Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet.

Lundgren, Ulla

2002

Citation for published version (APA):
ULLA LUNDGREN

INTERKULTURELLL FÖRSTÅELSE
I ENGELSKUNDERVERSNING
- EN MÖJLIGHET

FORSKARUTBILDNINGEN I PEDAGOGIK
LÄRARUTBILDNINGEN - MÅLMÖ HÖGSKOLA
Ulla Lundgren

INTERKULTURELL FÖRSTÅELSE I
ENGELSKUNDERSVISNING
- EN MÖJLIGHET
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
      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 stamme 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
      3.3.1 Några tidigare undersökte 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
      3.4.1 Produktion av kursplanen 88
      3.4.2 Reception av kursplaner 93
      3.4.3 Social praktik 95
   3.5 Sammanfattande diskussion av myndighetsdiskurs 99

4 Lärardiskurs – bakgrunden 103
Förord


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 styvande texter för engelska i grundskolan med avseende på ”kultur”. 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.).


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


² I växlande perioder under tjugo år i engelska, svenska och svenska som andra språk.
kulturella dimensionen av språkundervisning som en ingång till interkulturell förståelse, är en åsikt jag sympatiserar starkt med.


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 övar 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


---

3 Englund, 1997, s. 124.
5 I Göteborg finns institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik.
6 Ingard Bratt disputerade 1977 på en historisk studie om ämnetts framväxt före 1850.
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 språklämare sker i ett
samma, språk. Varje synsätt är avhängigt samhällsförhållanden och på-
verkas 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 undervisningstekniken
• Fas 2 (70-talet): Genombrottet för den kommunikativa, funktionella
språksynen
• Fas 3 (80-talet): Klassrum- och språkinlärningsforskning med in-
läraren 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 allenarstående 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 belägg 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 andra-språk) inom forskning och praktik. Teorier har språk- och kulturdidaktiken hämtat från forskning inom språkvetenskap, kulturvetenskap och samhällsvetenskap.


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 vitken 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 principl ett obligatoriskt ämne för alla elever under hela skoltiden. Det reella obliga-

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 ämnets har i skol-

undervisningen som ett kännämne, spelar engelska språket en domine-

talande medier helt överskuggas av vad som förmedlas på invantrares och flyktingars förstaspråk. De flesta barn i Sverige har emellertid till-
ägnat sig lite engelska innan den formella inlärningen startar och denna informella input 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 eng-

ska som finns i t.ex. postkoloniala stater. Engelska ses i allmänhet inte som ett allvarligt hot mot den nationella identiteten. Det hindrar dock inte att det på senare år höjts kritiska röster även i Sverige mot dess dominans. Engelska språkets ökade dominans över svenskan ses som ”fördomning, 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).
naturvetenskaplig forskning, stora koncerner och företag samt i den s.k. språk- och innehållsintegrerade inlärningen och undervisningen (sprint) i ungdomsskolan. Det är framför allt sprints roll som skapar oro (Hyltenstam, 2002).


---


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. 

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 spörsom, inte minst eftersom detta skrivs just som lärarutbildningarna runt om i vårt land har förnyats.

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


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 inrika 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 engelskletonier som meningsfulla och stimulerande framstår som en av de angelägnaste uppgifterna."
kan innebära en möjlighet att få distans till vad som i den egna var-
dagen 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 an-
nan (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 samhälleliga och
pedagogiska förändringar samt avhandlingsförfattarens personliga syn
på engelskundervisningens möjligheter att gå bortom färdighets-
aspekternas mot utvecklandet av interkulturell förståelse.19 Mitt
forskningsintresse utgår från grundtagandet att det finns en för-
suummad potential inom engelskundervisning, som bättre uppmärk-
sammad 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 för-
söka lära sig förstå andras perspektiv och sitt eget här och nu.20 I föl-
jande avsnitt presenteras avhandlingens problemområde närmare och
den uppgift som ska genomföras, genom en kort anknytning av det lilla
sammenhanget till ett större.

Europarådet rekommenderade i början av 1980-talet sina medlems-
stater 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 läro-
planerna med hänvisning till samhällets förändringar mot en ökad inter-
nationalisering. Jag vill pröva några förutsättningar för att detta inter-
kulturella/internationella perspektiv konkret kan förverkligas i grund-
skolans engelskundervisning. Det gör jag genom att undersöka hur per-
spektivet legitimeras i några styrdes 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.


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 språkprogram\textsuperscript{22} 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-


\textsuperscript{22} Council of Europe, 1998.
kulturell kommunikativ kompetens behöver samtidigt medvetenheten om den egna kulturella bakgrunden utvecklas.


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).

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


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 utbildningsmyndigheter och av språklämare 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.

1.4 Avhandlingens teoretiska ram

1.4.1 Introduktion till utgångspunkter


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 avtäcka 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).


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 mening om språkundervisning, tänkas dra fördelar av en granskning av centrala begrepp inom språk- och kulturdidaktik för att pröva sina egna ställnings- och konsekvenser därav.

Det mångkulturella och socialt rörliga samhället har det 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”. 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.


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.


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 mångtydig och svårfångat. Man kan också uttrycka det så att det är ett diskursivt begrepp. Diffusa begrepp försvarar 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. Det lär redan för femtio år sedan ha existerat flera hundra olika definitioner av kultur, 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 förändrings och nyskapande.

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.

29 I förlängningen väcks också frågan vems kultur som ska lyfts 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. IKT 30 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).
construction of meaning” (ibid s. 23). Streets sätt att betrakta kultur visar på klara kopplingar till diskursbegreppet. Liksom diskurs blir kultur det raster med vars hjälp individen skapar mening i tillvaron. Kultur är något som ständigt förändras och omprövas:

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 urskillbar 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).


---

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 under-
visning av främmande språk, oftast knuten till nation.\textsuperscript{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 handels-
förbindelser. Syftet, att utveckla *interkulturell kompetens* (IC), var åt-
minstone avseende de två senare områdena företrädesvis nyttoinriktat
och instrumentellt. Området växte framförallt fram genom att amerika-
narna satsade på *interkulturell träning* för att vinna ekonomiskt för-
språng 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 genomslagsekraft inom alla områden inte minst som
e ett medel för makt och kontroll. Det används till mycket:

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

I Sverige förde Språk- och kulturavsaträdningen, 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 skri-
vit 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*
synonynt. Termerna *crosscultural*, *transcultural*, och på svenska tvär-

\textsuperscript{34} Se avsnittet om Risager 2.4.


1.4.4 En personlig uppfattning om interkulturell förståelse

Till teoretiska utgångspunkter måste givetvis också mina egna ställningstaganden räknas. Bakom valet av avhandlingsämne ligger ett förändringsmotiv och min text kan ses som en språkpolitisk handling. Min egen uppfattning om interkulturell förståelse är utgångspunkt 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


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 självkännsedom, självkänsla och förståelse för

36 Se 3.3.2.
andra människor och deras synsätt och värderingar” såsom det uttrycks i slutrapporten av skolans värdegurudsår (Zackari & Modig, 2000, s. 90). Med mitt eget tillägg: idealet är att detta sker i en interkulturell kontext, inom eller utom landets gränser.


---

37 Begreppet utvecklas närmare i nästa kapitel.
perspektiv, ett strukturellt (form) och ett funktionellt (innehåll), har i många år förts inom svenskdidaktiken. 

Om interkulturell förståelse i språkundervisning tolkas som en del av ett övergripande läroplansperspektiv, kan språkläraren medverka till att, med Risagers term, fostra framtidens världsomslagare.

1.4.5 En diskursanalytisk stomme

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


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 som beteck-

---

när 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.)](image)


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 inter-
diskursivitet.

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
platsannons 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 för-
ändras 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 inter-
vention.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

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 föränder 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.

---


... 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).


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.


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.


Faircloughs modell behöver också kompletteras med lämplig teoribildning när lärardiskursens sociala praktik ska analyseras.42 Av detta skäl introducerar jag sedan 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. Det 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.


1.4.6.2 Läroplansteori och didaktik


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


42
ditionens första stadium (Dahllöf) analyserade pedagogiska processer med hjälp av ramfaktorer och förklarade undervisningens effektivitet utifrån dessa.

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

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


Svingby visade i sin avhandling (1978) på ett komplext samband mellan faktorerna vilka påverkar undervisningen, dels formellt genom ett regelverk, dels informellt genom lärarens 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 huvudfaste i gruppen kring Tomas Englund (den s.k. östkustdidaktiken), medan man inom fenomenografien med


Det yttersta maktcentrat för denna kamp är staten men det är också en formulering- 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 maktrationer konsolideras eller transformeras. Undervisning som ideologiförmédling 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\textsuperscript{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.\textsuperscript{46} Englund egen avhandling (1986) behandlar begreppet medborgarföstran knutet speciellt till undervisningen i samhällskunskap. Han har senare i olika uppsatser

\textsuperscript{45} Se också Svingby, 1978.

\textsuperscript{46} se 1.1.


Den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen kritiseras av Englund för att vara alltför inriktad på ett "förtingligande av de värde-mässiga 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 pänt. 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


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.

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. 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.


2.2 Den interkulturella språkbrukaren


48 Se Lundgren, 2001, s. 63-64.
49 Se nedan.

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 (Kramsch, 1998b, p. 83).

Kramsch 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).


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 upp fattar 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 Kramsch).51


51 Forskningsfältet vidgas kontinuerligt. Under senare år har ett antal avhandlingar vilka rör den interkulturella dimensionen av främmandespråkundervisningen lagts fram handlevda 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.


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

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

**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 undanträda 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.

Roberts et al 2001) skärper han upp kopplingen mellan språkundervisning, medborgarättssfrågor 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 andra 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 språklärarrens 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 egen 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


<table>
<thead>
<tr>
<th>CC (van Ek, 1986)</th>
<th>ICC (Byram, 1997)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lingvistisk kompetens (NS)</td>
<td>Lingvistisk kompetens (IS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sociolingvistisk kompetens (NS)</td>
<td>Sociolingvistisk kompetens (IS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Diskursiv kompetens (NS)</td>
<td>Diskursiv kompetens (IS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Social kompetens (NS)</td>
<td>Interkulturell kompetens (IS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sociokulturell kompetens (NS)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Strategisk kompetens (NS)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 förrre 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). 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. 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 stader 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


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 word 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 dominant (jfr Risager nedan).


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 ämneskunskap. 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 (ordförädets kulturhistoria, låneordens vandringar etc.)

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

58
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.


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.


(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:


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.

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.


2.5 Slutsatser och sammanfattning av en forskardiskurs


---

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 ”världsomvandlingen”, även om han inte själv säger det rent ut i någon annan text.

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


2 Integration inom och mellan ämnen: Språk och kultur ska studeras tillsammans, studierna är tvärdisciplinära och ämnesintegration förordas.


4 Språkstudiernas roll relaterat till elevernas hela fostran: Studierna har en kritisk dimension. Demokratifrågor är nära länkade till studierna.

---


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. Individen 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.


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

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 betygs-kriterier), (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 språkdidaktiker

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.


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 tidsperspektiv” (ibid., s. 3). 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 likalämpande 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 samhälleliga 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.


---

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 interkulturnella förståelseaspekter.

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

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 ryms 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 och 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 överföras 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 automatica 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 begreppssäckar 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 kursplanetext 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 tillskomm, samtidigt som kultur diskursen 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 kultur kunskap.

(De)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 texter


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).


68 Se Skolverket, 1999c och Svenska Unescorådet, 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. Artikel 26 slår fast följande:

Undervisningen skall syfta till personalhetsens 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 befordra 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 1974

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 samhällopsprocess 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 bibetydelserna 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 studier 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 öm sesidiga inflytande, deras framtidsutsikter och levnads sätt, för att befordra öm sesidig förståelse av skillnader mellan dem. Sådana studier bör bl.a. lägga tillbörlig vikt på undervisning i främmande språk, civilisationer och kulturav 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 stader, 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).

Batelaan hävdar att utbildningsmyndigheterna i Europa underläter att upplysa skolor och högskolor om inte nationella åtaganden om interkulturell utbildning, men att Sverige utgör ett undantag.

3.3.2.3 Läroplanen


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 forbildning genom handuppräckning 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 skolämnen 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 privativ 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 fanga 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 tätta 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 meningen 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.\textsuperscript{75} 1994 års läroplaner som nationellt övergripande styrökument innebär enligt min tolkning att den ökade internationaliseringen ställer nya krav på ämnesundervisningens innehåll. Det stora antalet flyktingar och invandrare i Sverige, ett närmade 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

a) \textit{Överenskommet!} (Skolverket 1994/1999c)
b) \textit{Globala och interkulturella frågor i undervisningen} (Skolverket 1993/1996a)
c) \textit{Långt borta. Och nära}. Läroplanerna och internationaliseringsbegreppet (Skolverket 1996b).

a) \textit{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.\textsuperscript{76} b) \textit{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 världsborgarkänsla
- samhälls- och arbetsmarknadsmässiga: förbereda elever för en internationell arbetsmarknad genom goda språkkunskaper, förståelse för

\textsuperscript{75} Jfr Lahdenperä, 1995.
\textsuperscript{76} Se 3.3.2.1.
 olika kulturer och kunskaper om internationella beroende-
förhållanden

- personliga: ge chans till ett arbete, ”personlig bildningstillfreds-
ställelse” genom förståelse för vad som händer i världen, ge möjlighet att ta ställning och påverka
- formella: leva upp till de internationella överenskommelser vi har förbundit oss att beakta och låta läroplanens internationella perspektiv genomsyrar 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). 


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 industriksamhällets 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 gränsoverskridande. 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 helhets synen tvärs över ämnesgränser:

Att iaktta det internationella perspektivet innebär att ett internationellt tänkande ska genomgripa 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 länder och världsdelsars ömsesidiga beroende (ibid. s. 44).

Den första meningen i citatet är ett direkt eko av riksdagsbeslutet 1985. 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 referensmaterialet

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

3.3.3 Kursplan och betygsriter – texten


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

Den språksyn som genomgår 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 inlärning. Även internationalisering och interkulturell förståelse betonas mer än tidigare.

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 kommunikationspråk i världen. Förmåga att använda engelska är nödvändig vid studier,  

---

78 För att i min avhandlingstext smidigare kunna hänvisa till utdrag ur kursplan och betygsriter (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” (citat 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)


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 forskningsrörs, 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 genomsyras 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"94 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
sidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur.  

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 teorianknytningen (citat 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 redo- 
görs för vad som avses med begreppet.  

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 språkinlärning och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inlärningen".  

Det framgår inte om medvetenheten om den egna inlärningen (metakognition) avser något mer än renodlad "språkinlärning", 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 (citat 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.
Detta grundläggande paradigmskifte förbigås av kursplanen med tystnad.


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)


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.
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 betygsriterier som syftar på kulturdidaktik. Vad som sägs ovan i citatet (j) om bedömning har således ingen täckning i centrala kriterier för betygsättning. Uppnäandemålen 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.
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.  

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

Kursplanen skiljer sig från den tidigare med avseende på kultur-
didaktik. 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
   • kompetenser 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. Uppnående-
mål 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 antyts ovan.

3.4 Kursplanen som diskursiv och social praktik


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:


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.


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. 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 jämställs 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)


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


Syftet med dessa systematiska studier var att ge en tydligare bild av hur kursplaner och betygsriterier 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 intervjuva 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 betygsriterier. Högskolorna fick själva välja skolor, som skulle täcka olika skolår och kommuner. I var sin internrapport redovisade de två högskolorna sina uppdrag.

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. Det

103 Skolverket, 1998b.
104 Ibid.
106 Detta förhållande överensstämmer med vad en undersökning av lokala planerna visar (Lundgren, 2001).

Ett kursplaneförslag låg på Skolverkets hemsida under senvåren 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, provkonstruktörrer 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. språklämare, präglade av en språklärarradition 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 tidsskrift, 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.


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.

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.


När man läser texterna som anvisningar till lärare måste de självtzelfallet 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

\textsuperscript{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 stoff- urval, 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


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.


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 länder.

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 antydan 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


I ett annat nationellt projekt, ”Utvädering 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 natur-orienterande och samhällsorienterande ämnen.113 Återigen signalerar tystnaden (Thavenius, 1999, s. 155) sitt budskap till mottagarna.

110 Skolverket citerar här en artikel i språkläranas 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.

Rapportens inledning konstaterar att språksynen i Lgr 80 är kommunikativ med en referens till Hymes (1972). 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 kändedom 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”.


Samma syn på den kulturella dimensionen som kommer till uttryck i NU 93 återfinns i Skolverkets internrapport inför kursplanrevideringen. 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


Kursplanen i engelska uppvisar en skillnad mellan en ”retorikdel” d.v.s. en inledande text och en ”praktikdel” d.v.s. uppnåndemål och betygsriterier 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 undersökt 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.


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:


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.


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 betygsriter formuleras.

5. Elevens föreskrivna reflektion över sitt eget lärande rör uteslutande språktillägnande. Det nya begreppet interkulturell kompetens

Konsekvenserna kommer att diskuteras när en lärardiskurs har undersökt. Den undersökningen ska de följande kapitlen handla om.
4 Lärardiskurs – bakgrunden


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 mått 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

därefter intervjuades 42 respektive 18 av dessa lärare. 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 andra språk 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.


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.

Resultatet av undersökningen kan kortfattat sammanfattas enligt följande: Trots att de ”teoriomdvetna” lärarna i fokusgruppdiskussionerna visade ett stort intresse för forskarens tolkning av kursplanebegreppet 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).


---

121 Se 2.3. ovan.
122 Den opublicerade avhandlingen kommer i bokform på Multilingual Matters (Clevedon, UK).

En internationell enkätundersökning i 7 länder (Belgien, Bulgarien, Grekland, Mexiko, Polen, Spanien, Sverige) om lärares uppfattningar om sin roll som brobyggare mellan kulturer genomförs för närvarande koordinerad av Šercu. 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


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

- Inläsning 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 engelsklämare 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 Kramsch, men också till att sociolingvistisk kompetens är en del av kommunikativ kompetens. Apelgren hävdar att Kramsch 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 skolämnen, 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, Kramsch, 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 känslosmässiga 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 släktspel till skolämnet svenska. Vad man gör i svenska kan man också göra i engelska, men arbetsbörden 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 målspråkländerna. 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 undersökningsarna som nämns. 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 lärarens syn på språkundervisningens kulturella dimension som jag har lyckats spåra sammanfattas i följande punkter:

- Kulturbegreppet problematiseras inte.
- En kritisk pedagogisk/didaktisk syn tillämpas inte.
109

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

4.2 Engelsklärarnas sociala och ämnesmässiga situation i Sverige

Engelska undervisas på alla studier i svenska skolan i regel av utbildade språklärare. Deras utbildning skiljer sig åt beroende på vilka äldrar 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 poäng 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 språkläraridentitet 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 spörmål, 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.---


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

---

128 Hälften av dessa har besvärat 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.


Ett annat kommunikationsnätverk är riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk, grundad 1938 med över 5000 medlemmar. LMS är en fackligt obunden förening. Föreningen upphör 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 hemsida 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. Programmet hade under 90-talet innehållit ett (1) "interkulturellt" inslag. 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).
132 http://home.pi.se/lms-riks
133 Vissa kommuner bekostar helt eller delvis lärares deltagande.
plenarföreläsare, Ulrika Tornberg redogjorde för ett kapitel om kultur i sin kommande avhandling och det fanns ett program om invandrarelevens ”tredjespråkinlärning”. 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. LMS invänder också till en nätdebatt. Inlägg avseende språk- och kulturdidaktik har inte funnits.


Apelgren (2001) visar i ovan nämnda studie, att intervjuade engelsklämare 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 språkrävar. ”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 språkundervisningsliteraturen, inte minst tack vare framväxten av skolanämnet och disciplinen Svenska som andraspråk. Men böcker om språk- och kulturdidaktik är fortfarande en bristvara. I kommentarmaterialet

---


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

137 Några referenser finns i Lundgren, 2001, 4.1.2.

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

4.3 Syfte och frågeställningar till undersökningen av lärardiskurs


Syftet för den empiriska undersökningen av en grupp språkläare 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-

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 processyn. 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.


Resenären kan också genom samtal leda andra till ny förståelse och insikt, till att de under sitt berättande börjar reflektera över vad som tidigare framställt som självlklart 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 Kvaless används av Byram (1997), men med syftning på den som möter en ny kultur. Byram ställer vandringssmannen 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.


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


Man bör inte hör 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).


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 personens yttranden full rättvisa. Vad jag återger kan således inte göra anspråk på samning 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).

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/samtal, vilket utvecklas närmare i 5.3.2 och 5.5.


5.2 Val av informanter

I en sydsvensk kommun med en tätort av medelstorlek startade skolförvaltningen 1996 en fortbildningskurs i språkdidaktik, anordnad av fortbildningsavdelningen vid ett universitet. Kursen föranledes 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 införs 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. Jag antog att lärarna borde ha många synpunkter på interkulturell förståelse och ett interkultureellt 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.


Tabell 5.1. Intervjuade lärare

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kodnamn</th>
<th>Undervisar i</th>
<th>Ålder</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anita</td>
<td>engelska, tyska</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>Bosse</td>
<td>engelska, svenska</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Cecilia</td>
<td>engelska, franska</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Dora</td>
<td>engelska, svenska</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>Erik</td>
<td>engelska, tyska, svenska</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Fanny</td>
<td>engelska, idrott, religion</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Gunilla</td>
<td>engelska, franska, svenska som andraspråk</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Hedvig</td>
<td>engelska, svenska</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Inga</td>
<td>engelska, svenska, tyska</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Jessica</td>
<td>engelska, svenska, svenska som andraspråk</td>
<td>54</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

119
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


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?


Min uppfattning är att de flesta såg samtalen 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.


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.
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 verkliga 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 tänkbarna 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.\textsuperscript{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 undersökarers 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 använde jag Faircloughs (1992) begrepp social praktik, vilket jag uppfattar som de sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden som formar det fysiska utrymmet som finns för pedagogisk handling. Givetvis är även forskaren en del av sin kontext (se bl.a. kap. 8.1).

\textsuperscript{147} Hela intervju materialet som omfattar ca 250 sidors utskrifter kan på anmodan rekviseras.
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 normaliserad 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, bedömdes 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 korrigeras. Svaren från telefonintervjun (se 5.3.2.) integreras delvis med analysen av den första intervjun.


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.


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 använts.


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

5.4.3 Analysförfarande

I avhandlingens inledning hävdas att lärares uppfattningar om sitt skольämne och deras konstruktion av mening av ämnet relevanta begrepp har avgörande konsekvenser för elevens utbildning. Lät 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 samspelet med yttre faktorer för att ytterst erbjuda elever en viss mening av språkutbildning. Lärares positioneringar i förhållande till dessa spörmål är därför av intresse.

Analyserna 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 konstituerar 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 lärarens grundvärderingar, bakgrund och erfarenheter ges olika mening.


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 lärarens 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 inspireras 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 intervjusammanfattas 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.


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 dragena i gruppen under fem teman, somma som tidigare använts för att sammanfatta forskardiskurs och myndighetsdiskurs, d.v.s.: (1) normen för språkundervisning, (2) integration inom och mellan ämnen, (3) kulturbegrepet, (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 interkultureellt 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 engelskännets interkulturella dimension? (6.2)

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

Modellen växte fram ur empirin på följande sätt: Teman som lärarna gav uttryck för vakades 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.

utgöras av yttre och inre faktorer. De yttre faktorerna kallas med Fairecloughs terminologi, social praktik.\footnote{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. Individernas interagerar hela tiden med den omgivande kontexten. Med inre faktorer avser jag lärarens idemässiga hållning, människosyn, kunskapssyn, etiska och moraliska ställningstaganden, utbildningsfilosofisk standpunkt etc. Det är vad som behandlas i 6.1.}

Analysschemat kom alltså att utgöras av ett rutnät, där intervjudata sorterats in i form av citat eller nyckelord (nyckelmaningar), 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:\footnote{Med användandet av Faircloughs term social praktik (ekonomiskt, socialt och kulturellt sammanhang).}

- 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 placerad i analyschematic återvände jag till intervju 1-9 i tur och ordning och kompletterade samtliga intervjuanalyser med eventuella citat eller nyckelord för de nya teman som tillkommit.

5.5 Trovärdighet och giltighet

**Antalet informanter är för litet**


**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


**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 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.


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 intervjuersamtalen 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.


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 bandera 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 realia-kunskapen 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 småldel 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 (ohörligt) i det totala perspektivet så är det på ett lite annat sätt ånimstone 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 hår 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 överbrygga 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:


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

134

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 insävatt på något bara något typiskt för England eller specifikt USA, hur man åter 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 utslättning, 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 invandrartät 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:


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 russinen 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. ---


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 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 samlar 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 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 värdar 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

låra 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:

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

De flesta språklärare är ”väldigt 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 autonomy157 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 utlandsvisitelser 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.

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:


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:


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 oförskämt 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**


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 realiatänkande, 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 genomströmmer nånting, det kommer pliktiskyldigast
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 beter sig på olika sätt t.ex. hur man artigt ber om något. Skulle en elev i klassrummet säga till henne:


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 fakta-kunskaper. 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 utan till.

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. Provkonstruktorerna 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“


”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


Cecilia har ett medvetet förhållningssätt till dagens kommunikativa språkssyn och är väl påläst på styrmitten. 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, dröjer hon av ett starkt personligt intresse att utifrån sin tolkning ge sina elever möjlighet att utveckla, vad hon menar med interkulturell förståelse.


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

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 fostrandelen 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:


Det jag tror är att man måste fördjupa de här diskussionerna kring vad kommunikativt språk är. Det här är en del av det kommunikativa. Lägger 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, alltting 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


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 åter 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 åter pizza. Då blev de jättehäpna. Det var alltså 20 % som aldrig åt pizza. Vadå, pizza det måste dom ju åta i Italien, liksom.

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


Jag tycker det har skapat sig självt 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 tidningsexter ur irländska tidningar om den här flickan. Det visade sig att hon hade väldigt eländig bakgrund också, tillhörde hemlös 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 resoner 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 dödsdömdes 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 nänting 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 språktränningen 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.

152
Dora utvecklar vad hon vill göra inom ramen för sin engelskundervisning för att öka elevernas interkulturella förståelse:


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) reflekerat över begreppet interkulturell förståelse i djupare mening”. Hon anknyter emellertid enligt min uppfattning mycket tydligt till skolans värdegrund.


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

---

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.


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. ---

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 invandrarpåståenden 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 omedd 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?)


(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.


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 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?)


---

162 Har intervjun möjligen satt igång en tankeprocess, fördjupat hans reflektionen om den egna praktiken? Se 5.3.1.
Slutsats


Ovan har jag med hjälp av fyra intervjuer, försökt exemplifiera fyra lärare 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

**Ämnesintegration**

Här finns ingen konsensus. Två motsatta inställningar råder. Majoriteten har en mer eller mindre uttalad 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 paradigm, för att använda Risagers term. 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

160
klassens flerkulturella elever som en resurs för kulturmöten i språkklarummet. 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 demokratiföstran. 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 elevcenterad 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 analysarbete har jag insett att det finns så mycket mer att fördjupa i lärarnas berättelser än jag har utnyttjt. 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 värst att nämna två*
andra teoretiska positioner som exempel på sätt att pröva intervjuaerna, 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 lärare 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.

Lärare förmåga att kunna verbalisera sina grundantaganden och koppla dem till handling är en central didaktisk kompetens. Den medvetna reflektionen gynnas av explicit formulerade tankar och stimuleras i dialogen med andra lärare.

6.1.7 Fragment av livshistorier


166 Se 6.3. under rubriken: Lärarens 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.


Det finns många aspekter i intervjuerna, vilka kan hänföras till lärardiskursens sociala praktik. Lärarens 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 undetema (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

Styrdokumenten 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 direktt 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 någon 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.


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.


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 avlästsbrev 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 försvaret. Vissa av dem utvecklade det lite mer.

U: Vilken del av provet tänkte du på nu?


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(e).

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 fortsättning 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 evvert 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.


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 följder 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 ämnesgruppssammanträdien, vi har inget forum kvar att delge varandra om ämnet (Hedvig).


**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 högstadier och gymnasiar 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 vetig 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:

**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


---

168 Enligt läroplanen är rektor ansvarig för skolans internationella kontakter.
Cecilia däremot har en helt annorlunda situation.


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 skolors 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.


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:


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

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 verkligens 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 kontakt 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 internationaliseringsarbete 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?


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

Gunilla resonerar utförligt om lokala planen i engelska och dess anknytning till lärplanens internationella perspektiv. Hon talar om oklara direktiv lokalt och tidspress:


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 byggt 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 som skall 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 lättä
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 Internettext var, 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 ansvår för att utveckla elevens inter-
kulturella 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 språklärnarna 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 arbets situationen som omvittnats
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.

År 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).


Och det verkar som allt det här om kultur, som om dom (läromedelförfattarna) 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 männkor 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 krängla 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 russinen 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 tidnings-texter plockas hem via Internet, som har revolutionerat möjligheterna till autentiska texter i undervisningen.


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


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, Trompenaara,

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?


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

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. 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". Gunilla berör inte invandrareleverna i sin intervju. Bosse, som arbetar på en invandrartät 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:


---

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:


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

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:


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 snurrigt. 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 andra 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
enkelt.

(b) Elevernas beredskap och benägenhet att tillägna sig ett inter-
kulturellt 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:**


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).


Då har man nog gjort interkulturell förståelse för krångligt, det gör man ju på lekis, kanske åter 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.

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 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 tvärtemot 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 träna 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 utan till (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:**


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:


Dora är den enda som tydligen säger ifrån att hon ställer krav på eleverna att de ska _kunna argumentera för sin ståndpunkt_:

Jag trodde att ungarne 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 ungarne 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:


I språkundervisning tillkommer dessutom begränsad språklig förmåga som en ytterligare försvårande omständighet. Inom den aktuella gruppen lärare kommer båda dessa synpunkter fram.


Cecilia hävdar att man mycket väl kan använda svenska 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 betygsriterierna 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.


U: Du menar att det har med om man är utåtriktad att göra?

J: Ja, vidsynthet 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.


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 tanke-
verksamhet 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 schematickt hinder och möjligheter i lärar-
diskursens sociala praktik (såsom de presenterats i avsnitt 6.2.2-6.2.3).

Tablå 6.1. Hinder och möjligheter i lärardiskursens sociala praktik

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>HINDER</th>
<th>MÖJLIGHETER</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Centrala styrtexter 6.2.2.</strong></td>
<td>Internationellt perspektiv inte förankrat</td>
<td>Samhällets och skolans internationalisering</td>
</tr>
<tr>
<td>läroplan</td>
<td></td>
<td>Reflektion betonas</td>
</tr>
<tr>
<td>kursplan</td>
<td>Begrensad kännedom om</td>
<td>Väl pålåst kan medföra kritisk</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Liten praktisk betydelse</td>
<td>attityd</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vagt uttryckt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ingen diskussion</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nationellt prov</td>
<td>Inte problematiserat</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Prövar inte i.f.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Normerande för betysättning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| **Lokala skolan 6.2.3.** | Ökad undervisningsskyldighet | Ökat läraransvar att utveckla skolan |
|                         | Ökade arbetsuppgifter           | Lärarlag underlättar tematiskt          |
| organisation           | Trötthet, Stress                | Ser fram emot stabilisering efter        |
|                         | Skeptiska mot lärarlag som ersätter | lärarlagsreformen                     |
|                         | ämnesgrupper, ämnessamverkan blir |                                                 |
|                         | lidande                        |                                                 |
| skolledning            | Stöttar inte lärares internationaliseringsinsatser | Positiva och aktiva till internationaliseringsinsatser |
| lokalt internationaliseringsarbete | Tidskrävande | Kontakter inom Europa |
|                         | Svårt följa upp elevbyte och      | Aktivt u-landsprojekt                   |
|                         | skoloror                       | Temadag mot antirasism                   |
|                         | Osynligt som mål och handling    | Kontinuerlig verksamhet för att          |
|                         | Lärare obenägna att engagera sig  | motverka främingsfientlighet             |
|                         | Inget gemensamt läraransvar       | Resa till Mellanöstern som               |
|                         | Utvärderar ej i.f.               | personalutbildning                       |
### Tablå 6.1. forts.

<table>
<thead>
<tr>
<th>HINDER</th>
<th>MÖJLIGHETER</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>lokala ämnesplaner</td>
<td>Känner inte till Tror inte i.f. finns med Ifrågasätter behovet Tillkom under oklara direktiv om syfte och under tidspress Kallas omvärldskunskap</td>
</tr>
<tr>
<td>ämnesövergripande samarbete</td>
<td>Saknas Språkämnen löser funktion i arbetslaget Arbetslag ses som tvång Inget gemensamt svar</td>
</tr>
<tr>
<td>undervisningsmateriel och resurser</td>
<td>Läroboken styrt undervisning Lärobokens kulturperspektiv Ifrågasätts ej Läroboken efterfrågar endast fakta</td>
</tr>
<tr>
<td>skolresor och utbyten</td>
<td>Inga pengar Tidskravande Saknas kännedom om metodlitteratur om för- och efterbehandling</td>
</tr>
<tr>
<td>elever: (a) etnisk sammanhållning</td>
<td>Berör inte flerkulturella elever trots skolans stora antal Flerkulturella elever ses som problem Etnocentrism ett globalt drag</td>
</tr>
<tr>
<td>(b) beredskap och benägenhet</td>
<td>Värdefrågor svåra även för lärare Motstridiga ideal Bristande mönstrad målbrist på empati Etnocentrism Fördömsfullhet Omintresse för omvärlden Individualism Oförmåga att jämföra, dra slut-satser, analysera och reflektera Kunskapssyn: Vana att producera faktisk, nyttsväktande</td>
</tr>
<tr>
<td>(c) språkförmåga - lärarens värdering betygsättning av interkulturell förståelse relaterat till elevens språkförmåga</td>
<td>Inte betygsatt Överkurs, för de duktiga Begreppet svårgrönt Begreppet nyanserat förståelse</td>
</tr>
</tbody>
</table>
6.2.5 Kommentarer till sammanfattningen


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 rannsakade jag mitt perspektiv och insåg att det var den ämnesdidaktiska forskaren 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.


175 Se Lundgren, 2001 avsnitt 3.1.1.

Att alla lärare behärskar engelska språket är förutsättningen för samarbete mellan engelska och andra ämnen, påstå en lärare. Ett hinder uppger 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


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 rymms i education, se 1.4.4.
177 D.v.s. att i undervisningen använda ”äkta” texter (munliga och skriftliga) som inte ursprungligen är avsedda för undervisningsändamål.
om hur man arbetade rent konkret. Teorier är det ingen som frågar efter.


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. Lärarna i min studie har många synpunkter på elevernas emotionella, kognitiva och språkliga utveckling. De talar om elevers hårdnade attityder i förhållande till medmänniskor, omognad, bristande intresse, avsaknad av empatisk förmåga, självcentering, vilket bekräftas av telefonintervjun. ”Intresse för omvärlden” måste väckas säger någon. Det påståendet reser fler frågor: Vad gör lärarna för att främja omvärldsinteresse? 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.


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

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.


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 utskriven per post plus ett följebrev. De blev omb证券交易 förbereda muntliga kommentarer till intervjun. Samtliga stod fast vid vad de sagt vid första intervjuet och tyckte att utskriften gav en rättvis bild av deras åsikter. Jag ställde också individuella muntliga följdfrågor till dem för att få intervjuerens forttydligade. På så sätt blev några oklarheter och motsägelser fyllda yttrandet samt smärre missförstånd avseende namn, förkortningar etc.

179 Sandqvist & Teleman, 1989.
180 Bernstein, 1971.

196
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.

Lärare vilja att arbeta med interkulturell förståelse


(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
- arbetsbörd
- resurser
- ekonomi
- stöd från skolan (ledningen stöttar inte, kollegor är ointresserade och orkar inte, ingen driver frågan på skolan)
- elevers mognad och intresse\textsuperscript{185}

\textsuperscript{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 förmerna hur man ska arbeta med det. Annars är det något positivt att det förs in. Det finns praktiska problem ...


Hon tror att fler har samma problem som hon


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.

Lärarens 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 tillfällen 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 läraryrket 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**


---

få utveckla oavsett mognad, språklig nivå och skolämne. Det är också stadgat i lag.\textsuperscript{188} Att få den möjligheten är en fråga om jämlikhet i en skola för alla.


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, ”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 smähillet? I vad mån kan de negativa faktorerna som lyfts fram ovan aktivt bearbetas i skolan och i vad mån är språklärande 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 ansenlig mängd praktiska verksamheter på alla skolnivåer runt om i

\textsuperscript{188} Riksdagsbeslut 1985, se ovan 3.3.2.2.

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.


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.


191 Se 5.1.
192 Idag kan rektorer vara utbildade till fritidspedagog eller förskollärare en skolledning kan därmed vara mindre bekant med en språklärares situation.
identitet som lingvistiska ämnespecialister 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 fortbildning saknas; närhet till verksamheten, ansvar för genomförande, handlandet får praktiska konsekvenser för verksamheten; det ställs krav från många håll, realiteter träger 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 språklärarroll?
  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 samspellet 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

Integration


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 (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 hänsyn 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 polariserande 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.


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.

**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. 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 hävdas att kursplaner och betygskriterier behöver revideras p.g.a. de ”snabba samhällsförändringarna som ökad internationalisering och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informations- teknologins 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. 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


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) bejakar 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 elevnas 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 allmäntidaktisk, läroplansteoretisk, utbildningsfilosofisk) teoribildning. I och med att denna koppling saknas i myndighetsdiskurs blir heller inte nya utbildningsbehov tydliga.


---

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 kulturkunskapssmål knutet till nation.

Skola för bildning och Lpo 94 talar om den studerande som kunskapare, om social och kritisk forstann och om ”hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov”.203

Länkningen till demokratifrågor finnes emellertid inte i uppnäandemål och betygskriterer. Således signalerar kursplanen dessa frågors underordnade betydelse för språkutbildning. År 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 värde- sätts 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 objektivt kulturbegrepp, vilket implicit kan tolkas in i kursplanen, premierar kvantifierbara kunskaper.


---

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


… 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 språkinlärning och språkundersökning 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 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.


Den första nämnda artikeln, skriven av Bror Andered, berör endast perifert begreppet interkulturell kompetens. Den behandlar Europa-

---

[Tidigare har Malmberg i en skrift på Skolverkets hemsida berört begreppen, se ovan 3.2.]

216
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).


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 kulturskillnader 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 ständig pågående, gränsöverskridande process varigenom en människas erfarenheter inte enbart ses som liggande i det förrflutna 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 språkläraren 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 undervisningen 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”. Det blir möjligt att läsa såväl Tornbergs som Malmb erg akes 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 uppnäandemål. 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 behandrats.

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.


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 vårdat 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**


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


Synen på kunskap

Samtliga lärare uppvisar en elevcentrerad och konstruktivistisk kunskapssyn, som de mer eller mindre tydligt utrycker 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.


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


Lärarens 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.
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).


I samband med presentationen av fyra lärare med olika förhållningssätt (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.


fattande nyckelord, 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.


7.3.2 Forskningens förhållande till lärarna


- 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).

- 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 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 fruktarv väg att gå.

7.4 Lokala kursplaner i tre diskurser

7.4.1 Myndighetsdiskurs


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).


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


Lärarnas uttalanden 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 reflektierande lagarbete. Den centrala kursplanen möter man ofta i lärobokens täppning än som text. En av lärarna (Cecilia) gav i förra kapitlet uttryck för sin indignation över lärobokens sätt att konkretisera kursplanemålen.


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 provent. Det blir mycket mer det här praktiska.

U: Så du menar att styrmedel inte betyder särskilt mycket.


Skrivandet av en lokal plan har att doma 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


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, läroboksörfattarens) 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).


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 styrdokumenten inte tilldrar sig något större intresse från lärarnas sida. När språklärarföreningen 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


Myndighetsdiskurs

Jag har ovan hävdat att den interkulturella dimensionen i språkundervisning 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 uppnåndemålen 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 håll för att visa på något kvalitativt nytt.

Farhågor har uttryckts att med nuvarande betygsystem 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. ”Kulturmålet” 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 stebras 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 inlärning går till ska också bedömas. (Skolverket, 2000a, s. 17). Denna metakognitiva förmåga synes endast avse renodlad ”språkinlärning”, 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)\textsuperscript{27} en normerande roll för bedömning.\textsuperscript{28} Provet ska knyta an till de mål som talar om interkulturell förståelse och kunskaper om olika delar av den engelskspråkiga världen.\textsuperscript{29} 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 svårängade målet

\textsuperscript{27} Skolverket, 1998a.
\textsuperscript{28} Se 6.2.2.3.
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**


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 portföljor. 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.

Kommentar

Internationellt pågår utvecklingsarbete bl.a. i samarbete med Europa-rådet, 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 språkinlärning och medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inlärningen".

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 beröringsytor med språkundervisning finnas.


Min slutsats blir att det nyinförda kursplanebegreppet interkulturell kompetens inte definieras som något kvalitativt annorlunda än kultur-kunskap. Lärarna är juridiskt skyldiga att bedöma elevernas kompetens, trots att det saknas betygsriterier. Samtidigt är lärarna, som ett led i det lokala kursplanearbetet, ålaga att lokalt formulera betygsriterier.
8 Konklusion

8.1 Ett maktperspektiv på tre diskurser


De nationella styrdokumenten är ett led i en maktdiskurs. Å ena sidan sätter myndighetsdiskursn agendan. Anvisningar från staten uttrycker krav, vilka ska följas upp.


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.

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 följden, 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 lärare 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 mättnadsnivå, 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 förrakt för utbildningspolitiken. Lärare kan känna sig främmande för skolans styrexteter, 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).

faktiska handlingsfrihet. Tolkningsutrymmet (Svingby, 1978; Englund, 1995b) diskuteras inte i termer av möjligheter. Tolkningsutrymmet utnyttjas inte, dess gränser testas inte och därmed reproduceras diskursen.


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 teoriansknypning svag och otydlig. 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 sekwens 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 lite allergiska mot påbud uppfirån. 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 uppfirån 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 resultaten.

Enligt idealbilden ska kursplanearbete innebära en tolkning i ett lokalt sammanhang, vilken skapar mening och innebörde 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 deltaga 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. 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 skolämnen 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 kursplaneförfattarnas 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 praktikerns. 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.


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 begreppsbildning 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 begreppliga 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 engelskämnets interkulturella dimension 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 undersökt 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 kursplaneffattare, 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


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

med forskardiskursens (som hon för övrigt inte känner till) betygsätter interkulturell förståelse. Denna lärare (Dora) deklarerar klart att det är hennes förstrände roll som är den viktigaste. Det gör hon i kraft av sin ideologiska övertygelse, inte med stöd av kursplan eller forskning.


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 lärdiskurs. Undervisningens innehåll uppfattas som oproblematiskt, 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 införd 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.


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 betygsättning dominerar betygskriterierna 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 läröplansteori (t.ex. Englund), som tillsammans kan erbjuda en teoretisk struktur för alternativa meningar av kursplaneinnehållet. Traditionen bidrar till att reproduera 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>Forskardiskurs</th>
<th>Myndighetsdiskurs</th>
<th>Lärardiskurs</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Konsekvenser av 1</td>
<td>IS är förutsättningen för interkulturell kommunikativ kompetens.</td>
<td>Äldre norm för språkundervisning kan omedvetet förleva.</td>
<td>Äldre norm för språkundervisning kan omedvetet förleva.</td>
</tr>
<tr>
<td>Konsekvenser av 2</td>
<td>Lingvistik och beteendevetenskap möts; frukthbar symbios eller akademisk revirstrid?</td>
<td>Skollämnets i sin nuvarande konstruktion motverkar tvärdisciplinär syn och ämnesintegration; formulering av strävansmål och uppmätandemål fokuserar traditionella färdighetsmål.</td>
<td>Skollämnets som konstruktion motverkar tvärdisciplinär syn och ämnesintegration; Språkfärdighetsideal lever kvar.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
3. Kultur
Kultur kopplas till nation, till engelskspråkiga länder Kulturbegreppet problematiseras inte. 

Konsekvenser av 3
Kunskap i kultur, Språkämnet breddas; nya tvärvetenskapliga attityder och kompetenser krävs för akademin och skolans lärare och förskare. 
Kultur, ses implicit som något statiskt och homogent. Signalrar till lärare att det gäller kunskap om kultur, "kultur" är intellektuell faktakunskap. 
Kultur, ses implicit som något statiskt och homogent. Signalrar till elever att det gäller kunskap om kultur, "kultur" är intellektuell faktakunskap.

4. Språkstudier av rull inom elevens helfostran,
Studierna har en kritisk dimension. Demokratifrågor länkade till studierna. Låra sig att reflektera över egna utgångspunkter. 
Koppling mellan övergripande läroplansmål och interkulturell förståelse som övergripande kursplanemål otydligt. 
Två enstaka markerade lärarpositioner: a) en helhetsyn på allt som sker i skolan, medvetet arbete med som ämnen 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 kulturtori (främst allmänidaktiskt, läroplansteoretisk, utbildningsfilosofisk) teoribildning 
Länkningen till demokratifrågor försvarar i uppmätande mål och betygsbaser. 
Fokuserat ämnestänkande kontra helhetssyn.
5. Kunskapssyn  

<table>
<thead>
<tr>
<th>Konsekvenser av 5</th>
<th>Utvecklandet av interkulturell förståelse och interkulturell kompetens blir synonymt med tidigare kulturkunskap. Utvärdering och betygssättning uteblir</th>
<th>Att utveckla interkulturell förståelse konkretiseras inte i språkundervisningen, tidigare kulturkunskap lever kvar</th>
</tr>
</thead>
</table>

**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 harmoniserar med skolans värdegrundsperspektiv.
   - Internationella och nationella övergripande styrtexter framhåller vikten av internationell och interkulturell förståelse tvårs 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 teoriförankning, 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 (Figu 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).

Inom vart och ett av de fem temaområdena kan ett försök till en positionsbestämning låta sig göras för ett tänkt objekt. 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.
<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>NORM FÖR SPRÅKUNDERVERVISNINGEN</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Studeras som ett nationalspråk</td>
</tr>
<tr>
<td>Eleven ska</td>
</tr>
<tr>
<td>* erövra en kulturell kompetens så nära en infödds som möjligt</td>
</tr>
<tr>
<td>* få bildning och delaktighet i ett anglosaxiskt kulturarv</td>
</tr>
<tr>
<td>Ideal: native speaker</td>
</tr>
<tr>
<td>Studeras som internationellt kontaktspråk</td>
</tr>
<tr>
<td>Eleven ska</td>
</tr>
<tr>
<td>* kunna verka som en brygga mellan olika kulturer</td>
</tr>
<tr>
<td>* lära sig ifrågasätta det egna, värdera olika alternativ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ideal: intercultural speaker</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>SYN PÅ SPRÅKSTUDIER I INTEGRETION</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ämnet i centrum.</td>
</tr>
<tr>
<td>Tydliga gränser mellan skolämnen och ämnets olika delar</td>
</tr>
<tr>
<td>En fokusrad ämnesuppfattning</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ideal: intercultural speaker</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Social fostream i centrum</td>
</tr>
<tr>
<td>Ämnesintegration. Integration mellan ämnets olika delar. Språkundervisning är del av läroplanens internationella perspektiv</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>SYN PÅ KULTUR</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Objektiv kunskap</td>
</tr>
<tr>
<td>Kultur är något statiskt och homogent.</td>
</tr>
<tr>
<td>Kultur som essens</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kultur som produkt</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kultur som process</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>SYN PÅ KUNSKAP</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Faktabaserat lärande betonas</td>
</tr>
<tr>
<td>Lärarcentrerad undervisning</td>
</tr>
<tr>
<td>Överföring</td>
</tr>
<tr>
<td>Reproduktion</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kunskap om en homogen ”majoritetskultur”</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Beredskap för en heterogen mångkulturell tillvaro nu och i framtiden</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>SYFTE MED KULTURIDAKTIK</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Eleven ska</td>
</tr>
<tr>
<td>* få maximala chanser på en arbetsmarknad</td>
</tr>
<tr>
<td>* utbildas för att ge samhället internationellt konkurrenskraftig arbetskraft</td>
</tr>
<tr>
<td>Instrumentellt och rationellt motiv</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ideal: intercultural speaker</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Eleven ska</td>
</tr>
<tr>
<td>* utveckla sin egen personlighet</td>
</tr>
<tr>
<td>* öka sin kritiska förmåga</td>
</tr>
<tr>
<td>* förberedas för ett aktivt världsmedborgarskap i ett internationaliserat samhälle</td>
</tr>
<tr>
<td>* utveckla en fördjupad solidaritet</td>
</tr>
<tr>
<td>* upptäcka och ta avstånd från västerländsk etnocentrism, Kulturdidaktik är en del i elevens bildningsfostran</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Demokratiskt motiv</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 nämnja 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 samtalen 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 intervjuetsituationen. Men givetvis är ett ojämlik 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. Härddrar 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


Begreppet interkulturell förståelse som bärande element i engelskundervisningens kulturella dimension är inte givet på förhand. Avhandlingen har lyft fram det som en flytande signifikant inom kulturdidaktikens diskursordning där en hegemonisk kamp 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 självlära till något man kan vara för eller emot, gör det självlära 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).


9.2 Medel för att nå kulturdidaktikens mål


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 inlärmningsteorier om elevstyrta 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 språkinlärning sker samt ansvar och självständighet när det gäller att planera och genomföra uppgifter.

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 kontakttytor i mycket större utsträckning än hittills.249 Ett gott föredöme är t.ex. den danska tidningen *Sprogforum*.250 Myndigheter, språklärarföreningar, högskolor har alla ett ansvar och ideale vore att samordna alla befintliga resurser inom landet till en resursstark publikation.


249 Avsnitt 5.2. gör en översikt över befintliga kontakttytor.
250 http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum

Lärarutbildningen 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 lärarutbildningen.

rationella utbildningskonceptionen. 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 splittning 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).


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.


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 arbetsbördar 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, kunskapsemfaser 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 försvarar 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 läroplanen 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 rättssnöre.


254 Läraren använder läroplan i betydelsen kursplan.


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


En annan fråga att undersöka vore att utgå från tvåspråkighetsprofessor Kenneth Hyltenstams kritik om hur engelskans ökade betydelse på elevernas vardag i liten utsträckning påverkat utvecklingen av skolläten (SOU 2002:27, bilaga 3, s. 49). När forskningsfronten för främmandespråkundervisning ut till lärarutbildningens grundutbildning och fortsättning (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 hävdad 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.


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 språklärarutbildares 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 språkundervisning 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 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 in 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. 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-statuary 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>1. Norm for FLE</th>
<th>Implicit native speaker norm. The difference between norms is not problematized.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consequences</td>
<td>Earlier discourse of culture in FLT reproduced.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>2. Integration</th>
<th>Language and culture are studied within the borders of a school subject.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consequences</td>
<td>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.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>3. Culture</th>
<th>Culture is connected to nation, to English speaking countries. The concept of culture is not questioned.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consequences</td>
<td>Culture is implicitly regarded as static and homogenous. This signals to teachers that the priority is knowledge about culture, culture is cognitive factual knowledge.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>4. FLE as part of general educational aims</th>
<th>The connection is indistinct between overall aims and objectives of NC and the same of the syllabus of EFL.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consequences</td>
<td>The link to democracy issues disappears in attainment targets and assessment criteria.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>5. View of knowledge</th>
<th>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.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consequences</td>
<td>Developing intercultural understanding and intercultural competence becomes synonymous with traditional cultural studies (realia). Assessment is removed.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. Norm for FLE</strong></td>
<td>Implicit native speaker norm. The difference between norms is not problematized.</td>
<td>Earlier discourse of culture in FLT can implicitly be reproduced.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consequences</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2. Integration</strong></td>
<td>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.</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consequences</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. Culture</strong></td>
<td>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.</td>
<td>Culture is implicitly regarded as static and homogenous; This signals to students that priority knowledge is about culture, culture is mainly regarded as cognitive factual knowledge.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consequences</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>4. FLE as part of general educational aims</strong></td>
<td>Two teachers represent polarized views. The others take up positions between.</td>
<td>Focused subject oriented perspective versus holistic view.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consequences</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5. View of knowledge</strong></td>
<td>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.</td>
<td>Cultural awareness etc. is not the responsibility of language teachers. Cultural dimension is reproduced.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consequences</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>NORM FOR TEACHING/LEARNING ENGLISH</th>
<th>Ideal: native speaker</th>
<th>Ideal: intercultural speaker</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>English is studied as a national language</td>
<td>The student shall * achieve a near native cultural competence * get to know an Anglo Saxon cultural heritage</td>
<td>English is studied as a tool for international contacts The student shall * act as a mediator between cultures * learn to question his/her own views * value alternative perspectives</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>VIEW OF INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE AND VIEW OF CROSS-CURRICULAR WORK</th>
<th>Focus on the subject.</th>
<th>Focus on social education</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Distinct boundaries between school subjects and different parts of the subject</td>
<td>Cross curricular work</td>
<td>Integration within the subject</td>
</tr>
<tr>
<td>A focused view of school subjects</td>
<td>FLT/L is part of NC international perspective, overriding curricular aims and guidelines</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A holistic view of everything that goes on at school</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PERCEPTION OF CULTURE</th>
<th>Culture as essence</th>
<th>Culture as a signifying process - an active construction of meaning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Culture as a homogenous concept.</td>
<td>Culture is continuously changing</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Culture as products</td>
<td>Culture as process</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>VIEW OF KNOWLEDGE</th>
<th>Fact-based learning encouraged</th>
<th>Affective, experiential learning encouraged</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Teacher - centered</td>
<td>Student - centered</td>
<td>Subjective</td>
</tr>
<tr>
<td>Objective</td>
<td>Transmission</td>
<td>Knowledge as a social construction</td>
</tr>
<tr>
<td>Reproduction</td>
<td>Knowledge about a homogenous &quot;majority culture&quot;</td>
<td>Readiness for a heterogeneous multicultural existence now and in the future</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>AIM OF CULTURE STUDIES</th>
<th>Give maximal chances in a competitive international job market</th>
<th>Offer personal development towards active global citizenship</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Instrumental and rational motive</td>
<td>Increase critical cultural awareness</td>
<td>Develop a deepened solidarity</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Discover and repudiate ethnocentrism</td>
<td>Cultural learning is part of general citizenship education</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Democratic motive</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| | 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


Intercultural World. 'Foreign Language Education as Cultural Politics'. Clevedon, UK: Multilingual Matters.)


Kåll, K. Allt färre läser språk i Sverige. Universitetsläaren (11) 9,12.


288


Bilagor
Bilaga 1  Inbjudan att delta i undersökningen

I februari 1998

Hej,


Med förhoppning om framtida samarbete
vänliga hälsningar

Ulla Lundgren
Bilaga 2   Brev till lärarna efter första intervjun

1998-09-09

Hej (namn)!


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
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) År det något Du vill lägga till nu när det har gått ett tag och Du ser intervjun utskriven?
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 förbildningsgruppen, 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?

Bilaga 4   Reducerade svar till telefonintervju

Medvetenhet om begreppet interkulturell förståelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>FRÅGA</th>
<th>1) Har du tänkt på begreppet?</th>
<th>2) Vad beror det på?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>ja</td>
<td>Ligger i tiden; Intresserad</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>nej</td>
<td>Inte fått det aktualiserat, slarvläst läroplanen, Tagit det för givet har alltid funnits med indirekt</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>ja</td>
<td>Ingår i språkundervisning nu</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>nej</td>
<td>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. Åndå funnits med i fostringsdelen av undervisningen, demokratiaspekten, något övergripande. Kommitt av sig själv</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>nej</td>
<td>Vet inte, man är väl trög</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>nej</td>
<td>Man har inte blivit introducerad, ingen har berättat det för mig</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>ja</td>
<td>Insåg betydelsen för länge sedan aktivt intresse blev väckt på 70talet i halvårsstång vistelse i USA. Internationelltutbyte, Svenska som andra språk. Aktiv internationaliseringen 70 talet</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>lite</td>
<td>Visste du skulle komma, hade läst på. Har försökt arbeta med det på olika sätt.</td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>nej</td>
<td>Det har inte diskuterats tillräckligt mycket. På gymnasiets pratar man mycket om internationalisering, men det är att man åker ut, har utbyte av olika slag.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Vad vill läraren göra i sin undervisning (vision) och vad gör hon (verklighet)?

<table>
<thead>
<tr>
<th>FRÅGA</th>
<th>3) Vad vill du göra?</th>
<th>4) Vad gör du?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>Använda film, teater</td>
<td>Samma sak</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>Använda autentiskt material undersöckande arbetssätt få elever att reflektera helhetssyn dramatiserings</td>
<td>Det var inte så mycket Läroboken gav i alla fall kunskaperna, följde dess uppbyggnad</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>Att eleverna ska bilda sig egen uppfattning, dra slutsatser och jämföra. Vill kunna använda tv program.</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>Vill få dem att förstå att det finns skillnader och att vi inte alla är lika, det är aldrig fel på oss.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Skillnad mellan vision och verklighet och dess uppfattade orsaker

<table>
<thead>
<tr>
<th>FRÅGA</th>
<th>5) Varför kan du inte göra det du vill?</th>
<th>6) ser du interkulturell förståelse som ett problem?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>Elevers mognad</td>
<td>Nej</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>Tid</td>
<td>Nej, bara när det gäller resurser</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>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.</td>
<td>Nej.</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>Ser ingen skillnad.</td>
<td>Nej.</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>Tid och pengar</td>
<td>Nej, det är klart att man får anpassa sig till sin verklighet.</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>Måste tänka hur man vill strukturera det här Hitta lämplig klass</td>
<td>Nej, problemet är att hitta praktiska former, det är praktiska problem men området är något positivt.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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?

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?
<table>
<thead>
<tr>
<th>FRÅGA</th>
<th>13) Vill du lägga till något?</th>
<th>14) Tankar efter intervjun och frågorna?</th>
<th>15) Vill lära mer?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>Nej</td>
<td>Inget speciellt</td>
<td>Varför inte?</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>Frågorna i teleintervjun gjorde att jag ser vad du vill ha fram, kunde förbereda mig</td>
<td>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.</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>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 då bredare perspektiv ta tillvara elevernas kunskaper.</td>
<td>Inget speciellt</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>Nej (gör några rättelser av utskriften).</td>
<td>Vill mer medvetet utnyttja tillfällen som ges och i större utsträckning driva diskussionen längre med eleverna</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>Nej.</td>
<td>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</td>
<td>Vet egentligen inte vad det skulle leda till, det är så mycket nätverk och andra saker som är viktiga så jag är lite tveksam.</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>Nej.</td>
<td>Att jag måste ta mig tid och strukturera detta. Blivit så medveten att läraren tagit upp frågan med ett annat nätverk lärare</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>Internet öppnar stora möjligheter</td>
<td>Hur ska blivande lärare få in detta i sin utbildning?</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>Nej.</td>
<td>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.</td>
<td>Ja</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Bilaga 5 Skiss till lokal plan för interkulturell kommunikativ kompetens

(Efter Byram 1997 Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence s 79 f.)


1 Geopolitisk kontext

Vilken är vår egen situation?

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 framtid 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?
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?
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


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) inlärningssituationen (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


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: