätta det i ett sammanhang. Annars blir det väldigt fragmentariskt. Det är risken. För man har också tidspressen att man vill lära så mycket språk som möjligt och kanske inte tar sig tid. Det är också ett problem som jag kanske inte har nämnt som jag tror att många upplever, att det är kraven på att de ska få godkänt. Man vill väldigt mycket och det tror jag många vill. Det är inte alltid tiden räcker till för alla aspekter. Får man då litet stöttning av SO och kan dela upp det litet grann och habilitera varandra på olika sätt.

Medvetenhet efter intervjun

FRÅGA	13) Vill du lägga till något?	14) Tankar efter intervjun och frågorna?	15) Vill lära mer?
A	Nej	Inget speciellt	Varför inte?
B	Frågorna i teleintervjun gjorde att jag ser vad du vill ha fram ,kunde förbereda mig	Du väckte begreppet till liv, det har blivit mer konkret. Jag har blivit mer strukturerad. Har det medvetandegjort i bakhuvudet, har det mer klart för mig.	Ja
C	Har fått en annan bild av vad jag gjorde, mer positiv nu, kände mig osäker, vet mer vad jag vill. Det gäller att väcka tankar få bredare perspektiv ta tillvara elevernas kunskaper.	Inget speciellt	Ja
D	Nej (gör några rättelser av utskriften).	Vill mer medvetet utnyttja tillfällen som ges och i större utsträckning driva diskussionen längre med eleverna	Ja
E	Nej.	Nej jag har blivit medveten om att jag har jobbat mot ökad i förståelse, men det har inte fått mig att sätta i gång projekt eller ändra åsikter	Vet egentligen inte vad det skulle leda till, det är så mycket nätverk och andra saker som är viktiga så jag är lite tveksam.
F	Nej.	Att jag måste ta mig tid och strukturera detta. Blivit så medveten att läraren tagit upp frågan med ett annat nätverk lärare	Ja
G	Internet öppnar stora möjligheter	Hur ska blivande lärare få in detta i sin utbildning?	Ja
H	Nej.	Har blivit medveten om frågeställningen på ett annat sätt och har reflekterat över det. Det är en brist att vi inte diskuterar mer övergripande vad kursplanen säger. Styrmedlens betydelse i alla ämnen har aktualiserats.	Ja
I	Nej.	Vill lära mig mer, blivit nyfiken, hitta nya sätt att närma mig det här. Tänker mer när jag planerar om jag kan föra in någon sådan aspekt så gör jag det.	Ja
J	Nej.	Blivit mer medveten Sett det som en naturlig del utan att tänka på att det är interkulturellt. Allt är så mycket närmare idag.	Varför inte?

Bilaga 5 Skiss till lokal plan för interkulturell kommunikativ kompetens

(Efter Byram 1997 Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence s 79 f.)

Det här är en slags checklista på konkreta punkter att diskutera med eleverna och kollegorna. Punkterna går i varandra. Varje lokal plan måste relateras till en specifik kontext, vilken analyseras stegvis. De konkreta stegen kan också formuleras som en cyklisk progression och ge möjlighet för en kontinuerlig utveckling från nybörjare till sistaårselever.

1 Geopolitisk kontext

Vilken är vår egen situation?

Utgångsläget: På vår skola? På vår ort? I vårt land? I världen?

Vad menar vi här på vår skola med IKK?

Vilka behov har vi (eleverna i klassen) på ett mikro-, makroplan?

a) Idag?

b) I vår framtida tillvaro?

c) Vilka erfarenheter har vi av möten tidigare?

Träffar vi engelsktalande? Är dom infödda, har engelska som andraspråk eller används engelskan som kontaktspråk?

Var möter vi engelska idag? TV? Film? Andra media?

Finns det lokala möjligheter till kulturmöten som vi inte utnyttjar?

Var möter vi engelska i framtiden? Vilka blir de nya behoven?

Politiska, kommersiella?

Hur använder vi vårt eget språk som kontaktspråk med invandrade svenskar? Hur kan vi underlätta vår kommunikation med dem? Vad upplever man som svårt att lära sig och förstå om man inte vuxit upp i svensk miljö? Inventera med hjälp av de flerkulturella eleverna.

2 Vilken är vår inlärningskontext

Hur länge har eleverna läst språket?

Vad säger läroplan, kursplan, lokal skolplan, nationella prov, läroböcker? Vilka motsättningar ser vi mellan dessa? Vilka möjligheter ser vi som vi inte utnyttjat? Vilka hinder ser vi och vilka förslag har vi på att övervinna dem?

Vilken tid finns till förfogande? Material? Metoder? Resurser? Brev, IT, drama, besökare etc.

Vilka möjligheter har vi till fältstudier med skolan eller på egen hand? (i Sverige, utomlands- vilka länder?) Hur förbereder man och följer upp?

3 Elevernas utvecklingsnivå

En analys av elevernas kognitiva och affektiva utveckling. Vad klarar man av på olika nivåer inom åldersgruppen?

Förmåga till abstrakta begrepp, förmåga att decentrera, ta in någon annans perspektiv. Stereotypier och fördomar, obekanta/bekanta med andra tankesätt? Etnocentrism.

4 En identifiering av målen

Vilka av Byrams savoir-mål som ska vara riktlinjer beror på en analys av punkterna 1-3 ovan. Hur relateras dessa till språklig, sociolingvistisk och diskursiv kompetens? Ange dessa. Kanske vi använder texter i huvudsak. Vad betyder elevernas språkförmåga?

5 Specifikation som sammanfattning av 1-4 - en tröskelnivå

Definiera en sådan målsammanfattning/tröskelnivå för de aktuella eleverna och ta med

a) geopolitisk kontext

b) inläringssituationen (tillgänglig tid, metoder, material, tillgång på engelsktalande och vilka kulturer de representerar)

c) chanser att praktiskt få använda sig av IKK (från ingen personlig kontakt och saknar omedelbart behov till dagligt umgänge och ständigt behov av ett kontaktspråk). Koppla till möte med andra kulturer i det egna landet. Identifiera olikheter: Symboler, tecken, emblem: vad som

står för vad? (Vad betyder t ex stearinljus?) Få klart för sig att begrepp inte översätts rakt av. (Vad är t ex ett barn?)

6 Ge konturerna till en gemensam ram

Organisera och gör prioriteringar så en ram för arbetet utkristalliseras. Ramen anpassas till klassens (och ytterst var och ens) behov och intressen (individ Anpassning, varje elev formulerar sina mål, learner autonomy tanken) och dessa *förändras efterhand*. Vilka gemensamma ramar finns med andra ämnen och tvärs över ämnesgränserna? Vad har redan utvecklats inom fältet för andra lärare och kan byggas på? Arbetslagens möjligheter. Hur utnyttjas elevernas ev. kulturmöten som inte sker inom egna ämnets ram? Utlandsbesök, Comeniusprojekt eller liknande? Hur kan språkliga och kulturella delar integreras så det inte blir två separata delar. Använd en cyklisk progression för att återkomma och fördjupa. Jämför med konkreta exempel på progression t.ex med modeller av Ceru (i Ceru, red 1993, s 119), Lundberg (i Strömquist & Strömquist, red, 1989 s. 181), Hyltenstam i Tröskelnivå, SÖ, 1981 har något liknande). Undersök vägar att lära sig att göra jämförelser inom socialantropologi, etnologi, kulturteorier t.ex. Ehn & Löfgren (1982, 1996). Inventera etnografisk metod i språkundervisning. Kombinera behovet av språkliga färdigheter med att utveckla den interkulturella kompetensen genom att välja texter som slår två flugor i en smäll. Använd dessa dubbla syften till sin spets. Helintegrering, låt språkträning och kulturförståelse sammanfalla maximalt. Utnyttja alla chanser att kombinera språklig och kulturell analys.

Återför till det egna, avslöja etnocentrism, se med andras ögon, träna att sätta de egna värderingarna under luppen. Varför gör jag så här? Hur tänker jag? Kan man göra (tänka) på något annat sätt? Varför gör man det?

Lär eleverna läromedelskritik, bildanalys, enkel argumentationsanalys och se på allt med kritiska glasögon.

Visa på *vinsten* med att övervinna etnocentrism så målet blir attraktivt för eleven.

Lärares kompetensutveckling:

Vad behöver vi som lärare för att kunna utveckla dessa tankar vidare? Inventera först själv. Diskutera sedan med kollegor. Konkretisera behoven. Informera rektor. Diskutera möjliga vägar. Skaffa kunskapen.