



Pedagogiska institutionen

MÅNGKULTURELLA ASPEKTER PÅ
SPRÅKUNDERVISNINGENS KOMMUNIKATIVA
PRAKTIKER

EN KONFERENSRAPPORT

Ulrika Tornberg, red

RAPPORTER FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN,
ÖREBRO UNIVERSITET, 13

Distribution: Örebro universitet
Pedagogiska institutionen
701 82 Örebro
Telefon: 019-30 30 00
Fax: 019-30 32 59
E-post: publikationer@pi.oru.se

© Pedagogiska institutionen, författarna, 2006
Titel: Mångkulturella aspekter på språkundervisningens
kommunikativa praktiker – En konferensrapport

Utgivare: Örebro universitet,
Pedagogiska institutionen

Tryck: Intellecta DocuSys AB, Västra Frölunda 2006

ISSN: 1650-0652
ISBN: 91-7668-515-2

Ulrika Tornberg, red

MÅNGKULTURELLA ASPEKTER
PÅ SPRÅKUNDERVISNINGENS KOMMUNIKATIVA PRAKTIKER
EN KONFERENSRAPPORT

- ABSTRACT -

Multicultural Aspects of Communication in Foreign Language Teaching and Learning Practices. Report from a Conference.

This report presents the paper-session contributions to an international conference on foreign language pedagogy held in October 2004, titled "The Multicultural Foreign Language Classroom: An Arena for Democratic Experiences". The conference, organized by the Department of Education, Örebro University, and the Swedish journal *Utbildning & demokrati* (Education & Democracy), was first documented in a special English edition (2004/3) of the journal, presenting the lectures given by the international keynote speakers.

By contrast, this second conference report, published within the Swedish Research Council project "Education as Deliberative Communication" ("Utbildning som deliberativ kommunikation") offers an overview of contemporary research in the field of foreign language pedagogy and didactics in Sweden, including, among other things, ethnographically inspired research into communicative and cultural aspects of classroom conversation about literature, as well as investigations into the attitudes and beliefs of a large number of European language teachers concerning the content of the teaching of "intercultural competence". The report also presents a section where the involvement of multicultural learners is explored from different perspectives, such as everyday language teaching and learning practices in various educational contexts as well as different aspects of test

design and construction, as exemplified by the Swedish National Test of English and the Swedish Scholastic Assessment Test (SweSAT). Despite the variety of the contributions offered, the multicultural foreign language classroom as an arena for democratic experiences provides the common denominator also in this second report.

Keywords: foreign language pedagogy, cultural processes, cultural involvement, democracy.

INNEHÅLL

INTRODUKTION	7
--------------------	---

DEL 1: LITTERATURSAMTAL I GRUPP SOM MÖJLIGA KULTURSKAPARE

SPRÅKUNDERVISNING I MELLANRUMMET – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR	
<i>Angela Marx Åberg</i>	17
BILDER AV DET FRANSKA FRÅN ETT SVENSKT KLASSRUM	
<i>Ann-Kari Sundberg</i>	35
DELIBERATIVA SAMTAL INOM ENGELSKUNDERVISNINGEN	
<i>Anna Thyberg</i>	61

DEL 2: UNDERVISNINGSGRUPPEN SOM MÅNGKULTURELL RESURS

SPRÅKUNDERVISNING, LITTERATURSTUDIUM OCH KULTURELL MÅNGFALD	
– FRAMTIDA UTMANINGAR I DEN HÖGRE UTBILDNINGEN I TYSKA I SVERIGE	
<i>Elisabeth Wåghäll Nivre</i>	81
ATT UTVECKLA MEDVETENHET OM MÅNGFALD OCH RESPEKT FÖR OLIKHET	
I ENGELSK-KLASSRUMMET	
<i>Liselott Forsman</i>	101

DEL 3: KULTURDIDAKTIK MED FOKUS PÅ LÄRARE

KULTUR I SPRÅKUNDERVISNINGEN I EN MÅNGKULTURELL VÄRLD	
<i>Eva Gagneham</i>	115
SPRÅK- OCH KULTURDIDAKTIK I SJU LÄNDER – EN STUDIE AV LÄRARE	
I FRÄMMANDE SPRÅK OCH INTERKULTURELL KOMPETENS	
<i>Ulla Lundgren & Lies Sercu</i>	131
INTERKULTURELL KOMMUNIKATIV KOMPETENS I LÄRARUTBILDNINGEN	
I FRÄMMANDE SPRÅK	
<i>Oliver St. John</i>	145

**DEL 4: LÄRANDE, PROV OCH BEDÖMNINGSFRÅGOR I RELATION TILL
FLERSPRÅKIGHET OCH KULTURELL MÅNGFALD**

SPRÅKINLÄRNING I DET MÅNGKULTURELLA KLASSRUMMET

– PROBLEM ELLER MÖJLIGHET?

Maria Lindman & Ingrid Melin 169

BEDÖMNING AV OCH FÖR LÄRANDE – EN KOLLABORATIV ANSATS

I ARBETET MED NATIONELLA PROV I SPRÅK

Gudrun Erickson 187

ETNISK BIAS I HÖGSKOLEPROVET? ENGELSK LÄSFÖRSTÅELSE

JÄMFÖRT MED ÖVRIGA DELPROV

Sölve Ohlander 209

FÖRFATTARPresentation235

INTRODUKTION

Ulrika Tornberg

* * *

Under hösten 2004 hölls vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet en internationell språkdidaktisk konferens med temat *The Multicultural Foreign Language Classroom: An Arena for Democratic Experiences*. Konferensen anordnades av Pedagogiska institutionen och tidskriften *Utbildning & demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. I en särskild, engelskspråkig, volym av tidskriften, Volym 13, nummer 3, 2004, presenterades samtliga föreläsningar från inbjudna internationella keynote speakers. I föreliggande konferensrapport, som publiceras inom ramen för det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Utbildning som deliberativ kommunikation – förutsättningar, möjligheter och konsekvenser*, har bidragen från konferensens parallella, mindre seminarier sammanställts.

På samma sätt som föreläsningsmanuskripten från ovan nämnda keynote föreläsare, är också texterna i föreliggande rapport ett uttryck för att språkdidaktisk forskning under senare år genomgått en förskjutning från en tidigare inriktning på inlärningsforskning och färdighetsutveckling till ett mera mångdimensionellt fokus på meningskapande, intersubjektivitet och kommunikativt handlande. Frågor om språkundervisningens innehåll har därigenom hamnat i förgrunden och har alltmer kommit att relateras till den sociokulturella kontextens avgörande betydelse för den kultur som kan konstitueras i språkundervisningens sociala praktiker, liksom till identitetskonstruktion, personliga erfarenheter och demokrati.

De bidrag som i det följande presenteras utifrån fyra olika, sammanhållande teman kan visserligen förstås i nära anslutning till den språkdidaktiska konferensens övergripande tema med fokus på mångfald, flerspråkighet och kulturella processer, men kan samtidigt också ses som tecken på det kreativa nyskapande som för närvarande pågår inom den språkdidaktiska forskningen i Sverige och på de nya, innehållsorienterade, frågor som ställs. Vilken potential har till exempel litteratursamtalet i språkundervisningen när det gäller att öppna för deliberativa förhandlingar och flerstämmighet? Denna undran utgör, trots alla olikheter mellan texterna i övrigt, ett gemensamt tema för de tre bidragen i rapportens första del.

I Angela Marx Åbergs text *Språkundervisning i mellanrummet – möjligheter och begränsningar* används ett litteratursamtal i grupp kring en tysk ungdomsroman för att pröva huruvida ett specifikt teoretiskt perspektiv på kommunikation som autentisk, symmetrisk och flerstämmig skulle kunna tjäna som redskap för att analysera vad som

händer mellan samtalsparterna, det vill säga läraren och eleverna i en konkret samtalssituation om litteratur. Marx Åberg frågar sig således i vilken utsträckning en teori kan hjälpa oss att förstå undervisningspraktiken. Hon klargör emellertid hur flera faktorer samverkar för att litteratursamtalet i hennes studie, som läraren hade tänkt skulle engagera eleverna och få dem att tala fritt, inte utvecklas i den önskade riktningen. Dels har läraren svårt att släppa kontrollen och tar under samtalets gång inte bara över ordet utan också själva texttolkningen, som Marx Åberg påpekar. Dels kommer autentiska, flerstämmiga samtal inte till stånd av sig själva, utan måste noggrant förberedas, i synnerhet som eleverna inte behärskar språket och risken därigenom föreligger att läraren alltid kommer att ha tolkningsföreträde.

I Ann-Kari Sundbergs text *Bilder av det franska från ett svenskt klassrum* analyseras utifrån bland annat Mikhail Bakhtins dialogism hur en ursprunglig flerstämmighet i en mångdimensionell fransk-kanadensisk skönlitterär text, där många röster kommer till tals, genom litteratursamtalet i klassrummet gradvis reduceras och till slut behandlas som en mer eller mindre – monologisk – faktatext om hur fransmän ”är”. En del av reduktionen sker i och med att texten ingår i ett läromedel med all den didaktisering som detta innebär. Sundberg klargör dock hur även läraren ytterligare bidrar till reduktionen. Läraren, vars röst för övrigt dominerar litteratursamtalet, tycks helt bortse från ett möjligt kritiskt förhållningssätt till texten, som därigenom kommer att behandlas och förstås som en objektiv beskrivning av det franska.

I den tredje texten till temat litteratursamtal som potential för flerstämmighet och deliberativt meningsskapande, *Deliberativa samtal inom engelskundervisningen* analyserar Anna Thyberg de deliberativa turerna mellan fem manliga gymnasieelever som diskuterar meningen i en text. Thyberg visar hur meningsskapande i grupp kan liknas vid förhandlingar, inte enbart om innebörden i en text, utan också om skillnader inom gruppen vad avser olika förhållningssätt exempelvis till moralfrågor. Thyberg vill med sin studie klargöra att elevers litterära samtal – när de själva får styra form och innehåll – kan få karaktären av deliberativa förhandlingar, och att eleverna därvid tycks göra bruk av sin demokratiska kompetens.

* * *

Gemensamt för bidragen i rapportens andra del är att de framställer undervisningsgruppen som en resurs när det gäller att problematisera

språkundervisningens mångkulturella dimensioner. I övriga avseenden är texterna skrivna i olika kulturella kontexter och har olika syften.

I Elisabeth Wåghäll Nivres text *Språkundervisning, litteraturstudium och kulturell mångfald, framtida utmaningar i den högre utbildningen i tyska i Sverige* diskuteras olika vägar att involvera studenter med varierande kulturell bakgrund i litteraturundervisningens samtal om litteratur. Visserligen finns, enligt författaren, redan en omfattande språkdidaktisk forskning om hur "kultur" och "kulturella" värderingar skulle kunna behandlas i litteraturundervisningen. Denna forskning har emellertid oftast förbisett att den kulturella mångfalden inom en studerandegrupp skulle kunna bilda utgångspunkt för diskussionen. För att litteraturundervisningen ska bli något annat än vad den traditionellt har varit, nämligen ett sätt att via kanoniserad litteratur öva grammatik och språkfärdighet, krävs, enligt Wåghäll Nivre, bland annat att både de studerande och den valda litteraturen ses som integrerade dimensioner av det mångkulturella språkklassrummet och av de samtal om litteratur som pågår där.

Liselott Forsman som författat den andra texten i denna del av rapporten, *Att utveckla medvetenhet om mångfald och respekt för olikhet i engelsk-klassrummet*, redogör för en flerårig aktionsforskningsinriktad studie med 13–15-åriga elever i engelska i en svenskspråkig grundskola i Finland. Hennes syfte har varit att undersöka hur eleverna skulle kunna utveckla respekt för kulturell mångfald både inom och mellan olika samhällsgrupper. Författaren menar att en förutsättning för denna typ av perspektivering är att man själv försöker ta ett steg tillbaka och distanserar sig till sina egna invanda föreställningar och levnadsmönster. Genom att eleverna lär sig att se på sig själva med främmande ögon kan de förhoppningsvis också utveckla en beredskap för kommande, möjliga möten med det främmande och okända.

* * *

Rapportens tredje del innehåller de bidrag som med något olika utgångspunkter ändå alla tre problematiserar lärares attityder till kulturens ställningsvärde och olika innebörder i språkundervisningen. Dessutom framhålls lärarutbildning och lärarfortbildning som förändringspotential när det gäller att i språkundervisningen öppna möjligheter för eleverna att i de svenska språkkursplanernas anda utveckla interkulturell förståelse.

I Eva Gagnestams text *Kultur i språkundervisningen i en mångkulturell värld* diskuteras författaren resultaten av en brett upplagd

fenomenografisk studie som involverade både gymnasieelever, blivande språklärare och yrkesverksamma lärare och med syftet att undersöka olika uppfattningar om kulturens roll i språkundervisningen. Gagne-
stam menar att lärares och elevers uppfattningar är viktiga att ta del av eftersom de kan bilda utgångspunkt för undervisningen, till exempel om kulturfrågor. Hennes forskning klargjorde också att det både inom hela undersökningsgruppen och mellan grupperna rådde motsä-
gelsefulla uppfattningar om innebörden i begreppet "kultur", alltifrån kultur som nationellt definierad till kultur som allestädes närvarande och stadd i ständig förändring. Gagne-
stam diskuterar även den mycket olika syn som lärare och elever tycks ha på exakt samma undervis-
ning. Hon vill tolka det så att engelskundervisningen inte alltid bygger på elevers förståelse av ämnet vare sig det handlar om deras egna kultu-
rella erfarenheter eller om alla de främmande kulturer som kan finnas representerade i det mångkulturella klassrummet.

Även i Ulla Lundgrens och Lies Sercus text *Språk och kulturdi-
daktik i sju länder – en studie av lärare i främmande språk och inter-
kulturell kompetens* redogörs för en undersökning av lärares uppfatt-
ningar om kultur i språkundervisningen i en internationell, kompara-
tiv studie som omfattade språklärare i Belgien, Bulgarien, Grekland,
Mexiko, Polen, Spanien och Sverige. Lundgren och Sercu delar in de
undersökta lärarna i två klart åtskilda lärarprofiler, nämligen den
välvilligt inställda språkläraren och den avståndstagande språklära-
ren. Uppfattningar bland de välvilliga lärarna handlar bland annat
om att kulturundervisning kan göra eleverna mer toleranta. Upp-
fattningar bland de avståndstagande lärarna domineras enligt förfat-
tarna av synpunkten att man som elev inte kan tillägna sig interkul-
turell kompetens i ett klassrum. Likväl klargör Lundgrens och Sercus
resultat också att bilden är komplex. Lärarna agerar inte alltid i en-
lighet med sina uppfattningar. Ett av författarnas förslag när det gäller
lärarutbildning och fortbildning är att lärare skulle utveckla förmå-
gan att analysera texter med ett kulturellt innehåll. Ett annat förslag
riktar sig till läromedelsförfattarna själva och deras medvetenhet om
kulturdidaktiska frågor.

Den sista texten i denna tredje del av rapporten, *Interkulturell,
kommunikativ kompetens i lärarutbildningen i främmande språk* är
skriven av Oliver St. John. Även han har varit delaktig i en interna-
tionell studie med fokus på lärares uppfattningar om kulturundervis-
ning och finner liksom Gagne-
stam och Lundgren & Sercu flera pro-
blemområden när det gäller brister i lärares kulturundervisning. Det
handlar till exempel om lärares brist både på kunskap och självför-

troende när det gäller att underlätta elevernas interkulturella lärande, men också om bristen på överensstämmelse mellan språkkursplanernas målbeskrivningar och de mål som lärarna själva sätter upp för sin undervisning. En väg att förändra språklärarytbildningen i kulturproblematiserande riktning vore, enligt St. John, ett utvecklat partnerskap mellan lärarytbildningen och yrkesverksamma lärare. Därigenom skulle man kunna uppnå en samverkan mellan ett inifrånperspektiv och ett utifrånperspektiv på språkundervisningens interkulturella dimensioner.

* * *

Texterna i rapportens fjärde och sista del behandlar frågor om lärande, prov och bedömning i relation till flerspråkighet och kulturell mångfald. Vad texterna dessutom har gemensamt är att de i olika perspektiv diskuterar inkludering som en rättvise- och demokratifråga. Maria Lindmans och Ingrid Melins text *Språkinläring i det mångkulturella klassrummet – problem eller möjlighet?* presenterar resultatet av en enkätstudie som författarna genomfört bland flerspråkiga elever både i grundskolans senare år och på komvux. Studien handlar om dessa elevers språkliga situation i ett svenskt klassrum där undervisning i främmande språk pågår. Om undervisningen av tradition utgått från svenska som i olika avseenden jämförts med det främmande språket; från vilket språk utgår de elever som har ett annat modersmål än svenska? Kan också deras olika modersmål vara till hjälp? Svaret på dessa övergripande frågor hänger enligt Lindman & Melin samman med svaren på flera underordnade frågor. En sådan fråga är till exempel om de flerspråkiga eleverna har sådana kunskaper i sitt modersmål att det skulle kunna fungera som kontrastiv utgångspunkt. En annan fråga handlar om lärarens medvetenhet om betydelsen av att eleverna kan använda sitt modersmål som referenspunkt liksom naturligtvis också om elevernas medvetenhet. Med en sådan multi-kontrastiv beredskap som utgångspunkt torde, enligt författarna, den idag flerspråkiga situationen i de tidigare språkligt helsvenska klassrummen kunna ses som en intressant möjlighet snarare än som ett problem. Språkundervisningen skulle därigenom också leva upp till läroplanens intentioner, nämligen att den skall utgå från den enskilde elevens erfarenheter och behov. Lindmans & Melins enkät bifogas deras text. Kanske kan den i medvetandegörande syfte användas också av andra lärare och med andra elever.

I Gudrun Ericksons bidrag *Bedömning av och för lärande, en kollaborativ ansats i arbetet med nationella prov i språk* klargörs

inledningsvis att de nationella proven inte enbart ska tjäna som likvärdighetsskapande instrument för kunskapskontroll utan också ska ses som diagnostiska redskap för elevernas språkutveckling och självbedömning. De nationella proven utvecklas kontinuerligt i samarbete med forskare och lärare, men sedan mitten av 1990-talet tas också eleverna själva i anspråk som kollaboratörer när det gäller att ge feedback och egna kommentarer till de olika provuppgifterna. Erickson konstaterar att elevernas kommentarer ofta tyder på att de uppskattar uppgifter i vilka de får använda sitt språk för att kommunicera ett innehåll, det vill säga att innehållet, enligt eleverna, är viktigare än provets svårighetsgrad. Utöver dessa konkreta kvalitetsbidrag från eleverna till provens vidare utveckling innebär inkluderingen av elever enligt Erickson dels en maktförskjutning från provkonstruktören till den som ska göra provet, dels en reell möjlighet för eleven att utveckla sin medvetenhet om sitt sätt att lära och sin förmåga att utvärdera sitt arbete.

I rapportens sista text *Etnisk bias i högskoleprovet? Engelsk läsförståelse jämfört med övriga delprov* diskuterar Sölve Ohlander om, och i så fall hur olika delprov av högskoleprovet diskriminerar provdeltagare med en annan språklig och kulturell bakgrund än den så kallade helsvenska. Ohlander framhåller att texterna i det engelska läsförståelseprovet, ELF, är valda så att de representerar olika utbildningsområden och att innehållet har en internationell karaktär snarare än att det knyter an till anglosaxiska eller svenska förhållanden. Tanken bakom ELF är således att man ska kunna förstå en text utifrån dess innehåll och inte utifrån hur uppgifterna är formulerade. Enligt två stora studier från 2001 och 2003 om bias i högskoleprovet, studier som Ohlander diskuterar ingående, tycks en stark *svensk* komponent i övriga delprov, till exempel tolkning av diagram och tabeller och ordkunskap bidra till ganska dramatiska gruppskillnader när det gäller resultat hos provdeltagare med olika slags invandrarbakgrund till exempel när det gäller hur lång tid de vistats i Sverige och kan således vara ett uttryck för bias, både språkligt och kulturellt. Denna eventuella bias drabbar inte ELF i samma utsträckning eftersom hela delprovet är på engelska. Ohlander frågar sig om inte kraven på svensk kunskaper i högskoleprovet skulle kunna tonas ner, särskilt med tanke på högskolans tilltagande internationalisering. Frågan är också, menar författaren, om högskoleprovet av dagens svenska modell verkligen är rättvisande och kan tjäna som indikation på hur en provdeltagare kommer att klara sina högskolestudier.

DEL 1

LITTERATORSAMTAL I GRUPP
SOM MÖJLIGA KULTURSKAPARE

SPRÅKUNDERVISNING I MELLANRUMMET
– MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR

Angela Marx Åberg

INLEDNING

Teori är när man vet allt men ingenting fungerar. Praktik är när allt fungerar men ingen vet varför. På denna arbetsplats är teori och praktik förenade: ingenting fungerar och ingen vet varför.¹

Citatet ovan som då och då dyker upp på arbetsplatser, kan ses som ett uttryck för den frustration och resignation som kan uppstå i ett komplext sammanhang, där tillvägagångssätten att uppnå ett gemensamt mål inte är självklara och där kanske inte ens målet för verksamheten är enkelt att komma överens om eller att formulera. Ett sådant komplext sammanhang är skolan och undervisningen. I citatet är polariseringen tydlig: antingen hör man till dem som vet hur det bör gå till eller till dem som verkligen får saker att fungera. Att försöka förena de två polerna skulle leda till ett misslyckande. Det behöver det dock inte vara. För ett positivt resultat av ett möte mellan teori och praktik krävs dock att mötet sker i ett erkännande av den andra partens kompetens på sitt område och insikt i att den egna kompetensen inte kan räcka till att ge en fullständig bild av det gemensamma intresseobjektet. Det är när praktiken, trots sin kompetens att få till exempel undervisning att fungera, stöter på problem, som teorin kan bistå med förklaringsmodeller. Likaså kan praktiken bistå med nyanseringar och justeringar av teoretiska resonemang, så att de blir mer användbara som analysredskap för den verksamhet båda parter är intresserade av.² Det är med den bestämda uppfattningen att teori och praktik kan och bör berika varandra som ett möte har arrangerats mellan tankarna om *språkundervisning i mellanrummet* och utdrag av en undervisningssituation, nämligen en gruppdiskussion om en tysk tonårsroman.

Tanken om språkundervisning i mellanrummet utvecklas närmre i Ulrika Tornbergs doktorsavhandling *Om språkundervisning i mellanrummet* (2000), som har som övergripande syfte att klargöra språkundervisningens potential att bidra till identitetsutveckling och vara en demokratisk mötesplats. Det är denna potential som i avhandlingen presenteras som ett *mellanrum*, som ”delas av alla och som ägs av ingen” (Tornberg 2000, s. 112) och som föreslås vara en plats för demokratiska upplevelser i språkklassrummet. I sin avhandling behandlar Tornberg först olika tolkningar av begreppen *kultur och kommunikation* som sedan tjänar som utgångspunkt för en analys av läroplanstexter om språkundervisning och läromedel från 1962 till 2000. Avhandlingen avslutas med en didaktisk konsekvensbeskrivning för

språkundervisning i mellanrummet, där Tornberg problematiserar några språkpedagogiska antaganden och skissar på språkundervisningens politiska och moraliska anknytningspunkter.

Forskning om ett så mångfacetterat ämne som undervisning har sällan möjlighet att täcka alla aspekter av det sammanhang den vill belysa. Den aspekt som saknas i Tornbergs avhandling är en mer direkt anknytning till den pedagogiska praktiken. Tornberg tar visserligen ställning till vilka didaktiska konsekvenser hon ser för sina forskningsresultat, men föreställningarna om en språkundervisning i mellanrummet prövas inte i praktiken. Frågan uppstår hur tankarna skulle kunna förverkligas i verkliga klassrum. Det ligger i teoribildningens natur att utgå från ett idealfall, att utforma positiva skisser av undervisningen, där elever och lärare kan och vill bidra till att skapa, i detta fall, en språkundervisning där alla talar på sina egna villkor och där meningsskapandet är flerstämmigt och gemensamt. I väntan på studier om hur språkundervisning, som utformats med syftet att skapa utrymme för demokratiska upplevelser, kan fungera i verkligheten, syftar denna artikel till att undersöka hur resonemangen om mellanrummet kan berika ett stycke pedagogisk praktik – en gruppdiskussion om en tysk ungdomsroman på gymnasiet.³ Undervisningen var visserligen inte utformad efter tankar om språkklassrummet som demokratisk mötesplats, men hade bland annat som mål att eleverna skulle tala mer fritt, vilket är ett mål som jag ser som besläktat med tanken om språkundervisning i mellanrummet. I mötet mellan Tornbergs teoretiska resonemang och gruppdiskussionen ställer jag tre frågor:

- I vilken mån kan gruppdiskussionen sägas representera en demokratisk upplevelse för de inblandade parterna?
- Kan resonemangen om språkundervisning i mellanrummet leda fram till en annan eller djupare förståelse av den pedagogiska praktiken? Om ja, på vilket sätt?
- Behöver resonemanget om mellanrummet modifieras för att kunna vara användbart som analysredskap i den pedagogiska praktiken? Om ja, på vilket sätt?

UNDERVISNING I MELLANRUMMET

I sin doktorsavhandling använder sig Tornberg av begreppet *mellanrummet*. Det är ett begrepp som inte är helt transparent, men som på svenska har sin poetiska tjusning. I den engelska sammanfattningen

av avhandlingen används begreppet *the discursive space* och Tornberg hänvisar till andra begrepp som refererar till liknande koncept: det offentliga rummet (Tornberg 2000, s. 40), *the third space* (s. 79) och *a shared world* (s. 79–80). *Mellanrummet* handlar inte om ett rum i konkret bemärkelse utan om något mer ogripbart, om något som existerar när vissa processer äger rum mellan människor under vissa betingelser. Språkundervisning i *mellanrummet*, ”som delas av alla och som ägs av ingen”, kan bland annat beskrivas genom olika tolkningar av begreppen *kultur* och *kommunikation*. I *mellanrummet* ses kultur inte som en färdig produkt eller som ett fullbordat faktum, det vill säga det kan inte reduceras till en nationell samling beteenden. Kultur ses inte heller som något man kan lära sig för framtiden utan, som Tornberg menar, som ett ”möte i ett öppet landskap”. Detta möte äger rum i klassrummets här och nu och skapas i samtal och interaktion mellan individer. Kommunikation ses i mellanrummet inte bara som ett undervisningsmål utan som en princip för undervisning som alltså inte bara syftar till att (för framtiden) utveckla kommunikativ förmåga på målspråket, utan även till att vara en plats där ömsesidig kommunikation äger rum. Mötet i det öppna landskapet är ett möte där mening skapas tillsammans av de delaktiga individerna och där många röster hörs och anses viktiga. Det handlar alltså om ett flerstämmigt meningsskapande.

I *mellanrummet* förutsätts de deltagande individerna framträda som sig själva och ha samma rätt att ta initiativ. Det förutsätter att relationerna är symmetriska. Frågan om symmetriska relationer i klassrummet är dock inte oomstridd, framför allt med tanke på lärare och elevers skillnad i ålder och makt att påverka den situation de befinner sig i. Tornberg refererar till Leo van Lier, som hävdar att lärar–elevrelationen kan vara symmetrisk i samtal, om båda parter ges samma rättigheter och skyldigheter i fråga om den gemensamma uppgiften att skapa mening, och om de deltagande individerna tillåts att vara sig själva – om de tillåts vara autentiska (Tornberg 2000, s. 23). De deltagande individerna ses inte som icke-fullvärdiga infödda talare utan som talare på sina egna villkor. I *mellanrummet* förväntas att deltagarna visar sig själva som unika personer, att de visar och skapar sin identitet i samtalets ögonblick. Det handlar om autentisk kommunikation – kommunikation som inte äger rum i övningssyfte – utan mellan autentiska individer, individer som framträder som sig själva. *Mellanrummet* upphör att existera när kommunikationen inte längre tillåts vara flerstämmigt och gemensamt meningsskapande.

ROMANPROJEKTET

I en pilotstudie till min doktorsavhandling hade jag möjlighet att följa en lärare och hans gymnasiegrupp i tyska under ett romanprojekt, där eleverna skulle arbeta i grupper med en tysk tonårsroman. Romanprojektet, som hade utformats av läraren, varade i en och en halv månad, från början av oktober till mitten på december 2003 och det genomfördes i en relativt liten grupp elever. Gruppen bestod av 7 elever och läraren hade valt tre böcker som han trodde kunde vara intressanta för dem. Läraren presenterade texterna kort för klassen genom att berätta vad de handlade om och eleverna tillfrågades om vilken roman de ville läsa. De delades in i två grupper efter den bok de hade valt, en bestående av fyra och en av tre elever. Läraren presenterade romanprojektet och vad han förväntade sig av det. Han delade ut en stencil med en beskrivning av romanprojektet och med instruktioner för gruppernas arbete samt uppgifter och examinationer. Arbetet med boken skulle till stor del ske i grupp medan läsningen skulle ske individuellt utanför lektionstid. Vid gruppträffarna skulle eleverna dels diskutera olika aspekter av romanen (handlingen, karaktärerna, miljön och bokens tema), dels lägga upp gruppens fortsatta arbete, till exempel hur långt de skulle ha läst till nästa träff och vem som skulle ta extra ansvar för de olika analyspunkterna. Eleverna skulle också skriva en individuell läslogg eller föra anteckningar som stöd för gruppdiskussionerna. Vid slutet av projektet, efter att ha läst boken och diskuterat den i gruppen, skulle de individuellt skriva en analys av romanen, vars innehåll skulle baseras på gruppdiskussionerna.

En del av utformningen av arbetet med romanen låg alltså på eleverna. Läraren skulle dock vara med och lyssna på gruppdiskussionerna, bland annat för att bedöma elevernas muntliga färdighet. Hans mål var att lyssna till gruppdiskussionerna utan att delta i dem. I en intervju som gjordes innan romanprojektet började, förklarade läraren att hans mål var att göra det möjligt för eleverna att nå en punkt i diskussionen där de kunde glömma de hinder som det främmande språket utgjorde och komma över språkbarriären, att de skulle bli engagerade i romanen och bara tala. Ett andra mål var att de skulle lära sig att tänka kritiskt i förhållande till texten.⁴

EN MINIGRUPPS FÖRSTA SAMTAL OM EN ROMAN

Jag har här koncentrerat mig på den grupp som består av medlemmarna Tina och Tanja. De tillhörde gruppen som bestod av tre personer, men det visade sig att den tredje personen, Robert, inte skulle

delta i projektet. Han genomförde individuellt anpassade uppgifter under den tid projektet pågick. Romanen de läste var Miriam Presslers *Bitterschokolade* (1980), en välkänd tysk ungdomsbok om en flicka med ätstörningar. Den är cirka 100 sidor lång. När vi möter Tina och Tanja är det deras första gruppdiskussion och de har läst ungefär 30 sidor i romanen. Tina, Tanja och läraren börjar prata. Tanja har skrivit läslogg men inte Tina.

Utdrag 1.

- Läraren Då är det dags för er att diskutera. Då hade jag egentligen tänkt att vara tyst. Vi får väl se helt enkelt hur det går.
- Tanja Die Handlung ist von Eva, sie ist fünfzehn Jahre alt. Sie ist ganz dick und in der Schule hat sie keine Freunde. Wenn die Mannschaft gewählt wird ist sie der letzte Spieler. Sie ist ganz müde und dann sie isst viel. Evas Mutter versteht nicht dass sie gutes Essen essen muss. Ja [fnitter].
- Tina Ich verstehe [fnitter] Eva als Person ist ganz ... tillbaka-dragen [läraren hjälper] zurückhaltend. Sie hat keine Freunde und keine ... sie ist ganz ...
- Tanja Sie will doch Freunde haben. Sie hat eine schwere Situation, weil sie Freunde haben will und sie will nicht dick sein.
- Tina Ja, aber sie kann ... ja, sie versucht zu essen nur ein Yoghurt aber das reicht nicht. So, ja ...
- Läraren Kann ich eine Frage stellen? Danke. Was ist mit dem Mädchen Francesca oder Franziska?
- Tanja Sie hilft Eva ... eh ... sie ...
- Läraren Ihr sagt, dass Eva hat keine Freunde.
- Tanja Franziska und Eva eh ... will ins Kino gehen.
- Tina Alltså, får jag prata lite på svenska?
- Läraren Nein.
- Tina Warum? [skratt]
- Läraren Weil es Deutschunterricht ist.
- Tina Der Teil in de Buche mit Franziska, das habe ich nicht verstanden.
- Läraren Vielleicht hast du den Teil verstanden, Tanja, den Teil mit Franziska. Welche Rolle hat Franziska? [tystnad]
- Tanja Hast du das verstanden?
- Tanja Sie, ja, ä, jag kan inte prata ... kommer inte ihåg.

Utdrag 2.

- Läraren Jeden Tag sagt nur Franziska Guten Morgen zu Eva. Was glaubt ihr, will Franziska Kontakt haben zu Eva, vielleicht? Das ist ja so, die eine Situation ist ... Es ist Pause, alle Schüler sind auf dem Schulhof und was macht Eva? Könnt ihr euch daran erinnern?
- Tina Sie sitzen in seine Ecke.
- Läraren In ihrer Ecke genau.
- Tanja Ja.
- Läraren Und was macht sie da?
- Tina Sie sitzt und liest.
- Läraren Sie liest ein Buch.
- Tanja Jaa. Now
- Läraren Und wer kommt da?
- Tanja Franziska.
- Läraren Genau. Und sie versucht Kontakt zu bekommen mit Eva ... und wie reagiert Eva darauf? Sagt sie „Oh, Franziska, meine Freundin, setz dich hin!“?
- Tina och Tanja Nein. [mummel]

Utdrag 3.

- Läraren OK. Wollt ihr weitermachen mit der Liste? Ihr habt über Handlung gesprochen, über die Personen ...
- Tina Eh... Umwelt haben wir und das war Roberts Punkt aber ...
- Tanja Sie [Eva] ist in der Schule und zu Hause.
- Tina Ja, und in dem Park.
- Tanja Ja ... und eh ...
- Läraren Ist es eine Stadt?
- Tanja Ja
- Läraren Ist es das Land?
- Tanja Det var det jag skulle komma till ...
- Läraren Ach so, Entschuldigung.
- Tanja Sie sind in eine Stadt, nicht ein ... ich glaube nicht eine große Stadt.
- Tina Nein, eine kleine Stadt aber nicht auf dem Lande.
- Läraren Wie groß denn? So groß wie X [elevernas hemort] vielleicht?
- Tanja Vielleicht.
- Läraren Vielleicht.
- Tina Ja.
- Läraren Schwierig zu sagen.
- Tina So. Es ist Sommer und ... ja, es ist warm.
- Tanja Ja.
[tystnad]

- Läraren Ja, noch was.
 Tanja Ich glaube sie liebe nicht zu haben kleines Kleidung ...
 Tina Nein.
 Tanja ... im Sommer
 Tina Ja.
 Läraren Nein.
 Tina Sie ... mm, ja ...
 Läraren Was macht sie? Warum glaubst du das, Tanja?
 Tanja Eh ... weil sie ... eh mag nicht ... va fan heter kroppar?
 Läraren Körper.
 Tanja Ja, [fnitter] und sie ... sie ... eh mag nicht ... känner sig
 Läraren Fühlt sich.
 Tanja Fühlt sich ... dick.
 Läraren Fühlt sich dick. Das ist ihr Problem.
 Tanja Ja.
 Tina Ja.
 Läraren Das große Problem. Was hat sie an, wenn sie Sportun-
 terricht hat in der Schule? Könnt ihr euch daran erin-
 nern? Was zieht sie sich an für Kleidung? Im Sportun-
 terricht?
 Tanja Eh ... eh ... långa eh ... lange ... va fan heter byxor nu
 då? Jag kommer inte ihåg.

Det börjar med att läraren lämnar över ordet till eleverna, som börjar prata om en av diskussionspunkterna, handlingen. Tanja tar ordet och berättar med hjälp av sina anteckningar om handlingen i boken. Tina fyller i men får leta mer efter orden, eftersom hon inte har några anteckningar till hjälp. De säger att huvudpersonen Eva är tjock och har det svårt, eftersom hon inte har några vänner. Ganska snart kommer läraren in med en fråga om karaktären Franziska. Det visar sig att Tina inte har förstått avsnittet med Franziska. I det andra utdraget lotsar läraren eleverna igenom avsnittet så att de förstår Franziskas avsikter med Eva, att hon vill vara hennes vän men att Eva inte förstår det. Det tredje utdraget visar hur läraren försöker att stiga tillbaka och låta eleverna tala men sedan avbryter dem igen. Tinas kommentar om att hon just skulle säga det han frågar efter, tyder på en irritation över att han frågar för mycket och tar över deras samtal. Läraren ber om ursäkt men kommer snart in med fler frågor. Vid slutet av diskussionen betonar läraren att det är viktigt att ha skrivit något inför diskussionerna. Tina har insett detta på egen hand och efter denna första diskussion är hon alltid förberedd med anteckningar om handlingen och om ord och delar av berättelsen som hon inte förstår.

SPRÅKKLASSRUMMET SOM DEMOKRATISK MÖTESPLATS

AUTENTISKA SAMTAL

Eftersom gruppen skulle organisera diskussionerna på egen hand utan inblandning av läraren, ser jag åtminstone teoretiskt sett en potential för demokratiska upplevelser i det projekt som hade utformats av läraren, även om det inte uttryckligen var hans mål att skapa en demokratisk mötesplats så som den beskrivs av Tornberg. Potentialen ligger framför allt i elevernas grupparbete och hantering av organisatoriska frågor, men också i deras samtal kring olika tolkningar av den lästa texten. Fastän det inte var formulerat i uppgiften de fick, fanns det utrymme för eleverna att framföra sina egna tolkningar.⁵ Målen som läraren formulerade för romanprojektet var att eleverna skulle komma över de hinder som det främmande språket utgjorde och använda språket för egen kommunikation samt att lära sig att förhålla sig kritiskt till texten. Fastän lärarens mål inte exakt stämmer överens med förståelsen av mellanrummet, ser jag målsättningen som läraren hade – att eleverna skulle kunna frigöra sig från de språkliga begränsningarna – som besläktad med tanken om språkklassrummet som en arena för demokratiska upplevelser. I båda fallen finns synen att eleverna ska få möjlighet att uttrycka sig på målspråket som de personer de är. Resonemangen om mellanrummet ska här användas som redskap för att söka förstå och ge en förklaring till, vad som hände under gruppdiskussionen och varför eleverna inte uppnådde målet att tala fritt och övervinna språkbarriären i den utsträckning som läraren önskade.

En restriktion för den demokratiska upplevelsen är uppgiftsstencilen med punkter som grupperna skulle diskutera. Den var tänkt som hjälp för eleverna i deras arbete men blev en restriktion inte bara för den demokratiska upplevelsen utan även för den fria kommunikation, som läraren eftersträvade och som till stor del är beroende av elevernas eget engagemang för samtalsämnet. Upplägget kunde ha lämnat större utrymme för eleverna att välja samtalsämne, vilket kan antas ha en inverkan på deras engagemang i samtalet. Uppgifterna kan sägas "avautentisera" den kommunikativa situationen. I en mer autentisk kommunikationssituation hade deltagarna inte så uttalat vetat i förväg vad samtalet skulle handla om. Det sätt på vilket grupparbetet är upplagt här är dock dels ett stöd för den skrivna analysen, som är examinationen av projektet, dels en vägledning för de elever eller grupper som har svårt att komma igång att tala.

En annan begränsning av den demokratiska upplevelsen är det sätt på vilket läraren kommer in i diskussionen och blir den som för ordet. Lärarens handlande går inte i linje med hans egna föresatser att endast lyssna men uppfyller dock ett syfte. Lärarens sätt att organisera elevernas diskussioner och att ställa frågor leder i flera fall till att eleverna får en djupare och mer nyanserad förståelse av texten. Det fokus läraren lägger på förståelsen, på analyspunkterna och på den skrivna romananalysen visar att ett viktigt mål för läraren med projektet är att eleverna ska förstå det de läser och lära sig hur man analyserar en roman.

I intervjuer har läraren visat en strävan efter att skapa autenticitet i språkklassrummet. Han har givit uttryck för en målsättning att skapa tillfällen i undervisningen där eleverna glömmar sina språkliga begränsningar och där språket kan bli ett medel för kommunikation. I utformningen och genomförandet av romanprojektet syns denna strävan, men den står i konflikt med den andra målsättning som läraren har, nämligen att eleverna ska lära sig att analysera en roman. Denna krock eller konflikt mellan olika målsättningar leder till att han inte når ända fram när det gäller målsättningen att eleverna skall få tala. Som vi ska se finns det dock små glimtar av ett mellanrum som "delas av alla och som ägs av ingen" i romanprojektet.

I det första utdraget avbröt läraren samtalet och tog över diskussionen. Man kan fråga sig varför han gjorde det, när han uttryckligen sagt att han skulle hålla sig utanför diskussionen. En rimlig förklaring är att läraren, när han såg eleverna kämpa för att finna ord, ville hjälpa dem för att rädda diskussionen från det han trodde skulle bli en kollaps. Det är tydligt att han fortfarande kände ett ansvar för att hålla diskussionen vid liv och steg in i diskussionen för att hjälpa eleverna, fastän han hade sagt att han bara skulle lyssna. Baksidan av viljan att hjälpa blir dock en ovilja att släppa kontrollen över samtalet. Medvetet eller omedvetet såg läraren det som sin uppgift att ha kontroll över samtalet. En förutsättning för samtalen i *mellanrummet* är dock att kontrollen över samtalet inte ligger hos en eller få personer. Samtalets utgång måste vara öppen och oförutsägbär.

Gespräche gedeihen da am besten, wo Dinge durcheinandergeraten, auf den Kopf gestellt werden, wo es gefährlich werden könnte [...] Je "normaler", sicherer und geplanter die Plattform ist, auf der Gespräche ablaufen, desto gespielter werden sie (Piepho 1996, s. 242).⁶

Med stöd av ovanstående citat skulle man kunna säga att läraren inte har anledning att undvika att samtal kollapsar, att det är först då

det blir riktigt spännande och viktigt att lyssna till vad den andre säger, eftersom det inte är på förhand givet. Den osäkerhet som uppstår i ett samtal när orden inte räcker till är dock sällan laddad med positiv, utan snarare med negativ spänning. Nödvändigheten att släppa kontrollen för att möjliggöra flerstämmighet måste läraren väga mot risken för att elever misslyckas i att kommunicera, att de känner sig ålagda uppgifter som de inte klarar av. Att hindra elevers misslyckande är ett av lärarens viktigaste uppdrag eftersom så mycket av elevers inläring, inte bara inom språkundervisningen utan överhuvudtaget, är beroende av deras motivation och tilltro till att de kan lära sig och klara av de situationer de ställs inför.

SYMMETRISKA RELATIONER

Lärarens deltagande i diskussionen hade också andra följder. Om man ser närmre på *när* läraren kommer in, så är det när Tanja säger att huvudpersonen Eva inte har några vänner. Då för läraren fram karaktären Franziska. Eleverna hade inte förstått avsnittet med Franziska, de gav uttryck för en annan tolkning av Evas situation än den som läraren hade gjort och genom att stiga in i diskussionen tar läraren över inte bara ordet utan även tolkningen. Hans tolkning var inte den att Eva inte hade några vänner överhuvudtaget, utan att hon inte hade populära vänner och att hon inte brydde sig mycket om Franziska i början. Det var alltså en mer nyanserad bild av huvudpersonen som läraren bidrog med. Läraren har förstått texten mer i detalj än eleverna, vilket är att förvänta eftersom han torde ha en mer utvecklad kunskap i det tyska språket och en större vana att läsa och tolka litteratur. Frågan är om det är möjligt att upprätthålla symmetriska relationer i en diskussion om en text, när en deltagare har förstått betydligt mer av texten än de andra.

Om det överhuvudtaget är möjligt att tala om symmetriska relationer mellan lärare och elever i språkundervisning, är inget man enkelt har kunnat fastslå. De verkar finnas en vilja att definitionsmässigt möjliggöra symmetri i lärar–elev-samtal. Christer Fritzell tar upp frågan i artikeln "Pedagogical split vision" (Fritzell 1996) och ser symmetri i pedagogiska relationer som en förutsättning för att inläring ska äga rum överhuvudtaget. Leo van Liers villkor för att det ska kunna handla om symmetriska relationer i ett språkklassrum visar också på ett försök att ge symmetriska relationer i klassrummet en chans. Försöken att hitta sätt att skapa symmetri i relationerna mellan lärare och elever visar att det finns ett behov att rättfärdiga

eller få till stånd symmetri och att det i grunden finns en asymmetri i relationen mellan elever och lärare. Det man vill åstadkomma och ser som nödvändigt för att lärande ska äga rum är det som bland annat har kallats deliberativa samtal (Englund 2000, s. 6). De kännetecknas av att skilda synsätt ställs mot varandra och ges utrymme, av att det råder tolerans och respekt för den konkreta andra i samtalet och av att det finns en strävan efter att komma överens, en kollektiv viljebildning. Tanken om deliberativa samtal passar mycket väl in i föreställningen om mellanrummet.

Det är naturligtvis fullt möjligt att lämna utrymme för elevers tolkningar av en text i ett språkklassrum och det bör också ske, men utgången av diskussionen om vems tolkning som till slut ses som mest plausibel torde vara ganska förutsägbar. Läraren har genom sina mer utvecklade språkkunskaper en mer nyanserad förståelse av texten och kan argumentera kraftfullare för sin tolkning. Detta är något både lärare och elever är medvetna om. Skillnader i ålder och i makt som beror på de olika roller man har i undervisningssituationen kan möjligtvis undanröjas genom medvetenhet och överenskommelser kring villkoren för samtalet. Frågan är dock om man i en undervisningssituation, som ska sträva efter att deltagarna ska vara sig själva och därigenom autentiska, kan bortse ifrån att en part vet mer om exempelvis innehållet i en text än den andra, att en part har större makt beroende på en mer utvecklad språkbehandling. En möjlighet vore att den språkligt starkare parten avstår från sin röst och tolkning för att låta andras röster bli hörda. I den situation som uppstod i gruppdiskussionen skulle läraren ha kunnat hålla tyst och inte säga något om Franziska. Han kunde ha hållit inne med sin nyanserade förståelse, för att lämna utrymme för elevernas tolkningar. Det skulle dock vara att framtvinga symmetri på bekostnad av lärarens autenticitet i den situationen, eftersom han inte skulle kunna delta som den han var med sina kunskaper.

Frågan om autenticitet i språkklassrummet tas upp av Michel P. Breen i en artikel, där han går igenom olika typer av autenticitet och där han lyfter fram klassrummets sociala situation som en autentisk kommunikationssituation.

The essential contribution of the classroom is that it is an almost unique social context where people meet for the explicit purpose of learning something – from others for themselves (Breen 1985, s. 67).

Det som kännetecknar den speciella sociala situation som klassrummet utgör, är att deltagarna har ett gemensamt syfte, nämligen lärande.

Detta syfte implicerar en strävan efter att en så adekvat och riktig förståelse som möjligt kommer fram, som fallet var när det gällde att förstå huvudpersonens förhållande till sina klasskamrater i *Bitterschokolade*. Det gemensamma syftet om lärande riskerar dock att hamna i konflikt med syftet att allas tolkningar ska ha samma chans att bli den som deltagarna enas kring, vilket måste vara fallet om samtalet mellan parterna ska kunna kallas öppet. I ett språkklassrum finns det per definition en person som har större kunskap om språket och som därigenom bättre kan argumentera för sin tolkning. Det leder till asymmetri i relationerna när den parten är inblandad i samtalet, som för övrigt kan vara öppet och flerstämmigt. Jag ser det som olämpligt att ge en föreställning om att elevers och lärares tolkningar har samma ställning, när det handlar om tillfällen där bättre språkkunskaper leder till en bättre förståelse, som när det gäller tolkningar av texter på målspråket. Däremot ser jag det som viktigt att allas tolkningar hörs. Flerstämmigheten i *mellanrummet* är alltså inte beroende av symmetri i relationen mellan lärare och elever.

TALARE I SIN EGEN RÄTT

Den demokratiska upplevelse som eleverna hade i gruppdiskussionen som presenterades ovan måste ses som begränsad, vilket i sig inte är direkt oväntat eftersom det inte hade formulerats som ett mål för undervisningen. *Mellanrummet* är dock inte något som existerar som en konstant mötesplats som finns en gång för alla, utan det framträder när villkoren för det är uppfyllda, det vill säga när parterna talar på sina egna villkor och flerstämmigt meningsskapande tillåts. Det finns från och till tillfällen då mellanrummet skymtar fram i gruppdiskussionen och här ska ett av dem nämnas.

Tina är en person som, förutom läraren, talar på sina egna villkor. Hon har vid detta tillfälle inte några anteckningar att stödja sig på och har inte alltid ord för det hon vill säga, men vid flera tillfällen ger hon uttryck för sin egen tolkning av berättelsen och karaktärerna och hon säger det på ett sätt som förväntar att andra ska beakta hennes syn på saken. "*Ich glaube, dass sie [Eva] muss ein Freund haben, dass sie kann sprechen mit*", säger hon på ett ställe i diskussionen. Hon ger sin egen tolkning av det hon har läst och hon håller sig inte till de aspekter av romanen som läraren har föreslagit. Tina är beredd att visa sig som en unik person i det att hon ger uttryck för sina åsikter, och hon är inte rädd för att misslyckas, vilket visas både implicit och explicit. Hon verkar inte bry sig särskilt mycket om att

hennes tyska inte är helt korrekt och medger öppet att hon inte förstått avsnittet om Franziska.

Tanja utvecklas i en annan riktning. Hon har anteckningar att stödja sig på, men ganska snart har hon sagt det som står där och även hon får leta efter ord. Vid slutet av den första diskussionen säger hon att det kändes pinsamt att inte hitta de rätta orden. Vid nästa gruppdiskussion är hon sjuk. Tina får diskutera på egen hand med läraren. Den tredje gången är hon med och börjar tala om sina tankar om Evas föräldrar. Hon säger: *"Ich finde, dass ihre [Evas] Mutter und Vater sind ... konstiga"*. När hon får frågan om varför föräldrarna är konstiga, försöker hon säga något om pappan men ger upp och säger på svenska att hon inte kan säga det. I stället slutar hon prata och börjar nästan gråta. Vad som egentligen hände, hade jag inte möjlighet att fråga henne om, men enligt läraren som talade med henne efteråt handlade det om frustration över att hon hade så mycket att säga och inga ord för att ge uttryck för sina tankar.⁷

Här blir det tydligt att språkkunskaperna spelar en stor roll för hur eleven upplever det att få uttrycka sig själv. Den demokratiska upplevelsen och känslan av att lyckas att kommunicera på målspråket uteblir om man inte har ord för det man har att säga. När en lärare ger elever ansvar för initiativet i ett samtal behöver det även kombineras med stöd för eleven att genomföra samtalet. Läraren tänkte att läsloggen kunde utgöra detta stöd. För Tanja räckte dock inte läsloggen till. På mindre än en minut hade hon läst det hon skrivit och sedan var hennes förråd av ord att uttrycka sig med slut. Gunzelin Schmid Noerr går i artikeln *"Emanzipation des Subjekts – von sich selbst? Pädagogisches Handeln angesichts der Paradoxien der Moderne"* i *Nordisk Pedagogik* in på skillnaden mellan individ och subjekt. Individer är vi från födelsen, menar Schmid Noerr, men för att bli handlande subjekt behövs *"socialisation, fostran och bildning"* (Schmid Noerr 2004, s. 41). Tanken om språkundervisning i *mellanrummet* utgår från att de deltagande individerna handlar som subjekt, som är medvetna om att de i samtal och handlingar framträder som sig själva. Den risk som är förenad med att *"ådagalägga sig själv"* tas visserligen upp av Tornberg, men i stort sett förutsätts alla deltagare i språkundervisning i *mellanrummet* vara medvetna om sin roll som handlande subjekt. Som lärare kan man dock inte förutsätta att alla elever är medvetna om den rollen, som kanske också skrämmar en del. För många elever i språkundervisningen, och för lärare också för den delen, är det svårt att ens för sig själv definiera vem man är eller vill bli (Tornberg 2000, s. 82). Lärarens roll i mellanrum-

met blir att leda eleverna i deras utveckling till att bli kompetenta språkanvändare men också kompetenta identitetsbyggare.⁸ Det ansvar som läraren har betonas också av Englund:

Läraren får [...] en alltmer avgörande roll i det att det är hans/hennes omdöme för [sic!] att bedöma lämpligheten och möjligheten att öppna eller föra det deliberativa samtalet vidare (Englund 2000, s. 13).

Att visas som en unik person kanske inte alltid är en så positiv upplevelse för alla som det först kan tyckas när Tornberg talar om det, särskilt inte om man inte har redskapen att visa sig själv som man vill bli sedd. Ett *mellanrum* i språkklassrummet, där elever ombeds att visa sig själva kräver en noggrann förberedelse av eleverna för mötet med andra. Det ansvaret ligger både hos den enskilde eleven och hos läraren. Kanske behövs också en möjlighet för eleven att kunna välja att inte visa sig som sig själv eller att välja vilken sida av sig själv man visar.⁹ Att gå in i en roll som man kan gömma sig bakom kan också representera en demokratisk upplevelse av att åsikter bryts mot varandra.¹⁰

SLUTSATSER

Den demokratiska upplevelse som gruppdiskussionen representerar är som sagt begränsad. Det var inte heller lärarens intention att skapa en demokratisk mötesplats, men väl en flerstämmighet. Föreställningarna om språkundervisning i *mellanrummet* visar sig vara ett användbart analysredskap för undervisningssituationer av det slag som har beskrivits. Mötet mellan teorin och praktiken visar att läraren behöver släppa kontrollen över samtalen inte bara för att språkklassrummet ska kunna bli en demokratisk mötesplats utan även för att elever ska göra språket till sitt eget och bli engagerade i samtalen. Lärarens mål, att eleverna skulle komma till en punkt där språket inte är i fokus utan blir ett medel för kommunikation, skulle ha haft ett stöd i resonemangen om autentiska samtal. Med vetskapen om att samtal inte kollapsar utan snarare kan frodas i oordning är det kanske lättare att släppa kontrollen. Spännande samtal har kvar tjusningen av att alla vet att ingen vet vart samtalet i slutändan kommer att hamna.

För teorins del bör frågan om symmetriska relationer utvecklas närmre. Det går att skapa symmetri i fråga om flerstämmighet, att alla har samma rätt att uttrycka sig, att allas röster blir hörda. Genom överenskommelser om hur samtal bedrivs kan de skillnader i

ålder och makt över undervisningssituationen undanröjas som annars kan hota symmetrin i relationerna. Men hur ska man i undervisningssammanhang, som är en social situation där deltagarna har lärande som gemensamt syfte, handskas med asymmetri som beror på olika kunskaper i språket? Syftet att eleverna ska förstå så mycket som möjligt av nyanserna i en text kan inte enkelt sättas åt sidan till förmån för den demokratiska upplevelsen. Hur man kan hantera situationer där målet om demokratisk fostran och andra inlärningsmål till synes står i konflikt med varandra återstår att reda ut, kanske främst av varje lärare i reflektioner över undervisningen och i samtal med kollegor.

Vidare har mötet mellan resonemangen om språkundervisning i *mellanrummet* och gruppdiskussionen visat att det behövs en medvetenhet om vad det innebär för människor att vara handlande subjekt för att möten i öppna landskap ska kunna äga rum. Inte minst när det handlar om undervisning med ungdomar är förberedelse på vad det kan innebära att framstå som unika personer nödvändig. Det är viktigt att alla elever som ombeds framträda som sig själva på en främmande språk också får redskap för det och att det leder till en upplevelse som stärker individen och inte bryter ner den.

Mötet mellan teori och praktik har kunnat genomföras eftersom det har funnits likheter i målsättningarna för undervisningen. Resultatet av mötet är en mer nyanserad bild av mig själv och den andre: praktiken har fått en förklaring till varför en del fungerar och en del inte; teorin vet kanske inte allt längre, men den vet att en del fungerar – en god utgångspunkt för utveckling och förbättring av verksamheten.

NOTER

1. Citatets upphovsman okänd. En google-sökning med söksträngen >>praktik fungerar teori "ingen vet varför">> (690 träffar, 2006-04-04) visar att citatet förekommer i flertalet samlingar av citat och visdomsord.
2. Ett utförligare resonemang om relationen mellan språkundervisningens teori och praktik förs av Werner Delanoy i *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog* (2002). Se även Lothar Bredella i inledningskapitlet till *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch* (Bredella & Burwitz-Melzer 2004).
3. Anna Thyberg studerar i sin kommande doktorsavhandling i engelska med diktisk inriktning hur elever skapar skillnad och förhåller sig till varandra och till demokratiska värdegrundsfrågor i gruppdiskussioner kring romaner de har läst.
4. Materialet består av intervjuer med läraren och eleverna, av inspelningar av fyra gruppdiskussioner med varje grupp och av skriftligt material såsom projektbeskrivningen, läsloggar, skriftliga examinationer, information om skolan samt läro-

- och kursplaner. Transkriptionerna av intervjuer och gruppdiskussioner gjordes med fokus på innehållet i yttrandena och på läsbarhet.
5. Denna möjlighet togs också tillvara, vilket eleven Tina, som återkommer senare i artikeln, är ett exempel på.
 6. "Samtal frodas bäst när saker hamnar i oordning, ställs på huvudet, när det skulle kunna bli farligt [...] Ju mer "normal", ju säkrare och ju mer planerad utgångspunkten för samtalen är, desto mer låtsade blir de" (Övers. Tornberg och Marx Åberg).
 7. Att eleverna blev bedömda på sin muntliga förmåga under gruppdiskussionerna, är också en faktor som kan ha ökat pressen på eleverna.
 8. Det vanskliga och riskfyllda i unga människors försök att skapa mening i en verklighet som ter sig motsägelsefull och oformlig utreds närmre i Schmid Noerr's artikel.
 9. Se begreppet *selective authenticity* (Cohn 1979) som Legutke och Thomas förespråkar i sin diskussion av "Humanistic language learning", vars principer i stort liknar föreställningarna om språkundervisning i mellanrummet (Legutke & Thomas 1991, 56).
 10. I en intervju berättar läraren till exempel att han anordnar debatter där eleverna får roller tilldelade för eller emot en viss fråga. Dessa kan ibland engagera eleverna och leda till att de talar utan att tänka på de språkliga hindren.

REFERENSER

- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Breen, Michael P. (1985): Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6(1), 60–70.
- Cohn, Ruth (1979): "Ich bin Ich. Ein Aberglaube. Ich, das Thema und die anderen." *Psychologie heute* 6(3), 22–33.
- Delanoy, Werner (2002): *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund: historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm, Skolverket.
- Fritzell, Christer (1996): Pedagogical split vision. *Educational Theory* 46(2), 203.
- Legutke, Michael K. & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London, New York: Longman.
- Piepho, Hans-Eberhard (1996): Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip. I Ulrich Häussermann & Hans-Eberhard

Piepho (Hrsg.). *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprachen : Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 528.

Pressler, Mirjam (1980): *Bitterschokolade*. Weinheim (u.a.): Beltz & Gelberg.

Schmid Noerr, Gunzelin (2004): Emanzipation des Subjekts – von sich selbst? Pädagogisches Handeln angesichts der Paradoxien der Moderne. *Nordisk Pedagogik* 24, 39–55.

Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Univ.-bibl. distributör (Uppsala studies in education, 92).

BILDER AV DET FRANSKA
FRÅN ETT SVENSKT KLASSRUM

Ann-Kari Sundberg

INLEDNING

I den här artikeln beskrivs en empirisk studie som genomfördes i franskundervisningen på gymnasienivå i januari 2004. Syftet med studien var att studera vilka bilder av det franska som produceras i klassrummet samt på vilket sätt detta går till. Studien skall ses som ett inlägg i debatten kring kulturens roll i språkundervisningen där bilden av det franska är en av många kulturaspekter. Kultur och dess roll i språkundervisningen är föremål för livlig debatt i pedagogiska sammanhang. Ingen som är insatt i denna debatt vill eller kan nog förneka sambandet mellan språk och kultur. Vad som är svårare att förklara däremot är vilka aspekter man lägger i själva definitionen av kulturbegreppet. Under 2000-talet har tre doktorsavhandlingar i pedagogik analyserat olika diskurser kring kulturbegreppet i språkdidaktiska sammanhang (Tornberg 2000, Lundgren 2002, Gagnestam 2003). Resultatet i dessa studier visar att det finns en diskrepans mellan forskardiskurs å ena sidan och lärardiskurs/dokumentdiskurs å den andra samt att begreppet kultur i sig inte är tillräckligt problematiserat.

Den definition av kulturbegreppet som ligger till grund för den här artikeln vill jag belysa med följande citat:

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 (Street 1993, s. 25).

Den syn som jag (bland många andra) förespråkar är den som betraktar kultur som ett dynamiskt fenomen. Det handlar således om att studera vilken innebörd kulturbegreppet ges samt på vilket sätt det görs. Ytterligare två aspekter är viktiga enligt Brian Streets definition, nämligen i vilket sammanhang och av vilka anledningar definitionerna av kultur görs. Produktionen av bilder av det franska som jag studerar skall betraktas som en av de kulturaspekter som jag räknar med finns i ett klassrum där ämnet som undervisas är franska. I min studie ligger fokus på den pedagogiska praktiken, vilket inte analyseras i de ovan nämnda avhandlingarna. Två aspekter, vilka kan härledas till Streets två första punkter, är av huvudsakligt intresse i studien: *vilka* typer av bilder som produceras i klassrumssituationen samt *hur* detta går till. De andra två punkterna kommer inte att beröras på något djupare plan i den här artikeln men kommer med stor sannolikhet att vara av intresse i framtida undersökningar.

TEORETISK FÖRANKRING

Som beskrivits ovan är syftet med studien att analysera de bilder av det franska som produceras samt hur detta går till i interaktionen i klassrummet. Jag analyserar denna interaktion utifrån *ett sociokulturellt perspektiv på lärande* (se exempelvis Säljö 2000). Här skall jag endast kortfattat redogöra för ett antal nyckelbegrepp som är speciellt viktiga för min studie:

- Språkets roll i meningsskapandet är viktigt.
- Meningsskapandet är situerat i en viss kontext.
- Kunskap ses som något dynamiskt och som medieras i en viss kontext.
- Även kultur betraktas som ett dynamiskt kontextberoende fenomen.

Det handlar således om olika lärandeprocesser som sker i ett dialogiskt perspektiv i interaktionen mellan människor. James Wertsch (1997) har studerat interaktion i undervisningssituationen och bygger sina iakttagelser på Mikhaïl Bakhtins teorier om olika talgenrer utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Även Olga Dysthe (2003) följer samma linje när hon studerar de röster som hörs i klassrummet. Dessa röster kan vara lärarens, elevernas eller undervisningsmaterialets.

Språkets betydelse för meningsskapandet och det dialogiska perspektivet betonas även i *poststrukturalistiska teorier*. Dessa används bland annat av författare som utifrån *ett postkolonialt perspektiv* har studerat hur bilder eller föreställningar av koloniserade samhällen skapas av västerlandet (se till exempel Fanon 1952, Said 1994, Spivak 2003). En mer ingående beskrivning av dessa teorier samt deras relevans för min studie finns i artikeln ”Bilderna av det franska – i teori och praktik” (Sundberg 2005). Postkolonialister kritiserar bland annat att kultur skulle vara något nationellt betingat, vilket jag helt instämmer i. Däremot anser jag att nationalitet kan anses vara en sociokulturell variabel bland andra (exempelvis kön och socialt ursprung). Jean-René Ladmiral och Edmond M. Lipiansky utgår från detta i en empirisk undersökning när de undersöker hur fransmän och tyskar ser på varandra (1989). Ladmiral och Lipiansky utgår vidare från att kulturfenomen (värderingar, föreställningar och så vidare) har sina rötter i språket (Ladmiral & Lipiansky 1989, s. 98). Geneviève Zarate diskuterar på ett liknande sätt nationalitet som ett kulturfenomen men utifrån en språkdidaktisk synvinkel (Zarate 1986, s. 23):

Le fait de marquer son appartenance sociale et culturelle est un élément constitutif de la communication et n'est donc pas spécifique d'une relation entre membres de communautés nationales différentes. **Mais puisque dans la classe de langue, la culture proposée se donne explicitement comme « étrangère », la différence y est institutionnalisée** (Zarates fetstilsmarkering).

Zarate ser inte social och kulturell tillhörighet som nationellt betingad, men menar att man i språkklassrummet möter en kultur som uttalat presenteras som "främmande". Kulturskillnader blir enligt henne därmed ett institutionaliserat fenomen. Bilder/föreställningar av det främmande och deras roll i språkundervisningen diskuteras vidare inom språkdidaktisk forskning i Frankrike (se exempelvis Beacco 2000, De Carlo 1998, Gohard-Radenkovic 1999). Nathalie Auger studerar i sin doktorsavhandling från 2000 hur den franska nationaliteten presenteras i olika läromedel i franska producerade i olika länder inom Europeiska unionen (Auger 2000). Auger utgår från att föreställningen/bilden av den Andre aktualiseras genom olika yttranden/i olika diskurser (Auger 2000, s. 28), vilket har beröringspunkter med Admirals och Lipianskys teorier (se ovan).

Sammanfattningsvis kan man säga att jag ser på bilden av det franska som ett dynamiskt fenomen som skapas i olika diskurser i olika kontexter. För att genomföra analysen använder jag mig således av *ett diskursanalytiskt angreppssätt*. Bakhtins idéer om olika talgenrer används i diverse sociokulturella studier på olika lärandeprocesser. Som jag tidigare nämnt har hans idéer utvecklats av bland annat Wertsch och Dysthe. Oswald Ducrot är en annan forskare som utvecklat Bakhtins teorier om polyfoni, dialogism och olika röster som kommer till tals i såväl det talade som det skrivna språket. När jag analyserar vilka bilder som skapas samt hur detta går till vill jag försöka utröna vilka röster det är som hörs samt hur dessa bidrar till att de olika bilderna skapas. Ducrot liksom Dominique Maingueneau har då varit vägledande i såväl analysen av det skriftliga som det muntliga. Jag återkommer till detta mer i detalj vid presentationen av själva analysen nedan.

METOD OCH MATERIAL

Som metod har jag valt att göra en empirisk studie i undervisningsmiljö för att kunna studera bilden av det franska i interaktionen i den pedagogiska praktiken. Materialinsamlingen gjordes i franskundervisningen

på en svensk gymnasieskola i januari 2004. Ett antal lektioner dokumenterades med hjälp av videokamera och ljudupptagning. Materialet har därefter transkriberats och håller nu på att analyseras. Franskgruppen går i årskurs två på gymnasiet och består av åtta elever. Innehåll och arbetssätt som användes vid inspelningstillfället är helt och hållet den undervisande lärarens val. Ingen påverkan har skett från min sida. Eleverna uppmanades att tala så mycket som möjligt och blev informerade om att jag inte var intresserad av deras språkliga nivå eller vilka fel som de eventuellt skulle göra. Mitt intresse var att studera interaktionen: hur läromedlet användes, lärarens roll och elevernas roll i denna interaktion. Innan materialinsamlingen ägde rum, godkände skolledning, den undervisande läraren och eleverna projektet. I december 2003 besökte jag franskgruppen i fråga för att bekanta mig med eleverna och presentera projektet. Alla eleverna har visat sig positiva både före, under och efter materialinsamlingen. Med jämna mellanrum har jag kontakt med läraren för att hon skall känna sig informerad om vad som händer med analysarbetet.

ANALYSOBJEKTET:

ARBETET MED ETT LITTERÄRT TEXTUTDRAG

Det textutdrag som används i undervisningen kommer från ett verk med titeln *Salut Galarneau !* och är skrivet av en fransktalande kanadensisk författare vid namn Jacques Godbout (Godbout 1967). I texten är det en berättare som i första person talar om sina drömmar om att bli rik genom att starta en affärsrörelse där han skulle sälja pommes frites från bussar placerade på olika håll i Kanada. I ett första steg studeras vilka bilder av det franskfranska som texten explicit generar, samt ett antal implicita bilder av det franskanadensiska som texter ger upphov till. Jag analyserar här vilka röster som hörs samt hur dessa förhåller sig till de olika bilderna. Den litterära texten är inplacerad i ett franskproducerat läromedel, som används i undervisningen, *Café Crème 3* (Delaisne et al. 1998). Textutdraget har i läroboken följande titel "L'autobus à frites, un projet d'envergure nationale". Textens inplacering i denna lärobok analyseras i ett andra steg. Frågan är här vad som händer med de röster som hördes i det ursprungliga textutdraget samt vilka röster som tillkommit. Avslutningsvis studeras vad som händer i klassrumsinteraktionen under textbearbetningen. Vad som händer med rösterna och bilderna i detta avslutande skede är av stort intresse i detta steg. Tillkommer eventuella nya röster och nya bilder i detta skede?

STEG 1: ANALYS AV DET LITTERÄRA TEXTUTDRAGET

Jag utgår, som tidigare nämnts, från att bilder skapas genom språket. Utifrån Bakhtins teorier om dialogism och polyfoni (begrepp som sedermera har utvecklats av Ducrot och Maingueneau) studerar jag vilka olika röster som hörs i det litterära textutdraget. Enligt Maingueneau handlar polyfonibegreppet om idén att varje yttrande har flera källor (Maingueneau 1993, s. 75). Ducrot skiljer på författaren som yttrandets empiriska, fysiska källa och "le locuteur" som dess diskursiva källa och vidare ansvarig för själva yttrandet (Ducrot 1984, s. 198). "Le locuteur" är i min studie ekvivalent med berättaren ("le narrateur"). Berättaren kan sedan enligt Ducrot använda sig av olika "énonciateurs" vars attityder och uppfattningar han kan låta komma till tals i olika yttranden (Ducrot 1984, s. 205, Sarfati 2001, s. 55). Begreppet "énonciateur" är ekvivalent med engelskans "character" eller svenskans "romanfigur/karaktär".

Berättaren i vår text är ett "jag", som samtidigt är en romanfigur/karaktär i texten. Läsaren får inte veta vare sig namn eller mycket annat om personen i fråga. Däremot talar romanfiguren till läsaren på ett ledigt sätt och delger sina drömmar om att starta en affärsrörelse där han vill sälja pommes frites, hamburgare och hot dogs från bussar utplacerade på olika ställen i Kanada. I texten uttrycker berättaren olika åsikter om fransmän (mening 1–10 nedan). Meningarna står i den ordning som de förekommer i texten och är numrerade från 1–10. Mellan mening 5 och 6 finns ett avbrott markerat i textutdraget. Mellan mening 9 och 10 finns i ursprungstexten ytterligare tre meningar, som hoppats över då de saknar relevans för denna studie (svensk översättning¹):

1. Je pourrais même engager des Français comme cuisiniers, ils ont bonne réputation, je pense.
2. Jacques dit que les Français ne sont pas tellement vivables, parce qu'ils sont cartésiens.
3. Ça n'est pas moi qui dis ça, c'est lui.
4. Moi, je ne sais pas, j'en connais seulement *deux* Français de France, qui ont acheté des maisons ici, dans l'île, et quand ils viennent chercher au stand un « cornet » de frites, je leur vends un casseau de patates comme à tout le monde.
5. C'est des drôles de gens, ils sont toujours pressés, faut que ça saute, ils sont faciles à insulter : il suffit de les regarder – du monde nerveux ; ça doit être à cause de la guerre, nous autres on n'a pas connu ça, ce devait être terrible. (...)

6. Ils sont difficiles, c'est vrai, mais ils parlent bien, il [sic !] ont un accent qui *shine* comme des salières de nickel.
7. Ça se mettrait sur la table de Noël, un accent comme ça, entre deux chandeliers.
8. Je pourrais avoir quatre ou cinq Français sur mes quinze locataires.
9. J'envisageais un projet d'envergure nationale, non mais, c'est vrai ! nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ; c'est René Lévesque qui l'a dit.
10. Je ne suis pas séparatiste, mais si je pouvais leur rentrer dans le corps aux Anglais, avec mes saucisses, ça me soulagerait d'autant.

Berättaren tänker sig fransmän som potentiella deltagare i sin affärsrörelse, vilket man kan se i exempel 1, där han uttrycker att fransmän har rykte om sig att vara bra kockar. I exempel 2–9 fortsätter sedan berättaren att uttrycka sina åsikter. Exempel 1–4 samt 8–9 är skrivna i första person. Det är en "jag-berättare" som samtidigt är en person involverad i berättelsen, vilket jag tidigare nämnt. Det handlar sålunda om en "character-narrator" ("narrateur-personnage"). Denne refererar sedan till andra personer (romanfigurer/karaktärer) för att framföra ytterligare åsikter. För det första refererar han vid två tillfällen till "han-Jacques" (exempel 2) och till "han-René" (exempel 9).

2. Jacques dit que les Français ne sont pas tellement vivables, parce qu'ils sont cartésiens.
9. J'envisageais un projet d'envergure nationale, non mais, c'est vrai ! nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ; c'est René Lévesque qui l'a dit.

För det andra använder "jag-berättaren" sig av "vi-nous", när han uttrycker sig i följande exempel:

5. ... nous autres on n'a pas connu ça, ce devait être terrible ...
9. ... nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ...

Som jag tidigare påpekat kommer olika röster till tals i texten. Romanförfattaren, Jacques Godbout betraktar jag som textens empiriska/fysiska källa, analogt med Ducrots teorier (Ducrot 1984, s. 198–199 & Maingueneau 1993, s. 76–77).

Schematiskt skulle detta kunna illustreras på följande sätt:

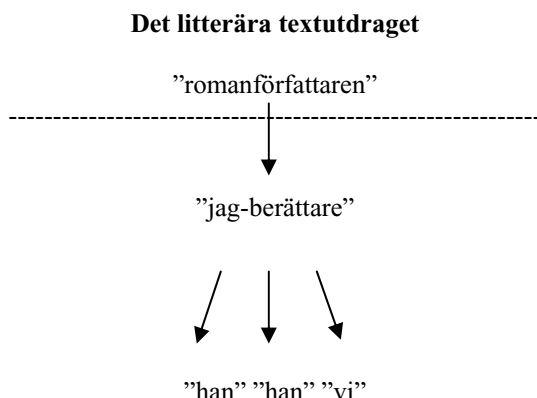


Bild 1: Rösterna i det litterära textutdraget.

Den streckade linjen i figuren ovan skall åskådliggöra att författaren är utanför texten. Den här analysen avser inte att studera på vilket sätt romanförfattarens närvaro tar sig uttryck. Åsikter går isär om huruvida det är intressant att studera författarens roll eller eventuella närvaro i texten överhuvudtaget. Vad som är viktigt är emellertid att konstatera att det är olika röster som uttrycker sig om det franska.

Jag har ovan visat att flera röster kommer till tals i det litterära textutdraget. Den som förmedlar de olika rösterna i texten är emellertid en och samma person, nämligen "jag-berättaren". Denne har ansvaret för innehållet i de olika yttrandena, även om han i dessa låter andra karaktärer komma till tals. Jag skall nu gå vidare och försöka belysa vilka strategier denne använder sig av för att förmedla de övriga rösterna som framkommer i texten. Enligt Georges-Elia Sarfati (2001, s. 19) består ett yttrande av två komponenter: "le dictum" – det som sägs och "le modus" – sättet på vilket det sägs. Sarfati refererar till Charles Bally när han säger att den första komponenten har att göra med betydelsen (le sens) medan den andra komponenten visar den attityd som talaren har gentemot sin utsaga (Sarfati 2001, s. 19). Jag utgår från att bilder/föreställningar av den Andre ofta innehåller någon form av omdöme, attityd eller liknande, som kan uttryckas av olika röster i texten. Begreppet polyfoni innebär att "otherness/altérité" finns integrerat i själva yttrandet, genom att olika röster kommer till tals. Sarfati (2001, s. 55) talar om en semantisk polyfoni i yttrandet; olika attityder och åsikter uttrycks genom olika röster som i sin tur organiseras och ansvaras för av berättaren (i vårt fall "jag-berättare").

”Otherness/altérité” kan enligt Sarfati deklarerars tydligt genom det *sätt* på vilket ”jag-berättaren” låter de andra rösterna komma till tals (Sarfati 2001, s. 59).

I exempel 2 refererar berättaren till ”han-Jacques” genom att använda sig av indirekt tal. Indirekt tal innebär att ”jag-berättaren” semantiskt omformulerar vad någon annan har sagt.

2. Jacques dit que les Français ne sont pas tellement vivables, parce qu'ils sont cartésiens.

Exempel 9 är i sin tur ett uttryck för vad ”han-René” har sagt. ”Jag-berättaren” framför en åsikt i ”vi-form” och övergår därefter till att säga att det är René som sagt det. (René Lévesque, 1922–1987, var en kanadensisk politiker som förespråkade Québecks självständighet.)

9. ... nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ... ; c'est René Lévesque qui l'a dit.

Exempel 5 och 9 visar hur ”jag-berättaren” använder ”vi-nous”, vilket jag nämnde tidigare. Vad han i själva verket gör är att utse sig själv till språkrör för flera personer, ”vi” (nous autres) och ”vi franskkandensare” (nous Canadiens français). Här uttrycks en uttalad skillnad mellan franskkandensare (”nous”) och fransmän från Frankrike.

5. ... nous autres on n'a pas connu ça, ce devait être terrible ...
9. ... nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ...

En följdfråga blir här *hur berättaren förhåller sig till* vad som uttrycks genom de olika rösterna (jämför med ”le modus” ovan). Ett sätt att analysera detta är att studera hur berättaren modifierar de olika yttrandena. Catherine Fromilague och Anne Sancier Chateau (1996, s. 79) talar om olika typer av modifierare (på franska ”modalisateurs”). Ett begrepp kallar de ”modalité épistémique”, vilket innebär det sätt på vilket subjektet (den som talar) utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter evaluerar den säkerhetsgrad som han tillskriver sitt yttrande. Låt oss titta på några exempelmeningar från texten samt hur dessa skulle kunna analyseras:

Tabell 1: "Jag-berättarens" modifiering av sina yttranden.

Exempelmening	"Modalité épistémique"
1. Je pourrais même engager des Français comme cuisiniers, ils ont bonne réputation, je pense. 3. Ça n'est pas moi qui dis ça, c'est lui.	Berättaren modifierar det faktum att fransmän skulle vara bra kockar genom att säga "tror jag" ("je pense") Berättaren manifesterar uttryckligen att "det inte är jag som säger det" utan han. Detta syftar tillbaka på vad som tidigare uttalats i exempel 2: fransmän är inte så "vivables" (så lätta att leva med), därför att de är "cartésiens"
4. Moi, je ne sais pas, j'en connais seulement deux Français de France ...	Berättaren uttrycker att han inte vet eftersom han endast känner två fransmän från Frankrike. Vad han uttrycker här är att han utifrån denna erfarenhet inte kan säga något om fransmän i allmänhet.
5. C'est des drôles de gens, ils sont toujours pressés, faut que ça saute, ils sont faciles à insulter : il suffit de les regarder – du monde nerveux ; ça doit être à cause de la guerre, nous autres on n'a pas connu ça, ce devait être terrible.	Berättaren generaliserar här inledningsvis utifrån de fransmän han sett, men övergår avslutningsvis till att modifiera yttrandet: "ça doit" och "ce devait" "det är nog, det måste vara" på grund av kriget (= à cause de la guerre)
9. ... c'est René Lévesque qui l'a dit	På samma sätt som i exempel 3 hänvisar berättaren till en annan person som har uttryckt åsikten i fråga, det vill säga René Lévesque.

Det återstår nu att tydliggöra vilka egenskaper det är som tillskrivs fransmännen sedda ur franskanadensiska ögon, vilket jag sammanfattar på svenska nedan. Inom parentes ger jag de motsvarande franska orden:

- De är lustiga (drôles de gens)
- De har bråttom (pressés)
- De är nervösa människor (nerveux)
- De är svåra (difficiles)
- De har upplevt krig (la guerre)
- Deras accent är "fin"
- Deras ordval är annorlunda ("cornet de frites" i stället för "casseau de patates")
- De lagar god mat.

Dessa yttranden kan inte betraktas som objektiva eller neutrala. Tvärtom uttrycks här olika attityder vad gäller exempelvis fransmännens egenskaper och språk. Att det finns en *skillnad* mellan fransmän och franskanadensare tydliggörs också vilket jag visat ovan genom bland annat jämförelsen mellan "oss-fransktalande kanadensare" och "dem-fransmännen". På detta sätt framträder även implicit en bild av det "franskanadensiska". Exempel 5, 9 och 10 belyser detta:

5. ... nous autres on n'a pas connu ça, ce devait être terrible ...
9. ... nous devons, nous Canadiens français, reconquérir notre pays par l'économie ...
10. Je ne suis pas séparatiste, mais si je pouvais leur rentrer dans le corps aux Anglais, avec mes saucisses, ça me soulagerait d'autant.

Läsaren får här antydningar om förhållandet Frankrike-Kanada, samt förhållandet mellan det franskspråkiga Kanada och engelsmän. Kanadas ekonomiska situation omnämns också i exempel 9.

Analysen ovan visar att texten ger uttryck för bilder på två olika plan. Implicit handlar det om bilder av det franskkkanadensiska. Explicit uttrycks åsikter om fransmän förmedlade via franskkkanadensiska röster. Dessa bilder påvisar skillnader på ett flertal punkter, bland annat vad gäller språk och människors egenskaper. Dessa skillnader verkar i texten betraktas som något nationellt betingat. Berättaren modifierar bilderna och de åsikter som uttrycks med hjälp av olika strategier, vilket i sin tur ger uttryck för ett slags försiktighetstagande. Trots detta uppfattar jag bilderna som generaliserande i största allmänhet. Fransktalande från Frankrike framstår som "finare" i den fransktalande kanadensarens ögon bland annat genom att denne gör jämförelser. Språkliga skillnader beträffande ordval och uttal omnämns såväl som ekonomiska skillnader.

STEG 2: DEN LITTERÄRA TEXTENS INPLACERING I LÄROMEDLET

Frågan är vad som händer med ursprungstexten, bilderna och de olika rösterna vid inplaceringen i läroboken. Min utgångspunkt är att försöka belysa vad som tillkommer vid textens inplacering i läromedlet samt kommentera vad som eventuellt förstärks eller försvagas genom denna didaktisering. Läromedlet, *Café-Crème* 3, är producerat i Frankrike och vänder sig till en vuxen publik som skall lära sig franska. Författarna är från Frankrike och franska är det enda språk som används i boken. (Jag väljer av praktiska skäl att tala om författarna i singular hädanefter.) Läromedelsförfattaren är den som är ansvarig för läromedlets innehåll. (Förlaget kan i sin tur påverka detta, vilket jag emellertid bortser från i det här sammanhanget.) Detta innebär att läromedelsförfattarens röst/röster finns närvarande i materialet. För det första har läromedelsförfattaren valt just detta litterära textutdrag till sin bok. Texten ingår i kapitel 10 i boken, där olika språkliga skillnader bland annat tas upp. Här upplyses läsaren om att det finns ord i det fransktalande Québec som skiljer sig från den franska som talas i Frankrike. Eleverna får ett antal nya ord till vilka de ska hitta den motsvarighet som används i Frankrike. På samma sida diskuteras den franska som talas i Belgien och i Schweiz. Intressant är också att det finns en karta över Frankrike med olika regionala varianter på ord. Man skulle sålunda kunna tänka sig att texten är vald i

syfte att ge en bild av det fransktalande Kanada och för att belysa att franska är ett språk som inte enbart talas i Frankrike.

Vid inplaceringen av texten i läromedlet har författaren vidtagit ett antal åtgärder, vilket jag skulle vilja kalla för ett slags didaktisering av texten:

- För det första får textutdraget en titel, vilket i det här fallet är "L'autobus à frites, un projet d'envergure nationale".
- För det andra har läroboksförfattaren gjort en del språkliga kommentarer: ordet *shine* har fått en fotnot: "Shine: en anglais briller" (= på engelska skina).
- För det tredje har textutdraget försetts med olika övningar: 1. Instruktioner gällande arbetssätt vid läsningen av texten. 2. Återgivande av textens innehåll. 3. Återgivande av innehåll samt diskussion.

Vad gäller min studie är det övning tre som är av störst intresse. Eleverna ombeds där att göra ett porträtt av fransmän såsom de beskrivs i texten. Därefter uppmanas eleverna att säga vad de tycker om denna bild/detta porträtt. Det franskanadensiska lyfts emellertid inte fram i denna uppgift. Underförstått innebär detta att eleverna får signaler om att "bilden av det franska" handlar om uppfattningar, eller helt enkelt bilder. Bilderna kan dessutom betraktas som kontextuellt betingade. Det är inte en allmän bild av fransmän som det handlar om utan den bild som återges i just den här texten. Dessutom uppmanas eleverna att säga vad de tycker om denna bild. Att eleverna uppmanas att göra uppgift nummer tre parvis visar också att läromedelsförfattaren vill ha en diskussion av vad som uttrycks i texten. Nedanstående figur skall illustrera vad som hänt vid didaktiseringen:

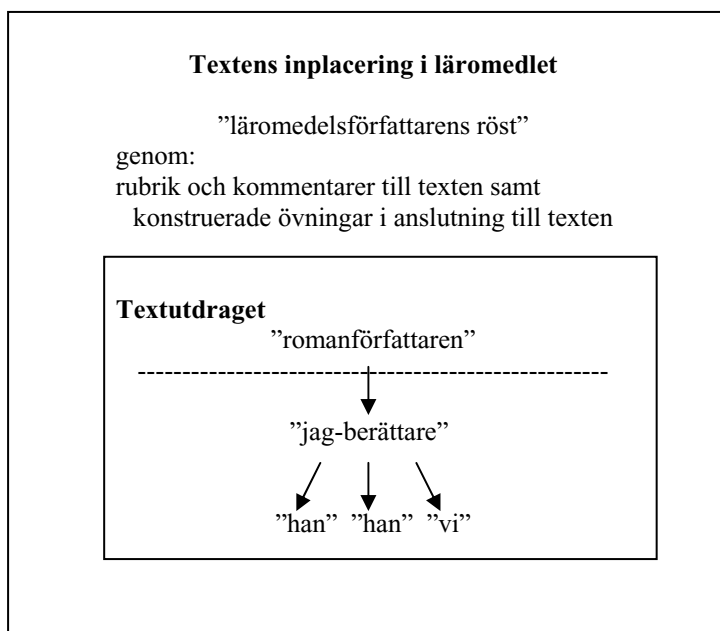


Bild 2: Rösterna i läromedlet

Vi kan se hur "läromedelsförfattaren" talar direkt till läsarna genom de uppgifter som denne har konstruerat i anslutning till texten. Vi ser dessutom hur samme "läromedelsförfattare" talar till läsarna genom val av den autentiska texten och genom de röster som hörs i denna. De röster som jag tidigare lyft fram, det vill säga de som gjorde sig hörda i det litterära textutdraget finns ju kvar även efter didaktiseringen.

STEG 3: ARBETET MED TEXTEN I KLASSRUMSINTERAKTIONEN

Lektionen som jag besöker är den första i januari efter juluppehållet. Läraren inleder lektionen med att fråga om eleverna vet var någonstans man pratar franska i världen. Eleverna räknar upp att man talar franska i Belgien, Vietnam, Senegal, Kanada och Marocko. Läraren tillägger att man talar franska i Västafrika och i Algeriet. Läraren talar också om gamla franska kolonier.

Låt mig inledningsvis kort beskriva hur arbetet med texten i klassrummet går till. Läraren börjar med att skriva upp ett antal ord på tavlan. Läraren säger uttryckligen att anledningen är att textens svårighetsgrad kräver detta. Hon medger också att när hon läste texten

så fanns det ord och uttryck som hon tyckte var svåra. Läraren förklarar orden på franska och drar paralleller till svenskan. I detta arbete är eleverna delaktiga genom att läraren talar till dem på ett personligt sätt. Hon använder deras förkunskaper och utnyttjar det de redan vet genom att se på svenska förhållanden. Man läser därefter texten högt. Efter detta får eleverna i uppdrag att göra uppgift tre parvis. Sex elever i klassen är närvarande och bildar följaktligen tre par. Den information som eleverna får är att de ska plocka fram vad som sägs om fransmän i texten.

När eleverna börjar arbeta, så visar det sig att de har frågor om ord och uttryck som de inte förstår. Exempel 1 nedan visar den inledande diskussionen. De ord som är understrukna finns med i texten som de studerar.

Exempel nummer 1 (svensk översättning²):

- | | |
|-----------|--|
| 1 Magnus: | <u>Vivable</u> , il n'a pas de vie |
| 2 Johan: | <u>Cartésien</u> . |
| 3 Johan: | <u>Cartésien</u> , qu'est-ce que ça veut dire ? |
| 4 Prof: | C'est difficile à comprendre. |
| 5 Prof: | Une façon de penser qui est assez rigoureux. Les Canadiens sont très <u>vivables</u> . Ils mènent une vie beaucoup plus facile que nous. Tu sais, en France, c'est l'église qui a réglé la vie sociale, n'est-ce pas, en France. |
| 6 Prof: | Qu'est-ce qu'on est en France ? Est-ce qu'on est protestant ? |
| 7 Johan: | Non, catholique. |
| 8 Prof: | Oui, la plupart sont catholiques. Donc, c'est assez stricte. Peut-être que c'est à cause de ça et aussi à cause d'autres choses qu'on n'est pas viable ... |

Vi kan se att två elever, Magnus och Johan söker en svensk översättning till ordet "cartésien" (rad 2 och 3). Läraren säger att det är ganska svårt att förklara, men säger att det är ett sätt att tänka som är ganska strikt (rad 5). Hon fortsätter därefter med att ta upp ett uttryck i texten "vivables" (ne pas être viable = 'vara svår att ha att göra med'), och förklarar med hjälp av detta att kanadensare lever ett liv som är mycket lättare än vårt. Hon fortsätter sedan med att börja tala om religiösa aspekter. Genom att fråga eleverna får hon fram att folk är katoliker i Frankrike (rad 6–8). Detta skulle enligt läraren kunna vara en av anledningarna till att det är strikt och en av anledningarna till att fransmän inte är så lätta att ha att göra med.

I exempel nummer 2 är en direkt fortsättning på samtalet ovan (svensk översättning³).

- 9 Prof: Qu'est-ce qu'on dit ici ? (och tittar på texten) Pour quoi les Français sont-ils si difficiles ? On dit là que ça doit être à cause de ... (vänder sig till Johan) Si tu regardes la ligne quinze ...
- 10 Johan: Quinze...
- 11 Prof: du monde nerveux – ça doit être à cause de ...
- 12 Johan: la guerre ...
- 13 Prof: la guerre. Quelle guerre ?
- 14 Johan: Mm, la deuxième guerre du monde ...
- 15 Prof: Oui, la deuxième guerre mondiale.
Mais avant ça, on avait une autre guerre ... Qu'est-ce qu'on avait avant ?
- 16 Johan: Avant ?
- 17 Prof: Oui.
- 18 Johan: le premier
- 19 Prof: Oui, la Grande guerre mondiale
- 20 Johan: la grande guerre mondiale
- 21 Prof: Oui, de 14 à 18.
- 22 Johan: de 14 à 18
- 23 Prof: Donc, pendant trente ans on a eu deux guerres. Biensûr, la population était très changée après les deux guerres. Je crois ... on peut dire ... Hm ...

I exempel 1 var det två elever, Magnus och Johan, som tog initiativet till samtalet. Vi ser här hur initiativet nu har gått över till läraren. Fokus ligger nu på själva uppgiften: att se vad texten säger om fransmän. Vi ser hur texten utnyttjas genom att ord och uttryck plockas fram i samtalet. Samtidigt utnyttjar läraren elevernas förkunskaper. Läraren vill att eleverna ska se vad man säger i texten om vilken anledningen till att fransmän kan vara svåra skulle kunna vara. Titta på rad 15, säger läraren (rad 9). Texten säger att det kan bero på kriget. Läraren vill då veta vilket krig det kan röra sig om. Tillsammans får man fram att fransmännen har haft två krig inom loppet av trettio år. Läraren avslutar med att säga att folket naturligtvis har förändrats på grund av detta (rad 23).

De röster som kommer till tals i exempel 1–23 ovan kan härledas dels till "jag-lärare" dels till "jag-Johan". ("Jag-Magnus är delaktig inledningsvis, men dock ej under det fortsatta samtalet.)

Exempel nummer 3 (det sista exemplet) visar den avslutande diskussionen (svensk översättning⁴). Läraren vill här summera vad som sägs om fransmän. Fler elever i gruppen deltar här i samtalet.

- 53 Prof: Est-ce que vous avez répondu à la question ? Comment sont-ils les Français ? Mona ?
- 54 Mona: Eh ... Ils sont bons cuisiniers ... difficiles pour vivre avec ...
- 55 Prof: Oui, ils ne sont pas vivables.
- 56 Mona: Ils sont pressés
- 57 Prof: Ils sont pressés. Très bien.
(Martin räcker upp handen för att säga något.)
- 58 Prof: Martin ?
- 59 Martin: Ils sont faciles à insulter
- 60 Prof: Faciles à insulter ... Oui, autres choses, Tina ? Non ?
- 61 Tina: Non...
- 62 Prof: Jerry ? Non ?
- 63 Jerry: Non...
- 64 Prof: C'est bien. Ce sont les choses principales qu'on dit ...
ici sur les Français ...

Läraren inleder med att fråga huruvida eleverna har svarat på frågan: Hurdana är fransmännen? De understrukna orden kommer från texten, vilket betyder att textens närvaro är stor i samtalet. I samtalet framkommer att fransmän är bra på att laga mat, att de är svåra att leva med, att de har bråttom, att de är lätta att förolämpa. Man kan tydligt se att det är läraren som talar mest och att hennes frågor till stor del styr samtalet. De nya rösterna är "jag-Mona" och "jag-Martin". Dessa talar till stor del om vad som står i texten, vilket är en naturlig följd av att detta var uppgiften. Frågan är huruvida de nya rösterna tillför något nytt utöver det som förmedlades via rösterna i steg 1 och 2 i analysen. Nedanstående tabell är indelad i tre avdelningar för att belysa det som tidigare funnits i texten, samt det nya som elev respektive lärare tillför om bilden av det franska.

Tabell 2: Bildernas ursprung.

Texten	Fransmännen är inte "vivables" (ex. 1:3) Fransmännen är "cartésiens" (ex. 1:3) Fransmännen är bra på att laga mat (ex. 3:54) Fransmännen är svåra att leva med (ex. 3:54) Fransmännen har bråttom (ex. 3:56) Fransmännen är lätta att förolämpa (ex. 3:59) Fransmännen är nervösa, kanske på grund av kriget (ex. 1:11-13)
Eleverna	Fransmännen är katoliker (ex. 1:7)
Läraren	Kanadensarna är "vivables" och lever ett mycket lättare liv än oss (ex. 1:5) Kyrkan i Frankrike reglerar människors liv (ex. 1:8) Man har haft två krig i Frankrike under loppet av 30 år, vilket har förändrat människor (ex. 2:23)

Det mesta som sägs i samtalet kring texten kan härledas till den studerade texten och vad som uttrycks i den. En del av uppgiften bestod just i att återge bilden av fransmän såsom den framställdes i texten. Sju exempel på detta finns i ovanstående tabell under rubriken "texten". Vidare kan man se hur en elev tillför att fransmännen är katoliker. Läraren i sin tur tillför tre nya exempel. Utifrån ovanstående tabell drar jag följaktligen slutsatsen att elevernas röster inte kommer till tals i särskilt stor utsträckning. Läraren är den som gör sig mest hörd i interaktionen. Låt oss nu gå vidare och titta på hur läraren förhåller sig till det hon säger genom att se om och hur hon modifierar de nya bilderna. Jag väljer här att gå till väga på samma sätt som jag gjorde i analysen av hur de olika påståendena i texten modifierades (se tabell 1).

Tabell 3: Lärarens modifiering av sina påståenden.

Exempelmening	"Modalité épistémique"
Peut-être que c'est à cause de ça et aussi à cause d'autres choses qu'on n'est pas vivable (ex. 1: 8)	Läraren har tidigare påstått att kyrkan i Frankrike reglerar människors sociala liv. Detta modifierar hon nu genom att säga att det kanske (peut-être) är en anledning men att det även kan finnas andra orsaker (à cause d'autres choses)
Donc, pendant trente ans on a eu deux guerres. Bien-sûr, la population était très changée après les deux guerres. Je crois ... on peut dire ... Hm ... (ex. 2 : 23)	Läraren och eleverna har tillsammans konstaterat att man haft två krig under trettio år i Frankrike. Läraren påstår i detta sammanhang att befolkningen naturligtvis har förändrats efter detta, vilket hon slutligen modifierar genom att tillägga: tror jag att man kan säga, Hm... (Je crois... on peut dire...Hm)
Ce sont les choses principales qu'on dit ... ici sur les Français ... (ex. 3 : 64)	Samtalet avslutas med att läraren säger att man nu har tagit upp de viktigaste saker som sägs om fransmännen här, det vill säga i den här texten. På detta sätt blir bilderna av det franska kontextuellt förankrade till den litterära texten som används.

Textutdraget fyller en viktig funktion när det gäller de bilder som ådagaläggs i interaktionen, vilket tidigare nämnts. Jag skall nu gå vidare och försöka analysera hur de olika interaktörerna, det vill säga eleverna och läraren förhåller sig till dessa bilder. I denna kategorisering har jag låtit mig inspireras av bland annat Claire Kramschs artikel "Theories of Thirdness" (1999, s. 43). Kramsch lyfter här fram tre olika förhållningssätt i vilka hon utgår från teorier kring Charles Pierces semiotik och Mikhaïl Bakhtins dialogism. Vidare har kategorierna likheter med en analysmodell som förespråkas av Jan Einarsson (2004). Ursprungligen utarbetades modellen av Ada, amerikansk pedagog, i syftet att analysera hur läsare förhåller sig till en text. Min kategorisering utgår sålunda ifrån det sätt på vilket man förhål-

ler sig till bilden i den klassrumssituation som studeras. Jag har valt att kalla den första kategorin för *deskriptivt tolkade bilder*. Med detta menar jag sådana bilder som varken är föremål för en personlig tolkning eller en kritisk värdering. När det gäller kategori nummer två, *personligt tolkade bilder*, avser jag sådana som kan kopplas till ett personligt omdöme eller en personlig åsikt. Den tredje och sista kategorin, *kritiskt tolkade bilder*, kräver att det görs någon form av jämförelse eller att bilden ifrågasätts. Denna analys skulle kunna generera en indelning enligt följande:

Tabell 4 : Förhållningssätt till de olika bilderna i klassrumsinteraktionen.

Deskriptivt tolkade bilder	Fransmännen är inte "vivables" Fransmännen är "cartésiens" Fransmännen är bra på att laga mat Fransmännen är svåra att leva med Fransmännen har bråttom Fransmännen är lätta att förolämpa Fransmännen är nervösa, kanske på grund av kriget
Personligt tolkade bilder	Kanadensarna är "vivables" och lever ett mycket lättare liv än oss Kyrkan i Frankrike reglerar människors liv Man har haft två krig i Frankrike under loppet av 30 år, vilket har förändrat människor
Kritiskt tolkade bilder	Inga exempel finns

Den slutsats som jag drar av analysen är att det litterära textutdraget betraktas som ett dokument med fakta om fransmän. Läraren refererar exempelvis till vad som sägs i texten (ex. 2: 9). Det texten säger ifrågasätts inte utan tas som information eller fakta. Jag skulle vilja säga att de olika rösterna i texten har komprimerats till en enda röst, textens röst i interaktionen. Man talar om fransmän i generell betydelse, på ett nationellt plan, vilket för övrigt är fallet även i det litterära textutdraget (steg 1). De olika röster som framkommer i det litterära textutdraget ("jag-berättare" och "han-Jacques", "han-René" och "vi-fransk-kanadensare") komprimeras till en enda röst: textens. Vi såg tidigare hur inplaceringen i läromedlet tillförde nya röster dels genom kommentarer till texten, dels genom de övningar som finns i anslutning till texten. En viktig del går förlorad här, nämligen att "jag-läromedelsförfattare" vill att eleverna skall säga vad de tycker om det porträtt som ges av fransmännen (uppgift 3). Eleverna uttrycker inga åsikter om vad de tycker om textens bild av fransmän. Med andra ord genomförs endast första delen av uppgiften. Den andra, som bestod i att kommentera det som uttrycktes om fransmän i texten lämnas åt sidan. De bilder av fransk-kanadensare som uttrycks i texten, men ej framhävs i läromedlet, lämnas utan kommentarer.

Läraren tillför att kanadensarna är "vivables". Hon gör då ingen distinktion mellan fransktalande eller engelsktalande kanadensare vilket görs i den litterära texten. En ytterligare intressant aspekt är att läraren vid ett tillfälle gör en annan jämförelse, nämligen mellan kanadensare och svenskar (oss=nous):

Ex. 1: 5.: Les Canadiens sont très vivables. Ils mènent une vie beaucoup plus facile que nous.

SAMMANFATTNING AV ANALYSRESULTATET

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det tillkommer bilder från steg ett till steg tre. Samtidigt finns det röster från både steg ett och steg två som försvagas i steg tre. Bild nummer 3 skall illustrera de olika stegen och analysen som gjorts av dessa. Jag har studerat vilka bilder som ådagalagts i de olika stegen samt hur de har producerats. I steg tre har jag även belyst hur aktörerna förhåller sig till de olika bilderna.

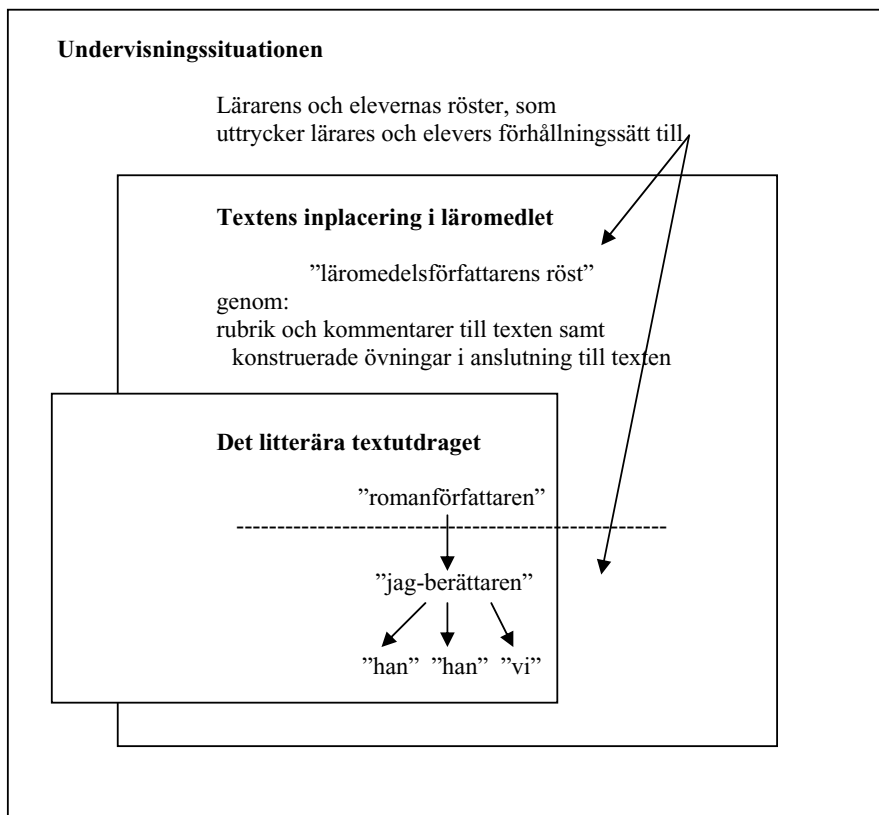


Bild 3: Rösterna i undervisningssituationen

Syftet med min studie var att analysera *vilka* bilder som produceras i undervisningssituationen samt *hur* detta går till. Analysen har gjorts i tre olika steg med inriktning på det litterära textutdraget, textens inplacering i läromedlet, samt avslutningsvis bearbetningen av texten i undervisningssituationen.

Vad gäller första aspekten, det vill säga *vilka* bilder som produceras, konstaterar jag följande:

- De bilder om det fransk-franska som finns med i steg 1 finns kvar i såväl steg 2 som i steg 3, med vissa undantag, nämligen det som sägs om det franska språket, vilket försvinner i steg 3.
- Bilderna om det fransk-kanadensiska, framhävs ej i steg 2 och försvinner i steg 3.
- Skillnaden mellan det fransk-kanadensiska och det fransk-franska försvinner i steg 3.
- Nya bilder av det fransk-franska tillkommer i steg 3 (religion).
- Skillnader mellan det fransk-kanadensiska och svenska tillkommer i steg 3, liksom bilder som gäller skillnader mellan det fransk-franska och svenska.

Aspekt nummer två, som gäller *hur* bildproduktionen går till har analyserats utifrån de olika röster som hörs i de olika stegen. Resultatet av analysen väljer jag att sammanfatta på följande sätt:

- De olika rösterna som hörs i det litterära textutdraget ("jag-berättare", "vi-franskkanadensare", "han-Jacques", "han-René") tolkas som en enda röst i steg 3, textens röst.
- Läromedelsförfattarens röst från steg 2 försvinner delvis i steg 3; "uppmaningen" till eleverna att de skall tala om vad de tycker om det som sägs om fransmän i texten genomförs ej.
- I steg 1 modifierar "jag-berättaren" de olika påståendena om fransmän, vilket är en aspekt som går förlorad i steg 3.
- I steg 3 modifierar läraren vid två tillfällen det som hon själv påstår om fransmän.
- Läraren modifierar hela samtalet genom att säga att det viktiga har sagts i diskussionen kring texten om fransmännen, genom att säga "här". Detta kan betraktas som att bilderna på något sätt blir kontextuellt förankrade.
- Det förhållningssätt som framträder i steg 3 är huvudsakligen ett deskriptivt sådant.

- I steg 2 verkar läromedelsförfattarens intentioner vara att eleverna skall förhålla sig kritiska till det som sägs i texten, eller åtminstone uttrycka sina åsikter om det som sägs. Analysen visar att denna aspekt går förlorad i steg 3.
- Elevernas röster förmedlar till största delen det som sagts i texten. Med andra ord är det textens röst som hörs genom elevernas.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Analysen visar att det material som används kan vara starkt styrande för innehållet i undervisningen. Läraren i sin tur påverkar i hög grad hur innehållet i läromedlet tas till vara och bearbetas på lektionen. Eleverna i den undervisningssituation som beskrivs i den här studien har en förhållandevis passiv roll i interaktionen i klassrummet. Vad anledningen till detta kan vara är bara för mig att spekulera i. En orsak till detta skulle kunna vara textens svårighetsgrad. Jag bedömer klassrumsklimatet som öppet och glädjefyllt för övrigt. Relationen mellan lärare och elever är avslappnad. Elevernas val att studera franska är ett positivt sådant i den här gruppen, vilket borde innebära att det finns ett intresse för språket i sig. Kanske har min (och videokamerans) närvaro påverkat elevernas aktivitetsgrad, vilket emellertid inte framkommit vid diskussioner med dem efter inspelningen.

De definitioner av det franska som görs i undervisningen bygger till stor del på den information som ges i texten. Denna kan betraktas som det huvudsakliga incitamentet till vilka bilderna som lyfts fram. De bilder som tillkommer via lärarens röst bygger på hennes egna erfarenheter eller personliga tolkningar, men är i sin tur initierade av texten. Analysen visar att läromedelsförfattaren försöker skapa ett kritiskt förhållningssätt till det som texten genererar vad gäller bilden av det franska. Detta är en aspekt som går förlorad i undervisningssituationen. Mitt intryck är att texten, i undervisningssituationen, betraktas som ett dokument som förmedlar "sanningen" om det franska och att ingen hänsyn tas till textens skönlitterära karaktär. Som tidigare nämnts, modifierar visserligen läraren hela diskussionen, när hon säger att man nu tagit upp det viktigaste som sägs om fransmän *här*. Detta ger intrycket att läraren menar att det kan sägas andra saker om fransmän på andra ställen, men faktum kvarstår att man under arbetets gång lyft fram de bilder som finns i texten utan

att kommentera eller ifrågasätta dessa. Att bilden av fransmän är sedd ur franskanadensiska ögon, lämnas utan kommentar.

Sammanfattningsvis, skulle jag vilja påstå att min studie visar att den kulturaspekt som analyserats här, kan betraktas som nationellt betingad. I undervisningssituationen hanteras informationen om det franska snarare som fakta än som bilder/föreställningar. Frågan om vilken funktion bilderna har i undervisningen kommer att lämnas obesvarad i denna text, men kommer att vara av intresse för framtida undersökningar dels genom fördjupad analys av denna undervisningssituation dels genom studier av ytterligare undervisningssituationer.

NOTER

1. Svensk översättning av det litterära textutdraget:

1. Jag skulle till och med kunna anställa fransmän som kockar, de har gott rykte, tror jag.
2. Jacques säger att fransmännen inte är så lätta att leva tillsammans med, därför att de är "cartésiens".
3. Det är inte jag som säger så, det är han.
4. Jag, jag vet inte, jag känner endast *två* fransmän från Frankrike, som har köpt hus här på ön och när de kommer för att köpa en "strut" med pommefrites, säljer jag en "påse pommefrites" till dem precis som jag gör till alla andra.
5. De är lustiga människor, de har alltid bråttom, det måste gå snabbt, de blir lätt förolämpade: det räcker med att titta på dem – nervösa människor, det måste bero på kriget, vi andra har inte upplevt det, det måste vara fruktansvärt. (...)
6. De är svåra, det är sant, men de pratar "fint", de har en aksent som *skinner* som nickelgruvor.
7. Det skulle göra sig vid julbordet, en sådan aksent, mellan två ljusstakar.
8. Fyra eller fem av mina femton arrendatorer skulle kunna vara fransmän.
9. Jag hade tänkt mig ett nationellt projekt, men det är sant! Vi franskanadensare, vi måste återerövra vårt land med hjälp av ekonomin; det var René Lévesque som sa det.
10. Jag är inte separatist, men om jag kunde erövra engelsmännen med hjälp av mina korvar, skulle jag bli lika lättad.

2. Svensk översättning av Exempel 1:

- 1 Magnus: Vivable, han har inget liv
- 2 Johan: Cartésien
- 3 Johan: Cartésien, vad betyder det?

- 4 Lärare: Det är svårt att förstå.
- 5 Lärare: Ett sätt att tänka som är ganska strikt. Kanadensarna är mycket vivables. De lever ett liv som är mycket lättare än vårt. Du vet, i Frankrike är det kyrkan som har reglerat det sociala livet, eller hur, i Frankrike.
- 6 Lärare: Vad är man i Frankrike? Är man protestant?
- 7 Johan: Nej, katolik
- 8 Lärare: Ja, de flesta är katoliker. Alltså är det ganska strikt. Kanske är det av den anledning och även av andra orsaker som man inte är vivable

3. Svensk översättning av Exempel 2:

- 9 Läraren: Vad står det här i texten? Varför är fransmännen så svåra? Det står här att det måste bero på ... Om du tittar på rad femton ...
- 10 Johan: femton...
- 11 Läraren: Nervösa människor – det måste bero på ...
- 12 Johan: kriget...
- 13 Läraren: kriget. Vilket krig?
- 14 Johan: Mm, det andra "kriget i världen"
- 15 Läraren: Ja, andra världskriget. Men före det hade man ett annat krig ... vad hade man före?
- 16 Johan: Före?
- 17 Läraren: Ja.
- 18 Johan: det första
- 19 Läraren: Ja, la Grande guerre mondiale (fransk benämning på första världskriget)
- 20 Johan: la Grande guerre mondiale
- 21 Läraren: Ja, mellan 1914 och 1918
- 22 Johan: mellan 1914 och 1918
- 23 Läraren: Under trettio år hade man alltså två krig. Människorna var naturligtvis mycket förändrade efter de båda krigen. Tror jag ... man kan säga ... Hm ...

4. Svensk översättning av Exempel 3:

- 53 Läraren: Har ni svarat på frågan? Hurdana är fransmännen? Mona?
- 54 Mona: Eh ... De är bra på att laga mat ... svåra att leva med ...
- 55 Läraren: Ja, de är inte lätta att leva tillsammans med.
- 56 Mona: De har bråttom.
- 57 Läraren: De har bråttom. Jättebra.

(Martin räcker upp handen för att säga något)

58 Läraren: Martin?

59 Martin: De är lätta att förolämpa

60 Läraren: Lätta att förolämpa... Ja, något annat, Tina? Inte?

61 Tina: Nej ...

62 Läraren: Jerry? Inte?

63 Jerry: Nej..

64 Läraren: Det är bra. Det är det viktigaste som sägs ... här om fransmännen ...

REFERENSER

- Auger, Nathalie (2000): *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne – la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Montpellier: Thèse de doctorat.
- Bakhtine, Mikhaïl (1978): *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Éd. Gallimard.
- Beacco, Jean-Claude (2000): *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette Livre Français langue étrangère.
- De Carlo, Maddalena (1998): *L'Interculturel*. Paris: CLE International.
- Delaisne, Pierre et al. (1998): *Café Crème 3*. Paris: Hachette Livre.
- Dysthe, Olga, red. (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ducrot, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Einarsson, Jan (2004): *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fanon, Frantz (1952): *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fromilague, Catherine & Sancier Chateau, Anne (1996): *Introduction à la stylistique*. Paris: Dunod.
- Gagnestam, Eva (2003): *Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Gohard-Radenkovic, Aline (1999): *Communiquer en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- Ladmiral, Jean-René & Lipiansky, Edmond Marc (1989): *La communication interculturelle*. Paris: Armand Collin.

- Lundgren, Ulla (2002): *Interkulturell förståelse i engelskundervisningen – en möjlighet*. Malmö: Avhandling i Pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Maingueneau, Dominique (1993): *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, Dominique (1999): *L'Énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Said, Edward W. (1994): *Orientalism*. New York: Vintage Books, Random House.
- Sarfati, Georges-Elia (2001): *Éléments d'analyse du discours*. Paris: Nathan/VUEF.
- Spivak, Gayatri C. (2003): *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press.
- Street, Brian (1993): Culture is a verb. I David Graddol, Linda Thompson & Mike Byram, red: *Language and Culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Sundberg, Ann-Kari (2005): "Bilderna av det franska – i teori och praktik". I Eva Larsson Ringqvist & Ingela Valfridsson, red: *Forskning om undervisning i främmande språk. Presentationer vid workshop i Växjö 10–11 juni 2004*. Växjö: Acta Wexionensia Nr 58, 200–208.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tornberg, Ulrika 2000. *Om språkundervisning i mellanrummet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 92.
- Wertsch, James V. (1997): *Voices of the Mind: A Sociological Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zarate, Geneviève (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

DELIBERATIVA SAMTAL
INOM ENGELSKUNDERVISNINGEN

Anna Thyberg

INLEDNING

Att litterära texter förekommer i engelskundervisningen torde vara vanligt förekommande och inget anmärkningsvärt i sig, men jag skulle ändå vilja börja med att diskutera litteraturens särart i språkklassrummet. Vad är det egentligen som händer när vi läser? Ja, en anledning till att jag har valt att studera just läsprocessen är att jag anser att det sker något unikt i tolkningen av skönlitterära texter. Hans Georg Gadamer hävdar att:

it is universally true of texts that only in the process of understanding them is the dead trace of meaning transformed back into living meaning (1994, s. 164).

Med andra ord kan man konstatera att även om alla texter är situerade i kulturella och historiska sammanhang så skapas mening på nytt för varje läsare som möter texten. Detta meningsskapande som sker av läsaren är naturligtvis svårt att dokumentera eftersom det är en inre process, men det som går att studera är hur mening skapas gemensamt i en grupp som diskuterar en text. Den här inre processen som sker vid läsning kallas av Louise M. Rosenblatt en "transaktion" och med detta menar hon att läsningen filtreras genom de känslor, erfarenheter och behov som läsaren bär med sig (1995, s. 26–27). Med andra ord beror meningen som skapas i hög grad av läsarens individuella associationer och tolkningar vid det aktuella lästillfället. När läsare möter varandra efter läsningen kan det därför uppstå intressanta förhandlingar om vilken mening som skapats och det är dessa jag inriktar mig på i de samtalsanalyser som ingår i min studie.

I ljuset av att meningsskapande kring lästa texter i grupp kan liknas vid en förhandling kan man lyfta fram läsningens bildningspotential. Filosofen Martha C. Nussbaum beskriver litteraturens potential inom utbildningssystemet i *Cultivating Humanity* (1997) så här:

Literature makes many contributions to human life, and the undergraduate curriculum should certainly reflect this plurality. But the great contribution literature has to make to the life of the citizen is its ability to wrest from our frequently obtuse and blunted imaginations an acknowledgement of those who are other than ourselves, both in concrete circumstances and even in thought and emotion (Nussbaum 1997, s. 111–112).

Nussbaum påpekar alltså att litteraturläsning är särskilt viktig i skolan därför att den kan bidra till demokratisk fostran genom att stimulera

både elevens förmåga att läsa kritiskt och hennes förmåga till empati och medkänsla. Detta ligger också i linje med den svenska läroplanens fokus på värdegrunden.

ETT ALLMÄNDIDAKTISKT PERSPEKTIV PÅ ENGELSKÄMNET

Som jag nämnde ovan äger den läsning som jag studerar rum inom engelskundervisningen, vilket bör problematiseras på flera plan. Först och främst bör den historiska bakgrunden till att alla svenska elever lär sig engelska som första främmande språk, engelskans ställning i stort som världsspråk och dess imperialistiska arv beaktas. Engelska, liksom alla språk, är präglad av maktstrukturer och historiska skeenden. Alastair Pennycook menar att ett dilemma är att det engelska språket i koloniala tider har använts för att "civilisera" andra folkgrupper, vilka därigenom benämnts i nedsättande termer inom språket, men å andra sidan fungerar engelska för medborgare i många länder som medel att nå anseende och välstånd (Pennycook 1998, s. 4). Vid en första anblick är detta kanske inte ett problem i en svensk kontext, men i själva verket kan det vara särskilt olyckligt att som i Sverige inte problematisera engelskans ställning över huvud taget. Joseph A. Buttigieg menar att "global English, precisely because it is taken to be merely instrumental, renders the culture and worldview it implies (and stealthily disseminates) less susceptible to effective oppositional criticism" (Buttigieg 1999, s. 54). Om engelska betraktas som självklart och neutralt är det lätt att ett kritiskt förhållningssätt glöms bort. Pennycook argumenterar vidare för att det nära sambandet mellan engelskundervisning och koloniala strävanden bör uppmärksammas:

The history of the ties between ELT [English Language Teaching] and colonialism has produced images of the Self and Other, understandings of English and of other languages and cultures that still play a major role in how English language teaching is constructed and practiced: from the native speaker/non-native speaker dichotomy to the images constructed around English as a global language and the assumptions about learners' cultures, much of ELT echoes with the cultural constructions of colonialism (Pennycook 1998, s. 19).

Pennycook hävdar att engelskundervisning var ett maktmedel under kolonialismen och att det diskuterades huruvida koloniserade folk skulle få tillgång till engelskundervisning eller inte. Dessutom skedde ett flöde från kolonierna till kolonialmakten vad beträffar språkmetodik och den

litterära kanon. Undervisning i litteratur infördes till exempel långt tidigare i kolonierna än i England. Det var alltså mestadels en import och inte export det var fråga om, något som det ofta talas tyst om (Pennycook 1998, s. 20–21, 111, 131–132). Att de litterära texter som traderas genom läromedel och antologier härrör från olika världsdelar (såsom USA, Kanada, Irland och Australien) samt att just dessa länder behandlas i engelskundervisningen beror naturligtvis på framväxten av det brittiska imperiet och utgången av andra världskriget. Engelskans ställning som världsspråk och som obligatoriskt skolämne i den svenska grund- och gymnasieskolan är med andra ord en företeelse med djupa historiska rötter och ideologiskt färgade förtecken.

LITTERATUR PÅ ENGELSKA

Förutom att engelskans historiska kontext påverkar läsningen av skönlitteratur kan man också förmoda att läsning som sker på ett främmande språk skiljer sig från annan läsning. Läsaren kanske inte förstår alla ord eller referenser till företeelser i en annan social kontext. När jag i en enkätundersökning frågade gymnasieelever om detta angav de att det mest var skämt, ironi och aktuella samhällsfenomen som är svåra att förstå. Men några elever gav också uttryck för att avkodningen av texten krävde så mycket energi att de hade svårt att komma ihåg vad de hade läst tidigare. Andra elever menade att det var intressant att få lära sig hur det är att leva i andra länder, vilket pekar på ett didaktiskt problem i litteraturundervisningen. En roman är en författares fikcionalisering av miljöer och skeenden, inte en faktaredogörelse. Om eleverna förväntar sig att få veta hur "det är" kan det skapa problem i samtalet om texten. Fikcionaliseringen kan då gå obemärkt förbi och eleverna tänker kanske inte på att författaren endast återger en estetiskt bearbetad version av sin upplevda verklighet. Förmågan att distansera sig från texten så att fikcionaliseringen blir synlig skulle kunna benämnas en form av kritisk läsart. Det vore intressant att analysera huruvida elevernas förmåga till kritisk läsning påverkar utvecklandet av empati. Jag skulle vilja hävda att kombinationen av kritiskt tänkande och empati utgör grunden för demokrati.

Arbetet med skönlitteratur i skolsammanhang för med sig speciella krav. Rosenblatt hävdar att det är omöjligt att använda litteratur i skolan utan att samtidigt förhålla sig till etiska frågor:

When the student has been moved by a work of literature, he [sic] will be led to ponder on questions of right or wrong, of admirable or anti-

social qualities, of justifiable actions. The average student spontaneously tends to pass judgment on the actions of characters encountered in fiction (Rosenblatt 1995, s. 16).

Som jag kommer visa nedan är det just sådana svåra ämnen av moralisk karaktär som behandlas när eleverna är fria att diskutera frågor som är relevanta för dem och som uppkommit under läsningen. Eleverna verkar i sina samtal förhålla sig till de fiktiva karaktärerna som om dessa vore verkliga människor, vilket alltså kan indikera att fikionaliseringsplanet förlorats, men det är kanske också en förutsättning för empati.

ENGELSKA OCH VÄRDEGRUNDSFRÅGOR

Bildningsbegreppet brukar i den svenska skolkontexten kopplas till värdegrundsfrågor vilka i sin tur betraktats som grundläggande för den demokratiska fostran som skolan ska ge eleverna. Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) som reglerar gymnasiet är de värden som den svenska skolan vilar på:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket 1994, s. 3).

Bortsett från att det är problematiskt att hävda att det finns *en* gemensam värdegrund som alltså skulle gälla alla, är det också svårt att studera ett sådant fenomen. Hur manifesteras värdegrundsfrågor i den pedagogiska praktiken? För att konkretisera begreppet och göra det forskningsbart har jag valt att titta på en specifik aspekt, nämligen skapandet av skillnad. I en fördjupningsrapport från Skolverket om värdegrunden efterlyses just konkretisering av värdegrunden som en viktig förutsättning för att säkerställa ett professionellt förhållningssätt till värdegrundsfrågor i skolan och göra läroplansmålen utvärderingsbara (Modigh 2000, s. 67–68). Mitt antagande är att elever förhandlar fram konstruktioner av skillnad i sina diskussioner av litteratur och att det där blir synligt vilka förhållningssätt till människors lika värde, solidaritet och tolerans som får anses gälla i gruppen. För den delen är det inte säkert att alla gruppmedlemmar indivi-

duellt skulle hävda just dessa principer, men det är intressant att notera vilka som får råda på gruppbasis. Likväl, även om konstruktionen av skillnad kommer att få en framträdande roll i min kommande avhandling har jag valt att i denna artikel i stället lyfta fram elevernas deliberativa förhandlingar och meningsskapande.

Ur ett didaktiskt perspektiv är skolans pedagogiska innehåll och arbetssätt beroende av varandra. Därför kan värdegrundsfrågor ses som en integration av den didaktiska formen och innehållet eftersom sådana värderingar uttrycks i handlingar och relationer till andra människor. Det går till exempel inte att undervisa om värdegrunden genom katederundervisningens envägskommunikation. Läroplansmålet att skolan ska verka för demokratisk fostran är, liksom värdegrunden, något som ska implementeras både i skolans kunskapsinnehåll och arbetsmetoder. Det är här som den deliberativa samtalsmodellen blir intressant eftersom den innebär att eleverna strävar efter att lyssna på och respektera varandras åsikter samt att kritiskt reflektera över vad som sägs. I enlighet med de värden som läroplanen talar om har det därför i studien varit viktigt att utgå från elevernas perspektiv och ge utrymme för deras åsikter vad gäller undervisningens utformning. Frågan är alltså om elevernas litterära samtal får karaktären av deliberativa samtal när de själva får styra över form och innehåll samt om värdegrundsfrågor eventuellt kommer till uttryck i dessa samtal.

Men låt mig återgå till frågan om värdegrundens giltighet. Finns det universella värden? Stephen May menar att det är snarare så att det är den dominerande gruppens värden som utmålas som universella och som hyllas som gemensamma (May 1999, s. 18–19). Det som kallas värdegrunden är därför inte oomtvistligt hävdar May som förtydligar:

While the merits of individualism, secularism, and personal autonomy with which these civic values are most commonly associated should be clearly acknowledged, so too should their historical and cultural *situat- edness*, as well as, at times, their cultural *specificity* (May 1999, s. 31).

Det är alltså av betydelse att det vi kallar värdegrunden placeras in i den västerländska kontext där den uppkommit och att historiska skeenden som lett fram till dess proklamation uppmärksammas och granskas. Den politiska strömning av värdekonserveratism och vilja att återgå till ett okomplicerat stadium av enkelhet och enhetlighet som nu tycks råda i västvärlden tolkas av Patricia A. Lather som en politisk och kulturell motreaktion för att skydda rådande maktförhållanden:

a dinosaur culture of master narratives struggling to retain dominance against what is perceived as the splintering, disintegrating and fragmenting effects of the partiality and plurality of contesting voices, all of which are presented as threatening chaos/anarchy. The "crisis" these high priests of Western culture perceive is to their continued hegemony over the production and legitimation of knowledge in the name of national heritage and the legacy of Western civilization (Lather 1991, s. xvi).

Vad Lather ytterligare poängterar är att det faktum att vissa perspektiv inte har använts tidigare inom en disciplin inte betyder att dessa inte är applicerbara utan att det kan finnas strukturer som dittills varit dolda eller nedvärderade (Lather 1991, s. xvii). Teoretiska strömningar som feminismen eller postkolonialismen har ju till exempel strävat efter att synliggöra sådana strukturer. Chris Weedon menar att det i postmoderniteten har utvecklats en kritisk hållning gentemot "metanarratives" det vill säga teorier som gör anspråk på att vara universella (Weedon 1999, s. 3). När det gäller konstruktionen av skillnad anser Weedon att skillnad kan betraktas som "social, political, cultural or natural" och definitionen påverkar också huruvida skillnaden uppfattas som något positivt eller negativt respektive om det är en skillnad som går att förändra eller inte (Weedon 1999, s. 5). Historiskt sett är negativa tolkningar av skillnad mest vanliga hävdar Weedon:

Indeed, the negative qualities consistently attributed to sexual and racial difference from a white, middle-class, male norm by the institutions of science, medicine, philosophy and the law made it very difficult to see questions of difference in positive terms (Weedon 1999, s. 9).

Huruvida skillnad alltid betraktas som negativ av eleverna i undersökningen återstår att se tills allt material har analyserats och sammanställts. I denna artikel kommer jag att göra ett första försök till analys av ett gruppsamtal i materialet, men, som sagt, mer med avseende på gruppprocesser än skapandet av skillnad. För att läsaren ska kunna sätta in gruppsamtalet i sitt sammanhang kommer jag först att översiktligt presentera studiens upplägg.

METOD OCH MATERIAL

Själva undersökningen gick till på följande sätt. Två klasser inom de studieförberedande programmen på gymnasiet följdes under en period av ca 10 veckor. Läsprojektet, som utfördes som en del av engelskun-

dervisningen, utformades till största delen av mig, dock i samråd med undervisande lärare. Eleverna fick välja bland 17 böcker, men var tvungna att läsa samma böcker som minst tre andra elever. I varje klass blev det alltså fyra grupper (med 3–6 deltagare). Anledningen till att det inte fick bli mer än fyra grupper var inte antalet böcker eftersom skolan generöst nog ställde upp och köpte in de böcker eleverna ville läsa med hjälp av ett extra anslag. Det var i stället tillgången till minidiskspelare och mikrofoner som avgjorde gruppantalet. Sammanlagt sju romaner inkluderades i projektet. Materialinsamlingen avslutades i mars 2004.

Eleverna träffades sex gånger i sin grupp för att prata om vad de hade läst. De hade ca 30 minuter på sig varje gång. Tiden de behövde varierade mellan allt från 5 till 45 minuter. Vid totalt sett tre tillfällen misslyckades tyvärr inspelningen för en grupp i ena klassen, men då sammanfattade eleverna skriftligen i efterhand vad de talade om. För att uppnå autentisk kommunikation var det nödvändigt att gruppmedlemmarna själva fick bestämma vad i texten de skulle samtala om. Därför ansvarade eleverna helt för arbetet i grupperna. Inledningsvis bad jag dem dock utse en ledare per grupp. Gruppledarens uppgift var att sköta inspelningsutrustningen, att se till att alla i gruppen kom till tals och att man lyssnade till varandra. Till sin hjälp hade de en liten lathund med praktisk information. Vid det sjunde tillfället redovisade eleverna sina böcker i tvärgrupper och då skulle de täcka in fem områden (författaren, intrigen, karaktärerna, viktiga frågor samt eget omdöme). Mest tid skulle ägnas åt de sista två områdena. Anledningen till att jag styrde innehållet den avslutande gången var önskemål från lärarna om likartat upplägg för alla grupper då redovisningen skulle bedömas. När läsningen var avslutad fick eleverna tre veckor på sig att skriva en uppsats.

Som bakgrund och som stöd till tolkningsprocessen av det muntliga materialet har jag även samlat in skriftligt material såsom öppna enkäter, loggböcker, uppsats samt en avslutande utvärdering. Lärarna fick bara ta del av tvärgruppsredovisningarna och uppsatserna, vilka alltså skulle betygssättas. Det var viktigt att eleverna kände sig fria att prata på gruppmötena, men också att deras insatser skulle komma att tillgodoräknas dem inför betygssättningen av kursen.

TRANSKRPTIONSMETOD

I transkriptionen av gruppsamtalet har jag mestadels tillämpat de konventioner som används av konversationsanalytiker, men jag hävdar inte att jag använder metoden fullt ut. Då det är samtalets innehåll som

jag är intresserad av i första hand och inte till exempel kontextbegreppet eller topikstrukturen har jag eftersträvat läsbarhet framför exakt återgivning av tal. Följande element har inkluderats i transkriptionen:

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| • yttranden sammanbundna utan paus | = |
| • överlappande tal | [|
| • avbrutet tal som senare fortsätter | ... |
| • hörbara yttranden | () |
| • pauser | (...) |
| • forskarens kommentar | (()) |

Förutom de uppenbara problem som det innebär att återge tal i skrift är det också emellanåt svårt att identifiera vem som talar. När detta är fallet har jag indikerat det i transkriptionen med ett tomrum i stället för ett namn. Problemet kunde säkert i viss mån ha undvikits med videofilmning, men eftersom jag ville reducera effekten av observatörens paradox valde jag att använda en mindre i ögonfallande inspelningsutrustning (Labov 1972).¹ För att underlätta identifikationen instruerades eleverna att alltid säga sina namn i början av varje inspelning och att vid första tillfället även tala en stund om sig själva så att jag skulle ha ett röstprov att jämföra med.

ANALYS AV ETT GRUPPSAMTAL

Gruppen, vars samtal jag kommer att analysera nedan, består av fem pojkar på naturvetenskapliga programmet. Eleverna läser science fiction romanen *Killing Time* (2000) av Caleb Carr. De förhandlar både om det didaktiska innehållet och formen under hela diskussionen genom att tala om vem som ska ta upp sin fråga, vad som ska förberedas inför nästa gång och det verkar som om de försöker eftersträva samförstånd och sammanhang. Men samtidigt får motsatta ståndpunkter ställas mot varandra och åsiktsskillnader kvarstå, därmed tycks det inte finnas något konsensusstövång. Eleverna tar ansvar för uppgiften och talar också om huruvida de håller sig till ämnet. Därmed sker en pågående förhandling eleverna emellan om form och innehåll. Det faktum att denna grupp arbetar så effektivt kan dock bero på kontextuella faktorer. Fyra av de fem eleverna är högpresterande, de är vana vid arbetssättet, känner varandra och alla är naturligtvis mycket väl medvetna om vilka förväntningar och krav som ställs på dem.

Även om den här gruppen som sagt arbetade effektivt är det i didaktiska sammanhang viktigt att beakta gruppdynamiska faktorer i inlärningskontexten. Michael P. Breen hävdar att olika uppfattningar om vad lärande är och hur det ska bedrivas för med sig: "a potential for disagreement, frustrated expectations, and conflict" vilket måste lösas inom varje ny konstellation (Breen 2001, s. 129). En medvetenhet om att sådana förhandlingar äger rum kan leda till en förståelse av hur gruppdynamiken påverkar inläringen. Innan eleverna kan sätta igång med arbetet måste de vara överens om vad de ska göra och hur det ska ske. I ett värdegrundssammanhang är detta intressant eftersom det inte bara handlar om samtal om sådana ämnen utan också om hur människor förhåller sig till varandra i det samtalet.

Visserligen är det studiemotiverade elever som ingår i gruppen, men de får ändå anses vara anmärkningsvärt fokuserade på uppgiften, särskilt med tanke på att det bara är andra gruppmötet. En anledning kan vara att deras gruppleddare, David, ser till att de håller sig till ämnet. Samtalet berör följande ämnen som samtliga också behandlas i den litterära texten: möjliga framtidsscenarioer i världspolitik, manipulation av människor genom media, huruvida världsläget har blivit bättre eller sämre under de senaste åren, människans benägenhet att ta till våld och starta krig, krigets sammanhållande funktion, orättvisor i fördelningen av resurser i världen, karaktärerna, hur tekniken fungerar och om texten är realistisk eller inte, sammanfattning av vad som hänt och planering av kommande möte.

Det är tydligt i samtalet att eleverna talar om ämnen som de är engagerade i och som de tycker är viktiga. När det gäller den deliberativa aspekten tycks eleverna vara uppriktigt intresserade av vad de andra har att säga och de resonerar fram och tillbaka för att finna logiken i utsagorna. De jämför olika argument och försöker dra rimliga slutsatser. Som sagt är det också tillåtet att komma med avvikande åsikter. Dock tycks Patrik och Karl vara involverade i en pågående konflikt, vilket inte kommenteras av övriga medlemmar. Därför kan det anses typiskt att det just är Karl som vederlägger Patriks argument i tur 21–25 i nedanstående utdrag. Patriks generaliserade omdöme avfärdas av Karl vars kommentar får Patrik att modifiera sin ståndpunkt. I någon mån är det möjligt att detta är en form av internalisering av skapandet av mening (Wertsch 1991, s. 90). Först diskuterar eleverna om världsläget har förbättrats eller försämrats under årens gång och Patrik gör ett uttalande som liknar det David senare lanserar, nämligen att det är ett nollsummespel mellan det onda och goda.

Avsnitt 5 (3)

- 11 Patrik: The situation in a lot of countries has become better, but in some it's worse.
- 12 Ender: Yeah, I think perhaps ...
- 13 Patrik: [There's a lot of sickness.
- 14 Karl: But if you compare it with the Second World War, the world wasn't such a good place then.
- 15 Patrik: No, but now we have AIDS and tuberculosis.
- 16 David: [But it depends on what people you look at, if you look at eh (...) you know, we say information countries or ...?
- 17 Ender: The developed countries ((helping with vocabulary))
- 18 David: Yeah, their situation after the Second World War has become better of course. But the other ones, like Africa, you know, and poor countries ...=
- 19 Samuel: =Some in the former Soviet.
- 20 David: ... perhaps it hasn't become better for them since the developed countries take their place and take as much as they can ...
- 21 Patrik: [Yeah, but it is becoming better, like in Lithuania, their situation is becoming better and their standard of living is higher now.
- 22 Karl: [But if you compare it with countries in Africa, there's a pretty big difference and thirty percent disease.
- 23 Patrik: [Yeah, but they believe too much in their religion and they have very ...
- 24 Karl: [I don't think their religion is the problem ...
- 25 Patrik: No, but their conditions (...)

I nästa utdrag uttrycker David sin filosofiska syn på hur livet fungerar och den överensstämmer i stort med Patriks yttrande strax före. Det är intressant att Karl som inte höll med Patrik nu håller med David. Övriga håller också med om idén om nollsummespelet som alltså får karaktär av framförhandlad sanning i samtalets här och nu. Det är möjligt att David åtnjuter en högre position i gruppen än de andra och att han ibland har tolkningsföreträde eftersom han valdes till gruppledare vid första tillfället. Detta är en paradox i undersökningen eftersom syftet med att grupperna skulle utse gruppledare var att säkerställa att alla skulle få komma till tals och att deltagarna skulle respektera varandras åsikter. Om följden i stället blev att gruppledarens åsikter värderas högre har symmetrin i kommunikationen tvärtom reducerats.

Ytterligare en intressant iakttagelse kan göras angående följande utdrag. Patrik lyckas nämligen tillfälligt vinna Karls godkännande

och får honom till och med att skratta vilket kan sägas underminera konflikten dem emellan.

Avsnitt 6 (3)

- 01 Ender: But there's a lot of ... what do you call it ... dictatorships in Africa right now, that really holds back growth.
- 02 Yeah
- 03 David: Yeah, I think so too, but it's like the sum of good and evil is always the same I think. So if some countries get, you know, a better situation then some other countries get it worse, I think.
- 04 Yeah
- 05 David: So the whole world can never be, you know, at peace. Because I think there will always be wars.
- 06 Karl: [The world has never been at peace.
- 07 Patrik: Yeah, maybe so if we got an alien enemy then maybe the whole earth would unite and fight against them.
- 08 David: Yeah, he, he, that's not impossible.
- 09 Karl: We could fool people that there is an alien invasion so that all would unite.
((Laughter))
- 10 Patrik: Yeah, so everyone believes that, he, he. A fake enemy!
((Laughter))

Här blir det tydligt att skiljelinjen mellan allvar och humor är tunn. Även om eleverna talar om allvarliga ämnen är humorn inte långt borta vilket kanske behövs för att minska spänningen. I den roman som eleverna diskuterar används liknande bedrägerier på ett raffinerat sätt i intrigen så Patriks och Karls förslag är giltigt på flera plan i diskussionen.

I mina enkätsvar kommer det fram att Ender läser 50–100 sidor skönlitteratur på engelska per dag, 300 sidor på helgen och 1000–1200 sidor per vecka under loven. Med andra ord är det inte konstigt att det är Ender som i avsnitt 6 gör den enda intertextuella referensen till skönlitteratur under hela samtalet. Efter hans referens följer en intressant diskussion om våldets funktion och huruvida det kan finnas något positivt i våld. Ender håller fast vid sin åsikt att det är sorgligt att hot om yttre våld tycks vara det enda som får människor i en nation att förenas, trots att de andra i gruppen försöker övertala honom om att våld är naturligt och ofrånkomligt. David går så långt att han till och med hävdar att utan våld skulle ingen ny kunskap genereras och det är intressant att övriga gruppmedlemmar låter denna utsaga stå oemotsagd.

Enders känslomässiga respons kontrasteras också mot Karls och Davids pragmatiska syn på våld och krig. De senare tycks förfäktat en biologisk teori. Det faktum att Ender är villig att uttrycka sin besvikelse över mänsklighetens våldsamma natur i den här gruppen av enbart pojkar är också värt att notera. Vilka föreskrivna värden och normer är det han ger uttryck för? Enligt min erfarenhet kan det ofta vara svårt att tala om känslor i en grupp med bara pojkar eftersom det kan vara så viktigt för dem att upprätthålla sin status som "macho". Nu ska det dock tilläggas att Ender tycks åtnjuta hög status i klassen, främst kanske beroende på sin bakgrund. Han är också gruppleader i hemvärnet, vilket jag tolkar som ett ställningstagande för maskulina värden. Frågan är om dessa kringfaktorer leder till att hans maskulinitet inte ifrågasätts, fast han är ensam i gruppen om att tala om sina känslor. Till syvende og sist är det i alla fall så att Ender inte lyckas få medhåll av någon av de andra. De håller i stället med David.

Avsnitt 6 (3)

- 11 Ender: I've read another interesting book that is, sort of, like that called *Childhood's End* by Arthur Clarke. And basically it's like a bunch of aliens come and say: "You're going to stop fighting and you're going to start liking each other." And like, everybody who hurts somebody else disappears. They basically vaporize them. So you really can't hurt anybody or you'll get killed. They force people to be peaceful.
- 12 Patrik: [Is that the best solution you think, to stop violence?
- 13 Ender: Yeah, but it works.
- 14 David: But I don't think, if there were any aliens, I don't think the purpose is to stop violence, because that's a part of life.
- 15 Patrik: Violence?
- 16 David: Yeah, you don't learn anything if there is peace every where.
- 17 Ender: I think it's sad, though, that one of the few ways to unite people is violence.
- 18 David: What did you say?
- 19 Ender: I think it's sad that one of the few ways to unite people is violence.
- 20 David: Yeah, but that is how humans work ...
- 21 Ender: But look at the United States ...
- 22: Yeah,
- 23 Ender: ... everybody says that they have become more united ever since September 11, right. And they have had two pretty big wars since then.

Avsnitt 7 (3)

- 01 Ender: And pretty much the united part is coming from these wars.
- 02 David: Yeah
- 03 Ender: So basically they get a better, eh, life. They get more united because of violence. And that is sad!
- 04 Karl: Because they have a common enemy.
- 05 David: But I think it's natural. You know wars have always been present for humans.
- 06 Yeah.
- 07 David: So I don't think it's strange, actually.
- 08 No

I det följande utdraget lanserar Samuel vad som kan betraktas som en darwinistisk åsikt när han menar att våld beror på människans överlevnadsinstinkt. Ender vidhåller att våld inte är naturligt och tycker att det snarare är ett tecken på psykisk instabilitet. Det intressanta här är att Karl plötsligt håller med Patrik i denna sekvens och till och med upprepar hans senaste yttrande. När Patrik fått Karls medhåll utvecklar han Enders tankegång genom att hävda att människans girighet också leder till aggressivitet, både idag och historiskt sett. Detta är förstås en åsikt som ofta förs fram i media.

Avsnitt 7 (3)

- 09 Ender: But if it's natural doesn't it mean that it's something wrong with people?
- 10 David: Because they like to fight? What did you say?
- 11 Samuel: It has to do with their survival instinct.
- 12 Ender: Yeah, but I think that is basically insane, that you unite by killing other people.
- 13 Karl: Yeah, but that is what Patrik meant really. If they have a common enemy they unite and fight against it. It's the same principles all over.
- 14 Patrik: I think the Afghanistan war and a lot of these wars that will be in the future, they will improve the profits for the companies and they support the government and ... and they will get the oil and the natural gas ... and things like that. I don't think that America will go to war just to take away the dictator and help the people. I think they do it because of their own interests. And that will develop their own country most.
- 15 Samuel: Of course it is their own interests. I mean there have never been ...
- 16 David: And is that a reason that it's good?

- 17 Samuel: No, I don't think that's a good reason, I don't support the U.S. but ...

Som jag nämnde ovan talar eleverna en hel del om tekniken som beskrivs i romanen och huruvida den skulle kunna fungera i verkligheten. I det sammanhanget kommer den andra intertextuella referensen in i samtalet och den här gången är det David som hänvisar till Matrixfilmerna. Han drar slutsatsen att eftersom tekniken fungerade med rymdskeppen i de filmerna skulle även romanens rymdskepp kunna fungera. Det är intressant att den interna logiken i en fiktionsvärld kan appliceras i en annan och underbygga realismen i den. Eftersom jag var närvarande vid detta tillfälle under samtalet frågade jag eleverna varför de pratade så mycket om det tekniska innehållet i boken och Samuel svarade då att det är det som naturvetare gör. En annan förklaring kan vara att det är en naturlig konsekvens av genren science fiction. Maria Nikolajeva anser att i fantasylliteratur, som är en genre med många likheter med science fiction, måste den sekundära världen organiseras på ett logiskt och "realistiskt" vis. Hon framhåller att:

when an author creates a secondary world and a reader starts reading about it, they both have to agree on the rules, as if they were starting a game (Nikolajeva 1988, s. 33).

Att eleverna brottas med logiken i rymdskeppskonstruktionen är därför inte förvånande. De försöker avgöra om de kan acceptera reglerna som gäller internt i den sekundära världen.

SLUTORD

I denna artikel har jag tecknat en bakgrund till skönlitterär läsning inom engelskämnet och dess koppling till värdegrundsfrågor. Jag har också gjort en kort översikt av den undersökning som kommer att ligga till grund för min avhandling samt en första analys av ett gruppsamtal om en litterär text. Resultatet visar att eleverna tycks använda demokratisk kompetens när de diskuterar ämnen som de själva bestämt. I min analys har jag visat att skapandet av mening är en komplex och mångfacetterad process. Eleverna talar om svåra ämnen och det verkar finnas utrymme för deliberation i gruppdiskussionen. Deltagarna tillåts utveckla sina tankegångar och avvikande åsikter får yttras. På så sätt kan detta gruppsamtal liknas vid ett deliberativt samtal i vilket didaktisk form och innehåll integreras. Emel-

lertid tillåts en underliggande konflikt mellan två gruppmedlemmar att fortgå under samtalet. Det är inte heller säkert att alla deltagande elever vågar yttra personliga tankar och åsikter av filosofisk karaktär även om David och Ender gör detta. Det ska bli intressant att fortsätta analysen av materialet, särskilt jämförelsen mellan de individuella elevtexter som jag har samlat in och de inspelade gruppsamtalen med avseende på konstruktionen av skillnad.

NOT

1. Observatörens paradox innebär att det är omöjligt att observera en naturlig miljö eftersom forskarens närvaro oundvikligen kommer att påverka skeendet. Detta betyder att forskarens mål förblir ouppnåeligt. I det här fallet blir minidiskspelen en ställföreträdande forskare liksom elevernas medvetenhet om att någon kommer att lyssna på deras samtal.

REFERENSER

- Breen, Michael P. (2001): The social context for language learning: A neglected situation?" I Christopher N. Candlin & Neil Mercer, red: *English Language Teaching in Its Social Context : A Reader*, 122–144. London: Routledge.
- Buttigieg, Joseph A. (1999): Teaching English and developing a critical knowledge of the Global". *Boundary*, utgåva 2, volym 26, sommarnumret, 45–57.
- Gadamer, Hans-Georg (1994): *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia.
- Lather, Patricia A. (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- May, Stephen (1999): *Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism*. London: Falmer.
- Modigh, Fredrik (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden: om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket.
- Nikolajeva, Maria (1988): *The Magic Code: The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Nussbaum, Martha C. (1997): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pennycook, Alastair (1998): *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Rosenblatt, Louise M. (1995): *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America, New York.
- Skolverket (1994): Läroplanen för de frivilliga skolformerna. Finns för nedladdning på <http://www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf>
- Weedon, Chris (1999): *Feminism, Theory and the Politics of Difference*. Oxford/Malden: Blackwell.
- Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.

DEL 2

UNDERVISNINGSGRUPPEN
SOM MÅNGKLTURELL RESURS

SPRÅKUNDERVISNING, LITTERATURSTUDIUM
OCH KULTURELL MÅNGFALD

FRAMTIDA UTMANINGAR
I DEN HÖGRE UTBILDNINGEN I TYSKA I SVERIGE

Elisabeth Wåghäll Nivre

INLEDNING

Skönlitteraturens ställning i språkundervisningen och dess betydelse för språkinläringen är teman som regelbundet återkommer i didaktisk forskning. Betoningen på färdighetsträning i de främmande språken gör dock att litteraturstudiet ofta får en underordnad roll i undervisningen och att man som lärare glömmar den litterära textens många möjligheter att bidra till att öka studentaktiviteten och – delaktigheten i seminarierummet – dess förmåga att inbjuda läsaren till diskussion och reflektion och att förmedla demokratiska värden både direkt på det textuella planet och indirekt genom de diskussioner som sker i undervisningen. Man fokuserar inom den så kallade DaF-didaktiken (Deutsch als Fremdsprache – tyska som främmande språk) huvudsakligen på användningen av litteratur som ett av flera redskap att förmedla språklig kompetens och på hur litteraturen kan förmedla kunskap om de tyskspråkiga länderna och deras befolkning, vilket innebär att litterära texter inte i första hand läses i sin egenskap av fiktion, berättelse eller diktning.¹ Många gånger ställs dessutom läraren inför problemet att det är svårt för studenter att tala om litterära texter – även på modersmålet – men alltför få relaterar enligt min mening detta till bristande förkunskaper annat än rent språkliga. Alltför få undersöker också den situation som är mycket vanlig vid de flesta högskolor och universitet i Sverige idag, nämligen den där litteratur undervisas i studerandegrupper med studenter som har sin bakgrund i flera språk och kulturer, ibland även i det språk den litterära texten skall läsas (och diskuteras) på.

VIKTIGA FRÅGESTÄLLNINGAR

Under de mer än tjugo år som jag har varit verksam som lärare i tyska på olika nivåer och i olika länder har just denna problematik blivit alltmer brännande och fler såväl teoretiska som empiriska studier behövs enligt min mening för att litteraturundervisningen i främmande språk i Sverige skall kunna utvecklas och anpassas till ett utbildningssystem som bygger på mångkulturalitet och livslångt lärande.² Den här föreliggande presentationen skall ses som ett försök att identifiera ett antal frågeställningar som behöver granskas närmare. Här kommer jag därför att presentera tankar som kretsar kring några av de områden inom litteraturundervisningen som jag tror är centrala för att vi skall kunna skapa en undervisningssituation som är bättre anpassad till rådande förhållanden, som är mindre hierarkisk, mer

ifrågasättande, analytisk, mångkulturell och demokratisk. Detta bidrag skall därför inte ses som en färdig analys utan som ett försök att i skrift fixera ett antal frågor som jag burit med mig under många år. Den grundläggande problematiken som skall diskuteras nedan kan sammanfattas på följande sätt:

- Heterogena studerandegrupper i behov både av en gemensam kunskapsbas och individanpassad undervisning.
- Kurser, kursplaner och läromedelsförteckningar i behov av regelbunden revidering: kursinnehåll, examination, progressionsfrågor.
- Behov av mång- och interkulturella perspektiv på både texter och undervisningssammanhang för att nå demokrati i seminarierummet.

Jag kommer i presentationen att först ge en kort överblick över hur kurser i ämnet tyska traditionellt sett varit uppbyggda inom grundutbildningen i Sverige och vilken ställning litteraturen intagit för att därefter gå in på ovan nämnda frågor och problem och försöka ge förslag på hur man skulle kunna arbeta för att skapa en miljö som främjar arbetet med och kunskapen om litterära texter. Det gäller med andra ord att finna strategier för litteraturundervisningen i främmande språk på högskolenivå som i större utsträckning än idag involverar studenterna i analysen av den litterära texten och gör dem till medaktörer som får utnyttja sina unika egenskaper och kunskaper – sina olika bakgrunder i till exempel språk, kön, klass, nationalitet, religion, tidigare utbildning eller yrke – i texttolkningen. Det gäller att finna vägar för att förmedla den litterära textens speciella egenskaper och egenheter – att studera den utifrån dess förutsättningar och att göra detta till en del av lärandeprocessen i den så kallade *språkundervisningen*, vilket naturligtvis också innebär att begreppet "litteratur" måste ifrågasättas och diskuteras. Frågan om *vad* en kurs skall innehålla måste i ökad utsträckning sättas i relation till *vem* som läser kursen och med vilka syften och mål (såväl de mål den lärande har och de som definieras i kursplanerna). Endast genom att reflektera mer över detta kan vi närma oss det Margaret Kumar kallar "cross-culturalism" (Kumar 2000), i detta fall tänkt som en mötesplats bestående av den enskilda studerande, den litterära texten och läraren med sin specialistkompetens. Begreppet cross-culturalism tillåter enligt min mening möten som går på tvären, möten som innehåller flera parametrar och som tillsammans bidrar till att kasta ljus över

(delar av) den kulturella repertoar som den tyskspråkiga litteraturen utgör och producerar och som den hela tiden också ifrågasätter.³

TYSKA SOM UNIVERSITETSÄMNE

Undervisningen i tyska vid svenska högskolor och universitet har sedan slutet av 1980-talet genomgått en rad förändringar som beror både på politiska och ekonomiska beslut och på händelser av mer omvälvande slag: så har till exempel tyskans ställning som skolämne förändrats, muren mellan Öst- och Västtyskland föll 1989 och BRD och DDR försvann som enskilda statsbildningar, intresset för tyska ökade under en period för att sedan minska rejält – samtidigt som allt fler sökte sig till högre utbildning –, nya kurser med specialinriktningar har tillkommit och krympande resurser har gjort att allt fler får allt mindre undervisning. Som reaktion på de förändringar som skett inom grund- och gymnasieskola har man i tyska liksom i franska och spanska börjat med rena nybörjarkurser i hopp om att rekrytera fler till språkutbildningarna vid universiteten och högskolorna i landet. Det har inneburit att innehållet i kurser och delkurser fått delvis helt ny gestaltning allt medan åsikterna om vad som ”bör” ingå i språkstudier på universitetsnivå gått vitt isär. Knappast någon har dock ifrågasatt *att* litteratur på något sätt bör finnas med som delmoment i de allra flesta kurser, även om just frågor som *vad* och *med vilket mål* inte sällan givits tämligen konventionella svar. Litteraturen väljs, såsom sades i inledningen, av tradition framför allt på lägre nivåer för att ”spegla” det språk och det samhälle som studeras, ofta också för att skildra någon slags kanonbildning eller att bidra till ordinlärning och inlärning av grammatiska och syntaktiska strukturer. Detta sker trots att många lärare är aktiva forskare som gärna själva ifrågasätter både kanon- och mimesisbegreppet. Det är tydligt att vi här behöver bli mer självkritiska i våra roller som lärare och på allvar fundera över vad vi kan göra för att litteraturstudiet skall vara en väl integrerad del av språkundervisningen som – utan att förlora sitt egenvärde – erbjuder studenterna möjligheter till att lära sig kritiskt ifrågasättande under demokratiska former.

KURSUTBUD OCH INNEHÅLL

De flesta svenska universitet och högskolor som har undervisning i tyska erbjuder kurser upp till kandidat- eller magisternivå, det vill

säga vanligtvis 60 eller 80 poängs studier (90 eller 120 ECTS) i ämnet.⁴ De kontrastiva dragen i undervisningen har varit påfallande, ofta med betoning på släktskap och assimilation (typiskt ”tyskt”, typiskt ”svenskt”) snarare än skillnader. De första 1–40 poängen (A- och B-nivå) har stark fokus på språklig färdighet i tal och skrift, men litterära texter utgör på många håll ungefär fem poäng per tjugopoängskurs, ibland mer, dock främst på högre nivåer (C-D), där man vanligtvis kan välja inriktning på studierna. Sedan 1980-talet har studenterna huvudsakligen läst texter från tiden efter 1945 under första terminen, medan andra terminen ofta fokuserat på texter från sent 1800-tal och tidigt 1900-tal och tredje terminen på de så kallade tyska klassikerna: Goethe, Schiller, Lessing och Kleist men också Kafka och Thomas Mann. Först den fjärde terminen har man haft tematiskt mer sammanhållna kurser. Målet har varit att erbjuda *svenska* studenter en inblick i den tyska eller snarare *tyskspråkiga* litteraturens kanon. Utbudet av schweiziska och österrikiska författare har dock normalt varit starkt begränsat liksom även litteratur skriven av kvinnor och representanter för olika minoriteter. Bilden av den tyske författaren som en lärd, manlig humanist född och uppvuxen i Tyskland – vars många geografiska gränsförskjutningar gör att personer som Franz Kafka lätt kan inkluderas – har präglat många studentgenerationer och sannolikt bidragit till att den tyska litteraturen av dem som har en helt annan skolning i antikens mytologi och historia eller i filosofi och idéhistoria än de författare de läser, betraktas som ”tung” och svår. Det har helt enkelt uppstått ett växande glapp mellan studenternas erfarenhetsvärld och den litteratur som många kurser erbjuder. Anledningarna till detta är många och här kan endast en sammanfattande och därmed generaliserande bild skissas. Att mycket håller på att förändras visar däremot kurserna i tyska vid Göteborgs universitet, där man nästan uteslutande fokuserar på samtida litteratur och litteraturteori och vid Lunds universitet, där litteraturundervisningen är begränsad till de första två terminerna.

MÅNGFALD SOM OUTNYTTJAD RESURS

Det har länge förväntats av våra studenter att de har tillräckliga språkkunskaper för att redan under första terminen i ämnet läsa en rad skönlitterära texter och tala om dem. Vidare har de förväntats ha kännedom om grunderna i litterär analys och interpretation. Man har som lärare kunnat förutsätta att de allra flesta – ofta med undantag av tyskspråkiga studenter, så kallade ”Muttersprachler” – har

förvärvat sina språkkunskaper vid svenska skolor, först på högstadiet och sedan på gymnasiet. Den absoluta majoriteten av nya studenter i tyskans A-kurs har varit ”svenska”, i detta fall barn till svenskfödda föräldrar med svenska som modersmål. Idag är studerandegrupperna betydligt mer heterogena. Det är inte ovanligt att man i en fristående kurs, det vill säga en kurs som inte ingår i något fastlagt program, har studenter med flera olika språk som modersmål/första språk, studenter födda och uppvuxna i Sverige, studenter som invandrat till Sverige under småbarnsåren eller senare, studenter från de tyskspråkiga länderna som antingen är bosatta i Sverige sedan tidigare eller som kommer som utbytesstudenter och dessutom utbytesstudenter från icke-tysktalande länder. En del kan inte ett ord svenska, andra har på de lägre nivåerna mycket begränsade kunskaper i tyska. Vidare är spridningen i till exempel ålder och tidigare studie- och yrkeserfarenhet oftast stor, eftersom det finns ett antal olika möjligheter att meritera sig för högre utbildning i Sverige och behoven av fort- och vidareutbildning ständigt ökar. Dessa studenter förväntas att tillsammans studera det tyska språket, den tyskspråkiga litteraturen och så kallad realia, det vill säga de tyskspråkiga ländernas historia, politik och kultur i vidare mening. Det behöver knappast sägas att man inom en given kurs endast kan erbjuda delar av dessa i sig enorma färdighets- och kunskapsblock och att studenterna har mycket olika möjlighet ta till sig det som förmedlas i undervisning och texter. Undervisningen förmedlas dessutom av lärare som kan ha tyska, svenska eller något annat språk som modersmål och som i varierande grad är bekanta med den bakgrund de studerande kommer ifrån. Mångfald är redan nu ett nyckelord i språkundervisningen vid svenska högskolor och universitet men den faktiska mångfald som undervisningsmiljön normalt utgör utnyttjas inte fullt ut. Helt klart är att innehållet i de kurser som ges är i lika stort behov av att regelbundet revideras som olika undervisnings- och examinationsformer. Även om de allra flesta lärare vid landets lärosäten är mycket medvetna om de nya utmaningar de som pedagoger ställs inför, finns det exempelvis ännu inte någon systematisk genomgång av kurser, deras målsättningar och outnyttjade möjligheter. Även om de flesta dessutom är ense om att goda kunskaper i att formulera sig i tal och skrift och goda kunskaper om (känd?) tyskspråkig litteratur av varierande anledningar är viktiga, ser man olika på vad detta egentligen innebär.

EN LÄGESRAPPORT – ÅR 2005

Ingen av ovan skisserade förändringar har skett snabbt eller plötsligt. Det rör sig om en långvarig process, där man dock på många håll i landet haft svårt att hålla jämna steg med politiska beslut liksom nya och förändrade studerandegrupper, trots att både kursplaner och litteraturlistor reviderats och nya kurser införts. I tyskans A-kurs läses på många håll i landet idag förhållandevis få verkligt nya (samtida) litterära verk, även om man ser en tydlig trend till förnyelse på de flesta litteraturlistor på denna nivå. Återföreningen tar idag större plats i A-undervisningen än krigs- och efterkrigstid med författare som Böll, Brecht och Borchert. Men är det rätt tänkt? Får vi härigenom fler studenter, försvinner färre, blir de bättre, kunnigare, gladare ...? Få lär tvivla på att litteraturförteckningar regelbundet behöver revideras; dock behöver vi i högre utsträckning reflektera över hur och varför vi väljer vissa texter, vilka mål vi har med vår undervisning, hur vi examinerar och varför (testar vi verkligen det vi vill att studenterna skall kunna eller testar vi det som är enkelt att testa)? Reflekterar vi vidare över hur vår undervisning, vår examination och våra mål är anpassade till de studenter som finns i våra kurser? Det verkar som om vi har varit så upptagna av att fylla nya kurser med nytt innehåll att vi många gånger glömt hur vi på bästa sätt förmedlar ny kunskap så att så många som möjligt får ut så mycket som möjligt av en kurs. Vi glömmer lätt att vi i varje kurs har ett antal deltagare med delvis mycket olika erfarenheter och kunskaper och som skulle kunna utnyttjas betydligt bättre än vi idag gör i våra litteraturseminarier. En central fråga vid alla kursrevideringar tycks mig därför vara hur vi skall gå tillväga för att öka studentaktiviteten i litteraturundervisningen i tyska eller andra främmande språk. Särskilt på A- och B-nivå stöter man ibland på en kompakt tystnad – trots att de allra flesta även med fortfarande begränsade språkkunskaper egentligen har många goda tankar att bidra med. Helt klart ligger den didaktiska forskningen om språkundervisning i Sverige efter det arbete som gjorts och görs om undervisningen i grundskola och gymnasium.

LITTERATUREN I SPRÅKUNDERVISNINGEN

BEHOVET AV EN ”VERKTYGSLÅDA”

Litteraturundervisningen i ämnet tyska har under åren alltså i varierad grad fokuserat på ordinlärning, bruket av korrekt grammatik och

syntax (litteratur som källa för språkinläring), en önskan att låta studenterna ta del av "de viktigaste" tyskspråkiga litterära verken från 1700-talet och framåt (böckerna man bör känna till för att bli en god "Germanist") och viljan att förmedla "tysk kultur" eller "tysk mentalitet" (litteratur såsom återspeglade "verklighet"). Sällan har den litterära texten givits den plats den med viss självklarhet intar i ämnet litteraturvetenskap, det vill säga man har i undervisningen ofta använt skönlitteratur som ett redskap att lära sig något utöver texttolkning och litterär analys, litteraturvetenskaplig teori och metod.⁵ Det skönlitterära verket studeras i de främmande språken med andra ord inte som självständigt estetiskt verk med egenvärde utan som källa för kunskap om något annat.⁶ Det tycks dock som om svårigheterna för studenter idag att diskutera litteratur ligger just i det att de inte har grundläggande kunskaper om litterär analys och texttolkning. De har inte någon verktygslåda att ta hjälp av – jämförbar med språkfärdighetsträningens grammatikbok – och blir därför utelämnade till tämligen vaga spekulationer. Utan kunskap om hur en litterär text är uppbyggd, utan kunskap om hur en litterär text kommunicerar med läsaren, får de svårt att motivera de synpunkter de har på texten. Detta blir särskilt uppenbart när texten skall diskuteras på ett språk som för de allra flesta inte är deras modersmål och de studerandes förkunskaper är mycket olika. Den forskning som sedan ett antal år bedrivs inom litteraturredaktiken med fokus på receptionsteori- och estetik är i detta sammanhang av stort intresse men alltför lite forskning finns om undervisning i tyska inom den så kallade utlandsgermanistiken, det vill säga den undervisning som bedrivs vid universitet och högskolor utanför de tyskspråkiga ländernas gränser – med undantag av den forskning som bedrivs i USA.⁷

I diskussionerna om den litterära texten kan och skall lärare och studenter mötas, men hur gör man det på så lika villkor som möjligt i heterogena studerandegrupper? Den ovan nämnda "verktygslådan" behöver fyllas med ett antal basala verktyg som alla känner till. Jag vill här inte förespråka en tillbakagång till "close reading" eller verkimmanent interpretation styrd av en lärare, som tar ringa hänsyn till läsarens olika förutsättningar att tillägna sig texten eller till textens förankring i tid och rum. Denna typ av texttolkning (en text= en tolkning) är lika ointressant för den lärande som till exempel en analys av den grammatiska strukturen i Schillers dramer, om den enbart utförs för att tjäna språkfärdigheten. Däremot tror jag på diskussioner om texter, där de studerande först ges arbetsredskap för att kritiskt kunna granska både sig själva som läsare och den text de läser. Hans-Jürgen

Krumm har betonat vikten av att läsa komplexa texter i främmande-språkundervisningen liksom förmågan hos språkstudenter att förstå betydligt mer än de själva kan uttrycka (Krumm 2000; se även Zamel 1998 och Weinrich 1983). Ett sätt att visa respekt för studenter som kämpar med sin språkliga kompetens i en kurs som även inbegriper studerande med tyska som modersmål skulle vara att såsom Vivian Zamel motstå frestelsen att se på språk som

a decontextualized skill that can be taught in isolation from the production of meaning and that must be in place in order to undertake intellectual work (Zamel 1998, s. 253).

Litteraturstudiet skall inte behöva motiveras som ”bra för språkinläringen” eller ett sätt att lära känna de tyskspråkiga länderna; den har ett egenvärde som främjar de studerandes förmåga till abstrakt och kritiskt tänkande utöver ren färdighetsträning.

ATT TALA OM TEXTEN

Litteratur är något många studerande ägnar sig åt på sin fritid, även om det då normalt sker på modersmålet. Till skillnad mot yngre elever som både behöver lära sig ett främmande språk och dessutom ofta behöver lära sig att läsa skönlitterära texter har de flesta språkstudenter erfarenhet av läsning som avkoppling, som något de gör med viss självklarhet, för nöjes skull och utan att reflektera mycket över. Vad de saknar är alltså inte nödvändigtvis kunskap om läsning av litteratur, utan verktyg som gör det möjligt för dem att prata om det lästa, att ställa frågor till och om texten och att dra slutsatser av det de läst. Jag har under mina år som (språk)lärare i allt högre grad kommit att se grundläggande kunskaper om läsning och textanalys som minst lika viktiga som den språkliga färdigheten – inte bara för studenter i litteraturvetenskap utan för alla studenter som under sina studier har kurser som innebär läsning av skönlitteratur – för att de inte skall tvingas till subjektivt ”tyckande”. Detta innebär inte att studenterna skall lära sig listor med teoretisk terminologi utantill men att vi redan på grundläggande nivå behöver tala om hur vi talar om litteratur. Det är tämligen meningslöst att diskutera krigsskildringarna i Remarques *På västfronten inget nytt* eller kritiken av det kapitalistiska samhället hos Brecht eller ”realistiska” miljöskildringar av det sena 1800-talet hos Theodor Fontane utan att erbjuda alla studenter möjligheten att ”knäcka koden”. De riskerar i sådana fall att utelämnas

till att tycka och känna utan att kunna hävda och bevisa genom text-exempel. Textens fiktiva karaktär, dess egenskaper som estetiskt konstverk är trots allt sådant man kan studera, tala om och titta på utan att man som lärare behöver falla in i litteraturvetenskaplig jargong.

Idag hänvisas många studenter till rena innehållsredogörelser, som i och för sig måste få ha sin plats i undervisningen men som sällan leder till mer ingående samtal om texten. Vidare upprepar de gärna den interpretation de hört av läraren eller läst om på annat håll och pekar på tidstypiska företeelser de hört talas om men som blir så generella att de blir motsägelsefulla. Självklart har studenterna när de läser uppmärksammat mycket mer, men på A- och B-nivå hjälper vi dem sällan vidare. Detta blir inte minst tydligt när de skall formulera sig på ett språk de inte till fullo behärskar. Vi kan inte förvänta oss att de studerande skall kunna diskutera teman som främlingskap och främmandegörande element i texten eller hur "det" skall tolkas i texten som vi inte förstår utifrån vårt eget snäva perspektiv, när de inte har kunskap om med vilka medel en författare kan arbeta för att ge uttryck för detta "detta". Frågan vad som är främmande i en text får en helt annan tyngd om vi går in på hur en text kan förmedla olika känslor och hur vi som individer ges möjlighet att i texttolkningen försöka "[constitute] a self through an encounter with other/s" (Brinker-Gabler 1995, s. 3). Utan redskapen för att analysera skönlitterära (och andra) texter, riskerar varje samtal att sluta i spekulationer eller i en tolkning som serveras av läraren. Om vi däremot söker kombinera språkstudierna med reflekterande texttolkning som successivt byggs upp till att bli alltmer komplex, där studenterna precis som i grammatikundervisningen redan från A-kursens början ges verktyg att arbeta med för tolkningen av ord, satser och hela texter, då har vi större möjlighet att etablera interkulturell kommunikation i klassrummet i stället för att föreläsa om detta fenomen och då har vi möjlighet att tala om textens olika möjligheter beroende på ur vilket perspektiv man väljer att titta på den i stället för att läraren serverar "sin" tolkning. Det borde vara intressant både för studenter och lärare om de studerande så som Bernhard Waldenfels förespråkar ges möjlighet att reagera på texten och därmed inte enbart bidra aktivt till analysen (Waldenfels 1995, s. 42) utan även visa att det ligger i det fiktiva verkets karaktär att i de flesta fall vara mångtydigt och dubbelbottnat, att det därmed aldrig ger klara svar – det ställer bara vidare frågor. Olika texter är självklart olika väl lämpade för olika diskussioner och läsningen innebär ofta att vi får inblick i olika kulturella praktiker som inte nödvändigtvis tilltalar oss personligen men som vi

måste acceptera i den fiktiva kontext de presenteras. Det främmande blir del av det kontrakt vi som läsare ingår med texten när vi slår upp första sidan i en bok och börjar läsa, men

the science of the alien is an occasional science with regard to the standpoint of the investigator in the same way that the so-called occasional expressions such as "I," "thou," "here," and "now" refer to the speaker's situation (Waldenfels 1995, s. 41).

Betydelsen av en flerperspektivisk analys är därför ytterst viktig. I undervisningsrummet illustreras detta bland annat genom att studenter födda och uppvuxna i Sverige med svenska som modersmål normalt har lättare att ta till sig innehållet i en modern tyskspråkig roman än i en svensk roman från tidigt 1800-tal. En studerande med erfarenheter från en totalitär stat har förmodligen större förutsättningar att se de bakomliggande strukturerna i texter skrivna i det forna DDR än många studenter uppvuxna i det nuvarande Tysklands västra delar. Studerande med tyska som modersmål har däremot sannolikt inte några problem med att avkoda texten i samtida tyskspråkig litteratur och att förstå den rent språkligt, men det innebär inte med nödvändighet att det är lättare för dem att analysera och tolka texten än det är för en student med annat modersmål än tyska som endast har läskunskaper i tyska men däremot träning i textanalys och tolkning.

DEN LITTERÄRA TEXTEN SOM LÄROBOK

Jag ser en viss pedagogisk fara med att redan tidigt i diskussionerna av en text i en kurs med studenter med flerspråklig bakgrund gå in på sådana teman som politik och samhällsliv, teman som de flesta "Muttersprachler" är mycket väl förtrogna med; de har då både ett språkligt och kunskapsmässigt övertag, medan övriga studenter kan känna sig starkt hämmade. Fördelaktigare torde det vara att till en början fokusera på sådant som alla kan ge svar på för att först därefter ge sig in på inter- och extratextuella företeelser.⁸ Det finns normalt alltid studerande på lägre nivåer med bristande språkkunskaper men som samtidigt har goda kunskaper i textinterpretation. Om de har tillgång till en liten men grundläggande vokabulär som kan användas i diskussionerna av de flesta texter och om fokus på den initiala diskussionen läggs på just det som deras ordförråd räcker till, då lämnas inte någon utanför.⁹ De som har tyska som modersmål ges inte någon fördel men tvingas inte heller att vara tysta "av hövlighet" utan får

liksom övriga hålla sig strikt till ämnet. Genom att begränsa det som diskuteras kan man även undvika att tidigt diskutera sådant som kan vara emotionellt laddat, innan det är möjligt att via textanalysen diskutera detta på ett sätt som bygger mer på objektivt iakttagande än subjektivt tyckande. Det sist sagda är kanske mera sällan ett problem i Sverige, även om det mångkulturella klassrummet innebär att alltfler åsikter blandas, men under min tid som lärare i svenska och tyska i USA mötte jag regelbundet synpunkter på vad som ansågs vara "lämpligt" att diskutera.¹⁰ Det tycks mig därför viktigt att först klargöra för de studerande att

Otherness presents itself as a central feature of all our experience and not as something special. The otherness of foreign people, foreign languages, or foreign cultures is thus symptomatic of what belongs to any experience. The 'alien' begins at home" (Waldenfels 1995, s. 36).

Just i mötet med den litterära texten finns goda tillfällen till att diskutera frågor om identitetsskapande, jagkänsla, tillhörighet, utanför- och främlingskap, frågor som ofta är centrala för många elever och studenter (Bredella/Christ 1994, Bredella/Christ/Legutke 1997, Bredella 2000, Kramsch 1993). Genom att se på språket som bärare av olika betydelser och den litterära texten som en ort där tankar och åsikter kommer till uttryck på ett ofta något annorlunda sätt än i vårt vardagliga liv, kan vi börja granska texten utifrån dess egna förutsättningar – och därmed även granska våra egna åsikter och värderingar. Dock behöver vi undersöka hur detta kan göras på ett sätt som gör att alla studenter känner att de både är delaktiga i samtalen om de texter som läses och att de successivt ökar sin kunskap i första hand om litteratur och läsande och i andra hand om det språk texterna är skrivna på. Om man till en början fokuserar starkare på textens formella aspekter innebär detta alltså inte att man undviker mång- eller interkulturella frågor. De finns hela tiden i både texten och seminarierummet och kan göras synliga med tämligen enkla medel, bland annat genom att man reflekterar över de olika sätt olika studenter med olika bakgrund och kunskaper läser och pratar om texten.

TEXTVAL

Textvalet spelar självfallet en central roll för litteraturstudiet. Det går inte att bortse från det faktum att det är läraren som väljer texter och som planerar vad han eller hon önskar göra med dessa texter för

att sedan genomföra det i sin undervisning – det är ett medvetet val gjort utifrån mer eller mindre tydliga och mer eller mindre medvetna strategier. Det hör till ovanligheten att studenterna själva under sitt grundstudiums första år har möjlighet att välja mer än någon enstaka bok fritt och jag tror inte heller att det är att rekommendera – endast ett fåtal har tillräckliga kunskaper för att kunna göra ett medvetet val. Inte ens de studenter som läser upp till magisternivå har möjlighet att inom de kurser som erbjuds läsa eller ens känna till mer än en bråkdel av den tyskspråkiga litteraturen. Som lärare kan man försöka erbjuda någon slags kanon, men urvalet blir i sådana fall alltid mer eller mindre godtyckligt; det tycks mig därför vara viktigare att vi har tydliga argument för hur och varför vi väljer de böcker som återfinns i litteraturlistorna än att de skall representera någon slags vedertagen norm. En majoritet av de studenter som kommer från svenska gymnasieskolor har läst lite utöver lärobokstexter i tyska och de första texterna som läses på högskolenivå blir centrala för deras fortsatta litteraturstudier i ämnet. Det blir därför mycket viktigt att förklara varför man valt ett visst antal texter och inte andra, vilka andra texter som skulle kunna ha valts, vad vi vill uppnå och på vilket sätt. De flesta lärare tillbringar mycket tid med att göra ”rätt val” men däremot ofta endast lite tid med att förklara detta urval för studenterna. Helt klart bör vi bli bättre på att be studenterna ifrågasätta vårt val – en utmaning i sig om man har studenter från auktoritära utbildningssystem i seminarierummet – för att på detta sätt ge dem möjlighet att föreslå förändringar utan att tvinga dem till att ge alternativtitlar de trots allt sällan känner till närmare. Vi behöver självklart finna texter som studenterna kan och vill läsa men jag undrar om det inte är allra viktigast att läsa texter som provocerar och ifrågasätter stereotyper, som gör att studenterna inte tror att tysk litteratur är något enhetligt och som nästan uteslutande skrivs av män – som börjar med Goethe och slutar med Grass.

SAMMANFATTNING OCH UTBLICK

Om man initialt fokuserar på hur texter är konstruerade, hur de berättas, får studenterna en möjlighet att se att mycket olika texter vid första anblicken kan undersökas med samma slags verktyg men med olika resultat. Det är dock viktigt att man inte fastnar i en formdiskussion utan att man flyttar fram positionerna – exempelvis från hur en karaktär berättas till hur olika karaktärer framträder i berättelsen. Det är viktigt att svåra frågor som rör exempelvis moral, etik och re-

ligion inte förträngs men studenterna bör förberedas för att kunna diskutera dem utifrån de premisser den enskilda texten bygger på. Dagens heterogena studerande-grupper borde bidra till att man kan diskutera texten utifrån en mängd perspektiv, vilket i sin tur borde göra det lättare än i det förgångna att introducera modern litteraturteori-bildning och moderna metoder för analys och interpretation, såsom till exempel postkolonialism och "gender studies".¹¹ Tillsammans utgör individerna i en studerandegrupp en stor kunskaps- och erfarenhets-källa. Alla tilltalas inte av alla texter – och detta måste klargöras för studenterna från första början – men man måste inte "tycka om" till exempel Martin Walsers mindre politiskt korrekta texter för att diskutera dem. Texter som provocerar kan snarare vara lättare att diskutera, eftersom man redan från början har möjlighet att argumentera emot något – för att kanske slutligen revidera sin uppfattning.

Å ena sidan baseras litteraturundervisningen vid universitet och högskolor i hög grad på fiktionala texter som otvetydigt förmedlar något som vagt kan kallas "kultur" eller "kulturella värden". Å andra sidan är begrepp som "kultur", "fiktion" eller "fiktionalitet" högst relativa och måste sättas i relation till den lästa texten den mångkulturella publik som studenterna utgör.¹² Den kulturella mångfalden finns med andra ord både i texten och bland studenterna och lärarna. Frågan var hur man bör göra för att utnyttja denna "dubbla" mångkulturalitet så att det går att åstadkomma en interkulturell kommunikation som till exempel gör att vi kan lämna ett förenklande svensktyskt perspektiv bakom oss och öppna upp för mer komplexa analyser som bygger på omfattande studentaktivitet. Om vi i större utsträckning än hittills redan tidigt fokuserar på olika metoder och teorier, kan vi sannolikt lättare undvika situationer och frågor som hotar enskilda studenters integritet. Samtidigt kan vi inbjuda studenterna att tala om texter utifrån olika perspektiv och peka på den mångfald som finns inom texttolkningen. Det innebär dock att vi måste ge dem möjlighet att uttrycka sig på olika sätt som passar dem, att vi ger dem möjlighet att uttrycka sig såväl i tal som i skrift.¹³ En fördel med litteraturstudier är just att det finns många sätt att både tala om och testa den kunskap och de erfarenheter de studerande förvärvar under en kurs. Vivian Zamel och Ruth Spack skriver i sin inledning till en samling artiklar om undervisning i det mångkulturella samhället om något som ofta glöms bort i främmandespråkklassrummet:

Teaching that engages and challenges learners in meaningful work, is responsive to risk taking, encourages collaboration, revises its approaches

purposefully, and anticipates the long-term and ongoing nature of learning is good pedagogy for everyone (Zamel/Spack 1998, s. xi).

Sammanfattningsvis kan man därför säga att vi inte är klassrummet i första hand för att etablera någon särskild kunskap om kulturella värden utan för att ifrågasätta dem. Detta är endast möjligt om vi hjälper de studerande att skapa mening i en grupp som ser mångfald som en tillgång – om vi hjälper de studerande att bli och förbli aktiva i sitt lärande, medvetna om fördelarna med många tolkningar i stället för en enda när man vill lära känna den tyskspråkiga litteraturen som till syvende och sist är både mångfacetterad och dubbelbottnad och dessutom mångkulturell, ”cross-cultural”, i sig själv (jämför Wilkens/Neumann 2002, s. 89). Inom den didaktiska forskningen om litteraturstudier i de främmande språken behövs därför enligt min mening fler analyser som bygger både på receptionsteoretiska principer och mång-, inter- och tvärkulturell kommunikation och som dessutom både undersöker ett antal olika (konkreta) undervisningssituationer och den litterära textens möjligheter inom de ramar som kurs- och studieplaner ger.

NOTER

1. Inom ämnet tyska förknippar man framför allt sedan 1970-talet den didaktiska forskningen med begreppet DaF (Krejci 1975, Müller-Michaels 1994), som idag är ett av flera forskningsområden inom den i de tyskspråkiga länderna så kallade germanistiken (länge ett begrepp förbehållet traditionell filologisk forskning). DaF-undervisningen och -forskningen är såväl gräns- som ämnesöverskridande: den inbegriper tyska för invandrare till de tyskspråkiga länderna, utländska studerande vid tyskspråkiga universitet och alla dem som läser tyska i andra länder (Piepho 1996). Historiskt sett har dock synpunkter på såväl innehåll som metoder i språkundervisningen avlöst varandra under de senaste hundra åren (Fricke 1990, Abendroth-Timmer 2003).
2. Det bör här tilläggas att bland annat forskningen inom ESL har bidragit till att det finns betydligt fler undersökningar om engelskspråkig litteratur i främmandespråkundervisningen än till exempel den tyskspråkiga litteraturen, inte minst i de nordiska länderna. Litteraturdidaktiken är idag en etablerad disciplin inom den så kallade germanistiken i Tyskland. Den är dock främst inriktad mot studiet av litterära texter på modersmålet, även om en rad forskare såsom Hans-Jürgen Krumm, Lothar Bredella, Svantje Ehlers, Hans-Eberhard Piepho och Alois Wierlacher – för att bara nämna några – framför allt på senare år vänt fokus mot DaF-undervisningen. I Sverige finns det såvitt jag känner till inte någon mer omfattande undersökning av litteraturundervisning i tyska inom den högre utbildningen. Angela Marx Åberg, doktorand i Växjö, är en av de första i landet att i en doktorsavhandling undersöka användningen av litteratur i undervisningen i tyska på gymnasiet. (Se också hennes text i denna publikation.)

3. På området interkulturell kommunikation inom DaF-undervisningen är annars Alois Wierlacher ett av de viktigaste namnen. Se till exempel Wierlacher 1993 och 1999 men även, Bredella 2002.
4. Stockholms universitet har som enda universitet i landet kandidatkursen i tyska på 80-poängsnivån och magisterkursen på 100-poängsnivån. Eftersom Bologna-processen kommer att innebära en rad förändringar, bibehåller man denna indelning fram till dess att det nya systemet träder i kraft.
5. Jfr. den utveckling Claire och Olivier Kramersch (Kramersch/Kramersch 2000) beskriver för ämnet tyska i forskning och undervisning i USA under 1900-talet. De har kartlagt litteraturens roll i och för språkundervisningen mellan 1916 och 1990-talets slut utifrån artiklar publicerade i *The Modern Language Journal*. Även om deras studie främst rör det amerikanska utbildningsväsendet är likheterna med Sverige många och speglar väl de politiska – inte minst utbildningspolitiska – beslut som präglat språkutbildningen. Mycket intressant är dock deras slutsats, nämligen betydelsen av att i en mångkulturell och -medial värld ge den litterära texten en central plats i språkundervisningen och att betona dess poetiska egenskaper, att skapa en lärandemiljö, där alla ges möjlighet att på lika villkor tala om den litterära texten (jfr. Krumm 2000).
6. Om litteraturläsningens estetiska värden, se Lothar Bredellas artikel "The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom" (Bredella/Delanoy 1996, s. 1–29).
7. Med sitt ursprung i Wolfgang Isters och Hans-Robert Jauß skrifter om receptionen av litterära texter från 1970-talet har nyare receptionsteoretisk forskning fått ett uppsving genom sin betydelse för den litteraturdidaktiska forskningen. Den tyskspråkiga litteraturdidaktikens mer kända representanter för en läsarorienterad inriktning är bland andra Gerhard Haas, Günter Waldmann och Kaspar H. Spinner (se även Stern 1997, Bark 2000, Bredella/Burwitz-Melzer 2004).
8. Det finns idag i Tyskland och USA en livlig forskning om mång- och interkulturella aspekter inom DaF-undervisningen, men även i denna fokuserar man oftast antingen på den "mångkulturella texten" eller på det mångkulturella klassrummet. Se till exempel Bredella 2002, Brinker-Gabler 1995, Goebel 1995, Powell 1999.
9. Det är kanske häri den stora skillnaden finns om man jämför med ämnet litteraturvetenskap, där "verktygslådan" är något man hela tiden utökar med nya redskap i varje delkurs. Inom "germanistiken" i de tyskspråkiga länderna kan man se motsvarande uppläggning. Nya studenter läser alltid kurser med titlar som "introduktion till litteraturvetenskapen" och "introduktion i textanalys".
10. Lisa Delpit tar upp en liknande fråga i en artikel om läsande och litterär kanonbildning i studerandegrupper vars språk skiljer sig markant från det skriftspråk texterna förmedlar – trots att det sägs vara "samma" språk, det vill säga Engelska (Delpit 1998).
11. Inte minst Clemens Kammler har här bidragit med banbrytande forskning med poststrukturalistisk inriktning (Kammler 2000).
12. En intressant diskussion av kulturbegreppet förs av Gadi Algazi som föreslår att vi ser på kultur som ett "system of productive options", eller ett slags mönster som samtidigt både kräver och möjliggör mänskligt agerande. Om man ser "kultur" som olika interagerande mönster och system är man enligt Algazi inte begränsad till en enda statisk definition. Genom att se kultur som ett öppet system kan man därför studera semiotisk-symboliska strukturer i ett givet samhälle vid en given tidpunkt och samtidigt se vidare förbindelser till nära relaterade eller konkurrerande repertoarer. Kulturbegreppet så som Algazi definierar det är föränderligt och inbjuder

snarare till mångfald än till skapande av en fast identitet och enhetlighet – helt i enlighet med den undervisningssituation som svenska högskolelärare och forskare idag ställs inför. En annan mycket intressant diskussion av kulturbegreppet förs av Klaus Altmayer i en artikel publicerad år 2002 (Altmayer 2002). Altmayer fokuserar visserligen på undervisningen av ”realia”/Landeskunde men det han säger stämmer väl överens med den diskussion som förts ovan.

13. En möjlighet jag här valt att inte diskutera är att göra som i flera andra länder, nämligen att hålla textdiskussionerna på majoritetens L1-språk, i detta fall svenska. Det finns idag inte några konkreta planer på att konsekvent införa detta, även om de flesta lärare medger svar på svenska. En klar nackdel som omedelbart blir synlig är att många utbytesstudenter då skulle utestängas från deltagande i en rad seminarier.

REFERENSER

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Viebrock, Britta & Wendt, Michael, red. (2003): *Text – Kontext – Fremdsprachenerwerb*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Algazi, Gadi (2000): Kulturgut und Rekonstruktion von Handlungsrepertoires. *L’homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 1(11), 105–19.
- Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(3).
- Bark, Joachim, red. (2000): *Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie- und didaktik. Texte und Kommentare*. Stuttgart: Klett.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Lernen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner, red. (1996): *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Narr.
- Brinker-Gabler, Gisela, red. (1995): *Encountering the Other(s). Studies in Literature, History, and Culture*. Albany, NY: State U of New York P.
- Delpit, Lisa D. (1998): The politics of teaching literate discourse. I Vivian Zamel & Ruth Spack, red: *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 207–18.

- Ehlers, Svantje (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Fricke, Dietmar & Glaap, Albert-Rainer, red. (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Goebel, Bruce A. & Hall, James C., red. (1995): *Teaching a New Canon? Students, Teachers, and Texts in the College Literature Classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kammler, Clemens (2000): *Deutschdidaktik aktuell. Bd. 8: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Kramsch, Claire & Kramsch, Oliver (2000): The avatars of literature in language study. *MLJ* 84(4), 553–73.
- Krejci, Michael (1975): Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft. *Blätter für den Deutschlehrer* 19, 83–92.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 18–26.
- Kumar, Margaret (2000): Postcolonial theory and cross-culturalism: collaborative 'signposts' of discursive practices. *Journal of Educational Enquiry* 1(2), 82–92.
- Larsson Ringqvist, Eva & Valfridsson, Ingela (2005): *Forskning om undervisning i främmande språk. Rapport från en workshop i Växjö 10–11 juni 2004*. Växjö: Växjö University Press.
- Müller-Michaels, Harro (1994): Konzepte des Deutschunterrichts nach 1945. I Joachim Hohmann, red: *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute*. Frankfurt: Peter Lang, 27–43.
- Piepho, Hans-Eberhard (1996): Deutsch im Inland und im Ausland. *Deutsch lernen* 2, 171–174.
- Powell, Timothy B., red. (1999): *Beyond the Binary. Reconstructing Cultural Identity in a Multicultural Context*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP.
- Stern, Sylke (1997): *Einfluss des kulturellen Vorwissens auf die Rezeption von literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 13(3), (2004).
- Waldenfels, Bernhard (1995): Response to the other. I Gisela Brinker-Gabler, red: *Encountering the Other(s). Studies in*

- Literature, History, and Culture*. Albany, NY: State U of New York P, 35–44.
- Weinrich, Harald (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht ja, aber mit Phantasie. *Die neuen Sprachen* 82(3), 200–216.
- Wierlacher, Alois (1993): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München.
- Wierlacher, Alois (1999): Cultural Studies, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Der Konzeptwandel der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Fremdsprachengermanistik und des Faches Deutsch. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 131–145.
- Wilkens, Gabriela & Neumann, Ursula (2002): Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. I Klaus-Michael Bogdal & Hermann Korte, red: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Dtv, 78–90.
- Zamel, Vivian (1998): Strangers in Academia: the experiences of faculty and ESL students across the curriculum. I Vivian Zamel & Ruth Spack, red: *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 249–64.
- Zamel, Vivian & Spack, Ruth, red. (1998): *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ATT UTVECKLA MEDVETENHET OM MÅNGFALD
OCH RESPEKT FÖR OLIKHET
I ENGELSK-KLASSRUMMET

Liselott Forsman

INLEDNING

Den här artikeln presenterar delar av en pågående treårig studie, inspirerad av aktionsforskning, bland 13–15-åriga elever i en svenskspråkig skola i Finland. Projektet inleddes hösten 2002 i en klass med 17 elever, och läsåret 2004–2005 var vårt tredje och sista år tillsammans. Finland har två officiella språk, finska och svenska, och båda språkgrupperna har egna grundskolor. Svenska är modersmålet för 5,7% av befolkningen, vilket i praktiken betyder ca 300 000 människor. Finland är fortfarande ett i hög grad homogent samhälle i den bemärkelsen att vi har ett relativt lågt antal flyktingar och invandrare, speciellt i en del regioner. I en dylik kontext finns, som jag ser det, ett behov att medvetandegöra elever om mångfald och skillnad både inom och mellan olika samhällsgrupperingar för att motverka stereotypa föreställningar. Genom att eleverna utvecklar en mer distanseerad syn på sitt eget levnadssätt och sina egna värderingar utvecklar de förhoppningsvis också respekt för olikhet. Som lärare i grundskolan är det dessutom min uppgift att inkludera värdegrundsfrågor i mitt arbete som en viktig del av demokratifostran. I denna artikel kommer jag att presentera några av de försök jag gjort med att utveckla min egen undervisning i denna riktning, försök som förhoppningsvis också kunde vara intressanta för andra lärare att ta del av.

Borde engelsklärare uteslutande fokusera sin undervisning på målspråkssamhällen där de engelsktalande är i majoritet? Svaret blir nej om målet är att eleverna skall utveckla medvetenhet om mångfald och respekt för olikhet i *allmänhet*, inte bara då det gäller representanter för mer traditionella målspråksområden. I en tidigare studie undersökte jag finlandssvenska 14–15-åringars kunskaper och attityder till olika engelskspråkiga kulturer, språkvarianter och människor som representerar dessa målgrupper (Forsman 2004). Slutsatsen var att det fortfarande finns rum för utveckling både gällande kognitiva och affektiva aspekter. Som exempel kan nämnas att många tonåringar gav prov på stereotypa föreställningar gällande brittiska jämnåriga och tycktes sakna insikt om Storbritannien som ett mångkulturellt samhälle. Med vår egen sociala kontext och ovannämnda resultat som bakgrund valde jag att rikta in en stor del av tiden inom projektet på vissa aspekter av Storbritannien, ett val som kanske kan ses som aningen politiskt inkorrekt i dagens postkoloniala värld. Orsaken till mitt val av innehåll var ändå antagandet att de insikter som nåddes i denna del av arbetet skulle kunna användas så att eleverna utvecklade sin interkulturella förståelse på en mer *generell* nivå.

Hur kan då lärare arbeta för att problematisera en förenklad, stereotyp och statisk produktsyn på kultur när det gäller att utveckla respekt för olikhet och mångfald? I en diskussion om betydelsen av begreppen "interkulturell" och "interkulturalitet" drar Geof Alred, Michael Byram och Michael Fleming (2003, s. 2ff) slutsatsen att trots att praktiskt taget varje mellanmänniskt möte kan ses som ett interkulturellt möte, finns det en risk att begreppet blir innehållslöst om det dras för långt, och därmed inte bidrar till att utveckla den pedagogiska praktiken. Som tidigare nämnts är många klassrum i Finland fortfarande homogena i den bemärkelsen att få elever kommer från något annat land. I min undervisningsgrupp är till exempel alla elever i praktiken enspråkigt svenska; de flesta är födda i samma del av landet; bara två av dem har någondera föräldern som inte är finska medborgare eller bor i Finland (en i USA och en i Sverige). Få föräldrar är tvåspråkiga när det gäller svenska och finska, och alla har samma hudfärg. I dylika kontexter kan det hända att arbetet med att lära sig respektera olikheter i allmänhet blir för abstrakt som en utgångspunkt för elevernas utveckling, och de erfarenheter som nås kan vara svåra att tillämpa i nya sammanhang utanför den bekanta klassrumsmiljön. Således har jag valt att utforska andra kulturgrupper på flera nivåer, med utgångspunkt i Storbritannien.

NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

Innan man inleder arbetet med att utforska någon specifik främmande kulturell grupp överhuvudtaget finns det enligt min uppfattning ett viktigt grundläggande arbete som behöver göras. Detta rör det faktum att vi, både som individer och i form av de grupper vi identifierar oss med, ofta tar för givet att vårt eget sätt att leva och våra värderingar är de enda, eller åtminstone de mest naturliga och förnuftiga. Dylika förutfattade meningar har, som jag ser det, en farlig förmåga att förhindra utvecklandet av respekt för andra som är olika oss själva.

Man kan konstatera att det råder ett komplext förhållande mellan det kognitiva och det affektiva, till exempel så att ett kognitivt element sägs vara nödvändigt för empatisk förståelse (Byram, Morgan, & al. 1994, s. 40ff). Klart är att man inte automatiskt utvecklar en öppenhet för nya perspektiv från främmande kulturer bara genom att lära sig ett nytt språk, det vill säga genom den lingvistiska dimensionen. Det samma torde gälla kulturella fakta och information, och

inte ens egna upplevelser av främmande kulturer garanterar förståelse. I stället ses förmågan till perspektivbyte (engelskans *decentre*) som en förutsättning för utvecklandet av interkulturell kompetens. Enligt Byram (1997, s. 34) kan denna förmåga definieras som (min övers.) ”viljan att tillfälligt ta avstånd från egna övertygelser och eget beteende, och i stället analysera dessa ur sin motparts synvinkel” (se också Alred & al. 2003). Med andra ord, att kunna se på sig själv, sitt levnadssätt och sina värderingar som man tidigare tagit för givna ur en annan, mer objektiv, synvinkel. Byram hänvisar bland annat till Meldes tankar att denna förmåga är en nödvändig förutsättning för att vi skall kunna förstå andra kulturer. Också Lothar Bredella (2003, s. 228) anser att förmågan att rekonstruera andra människors referensramar och se världen genom deras ögon är en oundgänglig beståndsdel av en interkulturell erfarenhet.

Inspirerad av Claire Kramsch (2001, s. 223) som föreslagit att vi behöver ”en tredje plats” från vilken vi kan se på både vår egen kultur och den Andres för att få den nödvändiga distansen, skulle jag vilja hävda att förmågan att decentrera från sin egen förgivettagna synvinkel överhuvudtaget kommer *före* våra försök att rekonstruera andra människors referensramar, se saker ur deras synvinkel, eller utforska andra kulturer. Vi måste kunna se på oss själva först utan att nödvändigtvis ta omvägen via en annan specifik kultur. Det finns flera orsaker till detta. Först och främst, som Amita Sen Gupta (2003, s. 160–162) påpekar, kan det vara en obekvämlig process för en del elever att vara tvungna att utmana djupt sittande värderingar eller känna att de måste omvärdera sina egna förgivettagna åsikter som antingen rätt eller fel. Paula R. Heusinkveld (1997, s. 489) citerar en handbok för internationella studerande där det föreslås att den största chocken i en interkulturell upplevelse inte behöver ligga i mötet med en annan kultur utan i insikten hur vår egen kultur har format oss och det vi gör. Enligt Bredella (2003, s. 227) diskuteras sällan den osäkerhets känsla sådana insikter kan medföra. Kramsch (2001, s. 231) påpekar dock att motståndet mot att utforska sin egen identitet och oviljan att distansera sig från sin egen kultur och den bekanta klassrumsdiskursen ofta kan vara tydligt bland elever i tonåren. Också enligt min egen erfarenhet finns det elever som reagerar med frustration och till och med hamnar i försvarsställning. En sådan hållning resulterar ofta i negativa attityder mot den Andre som kommer att stå för detta nya och hotande perspektiv och kan på så sätt faktiskt få motsatt verkan: elever kan komma att fokusera på vad de uppfattar som andras ”konstigheter”, medan de bibehåller sitt eget bekanta

och "normala" perspektiv. En del elever kan dessutom redan från början av processen ha fördomar mot den andra kulturen och då är det troligen ännu svårare att försöka se sig själv ur den Andres synvinkel. Oberoende av vilket perspektiv på den Andre det gäller är det följaktligen, som jag ser det, viktigt att lärare lyckas försäkra eleverna om att de också i fortsättningen skall få tycka om och följa egna seder och bruk, precis som de också borde låta andra leva sitt liv på det sätt som är vana vid.

Likväl, för att kunna se oss själva behöver vi en viss distans. Som första steg i denna process skulle jag vilja föreslå decentreringsaktiviteter där utifrånperspektivet är mer neutralt än i någon specifik målkultur. För detta ändamål har jag hittat mycket inspiration i den så kallade "Martian school", vilken syftar till att göra det vardagliga och bekanta mer främmande (Stevens 2003, s. 187). Denna genrebenämning kommer från litteraturen, där den används för att tematisera diktverk i vilka vardagliga fenomen förfrämligas, varvid en känsla av alienation uppstår. Förgrundsgestalter inom genren är de brittiska poeterna Christopher Reid (f. 1949) och Craig Raine (f. 1944). Stevens hänvisar också till Brechts *Verfremdung*, som i bästa fall kan innebära en starkt befriande känsla av förfrämligande. Genom ett utomjordingsperspektiv torde ett mera distanserat utifrånperspektiv kunna utvecklas som vi kan använda oss av för att se på oss själva, ett både fängslande och humoristiskt tillvägagångssätt som fungerar bra också då det gäller att ta upp det här ämnet med tonåringar (se bilden nedan som exempel). Genom att relativisera sina egna kulturella seder och bruk kan eleverna lättare hitta en "tredje plats" från vilken det är möjligt att utforska gränserna mellan olika grupperingar med en mer distanserad hållning, till exempel när det gäller fenomen som kan orsaka kulturkrockar på olika sätt. Med denna förmåga i bagaget öppnas också möjligheterna för autentisk kommunikation och arbete i riktning mot att på demokratiskt vis kunna förhandla fram gemensamma värderingar i mötet med olikhet och mångfald i dagens allt mer mångkulturella samhällen. Detta skulle i så fall innebära att eleverna förhoppningsvis får användbara verktyg för sitt livslånga lärande, vilket är nödvändigt eftersom vår tid i klassrummet är begränsad.



"Wow! No stress on this nice planet!"

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

De första stegen mot att utveckla förmågan att se på oss själva ur en främmande synvinkel tog jag i början av en första termin årskurs 7 med hjälp av en insiktsfullt tecknad bild som på ett humoristiskt sätt visar på våra sociala konventioners slumpmässiga natur, i det här fallet hur vi tar för givet att vi hälsar på folk genom att ta i hand.¹ I det efterföljande reflexiva arbetet som inkluderade brainstorming kring andra mer eller mindre fantasifulla sätt att hälsa på andra människor, påpekade jag att vi helt enkelt är så vana vid våra egna seder och bruk att vi sällan ifrågasätter dem, men vi ifrågasätter gärna andra människors seder och bruk. Varför, om sociala konventioner främst och enbart är just konventioner? Direkt efter detta följde mer brainstorming, nämligen gällande "överenskommelser" eller konventioner som kunde ha sett annorlunda ut i vårt samhälle, för att ytterligare betona hur godtyckliga dessa konventioner ofta kan vara. En av dessa gällde vilken typ av verktyg vi kunde ha utvecklat för att

äta vår mat med som alternativ till skedar, knivar och gafflar, den andra på vilka olika vis vi kunde visa vår uppskattning i teatersalongen i stället för att klappa i händerna, det vill säga vi tittade närmare på konventioner som alla i klassen delade tillsammans med många andra kulturgrupper. Följaktligen upplevdes dessa aktiviteter inte som hotfulla.

I samband med dessa aktiviteter läste jag också en mycket uppskattad och belysande berättelse av Arne Järtelius (i Herlitz 1999, s. 41–42), om en ung man från ett afrikanskt land som studerade i Sverige ett år och gjorde intressanta observationer om detta ”underliga och exotiska folk”. Med sin berättelse visar Järtelius hur beskrivningen av någonting bekant kunde se ut när den formas på samma sätt som vi ofta har beskrivit andra, ur vår synvinkel ”exotiska” samhällen, kulturer och traditioner. Men det är alltså upplevelsen av att det bekanta förfrämligas som är viktig här, inklusive de reflektioner man kan göra kring sina egna seder och bruk, inte det specifika perspektivet.² Trots att alla traditioner som beskrivs i berättelsen inte delas av alla elever i gruppen så känner alla till dem mycket bra. På det här sättet kunde vårt fokus närma sig elevernas specifika kulturella grupp under de olika aktiviteternas gång ända tills vi kunde ta en mer distanserad titt på våra egna individuella seder och bruk.

I vårt fortsatta arbete med att utforska olikhet och mångfald använde jag mig av konkreta exempel på skillnad som vi kunde observera genom att kontrastera och göra jämförelser både mellan och inom grupper, skillnader som vi sedan lättare kunde lära oss att förhålla oss mer respektfullt till tack vare att vi hade den nödvändiga förutsättningen, förmågan till perspektivbyte, i ryggsäcken. Jag har valt att kalla sådana skillnader *tendenser*, för att visa på att inte alla men många människor i en specifik grupp kan dela ett visst drag. Tendenser som visat sig användbara i reflexiv kulturundervisning har ofta rört konventionella seder och bruk både i vardagslivet och i traditionellt firande av olika högtider, eller värderingar, till exempel hur yngre versus äldre bemöts inom en viss grupp. I det här fallet utforskade vi ett antal tendenser i olika sociala och kulturella grupper både i Finland och i Storbritannien med utgångspunkt i elevernas förkunskaper, uppfattningar och intressen och med hjälp av till exempel TV, film, tidningar och olika former av fältarbete där elevernas reaktioner under arbetets gång kopplades ihop med de insikter de utvecklat genom olika perspektivbytesövningar.

Jag är medveten om att ett dylikt tillvägagångssätt alls inte är problemfritt eftersom risken finns att det bidrar till att upprätthålla

en förenklad och statisk indelning mellan olika grupper (se Tornberg 2000, 2001). Följaktligen är det ytterst viktigt att alltid också problematisera dessa tendenser för att ytterligare förstärka elevernas medvetenhet om den kulturella och sociala mångfalden och komplexiteten *inom* olika grupper. Detta gäller också insikten att varje individ dessutom hör till många olika grupperingar på olika nivåer.

Mitt mål var således inte i första hand att eleverna skulle utveckla kunskap om specifika grupper eller förståelse för just deras sätt att se på världen, utan snarare att de skulle bli medvetna om att det existerar olika synsätt och utveckla respekt för sådana olikheter.

Genom att använda vissa tendenser som verktyg inom engelskundervisningen kan vi hjälpa eleverna att bli medvetna om *möjligheten* att träffa på olikheter då de möter andra människor. Men målet, som jag ser det, är att eleverna helt enkelt skall kunna se dessa skillnader som de konventioner de faktiskt ofta är, alla med olika fördelar och nackdelar. Därigenom torde de också utveckla sin beredskap att faktiskt klara av att fungera som en överbryggande länk mellan olika synsätt.

DISKUSSION

Vid sidan av vad jag har kunnat observera i klassrumsarbetet sonderade jag eventuell ökad medvetenhet genom olika frågeställningar i skriftlig form under våren 2004 (slutet av årskurs 8). Samtidigt undersökte jag elevernas reaktioner på olika aktiviteter som vi använt i undervisningen. Jag bad dem till exempel att jämföra tidigare kunskaper och åsikter om Storbritannien med deras nuvarande och samtidigt reflektera kring eventuella förändringar, också då det gäller stereotyper och fördomar i mer generell bemärkelse för att se om de klarade av att argumentera för sin förståelse. Förutom att dylik reflektion var av betydelse för utvärderingen av projektet var målet också att ge eleverna ytterligare möjlighet att reflektera kring sin egen lärandeprocess (se Dysthe 2000).

Enligt de svar som jag analyserat tycks de flesta elever att ha blivit mer medvetna om hur både positiva och negativa stereotyper lätt formas när vi inte har tillräckligt med kunskap om andra (till exempel den envisa bilden av en brittisk tonåring som en rödhårig, fräknig ungdom i en skoluniform med slips; ett mer allvarligt exempel rör hur vi ser på muslimer idag). Eleverna har också blivit medvetna om hur negativa attityder kan ha sitt ursprung i att man inte kan inta ett distanserat förhållningssätt till egna seder och bruk. Detta inne-

bär att elevernas medvetenhet om att deras bild av Storbritannien hade förändrats efter att de hade lärt sig mer kunde användas till att reflektera kring det faktum att dessa insikter också skulle kunna hjälpa dem att ifrågasätta andra förutfattade meningar gällande människor i andra samhällen och kulturella grupper, inklusive andra människor både i Finland och i deras egen närmiljö. Jag vill citera några hoppfulla svar på frågan "Hur kan man tänka för att bättre klara av att respektera andra?":

- Man tycker att ens egen folkgrupp är den normala. (pojke)
- Att alla beter sig som dom har lärt sig från dom var små. Och att när man lär känna dom kanske dom inte är så konstiga. (pojke)
- Man kan tänka att du också är ganska annorlunda för någon annan till exempel där det bara finns signare, kan de tycka att du är konstig. (flicka)

Avslutningsvis vill jag påpeka att jag naturligtvis inte menar att ett kulturreflexivt arbete i undervisningen kan ersätta egna upplevelser, men klassrummet kan erbjuda tillfällen för reflektioner som ibland kan leda till en insikt och medvetenhet som elever kanske inte hade nått på egen hand, och också erbjuda verktyg som kan användas i många olika sammanhang både i och utanför klassrummet. Läraren kan bidra till att bygga upp en miljö där sådan handledd reflektion kan äga rum både genom att skapa dylika tillfällen mer systematiskt och genom att se de spontana möjligheterna för sådant arbete (se Byram, Nichols & Stevens 2001). Av mina utvärderingar drar jag dessutom den inte så överraskande slutsatsen att elever lyssnar och lär sig bättre eller sämre av olika aktiviteter, både reflexiva och andra, av en rad orsaker som ofta skiljer sig från elev till elev: de flesta vill till exempel inte lyssna till lärare som "predikar" sitt budskap. Många elever uppskattade de mer aktiverande aktiviteterna och upplevelserna vi använt oss av i klassrummet att reflektera kring. Flera nämnde också fördelarna med att bli emotionellt berörda så att de till exempel skrattade, blev rörda eller till och med upprörda ibland. Viktigast av allt dock, för att eleverna ska tro på "budskapet" behöver lärarna vara människor som de litar på.

NOTER

1. Den bild som användes i undervisningen har inte kunnat inkluderas i artikeln på grund av lagen om upphovsrätt. Här ovan visar jag i stället med hjälp av en annan bild ytterligare ett exempel på hur man med hjälp av ett utifrånperspektiv kan försöka göra bekanta vardagsföremål, -situationer, seder och bruk mer främmande. En intressant fråga här blir ju varför vi inte lever mer som på bilden, egentligen?
2. Berättelsen ger ett annorlunda perspektiv på vissa svenska traditioner, till exempel påsk-, midsommar- och julfirande, genom att beskriva hur svenskarna måste vara djurälskare av stora mått då de dyrkar fjäderfän på våren, grodor då solen står som högst på himlen, kräftdjur på hösten, samt katter, hästar och grisar under årets mörkaste period!

REFERENSER

- Alred, Geof; Byram, Michael & Fleming, Michael, red. (2003): *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, Lothar (2003): Afterword: What does it mean to be intercultural? I Geof Alred, Michael Byram & Michael Fleming, red: *Intercultural Experience and Education*, 225–239. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Morgan, Carol & colleagues (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Nichols, Adam & Stevens, David, red. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dysthe, Olga (2000): The teacher's role in the multivoiced classroom. I Kaj Sjöholm & Anna Østern, red: *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*, 55–72. Reports from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 6. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Forsman, Liselott (2004): *Language, Culture, and Context. Exploring Knowledge and Attitudes Among Finland-Swedish EFL-students with Particular Focus on Extracurricular Influence*. Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 7. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Herlitz, Gillis (1999): *Vem är inte riktigt klok? En kulturguide för ungdomar*. Uppsala: Argument Förlag.

- Heusinkveld, Paula, red. (1997): *Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Intercultural Press.
- Kramsch, Claire (1993/2001): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen Gupta, Amita (2003): Changing the focus: A discussion of the dynamics of the intercultural experience. I Geof Alred, Michael Byram & Michael Fleming, red: *Intercultural Experience and Education*, 155–178. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stevens, David (2003): English for the English: An intercultural approach. I Geof Alred, Michael Byram & Michael Fleming, red: *Intercultural Experience and Education*, 179–195. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 92.
- Tornberg, Ulrika (2001): Interkulturalitet – en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid. I Rolf Ferm & Per Malmberg, red: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, 181–191. Stockholm: Skolverket.

DEL 3

KULTURDIDAKTIK MED FOKUS PÅ LÄRARE

KULTUR I SPRÅKUNDERVISNINGEN
I EN MÅNGKULTURELL VÄRLD

Eva Gagneham

INLEDNING

Varför har kultur en plats i språkundervisning – och vilken roll har den? Att det finns samband mellan språk och kultur har språklärare länge varit på det klara med. Ett vanligt förekommande påstående är att man genom att studera ett främmande språk får förståelse för och lär sig uppskatta andra kulturer. Forskning och erfarenhet har dock visat att själva studiet av ett främmande språk inte är någon garanti för kulturell förståelse, något som många lärare i främmande språk tycks ha trott. Detta fenomen benämns av Robinson "the Magic-Carpet-to-Another-Culture syndrome" (1978, s. 135). Även om forskning visar att intresse för en främmande kultur höjer motivationen och stimulerar språkinläring, så är det omvända inte självklart (Heusinkveld 1997). Eller, som Kramsch uttrycker det,

literal translation from one language to another is no guarantee of effective communication, much less cross-cultural understanding (Kramsch 1991, s. 191).

En av de vanligaste anledningarna till att lära sig främmande språk är just att kunna kommunicera med andra människor, som inte talar ens eget modersmål. Men det räcker inte att lära sig ord, utan orden vi lär oss får endast värde och betydelse i en kulturell kontext. Om vi accepterar detta förhållande, blir kultur något som inte går att bortse ifrån i språkundervisningen (Heusinkveld 1997).

Det finns en stark tradition i språkundervisning att behandla kultur som ren faktainformation, som förmedlas genom språket. I nutida forskning om språk och kultur ses däremot språket som en social praktik, där kultur är själva kärnan i språkundervisningen (t.ex. Kramsch 1993). Inga enhetliga, avgränsade kulturer finns, utan alla kulturer är hybrider. Vidare sägs kultur vara något motsägelsefullt, relativt instabilt, som är under ständig förhandling och förändring. Även traditionella nationalitets- och identitetsbegrepp har ifrågasatts.

Det traditionella sättet att behandla kultur i språkundervisningen ifrågasätts således nu allt mer av forskare och språkdebattörer världen över. Ett uttalat läroplansmål för undervisningen har också tillkommit, nämligen att den ska ha som mål att leda fram till interkulturell förståelse – ett nog så viktigt mål i vår allt mer mångkulturella värld.

Ett av syftena med min forskning, som jag här vill presentera några resultat ifrån, var att få en bild av hur gymnasielärarstuderande i engelska, yrkesverksamma gymnasielärare samt gymnasieelever ser

på kulturens roll och betydelse i engelskundervisningen i gymnasiet (Gagnestam 2003, 2005).

Två studier utgjorde undersökningens empiriska del – en intervjuundersökning med 20 gymnasielärarstudenter och en enkätundersökning med 371 gymnasieelever och 49 yrkesverksamma gymnasielärare. Intervjuerna gjorde jag för att fånga upp uppfattningar bland gymnasielärarstudenter av centrala begrepp i relation till undersökningens syfte. Enkäterna gjordes för att ta reda på utbredningen av dessa uppfattningar bland gymnasielärare och gymnasieelever. Härmed fick jag mina frågor belysta ur två nya perspektiv. Intervjuundersökningens resultat fick därvid ligga till grund för enkätundersökningens frågekonstruktion. Avsikten med detta förfaringssätt var att utforma så relevanta frågor och svarsalternativ som möjligt.

De huvudområden jag velat studera genom mina empiriska undersökningar var synen på:

- 1) vad kultur är
- 2) relationen mellan språk och kultur
- 3) innebörden i begreppet interkulturell kompetens
- 4) kulturens roll och behandling i engelskundervisningen
- 5) vad det är som styr sättet att ta upp kultur på
- 6) nationell kultur
- 7) det engelska språket som kulturbärare.

LÄRARSTUDENTERS, ELEVERS OCH LÄRARES SYN PÅ KULTURENS ROLL I SPRÅKUNDERVISNINGEN

Mina undersökningar (Gagnestam 2003, 2005) visar att nästan alla de blivande gymnasielärarna anser att kultur har en viktig roll i språkundervisningen. Dock har ett flertal lärarstudenter inte reflekterat över *varför* kultur har en roll i språkundervisningen, utan de ser endast att kultur är något som av tradition hör till. Det är också påtagligt få lärarstudenter som säger att kultur har en roll när det gäller att skapa förståelse för faktorer som kan ligga bakom beteende, uttryck etcetera. Endast en lärarstudent tar upp att det handlar om att skapa förståelse för kulturer i allmänhet och i synnerhet för de kulturer som representeras i klassen.

I enkätundersökningen visar gymnasielärarna generellt en mer positiv syn på kulturens roll än gymnasieeleverna. Eleverna tycker inte i lika hög utsträckning att kultur skapar intresse för engelskun-

dervisningen eller att man genom kultur lär sig kommunicera på engelska, klara av språket eller bete sig rätt i engelsktalande länder. Nästan hälften av gymnasieeleverna i undersökningen är inte heller nöjda med det sätt som kultur behandlas på i engelskundervisningen. De önskar huvudsakligen mer kultur eller kulturundervisning på annat sätt. Hälften av de tillfrågade gymnasielärarna uttrycker också ett behov av förändring beträffande sättet att ta upp kultur på i engelskundervisningen. Enligt min mening tyder dessa resultat på att det finns ett stort behov av att reformera kulturundervisningen i engelska i gymnasiet och lärarutbildningen.

Trots den centrala roll kultur enligt forskning tycks spela i språkundervisningen, visar mina undersökningar att många av de tillfrågade språklärarna och språklärostudenterna känner stor osäkerhet inför hur de ska undervisa om kultur. Det visar sig bland annat att lärarstudenterna aldrig har fått möjlighet att reflektera kring begreppet kultur i språkundervisningen. Många av dem har aldrig hört talas om "interkulturell förståelse", som ändå finns med som ett läroplansmål. Att de tillfrågade lärarstudenterna visar prov på mycket varierande åsikter om hur kultur bör tas upp i engelskundervisningen kan sannolikt ses som ett tecken på att de inte fått de redskap de behöver, för att kunna bedriva en genomtänkt och aktuell kulturundervisning.

När jag betraktar resultaten från mina undersökningar i ett helhetsperspektiv, tycker jag mig se en god illustration av just den förändringsprocess som för närvarande pågår, när det gäller engelskans ställning i världen. Resultaten reflekterar också, på ett väldigt tydligt sätt, menar jag, att något håller på att hända med människors inställning till kultur-, identitets- och nationalitetsbegrepp.

Vad är egentligen kultur? En omfattande forskning har lett fram till en reviderad syn på kulturbegreppet på senare tid. Har detta påverkat aktörerna i engelskundervisningen, är en av frågorna som ställs i undersökningen.

VAD ÄR KULTUR?

Synen på vad kultur är skiljer sig delvis åt mellan lärare och elever i min undersökning. Betydligt fler lärare än elever tycker att kultur innebär vardagsliv och levnadssätt. Framför allt märks dock stora skillnader beträffande synen att kultur innebär tänkesätt och värderingar, liksom "något som genomsyrar allt" – påståenden som stöds av många fler lärare än elever. Även om ett flertal lärare själva såle-

des verkar ha en vidgad syn på vad kultur är, tycks de inte ha kunnat förmedla den synen till sina elever genom undervisningen.

En fenomenografisk analys av de blivande gymnasielärarnas uppfattningar av begreppet kultur resulterade i fyra olika beskrivningskategorier:

- kulturell (estetisk) kultur,
- levnadssätt/vardagsliv,
- tänkesätt samt
- något som genomsyrar allting.

Lärarstudenterna i min undersökning ser mestadels kultur som vardagsliv och levnadssätt, följt av "något som genomsyrar allt". Endast en lärarstudent framhårdar, efter noggrant övervägande, i att kultur främst innebär "kulturell kultur" (så kallad finkultur). Endast en lärarstudent nämner att man bör ta hänsyn till de olika kulturer som kan finnas i klassen. En av lärarstudenterna talar om att förmedla förståelse för vad det är som gör ett språk och hur det hänger ihop med kultur.

Om en lärare har uppfattningen att kultur endast är kulturell kultur (estetisk kultur), vad kan det tänkas få för implikationer för den undervisning som läraren bedriver? Som jag ser det, handlar det om en rätt snäv kulturförståelse, som knappast räcker för att skapa förståelse för människor i andra kulturer. Den kan också upplevas som tämligen klassrelaterad. Som ett komplement till annan kulturundervisning borde dock särskilt studier av skönlitteratur ha en roll att fylla. Sådana studier kan ge bilder av hur människor lever och tänker i många olika sammanhang.

Den uppfattning, som går ut på att kultur är levnadssätt/vardagsliv, kan, som jag ser det, ge upphov till en ganska ytlig undervisning, om inte läraren går in på bakomliggande tänkesätt etcetera. Denna uppfattning berör endast det som syns, det som finns på ytan, till exempel artighet, seder och bruk. Frågan är således vad detta synliga står för.

Uppfattningen att kultur är tänkesätt borde kunna resultera i en undervisning som präglas av grundläggande och viktiga frågor, som styr vårt tänkande och därmed värderingar och attityder, till exempel frågor som berör demokrati, jämställdhet, religion.

Den sista uppfattningen, att kultur är något som genomsyrar allting, innehåller en vid syn på kulturbegreppet. En undervisning som är i samklang med denna uppfattning utesluter inte något från be-

traktande och diskussion. Exempelvis kan klasskillnader lyftas fram till diskussion i en sådan undervisning.

I aktuell språkdidaktisk forskning (t.ex. Robinson 1988; Kramsch 1993; Risager 1996; Tornberg 2000; Lundgren 2002) betonas skillnaden mellan att betrakta kultur ur ett produkt- respektive processperspektiv. Det traditionella sättet att undervisa om kultur i språkundervisning har oftast handlat om ett produktperspektiv. En lärare som ansluter sig till detta perspektiv fokuserar observerbara handlingar eller händelser, till exempel beteenden, traditioner, seder och fakta om ett land. De två beskrivningskategorier, som närmast anknyter till detta traditionella sätt att se på kultur är för mig kategorierna kulturell kultur och levnadssätt/vardagsliv.

En lärare som i stället anlägger ett processperspektiv, ser kultur som en pågående, ständigt föränderlig, dialektisk process, för att skapa mening i tillvaron. I min undersökning anser jag att processperspektivet motsvaras av kategorierna tänkesätt och något som genomsyrar allting.

Trots att alla intervjuade lärarstudenter, utom en, så småningom uttrycker en vidare uppfattning av kulturbegreppet än kulturell kultur säger förhållandevis många att de vill ta upp kultur i sin kommande undervisning just som "kulturell kultur", till exempel konst, litteratur, teater. Denna inkonsekvens kan jag tänka mig beror på att gymnasielärarstudenterna inte har fått med sig de redskap de behöver för att kunna undervisa om kultur på något annat sätt än ur det traditionella produktperspektivet.

EN MOTSÄGELSEFULL BILD VÄXER FRAM

Intervjuerna med lärarstudenterna frammanar således en bild av en mycket splittrad förståelse av kulturbegreppet. Denna bild stämmer väl överens med den översikt över forskningsdebatten om kultur, som Öhlander gjort (1994). Översikten visar att den kulturteoretiska diskussionen idag handlar om uppfattningen av kultur som något motsägelsefullt och provisoriskt. Den aktuella synen på kultur, åtminstone i de moderna västerländska länderna, är således att den är något relativt instabilt, som hela tiden förändrar sig och som ständigt är under förhandling mellan mer eller mindre stridbara parter. De lärarstudenter jag mött har i intervjuerna gett uttryck för att de inte överhuvudtaget blivit förberedda för tankar om kultur eller hur det vore lämpligt att undervisa om kultur i språkundervisningen.

Andra begrepp, som fått en annan betydelse på grund av forskning, är identitets- och nationalitetsbegreppen. Då dessa begrepp har

stor betydelse för hur kultur behandlas i språkundervisning, har jag även undersökt hur de tillfrågade lärarstudenterna, lärarna och eleverna ser på dessa begrepp. Den solida traditionen från 1700- och 1800-talet, då forskare utformade den nationalromantiska uppfattningen att en nära relation föreligger mellan språk, kultur och nation (Risager 1996) lever fortfarande kvar bland språklärare. Det tyder mina undersökningar på. De allra flesta lärarna och en stor majoritet av eleverna hävdar att det är viktigt med nationell kultur.

Lärarstudenternas åsikter, när det gäller vikten av nationell kultur, går i tre olika, kvalitativt skilda, riktningar: fler än hälften av studenterna anser att det är viktigt med nationell kultur och värdefullt för att behålla traditioner, tillhörighet, identitet och arv. Två andra synsätt som kommer fram är att nationell kultur inte är så viktig längre på grund av tilltagande mångkulturalitet och globalisering etcetera samt att det helt enkelt inte finns några enhetliga nationella kulturer, eftersom vi ständigt har influerats av andra kulturer, vilket i allra högsta grad gäller även idag.

Den motsägelsefulla bilden av kultur märks enligt min uppfattning tydligt i de skilda åsikter, som framkommer ur dessa tre perspektiv: lärar-, student- och elevperspektiven. Den kan till exempel illustreras med följande citat ur intervjuer med lärarstudenter:

IP: Äh ... hm ... nationell kultur? Jo men att jag tycker det måste finnas olika kulturer, tycker jag, för annars skulle alla bli likadana. Om alla samlas på ett ställe, så blir det för mycket av den sorten. Det tror inte jag är bra.

IP: Jag tycker vi ska försöka bevara det som vi har, Varför skulle vi inte göra det.

I: Är det svårt att bevara det man har?

IP: Ja, det tror jag, när det kommer in så mycket från olika håll till Sverige, för det är ganska mycket utlänningar, så jag tror att det är svårt.

Jag får en känsla av att en del människor söker trygghet i vår allt mer uppsplittrade och internationaliserade värld. Att slå vakt om nationaliteten och därmed tillhörande traditioner och om en fast relation mellan språk och kultur i specifik mening och att försöka stå emot påverkan från andra kulturer, kan säkerligen handla om rädsla inför det okända – en förståelig försvarsmekanism, men också en inställning som kan bli en grogrund för rasism.

RELATIONEN MELLAN SPRÅK OCH KULTUR

Vidare ser jag den stora variationen i lärarstudenternas uppfattningar av relationen mellan språk och kultur som ett tecken i tiden. Samtliga ser en relation mellan språk och kultur, men skilda uppfattningar förekommer beträffande relationens natur: att kultur uttrycks i språk, att språk och kultur påverkar varandra ömsesidigt samt att språk påverkar kultur. Bland lärarstudenterna är det vanligare att, i alla tre beskrivningskategorierna, se relationen mellan språk och kultur som "intern och nödvändig" än som "extern och tillfällig".

Skillnaden i uppfattning mellan att se relationen som intern och nödvändig respektive extern och tillfällig ser jag som särskilt intressant att reflektera över i förhållande till språklärares undervisning. En uppfattning att relationen mellan språk och kultur är intern och nödvändig ger, enligt min mening, uttryck för en essentialistisk syn på språk och kultur. Att uppfatta språk och kultur som nödvändigt kopplade kanske kan vara en rest från ett nationalromantiskt tänkande, då man snarast såg språk och kultur som en organisk enhet. Jag ser det som ett tämligen statiskt synsätt, som rimmar illa med den påverkan som sker utifrån genom till exempel internationalisering och globalisering. En lärare med denna uppfattning som utgångspunkt kan förväntas behandla kultur på ett nationalistiskt sätt i sin undervisning, kanske till och med protektionistiskt i vissa fall.

Med en uppfattning som går ut på att relationen mellan språk och kultur är extern och tillfällig borde undervisningen i stället lättare få en inriktning mot universella betydelser och kulturförståelse över språkgränserna. Det är, enligt min mening, en öppnare syn, som ger utrymme för att använda ett språk som *lingua franca*. Den stämmer bättre överens med den mångkulturella, globaliserade värld vi lever i, där kulturer ständigt blandas. Denna uppfattning är också öppen för den påverkan från andra språk som sker och alltid har skett.

Bland språkdidaktiska forskare har till exempel Risager (1996) ingående diskuterat och lyft fram den kamp som pågår inom språkundervisningen mellan det traditionella nationella paradigmet och en rad nyare undervisningsidéer, som går i global/lokal riktning. Uppfattningen, som kommit fram i min undersökning, att relationen mellan språk och kultur är extern och tillfällig, anser jag öppnar för en undervisning som går i en mer global/lokal (även kallad *glokal*) riktning.

Som jag ser det hänger denna fråga nära ihop med frågan om vilken koppling som föreligger mellan språk och kultur, som Risager (1996) också har analyserat ingående. Den analys av den kulturpe-

dagogiska diskursen inom språkundervisning som Risager gjort visar att en sammanblandning ofta sker av olika förståelser av relationen mellan språk och kultur. Vanligt är också att tala om förhållandet dem emellan som något oproblematiskt, till exempel "språket och dess kultur", "språkkulturen", "språk är kultur och kultur är språk", vilket borde handla om ett antropologiskt/filosofiskt påstående på ett allmänt plan – inte om specifika språk och kulturer på ett differentiellt plan. Risager menar att kultur och språk, på det differentiella planet, gott kan skiljas åt och förenas i nya konstellationer. Den språkliga och kulturella komplexitet, som utvecklas genom de tvärnationella processer, som kännetecknar världen av idag, borde vara utgångspunkten för synen på sambandet mellan språk och kultur. Framför allt engelska sprids överallt genom migration, turism och globaliserad kommunikations- och informationsteknologi. Att globaliseringen och internationaliseringen också berör det kulturella området tas upp av många forskare och debattörer (t.ex. Robertson 1993; Wilson & Dissanayake 1996).

I min enkätundersökning (Gagnestam 2003, 2005) uttrycker gymnasielärarna synen att språk och kultur har starka band. De flesta anser till exempel att språk och kultur alltid hör ihop. Deras elever däremot ser inte den fasta kopplingen mellan språk och kultur i samma omfattning. Endast en mindre del av dem tycker att språk och kultur alltid hör ihop. Här framträder en intressant skillnad mellan lärarna och deras elever. Man kan spekulera i om anledningen till att så få av eleverna ser en fast koppling mellan språk och kultur är att de yngre tagit till sig det nyare sättet att se på till exempel engelska, som ett kommunikationsspråk (*lingua franca*). Här kan jag tänka mig att den ökade Internetanvändningen bland yngre spelar en stor roll, liksom ökat resande och ungdomsutbyten.

FORM ELLER INNEHÅLL?

Marton (1993) skriver om att förmedlingen av ett innehåll utgör "the heart of teaching".

... the teacher is doing something with some specific content in order to develop the students' capability of understanding that content, of knowing it, of using it in one way or another (s. 4).

Genom undervisning är det tänkt att elever ska lära sig något – och innehållet i undervisningen borde rimligtvis vara något synnerligen

centralt. Av tradition har språkundervisning dock mer handlat om form än om innehåll. Språkdidaktisk forskning förknippas vanligtvis med inlärningsforskning, det vill säga med frågor om hur språkinläring kan gå till, hur den skulle kunna effektiviseras och hur språkliga färdigheter kan beskrivas och mätas (Tornberg 2000). Däremot har innehållet i språkundervisningen sällan problematiserats (Tornberg 1997). Det är emellertid just innehållet som särskilt fokuseras i min avhandling (Gagnestam 2003).

De allra flesta lärarstudenterna, som jag intervjuat, nämner kommunikation som det huvudinnehåll de vill ha i sin kommande undervisning. Däremot nämner nästan ingen av dem vad kommunikationen ska handla om. De talar i stället om på vilket sätt eleverna kan kommunicera, till exempel att eleverna gärna kan kommunicera via Internet eller att alla sinnen bör användas vid träningen. Återigen exempel på språkundervisningens traditionella betoning på form framför innehåll.

Alexandersson (1994) menar, på grundval av sin egen forskning och en genomgång av ett flertal andra forskares resultat (t.ex. Shulman 1986; Fransson & Larsson 1982; Andersson & Lawenius 1983) att det specifika innehållet i undervisningen inte framträder som något centralt hos lärare i de undersökningar han refererar till. Han resonerar kring vad detta kan bero på. En förklaring, menar han, skulle kunna vara att det specifika innehållet i undervisningen under decennier fått en allt för underordnad roll genom att progressivistiska ideal fokuserats, till exempel undersökande arbetssätt och problemorienterad undervisning. Vidare att den svenska skolideologin (se t.ex. Carlgren 1986; Lindblad 1991), via läroplanstexter, mer fokuserat elevaktiva arbetsformer som det centrala. Alexandersson kan också tänka sig att anledningen till "varför lärarna inte mera påtagligt riktade medvetandeakten mot ett specifikt innehåll, kan ha att göra med avsaknaden av forskning om det specifika innehållet i undervisningen" (Alexandersson 1994, s. 228).

Även andra forskare, till exempel Shulman (1986) har kritiserat forskning om undervisning för att ämnesinnehållet i undervisningen har ignorerats och negligerats. När det gäller språkundervisning konstaterar Apelgren att "kunskap om språk som lingvistiskt system, liksom former och kategorier av detta system, har varit den traditionella basen för beskrivning av språk och språkundervisning" (min översättning), (Apelgren 2001, s. 233). Språklärarna i Apelgrens studie beskriver också språkundervisning och språkinläring i engelska i termer av strukturer och många av lärarna hade studerat språk, där-

för att de var intresserade av språk som system. Ett citat från Apelgrens studie (2001, s. 234) kan illustrera konflikten i att vilja fokusera både innehåll och form, som många språklärare säkert känner igen.

This is perhaps typical for language teachers, that you get caught up in, as for example when I listen to news ... I am really most interested in the content, but then I get caught up in the vocabulary or grammar and then I miss the content. It is difficult to keep up both. I think it is so fascinating with constructions (of languages).

Men, som Alexandersson påpekar, kunskaper om innehåll och metod måste också sättas i relation till den enskilde eleven. Lärarna måste bli medvetna om hur den enskilde eleven förstår ett innehåll, hur eleven kan hantera sin förståelse av detta innehåll (den inre metoden) och få kunskap om vad man som lärare kan göra för att utveckla denna interaktiva process (Alexandersson 1994). I undervisningen går man sällan till botten med uppfattningar. Man berör sällan förståelsen för fenomenet.

En reflektion jag gjort, när det gäller min egen undersökning, är att elever och lärare har väldigt olika syn på exakt samma undervisning – och då handlar det om innehållet i undervisningen. Det tolkar jag som att engelskundervisningen i allmänhet inte har byggt på elevernas förståelse av ämnet. Var finns dialogen mellan lärare och elever? ”Elevens inre metod i kombination med hur eleven tänker kring ett specifikt innehåll är centralt om undervisning ska leda till inläring” (Alexandersson 1994, s. 231). Det är därför oerhört viktigt att kulturundervisningen utgår från elevernas egna föreställningar om vad kultur är, att lärarna ser den möjliga variation som finns bland eleverna, om eleverna ska känna att de kan ta till sig undervisningen och att den angår dem.

I min enkätundersökning frågar jag vad det är som styr sättet att ta upp kultur på i engelskundervisningen i gymnasiet. När det gäller läroplaner och kursplaner, svarar en tredjedel av lärarna att dessa inte styr mycket eller nästan inte alls. Det verkar således som om läroplaner och kursplaner inte får den totala genomslagskraft, som det finns anledning att förvänta sig. Det kan ju bero på många olika saker, till exempel svårtillgängligt språk i läroplanerna, tidsbrist hos lärarna eller kanske att man inte orkar ta till sig nya mål för verksamheten, eftersom man kan ha fullt upp med att klara av vardagen i skolan. Jag ser det som viktigt att lärarna får mer tid till fortbildning, så att de får en reell möjlighet att leva upp till undervisningens

mål. Fortbildning om kulturundervisning efterfrågas också av lärarna själva under öppna frågor i enkäten.

Vidare svarar lärarna att det är lärarnas erfarenheter och intressen som styr mest, när det gäller sättet att ta upp kultur, vilket eleverna instämmer i. När det gäller elevernas förslag och intressen, så tycker betydligt fler lärare än elever att dessa styr. Att elevernas förslag och intressen styr i mindre omfattning än lärarnas erfarenheter och intressen tycker jag också är ett problem, värt att beakta. Mycket forskning (t.ex. Gardner 1985) och beprövad erfarenhet har visat att man lär sig så oändligt mycket lättare och bättre, om man är intresserad av ämnet. Det är klart motivationshöjande.

DIDAKTISKA KONSEKVENSER

Engelsklärarna och engelsklärlärarstudenterna, som medverkade i undersökningen, har mestadels valt engelska som undervisningsämne av personligt intresse för ämnet. "Det är ett roligt och intressant ämne", säger många av dem. Det är en bra utgångspunkt att ha, om man som lärare eller blivande lärare vill utveckla sin kunskap om ämnet och ämnets didaktik. Didaktisk kompetens fokuserar innehållet och relationen mellan lärare, undervisning och den som lär sig. "The teacher's attitude to the content he/she teaches is crucial" (Englund 1996, s. 83). Att kritiskt reflektera över sin undervisning och över de antaganden man ofta tar för givna, som om de vore objektivt fastslagna sanningar, kan leda till en omprövning av dessa antaganden och därmed förnyelse. Mina undersökningar syftade därför också till att synliggöra dessa grundläggande antaganden, som aktörerna i engelskundervisningen kunde tänkas ha, beskriva dem och ge mina tolkningar av dem. Min förhoppning var att de därefter skulle kunna utgöra en grund för språklärares reflektion och leda till en större medvetenhet om deras egen verksamhet, när det gäller hur de behandlar kultur i engelskundervisning. Jag ser det som mycket viktigt att lärarutbildning och lärarfortbildning innehåller sådana moment, som innebär att de deltagande får möjlighet att reflektera över sin syn på centrala fenomen, exempelvis kultur.

Carlgren & Marton (2002) hävdar att ett flertal forskningsprojekt har visat att lärarnas uppfattningar av vad som ska läras formar studenternas/elevernas lärande.

Kvalitativa skillnader vad gäller elevernas förståelse av det som behandlas i undervisningen är starkt korrelerade med skillnader vad gäller

hur olika lärare behandlar undervisningens innehåll (vad som fokuseras, vad som tas för givet, vad som varierar, vad som varierar samtidigt etc.) (Carlgren & Marton 2002, s. 168).

Att i undervisningen ta upp variationen av uppfattningar som utgångspunkt för reflektion är också synnerligen angeläget med tanke på målet interkulturell förståelse.

Människor erfar variation i seendet, i erfandet, i tänkandet och genom att de erfar dylika variationer utvecklas förmågan att urskilja vad andra ser, erfar, tänker på. Gör man det blir man starkare i meningen att man kan se, erfara, tänka kring världen på olika sätt och således kan hantera skilda situationer på skilda sätt. Kan jag se mina handlingar genom den andras ögon, så formas också mina handlingar av den andra (Carlgren & Marton 2002, s. 210).

Uppfattningar är således fundamentala och viktiga att analysera och beakta i all undervisning. De kvalitativt skilda uppfattningar av vad kultur är, relationen språk – kultur samt begreppet interkulturell kompetens, som kommit fram genom den fenomenografiska undersökningen, menar jag därför kan vara användbara som utgångspunkter för undervisning om dessa frågor.

”Det sant pedagogiska består just i att utgå ifrån den andra, den lärande andra och försöka se det som hon ser” (Carlgren & Marton 2002, s. 232). Genom att fundera kring sina egna uppfattningar och involvera sina elevers uppfattningar om centrala begrepp för ett ämnesinnehåll samt synliggöra variationen i uppfattningar kan en lärare, enligt min syn, skapa en undervisning som just är sant pedagogisk. Med stöd av egna och andras redovisade forskningsresultat (Gagnestam 2003, 2005) anser jag således att det finns ett starkt behov av att reformera engelskundervisningen i följande avseenden:

- Innehållet i undervisningen måste fokuseras i större utsträckning, än vad som görs idag.
- Elevernas förståelse för ämnet och delaktighet i undervisningsprocessen bör vara grunden för undervisningen.
- Sättet att behandla kultur i språkundervisningen bör anpassas till dagens förändrade kultur-, identitets- och nationalitetsbegrepp. I stället för en ren faktainformation, som språkundervisningen traditionellt förmedlat, bör kultur problematiseras och attityder, tänkesätt och värderingar diskuteras.

- Lärarna bör ta avstamp i elevernas egna kulturer, vilket givetvis inbegriper de främmande kulturer, som kan finnas representerade i det mångkulturella klassrummet.
- Det är lämpligt att kultur blir ”den röda tråden” – något som genomsyrar allt som görs i språkklassrummet. Kultur bör bli själva kärnan i undervisningen och betraktas ur ett processperspektiv i stället för det traditionella produktperspektivet.
- Engelskundervisningen bör inte ensidigt fokusera de traditionella nationella kulturerna Storbritannien och USA. Språket bör i stället läras in som ett globalt, mångkulturellt världsspråk, som tillhör ett mycket stort antal individer i många kulturer.
- Engelskans roll som kommunikationsspråk (*lingua franca*) bör särskilt lyftas fram och engelskundervisningen bör ha som mål att få fram goda interkulturella språkbrukare.
- Ett reflekterande arbetssätt i språkundervisningen är något att verkligen sträva mot, inte minst för att undervisningen, i enlighet med läroplans- och kursplanemål, ska leda fram till interkulturell förståelse och kompetens. Dessa mål är synnerligen viktiga mål för språkundervisningen i vårt allt mer mångkulturella samhälle.

SLUTORD

Den som lär sig ett främmande språk behöver utveckla ett medvetande om sig själv och om andra och få en djupare förståelse för både språk och kultur. Lärare i främmande språk har en unik möjlighet att vidga sina elevers horisonter, att hjälpa dem att bättre förstå sig själva och i och med det att bättre förstå andra.

REFERENSER

- Alexandersson, Mikael (1994): *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, Egil & Lawenius, Maria (1983): *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 44. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Apelgren, Britt-Marie (2001): *Foreign Language Teachers' Voices*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, Ingrid. (1986): *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg Studies in Educational Sciences 56. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Englund, Tomas (1996): Are professional teachers a good thing? I Ivor Goodson & Andy Hargreaves, red: *Teachers' Professional Lives*, 83. London: The Falmer Press.
- Fransson, Anders & Larsson, Staffan (1982): *Bedömning och återkoppling*. Göteborg: Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Gagnestam, Eva (2003): *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*. Karlstad: Karlstad University Studies 2003:25.
- Gagnestam, Eva (2005): *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, Robert (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Heusinkveld, Paula R., red. (1997): *Pathways to Culture*. Yarmouth, USA: Intercultural Press.
- Kramsch, Claire (1991): The order of discourse in language teaching. I Barbara F. Freed, red: *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, 191. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindblad, Sverker (1991): *Lärarna – samhället och skolans utveckling. Utforskningar och analyser av lärarledd försöksverksamhet*. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Lundgren, Ulla (2002): *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Risager, Karen (1996): Sprog, kultur og internationalisering i sprogundervisningen, "Sprog, kultur, intersprog". *ROLIG Papir*, 1996.
- Robertson, Roland (1993): Globaliseringens problem. *Grus*, 41, 6–31.
- Robinson, Gail L. (1978): *The Forest through the Trees. Issues in Foreign Language Education*, 135. Brookvale, N.S.W.: Australian and New Zealand Book.
- Shulman, Lawrence (1986): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. A Contemporary Perspective. I Merlin C.

- Wittrock, red: *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tornberg, Ulrika (1997): *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 92.
- Wilson, Rob & Dissanayake, Wimal, red. (1996): *Global Local. Cultural Production and the Transnational Imaginary*. Durham and London: Duke University Press.
- Öhlander, Magnus (1994): Kulturbegreppet, kritiken och praktiken. *Kulturella perspektiv*, 1, 35.

SPRÅK-OCH KULTURDIDAKTIK I SJU LÄNDER

EN STUDIE AV LÄRARE I FRÄMMANDE SPRÅK
OCH INTERKULTURELL KOMPETENS

Ulla Lundgren & Lies Sercu

INLEDNING

Idag måste unga människor utbildas för att kunna möta behoven i ett mångkulturellt samhälle, i klassrummet, i närsamhället, på Internet och utomlands. Detta ifrågasätter den rådande normen för undervisning i främmande språk. Idealet är inte längre den infödda språkbrukaren utan *den interkulturella språkbrukaren*. Det är, enligt Byram & Fleming (1998, s. 9)

...någon som har kunskap om en eller företrädesvis fler kulturer och sociala identiteter och som har förmåga att upptäcka och relatera till nya människor i andra sammanhang än dem för vilka de direkt har blivit förberedda (vår översättning).

Aktuell internationell forskning (Byram 1997, Kramsch 1998, Risager 2003) och kursplaner i många länder uppmärksammar interkulturell kommunikativ kompetens (IKK) som ett nytt mål för undervisningen i främmande språk, vilket ses som en utvidgning av kommunikativ kompetens. IKK omfattar förutom kommunikativ kompetens också interkulturell kompetens (IK), det vill säga kunskaper, färdigheter och attityder. Byram inkluderar i IK fem kunskapskomponenter (*savoirs*): kunskap om sig själv och andra, förmåga att tolka och relatera, färdigheter att upptäcka och interagera, attityder samt kritisk medvetenhet.

Kunskaper	Färdigheter	Attityder
- Specifik och generell kulturkunskap	- Förmåga att tolka och ställa sig i relation till något annat –	- Attityder till att relativisera sig själv och värdera andra
- Kunskaper om sig själv och andra	<i>Savoir-comprendre</i>	- Positiv attityd till att utveckla interkulturell kompetens
- Kunskaper om interaktion, individuell och samhällelig	- Förmåga att upptäcka och interagera	<i>Savoir-être</i>
- Kunskaper om hur kultur påverkar språk och kommunikation	- Förmåga att skaffa sig ny kunskap och att kunna hantera kunskap, attityder och färdigheter under det tryck som kommunikation och interaktion under verkliga förhållanden innebär	- En generell attityd karakteriserad av ett kritiskt engagemang i den aktuella främmande kulturen och i sin egen
<i>Savoirs</i>	- Metakognitiva strategier för att styra sitt eget lärande	<i>Savoir-s'engager</i>
	<i>Savoir-apprendre/savoir-faire</i>	

Figur 1. Komponenter av interkulturell kompetens (efter Byram 1997).

De svenska språkkursplanerna för grundskolan (1994/1996) säger uttryckligen att undervisningen syftar till interkulturell förståelse. Med kursplan 2000 (Skolverket 2000a) skärps områdets betydelse ytterligare genom att

- interkulturell förståelse betonas starkare
- begreppet interkulturell kompetens introduceras
- perspektivet breddas från "engelsktalande länder" till att omfatta en "växande engelsktalande omvärld"
- elevens förmåga att utveckla interkulturell förståelse ska bedömas
- interkulturell kompetens integreras i "en allsidig kommunikativ förmåga"
- en progression ska finnas genom hela skoltiden.

De ovan samlade direktiven från myndigheten (Malmberg 2000, Skolverket 2000a, 2000b) ska tolkas lokalt. Den enskilda läraren ska tyda och översätta dem till klassrumspraktik via den egna skolans lokala plan. För praktikern finns föga tillgängligt stöd i form av teorier, diskussioner om alternativa ämnesuppfattningar och metodanvisningar (Lundgren 2002).

LÄRARES TÄNKANDE OM KULTURDIDAKTIK — EN INTERNATIONELL STUDIE

Det interkulturella fokus inom teoribildning och styrdokument som ovan skisserats på ett internationellt och nationellt plan medför en förskjutning av språklärarens yrkesroll. Tidigare har lärare kunnat möta kraven på att vidga sina elevers horisonter genom att göra dem bekanta med kulturspecifik information och föra över information *om* kultur. De förväntningar som i dag uttalas avseende språkämnens interkulturella dimension kräver av lärarna en helt annan attityd. De måste ha en bred generell kunskap *i* kultur, kunna problematisera bärande begrepp och själva skaffa sig en rad nya färdigheter som rustar dem för att hjälpa eleverna att utveckla interkulturell kompetens. Detta kallar vi i artikeln *språk- och kulturdidaktiskt medvetna lärare*. Språk- och kulturdidaktik syftar således till att inom undervisningen i främmande språk utveckla interkulturell kompetens.

Den allmänna föreställningen verkar vara att lärare rör sig i den anvisade riktningen och är villiga att stödja de nya angivna målen.

Språklärare förväntas redan ha lämnat en traditionell undervisning om kulturkunskap bakom sig och vara på god väg mot en interkulturell språkundervisning. Vi har konstaterat att detta antagande vilar på en intuitiv uppfattning som inte finns belagd. Detta faktum ligger bakom vårt forskningsprojekt.

Forskningsprojektet har sin grund i ett nätverk av forskare, Cultnet, vilket ursprungligen startades 1995 av professor Mike Byram, Durham University. Projektet initierades av Lies Sercu och genomfördes under 2001 av åtta lärarutbildare i sju länder, Belgien, Bulgarien, Grekland, Mexiko, Polen, Spanien och Sverige. Vi är alla intresserade av interkulturell kompetens relaterat till undervisning i främmande språk. Vårt gemensamma intresse fick oss att vilja veta mer om bland annat

- hur språklärare beskriver sig själva,
- vad språklärare säger att de gör,
- hur språklärare ser på sina elever.

Med andra ord är vi intresserade av lärares tänkande, uppfattningar, föreställningar och kunskaper - allt detta kopplat till språk- och kulturdidaktik. Forskningen har tre syften. Vi ville undersöka:

- hur språklärares självförståelse av yrkesrollen förhåller sig till den tänkta profil som tecknats av den språk- och kulturdidaktiskt medvetna läraren,
- i vilken utsträckning aktuell lärarpraxis kan karaktäriseras som inriktad mot att uppnå interkulturell kommunikativ kompetens istället för kommunikativ (lingvistisk) kompetens,
- i vilken utsträckning lärare är villiga att interkulturalisera undervisningen i främmande språk och att identifiera faktorer som synes påverka denna beredskap.

HUR UNDERSÖKNINGEN GICK TILL

424 lärare i de sju länderna besvarade en nätbaserad enkät på engelska med huvudsakligen slutna frågor och ett fåtal öppna frågor. Denna kvantitativa ansats gjorde det möjligt för oss att jämföra nationella data på ett ganska enkelt sätt genom statistisk bearbetning. Kvalitativa forskningsmetoder, såsom ostrukturerade intervjuer, journaler, observationer etcetera skulle naturligtvis ha givit oss fördjupade data, men skulle ha gjort internationella jämförelser omöjliga.

I den svenska delstudien deltog lärare i främmande språk för elever mellan skolår 7 och gymnasiets årskurs 3. Några lärare arbetade dessutom inom vuxenundervisning. Undersökningsgruppen består av lärare som deltog i Skolverkets nationella fortbildningsinsats för språklärare 2000–2001. Denna fortbildning, med målsättning att uppdatera språkdidaktiken, erbjöds alla kommuner med språklärare på grundskolans senare år och gymnasiet. 40 kommuner valdes ut jämt fördelade över hela landet med hänsyn till stad och landsbygd. Eftersom kursen ansågs attraktiv blev det konkurrens om platserna. De lokala skolmyndigheterna nominerade tre deltagare per kommun, vilka undervisade olika åldersgrupper. Sålunda är det rimligt, att anta att de 120 lärare, som slutgiltigt erbjöds plats, var ett positivt urval av intresserade och progressiva pedagoger. Kursen innefattade nationella och regionala träffar med föreläsningar, och seminarier samt självstudier. Deltagarna skulle efter kursens slut fungera som pilotlärare för kollegor på hemmaplan. Den interkulturella dimensionen var en av de många moment som fortbildningskursen behandlade.

En skriftlig inbjudan att delta i vår enkätundersökning presenterades nämnda lärargrupp på en nationell kursträff i mars 2001. Enkäten var webbaserad, men de respondenter som efterfrågade en pappersversion erbjöds en sådan. Omkring 20 personer föredrog pappersversionen och deras svar överfördes till ett elektroniskt formulär. Två personliga brev skickades ut till samtliga i april och maj som påminnelse. I juni hade slutligen 60 lärare besvarat enkäten, vilket innebär en svarsfrekvens på 50%.

Den lärargrupp som svarade bestod av 50 kvinnor och 10 män. Fler än hälften var över 50 år. Fyra lärare var 30 år och yngre. Medelåldern var 48 år vilket var den högsta i de sju deltagande länderna.

Alla respondenter var behöriga språklärare. Svenska var modersmålet för de flesta (54). Tre personer karakteriserade sig själva som tvåspråkiga. Lärarna undervisade vanligtvis i minst två främmande språk. Lärarnas undervisning fördelades enligt följande:

- 75% undervisade i engelska
- 42% undervisade i tyska
- 35% undervisade i franska
- 13% undervisade i spanska
- 17% undervisade i andra språk det vill säga i sitt eget andraspråk eller i ryska, finska, latin eller klassisk grekiska. Majoriteten hade undervisat i främmande språk länge. Fler än hälften hade arbetet i 21 år eller längre, men bara åtta lärare hade 5 års undervisningsvana eller mindre.

Två tredjedelar av de aktuella skolorna hade inga eller mindre än en procent invandrarelever.

HUVUDRESULTAT

Resultaten av den internationella undersökningen (Sercu m.fl. 2005) kan sammanfattas i sex allmänna slutsatser.

1) Två klart åtskilda lärarprofiler

Vi kan tala om två klart åtskilda lärarprofiler när vi kartlägger lärares uppfattningar om integration av interkulturell kompetens i språkundervisningen. Dessa profiler benämns "den välvilligt inställda språkläraren" och "den avståndstagande språkläraren". Varje profil kan identifieras med hjälp av ett antal karaktäristika.

Lärare som är negativt inställda till interkulturell kompetens i undervisningen av främmande språk tror följande:

- Det är omöjligt att integrera språk- och kulturundervisning.
- Interkulturella färdigheter kan inte tillägnas i skolan, än mindre i språkklassrummet.
- Att undervisa mot interkulturell kompetens ger inte några positiva effekter på elevers attityder och uppfattningar. Den enda effekten är negativ: undervisning mot interkulturell kompetens förstärker elevers redan existerande stereotyper.
- Det är bara när det finns etniska minoriteter representerade i klassen som det är aktuellt att undervisa mot interkulturell kompetens.

Lärare som är positivt inställda till interkulturell kompetens i undervisningen av främmande språk tror följande:

- Kulturundervisning är lika viktig som språkundervisning. De båda går att integrera.
- Undervisning mot interkulturell kompetens gör elever mer toleranta.
- Ett ämnesövergripande synsätt är att föredra. Lärare i alla ämnen bör undervisa mot interkulturell förståelse, inte bara lärare i främmande språk.
- Undervisning mot interkulturell kompetens är för alla elever, inte bara i skolor där det finns elever från etniska minoriteter.

Hit hör majoriteten av lärarna, inklusive de svenska respondenterna, även om de inte ställer upp på alla punkter ovan. Bara 10% av de svenska lärarna tror att det är möjligt att helt integrera språk- och kulturundervisning.

2) Förhållandet mellan lärares positiva inställning och deras faktiska handlande

För det andra visar våra data att det inte finns någon klart samband mellan lärares uppfattningar om integration av interkulturell kompetens i undervisning av främmande språk och sättet på vilket de utformar sin undervisningspraktik. Lärare, som är klart villiga att interkulturalisera sin undervisning, undervisar ännu inte mot interkulturell kompetens. Detta gäller även de svenska språklärarna.

Lärare är tvungna att spänna över hela kursplanen och tilldelas ett begränsat antal undervisningstimmar. Lärarna anger tidsbrist, bristande kunskaper om området och brist på material som överskuggande skäl till att de inte lyfter fram kulturen i språkundervisning. En svensk lärarkommenterar får illustrera:

Det skulle behövas en massa tid till reflektion och planering. Jag behöver tid för att hitta material, komma på nya idéer hur man kan undervisa. Jag behöver få veta mer om "kulturundervisning". Det tar tid att lära sig ett språk. "Kulturundervisning" kan inte ske på bekostnad av språkfärdigheter. Jag skulle behöva hitta bra sätt att integrera de "två färdigheterna" (vår översättning).

Det kan också finnas konflikter med elevers uppfattningar:

I vissa grupper är det svårt att skapa den öppna atmosfär som behövs för detta arbete (vår översättning).

Man kan kanske tycka att detta är ett exempel på ett Moment 22 syndrom; det är just att skapa en "öppen atmosfär" som ligger inom den språk- och kulturdidaktiska målsättningen. En annan lärare säger att hennes elever "inte ser vad det ska vara bra för".

Många av de svenska lärarna framhåller att språkfärdighetsmålen i kursplaner och nationella prov styr deras prioriteringar:

När man undervisar i franska jagas man av de stora nationella proven som kommer på slutet. Proven som kommer från Skolverket testar inte kultur, bara språk (vår översättning).

3) *Lärare föredrar traditionell lärarstyrd undervisning*

För det tredje visar våra resultat på konsekvens i svaren när det gäller lärarnas praktik. De olika svar som samlats in rörande lärares kulturundervisning bekräftar varandra. Det övergripande intrycket när det gäller faktisk undervisningspraktik, är att lärarna, inklusive de svenska, föredrar traditionell lärarstyrd undervisning inriktad mot att öka elevernas kännedom om den utländska kulturen. De eftersträvar inte ett upplägg som syftar till att tillägna sig interkulturell kompetens med dess kognitiva, färdighetsinriktade och attitydskapande komponenter (se figur 1).

Våra resultat visar att respondenterna uppfattar undervisning i kultur och interkulturell kompetens mer som att överföra lärarens egna kunskaper än som att stödja och handleda eleverna så att de kan utveckla sitt interkulturella lärande och förändra sitt tänkande och sina uppfattningar. Så svarar till exempel 41% av de svenska lärarna att de ofta "berättar för sina elever om sina egna upplevelser". 60% delger eleverna "vad de själva har hört eller läst" och 53% tar upp "varför de anser något fascinerande och egendomligt" i en viss kultur.

De lärarakтивiteter, som mest frekvent förekommer, kan sägas vara typiska för ett lärarstyrt undervisningssätt. Lärare tenderar att överföra kulturell information som finns i läroboken utan hänsyn till om denna information är intressant för eleverna eller har möjligheter att förändra snedvridna föreställningar hos eleverna. Lärarna verkar hålla fast vid ett synsätt på kulturundervisning som var vanligt i språkundervisningen när de själva gick i skolan. Lärare må vara bra på att uppfatta elevers språkförmåga med dess förtjänster och svagheter, men när det gäller lärande i kultur och interkulturell kompetens, verkar så inte vara fallet.

4) *Skolresor och utbytesprogram spelar en liten roll*

För det fjärde visar våra resultat att upplevelsebaserade läroprocesser, såsom skolresor och utbytesprogram bara har marginell betydelse för lärares övergripande föreställningar om vad de vill uppnå i sin undervisningen. Detta gäller i synnerhet de svenska lärarna.

5) *Lärare tar inte hänsyn till sina elevers attityder*

Den femte slutsatsen gäller den brist på hänsyn lärare tar till sina elevers förtrogenhet med eller attityder till de kulturer som förbinds med det främmande språk som eleverna lär sig när lärarna utformar sin kulturdidaktiska praxis.

6) Lärares förtrogenhet med de aktuella kulturerna påverkar deras undervisning

Slutligen visar våra data att graden av förtrogenhet med kulturer, förbundna med de främmande språk lärarna undervisar i, påverkar i vilken omfattning lärare berör olika aspekter av andra kulturer i språkklassrummet.

Resultaten har här i artikeln av utrymmesskäl endast översiktligt berörts, men redovisas och kommenteras i detalj i ett jämförande perspektiv i Sercu med flera (2005). De visar att vi kan tala om en genomsnittlig lärarprofil med avseende på språk- och kulturundervisning och att denna profil inte ännu överensstämmer med den språk- och kulturdidaktiskt medvetna lärares. Dessutom har vi visat att våra data stöder tidigare forskningsresultat om språklärares syn på språk- och kulturundervisning och undervisning mot interkulturell kompetens (Byram & Risager 1999, Guilherme 2000, Sercu 2001, Lundgren 2002, Gagne-stam 2003).

Vi menar att våra resultat kan vara av intresse för alla som vill veta hur språklärare i ett antal länder ser på interkulturell kompetens i språkundervisning och hur deras uppfattningar påverkar deras undervisning. Både de nationella och de jämförande resultaten kan hjälpa enskilda lärare att reflektera över sina egna föreställningar och sin lärarpraktik, över var de själva står på en skala mellan "den välvilligt inställda språkläraren" och "den avståndstagande språkläraren" i jämförelse med andra lärare i sitt eget land (om de råkar bo i ett av de undersökta länderna) eller med språklärare internationellt sett. Resultaten kan tjäna som utgångspunkt för diskussioner med kollegor, för idéutbyte om integration av den interkulturella dimensionen i den egna undervisningen och för initiativ att med lärarlaget ompröva existerande praxis.

För lärarutbildare som vill planera internationella grund- och fortbildningsprogram är det av väsentlig betydelse att kunna förstå lärares uppfattningar. Finns det kännedom om dessa och de bakomliggande skäl till att lärare tar till sig eller tar avstånd från undervisning mot interkulturell kompetens, kan denna kunskap bidra till att klargöra och exemplifiera för lärare hur de bättre skulle kunna verka för att deras elever utvecklas i enlighet med en språk- och kulturdidaktisk målsättning. Våra resultat fokuserar viktiga skillnader och likheter i lärares uppfattningar.

Både nationella och internationella kurser för lärare kan bygga på dessa likheter och låta lärare från olika länder samarbeta när de vet att de delar samma kunskaper, färdigheter och övertygelser. De kan också utnyttja skillnader mellan lärare för att öka lärares förståelse av interkulturell kompetens.

KONSEKVENSER FÖR KOMPETENSUTVECKLING OCH UTBILDNINGSPOLICY

Ett av våra skäl till att undersöka lärares uppfattningar om undervisning mot interkulturell förståelse inom språkundervisning var att kunna visa på möjligheter till kompetensutveckling som grundar sig på lärares verkliga uppfattningar och praxis. För att lärare ska förändra sina uppfattningar om kulturdidaktik behöver de ta del av uppfattningar som erbjuder didaktiska alternativ. Alternativen kan hjälpa dem att se interkulturell kompetens inte bara i betydelsen att skaffa sig kulturkunskap, utan också som att kunna erövra interkulturella färdigheter och attityder.

En av de slutsatser som vi drar av vår studie är att majoriteten av lärarna är villiga att integrera interkulturell kompetens i sin undervisning. Likväl definierar de målen med undervisning i främmande språk först och främst i termer av kommunikativ kompetens, inte interkulturell kommunikativ kompetens. Lärare kan tycka att det är viktigt att deras elever blir interkulturellt kompetenta och ändå känna att de är ansvariga inför föräldrar och elever som ser kommunikativ kompetens som huvudmålet för språkutbildning. Ett förslag för fortbildning är att lärare ska erbjudas möjligheter att reflektera över sina rådande uppfattningar om undervisning i språk- och kultur.

Förutom konflikter inom en lärares eget tankesystem kan det finnas konflikter med kollegor. Någon lärare vill kanske tillämpa ett ämnesövergripande arbetssätt inriktat mot interkulturell förståelse, medan kollegor anser att undervisning i främmande språk enbart ska ske inom ämnets ram.

Kanske vill läraren att eleverna självständigt ska söka kunskap i och om kultur, medan eleverna föredrar lärarledda instruktioner. Mycket ofta förblir dessa olikheter i uppfattningar omedvetna och osynliga. En kompetensutvecklingskurs kan dra fram dessa kontrasterande uppfattningar i ljuset och därmed ge lärare möjligheter att få syn på dem, undersöka dem och diskutera dem.

Lärarnas språk-och kulturdidaktiska fortbildning skulle kunna erbjuda metodiska eller praktiskt-pedagogiska moment. Om lärare

får exempel på hur språk och kultur kan integreras kan det hjälpa dem att själva undersöka alternativa undervisningssätt. Det kan kanske bidra till att de förändrar sin negativa inställning.

Ett annat exempel på kompetensutveckling skulle kunna vara att lärarna lär sig analysera textböcker och undervisningsmaterial. Våra data visar att textböcker spelar en framträdande roll i språkundervisningen. Fortbildningskurser kunde erbjuda möjligheter till granskning av textbäckers behandling av den (inter)kulturella dimensionen. Lärare kunde få reflektera över kvaliteten på sitt undervisningsmaterial med avseende på hur detta främjar utvecklandet av interkulturell kompetens hos elever och få hjälp att anpassa sitt material till ett interkulturellt synsätt.

Slutligen kan kompetensutvecklingsprogram hjälpa lärare att inse de möjligheter att öka elevers interkulturella kompetens som ligger i aktiviteter som erbjuder upplevelsebaserat lärande såsom skolresor och utbytesprojekt. Kompetensutveckling kan visa på vägar att undvika fallgropar som kan leda till förstärkning av redan existerande stereotyper.

Våra resultat skulle kunna utnyttjas av dem som planerar och organiserar språklärarytildning på grundnivå. De kan leda till eventuella överväganden om hur kurser som förbereder blivande lärare för att utveckla interkulturell kompetens ska se ut. Forskning om lärares uppfattningar visar att blivande lärare tenderar att undervisa på ett liknande sätt som de själva blivit undervisade, såvida inte deras uppfattningar om undervisning och lärande utmanas och förändras under lärarytildningen eller under deras första yrkesår.

Även läroboksförfattare och läromedelskonstruktörer skulle kunna uppfatta våra resultat som informativa. Undervisningsmaterial som syftar till att främja utvecklingen av interkulturell kompetens borde återspegla det synsätt som rekommenderas för språk- och kulturdidaktiskt medvetna lärare. Materialet kan visa sätt att integrera undervisning i språk och kultur och främja utvecklandet av interkulturella färdigheter och attityder i anslutning till kulturkunskap.

Våra resultat skulle slutligen också kunna hjälpa kursplaneförfattare att inse att lärare för närvarande inte är tillräckligt informerade om det utvidgade målet med utbildning i främmande språk. De kan kanske inse behovet hos språklärare att få bekanta sig med centrala begrepp och metoder inom språk- och kulturdidaktik. Vi kan förmoda att lärares implicita teorier eller uppfattningar påverkas av explicita teorier. Vår forskning visar att det finns en viss diskrepans mellan de båda (Lundgren 2000, Sercu m.fl. 2005). Vi tror sålunda

att explicita teorier spelar en betydande roll när det gäller att utveckla lärares implicita teorier.

Att anlägga ett interkulturellt synsätt på utbildning i främmande språk behöver inte betyda en radikal omorientering för lärare. Många språklärare beaktar redan interkulturella mål som en viktig del av undervisning i främmande språk, även om de inte ser den som den viktigaste. För att utveckla lärares tänkande och bistå dem i arbetet med att förändra sin lärarpraktik så att den bättre kan främja interkulturell kompetens behöver lärarutbildare, kursplaneförfattare, läromedelskonstruktörer med flera själva visa interkulturell kompetens. De behöver ompröva sina föreställningar om vad det innebär att undervisa i och lära sig ett främmande språk i ljuset av en ny filosofi som till fullo erkänner den interkulturella aspekten på varje möte mellan språkbrukare med olika kulturell bakgrund.

REFERENSER

- Byram, Mike (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, Mike & Fleming, Mike, red. (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Byram, Mike & Risager, Karen (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gagnestam, Eva (2003): *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*. Karlstad University Studies.
- Guilherme, Manuela (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World. "Foreign Language Education as Cultural Politics"*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kramsch, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. I Mike Byram & Mike Fleming, red: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*, 16–31. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lundgren, Ulla (2002): *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Studia psychologica et paedagogica-series altera CLXIX. Malmö högskola.
- Malmberg, Per (2000): *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. www.skolverket.se

- Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.
- Sercu, Lies (2001): La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. I Genevieve Zarate, red: *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, 169–180). CRDP de Basse-Normandie.
- Sercu, Lies m.fl (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skolverket (1996): *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000a): *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b): *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

INTERKULTURELL KOMMUNIKATIV KOMPETENS
I LÄRARUTBILDNINGEN I FRÄMMANDE SPRÅK

Oliver St. John

INLEDNING

Allt eftersom språkdidaktiska forskare har fått upp ögonen för det ömsesidiga beroendet mellan språk och kultur, har den pedagogiska målsättningen att lära sig om främmande kulturer och människor lett till en stark betoning på utvecklingen av interkulturell kompetens inom kommunikativ språkundervisning (Byram 1995, Sercu 2002a, van Esch & St. John 2003). Forskning om språkens sociala, kulturella, och pragmatiska drag har ökat insikten om den påverkan kultur har på kommunikation i interkulturella sammanhang och understrukt behovet att inkludera den kulturella dimensionen när det undervisas i ett andra eller främmande språk (Hymes 1972, Kramsch 1993, Brown 1994). I Europa har Europarådets arbete, speciellt under 1990-talet, i hög grad bidragit till att ympa in de socio- och interkulturella grenarna i språkundervisningens kommunikativa kompetenser (Council of Europe 2001, Andered 2001). Begreppet 'the intercultural speaker' (Byram 1995) har ersatt 'the native speaker' som modell för vad lärare och elever i främmande språk ska eftersträva. Den här utvecklingen har fått uttryck i nationella styrdokument och kursplaner som ska ge språklärare direktiv och vägledning (Malmberg 2001, Lundgren 2002). Idag innehåller därför kommunikativ kompetens en väsentlig *interkulturell* dimension, och det generella målet för språkundervisningen sammanfattas i termen *interkulturell kommunikativ kompetens* (Byram & Zarate 1997, Sercu 2002a).

Syftet med den här texten är att ge en bild av kulturundervisningen i dagens språkundervisning i Europa så som den framträder i ett antal studier som fokuserar på språkundervisningens kulturella dimensioner. Texten består av fyra delar. Efter den här introduktionen utvecklas i den andra delen några perspektiv på kulturundervisning, inklusive lärares uppfattning av den och villkoren de möter när de försöker underlätta det interkulturella lärandet inom ramen för undervisningen i moderna språk. Den tredje delen belyser tre 'kritiska frågor' relaterade till kulturundervisning, vilka, som jag ser det, kräver pedagogisk uppmärksamhet. Dessa frågor har att göra med lärares kulturuppfattning, deras kompetens som kulturundervisare och med bristen på överensstämmelse mellan nationella interkulturella mål och de mål som lärare eftersträvar i sin språkundervisning. I del fyra slutligen presenteras några slutsatser vad avser de utbildningsmässiga implikationerna av det som framställts i texten.

PERSPEKTIV PÅ ATT UNDERVISA I KULTUR I SPRÅKUNDERVISNINGEN

Som ett resultat av nationell utbildningspolicy uttryckt i kursplaner, krävs att språklärare i Europa undervisar både i kultur och språk, och ett antal studier (e.g. Byram & Risager 1999, Sercu 2002b, St. John 2004b) visar också att de har tagit sig an uppgiften med största allvar. De som lär sig ett främmande språk behöver utveckla både språklig och kulturell kompetens och lärarna måste hjälpa sina elever att uppnå detta. Språklärare är emellertid inte bara skyldiga att inkludera den kulturella dimensionen, utan tycks själva inse nödvändigheten att integrera kultur i undervisningen (Byram & Risager 1999, St. John 2004a). De pekar på flera skäl till detta. Enligt Byram och Risager (1999) ser språklärare som sitt främsta syfte med att undervisa i kultur att öka elevers kunskaper om och förståelse för kulturen ifråga, att minska fördomar bland elever och att utveckla deras förmåga att se likheter och skillnader mellan länder. I min egen studie (2004a) var de fyra oftast nämnda skälen att undervisa i kultur i språkundervisningen dess potential att skapa förståelse, tolerans och empati för andra kulturer, att uppnå kommunikativ kompetens, att öka elevernas intresse och motivation att lära sig språk och att utveckla interaktions- och samarbetsfärdigheter.

Språklärare in Europa håller således helt med om att de är ansvariga för att undervisa i kultur lika väl som språk, men ser kulturundervisning som mindre viktig jämfört med att utveckla språklig kompetens (Byram & Risager 1999, Sercu 2004, St. John 2004a). Den här prioriteringen av den språkliga kompetensen framför den kulturella kommer till uttryck också i en studie av spanska språklärare (Castro *et al* 2004) som uppskattade att de tillbringade inte mer än 20% av undervisningstiden med kulturundervisning. Med andra ord, fast målen för språkundervisningen uppfattas i både kulturella och språkliga termer, tycks dessa lärare betrakta kulturen snarare som en stödjande funktion för språkinläringen än som en möjlig ram eller kontext för inläring av främmande språk. Det här synsättet kan bero på en otillräcklig förståelse av hur interkulturellt lärande kan underlättas eller på en brist på metodiska valmöjligheter för att stödja utvecklingen av sådan kompetens bland eleverna (se Sercu 2004, St. John 2004a).

Byram och Risager (1999) antyder att andra orsaker till att lärare ser språklig kompetens som viktigare än kulturell är kraven från examina som för det mesta fokuserar språklig förmåga, trycket från för-

äldrarnas förväntningar och institutionella begränsningar som utövas både av kolleger och skolledare. Att lärare värderar språkliga kunskaper framför kulturella kan också bero på deras egna erfarenheter av att kunna kommunicera på ett främmande språk på elementär nivå *utan* kulturella kunskaper om målspråkets samhälle, eller på deras intuition, att lärande måste börja med språket för att man ska kunna kommunicera *över huvud taget* (se St. John 2004a). Europeiska språklärares tendens att prioritera språklig kompetens framför kulturell kompetens stämmer emellertid dåligt överens med olika nationella kursplaner för språk som i ökande grad har betonat betydelsen av kulturella mål parallellt med språkliga för att utveckla kommunikativ kompetens.

LÄRARES UPPFATTNING AV KULTURUNDERVISNING OCH KLASSRUMSARBETE

Eftersom språklärare prioriterar som de gör, har kulturundervisningen ofta negligerats. Den har reducerats till en sorts yttfinish och oberoende av den huvudsakliga språkundervisningen – språkfärdighet så som grammatikkunskap, ordkunskap och utvecklingen av de fyra språkfärdigheterna (Pachler & Field 1997, s. 144, Tseng 2002, s. 11). Frasen 'kulturella fakta, siffror och vanor' beskriver kanske vad som ofta har serverats som standardmeny i språkundervisningen vare sig det skett på målspråket eller inte (Pachler & Field 1997, s. 161). Kultur har traditionellt inte betraktats som ett väsentligt drag i språket utan som information förmedlat genom språket (Kramsch 1993, s. 8). Som ett resultat har kulturundervisningen inte varit stort mer än överförande av information om människorna i målspråkslandet (s. 205). Claire Kramsch (1993) framhåller emellertid, att

culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing (s. 1).

Empiriska studier under senare tid av europeiska språklärare har givit ytterligare information om hur lärarna uppfattar "kulturundervisning" i språkundervisningssammanhang. Språklärare tycks definiera kulturundervisning som att ge information och kunskaper om dagligt liv och om rutiner i kulturerna i fråga som förutsättning för öppnare och mer toleranta attityder gentemot andra kulturer (Byram & Risager 1999, Sercu 2002b, Castro *et al* 2004). Detta överensstämmer med resultaten av min egen studie (St. John 2004a) där de svarande visade sig ha

insikt om att kulturellt lärande inkluderar attityds- och färdighetskomponenter utöver kunskaper och medvetenhet. Språklärarna i min studie höll delvis med om att lyckad kommunikation med människor från andra kulturer präglas av vissa attityder och beteenden utöver kulturell medvetenhet. Som jag redan nämnt anförde de som huvudskäl till att integrera kultur i språkundervisningen, att de därigenom skulle kunna öka den känslomässiga förståelsen hos eleverna och skapa respekt och tolerans för kulturell skillnad. De såg emellertid inte ut att betrakta 'förändringar i personliga attityder och beteenden' som lika viktiga som kulturkunskap för en lyckad kommunikation med kulturellt olika människor. Dessutom betonade de svårigheten att uppnå attitydförändringar genom språkundervisningen och angav bland annat etnocentriska attityder och fördomar hos eleverna liksom bristande mognad på som skäl för detta (St. John 2004a).

De kulturella ämnen och teman som oftast introduceras i undervisningen – vardagsliv, sociala förhållanden, skola och utbildning, familjeliv, mat och dryck, och så vidare – sträcker sig sällan bortom den standardmeny som serveras i kulturinslagen i läroböcker i moderna språk (Byram & Risager 1999, Sercu 2000 och 2002b). Detta tyder på att språklärare är mycket beroende av läromedel som källa till sociokulturella kunskaper (Méndez García *et al* 2003). De vanligaste kulturundervisningsaktiviteterna är lärarcentrerade, där läraren talar om det främmande landet eller dess kultur medan eleverna lyssnar (Sercu 2002b).

EN JÄMFÖRELSE AV LÄRAR- OCH FORSKARSYNPUNKTER

Hur ser det ut om man jämför lärares syn på kulturundervisning med det forskningsbaserade tänkande som skapar formuleringar i nationella läro- och kursplaner (se Balke 1990)? Inom området interkulturella studier och utbildning råder djup enighet om att kunskaper om olika kulturer innebär förändringar inom åtminstone tre nyckelområden – kunskaper och erfarenheter, känslomässig förmåga, samt färdigheter och strategier (Brislin 1994, Sercu 2002a, Van Esch & St. John 2003). I linje med sådant tänkande, inkluderar europeiska nationella styrdokument och läroplaner med interkulturell kompetens som en integrerad del, främjandet av positiva attityder och utvecklandet av interkulturella färdigheter som mål för språkundervisningen (Byram 1995, s. 60, Byram & Risager 1999, s. 106). Till exempel inkluderar kulturlärandemålen för språkundervisning i den nuvarande spanska nationella läroplanen (1994) utvecklandet av attityder så som

förståelse och acceptans. Färdigheter, så som att kunna jämföra specifika aspekter beträffande människors sätt att leva och att kritiskt analysera sociokulturella beteenden, finns också med (se Castro *et al* 2004).

Mot den här bakgrunden indikerar de tidigare nämnda studierna en förståelse av kulturundervisning som innebär både information och kunskaper om vardagsliv och rutiner och om människors sociala levnadsförhållanden i målspråksländerna. Med andra ord, den kognitiva domänen är den aspekt av kulturlärandet som är bäst tillgodosedd med den här typen av kulturundervisning. Även om attitydpåverkan är ett mål i lärarnas förståelse av kulturundervisning, ses denna påverkan som sekundär och går tydligen inte så långt som till empati, det vill säga den känslomässiga förmågan att identifiera sig med och visa en välvillig inställning till andra människors synpunkter (Byram 1995, s. 60–61). Som nämnts tidigare så hänvisar lärare uttryckligen till svårigheterna att uppnå en attitydförändring genom klassrumsundervisningen, och återkommer ständigt till övertygelsen att öppenhet och tolerans uppnås bäst genom kontakt och interaktion med människor från andra länder och kulturer (Byram & Risager 1999, s. 109, St. John 2004a, s. 66–67). Samtidigt omfattar lärarnas syn på kulturundervisning så som den framstår i dessa studier i mycket ringa omfattning förvärvandet av interkulturella färdigheter och beteenden, så som förmågan att identifiera och reflektera över kulturella skillnader, att använda strategier för att klara interkulturell interaktion och uppnå medvetenhet om elevens egen kulturella identitet (se Sercu 2002b, Castro *et al* 2004).

När teoretikers och lärares syn på kulturundervisning och -lärande ställs mot varandra, ser vi således en markant skillnad mellan forskningsinspirerade definitioner av interkulturell kompetens, som uttrycks i nationella läroplaner, och lärares förståelse av omfattningen av och syftet med kulturundervisning. Som jag ser det är det emellertid den här förståelsen som avgör både omfattningen av och kvaliteten på lärarnas arbete i undervisningen. Bristen på samsyn torde ha omedelbar effekt på hur läroplaner tolkas och på hur elever bedöms. Hur kan till exempel en lärares klassrumsarbete med kultur utvärderas på basis av nationella målsättningar när de som formulerar utbildningspolicyn och de som ska förverkliga den har så olika syn på kulturundervisning? Den situationen gör att man måste ifrågasätta nyttan med klassrumsbaserad språkundervisning utifrån nuvarande definitioner av interkulturell kompetens, som ju har konstruerats i andra utbildningssammanhang. Är nuvarande uppfattningar av interkulturell kompetens, införlivade i nationella mål men med ursprung

i interkulturella erfarenheter utanför skolan, till hjälp för lärare som strävar efter att främja kulturlärande under klassrumsförhållanden?

PROBLEM OCH MÖJLIGHETER

När man betraktar möjligheterna för lärare att utveckla interkulturell kompetens inom ramen för sin språkundervisning, finns det skäl att känna sig både orolig och hopfull. Byram och Risager (1999) menar att språklärare känner sig frustrerade i sina försök att ta den kulturella dimensionen på allvar på grund av ett yttre tryck att producera mätbara resultat och fokusera på språklig kompetens (s. 105). Påtryckningarna uppstår genom institutionella traditioner, examina som testar enbart språkfärdigheter och föräldrars förväntningar. I min egen studie (2004a) är de faktorer som lärare oftast säger hindrar deras försök att fokusera på kultur i undervisningssituationen brist på möjligheter till interkulturellt utbyte, bristfälliga läroböcker och undervisningsmateriel, svårigheten att uppnå attitydförändring och tidsbrist.

Trots dessa svårigheter finns det emellertid också mer lovande tecken. Det har sagts att frånvaron av en generell, väletablerad kulturundervisningstradition i språkundervisningen och bristen på professionell diskussion omkring kulturbegreppet innebär att lärare inte begränsas av några konventioner och därför kan staka ut sin egen väg efter moderna ritningar (Byram & Risager 1999). Lärare bekräftar också att det finns åtskilliga sätt på vilka språkeleverna i skolan kan möta och utforska kulturella dimensioner i det samhälle där målspråket används (St. John 2004a). De fyra oftast nämnda sätten är undervisning där språk och kultur integreras, lärarnas personliga interkulturella erfarenheter, autentiskt undervisningsmateriel och multikulturella klasser som en verklig tillgång för lärare som eftersträvar att öka elevernas interkulturella kompetens. Språklärares uppfinningsrika sätt att söka uppnå interkulturella läroplansmål inger därför också optimism (se t.ex. St. John 2004b).

TRE KRITISKA FRÅGOR

INOM INTERKULTURELL SPRÅKUNDERVISNING

Om vi tar ett steg tillbaka från de klassrumsbaserade problem och möjligheter som hör ihop med ett fokus på kultur i språkundervisningen, dyker ett antal allvarligare frågor upp ur studierna som, en-

ligt mitt sätt att se, pochar på uppmärksamhet. I den här delen av min text ska jag försöka belysa tre av dem – språklärares kulturuppfattning, en brist på expertis bland språklärare när det gäller att främja interkulturell kompetens och en problematisk skillnad, för att inte säga dikotomi, mellan visionerna i nationella läroplaner och språklärares uppfattning.

LÄRARES SYN PÅ KULTUR

Först och främst har språklärares syn på kultur visat sig vara en nyckelfråga med viktiga följder för hur de undervisar i kultur. Vilken kultursyn har lärare i allmänhet? Lärare tenderar att se främmande kulturer som relativt homogena och generaliserade enheter, som omfattar fasta grupper av karakteristika som har att göra med människors vardagsbeteende och sociala vanor, deras värdesystem och sätt att tänka (se Robinson 1985, Sercu 2004). Byram och Risager (1999) fann att danska och engelska lärares definitioner av kultur var mycket vida och innefattade människors levnadssätt som ett centralt begrepp. Forskarna upptäckte, att trots att lärarna uppfattade kultur som allestädes närvarande, presenterade de ett okontroversiellt kulturbegrepp där teman som dominans, förtryck, makt, kulturimperialism, rasism, fördomar och stereotyper knappast fanns med. Sercu (2002b) fann att belgiska, danska och brittiska lärare också definierade kultur främst i termer av vardagsliv och rutiner och med historia, geografi, politiska förhållanden och kultur med "stort K" som visserligen relevanta men samtidigt mera perifera element.

Lärare i främmande språk tenderar således att uppfatta kultur som ett folks levnadssätt inom nationella och språkliga gränser (Byram & Risager 1999). Med andra ord, språklärare uppfattar gärna kultur som ett nationellt fenomen – ett synsätt som förstärks genom deras hänvisning till och behov av nationella standardformer av språket de undervisar i (Byram & Risager 1999, s. 90). Det här resultatet stöds av Sercu (2004), som hävdar att "cultural contents continue to be presented from a monoperspectival point of view" och att kultur fortfarande betraktas som "an idealized, undiversified object of study" i språkundervisning (s. 123). Likväl, i en studie (St. John 2004a) höll inte tyska, italienska, spanska och svenska språklärare med om att detta, att ha samma språk, betyder att man har samma kultur. Det resultatet uttrycker ett synsätt som säger att språkliga och kulturella gränser inte nödvändigtvis sammanfaller, att kulturell mångfald kan finnas inom ett land eller en region där "samma" språk talas.

Språklärares kulturuppfattning tenderar också att vara reduktiv och statisk, vilket tyder på att kultur kan kokas ner till ett kluster av karakteristika som är typiska för dess natur (Sercu 2004). Sådana definitioner av kultur krockar med och har allvarligt utmanats av socialkonstruktivister och postmoderna uppfattningar av kultur som betonar kulturens anti-essentiella och dynamiska kvaliteter såväl som kulturella fenomenens relativitet visavi historiska och sociala omgivning (Burr 1995). I resultaten av de studier jag refererat till finns det dock lite som tyder på att lärares kulturuppfattningar går längre än till att se kultur som något som en person HAR. Deras synsätt ger inte uttryck för en socialkonstruktivistisk, postmodern kulturförståelse där kulturer ses som processer som människor skapar och ständigt omskapar i varierande grad genom förnyad social aktivitet och kommunikationens interaktiva dynamik. Det bör påpekas att även en diversifierad kulturuppfattning inte nödvändigtvis når förbi en essentialistisk position (St. John 2004a, s. 60). Hur diversifierad ens kulturteori än må vara, kan man fortfarande tänka i essentialistiska termer och betrakta nationella kulturer, etniska kulturer, religiösa kulturer, även individuella identiteter som "avslutade objekt" (Baumann 1999, s. 83). Ändå, inom området utbildning i främmande språk börjar postmoderna diskurser om kultur i ökande grad att ersätta essentialistiska och statiska uppfattningar (t.ex. Street 1993, Lundgren 2002) och har börjat återspeglas i nationella styrdokument och formuleringar i kursplaner (Tornberg 2001).

Språklärares definitioner av kultur visar också att de är "väldigt förvirrade" och tycks sakna medvetenhet om sin egen förståelse av kultur (Byram & Risager 1999, s. 92). Lärare kan också var inkonsekventa i sitt sätt att referera till kultur. Fast de påstår sig ha en differentierad kulturuppfattning, använder de ett språk som tyder på en odifferentierad, essentialistisk uppfattning om kultur kopplad till nation eller språkområde (St. John 2004a). En sådan förvirring och inkonsekvens är knappast förvånande, eftersom kultur är ett komplext fenomen och, enligt Byram och Risager (1999),

there is very little common professional discussion in contemporary times of the concept of culture among teachers, neither in their training nor in their daily practice (s. 83).

Till exempel, fast europeiska nationella mål i läroplaner ger språklärare i uppdrag att främja kulturlärande och interkulturell kompetens, finns inga utgivna kommentarer som förklarar vilket kulturbegrepp det refereras till i texterna (Byram & Risager 1999). Detta innebär

att den individuella läraren lämnas att skapa sin egen personliga uppfattning av begreppet kultur. Inte att undra på att lärare återfaller till accepterade, traditionella uppfattningar av vad kultur är (Sercu 2004) eller lånar 'auktoriserade' definitioner som man hittar i ordböcker eller uppslagsverk (se Byram & Risager 1999, s. 86).

Därutöver tycks lärare se det som en svår uppgift att uttrycka vad de menar med begreppet kultur, att kommunicera omkring kultur, med diskursivt begränsade redskap. Det är emellertid ännu svårare att diskutera kultur på ett sätt som överensstämmer med de egna intellektuella förutsättningarna utan att kunna använda de diskurser som används av samhällsvetare (St. John 2004a) eller utnyttja "double or dual discursive competence" (Baumann 1999, s. 92–94). Om inte lärare har tränats diskursivt i att tala om eller behandla kultur som begrepp, kommer de att kämpa för att hitta ett språk – termer och metaforer – för att uttrycka skilda och diffusa kulturella verkligheter (Byram & Risager 1999). Vi behöver mer än en diskurs om kultur för att få grepp om dess undanglidande natur (St. John 2004a).

Problemet är att den vanliga synen på kultur, som likställer kulturområden med nationsgränser och kulturella egenskaper med en fast uppsättning tydliga karakteristika, inte är speciellt användbar som verktyg för en kompetent, omfattande multikulturell analys. Den har stora nackdelar. För det första är den inte rättvis mot kulturens dimensioner. Att tolka kultur på det sättet kan lätt ge en felaktig bild av främmande kulturer genom att reducera dem till några lätthanterliga drag och ersätta kulturernas mångfald med fasta stereotypa mönster (Guest 2002, s. 155). Den tenderar att karikera komplexiteten i kulturella fenomen genom att maskera de många existerande skillnader och klyftor som skär igenom varandra inom vilken kulturmiljö som helst – främmande eller känd (Baumann 1999, s. 84, Tornberg 2001). Nationell skillnad, som ju är en betydelsefull faktor när en individs personliga identitet ska konstrueras, är bara en av många kategorier och förbindelser som bidrar till hur människor förstår sig själva (Kramsch 1993). Genom att betrakta kultur som något en person *har*, fokuserar man dessutom på något slags slutfas av kulturella processer, och missar att kultur inte bara *bärs* som ett resultat av kulturpåverkan, utan också *skapas* dynamiskt när människor möts och interagerar med varandra (St. John 2004a).

För det andra, och kanske allvarigare, en essentialistisk syn på kultur riskerar att bli politiskt repressiv. Att bara betrakta människors kultur som deras nationalitet, etnicitet eller religion är "an intrinsically normative act. Even when it claims to liberate people, it is deep-down

authoritarian” (Baumann, 1999, s. 88). Den här effekten skulle underminera en utbildningspolitisk strävan att främja demokratiska ideal och utbildning som politiskt frigörande. Dessutom förklarar ett statiskt, generaliserat kulturbegrepp inte varför alla kulturer ständigt befinner sig i en förändringsprocess och tillåter inte heller en pedagogik som förutsätter möjligheten till kulturell förändring. Det uppmuntrar uppfattningen av människors ’kultur’ som bestämd av gruppen de tillhör snarare än att godta att de elevernas kulturella dimensioner kan förändras genom pedagogiska möten (St. John, 2004a).

För det tredje, och kanske allvarligaste i det här sammanhanget, en kulturmodell baserad på en nation-ett språk-en kultur undanhåller både språklärare och elever pedagogiska möjligheter till elevcentrerad och meningsfull kulturundervisning och -lärande. Pedagogers kulturuppfattningar spelar en avgörande roll när de bildar sig sin uppfattning av mål för kulturundervisningen och de didaktiska medel de ska använda sig av för att uppnå dem (Kramsch 1993, Guest 2002, van Esch & St. John 2003). Jag har hävdats att lärares uppfattningar av begreppet kultur, av förhållandet mellan språk och kultur, har direkt betydelse för de pedagogiska möjligheter de upplever sig ha att använda sina klassrum som plats för kulturmöten och, följaktligen, för de tillvägagångssätt de väljer för att undervisa i kultur (St. John 2004a). Till exempel, en icke-deterministisk och differentierad syn på kultur tillåter en språklärare att använda ”lokala”, kända kulturgränser, som till exempel små/stora familjer, flickor/pojkar, tonåringar/pensionärer, snowboardåkare/icke snowboardåkare, som pedagogiska utgångspunkter för att engagera sina elever i en resa från där de befinner sig in i nytt kulturellt territorium (van Esch & St. John 2003, s. 41). Genom att göra eleven till kulturell referenspunkt, kan det som var långt borta begripas på basis av kända kulturella verkligheter som erbjuder parallella inlärningsmöjligheter.

Den ofördelaktiga position som nationalorienterade och essentialistiska kulturuppfattningar placerar språklärare i visar hur viktigt det är att utveckla teorier eller kulturparadigm som är tillräckligt breda för att omfatta både essentialistiska och konstruktivistiska kulturuppfattningar. Jag vill därför hävda att om man väljer den ena *eller* den andra sidan, misslyckas man oundvikligen med att konceptuellt fånga begreppet kultur, underminerar demokratiskt deltagande och landar i en inadekvat pedagogik för att uppnå interkulturell kompetens i språkklassrummet (St. John 2004a).

BRIST PÅ EXPERTIS BLAND SPRÅKLÄRARE

En andra kritisk fråga är den brist på expertis och självförtroende bland språklärare beträffande hur man underlättar interkulturellt lärande hos eleverna. Sercu (2004) menar att detta är ett huvudskäl lärare anger för den bristfälliga kulturundervisningen som äger rum i deras klasser. Likväl, även om lärare medger att bristfälliga kunskaper är en viktig faktor som hindrar kulturundervisning, hävdar de att det verkligen inte är det enda hindret (St. John 2004a). När vi tänker på kursplaners mål och vilka orsaker som ligger bakom lärares känsla att de saknar expertis i att undervisa i kultur, känns det därför enligt min uppfattning naturligt att undersöka de utbildningsmässiga stödsystem och hjälpkällor man skulle förvänta sig för att hjälpa lärare leva upp till sitt ansvar beträffande kulturundervisning.

Vilka nationella ramar och riktlinjer stödjer och leder lärare i det här området? Även om den kulturella dimensionen införts i de flesta europeiska kursplanerna för språken har det inte funnits någon teori för kulturlärande att luta sig mot (Byram 1995, s. 54). Dessutom har diskussionen om hur man skulle undervisa i kultur varit mycket begränsad till exempel i Danmark, England, Sverige och Spanien (Byram & Risager 1999, Castro *et al* 2004). Det här har därför också varit svårt att utveckla ett pedagogiskt förhållningsätt kring frågan (St. John 2004a).

Man kan därför fråga sig i vilken grad den nuvarande lärarutbildningen förbereder språklärare för utmaningen att undervisa i kultur inom ramen för sin språklärarverksamhet. Behovet av en effektiv fokusering på kulturundervisning och -lärande är ett återkommande tema i de empiriska studier jag har refererat till i den här texten. En av de fundamentala kritiska synpunkterna på språklärarutbildning som Byram och Risager (1999) understryker är bristande fokus på kultur och kulturella kontakter i utbildningsprogram för lärare i moderna språk. De rapporterar att både danska och engelska lärare var överens om att deras lärarutbildning inte hade gett dem någon hjälp med att undervisa i kultur. Lärare i forskningsprojektet uttryckte frustration över bristen på möjligheter till övning i kulturundervisning och högprioriterade den kulturella dimensionen för fortbildning. Forskarna drar slutsatsen att "there is a serious need for change in initial training and further support during teachers' careers" beträffande främjande av kulturlärande i undervisningen i främmande språk (s. 78).

Sercu (2002b) understryker den roll lärarutbildningen måste spela för att ge skjuts åt integrationen av en kulturell dimension i undervisningen av främmande språk genom att rekommendera "full support

for any initiatives taken to interculturalise pre-service and in-service teacher training” program (s. 164). En studie av belgiska och spanska lärare i engelska (Méndez García *et al* 2003) visar att respondenterna är otillräckligt informerade om ett stort antal sociokulturella områden och antyder att detta kan vara på grund av att utbildning och fortbildning brister i att uppmärksamma lärarna på det här kravet. De rekommenderar att lärarutbildnings- och fortbildningsprogram ”should devote greater attention to culture teaching than they presently tend to do” (s. 510–511).

Oro och kritik hörs även från lärarutbildarna själva (se St. John 2004a). Två av sju lärarutbildare i den här studien hänvisar specifikt till den inadekvata nuvarande lärarutbildningen i deras länder. De hävdar att utbildningen för lärare i moderna språk brister i att höja medvetenheten om vikten av interkulturell kompetens och ger inte den metodiska vägledning lärare behöver för att göra kloka val beträffande kulturinnehåll och utveckla sitt eget förhållningssätt till kulturundervisning.

Frånvaron av fokusering på en pedagogik för interkulturell kompetens i främmande språk i lärarutbildning och –fortbildning förvärras av det minimala metodiska stödet av kulturuppgifter i undervisningsmateriel och läroböcker (St. John 2004a). Lärare hanterar läroböcker på olika sätt. Åtskilliga svar i de olika studier jag refererat till ovan antyder att lärares sociokulturella bakgrundskunskap i stor utsträckning bestäms av kulturinnehållet i läroböckerna i språk. Till exempel noterar Sercu (2002b) och Méndez García *et al* (2003) att de sidor av det främmande landet som lärare anser sig vara bäst bekanta med i stor utsträckning sammanfaller med de kulturområden som forskning visar behandlas oftast i läroböcker. Den kulturtäckning som läroböcker i moderna språk ger utsätts emellertid för svidande kritik (se t.ex. St. John 2004a). Olämpligt undervisningsmateriel och kulturellt otillräckliga läroböcker utpekas i åtskilliga studier (t.ex. Sercu 2004, Castro *et al* 2004) som hinder för lärares försök att undervisa i kultur. Med tanke på att studierna visar vilken framstående roll läroböckerna spelar när lärarna ska besluta om innehåll och metoder i sin undervisning (t.ex. Byrd 2001, s. 415), innebär troligen olämpliga läroböcker och materiel mycket begränsad kulturundervisning och -lärande i klasserna.

Vad visar då studierna när det gäller lärare själva som resurs för kulturundervisning i språkundervisningen? Här finns det skäl för både oro och optimism. Med hänsyn till lärares sociokulturella bakgrundskunskap, drar Méndez García m. fl. (2003) slutsatsen att lärares för-

trogenhet med andra kulturer, främst förknippade med engelska, är otillräcklig för att sätta in språket de undervisar i, i sitt rätta sammanhang. Lärarna i den här studien betraktade sig själva som otillräckligt förtrogna med ämnen som "olika etniska och sociala grupper", "andra kulturuttryck (musik, drama, konst)", "värderingar och övertygelser", och "internationella relationer". Forskarna föreslår att sådana kulturella områden inkluderas i den sociokulturella kunskapsbas som modern professionalism i språklärarytbildning kräver (se också Sercu 2002b). Detta resultat bekräftas i Byram och Risagers studie (1999) som visar att lärare känner att de ofta saknar kunskap om målspråksländerna. Generell exponering för engelska i icke-engelsktalande länder är otillräckligt för att upprätthålla kulturell kompetens, och lärarna hävdar bestämt att vistelse i målspråkslandet är nödvändig för att utveckla kompetensen (Byram & Risager 1999, s. 78). Danska och engelska språklärare kände således också behov av metoder för att lära ut kulturell medvetenhet. Forskarna hävdar att "there is very little systematic planning in teachers' handling of the affective and attitudinal dimension", alltså hur man behandlar stereotyper, fördomar och främjar tolerans i språkundervisningen (s. 112).

Castro m. fl. (2004) rapporterar att lärarna de undersökte visade brist på självförtroende som lärare i interkulturell kompetens. De hävdade att de bara hade begränsad kontakt med den främmande kulturen (s. 101). Med tanke på forskningsresultat som visar att vad eleverna uppnår är direkt relaterat till en lärares tro på sin förmåga att underlätta deras lärande (t.ex. Bandura 1986), har lärares brist på självförtroende som lärare i kultur allvarliga konsekvenser för en lyckad utveckling av interkulturella förmågor bland eleverna.

Trots lärares känsla av otillräcklighet med hänsyn till sociokulturell kunskap och undervisningsmetoder, försöker de sig emellertid på intressanta och uppfinningsrika tillvägagångssätt (Byram & Risager 1999, s. 104). Även om deras arbetssätt inte sträcker sig så långt som till en explicit metodik, stödjer de tekniker och strategier de använder i sin kulturundervisning i viss mån en pedagogisk ram för kulturlärande inom moderna språk (St. John 2004b). Lärarnas sätt att lära ut kultur omfattar strategier som att engagera eleverna genom deras personliga erfarenheter av kulturella skillnader, skapa nya kulturella miljöer i undervisningen och utveckla tvärkulturella perspektiv. Trots frånvaron av klara metodiska riktlinjer tycks många lärare således ha tillämpat sitt pedagogiska kunnande på ett fantasifullt sätt för att undervisa i kultur, även om de inte kunnat matcha sin språkliga expertis med ett sociokulturellt kunnande eller kulturell kompetens.

KLYFTOR MELLAN MÅL I KURSPLANER OCH LÄRARES MÅL

En tredje kritisk fråga när det gäller den kulturella dimensionen i språkundervisningen är bristen på överensstämmelse mellan interkulturella målsättningar i nationella kursplaner och de som lärare uppfattar som viktiga och pedagogiskt möjliga från deras perspektiv. Denna skillnad mellan synsätt betingas av andra klyftor i den utbildningsmässiga 'leveranskedjan' som ska stödja allt lärande, från olika teorier om lärande till vad eleverna uppnår i skolan. Jag har redan beskrivit bristen på överensstämmelse mellan nationella läroplaner som ska främja positiva attityder gentemot andra kulturer och lärares syn att det framför allt handlar om personliga relationer med representanter för dessa kulturer som ändrar attityder och skapar tolerans. Jag har också hänvisat till komponenten interkulturella färdigheter som har integrerats i en stor del av utbildningstänkandet runt interkulturell kompetens (se Europarådet 2001) och till formuleringarna i kursplanerna, men som enligt de studier som jag berört ovan inte kommer till uttryck i lärares uppfattningar och deras klassrumsverksamhet. Dessutom har jag berört den komplexa men avgörande frågan om förhållandet mellan språk och kultur. Det ömsesidiga beroendet mellan språk och kultur har varit en forskningspremiss som har stärkt vikten av att inkludera kulturundervisning i språkutbildningen (se t.ex. Whorf 1956, Kramsch 1993). Lärare tycks däremot se kulturens roll som något som ska stödja språkundervisningen och ger den därför andraprioritet inom det de ser som sitt ansvar i moderna språk. Om kultur inte betraktas som en oupplöslig del av språket, kommer kulturundervisning att behandlas som information som ska förmedlas *genom* språket i stället för som "the very core of language teaching" (Kramsch 1993, s. 8).

Dessa åtskilda perspektiv och prioriteringar påvisar faran med en allvarlig klyfta mellan 'officiella' interkulturella mål och riktlinjer för moderna språk och lärares uppfattningar baserade på deras egna erfarenheter av vad som är möjligt i skolan. En sådan klyfta kan vara ett tecken på andra oförenliga och sårbara länkar i 'utbildningskedjan'. Till exempel påvisar min egen studie (St. John 2004a) en del viktiga skillnader mellan lärarutbildare och lärare när det gäller kulturundervisning och -lärande i moderna språk. Lärarna är generellt sett mer pragmatiska och är mindre övertygade om att de kan nå interkulturella mål inom klassrumsbaserad kulturundervisning jämfört med lärarutbildarnas mer idealistiska syn. Den tydligaste skillnaden mellan lärarutbildares och lärares syn på att utveckla interkulturell kompetens tycks vara knuten till olika erfarenhet av vad

som fungerar och kan uppnås i klassrumsbaserad språkundervisning. Dessa skillnader återspeglar i sin tur djupa skillnader mellan forskare och lärare när det gäller prioriteringar, perspektiv och typen av kunskap att bygga vidare på (Ellis 1997, s. 8–9).

Visionen för lärande i skolan tycks vara mest renodlad på teoretiska och akademiska nivåer. Den urvattnas gradvis genom formuleringar i nationella kursplaner och lärares uppfattningar tills den slutgiltigt utformas i undervisningen, där den utgör en ganska radikal kompromissnivå jämfört med visionen i dess ursprungliga form. Detta är inte otypiskt för livet generellt, men det innebär faktiskt ett antal sprickor och möjliga konflikter inte bara mellan interkulturella begrepp och mål i kursplaner och lärarnas mål, utan även mellan lärarutbildare i moderna språk och språklärare, och inte minst mellan lärares egna kulturundervisningsambitioner och de begränsningar som klassrummet utgör.

SLUTSATSER

Sammanfattningsvis beror svårigheten att utveckla interkulturell kompetens i skolan inte på att lärare uppfattar den här sortens lärande som oviktigt eller utan samband med målen för språkundervisning. Tvärtom, studierna jag diskuterat i min text visar på en stark ansvarskänsla bland språklärare att fokusera på och underlätta interkulturellt lärande i skolan. Samtidigt kommer en känsla av oro till uttryck bland språklärarna för att det kanske inte räcker med generell information om målspråkskulturen som till exempel vardagsliv, seder och konst för att möta interkulturella krav på kompetent användning av ett främmande språk i dagens alltmer mångspråkiga och multikulturella miljöer. Dessutom kommer troligtvis den brist på självförtroende som språklärare känner för sin förmåga att underlätta kulturellt lärande i skolan att reducera en möjlig interkulturell utveckling hos eleverna. I den här sista delen av min text kommer jag att dra tre slutsatser av de studier jag diskuterat som behandlar några utbildningsmässiga frågor.

Först och främst pekar resultaten på den avgörande roll lärarutbildningen skulle kunna spela när det gäller att förbereda och utrusta språklärare som ska kunna undervisa i interkulturell kommunikativ kompetens. Utmaningen att medla mellan möjliga motsättningar, som till exempel olika, men i slutändan kompletterande, kulturuppfattningar, mellan kraven på interkulturell kommunikation och lärares förutsättningar att uppfylla det behovet, mellan nationella mål för kulturellt

lärande och den enskilda lärarens målsättningar, måste tas på allvar av såväl lärarutbildare som lärarfortbildare. Utifrån vad vi vet från forskningen om lärares uppfattningar, är det nödvändigt att lärarutbildare utvecklar utbildningsformer som inkluderar ett fokus på just uppfattningar och värderingar samt på strategier för att testa dem (se t.ex. Pajares 1992 och 1993). Kulturundervisning i moderna språk, med dess komplexa dimensioner - språk, kultur, kommunikation, attityder – tycks vara speciellt utsatt för påverkan från vad lärare anser eller tror vara relevant. Med tanke på i vilken utsträckning nationella kursplaner betonar vikten av kulturundervisning, borde det vara lärarutbildarnas uppgift att förklara ”vad”, ”varför” och ”hur” i frågan om interkulturell kompetens i moderna språk, så att språklärare kan få det didaktiska stöd de behöver för att hjälpa sina elever att kommunicera på målspråket med språklig och interkulturell kompetens. Med tanke på bristen på överensstämmelse mellan de interkulturella mål som kursplaner sätter upp och de mål som lärare känner kan uppnås borde lärarutbildningen utnyttja sin strategiska position som interface mellan en centralt styrd policy och lokala skolprioriteringar, resurser och erfarenheter.

För det andra måste det primära behovet som skissats ovan innebära att man söker konkreta vägar där lärarutbildare och språklärare kan bilda partnerskap och dra nytta av varandras kunskaper i både lärarutbildning och forskning. Visionen om att professionalisera lärarutbildningen baseras på visionen av ett ständigt pågående och praktiskt genomförbart samarbete mellan skolor och lärarutbildningsinstitutioner (Ponte m. fl. 2004). Att involvera lärare som lokala lärarutbildare är ett försök att samla människor med inifrån- och utifrånperspektiv på undervisning för att förbättra kvaliteten på lärarutbildningen. När det handlar om partnerskap inom det här området, får det emellertid inte bara bli tomma ord om det ska kunna fungera. Partnerskap mellan lärarutbildare och lärare i moderna språk skulle kunna omfatta följande när det gäller kulturundervisning:

- Professionell diskussion omkring begreppet kultur och förhållandet mellan språk och kultur.
- Gemensamt arbete för att skapa och omarbeta lärarstuderandes fältstudieuppgifter med interkulturellt fokus.
- Samarbete kring värderingsmässiga utvecklingsstrategier för att uppmuntra lärarstuderande att testa uppgifter och tillvägagångssätt som ska främja interkulturell kompetens.

- Kooperativ utveckling av innovativa strategier och uppgifter för att uppnå interkulturell kompetens i skolan.

Det har hävdats, att ett viktigt sätt att överbrygga klyftan mellan forskaren och läraren är att uppmuntra lärare att utföra egen forskning i sina klasser (Ellis 1997, s. 21–26). Småskaliga klassrumsbaserade undersökningar (*action research*) är, som jag ser det, ett speciellt utmanande och fruktbart sätt att engagera lärare som partners i forskning, så att de kan bidra till forskningen hellre än bara konsumera den (Bailey 2001). En sådan småskalighet skulle kunna erbjuda ett flexibelt sätt att mobilisera forskningsprojekt baserade på samarbete mellan lärarutbildare/forskare i moderna språk och språklärare genom att skapa en dynamisk blandning av teoretisk och praktisk forskning (St. John 2004a). Genom småskaligheten skulle undersökningarna kunna förse lärare med ett system för insamling av empiriska data till exempel om interkulturellt lärande i skolan och i syfte att förbättra uppgifter och tekniker i kulturundervisningen.

För det tredje behöver lärarna en pedagogik för att deras elever ska kunna uppnå interkulturell kompetens i språkundervisningen. Frånvaron av en teori för kulturundervisning har lett till fragmentariska förhållningssätt och metoder som används för att täcka ett område som modern forskning visar är av avgörande betydelse för språkundervisning. En sådan pedagogik, om den ska komplettera kursplaner och även göra lärare rustade att utnyttja de resurser de har på bästa sätt, måste:

- Återspegla kulturens genomgripande och dynamiska egenskaper såväl som den essentialistiska aspekten.
- Ta itu med de krav på kunskaper, attityder och färdigheter som kompetent kommunikation på ett främmande språk ställer.
- Inspireras av lärares praktiska erfarenhet och professionella intuition lika väl som av moderna forskningsresultat.
- Hjälpa lärare att integrera kultur och språkundervisning i sitt arbete med moderna språk.
- Fokusera på vad kommunikatörer har gemensamt som mänskliga varelser, lika väl som på vad som skiljer dem åt kulturellt.

Slutligen, för att utvidga och konsolidera den pedagogiska ramen för interkulturell kompetens i moderna språk, har det föreslagits att sådana lärandeprocesser bör sammanlänkas med utveckling av grundvärderingar tvärs över skolans läroplaner och med den mängd möj-

ligheter som världen erbjuder utanför skolans väggar (St. John 2004a). Impulser för en tätare integrering av språkundervisningen i andra skolämnen kan mycket väl vara beroende av språklärarytbildares engagemang i att undersöka det interkulturella lärandets potential som grundtema i lärarutbildningen – som en plattform för att stödja samarbete över ämnesgränser. Med tanke på den ökande betydelsen av interkulturellt lärande i våra alltmer multikulturella klasser, kan den här uppgiften visa sig vara av avgörande betydelse för den plats och vikt som språkundervisningen får i framtiden.

REFERENSER

- Andered, Bror (2001): Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I Rolf Ferm & Per Malmberg, red: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.
- Bailey, Kathleen M. (2001): Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. I Marianne Celce-Murcia, red: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Balke, Gudrun (1990): *Engelska i årskurs 5. Resultat från insamlingen inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborgs universitet.
- Bandura, Albert (1986): *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumann, Gerd (1999): *The Multicultural Riddle*. New York and London: Routledge.
- Brislin, Richard & Yoshida, Tomoko (1994): *Intercultural Communication Training. An Introduction*. California: Sage Publications.
- Brown, Douglas H. (1994): *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Byram, Michael (1995): Acquiring intercultural competence: A review of learning theories. I Lies Sercu, red: *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume 1: The Secondary School*. Aalborg (DK): University Press.

- Byram, Michael & Zarate, Geneviève (1997): Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29, 239–243.
- Byram, Michael & Risager, Karin (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byrd, Patricia (2001): Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. I Marianne Celce-Murcia, red: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Castro, Paloma, Sercu, Lies & Méndez García, Maria del Carmen (2004): Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education *Intercultural Education*, 15(1), 91–104.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- van Esch, Kees & St. John, Oliver, red. (2003): *A Framework for Freedom: Learner Autonomy in Foreign Language Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Guest, Michael (2002): A Critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal* 56(2), 154–161. Oxford University Press.
- Hymes, Dell (1972): Communicative competence. 1: *Sociolinguistics*. London: Pride and Holmes, Penguin.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundgren, Ulla (2002): *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Forskarutbildningen i Pedagogik. Lärarutbildningen – Malmö Högskola.
- Malmberg, Per (2001): Språksynen i dagens kursplaner. I Rolf Ferm & Per Malmberg, red: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Skolverket: Örebro.
- Méndez García, Maria del Carmen; Castro, Paloma & Sercu, Lies (2003): Contextualising the foreign language. An investigation of the extent of teachers' sociocultural background knowledge. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(6), 496–511.
- Pachler, Norbert & Field, Kit (1997): *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. New York: Routledge.

- Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, 62(3), 307–332.
- Pajares, Frank (1993): Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. *Action in Teacher Education* 15(2), 45–54.
- Ponte, Petra, Beijard, Douwe & Ax, Jo (2004): Don't wait till the cows come home: action research and initial teacher education in three different countries. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 591–619.
- Robinson, Gail, L. (1985): *Cross-cultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. Oxford: Pergamon.
- Sercu, Lies (2000): *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The case of Flemish Adolescents Learning German*. Leuven: Leuven Univeristy Press.
- Sercu, Lies (2002a): Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61–74.
- Sercu, Lies, (2002b): Implementing intercultural foreign language education. Belgium, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Evaluation and Research in Education*, 16(3), 150–165.
- Sercu, Lies (2004): Researching the acquisition of intercultural communicative competence in a foreign language. Setting the agenda for a research area. I Kees van Esch & Oliver St. John, red: *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.
- St. John, Oliver (2004a): *Piecing Together the Intercultural Jigsaw in the Foreign Language Classroom*, Master's dissertation, Institute for Teacher Education, Uppsala University.
- St. John, Oliver (2004b): Towards a pedagogy for FL intercultural competence. I Marko Modiano, red: *Cultures in Contact: A festschrift for Ingrid Westin* (HS-Institutionens Skriftserie nr. 11) Gävle: Högskolan i Gävle.
- Street, Brian (1993): *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tornberg, Ulrika (2001): Interkulturalitet – en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid. I Rolf Ferm & Per Malmberg, red: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.

Tseng, Yueh-Hung (2002): A Lesson in culture. *ELT Journal* 56(1), 11–21. Oxford University Press.

Whorf, Benjamin L. (1956): *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: The MIT Press.

DEL 4

LÄRANDE, PROV OCH BEDÖMNINGSFRÅGOR
I RELATION TILL FLERSPRÅKIGHET
OCH KULTURELL MÅNGFALD

SPRÅKINLÄRNING I DET MÅNGKULTURELLA
KLASSRUMMET – PROBLEM ELLER MÖJLIGHET?

Maria Lindman & Ingrid Melin

INLEDNING

I många skolor i Sverige idag går elever som har ett annat modersmål än svenska. Uppskattningsvis finns det bortåt 200 olika förstaspråk i Sverige (Språkboken 2001, s. 198). Vare sig man uppmärksammar eller ignorerar detta faktum, så påverkar det naturligtvis undervisningen i dessa skolor i hög grad – inte minst undervisningen i moderna språk. Vi som skrivit denna text är lärare i moderna språk och undervisar båda på skolor som har relativt många elever med ett annat modersmål än svenska. Av den anledningen har vi funnit det intressant att fundera närmare på hur dessa elever upplever hur det är att lära sig ett främmande språk i det svenska språkklassrummet.

Av tradition är undervisningen i moderna språk kontrastiv – det vill säga utgår från modersmålet, i vårt fall svenska, och jämför det främmande språket med detta. Detta är helt naturligt och underlättar vanligtvis inlärnigen för elever med svenska som modersmål:

Att som förståelsehjälp av språkets regler få kontrastera det främmande språket med de språk vi redan kan underlättar förståelsen av det främmande språkets regler på samma sätt som våra scheman och script i alla övriga fall underlättar förståelsen av ny information. Att få utgå från vårt modersmål d.v.s. den kunskap som vi redan har när vi skall förstå hur ett främmande språk är uppbyggt anses idag vara en omistlig hjälp (Tornberg 1997, s. 28).

Denna kontrastiva utgångspunkt kräver emellertid en betydande modifiering om eleverna som deltar i undervisningen har olika modersmål som utgångspunkt för sin inlärnin. I samstämmighet med Sölve Ohlander anser vi att dagens språklärare måste göras medvetna om detta och anpassa undervisningen därefter:

... om man har elever med ett annat modersmål än svenska är det otillräckligt för den praktiske grammatikläraren att hålla sig till ett ensidigt svenskbaserat kontrastivt perspektiv (Ohlander 1980–81, s. 8).

Detta ställer självfallet ökade krav på lärarna och lärarutbildningen:

Det är på den enskilde läraren det kommer an att diagnostisera och parera – och i viss mån förutsäga – de olika svårigheter och problem en elev möter vid inlärnigen av ett nytt språk. Därför är det viktigt att ämnesutbildningen av språklärare vid universitetet verkligen ger den blivande läraren sådana kunskaper att han blir i stånd att bistå

alla elever på ett värdigt sätt, inte bara elever med svenska som modersmål (Ohlander 1980–81, s. 6).

Här ser vi dock en fara, nämligen att vi språklärare i och med detta ser det som något besvärligt att det finns elever med ett annat modersmål än svenska i språkklassrummet. Pirjo Lahdenperä visar i sin till stora delar skrämmande undersökning på att det faktum att många av de elever i dagens svenska skolor som har ett annat modersmål än svenska upplevs som ett problem av många lärare. Hon skriver bland annat:

Ytterst få lärare värderar barnets modersmål eller hemspråk som resurser för skolan eller för samhället. De uppfattas i stället som ett hinder i skolarbetet eller i inläringen av svenskan (Lahdenperä 1997, s. 121).

Vi vill emellertid komma bort från denna negativa utgångspunkt och önskar att både elever och språklärare ska hitta de positiva sidorna med att det finns kunskaper om flera språk i dagens språkklassrum i Sverige.

Syftet med vår undersökning har således varit att undersöka om såväl vuxna elever som elever år 7–9 har denna metakognitiva insikt, det vill säga om de brukar ta hjälp av sitt modersmål vid inläringen av ett främmande språk i ett svenskt klassrum samt i vilken utsträckning eleverna är medvetna om sina inlärningsstrategier och gör aktiva och medvetna val. Vi hoppades även kunna se om de elever som bedömde sina kunskaper i svenska som bättre eller lika goda som kunskaperna i modersmålet ändå på något sätt utnyttjade modersmålet kontrastivt, som ett komplement till svenskan. Eftersom vår undersökning omfattar både yngre elever i den ordinarie grundskolan och vuxna elever inom vuxenutbildningen ville vi dessutom undersöka om det föreligger någon skillnad mellan dessa grupper vad gäller de frågor vi ville ha svar på.

METOD

Vi valde att göra en enkätundersökning för att få svar på vår fråga och urvalet var de elever på våra respektive skolor, som hade ett annat modersmål än svenska (bilaga 1 och 2). Enkäterna delades ut via elevernas språklärare både på en grundskola och på en Komvux-skola i Mellansverige till de elever som passade in i vår målgrupp. Sammanlagt fick vi in 161 svar.

Det visade sig dock snabbt att kunskaperna i det egna modersmålet varierade stort och vi beslöt därför att dela in svarsenkäterna i

två grupper för att få ett mer rättvisande resultat, nämligen i en grupp som anser att de behärskar svenskan bättre än modersmålet, och en grupp som anser att de behärskar modersmålet bättre än svenskan eller båda språken lika bra. Enkäten som bland annat innehåller frågor där eleverna får värdera sina språkkunskaper i förhållande till modersmålet är inspirerad huvudsakligen av att tidigare forskning pekat på ett påtagligt samband mellan goda kunskaper i svenska och framgång i studier av främmande språk hos invandrarelever i den svenska skolan (Lindblad, A & Lindblad, T 1981, s. 23–47).

RESULTATDISKUSSION

Resultatet av vår undersökning visar att av de elever som uppgav att de behärskar modersmålet bäst (91) brukar drygt en tredjedel (38) ta hjälp av sitt modersmål vid inlärnin g av främmande språk i ett svenskt klassrum. Vi fann ingen påtaglig skillnad mellan ungdomar och vuxna elever.

MODERSMÅLET SOM POTENTIELL RESURS VID SPRÅKLIGA JÄMFÖRELSE R

Modersmålet tillgrips som jämförelsegrund vid översättning av ord:

När jag tänker på ett ord eller ska översätta en mening så tänker jag på den på mitt språk först sen översätter jag den.

Jag förstår orden på mitt språk men inte på svenska (vad de betyder).

Modersmålet används också vid inlärnin g av nya ord:

Jag kan inte komma ihåg nya ord om jag inte har hittat en rysk ekvivalent.

Det senare exemplet är kanske ett bevis på hur viktigt en elevs förtro gnenhet med tidigare kunskaper är för att kunna koda in ett nytt ord.

Även när det gäller grammatiska moment och vid översättning tillgrips modersmålet ofta för att hitta strukturella skillnader eller likheter och för att på så sätt få större möjlighet att förstå det främmande språket:

Genom att hitta hur och var man lägger skillnaderna.

Jag jämför grammatiken.

Jag tänker på mitt modersmål och översätta, ibland från svenska till modersmål till engelska.

Av enkätundersökningen framkom också att cirka en femtedel (14) av de elever som uppgav att de trots att de behärskar svenska bäst eller modersmålet lika bra (70) ändå brukar använda sitt modersmål som jämförelsegrund och då bland annat vid ordinläring:

Det finns franska ord som är nästan som arabiska ord.

Ibland några särskilda ord.

Trots kunskapsnivån i svenska framstår således den enskilde invandrarelevens första språk som en viktig faktor vid språkinläring. Modersmålet utgör en resurs även för elever med mycket goda kunskaper i svenska eller för elever som behärskar svenska och sitt modersmål lika bra. Vårt antagande, att modersmålet således kan tjäna som ett komplement till svenska i kontrastivt syfte, tycks i vissa fall bekräftat. Man kan alltså inte utan vidare avfärda modersmålets betydelse i inlärningsprocessen. Här fann vi heller ingen påtaglig skillnad mellan ungdomar och vuxna elever när det gäller metakognitiv insikt. Vi kan med andra ord konstatera att dessa elever har en metakognitiv insikt och gör aktiva och medvetna val.

En annan intressant aspekt att ta upp i det här sammanhanget är att vissa elever besitter en så pass stor medvetenhet vad gäller inlärningsstrategier och språkstrukturer att de kan göra olika medvetna val beroende på vad som skall läras in, "För mig är det viktigt att lära mig svenska, men när det är lite svårt för mig att förstå, slår jag upp min spanska lexikon." Vid svårigheter fungerar modersmålet som en utväg eller en extra resurs när man inte kan lösa uppgiften på ett tillfredsställande sätt med hjälp av svenskan. Samma medvetenhet har en elev som har ungerska som modersmål fast här gäller ett omvänt förhållande. Hon behärskar ungerska bättre än svenska och när det gäller grammatiska moment brukar hon jämföra sitt modersmål med målspråket, "På grammatiskt sätt. Ibland är det lättare att förstå på mitt språk." På sista frågan i enkäten tillägger hon dock: "Svenska grammatik faktiskt hjälper mig. Det liknar på engelska." Inte bara elevens eget modersmål utan även svenskan används här som ett komplement till det egna modersmålet i kontrastivt syfte.

Majoriteten av eleverna som deltar i undersökningen uppger emellertid att de inte använder sitt modersmål som referenspunkt vid inläring av främmande språk i ett svenskt klassrum. Om man jämför detta med den punkt, där de skall ange om de tror att det är viktigt för dem att kunna använda sitt modersmål, ger eleverna trots detta exempel på situationer där de faktiskt tror att det är viktigt att använda modersmålet, "Därför att jag ska förstå bättre." "Det är lättare att förklara." "Ja då kanske man förstår grammatiken bättre."

Varför använder sig då inte dessa elever av denna strategi? Några möjliga förklaringar tror vi är att vissa elever inte reflekterat över att modersmålet skulle kunna underlätta inläringen eller att de rent av inte möts av förståelse i undervisningssituationen. Ytterligare belägg för detta tror vi är att trots att många elever uppger att de inte brukar använda sitt modersmål som jämförelsegrund ändå anser att de skulle ha hjälp av både lexikon och grammatik, som utgår från modersmålet i stället för från svenskan. Andra åter tror vi inte är medvetna om att de gör jämförelser med sitt modersmål. Två elever uppger att de inte använder sig av denna inlärningsstrategi men senare i enkäten uppger de att de använder lexikon som utgår från deras modersmål. Det verkar som om enkäten får dessa elever att nå insikt om att de verkligen gör aktiva och medvetna val.

DET FINNS MEDVETNA BORTVAL

Somliga elever väljer medvetet bort att jämföra med sitt modersmål och då ofta när det "kontrastiva avståndet" mellan målspråket och modersmålet är stort bland annat i fråga om grammatik, det vill säga om språken uppvisar stora språktypologiska skillnader. Citat från en högstadieselev:

För grammatiken är inte likadant och andra ord.

Vidare belägg för det "kontrastiva avståndets" betydelse kan ytterligare två citat från vuxenelever med polska respektive ryska vara:

Grammatiken är så olika i polska och engelska så det är lättare att förstå på svenska.

För att mitt språk är helt annan däremot svenska liknar mycket engelska.

Ytterligare skäl till att en del elever avsiktligt väljer bort modersmålet är att de anser att de behärskar svenska tillräckligt väl. Dessa elever är visserligen medvetna om sina inlärningsstrategier men borde också visas på möjligheten att jämföra med sitt modersmål. De skulle då förmodligen lära sig det främmande språket ännu bättre.

När elever av olika anledningar medvetet väljer bort att jämföra med sitt modersmål får de på så sätt inte samma utgångsläge som elever vars modersmål är svenska. En elev i ungdomsskolan ger uttryck för hur viktigt det är att vara som alla andra och inte bryta mönstret på följande sätt:

Alla mina kompisar använder svenska. Varför skall jag vara anerlunda?

Ytterligare exempel är arbetssättet i klassrummet och detta bereder många invandrarelever svårigheter beroende på att läraren förklarar på svenska eller att förklaringarna i läroböckerna är skrivna på svenska. Två elever ger uttryck för detta på följande sätt:

Om man lär ett främmande språk i Sverige då måste man tänka på svenska eftersom läraren förklarar på svenska.

Eftersom alla förklaringar är på svenska.

Resultatet visar enligt vår uppfattning tydligt hur viktigt det är för läraren att kunna se orsakerna till de svårigheter som uppstår för dessa elever vid inläringen av ett främmande språk i ett svenskt klassrum och således försöka undvika det strängt svenskkontrastiva förhållningssättet. Likväl menade en del elever att det var bra att kontrastera mot svenska: "Om jag lär mig på svenska språket måste jag tänka på svenska annars gör jag det mycket svårt för mig själv."

En annan anledning var att de trodde att de rent av skulle tappa känslan för målspråket om de blandade in modersmålet och valde således bort det:

Jag tror att man kan "tappa" känslan för språket när man jämför med modersmålet.

Några var också oroliga för att de skulle förlora en del av sina kunskaper i svenska språket:

Eftersom om jag skall använda mitt modersmål, då kommer jag att glömma svenska språk och min klasskamrater de kan inte mitt språk.

Av den anledningen valde de således bort sitt modersmål som referenspunkt.

Vad som sagts ovan pekar på en del av de svårigheter som elever med ett annat modersmål än svenska upplever i inlärningsprocessen. Andra svårigheter framkom på fråga 9 i ungdomsenkäten och fråga 12 i vuxenenkäten, där eleverna skulle ange vad de tyckte var svårt respektive lätt med att lära sig ett främmande språk i ett svenskt klassrum. De kunde kryssa för fler alternativ än ett. Av det totala antalet elever (91) som uppgett att de behärskar modersmålet bäst angav (29) att de tycker "att tala själv" är svårt tätt följt av "att översätta till och från svenska" (28). Anmärkningsvärt nog tyckte ingen av eleverna i ungdomsskolan att översätta till och från svenska var svårt.

Det finns också ett tillägg till ovan angivna fråga: "Är det något annat som är svårt med att lära sig ett främmande språk i ett svenskt klassrum?" Här lämnade inte så många ungdomar någon kommentar. Några uppgav dock att grammatiken var svår. Flera vuxenelever angav bland annat att de tycker att översätta och grammatik är svårt.

METAKOGNITION EN VIKTIG RESURS

Vi har hittills diskuterat de aspekter av undersökningen, där det inte finns några påtagliga skillnader mellan elever i ungdomsskolan eller vuxna. Vi tycker oss dock finna belägg för att vissa yngre elever verkar vara metakognitivt medvetna i mindre utsträckning än de äldre eleverna, vilket i sin tur medför att de gör färre medvetna val. Vi påstår inte att det är så generellt, men efter av vad vi kan utläsa av resultatet så pekar det i den riktningen. Detta kan förmodligen bero på att den här sortens analyser av den egna lärandeprocessen delvis är en mognadsfråga.

Bland annat kan man titta på fråga 8 för elever i ungdomsskolan som uppgav att de behärskade modersmålet bättre än svenska. Vid den mer ingående värderingen av sina kunskaper framkommer det emellertid att trots att de anser att de behärskar modersmålet bättre än svenskan, så får svenskan högre "poäng" än modersmålet när det gäller att läsa, skriva och analysera grammatiken. Vad som däremot värderas högre än svenskan är flytet i talet och förmågan att förstå modersmålet. Här ser vi alltså ett behov av att definiera vad det kan

innebära att behärska ett språk. Vi ser denna del av resultatet som ett uttryck för en bristande metakognitiv insikt hos eleverna.

I undersökningen framkommer också de stora svårigheter som många elever tycks ha att skriftligen uttrycka en tanke, samt att överhuvudtaget förstå en fråga, då man läser elevernas egenhändigt formulerade kommentarer. Kanske skulle man kunna förstå dessa ibland helt obegripliga kommentarer på svenska samt elevernas egna bedömningar av kunskaperna i modersmålet som ett uttryck för att dessa elever behärskar både modersmålet och svenskan på ett ytligt plan eller att de rent av inte har något språk alls.

Även en av kommentarerna till fråga 16 i högstadieundersökningen kan ses som ett uttryck för att eleven har en alltför bristfällig analytisk förmåga:

Det är jättesvårt att säga om jag pratar flytande svenska utan problem. Man hör inte själv hur man pratar. Någon utomstående måste svara för det. Tänk lite!

Denna elev som för övrigt uppgett att hon behärskar modersmålet bättre än svenska, tycker sig inte kunna avgöra själv om hon utan problem kan tala flytande svenska. Hennes analytiska förmåga behöver således utvecklas för att möjliggöra en effektivare språkinläring.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Enkätundersökningen ger, som vi ser, vissa belägg för att såväl vuxna som yngre språkinlärare verkligen analyserar sin språkinläring och gör aktiva och medvetna val av inlärningsstrategier. Samtidigt visar den att det snävt svenskkontrastiva förhållningssättet, det vill säga där man endast tar fasta på likheter och skillnader mellan svenskan och det främmande språket som ska utvecklas, inte är tillfredsställande. Idag tillgodoser detta undervisningssätt inte alla elevkategoriers behov. Det kontrastiva förhållningssättet måste, som vi ser det, utökas till att även innefatta elever med ett annat modersmål än svenska. Vi menar att det i första hand är på läraren det kommer an att hjälpa eleverna utveckla denna så viktiga analytiska förmåga. Eftersom forskningen visar att modersmålet är en stor tillgång vid inläring av främmande språk, måste modersmålet ses som en tillgång för samtliga elever, om vi skall kunna uppfylla kraven från gällande läroplaner på att läraren skall "utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (Lpo 94, s.12 och Lpf 94, s. 31).

Självfallet kan inte heller framtidens språklärare ha omfattande grammatiska kunskaper i samtliga invandrade språk. Språklärarna måste emellertid ha kunskaper nog att kunna vägleda alla elever att göra egna jämförelser mellan det egna modersmålet och det främmande språk som skall läras in. Vi menar naturligtvis inte att hela ansvaret för en förändrad undervisning kan vila på språklärarna själva. Vad vi däremot menar är att de finns ett stort behov av en betydande vidareutbildning av språklärare. Vi instämmer alltså med Ohlanders resonemang i det följande:

En självklar förutsättning för att man som språklärare skall kunna hantera dagens språkklassrum är att man har de ämnes- och grundskunskaper som behövs för att kunna ta hand om elever med olika språklig och kulturell bakgrund. Här spelar en multikontrastiv medvetenhet och beredskap en central roll. Detta ställer i sin tur krav på en lärarutbildning, och lärarfortbildning, som på ett tydligt sätt ger utrymme åt detta perspektiv - inte bara i svenska som andra språk, utan för alla språklärare (Ohlander 2001, s. 210).

Ett viktigt tillägg i sammanhanget är att det multikontrastiva perspektivet som Ohlander talar om, även inbegriper de elever med invandrarbakgrund som anser att svenska är det språk de behärskar bäst. Vi menar att även dessa elever bör göras medvetna om att de kunskaper de har i sitt modersmål kan utgöra en stor resurs vid inläringen av ett främmande språk.

När det gäller frågan om det finns någon skillnad mellan yngre och äldre inlärare avseende metakognitiv insikt fann vi, som vi redan nämnt, visserligen vissa skillnader, men vi menar att båda grupperna har behov av hjälp att tänka metakognitivt och att utveckla sin medvetenhet om olika strategier vid inläringen av ett främmande språk.

Det kan ur en statushöjande aspekt också vara viktigt att man i klassrummet ofta påpekar och ger exempel på vilken värdefull tillgång de invandrade språken är vid inläringen av främmande språk. Det torde stärka självförtroendet för såväl yngre som äldre språkinlärare att inse att de faktiskt kan något som inte alla andra kan – inklusive läraren.

Vi tror att dagens språklärare ofta kan känna viss frustration i det mångkulturella klassrummet, där gamla beprövade metoder inte alltid längre fungerar. Med ökad "multikontrastiv beredskap" är vår förhoppning emellertid, att alla språklärare skall kunna hitta nya vägar till en fungerande språkundervisning, där elev och lärare lär och utvecklas tillsammans och med hjälp av varandra. På så sätt skulle språkinläringen i det mångkulturella klassrummet med tillgång till många olika språk inte i första hand ses som ett problem utan som en möjlighet.

REFERENSER

- Lahdenperä, Pirjo (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, Anita & Lindblad, Torsten (1981): *Tredjespråksproblemet. Engelska som skolspråk för två- eller flerspråkiga elever i grundskolan. En enkätredovisning*. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborgs universitet.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (Lpo 94, Lpf 94) (1994): Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ohlander, Sölve (1980–81): Vad är praktisk grammatik? Några tankar om grammatik och grammatikundervisning i invandrarperspektiv. *Moderna Språk*, Del I–II.
- Ohlander, Sölve (2001): Vilka ämneskunskaper behöver lärarna i det flerspråkiga klassrummet? – Det multikontrastiva perspektivet. I Rolf Ferm & Per Malmberg, red: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*, s 198–211. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution
- Tornberg, Ulrika (1997): *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups förlag.

BILAGA 1

Till språkelever med annat modersmål än svenska. Enkät 1 Högstadiet

Den här enkäten vänder sig till Dig som har ett annat modersmål än svenska och som läser ett eller flera främmande språk. Undervisningen i det främmande språket knyter ofta an till svenskan, till exempel vid grammatikförklaringar och vid översättning. Detta kan innebära en extra svårighet för Dig.

Med den här enkäten vill jag ta reda på vilka problem Du har och hur Du skulle kunna få hjälp.

Du behöver inte skriva Ditt namn.

1. Pojke
2. Flicka
3. Årskurs

4. Jag läser följande främmande språk:

eng
ty
fr
sp
B-g

5. Mitt modersmål är

6. Vilket språk behärskar Du bäst?

- a) svenska
- b) modersmålet

7. Kryssa för det som stämmer på Dig. Du kan självklart kryssa flera alternativ.

stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer i hög grad	stämmer helt
----------------------	--------------------------	-----------------------	-----------------

- a. Jag kan tala mitt modersmål flytande
- b. Jag kan förstå mitt modersmål utan problem.
- c. Jag kan läsa på mitt modersmål utan problem.
- d. Jag kan skriva på mitt modersmål utan problem.
- e. Jag kan förklara mitt modersmåls grammatik

8. Kryssa för de alternativ som stämmer på Dig.

stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer i hög grad	stämmer helt
----------------------	--------------------------	-----------------------	-----------------

- a. Jag kan tala svenska flytande
- b. Jag kan förstå mitt modersmål utan problem
- c. Jag kan läsa på mitt modersmål utan problem.
- d. Jag kan skriva på mitt modersmål utan problem.
- e. Jag kan förklara mitt modersmåls grammatik.

9. Vad tycker Du är svårt respektive lätt med att lära sig ett främmande språk?

svårt	lätt	varken svårt eller lätt
-------	------	-------------------------

- uttalet
- att förstå svenska

instruktioner och förklaringar

- att förstå texterna
- att skriva själv
- att tala själv
- att översätta till eller från svenska

Är det något annat som är svårt med att lära sig ett nytt språk?

10. Vilken hjälp får Du?

- a. ingen särskild hjälp.
- b. läraren tar reda på om jag har förstått.
- c. mina klasskamrater hjälper mig.
- d. jag får stödundervisning
- e. jag tar själv reda på det jag inte förstår.
- f. Annan hjälp. Vilken?

11. Brukar Du försöka jämföra det främmande språket med modersmål i stället för svenskan?

- a) ja
- b nej

12. Om du svarat ”ja”, hur gör Du?

13. Skulle Du ha hjälp av ett lexikon som utgår från Ditt modersmål i stället för från svenska?

- a) ja
- b) nej

14. Skulle Du ha hjälp av en grammatik där förklaringarna stod på Ditt modersmål?

- a) ja
- b) nej
- c) vet inte

15. Tror Du att det är viktigt för Dig att Du kan använda Ditt modersmål när Du skall lära Dig ett främmande språk?

varför?

varför inte?

16. Är det något Du vill tillägga?

Tack för Din medverkan!

Maria Lindman

BILAGA 2

Till språkelever med annat modersmål än svenska Enkät 2 Komvux

Den här enkäten vänder sig till Dig som har ett annat modersmål än svenska och som läser ett eller flera främmande språk. Undervisningen i det främmande språket knyter ofta an till svenskan, till exempel vid grammatikförklaringar och vid översättning. Detta kan innebära en extra svårighet för Dig.

Med den här enkäten vill jag ta reda på vilka problem Du har och hur Du skulle kunna få hjälp.

Du behöver inte skriva ditt namn.

1 Manlig elev

2 Kvinnlig elev

3 Ålder

4 Antal utbildningsår i mitt hemland. Ange även vilken sorts utbildning Du har.

.....

5 Jag läser följand främmande språk:

(ange även på vilken nivå Du läser detta/dessa språk, t.ex. engelska åk 7, engelska A-kurs etc.)

.....

6 Har Du tidigare läst några andra främmande språk?

a) ja

b) nej

7 Om du svarat ”ja” på fråga 6, ange vilket eller vilka främmande språk Du läst och på vilken nivå.

.....

8 Mitt modersmål är

.....

9 Vilket språk tycker Du att Du behärskar bäst?

a) svenska

b) modersmålet

10 Kryssa för de alternativ som stämmer på Dig.

	stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer i hög grad	stämmer helt
a) Jag kan tala mitt modersmål flytande				
b) Jag kan förstå mitt modersmål utan problem				
c) Jag kan läsa på mitt modersmål utan problem				
d) Jag kan skriva på mitt modersmål utan problem				
e) Jag kan förklara mitt modersmåls grammatik				

11 Kryssa för de alternativ som stämmer på Dig.

	stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer i hög grad	stämmer helt
a) Jag kan tala svenska flytande				
b) Jag kan förstå svenska utan problem				
c) Jag kan läsa svenska utan problem				
d) Jag kan skriva svenska utan problem				
e) Jag kan överblicka och förstå svenskan som ett grammatiskt system				

12 Vad tycker du är svårt respektive lätt med att lära Dig ett främmande språk i ett svenskt klassrum? Kryssa för de alternativ som stämmer på Dig.

	svårt	lätt	varken svårt eller lätt
a) uttalet			
b) att förstå svenska instruktioner och förklaringar			
c) att förstå vad som sägs på det främmande språket			
d) att förstå texterna			
e) att skriva själv			
f) att tala själv			

g) att översätta till och
från svenska

Är det något annat som är svårt med att lära sig ett främmande språk i ett svenskt klassrum?

Om Du svarar "ja" på frågan, ange då vad Du tycker är svårt.

.....
.....

13 Vilken hjälp får Du?

- a) ingen särskild hjälp
- b) läraren tar reda på om jag förstått
- c) mina klasskamrater hjälper mig
- d) jag får stödundervisning
- e) jag tar själv reda på det jag inte förstår
- f) Annan hjälp. Vilken?

.....
.....

14 Brukar Du försöka jämföra det främmande språket med Ditt modersmål i stället för med svenskan?

- a) ja
- b) nej

15 Om du svarat "ja", hur gör Du?.....

.....
.....

16 Skulle Du ha hjälp av ett lexikon som utgår från Ditt modersmål i stället för från svenskan?

- a) ja
- b) nej
- c) vet inte

17 Skulle Du ha hjälp av en grammatik där förklaringarna stod på Ditt modersmål?

- a) ja
- b) nej
- c) vet inte

18 Tror Du att det är viktigt för Dig att Du kan använda Ditt modersmål när du skall lära Dig ett främmande språk?

- a) Varför?.....
-

b) Varför inte?
.....

19 Är det något Du vill tillägga?
.....
.....

Tack för Din medverkan!

Ingrid Melin

BEDÖMNING AV OCH FÖR LÄRANDE

EN KOLLABORATIV ANSATS I ARBETET
MED NATIONELLA PROV I SPRÅK

Gudrun Erickson

INLEDNING

Bedömning som företeelse diskuteras sällan i termer av pedagogisk potential eller möjlig stimulans för reflektion, medvetenhet och lärande. Snarare framställs det hela stundtals antingen som något tämligen oundvikligt, men förhoppningsvis effektivt, smärtfritt och snabbt övergående, eller som en disciplinerande praxis som i värsta fall motverkar lärande. Syftet här är att visa på ett annat perspektiv, ett där bedömningen inte enbart görs *av* lärande utan förhoppningsvis även verkar *för* lärande och där bedömningen också kan bidra till att höja medvetenheten om kunskapens och lärandets vad och hur. Utgångspunkten tas i de nationella prov- och bedömningsmaterial i engelska och övriga moderna språk som tillhandahålls i det svenska skolsystemet och som baseras på ett antal grundläggande principer för såväl produkt som process. Det som särskilt kommer att belysas, motiveras och exemplifieras är det kollaborativa arbetssätt som präglar utvecklingsarbetet och som bland annat innebär ett systematiskt samarbete med såväl lärare som forskare och elever.

BEDÖMNING AV KUNSKAP

Kunskapsbedömning som företeelse kan definieras, motiveras och utformas på olika sätt, bland annat beroende av syfte och sammanhang. Sålunda finns betydande skillnader mellan prov avsedda för examen och vägledning, mellan formativ och summativ bedömning, mellan självbedömning och extern bedömning och så vidare. På ett övergripande plan finns ett antal sociala och etiska frågor att beakta. Dessa kan exempelvis röra bedömningsars eventuellt disciplinerande funktion (Foucault 1979), den symboliska makt som enligt Pierre Bourdieu (1991) åvilar utvärdering av olika slag och inte minst frågan om bedömningens konsekvenser (Messick 1989).

Bedömning som generell företeelse syftar till att resultaten som framkommer skall vara giltiga indikatorer på det som avses – *the construct* – och därmed leda till adekvata tolkningar, slutsatser och åtgärder. Detta handlar om bedömningens validitet. En nödvändig men icke tillräcklig förutsättning för att validitet skall kunna hävdas är också att resultaten är reliabla. Begreppen validitet och reliabilitet ses därmed ofta som komplementära (Bachman 1990), men validitet har stundtals också kommit att betraktas som ett överordnat, inklusivt fenomen, i vilket reliabilitet utgör en delaspekt (Husén 1957,

Messick 1989). Detta accentueras ytterligare i Cyril Weir (2005), där begreppet *scoring validity* används i stället för reliabilitet.

En traditionell definition av begreppet validitet är att ett prov "mäter det som det utger sig för att mäta" (Husén 1957, s. 195), följaktligen att bedömningen ligger så nära *the construct* som möjligt. Beskrivningarna har dock varierat över tid, med stundtals distinkta uppdelningar i olika typer av validitet, vanligen *content*, *criterion* och *construct validity* (t.ex. Weir 2005). Tidiga definitioner fokuserade ofta bedömningars prediktiva förmåga. Sålunda konstaterade John Guilford (1946) att "a test is valid for anything with which it correlates" (s. 429). Detta synsätt, enligt vilket validitet kunde uttryckas som en enkel korrelationskoefficient, står i skarp kontrast mot dagens expanderade och användningscentrerade syn, som i de *Standards* som formulerats av bland andra The American Psychological Association/APA (1999) definieras som "... the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests" (s. 9). Som allvarliga hot mot validiteten brukar i synnerhet nämnas *construct under-representation* och *construct irrelevant variance*. Detta innebär dels att det avsedda begreppet inte finns representerat i tillräcklig omfattning, dels att annat än det som faktiskt avses stör mätningen (Messick 1989).

Eftersom resultaten av bedömningar har stor betydelse för enskilda individer, har även testningens konsekvenser eller etiska dimension, såväl socialt som individuellt, kommit att uppmärksammas. Dessa konsekvenser måste enligt Samuel Messick (1989) ses som en aspekt av validitet, vilket har givit upphov till begreppet *consequential validity*, som skall betraktas som en del av den övergripande begreppsvaliditeten, inte som ett separat fenomen. Detta innebär bland annat att, som ett led i den kontinuerliga valideringsprocessen, bakomliggande värderingar och syften med olika mätningar måste analyseras, liksom utbildningsmässiga, sociala och personliga konsekvenser. Denna krävande validitetsdefinition är ingalunda okontroversiell utan har medfört en bitvis häftig debatt om hur mycket ansvar som kan anses åvila makare respektive brukare av bedömningsinstrument av skilda slag (Mehrens 1997, Popham 1997).

En väsentlig aspekt av prov och bedömning är de effekter dessa har på undervisning och lärande, så kallade *washback*-effekter. (För en översikt av begreppet i relation till prov i språk, se Bailey 1996.) Många hävdar att test är, och också skall vara, kraftfulla medel att påverka såväl utbildningssystem i sin helhet som enskilda individers sätt att lära och undervisa (t.ex. Gipps 1994). *Washback* kan följaktli-

gen ses som en viktig del av den effekt prov har på samhället och individen, och begreppet kan därmed betraktas som "an instance of the consequential aspect of construct validity" (Messick 1996, s. 241). Det finns emellertid också forskare som menar att det finns tämligen få reella belägg för att *washback*-effekter faktiskt existerar, och att frågan måste undersökas vidare och med större systematik (Alderson & Wall 1993).

En grundläggande distinktion är vidare den mellan norm-, individ- och kriterierelaterad bedömning. Syftet att jämföra prestationer med varandra och rangordna dem kontra att sätta dem i relation till en individs egen förmåga och egna förutsättningar, eller att relatera dem till på förhand definierade kriterier har betydelse för såväl bedömningsformer som tolkning av resultat, och därmed också för lärande (Carrol 1973, Taylor 1994).

I pedagogiska sammanhang hävdas stundtals att vi lever i ett paradigmskifte, som leder från psykometri och mätning till en mera mångfacetterad bedömningskultur som existerar i ett sociokulturellt sammanhang (Gipps 1994, 1999). En manifestation av detta är betoningen av så kallad *performance assessment*, i vilken olika förmågor bedöms i aktiva former och i autentiska, eller fingerat autentiska sammanhang (t.ex. Stiggins & Bridgeford 1985). Likaså har bedömningens roll i och för lärandet – *assessment for learning* – mer och mer kommit att betonas, och en viss fokusförskjutning från det mera summativa och storskaliga till det formativa och klassrumsnära har kunnat noteras (Broadfoot 1996, Black & Wiliam 1998). I denna process har så kallat alternativa bedömningsformer, till exempel *peer assessment* och *self assessment*, i vilka eleven subjektifieras och förhoppningsvis förvärvar ökad medvetenhet om egna kunskaper och lärstilar, kommit att uppmärksammas allt mer (Boud 1995, Oscarson 1999). Det förtjänar dock att upprepas att syftet med en viss bedömning givetvis påverkar val av metod, och att det finns god anledning att ha en bred bedömningsarsenal för att möta krav på såväl kontinuerlig och diagnostisk bedömning, som på summerande eller sammanfattande bedömning med syfte att fatta beslut av olika slag, till exempel vad gäller betygsättning.

BEDÖMNING AV SPRÅKFÄDIGHET

Bedömning av språkfärdighet förutsätter först och främst en klar definition av *the construct*, det vill säga av vad det innebär att kunna ett språk – vad det är som skall bedömas. Denna definition har varierat

över tid, med olika fokuspunkter såväl teoretiskt som praktiskt. Under de senaste decennierna har dock ett sociolingvistiskt präglat synsätt med fokus på kommunikativ kompetens i mångt och mycket kommit att dominera (Hymes 1972). En vid och funktionell beskrivning av begreppet språkfärdighet ges av Lyle Bachman (1990), som menar att

the ability to use language communicatively involves both knowledge of and competence in the language, and the capacity for implementing, or using this competence (s. 81).

En bred definition präglar också den beskrivning av språklig kompetens som ges i The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001) och som bildar grundval för de sex nivåer av språkfärdighet som finns formulerade i detta alltmär inflytelserika, språkpedagogiska dokument. Michael Byram (1997) vidgar begreppet till att innefatta även interkulturella aspekter av social och interaktionell karaktär. I anslutning till detta framhålls också från många håll att det finns starka skäl att inte ensidigt fokusera den färdighetsbaserade aspekten av språkligt kunnande utan att även med kraft betona innehållet och den potential detta har för lärande och undervisning – för ett gemensamt skapande av mening. Detta har inte bara med undervisningen i språk att göra utan med skolans hela kunskaps- och demokratiuppdrag (Tornberg 2000).

Från en pragmatisk synvinkel kan hävdas att *the construct* i utbildningssammanhang vanligen avgörs av gällande styrdokument, även om också andra uppfattningar och agendor stundtals tycks påverka praxis. Sålunda definieras i den svenska skolan begreppet språkfärdighet av gällande läroplaner och kursplaner. I dessa framträder vad Per Malmberg (2001) beskriver som ”en gemensam språksyn där allsidig kommunikativ språkfärdighet och interkulturell förståelse står i centrum” (s. 23), men där också vissa mera metakognitiva kapaciteter av typen ansvar, medvetenhet, förmåga till samarbete och bedömning av eget kunnande lyfts fram. Det är följaktligen utvecklingen av och nivåerna i denna språkliga kompetens som är det som skall bedömas.

DET SVENSKA NATIONELLA PROVSYSTEMET

Till skillnad från många andra länder finns i den svenska skolan inte några externa examina eller examinatore, utan lärare har ansvar för bedömning och betygsättning av sina elevers kunskaper i relation till de mål som ställts upp.¹ Som stöd för denna bedömning, men också

med andra syften, finns ett omfattande system av nationella prov och diagnosmaterial, samt en webbaserad provbank (www.skolverket.se). Enligt Utbildningsdepartementets senaste provuppdrag till Skolverket (2004) är syftet att det nationella provsystemet skall

- bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- förtydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor,
- konkretisera kursmål och betygskriterier,
- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning,
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

Systemet skall följaktligen fylla i huvudsak två funktioner – en diagnostisk/implementerande och en likvärdighetsskapande/kontrollerande. Noterbart är att den första punkten i uppdraget handlar om att bedömningen skall bidra till att fler elever når de uppställda målen, med andra ord bidra till lärande. *Assessment for learning* är därmed att betrakta inte bara som ett mål att sträva mot utan också som ett tvingande mål att uppnå vad gäller bedömning i det svenska skolsystemet. Detta ställer givetvis stora krav såväl på processer som produkter, på utvecklare såväl som på brukare av materialen.

Grunden till det nationella provsystemet är sålunda politiska beslut, förmedlade som uppdrag till Statens skolverk, som i sin tur anlitar olika universitet och högskolor för arbetet med att utveckla de olika materialen. Uppdraget med engelska och övriga moderna språk – franska, spanska och tyska – ligger vid Göteborgs universitet².

PRINCIPER FÖR UTVECKLINGEN

AV DE NATIONELLA PROVMATERIALEN I SPRÅK

De nationella provmaterialen i språk (här kallade 'proven') tillhandahålls för olika syften, åldersgrupper, skolformer och språk³, vilket givetvis påverkar utformningen. Utvecklingen av samtliga material bygger dock på ett antal explicitgjorda, gemensamma principer och följer en i huvudsak gemensam gång (Erickson & Börjesson 2001). Principerna kan i kort sammanfattning beskrivas enligt följande:

- *Proven skall vara ett stöd för lärares bedömning*

Materialen är inga examensprov utan utgör komplement till den kontinuerliga bedömning som görs i undervisningen.

- *Proven skall vara en integrerad del av den didaktiska helheten*

Bedömning ingår som en naturlig och integrerad del av en helhet, där lärandet givetvis är det som står i fokus men där även undervisning spelar en viktig roll. De olika företeelserna har tydliga, om än inte entydiga, relationer till varandra, inte minst väsentligt vad gäller bedömning och lärande. Detta innebär att bedömningen, hur den än görs, ger eleverna en bild av *vad* som är viktigt att kunna, men också *hur* språket bör behärskas. Detta är en aspekt av det konsekvensrelaterade ansvar som åvilar verksamheten.

- *Proven skall konkretisera läro- och kursplanernas människo-, kunskaps- och språksyn*

Provets innehåll, både det som eleverna läser och hör och det som de förväntas producera och interagera kring, måste vara i samklang med de grundläggande värderingar angående omvärld och kunskap som kommer till uttryck i läroplanerna. Vidare skall naturligtvis kursplanernas ämnessyn konkretiseras. Detta innebär att materialen innehåller uppgifter som fokuserar elevernas receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter, såväl muntligt som skriftligt, och att ambitionen är att aspekter av interkulturalitet i vid mening skall genomsyra såväl val av material som uppgifter. Även den reflektiva kompetensen fokuseras i mera formativt syftande material, i delar som bland annat inkluderar självbedömning. Det bör vidare nämnas att samtliga prov är enspråkiga, vilket innebär att instruktioner till eleverna ges på respektive målspråk och att eleverna förväntas använda enbart målspråket.

- *Proven baseras på noggranna överväganden kring validitet och reliabilitet*

Ingående analyser av gällande styrdokument liksom av aktuell forskning kring språk, språkinläring och bedömning ligger bakom materialen. Inte minst väsentligt är här att undvika *bias*, det vill säga att uppgifterna systematiskt gynnar eller missgynnar elever av olika slag. Likaså undersöks kontinuerligt, med skilda metoder, såväl materialens funktion, det vill säga resultat på och uppfattningar om uppgifterna, som deras användning.

- *Proven skall ha bredd, variation och progression*

De nationella provmaterialen innehåller uppgifter av vitt skilda slag, både vad gäller innehåll och svarsform. En viktig princip handlar också

om progression, det vill säga att såväl enskilda uppgifter som hela delprov skall gå från det enklare till det mera komplexa.

- *Proven skall ge eleverna möjlighet att visa vad de **kan**, inte primärt vad de inte kan*

Proven skall genom sin bredd och variation erbjuda eleverna möjlighet att visa vad de faktiskt kan, oavsett arten och graden av detta kunnande. Anpassningar kan göras för elever i behov av särskilt stöd.

- *I proven skall det viktigaste göras bedömbart, inte det lätt bedömbara till det viktigaste*

Den språksyn som genomsyrar kursplanerna har en starkt kommunikativ och funktionell prägel. Eleverna skall förvärva en tilltro till, och från början utveckla sin förmåga att *använda* språket i olika situationer, för olika syften och på olika sätt, och detta är också fokus för bedömningen i de nationella proven. Av stor betydelse är här förmågan att kommunicera runt ett meningsfullt innehåll och att kunna använda olika strategier för att förstå och göra sig förstådd. Däremot provas inte den språklig kompetensens olika delar – till exempel ordkunskap, stavning, uttal och grammatik – var för sig, utan på ett integrerat sätt i uppgifter som fokuserar de receptiva, interaktiva och produktiva målen i kursplanen.

- *Vid bedömningen fokuseras kommunikativ förmåga, förtjänster analyseras före brister, en distinktion görs mellan olika typer av språkliga fel*

Elevers kommunikativa förmåga i vid bemärkelse fokuseras vid bedömningen. Förtjänster analyseras och kommenteras före brister. Vid bedömningen av språkliga fel görs en distinktion mellan fel som (eventuellt) *stör* och fel som *förstör*, det vill säga mellan fel som i olika hög grad påverkar kommunikationen.

- *Resultaten på proven redovisas i profiler*

Elevernas resultat på proven redovisas i profiler, i vilka såväl starkare som svagare sidor av den språkliga förmågan tydliggörs. Många elever kommer här att uppvisa en mer eller mindre "taggig" profil, det vill säga visa sig ha en ojämn språklig förmåga. Medvetenhet av detta slag är av väsentlig betydelse både för elever och lärare i planeringen av hur lärandet och undervisningen skall gå vidare.

- *Proven utvecklas i samarbete med lärare, forskare och elever*
– det vill säga i en kollaborativ process.

DET KOLLABORATIVA UTVECKLINGSARBETET

De principer och procedurer som tillämpas i arbetet runt de nationella proven förutsätter såväl teoretisk som empirisk kunskap inom det vida fält i vilket verksamheten återfinns. Sålunda krävs kompetens relaterad till språk och språkinläring, till pedagogik och didaktik, till bedömning och analysmetodologi och så vidare. Dessutom behövs en praxisnära kompetens och en genomtänkt kunskaps- och människosyn – sammantaget, och uttryckt på engelska, *indeed a tall order*, som kräver samarbete mellan många personer, representerande olika kategorier av expertis: lärare inom olika skolformer, specialpedagoger, lärarutbildare, personer med målspråket som modersmål, forskare och – inte minst väsentligt – elever. På ett övergripande plan kan denna typ av kollaborativt arbetssätt hävdas ha en gynnsam effekt på validiteten, genom att olika kategorier av *stakeholders*, det vill säga personer som berörs av resultatens tolkning och användning, tillåts påverka utformningen av bedömningen. Elana Shohamy (2001) hävdar också att ett delat ansvar av detta slag bidrar till en demokratisering av en företeelse som av hävd och tradition annars är distinkt *top-down*.

I det följande ges exempel på arbetet med tre viktiga kategorier av samarbetspartners i utvecklingen av de nationella provmaterialen: lärare, forskare och elever.

SAMARBETE MED LÄRARE

Till varje provmaterial finns en referensgrupp, som till betydande del består av lärare med erfarenhet av och/eller aktiv verksamhet i relevant skolform, samt inte sällan även engagemang i lärarutbildning. Ingående i eller knutna till grupperna finns också personer med det aktuella målspråket som modersmål och lärare med specialpedagogisk kompetens. Referensgruppens medlemmar medverkar på olika sätt i den långa process som leder fram till ett färdigt provmaterial: de diskuterar på basis av såväl styrdokument som aktuell forskning materialens utformning, de bistår vid konstruktion av uppgifter, de medverkar i miniutprovningar och har då möjlighet att direkt samtala med elever om deras uppfattningar om olika uppgifter, de är med i beslutsprocessen angående sammansättning av material, de gör så

kallade horisontella valideringar, det vill säga jämförelser mellan prov i olika språk på samma nivå⁴ och, icke minst väsentligt, de deltar i arbetet med fastställande av betygsgränser och nivåexempel, så kallad *standard setting* och *benchmarking* (t.ex. Kaftandjieva 2004). Processen att ta fram rimliga poänggränser för och exempel på kursplanens olika kvalitativa nivåer grundas i allt väsentligt på ett konsensusskapande arbetssätt. Vad gäller de poänggivande delproven ombeds referenterna dels att noggrant analysera uppgifterna i relation till befintliga texter i styrdokumentet, dels att relatera sina bedömningar till sin empiriska erfarenhet. Information från utprovningarna förs successivt in i resonemangen. Detta förfaringssätt anknuter dels till en modifierad variant av den så kallade Angoff-metoden (t.ex. Brandon 2004), dels till det som vanligen beskrivs som *the bookmark approach* (Cizek 1996). Vad gäller *benchmarking* av elevers fria produktion och interaktion, det vill säga fastställande av typexempel på olika betygsnivåer till vilka lärare kan relatera sina egna bedömningar, bygger arbetet på medverkan av oberoende bedömare. Den vanligaste arbetsgången är att dessa – i regel runt tio stycken – läser och lyssnar till ett stort antal autentiska elevexempel, och bedömer, kommenterar och betygsätter, oberoende av varandra, dessa alster i relation till den aktuella kursplanen. Vid ett gemensamt sammanträde diskuteras så de sammanställda bedömningarna, exempel väljs ut och kommentarer skrivs (Erickson & Börjesson 2001).

Lärare medverkar även aktivt vid de reguljära utprovningarna av nytt provmaterial. I dessa deltar i regel cirka 400 elever vid 20–30 slumpvis valda skolor i landet. Förutom att administrera och genomföra utprovningarna med eleverna, besvarar lärarna en omfattande enkät om de aktuella uppgifterna. Frågorna som ställs berör till exempel uppgifternas relevans och svårighetsgrad i relation till den aktuella kursplanen och de aktuella elevernas reaktioner och prestationer i relation till lärarnas förväntningar. Resultaten visar inte sällan att lärare anser uppgifterna något svårare för den egna gruppen än i relation till det som krävs i kursplanens mål, vilket ligger i linje med vissa andra kommentarer kring proven.⁵

Även i samband med de reguljära proven ombeds lärare att förmedla sina synpunkter via enkäter⁶. Omdömena om proven är i regel mycket positiva, vilket även visat sig i andra studier (Skolverket 2004b). Lärarna fungerar i detta sammanhang också som budbärare av elevers synpunkter, eftersom elevenkäter av tidsmässiga skäl vanligen inte ingår i de reguljära proven. Liksom i samband med utprovningarna bidrar kommentarerna i anslutning till de reguljära provomgångarna i hög grad till vidareutvecklingen av materialen.

SAMARBETE MED FORSKARE

Proven analyseras och utvecklas kontinuerligt. Detta betingas givetvis av en anpassning till nya läro- och kursplaner, men ambitionen är också att utveckla materialen i enlighet med aktuell forskning om språk och bedömning samt nationella och internationella erfarenheter av olika metoder att bedöma språkfärdighet. Validering av provmaterialen, det vill säga undersökningar av deras egenskaper, funktioner och användning, är en väsentlig del av det pågående utvecklingsarbetet. Nyligen genomförda studier inom projektets ram har till exempel berört reliabiliteten i bedömningar av öppna svar (Olsson-Wahlsten 2002) samt progressionen i hörförståelseprov i relation till kursplaner (Börjesson 2004, 2006). Vidare görs olika typer av språkliga analyser, liksom systematiska undersökningar av lärares och elevers uppfattningar, de senare bland annat relaterade till prestationer och förväntningar (Erickson 1996, 1998; Åhs 2005). En aspekt som givits betydande fokus berör provens dimensionalitet.

I analyser av provresultat visar sig inte sällan det som brukar betecknas som taggiga profiler, det vill säga att enskilda individers resultat på olika delar av ett och samma prov uppvisar betydande skillnader. Den muntliga förmågan kan vara väsentligt bättre än den skriftliga, den receptiva starkare än den produktiva och så vidare. Detta är ett sätt att beskriva fenomenet dimensionalitet, vilket i grunden också hänger samman med hur man definierar vad det innebär att kunna ett språk. Handlar det främst om en övergripande förmåga med olika underliggande delaspekter, eller skall det hela mera ses som separata delkompetenser, som i bästa fall smälter samman till en fungerande helhet? Och hur fungerar enskilda provuppgifter med, till synes, fokus på en enskild kompetens – mäter de en förmåga eller flera?

Jan-Eric Gustafsson (1999) analyserade med hjälp av konfirmatorisk faktoranalys (Jöreskog 1971) en läsuppgift i det första ämnesprovet i engelska för år 9 (Äp 9, 1998). Uppgiften, *What I Am*, bestod av en lucktext med åtföljande sammanfattande frågor, i vilka eleverna skulle visa sin förståelse av texten. Resultaten pekade på en viss flerdimensionalitet i uppgiftens struktur, vilket kan sägas vara i enlighet med intentionerna vid konstruktionen – nämligen att eleverna skulle ges möjlighet att visa sin förståelse av texten på två delvis olika sätt. Reliabiliteten befanns dock vara god, detta trots att viss strukturell heterogenitet kunde konstateras.

Lisbeth Åberg-Bengtsson och Gudrun Erickson (under utgivning) undersökte, medhjälp av konfirmatorisk faktoranalys, dimensionaliteten i ämnesproven i engelska, matematik och svenska som gavs till

alla elever i åk 9 i Sverige vårterminen 1998. Grundfrågan i studien var *Assessment of what?*, nämligen vad de olika proven faktiskt mätte (och mäter) i form av ämnesbundet kunnande respektive kompetenser som går utöver och mellan de traditionella ämnesdomänerna. Analyserna gjordes dels på individnivå, dels på skolnivå och visade att ca 12% av den totala variationen i resultat kunde hänföras till skolnivån, resten till individuell variation. Såväl breda faktorer, relaterade till delprov i samtliga ämnesprov, som smala och ämnesspecifika kunde identifieras. Ett exempel på det förra var en strukturell faktor, som uppvisade samband såväl med delproven i matematik som med receptiva uppgifter i både engelska och svenska med tämligen faktainriktat innehåll och bundna eller korta, produktiva svar. Denna faktor visade sig också vara klart skild från en mera språklig/kreativ faktor, som kunde relateras till delprov i samtliga ämnen, där egen språklig produktion och interaktion efterfrågades.

Av konkret intresse för utvecklingen av proven i engelska kan exempelvis nämnas konstaterandet att en allmän receptiv förmåga visade sig vara överordnad en uppdelning i modaliteterna läsa respektive lyssna. Detta ligger i linje med det som noterats vid åtskilliga, mindre komplexa analyser, till exempel av korrelationer mellan olika uppgifter, som visat att svarsform ofta tycks vara överordnat typ av reception. Följaktligen uppvisar inte sällan uppgifter med längre öppna svar, respektive med respons i form av val mellan alternativ, större samstämmighet sinsemellan än uppgifter med gemensamt fokus på läsande respektive lyssnande. Detta har givetvis betydelse för såväl konstruktion av uppgifter som för tolkning av resultat. Bland annat understryker det betydelsen av bredd och variation. Människor lär sig på en mängd olika sätt och i paritet med detta bör de också ges möjlighet att visa sitt kunnande på olika sätt. Diskussionen om en överordnad receptiv förmåga respektive receptionens eventuella dimensionalitet måste dock först och främst relateras till grundläggande frågor om lärande och undervisning, om individuella kunskapsprofilers egenskaper och om vad som faktiskt bedöms. Förutom sin uppenbara koppling till frågan om bedömningens validitet, har följaktligen forskning kring språkfärdighetens dimensionalitet också en påtaglig pedagogisk och didaktisk aspekt.

SAMARBETE MED ELEVER

En viktig partner i det samarbete som leder fram till färdiga provmaterial är eleverna – detta av såväl principiella som konkreta skäl: dels

framstår det som en självklarhet att de som allra mest berörs av bedömningen och dess konsekvenser aktivt involveras i arbetet med att utforma de material som används, dels visar erfarenheten att elevernas bidrag har en synnerligen gynnsam effekt på kvaliteten i såväl produkter som processer.

Paulo Freire (1985) menar att etablerande av ett dialogiskt förhållande mellan "the evaluator" och "the evaluatee" är ett sätt att skilja mellan bedömning och inspektion, och Shohamy (2001) hävdar att förhållningssätt av detta slag "change the balance of powers of tester and test taker" och att de traditionella innehavarna av kunskapen om bedömning därmed visar att "measurement is so complex that even the best professional, familiar with all the advanced methods of testing, does not have all the answers" (s. 136).

Charles Alderson, Caroline Clapham och Dianne Wall (1995) beskriver på ett konkret plan värdet av elevmedverkan vid utvecklingen av prov i språk:

The candidates can provide test developers with very valuable insights: what they think about the test items, test methods, the clarity of instructions, the timing of the various sections, the relevance of the content in the light of their learning experiences or their purposes for learning the language, the relationship between how they perceive their learning abilities and their performance on the test in question, and so on. Such information may be routinely gathered via questionnaires immediately after the test has been taken, or in specially designed studies. The advantage of gathering information regularly rather than specially is that one may thereby pick up information more rapidly (s. 221).

Samma budskap ges av Lyle Bachman och Adrian Palmer (1996), som i sin analys av kvalitetshöjande åtgärder vid utveckling av prov bland annat ställer följande uppfordrande fråga till testutvecklare: "What provisions are there for involving test takers directly, or for collecting and utilizing feedback from test takers in the design and development of the test?" (s. 146). Frågan är från svenskt håll tämligen lätt att besvara.

Systematisk insamling och nyttiggörande av uppfattningar uttryckta av elever är en väsentlig del i utvecklingen av de nationella proven i språk. Det första steget mot dagens system togs i mitten av 1990-talet, då en omfattande studie av elevers retrospektiva synpunkter på standardprovet i engelska genomfördes (Erickson 1996). På basis av resultaten från denna studie, inte minst från elevernas egna kommentarer, samt även i mindre studier med direktkontakt med elever,

utvecklades ett antal påståenden med tillhörande så kallade Likert-skalar för eleverna att ta ställning till.⁷ Dessa har efterhand utvecklats vidare och anpassats till olika syften och åldersgrupper. Baskonceptet är dock detsamma för alla prov och alla olika provuppgifter, nämligen ett antal enkätfrågor i form av skalar samt en uppmaning att lämna egna kommentarer.⁸ På ett tidigt stadium togs också beslutet att samla in elevernas synpunkter i anslutning till de storskaliga utprovningar som görs av provuppgifter. Den främsta orsaken var att eleverna på detta sätt ges möjlighet att aktivt bidra till utformningen av de riktiga proven, men en viss aspekt av praktikalitet har också anlagts, eftersom tiden för de betygsstödjande, nationella proven är begränsad och det därför bedömts som mindre lämpligt att lägga till tid för kommentarer. Ett undantag är dock ämnesprovet i engelska för årskurs 5 i grundskolan, där uppgifterna kan spridas ut under en hel termin. I detta fall samlas elevernas synpunkter in såväl vid utprovningen som i anslutning till det riktiga provtillfället.

Reguljärt ingår i elevenkäterna följaktligen ett antal påståenden om varje uppgift, inklusive en retrospektiv, uppgiftsrelaterad självbedömningsfråga. Eleverna uppmanas också att med egna ord kommentera respektive uppgift. Förutom rent konkreta synpunkter på olika uppgifter, till exempel vad gäller innehåll, tydlighet och tidsåtgång, kan vissa mera generella drag i elevernas kommentarer noteras (Erickson 1999).

Exempel med några elevcitat som illustration är följande⁹:

- Elever tycks tämligen allmänt mest uppskatta uppgifter där de i friare former får använda sitt språk för att uttrycka och kommunicera runt ett innehåll, det vill säga fri muntlig och skriftlig interaktion och produktion:
 - Det var kul när man skulle fråga varandra frågor och det gick jättebra. Det var grymt skoj! (åk 5)
 - Det var roliga ämnen att prata om för man fick in så mycket engelska i munnen! (åk 9)
 - Det är alltid bra att kunna uttala ord. Om man t.ex. är i England skriver man ju knappast lappar till alla man ser ... (åk 9)
 - I think it's very important to practise your speaking skills. And it's quite fun too! (Eng B/gy)
 - It was very fun. I am happy. It's very very very fun. I like to write letter ... (åk 5)
 - It was the first test I like in english! It was funny! Perhaps you not like this text, but I hope you like it. I cant english, who you see, but I hope you can read and understand what I write ... (åk 9)

- Positiva reaktioner på provuppgifter är inte sällan kopplade till aspekter av innehåll, relevans, lärandepotential och utmaning.¹⁰ Däremot tycks svårighetsgrad och vana vid uppgiftstypen spela en underordnad roll.
 - Jag tyckte det var jätte roligt eftersom det lika bra kunde hänt i verkligheten ... (åk 5)
 - It's great that the people on the tape was talking fast, 'couse when you're in England, for example, they don't always speak so slowly ... (åk 9)
 - It's always difficult to understand when "real people" (not teachers) speak. People speak fast and not often so clearly. Good practice! (Eng B/gy)
 - It was quite a good test. You learn more by writing than just study on English words ... (åk 9)
 - Våldigt roligt. Man fick tänka väldigt mycket det är bra ... (åk 5)
 - Good for the brain! For once I had to use it!! A big hand to you all from me!!! (åk 9)
 - It was boring cause it was so easy. But shit happens ... (åk 5)
- Eleverna har i regel en tämligen rimlig uppfattning om uppgifters svårighetsgrad. Ett tydligt undantag är dock så kallade multiple matching-uppgifter, där korta texter skall paras ihop med adekvata beskrivningar av innehållet. Det visar sig att detta genomgående uppfattas som väsentligt svårare än det i realiteten är, vilket har konsekvenser bland annat för beslut om tid och om placering av uppgifter av detta slag i proven. Det kan vidare nämnas att samma fenomen vad gäller elevers uppfattning om multiple matching har noterats även i andra studier (Skolverket 2004a).
- Flickor har en tendens att, jämfört med pojkar, retrospektivt och i relation till specifika uppgifter, något underskatta sina egna prestationer. Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att eleverna på ett högst påtagligt sätt finns med i utvecklingsarbetet kring de nationella proven. Den metod som används för insamling av synpunkter gör att varje uppgift som till slut inkluderas ett prov har granskats inte bara av lärare och forskare utan också av flera hundra elever i den aktuella skolformen och åldersgruppen. Förutom det högst konkreta kvalitetsbidrag som detta lämnar, knyter förfaringssättet också an till de mål i läro- och kursplaner som talar om individens medvetenhet om, ansvar för och förmåga att utvärdera den egna inläringen och

de egna kunskaperna – förmågor av stor betydelse sett i perspektiv av ett livslångt lärande.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Bedömning finns med som en naturlig del av allt lärande. Oavsett vad man lär sig – att knyta skorna, spela gitarr eller tala tyska – följer och värderar man sina egna framsteg, och ofta finns det även andra personer med i bilden som har synpunkter på hur det går, och kanske också på hur det skulle kunna gå ännu bättre. I skolan formaliseras bedömningen successivt, men det är viktigt att såväl det interna och interaktionella som det mera externa perspektivet finns med. Följaktligen bör självbedömning och *peer assessment* löpa parallellt med kontinuerlig lärarbedömning och användning av nationellt tillhandahållna provmaterial – med öppenhet och tydlighet inom och mellan de olika systemen.

God bedömning har i grunden samma egenskaper som god undervisning: den är tydlig, rättvis och konsekvent, den täcker in så många aspekter som möjligt och beaktar med konsekvens att språk inte bara är ett system av kompetenser utan alltid har ett innehåll, den är respektfull, lyhörd och anpassbar till befintliga olikheter och behov.

En central aspekt av hela frågan om bedömning är att de som det hela mest berör, nämligen eleverna, finns aktivt med i processen och att den goda potentialen för ökad medvetenhet och ökat lärande tas tillvara – att bedömningen följaktligen inte bara blir *av* lärande utan också *för* lärande.

NOTER

1. Internationellt sett kan de svenska målen att uppnå sägas motsvara så kallade *content standards*, medan betygskriterierna snarast har sin parallell i *performance standards* (t.ex. Kaftandjieva 2004).
2. Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för språk och litteratur; www.ped.gu.se/sol/
3. *Engelska*: Ämnesprov för år 5 och 9 samt diagnostiskt material för år 6-9; Kursprov för Engelska A och B; Självbedömningsmaterial för Engelska A; (Bedömningsmaterial för Engelska C). *Övriga moderna språk* (Skolverkets provbank): Provmaterial i franska, spanska och tyska för Steg 3; Provmaterial i franska och tyska för Steg 4; (Bedömningsmaterial för Steg 2).
4. Gäller i synnerhet proven i franska, spanska och tyska i provbanken.
5. Bygger på analyser av enkäter i samband med utprovning av material för åk 9.

6. Redovisning av såväl enkäter som resultat på de olika proven görs kontinuerligt och redovisas i rapporter som publiceras på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se > Nationellt provsystem).
7. Från början ingick fyra skalsteg, från *Yes, absolutely* till *No, absolutely not*; senare har emellertid i regel fem steg använts.
8. För en översikt över olika metoder att samla in så kallad *test-taker feedback*, se Banerjee (2004).
9. Analyserna främst baserade på kommentarer från elever som deltagit i utprovning av uppgifter för ämnesproven i engelska i årskurs 5 och 9.
10. Resultat från en studie av elevers uppfattningar om bedömning av språk i tio europeiska länder, rapporterad efter den här aktuella konferensen, pekar i samma riktning. Studien genomförd inom ramen för ENLTA, *European Network for Language Testing and Assessment* (Erickson & Gustafsson 2005).

REFERENSER

- Alderson, Charles & Wall, Dianne (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115–129.
- Alderson, Charles, Clapham, Caroline & Wall, Dianne (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association (1999): *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kathleen M. (1996): Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257–279.
- Banerjee, Jayanti (2004): Qualitative analysis methods. I Council of Europe, *Reference supplement to the preliminary pilot version of the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Section D). www.coe.int/lang > Language Policy Division.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2).
- Boud, David (1995): *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.

- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brandon, Paul R. (2004): Conclusions about frequently studied modified Angoff standard-setting topics. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 59–88.
- Broadfoot, Patricia (1996): *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Börjesson, Lena (2004): *Hard, harder, the hardest. En studie av progressionen mellan tre hörförståelseprov i engelska* (C-uppsats i pedagogik med didaktisk inriktning). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Börjesson, Lena (2006): *Bedömning av hörförståelse i engelska. En studie av nationella prov för tre nivåer*. (D-uppsats i pedagogik med didaktisk inriktning). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Carrol, John B. (1973): Foreign language testing: will the persistent problems persist? I M. C. O'Brien, red: *Testing in Second Language Teaching: New Dimensions*, 6–17. Dublin: ATESOL.
- Cizek, Gregory J. (1996): Setting passing scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 20–31.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, Gudrun (1996): *Lärare och elever tycker – om standardprovet i engelska*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik.
- Erickson, Gudrun (1998): Test-taker feedback – Elevers synpunkter som del av arbetet med nationella prov i engelska. I Berit Ljung & Astrid Pettersson, red: *Perspektiv på bedömning av kunskap*, 79–100. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Erickson, Gudrun (1999): Från Sp 8 till Äp 9 – om utvecklingen av ett nytt nationellt prov i engelska i grundskolan. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment: Festskrift till Torsten Lindblad* (Rapport nr 1999:02, 202–230). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Erickson, Gudrun & Börjesson, Lena (2001): Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial. I Per Malmberg & Rolf Ferm, red: *Språkboken – en antologi om*

- språkundervisning och språkinläring*, 255–269. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution.
- Erickson, Gudrun & Gustafsson, Jan-Eric (2005): *Some European Students' and Teachers' Views on Language Testing and Assessment. A report on a questionnaire survey*. European Association of Language Testing and Assessment. <http://www.ealta.eu.org> > Resources.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and Punish*. New York: Vintage Books.
- Freire, Paulo (1985): *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin & Gravey.
- Gipps, Caroline (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Gipps, Caroline (1999): Socio-cultural aspects of assessment. I P. D. Pearson & A. Iran-Nejad, red: *Review of Research in Education* (Vol. 24, 355–392). Washington DC: American Educational Research Association.
- Guilford, John P. (1946): New standards for test evaluation. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 427–439.
- Gustafsson, Jan-Eric (1999): Kring dimensionalitetsfrågan i språkfärdighetsprov. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment: Festskrift till Torsten Lindblad* (Rapport nr 1999:02, 231–241). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Husén, Torsten (1957): *Pedagogisk psykologi* (Tredje upplagan). Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.
- Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. I J.B. Pride & Janet Holmes, red: *Sociolinguistics*, 269–293. Harmondsworth: Penguin.
- Jöreskog, Karl G. (1971): Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36, 109–133.
- Kaftandjieva, Felianka (2004): Standard setting. I Council of Europe, *Reference supplement to the preliminary pilot version of the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Section B). www.coe.int/lang > Language Policy Division.
- Malmberg, Per (2001): Språksynen i dagens kursplaner. I Per Malmberg & Rolf Ferm, red: *Språkboken – en antologi om språkundervisning och språkinläring*, 16–25. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution.

- Mehrens, William (1997): The consequences of consequential validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16(2), 16–18.
- Messick, Samuel A. (1989): Validity. I Robert L. Linn, red: *Educational Measurement* (Third edition, 13–103). New York: American Council on Education/Macmillan.
- Messick, Samuel A. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256.
- Olsson-Wahlsten, Carina (2002): *Öppna svar – hur funkar det? Elever svarar och lärare bedömer i en läsförståelseuppgift i ett nationellt prov i engelska*. (D-uppsats i pedagogik med didaktisk inriktning). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Oscarson, Mats (1999): Estimating language ability by self-assessment: A review of some of the issues. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment: Festskrift till Torsten Lindblad* (Rapport nr 1999:02, 161–189). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Popham, James (1997): Consequential validity: Right concern—wrong concept. *Educational Measurement, Issues and Practice* 16(2), 9–13.
- Shohamy, Elana (2001): *The Power of Tests: a Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow: Pearson Education.
- Skolverket (2004a): *Engelska i åtta europeiska länder: En undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. (Rapport nr 242). Stockholm: Skolverket. (Författare: Gudrun Erickson)
- Skolverket (2004b): *Prövostenar i praktiken – grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Skolverket. (Författare: Lars Naeslund)
- Stiggins, Richard & Bridgeford, Nancy J. (1985): The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22, 271–286.
- Taylor, Catherine (1994): Assessment for measurement or standards: the peril and promise of large-scale assessment reform. *American Educational Research Journal* 31(2), 231–262.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (Uppsala Studies in Education, 92). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Utbildningsdepartementet (2004): *Uppdrag till Statens skolverk angående det nationella provsystemet*. Regeringsbeslut 2004-12-22 (U2004/5293/S).
- Weir, Cyril J. (2005): *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Oxford: Palgrave.
- Åberg-Bengtsson, Lisbeth & Erickson, Gudrun (under utgivning): *Dimensions of national test performance: A two-level approach. Educational Research and Evaluation*.
- Åhs, Margareta (2005): "NP – mer vad man **egentligen** kan". En studie av tio gymnasieelevers uppfattning om och resultat på kursprovet i engelska kurs A vårterminen 2004 (C-uppsats i ämnesdidaktik). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

ETNISK BIAS I HÖGSKOLEPROVET?

ENGELSK LÄSFÖRSTÅELSE
JÄMFÖRT MED ÖVRIGA DELPROV¹

Sölve Ohlander

INLEDNING

Det svenska högskoleprovet har sedan länge uppnått myndighetsåldern. Det gavs första gången våren 1977. Under sin drygt kvartssekel-långa existens har dess syfte varit att tjäna som ett urvalsinstrument bland sökande till högre utbildning. Till och med våren 1991 kunde provet utnyttjas endast av en relativt begränsad grupp sökande, de som saknade jämförbara gymnasiebetyg men som var formellt behöriga för högre utbildning genom en kombination av ålder (minst 25 år) och arbetslivserfarenhet under minst fyra år. Från hösten 1991, till följd av ändrade regler för tillträde till högre studier, har högskoleprovets betydelse i det svenska utbildningssystemet ökad drastiskt. Det är sedan dess öppet för alla sökande till universitet och högskolor. Således erbjuds numera två huvudsakliga vägar till högskolestudier: antingen i kraft av erhållna gymnasiebetyg eller genom uppnått resultat på högskoleprovet. Minst en tredjedel av dem som får en plats inom högre utbildning antas utifrån sina resultat på högskoleprovet. I motsvarande grad har således gymnasiebetygens relativa betydelse minskat.

För den enskilde provtagaren spelar således högskoleprovet en i många fall avgörande roll för möjligheten att komma in på universitet eller högskola – det är fråga om ”high stakes” (även om en del provtagare kanske mest tar provet för att ”se hur man ligger till”). Att provet uppfattas som viktigt återspeglas också i antalet deltagare. Under 1980-talet, då högskoleprovet var begränsat till en speciell sökandegrupp (jfr ovan), genomfördes det av ca 10 000 personer varje år. På senare år, då provet alltså fått starkt ökad betydelse, har det rört sig om siffror i en annan storleksordning: år 2004 var antalet provtagare 77 517.²

Det säger sig självt att ett prov med så stor betydelse för den enskilde provtagarens framtid som det svenska högskoleprovet måste motsvara högt ställda krav på rättvisa gentemot provtagarna. På ett plan har detta naturligtvis med provets validitet att göra, det vill säga att provet verkligen mäter sådana kunskaper och/eller förmågor som bedöms som relevanta för antagning till högre utbildning. I ett (delvis) annat perspektiv bör det vara lika självklart att provet inte uppvisar ”bias”, det vill säga att det inte på ett otillbörligt sätt, irrelevant för provets syfte, gynnar eller missgynnar vissa grupper av provtagare just som grupp, till exempel kvinnor eller personer med invandrarbakgrund. I synnerhet könsskillnaderna i högskoleprovet, det vill säga att provresultatet genomgående varit till de manliga provtagarnas fördel – dock med betydande skillnader mellan olika delprov – har analyserats och diskuterats alltsedan provet infördes.³ Även sociala faktorer

betydelse för provresultatet har studerats länge och ingående (se t.ex. Gustafsson & Benjegård 1996, Reuterberg 1996b, Stage 2004).

När det gäller provtagare med invandrarbakgrund, det vill säga personer med en icke-svensk etnisk-kulturell (inklusive språklig) bakgrund, har situationen varit en annan. Det är – märkligt nog, kan man tycka – först under de senaste åren som frågan om ”etnisk bias” i högskoleprovet kommit att uppmärksammas (jfr Reuterberg 1999b). Mitt syfte här är att kortfattat redovisa, och i någon mån diskutera, de huvudsakliga resultaten av två undersökningar om högskoleprovet i relation till provtagare med ”utländsk bakgrund” (Reuterberg & Hansen 2001, Reuterberg 2003). Fokus kommer primärt att ligga på det engelska läsförståelseprov (ELF) som utgör ett av högskoleprovets fem delprov, men även de övriga delproven kommer att översiktligt beröras.

Frågan om vad som skall räknas som ”bias” är givetvis central i detta sammanhang och kommer att ägnas ett eget avsnitt, liksom den kulturella bakgrundens betydelse för läsförståelse. Men först kan det vara på sin plats med en kort presentation av det svenska högskoleprovet av idag, dess innehåll och struktur.

HÖGSKOLEPROVET: EN KORT PRESENTATION

Högskoleprovets syfte att fungera som urvalsinstrument för högre utbildning – ett och samma prov för alla typer av universitets- och högskoleutbildning – har naturligtvis påverkat dess utformning. Det kan beskrivas som ett allmänt studielämplighetsprov,⁴ där de olika delproven är avsedda att mäta sådana kunskaper och färdigheter som bedöms utgöra förutsättningar för högre utbildning. Till sitt innehåll skall varje delprov också representera olika ämnesområden motsvarande olika utbildningssektorer (kultur, naturvetenskap, vård etc.). En rapport från Högskoleverket beskriver provets generella uppläggning på följande sätt:

Högskoleprovet består idag av fem delprov där varje deltagares provresultat beräknas genom att antal rätta svar på varje delprov summeras till en totalpoäng som sedan används för urval. De fem delproven kan delas upp i dels delprov som främst mäter matematisk-kvantitativ förmåga och dels delprov som mäter verbal förmåga (*Högskoleprovet: Effekter på antagningen av uppdelning i verbal och kvantitativ del* 2002, s. 5).

Samma rapport (s. 7) betonar – och problematiserar – det faktum att ”samma vikt läggs vid vart och ett av delproven oberoende av vilken

utbildning den sökande ansöker till”. Å andra sidan är antalet uppgifter inte lika stort för samtliga delprov; jfr uppställningen nedan.

Högskoleprovet ges två gånger per år, på våren och på hösten. Sedan 1996 består högskoleprovet av sammanlagt 122 uppgifter, med en provtid på 3 timmar och 20 minuter, fördelade på följande fem delprov:

DTK

tolkning av diagram, tabeller, kartor	20 uppgifter	50 minuter
---------------------------------------	--------------	------------

NOG

matematisk/logisk problemlösning	22 uppgifter	50 minuter
----------------------------------	--------------	------------

ORD

(svensk) ordkunskap	40 uppgifter	15 minuter
---------------------	--------------	------------

LÄS

(svensk) läsförståelse	20 uppgifter	50 minuter
------------------------	--------------	------------

ELF

engelsk läsförståelse	20 uppgifter	35 minuter
-----------------------	--------------	------------

I samtliga delprov består uppgifterna av flervalsfrågor med endast ett rätt svar. Som uppställningen visar skiljer sig de olika delproven inte bara i fråga om antal uppgifter utan också beträffande den tid som är avsatt till varje delprov. De matematisk-kvantitativa delproven (DTK och NOG) omfattar tillsammans 42 uppgifter, medan de verbala delproven (ORD, LÄS och ELF) har nästan dubbelt så många uppgifter, sammanlagt 80. Provtiden är däremot lika lång – 100 minuter – för de matematisk-kvantitativa som för de verbala delproven. Skillnader i provtid finns dock mellan de olika verbala proven. Så har det svenska läsförståelseprovet 50 minuter, det engelska 35. Kortast provtid av de fem delproven har ORD, trots att detta prov har i särklass flest uppgifter (40) av samtliga delprov. Anledningen är att ORD prövar förståelsen av 40 ord i isolering, det vill säga utan kontext, vilket gör att det går fortare att ta sig igenom än de andra delproven, som samtliga kräver betydligt längre tid för läsning av text och frågeformuleringar.

På ett sätt kan man naturligtvis säga att högskoleprovet är påtagligt viktat till de verbala delprovets förmån – 80 verbala uppgifter av sammanlagt 122 talar sitt tydliga språk. Å andra sidan kan man hävda att ett stort och varierat ordförråd, liksom förmåga att förstå svensk och engelsk text, är relevant inte bara för till exempel humanistiskt inriktade studier utan för alla typer av utbildning; behållning av kurs-

litteratur förutsätter god läsförståelse, med ett välfungerande ordförråd som en av hörnstenarna (se avsnitt 3). Sedan kan man alltid diskutera om just den nuvarande balansen mellan de olika delproven är den mest lämpliga, i vad mån några av delproven mäter delvis samma förmåga etcetera.⁵ Sådana diskussioner pågår också fortlöpande. Högskoleprovet har inte varit konstant vare sig till innehåll eller struktur sedan starten för drygt 25 år sedan (jfr Stage & Ögren 2004, s. 2).

Det senaste tillskottet till högskoleprovets testbatteri är ELF, provet i engelsk läsförståelse, som introducerades 1992 (samtidigt som ett delprov avseende studieteknik togs bort). Motivet bakom denna innovation är inte svårt att se. Engelskans alltmer accentuerade – och historiskt unika – särställning som världsspråk (Svartvik 1999), inte minst inom högre utbildning och forskning, har i ökande grad kommit att innebära att en god förmåga att tillgodogöra sig engelsk text blivit en förutsättning för högre studier i dagens globaliserade värld, där kurslitteraturen inom en mängd utbildningar har starka engelska inslag. Vad detta sedan kan tänkas innebära för förståelsen av kursinnehåll på ett djupare plan, till exempel för svenska studenter, är en annan fråga (se t.ex. Söderlundh 2005).

ELF är inriktat mot sakprosa inom olika ämnesområden, däremot inte mot mer specialiserad facktext av en typ som kräver mer ingående bakgrundkunskaper. Sådana texter skulle, kan man hävda, otillbörligt gynna provtagare som råkar ha specialkunskaper inom ett sådant fackområde, varvid det skulle vara motiverat att tala om bias och bristande validitet.⁶ Underlaget för provet utgörs av autentiska engelska texter, mestadels hämtade från engelskspråkiga tidningar och tidskrifter (t.ex. *The Guardian Weekly*, *The Economist*, *Scientific American*, *Psychology Today*, *The New York Times Book Review* etc.). Texterna är i regel inte enbart informativa utan har också mer eller mindre tydliga inslag av argumentation. De 20 uppgifterna består av fyrfvalsfrågor. Medelvärde på ELF-provet brukar ligga på omkring 12 poäng, med omkring en poängs skillnad till de manliga provtagarnas fördel.

Varje ELF-prov inleds med två längre texter (högst en sida per text, 500–700 ord), vardera med ca fem uppgifter. Därefter följer fyra–sex kortare texter (50–150 ord per text), med i regel en uppgift per text. Provet avslutas med ett luckprov om fyra–fem uppgifter, där det gäller att med utgångspunkt i en något längre text (ca 250 ord) välja det i sammanhanget lämpligaste svarsalternativet (ett av fyra, i regel ett enda ord) på olika ställen i texten.⁷

Texterna i varje ELF-prov är valda så att de innehållsligt i möjligaste mån representerar olika utbildningsområden (samhällsvetenskap,

kultur, ekonomi, naturvetenskap/teknik, vård etcetera). Texterna har ofta ett "internationellt" innehåll, det vill säga de handlar inte nödvändigtvis om förhållanden i typiskt engelskspråkiga länder som till exempel Storbritannien eller USA – och endast i undantagsfall om svenska förhållanden. Uppgifterna är orienterade mot väsentligt textinnehåll snarare än detaljer samt mot centrala åsikter, argument och slutsatser. Tanken är att man med utgångspunkt i själva texten – snarare än med hjälp av sin allmänbildning eller "världskunskap" – skall kunna komma fram till rätt svar, givet att man har de språkliga förutsättningarna för att kunna förstå vad man läser och dra slutsatser av sin läsning. En sådan rent språklig förutsättning är ett välfungerande (receptivt) ordförråd, men även mer allmänna bakgrundskunskaper, särskilt kulturkännedom i vid mening, kan spela en avgörande roll för förståelse och tolkning av en text.

LÄSFÖRSTÅELSE, ORDFÖRRÅD OCH KULTUR

En styrande princip i samband med ELF-provet, liksom läsförståelseprov i allmänhet, är att svårigheten primärt skall ligga i själva texten, inte i formuleringen av uppgifterna. Detta innebär att uppgifterna – frågestam och svarsalternativ – inte bör innehålla ett alltför sofistikerat eller specialiserat ordförråd, där till exempel lågfrekventa fackuttryck spelar en avgörande roll. Däremot, med tanke på det innehåll, de ämnesområden och den stilistiska nivå som ELF-provet skall representera, är det rimligt att sådana ord som tillhör den "allmänintellektuella" sfären, oavsett ämnesområde, kan finnas med i frågeformuleringar, till exempel "abstrakta" ord som *relationship*, *evidence*, *relevant* och *imply*. Inte heller bör vare sig frågestam eller svarsalternativ vara formulerade genom syntaktiskt sett onödigt långa eller komplicerade meningar.

I de texter som ELF-provets uppgifter är baserade på kan dock även ovanliga ord förekomma i ett sammanhang där det ofta går att, i alla fall ungefärligen, ana eller sluta sig till deras betydelse. Även om ELF – lika lite som LÄS men till skillnad från ORD – inte är något renodlat vokabulärprov är det givet att ett stort och varierat ordförråd utgör en grundförutsättning för att någorlunda preciserat kunna förstå innebörden av en autentisk text, avsedd för kommunikativa snarare än pedagogiska syften (till exempel inom språkundervisning). En ytterligare grundförutsättning är självfallet en grammatisk/syntaktisk kompetens som gör det möjligt att förstå ordens inbördes re-

lationer i en normal mening, vare sig lång eller kort, med eller utan inbäddade bisatser.

Att ordkunskap är av kritisk betydelse för all läsförståelse är inte någon ny insikt; den torde också stämma väl överens med ett slags "common sense"-uppfattning om vad som gör en text mer eller mindre svårbegriplig. Jeanne S. Chall (1984, s. 237f.) ger följande sammanfattning av forskningsläget kring frågan "What makes a text easy or hard to read and comprehend?":

The research in readability has uncovered over one hundred factors related to difficulty – such factors as vocabulary, sentences, ideas, concepts, text organization, content, abstractness, appeal, format, and illustrations. Of these factors, the two found consistently to be most strongly associated with comprehensibility are vocabulary difficulty and sentence length. The stronger factor of the two is vocabulary difficulty ...⁸

En diskussion om tänkbar etnisk-kulturell bias i ELF-provet (eller LÄS) handlar knappast primärt om det faktum att provtexterna innehåller ett relativt avancerat ordförråd och att detta skulle kunna ge upphov till gruppskillnader mellan olika provtagare. Oavsett kulturell och/eller språklig bakgrund förutsätter engelsk läsförståelse på den för ELF aktuella nivån ett relativt stort och mångsidigt ordförråd. Ett sådant ordförråd är helt enkelt en del av kravspecifikationen för engelsk läsförståelse på högskolenivå. En helt annan sak, bortom syftet med ELF, är att det beroende på språklig bakgrund kan vara mer eller mindre lätt för studenter/provtagare från olika kulturer att tillägna sig ett stort engelskt – eller för den delen svenskt – ordförråd; en studie av ordförrådet i ELF-provet ur detta perspektiv vore därför av intresse (jfr Ohlander 1996, s. 31). Den som har ett med engelskan vokabulärmässigt någorlunda närbesläktat förstaspråk (till exempel svenska eller spanska) bör normalt sett ha lättare att "genomskåda" engelskans ordförråd än den som har ett förstaspråk som ligger längre från engelskan (till exempel serbiska, kinesiska eller arabiska); motsvarande gäller engelskans grammatiska struktur i jämförelse med andra språk (Ohlander 2001). Detta kan innebära att en del engelska ord ter sig mer bekanta – eller är mer lättgissade – för vissa grupper av provtagare än för andra.

En annan aspekt av ordförrådet i ELF har att göra med hur vissa engelska ords betydelse kan uppfattas inom en icke-engelskspråkig kultursfär. Välkända exempel på att "samma" ord kan uppfattas på olika sätt – med helt olika konnotationer – är *freedom* och *democracy*;

även ett ord som *crusade* 'korståg' kan föras till denna grupp.⁹ Beroende på kulturell bakgrund kan många ord, inte enbart inom en politisk/ideologisk sfär, få en kulturspecifik men i den aktuella texten inte avsedd laddning. I vad mån detta utgör något större problem för provtagare med kulturellt annorlunda bakgrund än den "helsvenska" (som ju ligger mycket nära den anglosaxiska) är förstås en intressant fråga, som dock inte är helt lätt att utforska. Men att bakgrundskunskap av allehanda slag – ämnesspecifik och/eller kulturell – har stor betydelse vid all läsning är ett väletablerat faktum: "background knowledge plays a key part in the reading process" (Clapham 1996, s. 194).

Den omständigheten att många ord har en specifik kulturell laddning bidrar till att en del texter kan uppfattas som mer kulturellt "vinklade" än andra – och därmed svårare att förstå för provtagare med en annan kulturell bakgrund. Å andra sidan kan man hävda att varje text, vare sig den innehåller specifikt kulturladdade ord eller inte, ger uttryck för ett speciellt kulturellt perspektiv i vid bemärkelse:

Texts are necessarily culturally loaded. In reading any authentic text one is 'reading the culture' of the original writer and readers of that text (Wallace 1992, s. 107).¹⁰

Denna insikt är i hög grad relevant för läsförståelse och läsförståelseprov av den typ som används i högskoleprovet (ELF och LÄS):

Cross-cultural experimentation demonstrates that reading comprehension is a function of cultural background knowledge. If readers possess the schemata assumed by the writer, they understand what is stated and effortlessly make the inferences intended. If they do not, they distort the meaning as they attempt to accommodate even explicitly stated propositions to their own preconceived knowledge structures (Steffenson & Joag-Dev 1984, s. 60f.).

Detta innebär att de läsare som befinner sig på ett relativt stort kulturellt avstånd – socialt och eller etniskt/språkligt – från en given text inte alltid har den förförståelse, baserad på bakgrundskunskap, som texten förutsätter. Detta kan i sin tur leda till svårigheter att förstå den på det avsedda sättet:

Många läsforskare har visat att en texts kulturella innehåll kan ha en avgörande betydelse för våra möjligheter att förstå den. Ju större det kulturella avståndet är, desto svårare blir det att uppfatta vad en text handlar om. Om vi omvänt känner igen den kulturella miljö en bok

utspelar sig i, blir det lättare att läsa och förstå texten. Detta är naturligtvis ... en del av den viktiga förförståelsen (Lundahl 1998, s. 24).

Kulturella avstånd kan föreligga såväl mellan befolkningsgrupper i olika länder och språkområden som inom ett och samma land eller språkområde:

Linguistic and cultural minority groups often have ... difficulty in drawing on their stock of knowledge as they try to make sense of the content of texts in the second language. This is a difficulty stemming from the kinds of cultural assumptions made by writers who assume that readers share with them a knowledge about certain norms of behaviour and attitudes which tend to be so much a part of everyday life that they are largely taken for granted. Indigenous readers not only have a linguistic competence to predict the linguistic features of a text; they also bring to reading what we may call a *cultural competence* (Wallace 1986, s. 33).

Av den just citerade passagen framgår att vad Wallace främst har i åtanke beträffande kulturella avstånd gäller relativt alldagliga företeelser som "certain norms of behaviour and attitudes", gemensamma för en viss sociokulturell miljö. Hon betonar det nödvändiga i att kunna "interpret how language is used in everyday situations" samt att "[m]any of these so-called facts about everyday life are ... culture-specific" (s. 35). Därmed blir de också svåra att genomskåda och tillägna sig för en "utomstående": "Access to this ... kind of culturally determined meaning is perhaps the most difficult for a learner from another culture" (s. 35).

Man kan förmodligen hävda att den typ av autentiska texter – informativ och/eller argumenterande sakprosa – som både ELF- och LÄS-provet använder är betydligt mindre kulturkänslig än till exempel skönlitterära texter, som ju i hög grad är inbäddade i vardagskulturella kontexter och handlar om enskilda människors beteenden, känslor och attityder. Men även i mer sakligt präglade texter kan den kulturspecifika förförståelsen och bakgrundkunskapen spela en viktig roll. En text om förslag till åtgärder mot rökningens eller alkoholens skadeverkningar kan kräva kunskaper om de (kulturspecifika) bakomliggande attityder till rökning eller alkoholkonsumtion som texten utgår ifrån. På liknande sätt kan förståelsen av texter om till exempel jämställdhet, ungdomskultur, miljöproblem eller vapenlagar i USA förutsätta en kulturspecifik – men icke explicit uttalad – gemensam referensram.¹¹

Det kan också vara så att vissa diskussionsämnen i sig är kulturspecifika eller i alla fall mer välkända i en viss kultursfär än i en

annan. I det svenska läsförståelseprovet (LÄS) förekommer av naturliga skäl oftare texter med ett mer specifikt svenskt innehåll, med sin grund i svenska förhållanden, än i ELF-provet. Huruvida detta i sig kan ge upphov till gruppvisa, kulturellt betingade skillnader i provresultat mellan LÄS och ELF är en intressant fråga, som det kan finnas anledning att återkomma till.

En annan sak är att det inte är självklart att betrakta eventuella etniskt-kulturellt betingade gruppskillnader i läsförståelse mellan "helsvenska" provtagare och sådana med utländsk bakgrund som tecken på etnisk eller kulturell bias. Däremot är det uppenbart att kulturasseten har en given plats i varje diskussion kring eventuell bias i högskoleprovet.

OM BIAS

Det engelska ordet *bias* har i regel en klart negativ semantisk laddning: det används om något som uppfattas som otillbörligt, något moraliskt tveksamt eller rent av förkastligt. I till exempel *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) definieras substantivet *bias* på följande sätt: "a tendency to consider one person, group, idea etc more favourably than others"; *bias* som verb ges följande definition: "to unfairly influence attitudes, choices, or decisions".

Även i samband med prov och bedömning betecknar *bias* något icke önskvärt. Begreppet vetter åt två håll. Å ena sidan har det också som fackterm behållit det allmänna ordets etiska dimension. En sammankoppling med orättvisa ligger här närmast till hands, såsom i till exempel Caroline V. Gipps (1994, s. 149) definition: "Bias in relation to assessment is generally taken to mean that the assessment is unfair to one particular group or another." På liknande sätt konstaterar Reuterberg (2003, s. 56) att "[d]en tekniska termen för orättmätigt gynnande av en viss grupp framför andra är *bias*." Det kan till exempel röra sig om att kvinnliga provtagare missgynnas i jämförelse med manliga, eller att en viss etnisk eller kulturell grupp förefaller gynnas i jämförelse med andra.

Å andra sidan har begreppet *bias* en mer provteoretisk, teknisk sida, närmast sammankopplad med bristande validitet, det vill säga den faktor som leder till att den avsedda bedömningen av en viss förmåga (till exempel läsförståelse) gynnar eller missgynnar vissa grupper av provtagare. Lyle F. Bachman (1990, s. 271) uttrycker saken på följande sätt:

... there may be subgroups [of test takers] that differ in ways other than the language ability of interest. These differences may affect their test performance, and hence the validity of inferences we make on the basis of the test scores. Thus, even though the test scores may appear to provide a valid indication of ability for the group of interest, there may be systematic differences in test performance that are the result of differences in individual characteristics, other than the ability being tested, of test takers. When this happens, we speak of *test bias*.

De två dimensionerna av begreppet bias – det etiska rättviseperspektivet och det testteoretiska validitetsperspektivet – är två sidor av samma mynt: bristande validitet kan leda till att vissa provtagare (miss)gynnas (jfr Bachman 1990, s. 279f.). Så långt, på denna generella nivå, kan bias betraktas som ett relativt oproblematiskt begrepp. I praktiken, när det gäller att slå fast om till exempel resultatet i läsförståelse för en grupp provtagare kan bero på bias, är situationen ofta annorlunda, mer svårhanterad. Gipps (1994, s. 149) poängterar att den ganska enkla definition hon givit (citerad ovan) "belies the complexity of the underlying situation." Hon fortsätter:

Differential performance on a test, i.e. where different groups get different score levels, may not be the result of bias in the assessment; it may be due to real differences in performance among groups which may in turn be due to differing access to learning, or it may be due to real differences in the group's attainment in the topic under consideration. The question of whether a test is biased or whether the group in question has a different underlying level of attainment is actually extremely difficult to answer (Gipps 1994, s. 149).

Även Bachman (1990, s. 271f.) är noga med att framhålla att blotta förekomsten av gruppskillnader inte per automatik innebär att ett prov lider av bias:

It is important to note that differences in group performance in themselves do not necessarily indicate the presence of bias, since differences may reflect genuine differences between the groups on the ability in question. Few people would claim, for example, that a language test was biased if native speakers outperformed non-native speakers.

Gruppskillnader kan med andra ord bero på olika saker; bias är en av dem – men långt ifrån den enda. Gipps (1994, s. 149) talar om "a range of hypotheses" beträffande gruppskillnader, som grovt sett kan indelas

i "environmental or biological" (och som vi här inte behöver gå närmare in på). Enligt Bachman (1990, s. 272) gäller följande tumregel:

when systematic differences in test performance occur that appear to be associated with characteristics *not* logically related to the ability in question, we must fully investigate the possibility that the test is biased.

I det föregående avsnittet diskuterades i korthet betydelsen av förförståelse i samband med läsförståelse, där kulturell och annan bakgrundskunskap spelar en central roll. I detta sammanhang påpekar Bachman (1990, s. 272) att "the issue of bias [in language tests] is further complicated by the problem of clearly distinguishing elements of culture and educational background from the language abilities we want to measure." Han noterar också (s. 273) att "[a]nother source of bias that has been examined is that of prior knowledge of content in tests of reading comprehension"; samtidigt ställer han frågan "whether content is to be considered a source of bias or a part of the ability measured." Att ge ett generellt svar på denna fråga är knappast enkelt. Däremot kan man hävda att en bred allmänbildning torde underlätta förståelsen av texter inom ett brett register av ämnesområden. Att känna till Hitlers roll i andra världskriget kan till exempel ses som en förutsättning – ett rimligt allmänbildningskrav – för att kunna förstå en viss text om detta krig; ett liknande förförståelsekrav beträffande Robespierres roll i franska revolutionen ter sig däremot mindre rimligt i ett allmänt läsförståelseprov som ELF eller LÄS.¹²

De frågor om bias som kort belysts i detta avsnitt är i hög grad relevanta för de undersökningar om den etniska bakgrundens betydelse för resultat på det svenska högskoleprovet som redovisas i följande avsnitt. Där kommer också skillnaden mellan eventuell bias på ett helt (del)prov ("test bias") och bias på enskilda uppgifter ("item bias") att beröras.

UTLÄNDSK BAKGRUND OCH HÖGSKOLEPROVET

Som redan påpekats kan intresset för den etniska bakgrundens betydelse i samband med högskoleprovet betraktas som relativt nyvaknat – särskilt med tanke på Sverige varit ett land präglad av omfattande invandring långt före högskoleprovets införande 1977. Reuterberg (1999b, s. 50) konstaterar:

Till skillnad från i en del andra länder har individens etniska bakgrund inte spelat någon central roll i svensk utbildningsforskning och detta gäller även den forskning som bedrivits om högskoleprovet. Vi vet följaktligen lite om hur olika invandrargrupper utnyttjar möjligheten att ta högskoleprovet samt om deras resultat på provet.

Som den viktigaste orsaken till detta sakernas tillstånd anger Reuterberg att "uppgifter om etnisk bakgrund inte samlats in i samband med provtagningen." Men detta skulle också kunna ses som ett symptom på ett tidigare ointresse för – eller rentav bristande medvetenhet om – frågans relevans. En sådan tolkning får stöd i det faktum att gällande "Riktlinjer för konstruktionen av högskoleprovet" saknar etnisk eller kulturell (inklusive språklig) bakgrund som tänkbar anledning till bias: "Vid provkonstruktionen skall eftersträvas att ingen skall missgynnas på grund av social härkomst eller kön" (*Högskoleprovet: Effekter på antagningen av uppdelning i verbal och kvantitativ del* 2002, s. 27).

De två större studier som gjorts beträffande den etniska bakgrundens betydelse i samband med högskoleprovet bär Sven-Eric Reuterbergs signum. De har den gemensamma titeln *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på högskoleprovet?* (I-II). Den första publicerades 2001 (med Michael Hansen som medförfattare); den kallas fortsättningsvis "studie I". Den andra, en mer detaljerad uppföljning, utkom 2003 och refereras till som "studie II". I det följande avser jag att dels ge en översiktlig bild av vad dessa båda studier kommit fram till beträffande högskoleprovet som helhet, inklusive de olika delproven, dels – och framför allt – att uppehålla mig vid det engelska läsförståelseprovet, ELF.

STUDIE I

Syftet i studie I är "att studera den etniska bakgrundens betydelse för prestationer på det svenska högskoleprovet och därmed jämförliga prov i andra länder" (I, s. 7).¹³ Den i studie I undersökta gruppen består av totalt 842 000 personer (inte bara provtagare), födda 1972–1979; de högskoleprov som studerats beträffande deltagande och resultat gäller perioden 1991–1996 (I, s. 15). Klassificering av invandrarstatus – ett notoriskt besvärligt område – har gjorts "utifrån personens eget födelseland samt föräldrarnas födelseland enligt de uppgifter som finns i Folk- och Bostadsräkningen 1990 (FoB -90)" (I, s. 14). Huvudkategoriseringen framgår av följande uppställning, som också anger hur stor procentandel av den totala undersökningsgrup-

pen som var och en av de fyra huvudkategorierna (här benämnda grupp I–IV) utgör (I, s. 15):

- Grupp I födda i Sverige, minst en förälder född i Sverige: 90,1%
- Grupp II födda i Sverige, båda föräldrarna födda utomlands: 3,2%
- Grupp III födda utomlands, båda föräldrarna födda i Sverige: 1,1%
- Grupp IV födda utomlands, minst en förälder född utomlands: 5,6%

Undersökningsgruppen består således till allra största delen (drygt 90%) av personer födda i Sverige med minst en förälder född här. Den kategori som närmast motsvarar "första generationens invandrare", grupp IV, är procentuellt betydligt större än den som motsvarar "andra generationens invandrare", det vill säga grupp II. Den minsta gruppen (III) torde till största delen bestå av utlandsadopterade personer.

Det är lätt att inse att den här gjorda kategoriseringen är ett ganska trubbigt instrument för en mer detaljerad undersökning av den etniska bakgrundens betydelse, vilket också påpekas i studie I (I, s. 11, 14f.). Exempelvis är grupperna I och IV "heterogena i den bemärkelsen att i den förstnämnda gruppen kan antingen en eller båda föräldrarna vara födda i Sverige och i grupp IV kan en eller båda föräldrarna vara födda i ett annat land" (I, s. 15). Dessutom säger kategoriseringen ingenting om *vilka* länder (förutom Sverige) som är aktuella i de olika grupperna. Invandrare som grupp är ju bland det minst homogena man kan tänka sig, språkligt-kulturellt och socialt; att ha invandrarbakgrund kan betyda att man har sina rötter i Finland eller Storbritannien likaväl som i Bosnien eller Somalia. För vissa undersökningsmoment har dock en grov uppdelning av regional (och delvis) språklig karaktär gjorts, till exempel beträffande andelen provtagare i relation till födelseland inom grupp IV (I, s. 17; jfr nedan).¹⁴

Låt oss nu gå över till några av huvudresultaten i studie I.¹⁵ Ett av dessa är att grupp I (svenskfödda med minst en svenskfödd förälder) och grupp III (utlandsadopterade med två svenskfödda föräldrar) har högst andel provtagare (29,3% resp. 28,4%). Dessa grupper är också mest benägna att ta provet mer än en gång. Lägst provdeltagande visar grupp IV (första generationen invandrare). I denna grupp finns det dock stora skillnader i benägenhet att ta högskoleprovet: den högsta andelen provtagare (28,4%), i paritet med grupp

I och grupp III, finns i gruppen med Storbritannien, USA, Kanada eller Australien som födelseland; den lägsta andelen hänför sig till Sydeuropa (I, s. 17). Sammanfattningsvis: ”det finns klara skillnader mellan personer med olika invandrarstatus vad gäller att genomgå högskoleprovet över huvud taget” (I, s. 18).

Vad så gäller resultat på provet visar det sig att grupp I ”överträffar samtliga de övriga grupperna vad gäller den uppnådda normalade poängen på [hela] provet och även på delprovsnivå” (I, s. 14). Lägst ligger grupp IV, så mycket lägre att denna skillnad i resultat får ”avsevärda effekter på möjligheten att bli antagen till en högskoleutbildning” (I, s. 19). Men liksom i fråga om benägenhet att ta högskoleprovet finns det även här stora skillnader *inom* grupp IV. Således ligger födelselandskategorin Övriga Norden resultatmässigt lika med grupp I; provtagare födda i de engelskspråkiga länderna Storbritannien, USA, Kanada eller Australien, liksom i Västeuropa, uppvisar också höga värden, till skillnad mot till exempel grupperna Sydeuropa och Afrika. Dessa skillnader ”tyder på att den kulturella bakgrunden spelar en väsentlig roll för prestationerna på högskoleprovet” (I, s. 20); jfr diskussionen i avsnitt 3.

Som redan noterats har grupp I det högsta genomsnittsvärdet även på samtliga delprov (I, s. 22). Av lika stort intresse är emellertid skillnaderna mellan de olika grupperna (I–IV) på de olika delproven. Den största, inte helt lättförklarliga skillnaden uppträder på DTK (tolkning av diagram, tabeller och kartor), medan ELF uppvisar den i särklass minsta gruppskillnaden, klart mindre än NOG och ORD (det svenska ordprovet) men också än LÄS (det svenska läsförståelseprovet) (I, s. 23f.). Detta innebär således att invandrarstatus tycks spela påtagligt mindre roll för resultaten på ELF än på de övriga delproven. Vad kan då detta bero på? ”Den viktigaste anledningen ... är förmodligen att många av dem som är födda utomlands haft engelska som modersmål samt att många av dem studerat engelska i samma utsträckning som de födda i Sverige” (I, s. 24). En ytterligare tänkbar, ”kulturell” orsak, kan man tillägga, är att texterna i ELF – till skillnad mot LÄS – inte är knutna till svenska förhållanden, och därmed svensk bakgrundskunskap, utan ofta har en mer internationell prägel.¹⁶ ELF är ju också det enda av delproven som inte kräver några kunskaper i svenska.

Kultur- och språkbakgrund kan med andra ord inte uteslutas som förklaring till ELF-provets förhållandevis ”neutrala” position med avseende på invandrarstatus. Här skulle en mer detaljerad analys av hur provtagare med olika kulturellt och språkligt ursprung i grupp IV

skiljer sig åt på ELF-provet vara av givet intresse. Olika invandrarbakgrund kan förväntas ge olika utgångslägen och provresultat (jfr Ohlander 2001). Dessutom, som påpekas i studie I, är ELF-provet påtagligt känsligt för invandringsålder: "Den mest troliga förklaringen är att inläringen av engelska försvåras av att de som invandrat i högre ålder samtidigt skall lära sig ytterligare ett främmande språk, svenska, samt att brister i svenska språket rimligen försvårar inläringen av engelska" (I, s. 25).

Sammanfattningsvis ger studie I vid handen att det finns betydande skillnader i högskoleprovsresultat, såväl på hela provet som på de olika delproven, mellan grupper med olika invandrarstatus. Hur dessa skillnader skall förklaras är en annan sak. En diskussion av några tänkbara orsaker mynnar ut i slutsatsen att de påvisade skillnaderna "inte [kan] förklaras av vare sig skillnader i gruppernas sociala sammansättning, skillnader i genomsnittsbetyg från grundskolan eller skillnader i betyg i svenska" (I, s. 32). Inte minst den sistnämnda omständigheten är intressant, bland annat med tanke på att ELF visar betydligt mindre grupp-skillnader än de övriga delproven, inklusive ORD och LÄS (jfr ovan). Det skulle således ha kunnat ligga nära till hands att anta att de redovisade skillnaderna kunde ha sin upprinnelse i bristande svensk språkbehärskning hos till exempel grupp II och grupp IV. Men om så är fallet har det inte gått att påvisa med hjälp av grundskolebetygen i svenska på gruppnivå. Det finns anledning att återkomma till frågan om svenskans roll i samband med studie II.¹⁷

Eftersom de mest närliggande förklaringarna befunnits otillfredsställande inställer sig mot slutet av studie I den kritiska frågan "om provet innehåller sådant som försvårar genomförandet för dem med en annan kulturell bakgrund än den svenska. Om så är fallet kan detta vara tecken på ...'bias'" (I, s. 39). Liksom Bachman och Gipps (se avsnitt 4) betonar Reuterberg & Hansen "den komplexitet som är förknippad med begreppet bias och de svårigheter man möter när man empiriskt studerar detta fenomen." (I, s. 40). En viktig skillnad görs också mellan "testbias", det vill säga "bias i det totala slutresultatet", och "itembias", som gäller enskilda uppgifter (I, s. 40). En vidare studie av eventuell bias i högskoleprovet bör enligt Reuterberg & Hansen fokusera på testnivån snarare än uppgiftsnivån.¹⁸ En sådan studie bör baseras på "en faktoranalytisk ansats där man granskar varje delprovs faktorstruktur" (I, s. 53) och skiljer ut den generella faktor som ett prov är avsett att mäta, från de specifika, mer innehållsanknutna faktorer som kan ge upphov till bias (jfr I, s. 43; se även Reuterberg 1999a).

STUDIE II

Studie I ger vid handen att de observerade resultatskillnaderna på högskoleprovet mellan grupper med olika invandrarsstatus skulle kunna bero på bias men att detta inte alls är säkert. Därför behövs ytterligare studier av en mer detaljerad och djupgående karaktär. En sådan uppföljning är studie II, där det faktoranalytiska angreppssätt – med fokus på testnivå snarare än itemnivå – som förespråkas mot slutet av studie I tillämpas.

Studie II tar resultaten från studie I som utgångspunkt och har som syfte

att finna ut orsakerna till de skillnader i provresultat vid högskoleprovet som påvisats [i studie I]. Beror skillnaderna på att de olika grupperna presterar olika i de generella faktorer som vart och ett av delproven mäter, eller har skillnaderna sitt ursprung i att enskilda uppgifter gynnar vissa grupper på ett orättmätigt sätt? Om det senare visar sig vara fallet uppstår frågan huruvida man då kan finna grupper av biasuppgifter som indikerar att skillnaderna orsakas av någon mer specifik delförmåga som delprovet mäter vid sidan av dess generella faktor (II, s. 15).

Den grupp som undersöks i studie II är inte identisk med den i studie I. Den är också mindre. Den omfattar samtliga (det vill säga ej enbart provtagare) födda åren 1977 och 1982 och utgör sammanlagt 182 831 personer. De högskoleprov som undersökts är vårproven 1996 och 2001 (vårprovet 1996 ingick även i studie I, till skillnad från vårprovet 2001).

Bland provtagarna i populationen undersöktes för varje delprov medelvärdesskillnader mellan de olika grupperna (I–IV) med avseende på ”delprovets generella faktorer”. Dessa är ”uttryck för den bakomliggande förmåga som delprovet som helhet mäter och skillnader i dessa faktorer svarar normalt för en stor del av de skillnader som gäller för delprovresultaten eftersom de generella faktorerna slår igenom på samtliga uppgifter i provet” (II, s. 31). Resultatet av denna undersökning visar att

på alla [del]prov utom ELF för 77:orna har [grupp I] det högsta medelvärdet i de generella delprovsfaktorerna. Detta är den mest väsentliga orsaken till att [denna grupp] normalt överträffar samtliga övriga grupper i de observerade delprovresultaten. Av detta följer att gruppskillnaderna i observerade provresultat inte på långt när kan förklaras med att vissa enskilda uppgifter har sådana inslag som på ett orättmätigt sätt gynnar [Grupp I] (II, s. 36).

Detta innebär således att orsaken till eventuell bias i högskoleprovet inte primärt bör sökas på itemnivå, i enskilda provuppgifter och deras utformning. Man kan också lägga märke till att ELF även i denna undersökning skiljer ut sig från de övriga delproven genom sin relativa okänslighet i relation till invandrarsstatus, till exempel i jämförelse med de kvantitativa delproven NOG och DTK, där grupp I är som mest överlägsen de övriga grupperna. "ELF är det prov, där de tre övriga grupperna kommer närmast [grupp I]"; "att ELF uppvisar minst skillnader beror i första hand på att grupperna [II] och [IV] presterat bra på detta prov" (II, s. 36). Med andra ord: varken första eller andra generationens invandrare tycks, på gruppnivå, ha några särskilda problem med ELF-provet, även om invandringsålder härvidlag befunnits vara en väsentlig faktor (se ovan). Detta kan jämföras med att den förstnämnda gruppen "uppvisar de klart lägsta medelvärdena av samtliga grupper på såväl ORD-provet som LÄS-provet" (II, s. 36). Detta i sin tur indikerar – trots slutsatsen i studie I att skillnader i grundskolebetyget i svenska inte kan förklara skillnaderna i provresultat (jfr ovan) – att en språklig komponent inte kan uteslutas som (del)förklaring till de observerade skillnaderna.

Bias föreligger ju om gruppskillnader kan anses orsakade av "för provet irrelevanta faktorer", det vill säga faktorer som inte ingår i det som provet är avsett att mäta (II, s. 56). Kan sådana "biasfaktorer" beläggas i högskoleprovets olika delprov? Detta undersöks i avsnittet "På jakt efter biasfaktorer" (II, s. 45f.). Reuterberg konstaterar inledningsvis att det är "av klart större intresse ... att identifiera biasfaktorer", eftersom dessa får ett mer generellt genomslag i ett prov, än att "identifiera enskilda biasuppgifter" på itemnivå (II, s. 45). Ett studium, genom konfirmatorisk faktoranalys, av delproven ORD, NOG och DTK visar att "det inte går att spåra några grupper av uppgifter som tillsammans gynnar [grupp I] och som dessutom mäter någon specifik förmåga av betydelse för provresultatet vid sidan av den som mäts av den generella delprovsfaktorn" (II, s. 47). För de båda läsförståelseproven LÄS och ELF gäller undersökningen "textfaktorer", det vill säga faktorer specifikt knutna till innehållet i enskilda texter, som kan leda till bias: "Syftet med proven är ju inte att mäta provtagarnas förmåga att förstå innehållet i en specifik text, så om vi finner tydliga gruppskillnader vad gäller textfaktorerna rör det sig om bias och inte om valida gruppskillnader" (II, s. 47). Kort sagt: (miss)gynnar själva innehållet i de texter som LÄS och ELF är baserade på en viss grupp provtagare? Även här blir emellertid slutsatsen att "det inte finns några tecken på att gruppskillnaderna i provresultatet

tat på något markant sätt påverkas av det innehåll, som texterna i LÄS och ELF har” (II, s. 50). Samma slutsats dras, för ELF:s del, i Reuterberg & Ohlander (1999).

Det är sedan tidigare känt att ”högskoleprovet mäter en generell faktor – eller förmåga – som slår igenom på samtliga delprov” (II, s. 51). Denna generella högskoleprovsfaktor (HPR) – som alltså inte är en biasfaktor – undersöktes också i relation till de observerade gruppskillnaderna. Härvid kunde den viktiga slutsatsen dras att dessa gruppskillnader ”till väsentlig del har sin grund i skillnader i den generella faktor som hela provet mäter” (II, s. 53). Vidare slås fast att ”den starka påverkan som HPR utövar på delprovsresultaten innebär ... att det torde vara ytterst svårt att på något avgörande sätt ändra på gruppskillnaderna i provresultat genom att göra specifika ingrepp i delproven och i ännu högre grad genom ingrepp i enstaka provuppgifter” (II, s. 53). Men även delprovsfaktorerna har en given del – i själva verket den största (II, s. 61) – i gruppskillnaderna (jfr ovan).

Reuterberg kommer således fram till att ”orsaken till gruppskillnaderna i högskoleprovet inte är att finna i specifika egenskaper hos enskilda uppgifter, utan de ligger på de mer generella förmågor som mäts av delproven och den förmåga som hela provet mäter” (II, s. 54). Denna slutsats bör ställas i relation till resultaten från studie I. Enligt Reuterberg ”ligger det nära till hands att tolka dem som uttryck för bias” (II, s. 55), en tolkning som alltså inte kunnat bekräftas av studie II. Att det däremot kan föreligga bias i enskilda uppgifter är en annan sak – men ”eventuell bias i de enskilda uppgifterna spelar en mycket liten roll för skillnaderna i totalresultat” (II, s. 61). Sätillvida kan man säga att högskoleprovet i sin nuvarande utformning förefaller vara ett relativt robust prov:

För att uppnå en väsentlig förändring av gruppskillnaderna i det totala högskoleprovresultatet krävs att man helt eller delvis ersätter något eller några av de befintliga delproven med delprov som mäter andra bakomliggande förmågor. Samtidigt måste man se till att dessa nya prov har en prognostisk validitet som är av samma styrkeordning som de nu befintliga och som dessutom ger lägre gruppskillnader i resultat (II, s. 61).

Att åstadkomma allt detta – om önskvärt – är onekligen ”a tall order”.

Ett i sammanhanget intressant spörsmål är vari de generella faktorer som verkar ha störst betydelse för skillnaderna i gruppresultat kan tänkas bestå. I svaret på denna fråga spelar ELF-provet en stra-

tegisk roll. Förutom mer "formella" omständigheter, som testsituationens utformning och användningen av flervalssuppgifter i samtliga delprov, nämner Reuterberg specifikt det faktum att

huvudparten av proven ges på svenska och att många uppgifter refererar till svenska förhållanden. Vad som talar för att detta är viktiga orsaker till skillnaderna är att gruppskillnaderna är klart minst på ELF-provet – ett prov som ges helt på engelska och vars frågor normalt inte avser svenska förhållanden (II, s. 61).

Slutsatsen blir att "[k]unskaper och färdigheter i svenska förefaller ... vara en väsentligt bidragande orsak till skillnaderna i provresultat" (II, s. 62). Ytterligare stöd för denna slutsats är de tidigare nämnda låga resultat som grupp IV (första generationens invandrare) uppvisar på ORD- och LÄS-proven, "samt att det inom denna grupp finns ett klart samband mellan den tid man vistats i Sverige och provresultat", såtillvida att "[d]e som kommit till Sverige före 10 års ålder klarar ... provet klart bättre än de som invandrat senare i livet"; "erfarenheter av typiskt svenska förhållanden [är också] en ytterligare bidragande faktor till skillnaderna på de två kvantitativa proven NOG och DTK" (II, s. 62). För ELF-provet gäller inte samma förutsättningar.¹⁹

Det tycks således finnas en förhållandevis stark "svensk" komponent i högskoleprovet i dess nuvarande form. Provtagarna förutsätts ha en god eller mycket god behärskning av svenska, liksom kännedom om svenska förhållanden, för att få ett någorlunda konkurrenskraftigt resultat (jfr avsnitt 3, där betydelsen av förförståelse i allmänhet och kulturbakgrund i synnerhet diskuteras). Kanske är detta en självklarhet eftersom ju provet är avsett att kunna ge tillträde till högre utbildning vid just svenska universitet och högskolor. Å andra sidan skulle man kunna hävda att kravet på svenskkunskaper numera ter sig alltför accentuerat, inte minst med tanke på den högre utbildningens ständigt ökande internationalisering; jfr till exempel den pågående så kallade Bolognaprocessen. Reuterberg tangerar liknande tankegångar då han mot slutet av sin "Sammanfattande diskussion" i studie II ställer frågan "om högskoleprovet nödvändigtvis bör ha ett så starkt språkligt inslag", särskilt som de tre språkliga delproven (ORD, LÄS och ELF) "visat sig vara starkt korrelerade inbördes" (II, s. 62; jfr även Reuterberg 2002, s. 24). Inte minst det stora antalet uppgifter i ORD (40) förstärker effekten av den (svensk)språkliga faktorn. Reuterberg gör också följande intressanta tillägg: "Om man anser att provet har en alltför stark verbal betoning handlar det om

bias och då skulle man överväga om något av dessa [verbala] prov kan bytas ut mot ett prov som är mindre verbalt laddat ..." (II, s. 62).²⁰ Denna kommentar problematiserar ytterligare frågan om bias och sätter därmed också strålkastarljuset på den vidare frågan om ett högskoleprov av dagens svenska modell är optimalt rättvisande med tanke på dess funktion som urvalsinstrument för högre utbildning.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

En allmän slutsats som kan dras på grundval av de studier om eventuell etnisk bias i det svenska högskoleprovet som presenterats i föregående avsnitt är att frågan inte kan betraktas som slutgiltigt besvarad. Å ena sidan har de ingående undersökningar och resultat på testnivå som redovisas i studie I och II inte kunnat förete några säkra bevis – knappast ens indicier – på etnisk bias i högskoleprovet. Å andra sidan förutsätter en sådan tolkning av resultaten av studie II att högskoleprovets nuvarande utformning, inklusive de ingående delproven, är relativt invändningsfri med tanke på provets syfte, vilket inte nödvändigtvis är fallet. På detta övergripande plan är frågan om bias knappast avgjord. En förutsättningslös diskussion kring provet, dess yttre ramverk, struktur och sätt att fungera är således väl motiverad. Några tänkbara dimensioner i en sådan diskussion har redan antytts, bland annat den uppenbart väsentliga- och möjligen överdimensionerade – roll som kunskaper i svenska och svensk kulturell förståelse tycks spela i det nuvarande provet.²¹

I såväl studie I som studie II har det visat sig att delprovet i engelsk läsförståelse, ELF, utmärker sig genom de klart minsta gruppskillnaderna bland de olika delproven med avseende på invandrarstatus. ELF uppvisar med andra ord de minsta tendenserna – om ens några – till etnisk-kulturell bias bland samtliga delprov i högskoleprovet. Detta gäller, såsom redan framgått, på testnivå, vilket naturligtvis inte utesluter att det bland enskilda uppgifter i ELF, liksom i övriga delprov, kan finnas uppgifter med relativt stora gruppskillnader. Även om, såsom betonas i de redovisade studierna, förekomsten av sådana uppgifter inte i avsevärd grad påverkar helhetsbilden skulle det ändå vara av värde att identifiera dessa (potentiella) "biasuppgifter". Härigenom skulle man kunna få en mer precis uppfattning om vilka faktorer i en text (med tillhörande uppgifter) – både rent språkliga (t.ex. ordförråd; jfr Ohlander 1996, s. 31) och innehållsliga/kulturella i vid mening – som kan förväntas ge upphov till mer påtag-

liga gruppskillnader med avseende på etnisk bakgrund. Inte minst vore det önskvärt att i en sådan studie använda en finmaskigare kategorisering, helst med olika förstaspråk som grund, än den som av praktiska skäl fått användas i de två ovan presenterade undersökningarna. En jämförelse mellan ELF och det svenska läsförståelseprovet i dessa avseenden vore då också av givet intresse. På så vis skulle en fylligare bild av skillnaderna i utgångsläge, språkligt och kulturellt, mellan olika grupper av provtagare kunna tona fram.

NOTER

1. Denna artikel tillägnas minnet av min vän och samarbetare inom det engelska läsförståelseprovet, Sven-Eric Reuterberg, som gick bort försommaren 2003 men vars ande mycket påtagligt svävar över de följande sidorna.
2. Christina Stage & Gunilla Ögren (2004, s. 2) noterar att 1992 och 1997 var toppåren vad beträffar antal provdeltagare, 145 577 respektive 144 061. De senaste åren har deltagarantalet åter börjat stiga, efter några års svacka. Till höstprovet 2005 hade dock tre procent färre deltagare (37506) anmält sig än till höstprovet 2004.
3. För en kortfattad forskningsöversikt, se Birka Birgersson (1998); jfr Reuterberg (1996a), Stage (1996). Beträffande provet i engelsk läsförståelse (där könsskillnaderna genomgående varit betydligt större än i det svenska läsförståelseprovet), se t.ex. Gudrun Erickson (1996), Jan Hellekant (1996), Reuterberg (1999a).
4. Jämför den engelska förkortningen SweSAT, som tidigare utlästs som "the Swedish Scholastic Aptitude Test", i analogi med det amerikanska SAT (Scholastic Aptitude Test), men som numera står för "the Swedish Scholastic Assessment Test" (jfr Stage & Ögren 2004).
5. Se till exempel Reuterberg (2002), som bland annat diskuterar de tre verbala delprovens partiella "överlappning" beträffande vad de mäter.
6. Jämför Caroline Clapham (1996, s. 197): "The effect of background knowledge on reading comprehension ... depends not only on the proficiency level of the students, but also on the specificity of the reading passages."
7. Jämför LÄS, där samtliga 20 uppgifter hänför sig till fyra längre texter.
8. Jämför Bo Lundahl (1998, s. 86): "Enligt interaktiva beskrivningar av läsprocessen är ordförståelsen en förutsättning för den effektiva läsningen. Först när ordigenkänningen sker automatiskt kan läsmödan helt inriktas på de övergripande innehållsliga förståelseprocesserna."
9. I engelskan (liksom i svenskan) kan ordet användas med en överförd, icke-religiös innebörd, som i *Crusade in Europe*, titeln på general (sedermera president) Dwight D. Eisenhowers "personal account of World War II" utgiven 1948. I arabvärlden är däremot 'korståg' obönhörligt förknippat med ordets historiska ursprung, varför president George W. Bushs användning av just ordet *crusade* (mot den globala terrorismen) strax efter terrorattackerna mot USA 11 september 2001 kom att väcka extra stor förbittring bland muslimer i Mellanöstern – ordet i sig uppfattades som en grov provokation (trots att det förmodligen inte var någon medveten sådan).

10. Jämför Claire Kramsch (1998, s. 3): "Language is the principal means by which we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and various ways."
11. Jämför diskussionen i Wallace (1992, s. 28) om vilka förkunskaper, sociokulturella och andra, som behövs för att i ett amerikanskt sammanhang "förstå" en skylt med texten "Firearms prohibited".
12. Därför förefaller det också, som tidigare nämnts, vara väl motiverat att som i högskoleprovet (ELF och LÅS) inte använda högspecialiserad facktext i prov som avser att mäta läsförståelse på ett generellt, icke ämnesbundet plan.
13. Av utrymmesskäl kommer jag här inte att kunna gå in på de jämförelser mellan olika länder som görs i såväl studie I som studie II.
14. Denna grovindelnings omfattar följande regioner: Övriga Norden, Västeuropa, Sydeuropa, Östeuropa, Storbritannien/USA/Kanada/Australien, Latinamerika, Afrika, Ostasien, Övriga Asien.
15. Jag tar här inte upp könsskillnader (se I, s. 14, 19), inte heller frågan om "differentiell selektion" bland deltagarna i högskoleprovet (se II, s. 58; jfr Reuterberg 1996a). Beträffande invandringsålder kan följande citat tjäna som en allmän indikation på att detta är en betydelsefull faktor: "... de som flyttat in före 10 års ålder tar provet i större utsträckning ... och når en högre normerad poäng ... än de som flyttat till Sverige senare i livet" (I, s. 14); beträffande invandringsålder i förhållande till ELF-provet, jfr nedan.
16. Även för DTK, som uppvisar de största gruppskillnaderna, framkastas som tänkbar (del)förklaring, att "den information som skall tolkas i provet ofta beskriver typiskt svenska förhållanden ..." (I, s. 24).
17. En studie av av Horst Löfgren (1993), refererad till i studie I, har funnit att "skillnaderna mellan elever med svenska som modersmål och elever med utländsk bakgrund är förhållandevis små så länge jämförelsen görs på en mycket aggregerad nivå. Skillnaderna framträder först när man gör analysen på mindre abstrakta nivåer och jämför enskilda invandrargrupper med varandra och med svenska elever" (I, s. 53).
18. Jämför Stage (2004), där en studie av gruppskillnader – sociala och könsmässiga – på uppgiftsnivå redovisas.
19. En jämförelse med de nationella proven ter sig härvidlag relevant. I Dagens Nyheter (12/9–05, s. 6), under rubriken "Nationella prov orättvisa", refereras en nyutkommen rapport från Skolverket i vilken en enkätundersökning "visar att 76 procent av lärarna i matematik anser att de nationella proven missgynnar elever med ett annat modersmål än svenska. Det beror inte bara på olika kunskaper i det svenska språket. Proven, även de i svenska och svenska som andraspråk förutsätter också ingående kunskaper om svensk kultur och samhälle på ett sätt som missgynnar invandrarelever."
20. Reuterbergs reflektion om eventuell bias i detta sammanhang är inte direkt kopplad till frågan om etnisk bakgrund. Samtidigt kan det, som redan påpekats, finnas ett samband mellan den starka verbala betoningen med huvudsakligen svenskt fokus och eventuell etnisk bias.
21. En sådan allmän diskussion om högskoleprovet kan i själva verket sägas vara ständigt pågående. På senare tid har den bland annat stimulerats av den internationella utvärdering av högskoleprovet som färdigställdes år 2002 (*The Swedish National Aptitude Test: A 25-year Testing Program* 2002) och det år 2001 påbörjade så kallade VALUTA-projektet (Validering av den högre utbildningens antagningssystem), ett forskningsprojekt där såväl Göteborgs som Umeå universitet medverkar och i vilket även Sven-Eric Reuterberg i hög grad var involverad.

REFERENSER

- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Birgersson, Birka (1998): *Kvinnors och mäns prestationer på högskoleprovet*. Stockholm: Högskoleverket.
- Chall, Jeanne S. (1984): Readability and prose comprehension: continuities and discontinuities. I James Flood, red: *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, 233–246. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Clapham, Caroline (1996): *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, Gudrun (1996): Analys av engelska läsförståelseuppgifter. I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R, 23–26.) Stockholm: Högskoleverket.
- Gipps, Caroline V. (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Gustafsson, Jan-Eric & Benjegård, Maria (1996): Högskoleprovet, social bakgrund och upprepade provtagning. I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R, 42–49.) Stockholm: Högskoleverket.
- Hellekant, Jan (1996): Är män bättre än kvinnor i engelsk läsförståelse? I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R, 18–22.) Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleprovet: Effekter på antagningen av uppdelning i verbal och kvantitativ del* (2002). (Högskoleverkets rapportserie 2002:25 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1995): Third ed. Harlow, Essex: Longman.
- Lundahl, Bo (1998): *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, Horst (1993): *Elever med annat hemspråk än svenska; Fyra år efter grundskolan*. (Skolverkets rapport nr 42.) Stockholm: Skolverket.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ohlander, Sölve (1996): Forskning kring ordförrådet i det engelska läsförståelseprovet. I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R, 27–31.) Stockholm: Högskoleverket.

- Ohlander, Sölve (2001): Vilka ämneskunskaper behöver lärarna i det flerspråkiga klassrummet? Det multikontrastiva perspektivet. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, 198–211. Stockholm: Skolverket.
- Reuterberg, Sven-Eric (1996a): Selektionsmekanismernas betydelse för gruppskillnader på Högskoleprovet. I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R, 32–41.) Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, Sven-Eric (1996b): Den sociala bakgrundens betydelse för prestationerna på Högskoleprovet I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie: 1996: 22 R, 50–55.) Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, Sven-Eric (1999a): Textinnehåll och könsskillnader i delprovet engelsk läsförståelse (ELF). I *Fokus på högskoleprovet*. (Högskoleverkets rapportserie 1999:6 S, 36–42). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, Sven-Eric (1999b): Etnisk bakgrund och högskoleprovet. I *Fokus på högskoleprovet*. (Högskoleverkets rapportserie 1999:6 S, 50–57). Stockholm: Högskoleverket.
- Reuterberg, Sven-Eric (2002): *Tre studier kring de språkliga delproven i högskoleprovet*. (IPD-rapport 2002:14.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reuterberg, Sven-Eric (2003): *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på högskoleprovet? II* (Högskoleverkets rapportserie 2003:23 R.) Stockholm: Högskoleverket. (=”studie II”)
- Reuterberg, Sven-Eric & Hansen, Michael (2001): *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet på högskoleprovet?* (Högskoleverkets rapportserie 2001:3 R.) Stockholm: Högskoleverket. (=”studie I”)
- Reuterberg, Sven-Eric & Ohlander, Sölve (1999): *Engelsk läsförståelse i högskoleprovet: En analys av reguljärprov och utprövningsversioner hösten 1998*. (IPD-rapport 1999:09). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Stage, Christina (1996): Kvinnor och män. I *Högskoleprovet: Genom elva forskares ögon*. (Högskoleverkets rapportserie: 1996:22 R, 9–17.) Stockholm: Högskoleverket.
- Stage, Christina (2004): *Gruppskillnader i resultat på högskoleprovet*. (Pm nr 192.) Umeå: Umeå universitet.
- Stage, Christina & Ögren, Gunilla (2004): *The Swedish Scholastic Assessment Test (SweSAT). Development, Results and Experiences*. (EM No 49.) Umeå: Umeå universitet.

- Steffenson, Margaret S. & Joag-Dev, Chitra (1984): Cultural knowledge and reading. I J. Charles Alderson & A.H. Urquhart, red: *Reading in a Foreign Language*, 48–61. London: Longman.
- Svartvik, Jan (1999): *Engelska – öspråk, världsspråk, trendspråk*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- The Swedish National Aptitude Test: A 25-year Testing Program* (2002). (Högskoleverkets rapportserie 2002:22 R.) Stockholm: Högskoleverket.
- Söderlundh, Hedda (2005): Svenska är lättare att fatta. *Språkvård*, 29–33.
- Wallace, Catherine (1986): *Learning to Read in a Multicultural Society. The Social Context of Second Language Literacy*. Oxford: Pergamon.
- Wallace, Catherine (1992): *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

FÖRFATTARPresentation

Gudrun Erickson är universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för språk och litteratur vid Göteborgs universitet. På uppdrag av Skolverket leder hon projektet Nationella prov i främmande språk och ansvarar därmed också för utveckling av de nationella provmaterialen i engelska, franska, spanska och tyska som ges i svensk skola.

Liselott Forsman är lärare i engelska och svenska och i de främmande språkens didaktik vid den svenskspråkiga lärarutbildningsenheten vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. För närvarande är hon doktorand med ett forskningsintresse för 14–15-åriga elevers attityder till olika engelskspråkiga och främmande kulturer.

Eva Gagnestam är fil doktor i pedagogik med språkdidaktisk inriktning och anställd som lektor i pedagogik vid Karlstads universitet. Vid sidan av sin pedagogisk-didaktiska forskning har hon lång och bred erfarenhet av läraryrket, både som lärarutbildare och som tidigare ämneslärare i språk och samhällskunskap.

Maria Lindman är lärare i engelska och tyska för år 6–9 på Gränby skolan i Uppsala.

Ulla Lundgren är universitetslektor i pedagogik vid Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och arbetar inom lärarprogrammet med språk- och kulturfrågor. Hon har en bakgrund som lärare i svenska och engelska i grundskolan, på gymnasiet och inom vuxenutbildningen. Hon är medlem i forskarnätverket Cultnet som samordnas av professor Mike Byram, Durham University i England.

Angela Marx Åberg är doktorand i tyska med didaktisk inriktning vid Institutionen för humaniora, Växjö universitet. Hennes forskningsintresse handlar om litteraturredaktik i språkundervisningen.

Ingrid Melin är lärare i engelska och tyska för vuxna vid Centrumvux i Haninge.

Sölve Ohlander är professor i engelska vid Göteborgs universitet, sedan 1998 även ansvarig för provet i engelsk läsförståelse (ELF) som ingår som en del av det svenska högskoleprovet. Bortsett från ett forskningsfokus på engelsk lingvistik (grammatik, lexikologi m.m.) har han sedan lång tid tillbaka också intresserat sig för invandrarelevernas inlärningsituation i dagens flerspråkiga och mångkulturella klassrum.

Oliver St. John arbetar som lärarutbildare och språkdidaktiker inom avdelningen för moderna språk på Högskolan i Gävle. Han är också doktorand vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet där han är knuten till forskargruppen Communication, Culture & Diversity- Deaf Studies (KKOM-DS). Hans forskning är knuten till LISA 21-projektet som undersöker språk och identiteter i flerspråkiga och mångkulturella undervisningsmiljöer idag.

Ann-Kari Sundberg är doktorand i franska med didaktisk inriktning vid Institutionen för humaniora, Växjö universitet. Syftet med hennes avhandling är att bidra till den pågående debatten om kulturaspekter i språkundervisningen genom att studera den Andres närvaro i den verbala interaktionen i det franska språkklassrummet. Hon är också adjunkt vid Institutionen för språk och kultur vid Linköpings universitet där hon undervisar i franska och språkdidaktik.

Anna Thyberg är doktorand i engelska med didaktisk inriktning vid Institutionen för humaniora, Växjö universitet med ett intresse för litteraturundervisning inom engelskämnet på gymnasiet och för postkoloniala teorier och värdegrundsfrågor. Hon har en bakgrund som lärare i engelska och svenska både i grundskolan och på gymnasiet.

Elisabeth Wåghäll Nivre är professor i tyska med inriktning mot tysk litteratur vid Stockholms universitet. Hennes textintresse omfattar allt från texter från 1400- och 1500-talen, konstruktionen av kvinnlig och manlig identitet, kriminalromanen och en tysk biografi över drottning Kristina. Hon har också ett stort intresse för litteraturredidaktiska frågor.

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro.*
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn".*
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges.*
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik. Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001.*
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence.*
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics.*
- 8) Englund, Tomas, red (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003.*
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal.*
- 10) Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola.*
- 11) Skog-Östlin, Kerstin (2005): *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900.*
- 12) Engström, Arne & Magne, Olof (2006): *Medelsta-matematik III. Eleverna räknar.*
- 13) Tornberg, Ulrika, red (2006): *Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker – en konferensrapport.*