

# forskning

om undervisning  
& lärande

Datorn i skolans tyskundervisning  
ur ett elevperspektiv –  
Om svenska gymnasieelevers syn  
på datormedierad kommunikation och lärandet

Christine Fredriksson

Att förhålla sig till heteronormen i förskola och skola  
Några homo- och bisexuella lärares sätt att hantera  
den heteronormativitet de upplever på arbetsplatsen

Mattias Lundin

Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 –  
två jämbördiga ämnen?

Catarina Economou

# forskning

## om undervisning & lärande

### Redaktion

Professor Ingrid Carlgren, professor Lisbeth Lundahl, professor Ingrid Pramling Samuelsson, professor Ulla Runesson samt redaktör Solweig Eklund

### Redaktionskommitté

Till Forskning om undervisning och lärande har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet  
Anette Emilson, lektor, Linnéuniversitetet  
Inger Eriksson, professor, Stockholms universitet  
Per-Olof Erixon, professor, Umeå universitet  
Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo  
Roger Johansson, professor, Lunds universitet  
Thomas Koppfeldt, professor, Konstfack  
Håkan Larsson, professor, GIH  
Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet  
Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet  
Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet  
Bengt Olsson, professor, Göteborgs universitet  
Constanta Olteanu, docent, Linnéuniversitetet  
Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet  
Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad  
Geir Skeie, professor, Stockholms universitet  
Sonja Sheridan, professor, Göteborgs universitet  
Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola  
Per-Olof Wickman, professor, Stockholms universitet  
Eva Österlind, docent, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen (Stiftelsen SAF)  
i samarbete med Lärarförbundet

Kontakt med artikelförfattarna sker genom [info@stiftelsensaf.se](mailto:info@stiftelsensaf.se)

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna!  
[www.forskul.se](http://www.forskul.se) och [solweig eklund@stiftelsensaf.se](mailto:solweig eklund@stiftelsensaf.se)  
Nästa nummer beräknas utkomma under våren 2014

*Forskning om undervisning och lärande* nr 11 december 2013

Grafisk form: Britta Moberger

ISBN 978-91-981124-1-2

# Inledning

DETTA ÄR ANDRA NUMRET av *Forskning om undervisning och lärande* i sin nya utformning, en vetenskaplig tidskrift on-line. Nu finns skriften endast i elektronisk form på sidan [www.forskul.se](http://www.forskul.se) och som pdf-filer, vilka givetvis kan skrivas ut av den som så vill. \*)

Skriftens främsta syfte är att lyfta fram forskning som byggs upp med och för lärare. Som namnet på tidskriften anger, handlar det främst om forskning med anknytning till lärande och undervisning inom skolans och förskolans samtliga ämnesområden och åldersgrupper. Under det senaste decenniet har olika modeller där lärare och forskare samverkar utvecklats i syfte att få till stånd en forskning som knyter an till lärares frågor och problem som de har i sin yrkesutövning.

*Forskning om undervisning och lärande* har en ambition att bli en tidskrift för publicering av olika praktikhärla forskningsansatser. Med skollagens skrivning om att verksamheten i skolan ska vila på vetenskaplig grund blir det än viktigare att forskning av, med och för lärare kan publiceras och spridas. Vår förhoppning är att *Forskning om undervisning och lärande* ska kunna publicera forskning som kan ge lärare bättre teoretiska och praktiska redskap i sitt arbete och som beskriver kunskaper som utvecklas i samverkan med och mellan lärare.

ARTIKLARNÄ I DET HÄR NUMRET representerar forskning som är central för yrkesutövningen, nämligen om villkoren för elevers lärande.

I den första artikeln presenterar **Christine Fredriksson** resultaten från en pilotstudie om svenska gymnasieelevers användning av datorer i tyskundervisningen. Datorer köps in i stor utsträckning i skolorna idag, och tillgång till surfplattor utgör ofta en del av skolors marknadsföring. Det behövs forskning om hur datorer kan användas som en utvecklande resurs. Denna undersöknings syfte var att ta reda på hur eleverna upplever chattkommunikation som inlärningsverktyg jämfört med muntliga samtal, som är en traditionell kommunikationsform i språkundervisningen.

Resultatet visar att även om båda kommunikationsformerna upplevdes ha väckt elevers vilja att kommunicera på tyska, och utvecklat metakognitiv medvetenhet om det egna lärandet, så var eleverna i chattgruppen överlag mer positiva och mer medvetna om interaktionsformens positiva effekt på lärandet. Detta, menar artikelförfattaren, tyder på att chattverktyget och de verktyg som det innehåller verkar kunna ge

bättre förutsättningar för att elever ska kunna utveckla kommunikativ kompetens i tyska

I den andra artikeln beskriver **Mattias Lundin** ett projekt som syftar till att öka medvetenheten om homo- och bisexuella lärares vardag i svensk skola och förskola genom att belysa några av dessa lärares erfarenheter. Mattias Lundin har undersökt hur homo- och bisexuella lärare hanterar de normrelaterade situationer som uppstår. Författaren menar att lärarna känner sig tvingade att säga ifrån och att anpassa sig men att man också undviker samtalsämnen och känsliga situationer.

I läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshem klargörs att skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsroller och ge elever utrymme att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. Det finns därför en vinst med att homo- och bisexuella lärare är öppna med sin läggning, att ett sådant förhållningssätt bidrar till att återställa diversiteten i samhället.

I den tredje artikeln lyfter **Catarina Economou** fram en annan viktig del av de problem lärare möter i sin yrkesutövning, nämligen det som har att göra med analys och tolkning av läroplaner. Svenska som andraspråk har varit ett självständigt ämne i tjugo år och är i dag en kurs som ger högskolebehörighet. Studiens syfte är att analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna (Gy 11) för svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra.

Resultaten visar att ämnet svenska som andraspråk fortfarande kan ses som ett stödämne med färre kognitiva utmaningar och med ett fokus på form. Bland annat skiljer kraven på skönlitterär läsning och den språkliga variation och de diskussioner som följer av att läsa i olika genrer. Författaren menar att ämnet svenska som andraspråk är underordnat ämnet svenska, där innehållet i större utsträckning fokuserar på 'personlig utveckling' och demokratiaspekter.

\*)Skillnaden mot tidigare är att innehållet nu är artiklar granskade inom ramen för ett peer review-förfarande.

*Solweig Eklund*  
redaktör



Fredriksson

# Datorn i skolans tyskundervisning ur ett elevperspektiv

Om svenska gymnasieelevers syn på datormedierad kommunikation och lärandet

Christine Fredriksson

*I artikeln presenteras resultat från en pilotstudie om svenska gymnasieelevers användning av datorer i tyskundervisningen. Syftet var att ta reda på hur eleverna upplever chattkommunikation som inlärningsverktyg, jämfört med muntliga samtal. Resultatet visar att båda kommunikationsformerna upplevdes ha väckt elevers vilja att kommunicera på tyska och ha utvecklat medvetenhet om det egna lärandet. Eleverna i chattgruppen var dock överlag mer positiva och mer medvetna om interaktionsformens positiva effekt på lärandet, än eleverna i samtalsgruppen. Detta tyder på att modaliteterna och interaktionserbjudanden i chatt verkar kunna ge bättre förutsättningar för att elever ska kunna utveckla kommunikativ kompetens i tyska. Studien visar också att eleverna efter experimentet använder sina datorer i väldigt liten utsträckning i sin tyskundervisning. Ett behov av en riktad pedagogisk insats för att ändra elevernas datoranvändning, och för att både eleverna och läraren ska bli involverade i utvecklingsprocessen, har identifierats.*

**Nyckelord:** tyskundervisning, elevattityder, chatt, kommunikativ kompetens, datormedierad kommunikation.

## 1. Inledning

I **SVERIGE FINNS DET IDAG** en stigande tendens att privata och kommunala skolor utrustar sina elever med varsin laptop eller surfplatta. I september 2012 var exempelvis 69,6 procent av kommunerna uppförda på DIU:s<sup>1</sup> förteckning över svenska kommuner där minst en eller flera skolor satsar på så kallade 1:1 projekt, jämfört med 61 procent i november 2011. Denna satsning är inte enbart ett resultat av en progressiv

1. Datorn i utbildningen/DIU 2012: <http://www2.diu.se/framlar/egen-dator/>



Christine Fredriksson är universitetslektor i tyska vid Högskolan Dalarna och undervisar i webbaserade kurser i tyska på grundnivå och avancerad nivå. Hon är delaktig i utvecklingsarbetet av kurser i språkdidaktik inom det nya ämneslärarprogrammet.

Hennes nuvarande forskning belyser interaktionen i textbaserad chatt mellan studenter med olika språklig bakgrund i webbaserade tyskstudier.

marknadsföring för att locka elever utan också ett initiativ från skolornas huvudmän för att utveckla undervisningen och elevernas digitala kompetens för ett livslångt lärande (se Holgersson/Seigerroth (2010:7). Den medför dock samtidigt också ett behov av forskning om datorernas användning i klassrumsmiljön och om effekten på inlärningsresultaten inom de olika skolämnena för att kunna förstå mediets roll för lärandet.<sup>2</sup>

Denna artikel redovisar resultaten från en pilotstudie som undersökt användningen av datorer i tyskundervisningen. Projektet är baserat på en experimentell studie som genomfördes under höstterminen 2011 och vårterminen 2012 med 20 gymnasieelever som läser tyska steg 3 i en skola i Västsverige. Syftet med studien är att belysa relevansen av chatt som kommunikations- och interaktionsform för att utveckla elevers muntliga och skriftliga språkfärdigheter i tyska som främmande språk (L3). Projektet ger därmed en djupare förståelse av hur datormedierad kommunikation påverkar lärandet och om det finns en skillnad mellan traditionella kommunikationsformer (face-to-face kommunikation) och chatt sett ur elevernas perspektiv. Den ger också inblickar i hur eleverna själva använder sina datorer och hur de upplever de därvid praktiserade övningsformerna i kontrast till den ordinarie undervisningen. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur använder eleverna sina datorer i tyskundervisningen?
- Hur upplever eleverna chatt respektive inspelningen av muntliga samtal som övningsform jämfört med den ordinarie undervisningen?
- Vilken upplevd effekt har respektive övningsform för elevernas språklärande?

### **1.1 Språklärande som medierad process**

Begreppet *mediering* har olika betydelser beroende på i vilket sammanhang det används. I utbildningssammanhang syftar det generellt på sambandet mellan interaktionen och lärandeprocessen hos individer. Denna syn präglar ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommer att belysas härnäst. En annan innebörd av begreppet är kommunikationsformer för lärande som äger rum i miljöer som uppstår med hjälp av olika medier (se nästa avsnitt och Svensson 2008:41).

Enligt sociokulturell teori är allt lärande en medierad process och beroende av den sociala interaktionen mellan individer och olika medierande verktyg (mediational tools). Dessa inkluderar enligt Lamy & Hampel (2007:31ff., min översättning, C.F.):

- språket eller andra teckensystem
- kulturella förväntningar
- den institutionella ramen
- mjuk- eller hårdvaran man använder
- tidsramen inom vilken interaktionen äger rum

Lamy & Hampel (ibid) menar att den medierade process som uppstår i interaktionen är cirkulär och transformativ, det vill säga att den skapas med hjälp av dessa verktyg

2. Becker, P. <http://www.diu.se/nr7-00/nr7-00.asp?artikel=s20>

Fredriksson

samtidigt som den skapar och förändrar verktygen: "... they [verktygen] help to create the learning and in turn the learner may shape these tools or exploit them for his or her own purposes". Detta innebär att alla de verktyg eleven använder för att skapa interaktion också präglar interaktionen och därmed lärandeprocessen. Eleven kan i sin tur påverka denna process genom att förändra verktygen. Interaktionen i chatt skapas exempelvis genom deltagandet av minst två individer med hjälp av datorn (mediet), ett chattforum (mjukvara) och med det skriftliga språket som kommunikationsmodus.<sup>3</sup> När denna interaktion äger rum i ett klassrum under en tysklektion är det denna institutions ramar (formell lärandesituation, tyska som språklig kod, en specifik uppgift, tilldelning av en chattpartner, placering i rummet) och vissa tidsramar (tid för uppgiften och tid att skriva/skicka/läsa meddelanden) samt elevernas förväntningar som präglar lärandet. Genom att chatten flyttas till en lärandekontext skapas således nya användningsområden för denna kommunikationsform, vilket leder till att undervisningsspråket tyska används i en ny kommunikativ funktion. För muntliga samtal i klassrummet kan vi anta att det gäller samma institutionella ramar, men vi ska se i nästa avsnitt att det finns skillnader som är relaterade till de *medierande* verktygen som används i muntlig kommunikation.

### **1.2 Datormedierad kommunikation (CMC)<sup>4</sup>, modaliteter och interaktionserbudanden**

Kommunikationsformer som uppstår med hjälp av de nya medierna (CMC) skiljer sig från de former som brukar förknippas med traditionell klassrumsundervisning i det avseendet att de äger rum i en miljö som skapas av själva mediet. Denna miljö präglar också kommunikationen (se ovan). Gibson (1979:127) har format begreppet *affordances* för att kunna ge uttryck för den växelverkan som uppstår mellan miljön och individen som verkar inom denna.<sup>5</sup> Enligt Lamy och Hampel (2007:34) syftar Gibson med detta uttryck på vad en individ förnimmer i en given miljö snarare än vad denna miljö verkligen består av, och detta är i sin tur beroende av individens egna förutsättningar och förväntningar. Miljön bjuder på optioner som antingen utnyttjas i ett visst syfte eller inte. I chatt uppstår kommunikationen genom att eleverna använder en chattruta för att skicka skriftliga meddelanden till varandra. Denna kommunikation blir i detta fall medierad genom teknologin och genom den skriftliga formen som även är fixerad i artefakter (chattloggar). För individen blir den därmed synlig i form av ett visuellt intryck av interaktionen i chattrummet och i form av det skriftliga språket i meddelandena. Lamy & Hampel (2007:37) talar utifrån koncept som utvecklats av Kress med flera (Kress & van Leeuwen 2001, Kress m. fl. 2001; Kress 2003) om olika *modus* eller *modaliteter*<sup>6</sup> med vilkas hjälp en individ skapar mening. I chatt kan vi identifiera skriftspråket och eventuella ikoner som lingvistisk/visuell modalitet och

3. Se nästa avsnitt.

4. Denna akronym används för den engelska termen computer-mediated communication.

5. Linderoth (2004) återger begreppet med interaktionserbudanden.

6. Detta uttryck är synonymt med modus och används här i fortsättningen

chattloggen som spatial/visuell modalitet. Dessa modaliteter är förknippade med specifika interaktionserbjudanden. Ett interaktionserbjudande som, enligt Lamy och Hampel (2007:41), följer med skriftspråket är möjligheten till självreflektion och revideringar vilket kan leda till en utveckling av metakognitiva färdigheter. Den spatiala/visuella modaliteten hjälper till att organisera bidragen tematiskt och/eller tidsmässigt och ikonerna påverkar den socio-affektiva interaktionen.

Det är ganska uppenbart att modaliteter och tillhörande interaktionserbjudanden i chatt skiljer sig från de modaliteter som spelar in i traditionell face-to-face-kommunikation. I denna skapas interaktionen med hjälp av det talade språket, men det finns också kroppsspråk i form av gester och mimik som uttrycksmedel. Samtalspartners fysiska närvaro i samma rum bidrar dessutom till att kommunikationen är synkron och i realtid. I dessa båda kontexter har eleven således helt olika funktionaliteter till sitt förfogande för att skapa mening.<sup>7</sup> Vi kan anta att denna skillnad i tillgängliga verbala och visuella element påverkar själva interaktionen i båda miljöerna och i slutändan också språklärandet: "(I)n facilitating or constraining certain types of interaction, the functionality of an environment affects how people handle language, and promotes or impedes the display of different types of competence, which arguably, in turn impacts on SLA [Second Language Acquisition]" (Kenning, 2009:9). Vi kan därför anta att mediets intervention i denna studie skapar interaktionserbjudanden som kan ha en positiv inverkan på språkutvecklingen.

### **1.3 Chatt och språklärande i ett kognitivt perspektiv**

Synkrona<sup>8</sup> chattar är en skriftlig kommunikationsform som konceptuellt också är muntlig (se t.ex. diskussionen i Koch/Oesterreicher 2007, Dürscheid 2006, Thaler 2007). Den kan därför sägas vara en hybrid med interaktionserbjudanden som är knutna till både det skrivna och det talade språket. Typiska drag för det konceptuellt muntliga är till exempel användningen av "samtalspartikel, assimilations- och reduktionsformer, avbrutna satser, interjektioner, slang- och dialektala uttryck" (min översättning av Dürscheid & Brommer 2009). Det måste dock poängteras att den lingvistiska forskningen om språket i chattar till stor del varit inriktad på kommunikationen i ett förstaspråk (L<sub>1</sub>). Vi kan utgå ifrån att chattar i ett främmande språk (L<sub>2</sub>) rent språkligt skiljer sig från L<sub>1</sub>-chattar på grund av elevernas begränsade språkliga resurser. Det finns dock en affinitet med det talade språket som också gäller för L<sub>2</sub>-chattar, nämligen att utbytet av repliker sker kvasi-synkront<sup>9</sup> och i dialogform.

Om vi utgår från ett kognitivt perspektiv på språklärande innebär chattkommunikationen att eleven utsätts för stimuli (cues) i sin input och output som skiljer sig

7. Kenning (2009: 4) skiljer mellan functionalities, features and capabilities (e.g. colour, a particular search facility, a shared tool, a voice activated command) och affordances: "the potential for action offered by the attributes of an artifact".

8. Denna term används inom forskningslitteraturen i kontrast till asynkrona chattfora (se Lamy och Hampel 2007 41-42; Kenning 2009: 7).

9. Enligt Dürscheid & Brommer (2009) sker produktion och reception inte synkront även om kommunikationen äger rum i realtid.



Fredriksson

ifrån de stimuli som han/hon utsätts för i en traditionell face-to-face-kommunikation (t.ex. olika semiotiska system, reducerad input när det gäller mimik, gestik). Det finns också mer tid för att planera vad man vill säga (output) (Ortega 1997:83) och möjligheten att återgå till texten som skrivits tidigare (Warschauer & Kern 2000:2). Eleven får möjlighet att vara mer medveten och kontrollerad i sin kommunikation. Han/hon kan testa nya språkliga uttryck och på så sätt vidga sin kompetens (Tschirner 1999). I likhet med muntlig kommunikation sker utbytet av tankar dessutom i samarbete med en kommunikationspartner, vilket språkinlärningsforskare som Long (1981a, 1983), Hatch (1978b) med flera anser vara avgörande för att eleven utvecklar sitt inlärarspråk.

## 2. Tidigare forskning

Det finns flera svenska studier som undersökt användningen av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) i språkundervisningen ur ett lärarperspektiv (Lund 2003; Skolverket 2006). Dessa visar att IKT fortfarande används i ganska liten utsträckning och att informationssökning och ordbehandling dominerar som användningsformer (Granath & Estling Vannestål 2008:130). Enligt Granath & Estling Vannestål (1999) nämner språklärarna flera skäl: bristfällig utrustning och support i skolorna, den egna rädslan att tappa kontrollen och elevernas bristfälliga datorkunskaper.

När det gäller forskning om sambandet mellan skriftlig chatt och språklärande finns det i dag flera internationella studier. Dessa ger ingen entydig bild, vilket beror på att forskarna har undersökt olika aspekter och även använt sig av olika metoder. I sin utvärdering av flera metastudier (Liu m. fl. 2002; Hassan m. fl. 2005) som genomförts på forskning i USA finner Lamy & Hampel (2007:13–15) belägg för att chatt förbereder elever för tal och att den utvecklar en positiv elevattityd. Chatten verkar också ha en positiv effekt på den kommunikativa kompetensen (Hassan m. fl. 2005), men den verkar inte nödvändigtvis leda till en större syntaktisk komplexitet av inlärarspråket (Liu m. fl. 2002; Hassan m. fl. 2005).

Tschirner (1999) har granskat flera empiriska studier (bl.a. Warschauer 1996b) och kommer fram till att den skriftliga diskussionen i chatt har en positiv inverkan på språkutvecklingen och framför allt på den skriftliga språkfärdigheten. Dessutom möjliggör den skriftliga modaliteten att inlärarspråket kan utvecklas grammatiskt och lexikaliskt. En annan positiv effekt som Tschirner framhäver är en högre motivation hos eleven och en större delaktighet i synkrona skriftliga chattar.

Kern (1995) undersökte diskursen hos en grupp amerikanska studenter som läste franska på college och lät en del av studenterna utföra en diskussionsuppgift via chatt, en del fick göra samma uppgift genom att samtala i traditionell face-to-face-kommunikation. Hans resultat visar att chattgruppen bidrog med nästan dubbelt så många diskussionsbidrag jämfört med den muntliga kontrollgruppen och studenterna producerade två till fyra gånger fler meningar. Detta resultat kan dock anses vara tvivelaktigt på grund av att de grupper som jämfördes inte kommunicerade på samma villkor (Ortega, 1997:92).

Även Sullivans och Pratts studie (1996), i vilken spansktalande engelskstudenter

undersöktes under en tidsperiod på femton veckor, ger vid handen att chattgruppen visade större delaktighet i diskussionerna samt att diskursen gestaltades till 85 procent av studenterna jämfört med den muntliga kontrollgruppen, som bidrog med bara 35 procent till diskursen.

Pellettieri (2000) har undersökt hur chatt påverkar utvecklingen av grammatisk kompetens hos amerikanska studenter som läser L2-spanska. Hennes resultat visar att studenterna modifierade varandras inlägg framför allt när det uppstod kommunikationsproblem på grund av lexikaliska svårigheter. Dessa modifieringar ledde för det mesta till att studenterna tog över den rätta formen. Pellettieri (2000:79) menar att chatt utvecklar studenternas förmåga att använda korrekta L2-strukturer.

Sauro & Smith (2010) har undersökt tyskstudenters kommunikation i synkrona skriftliga chattar. Studenterna har engelska som L1 och är kompetensmässigt mellan nybörjar- och tröskelnivå.<sup>10</sup> Resultaten visar att studenternas output som varit föremål för *online-planning* respektive *post-monitoring* (en steg för steg-planering av ett yttrande) visar en större syntaktisk komplexitet, fler markeringar för grammatiskt genus och större lexikalisk diversitet än spontant producerad output. Detta resultat talar för att chattens möjligheter för *online-planning* bidrar till utvecklingen av ett mer komplext språk.

Om vi sammanfattar dessa studiers resultat så verkar chatt medföra följande förutsättningar för och effekter på lärandet:

- Tid för online-planning och post-monitoring
- Positiv inlärarattityd och ökad motivation
- Högre delaktighet
- Utveckling av muntliga språkfärdigheter
- Utveckling av kommunikativ kompetens
- Utveckling av grammatisk kompetens

Hittills saknas det dock tillräcklig beprövad empirisk forskning som klargör de vinster som CMC har för språklärandet (Warschauer & Kern 2000:2, Grguović, Chapelle & Shelley 2013:2). Denna studie försöker belysa hur chatt som kommunikationsform i språkklassrummet ses ur ett elevperspektiv.

### **2.1 Viljan att kommunicera (WTC)**

Elevens "willingness to communicate" (WTC), det vill säga vilja att kommunicera (jfr. Ellis 2008: 697-698) är ett koncept som utvecklats av forskare som MacIntyre, Baker, Clement och Conrad (2001) och MacIntyre, Clement, Dörnyei och Noels (1989) på senare år. Enligt Ellis innebär WTC att en elev har avsikten att ta initiativ till kommunikation. Den kan därför ses som ett omedelbart försteg till kommunikativ handling: "WTC is seen as a final-order variable, determined by other factors, and the imme-

10. Begreppet är taget från Europarådets Common European Framework of References for Modern Languages (Council of Europe, 2001) och beskriver en färdighetsnivå (B1) på vilken en språkanvändare uppnått självständighet i språket.

Fredriksson

diate antecedent of communication behaviour” (2008:697).

Ellis menar att WTC är en personlig egenskap som också är beroende av elevers inre motivation att genomföra vissa uppgifter. Han antar att den framför allt har betydelse inom kommunikativ språkundervisning där lärandet bygger på kommunikation. Elever som saknar WTC kommer förmodligen hellre att föredra att lära sig ett språk på ett mer traditionellt sätt och är mindre benägna att genomföra kommunikativa uppgifter. En viktig aspekt är dock att WTC verkar vara kopplad till motivationen och flera individuella faktorer. Ellis anför rädsla för att kommunicera (communication anxiety), den uppfattade självkontrollen (perceived behavioral control) och den egna kommunikativa kompetensen (perceived communication competence) som exempel. Studier av bland andra Yashima (2002) och Kang (2005) har visat att samspelet mellan dessa faktorer är beroende av situationen. Enligt Kang (2005:282) kan WTC uppstå om de psykologiska förutsättningarna ger trygghet, ansvar och spänning. Detta betyder att WTC skulle kunna utvecklas med hjälp av undervisningen genom att till exempel implementera aktiviteter och uppgifter som minskar elevens rädsla (situation-specific anxiety), ökar självkontrollen och bidrar till en positiv inställning till kommunikation. Som vi har sett ovan verkar chatta ha dessa positiva egenskaper och borde därför ha potential att utveckla WTC.

WTC har undersökts i tidigare studier (Yashima 2002; Kang 2005, Cao & Philp 2006) genom att kombinera enkäter om elevers/studenters uppskattade WTC med klassrumsobservationer. All data har sedan utvärderats med statistiska metoder (Structural equation modelling). En sådan metod har inte använts inom ramen för denna studie. Eftersom elevernas kommentarer i enkäten dock indirekt belyser hur aktiviteten och uppgifterna påverkat deras vilja att kommunicera, har dessa analyserats utifrån följande parametrar. Medvetenheten om en positiv förändring och kopplingen till olika aspekter av kommunikation tolkas som att eleverna utvecklat WTC:

1. en upplevd positiv effekt att använda språket i kommunikation
2. en upplevd positiv effekt på motivationen att prata/kommunicera
3. en upplevd positiv effekt att kunna göra sig förstådd
4. en upplevd positiv effekt att prata/skriva fritt/flytande
5. en upplevd positiv effekt att träna språket med aktiviteten

## **2.2 Elevers miniteorier om språklärandet**

Elever har i regel egna föreställningar om hur de lär sig ett främmande språk. En fråga som intresserar språkinlärningsforskningen är hur dessa påverkar språkutvecklingen. Föreställningarna kan ses som ett slags miniteorier och speglar elevers metakognitiva kunskaper (Wenden 1999). Enligt Ellis (2008:699) är dessa teorier inte statiska utan varierar beroende på kontexten man lär sig språket i och de erfarenheter man gör i samband med språklärandet. Det är alltså troligt att de kommunikativa uppgifter som eleverna fått genomföra under experimentet framkallar andra teorier än den ordinarie undervisningen just på grund av att dessa uppgifter lett till nya erfarenheter och upptäckten av nya behov, till exempel att man behöver kunna fler ord. Benson och Lor (1999) skiljer mellan två stora kategorier av koncept som omfat-

tar föreställningar om språket och språklärandet: 1. Ett kvantitativt analytiskt och 2. ett kvalitativt experimentellt. I det första ingår till exempel föreställningar som att man behöver lära sig grammatiska regler och glosor för att kunna tala språket och därför krävs det att man översätter språket till sitt L<sub>1</sub> samt att man måste memorera språkliga uttryck. I det andra konceptet finns föreställningar som att man måste tala och lyssna på språket och vara uppmärksam på hur språket används. För att nå dit kan man gissa när man inte kan ett ord eller ta vara på en infödd talare av språket för att kunna öva tal (Exempel från Ellis 2008:700 baserade på Benson och Lor 1999). Ellis betonar att elever troligtvis har en blandning av dessa koncept. Han anför också ett tredje koncept, "self-efficacy/confidence in language learning", som handlar om hur elever uppfattar sin förmåga att lära sig ett språk och sin utveckling i en given kontext (ibid).

Det är dock viktigt att hålla isär elevers föreställningar och elevernas inlärningsstrategier, det vill säga vad de faktiskt gör för att lära sig ett språk. Dessa behöver inte stämma överens och därför behöver det inte heller finnas något direkt samband mellan föreställningarna och det faktiska språklärandet (se också Ellis 2008:703). I denna undersökning framgår elevernas föreställningar när de retrospektivt reflekterat över sina strategier. Insikter om vad som är bra för språkutvecklingen (miniteori) kom i samband med reflektioner över vad de gjorde under experimentet (strategi), till exempel när någon försökte minnas ord från högstadiet ledde detta till insikten att man måste jobba med ordförrådet.

### **2.3 Elevers inlärningsstrategier**

Det finns många olika definitioner och taxonomier på inlärningsstrategier, och strategibegreppet har också varit omtvistat på senare år på grund av sin bristfälliga teoretiska förankring (se kritik från Gao 2006; Dörnyei & Skehan 2003). Inom forskningslitteraturen har taxonomier av O'Malley och Chamot (1990) och Oxford (1990, 2001), Hsiao och Oxford (2002) fått mest uppmärksamhet och används fortfarande som referensram inom empirisk och teoretisk strategiforskning. O'Malley och Chamot (1990:1) definierar inlärningsstrategier som "the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information". Denna definition omfattar både kognitiva processer och beteenden som står i samband med lärandet. Enligt författarna finns det tre olika typer (Ellis 1994:536-538): 1. Metakognitiva strategier (dessa reglerar lärandet, till exempel genom att planera, kontrollera och utvärdera), 2. kognitiva strategier (dessa står i förbindelse med lärandeprocessen, till exempel att repetera, översätta, ta hjälp av nyckelord) och 3. socio-affektiva inlärningsstrategier (dessa berör interaktion med andra på ett L<sub>2</sub>). Strategier kan dock brytas ner i ännu mer nyanserade kategorier, till exempel de kognitiva processer som aktiveras genom en viss uppgift.

Ellis (2008:703) anser att det finns ett samband mellan individers föreställningar om språklärandet och deras inlärningsstrategier. När de tillfrågas anger elever gärna de strategier som enligt den egna föreställningen om sin förmåga leder till inläring (se föreställningar om self-efficacy ovan).

Fredriksson

### 3. Metod

#### 3.1 *Datainsamling*

Gymnasieeleverna<sup>11</sup> är från olika klasser och går olika program på skolan. De får tysk-undervisning två gånger i veckan under 80 minuter. De flesta eleverna går i åk 1 och läser tyska steg 3. Två elever (TP09, TP10) är äldre och går i åk 2 respektive i åk 3, det vill säga de har läst tyska ett år längre. Datainsamlingen pågick från början av oktober 2011 till början av mars 2012. Vid tre olika tillfällen (i början, i mitten och i slutet) genomfördes ett muntligt och ett skriftligt test för att samla in språkdata för en senare kompletterande studie. Efter det första och det andra tillfället lades tre övningstillfällen in med en intervall av två veckor. Vid dessa tillfällen tränade tio elever genom att kommunicera via chatt (C) i *MSN/Skype* och tio elever via muntliga samtal (S). Eleverna fick arbeta parvis och med samma samtalspartner vid varje tillfälle. De hade 30 minuter till sitt förfogande. Samtalen spelades in på elevernas datorer med hjälp av programvaran *Audacity* (1.3.13 för pc). Chattprotokollen sparades som word-dokument. Samtliga filer skickades till mig via e-post. Före första undersökningstillfället fick eleverna ca tio minuters träningstid för att bli bekanta med själva aktiviteten.

Utgångspunkt för elevernas kommunikation i chattarna och samtalen var material som valdes med tanke på att det skulle ligga nära elevernas språkliga nivå (mellan A1 och A2) samtidigt som det skulle stimulera eleverna till ett informationsutbyte. Diskussionsmaterialet bestod av småtexter om vardagliga ämnen på tyska med bildkälla från *edutickers*<sup>12</sup>, bilder från serietidningar utan bildtexter (Sagan om det röda äpplet, sagan om Rödluvan, Tin-Tin) och instruktioner för en gemensam planering av en fiktiv filmkväll/en fiktiv resa. I de skriftliga uppgifterna fick eleverna utifrån en kort text från *edutickers* (nivå A2) berätta om sitt husdjur och om sin inställning till husdjur. I de två andra uppgifterna fick eleverna svara på ett fiktivt brev som utformats enligt ett exempel från ett skriftligt språktest för nivå A2. Se Tabell 1., sid 14.

I anslutning till det sista testtillfället genomfördes en enkätundersökning i vilken eleverna fick utvärdera projektet och sin aktivitet (chatt/samtal) i relation till sitt eget lärande. Enkäten innehöll både graderade fasta (fyra grader) svarsalternativ och öppna frågor. Eleverna tillfrågades om sin inställning till aktiviteten (från roligt till tråkigt), den upplevda svårigheten (från lätt till svårt) och effekten för lärandet samt den fortsatta användningen (öppna kommentarer). Enkäten tog också reda på elevernas befintliga vanor att träna olika färdigheter, att söka information och att kommunicera på tyska med hjälp av datorn (från ofta till sällan). Enkäten efterfrågade dessutom förslag för nya användningsmöjligheter. Enkäten utfördes under lärarledning så att frågorna kunde förtydligas vid eventuella oklarheter.

11. Fortsättningsvis används förkortningen TP (testpersoner) och siffrorna 1-10 som identitet för eleverna i samtalsgruppen och siffrorna 11-20 för eleverna i chattgruppen.

12. <http://www.edutickers.com//newsfeed/german/searchall.php>.

Tabell 1. Testdesign och material,

| Undersökningstillfälle | Aktivitet | Skriftlig uppgift  | Muntlig uppgift  | Träningsuppgift                                |
|------------------------|-----------|--|--|--|
| Oktober 2011           | Test 1    | Husdjur (edutickers), berätta om sitt husdjur, ta ställning till husdjur | A: Ungdomars idrottsvanor<br>B: Resvanor (edutickers)      |  |
| November 2011          | Träning 1 |  |  | A: Matvanor<br>B: Restaurangvanor (edutickers) |
| December 2011          | Träning 2 |  |  | A/B: Guldlock                                  |
| Januari 2012           | Träning 3 |  |  | A/B: Rödluva                                   |
|                        | Test 2    | Svara på ett brev, berätta om sig själv                                  | A: Kaffevanor<br>B: Tyska maträtter<br>Planera en biokväll |  |
| Februari 2012          | Träning 4 |  |  | A/B: Röda äpple                                |
|                        | Träning 5 |  |  | A/B: Tin-Tin                                   |
| Mars 2012              | Träning 6 |  |  | A/B: Tin-Tin                                   |
|                        | Test 3    | Svara på ett brev, berätta om sin vardag                                 | A: Sommarjobb<br>B: München<br>Planera en resa             |  |

Tabell 2. Användning av datorer i tyskundervisningen

| Total svar    |      |        |       | Chatt |        |       | Samtal |        |       |
|---------------|------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|
|               | ofta | sällan | medel | ofta  | sällan | medel | ofta   | sällan | medel |
| Skriva        | 6    | 14     | 2,0   | 4     | 6      | 2,2   | 2      | 8      | 1,8   |
| Grammatik     | 4    | 16     | 1,7   | 3     | 7      | 1,9   | 1      | 9      | 1,5   |
| Glosor        | 8    | 12     | 2,2   | 5     | 5      | 2,5   | 3      | 7      | 1,9   |
| Höra          | 4    | 16     | 2,0   | 2     | 8      | 2,1   | 2      | 8      | 1,9   |
| Läsa          | 6    | 14     | 1,7   | 2     | 8      | 1,9   | 4      | 6      | 1,4   |
| Uttal         | 5    | 15     | 1,8   | 4     | 6      | 2,0   | 1      | 9      | 1,4   |
| Info          | 7    | 13     | 2,5   | 5     | 5      | 2,7   | 2      | 8      | 2,2   |
| Kommunikation | 5    | 15     | 1,9   | 3     | 7      | 2,0   | 2      | 8      | 1,5   |

### 3.2 Analysmetod

De öppna frågorna var ostrukturerade och lämnade utrymme för detaljerade svar. Dessa har analyserats med hjälp av kvalitativ metod enligt de kategorier som definierats för en klassifikation av svaren gällande WTC, miniteorier och strategier. Elevernas kommentarer har återgetts oförändrade, med undantag för felstavningar. Svaren i de slutna frågorna graderades med siffrorna 1 till 4 och analyserades med hjälp av deskriptiv statistik, det vill säga frekvenser av svaren och medelvärdet för varje grupp. På grund av det ringa antalet elever visas tendenserna med numeriska värden i tabellarisk form.

## 4. Resultat

### 4.1 Elevernas användning av datorer i tyskundervisningen

Elevernas svar i de slutna frågorna om hur ofta datorerna används (från 4 för ofta till 1 för sällan) visar att datorerna förekommer relativt sällan i tyskundervisningen och

Fredriksson

enbart för att utföra enstaka träningsaktiviteter. Det är för att träna glosor och söka information som flest elever uppger att de använder datorn. Knappt en tredjedel anser sig ofta/ganska ofta träna läsförståelse och skrivande, men enbart få elever anger att de ofta/ganska ofta tränar grammatik, hörförståelse och uttal med hjälp av datorn. Bara fem elever använder datorn för att kommunicera på tyska, trots att de när de tillfrågades under nästan ett halvår deltagit i experimentet, där just kommunikation varit ett viktigt inslag. Eleverna från chattgruppen verkar däremot använda datorn till fler aktiviteter och även oftare än eleverna i samtalsgruppen. Detta kan sättas i samband med att eleverna från chattgruppen verkar ha använt fler strategier för att genomföra sina uppgifter (se avsnitt 4.3.4). Från tabell 2 framgår fördelningen av svaren för hela populationen samt för chatt- och samtalsgruppen. Se Tabell 2. sid 14.

Av elevernas kommentarer till sin datoranvändning framgår att vissa elever verkar ha fasta rutiner, till exempel använder dessa datorn regelbundet för att träna glosor (3S/3C), slå upp ord (1S/2C), läsa (1C), göra skrivuppgifter (1S/3C) och söka information (2S/4C), medan andra gör det bara några enstaka gånger för att lyssna på musik på You Tube (1S, 1C) eller för att använda Google translate (1S). En elev från samtalsgruppen visar till och med ett tydligt motstånd till det nya mediet i undervisningen:

1) TP04 (S) Jag använder inte datorn, jag anser den som ett opassande objekt i undervisning och bör tas bort.

En annan elev från chattgruppen visar en motsatt attityd och pekar dessutom på möjligheten att utnyttja datorns hjälpmedel för språklärandet. Uppenbarligen har denna elev också blivit uppmärksam på chatt som övningsform.

2) TP20 (C) De gångerna jag får möjlighet att använda datorn till tyska, är när det gäller glosor och att få viss information. Dock skulle jag verkligen vilja använda den mer! Varför inte chatta hela klassen på tyska? Fast det skulle nog bli lite rörigt. Men det finns så mycket hjälpmedel på en dator. Det är jätteenkelt att få fram ett ord man inte vet, som man annars bara undviker för att man inte orkar gå och hämta ett lexikon.

Av de elever som uttrycker sig explicit om frekvensen i sin datoranvändning är det fem elever som anger att de inte alls (3S) eller sällan (1S, 1C) använder datorn i sina tyskstudier, medan tre elever (3C) anger att de är flitiga användare. Som dessa två elever från samtalsgruppen beskriver, finns det en skillnad mellan de lektioner som ägnas åt undersökningen och användningen i den ordinarie undervisningen:

3) TP02 (S) Vi använder inte datorn så mycket i tyskan när inte du är här. Men jag brukar lägga in glosor på glosboken.se och öva.

4) TP10 (S) Jag använder mest datorn på fritid och skriver uppgifter där. Men tyska har jag nästan aldrig använt datorn till för, om man bortser från den här undersökningen vi gjort.

När eleverna fick fundera över om de skulle vilja fortsätta med sina aktiviteter i sin framtida undervisning, är de flesta elever i chattgruppen positiva till en fortsättning (8 av 9 elever som lämnat en kommentar). Bara en elev är lite tveksam. Intressant nog

gör denna ingen skillnad mellan chatt och tal:

5) TP<sub>12</sub> (C) Jag tror det, för att det är kul att prata ett annat språk. Väldigt intressant också.

I samtalsgruppen är eleverna överlag mer tveksamma. Bara fyra av de åtta elever som lämnat en kommentar vill gärna fortsätta med att spela in sina samtal.

6) TP<sub>10</sub> (S) Jag vet inte riktigt. Kanske inte på datorn men tal. Och skrivövningar är alltid bra.

Det kan tydas som att mediet verkar vara mindre attraktiv när det förknippas med aktiviteter som normalt brukar ingå i den ordinarie undervisningen, det vill säga parvisa samtal. Chatten har för det första varit något nytt, och för det andra tagits från en kontext utanför klassrummet. Detta kan ha bidragit till att mediet blivit mer attraktivt.

#### 4.1.1 Hur skulle eleverna vilja använda datorn?

Eleverna håller uppenbarligen fast vid de övningsmoment som brukar förknippas med traditionell språkundervisning när de tillfrågats om egna förslag på hur de skulle vilja jobba med datorn i framtiden. Över hälften ser möjligheter att träna färdigheter som skriva, lyssna, träna glosor och grammatik (7S, 4C). En del elever (5C) förblir ganska vaga i sina svar genom att hävda att "alla möjligheter finns på datorn". Annars är det användningen av internet som informationskälla (4S), datorns hjälpverktyg (2S, 1C), online-översättningsprogram (1S), onlinelexikon (1S) och spel (1S) som nämns. Det är bara tre elever som går lite utanför ramarna och föreslår någon form av datormedierad kommunikation, det vill säga att chatta i klassrummet (2C) eller att samtala med elever från andra skolor via *Skype* (1S).

I detta avsnitt har vi sett att elevernas datoranvändning framför allt går ut på traditionell färdighetsträning och informationssökning. Det finns dock vissa skillnader mellan eleverna från samtalsgruppen och chattgruppen. I chattgruppen nämns det fler användningsområden för datorn och chatten föreslås som en fortsatt aktivitet i undervisningen. Eleverna från samtalsgruppen använder datorn mer sällan och ensidigt till träning av färdigheter. De är mindre benägna att fortsätta med sin aktivitet.

#### 4.2 Elevernas attityder till chatt och inspelade samtal jämförd med den ordinarie undervisningen

I enkäten tillfrågades eleverna om sin inställning till aktiviteten (chatt respektive samtal) och den upplevda svårigheten utifrån antagandet att det finns ett samband mellan dessa båda. Av svaren i de fasta svarsfälten om elevernas inställning framgår att både chatten och samtalet överlag upplevdes som positiva aktiviteter (från 4 för roligt till 1 för tråkigt, medel är 3,3 respektive 3,2). Flertalet av eleverna i varje grupp anger att de tyckte det var roligt eller ganska roligt att delta i chatt respektive att spela in sina samtal.<sup>13</sup> Det är bara två elever från den muntliga gruppen och en elev

13. I fortsättning använder jag S för samtalsgruppen och C för chattgruppen samt +/- för att förtydliga inställningen.



Fredriksson

från chattgruppen som uttrycker en mer negativ inställning (inte roligt). När eleverna skulle bedöma svårighetsgraden hos den aktivitet de deltog i är det ingen som anger den som lätt. Dock verkar chatten ha uppfattats som lättare än det muntliga samtalet eftersom flertalet (8/10) av eleverna i chattgruppen anger att aktiviteten varit ganska lätt. I den muntliga gruppen är det bara hälften som har denna uppfattning medan fyra elever uppger att den inte var lätt och en elev att den var svår (från 1 för lätt till 4 för svårt, medel är 2,3 respektive 2,6). Se Tabell 3, sid 18.

De flesta elever lämnade en kommentar om sin inställning i de öppna svarsfälten. Dessa kommentarer ger en mer nyanserad bild av olika motiv som ledde till en positiv eller negativ uppfattning och dessa kan relateras till tre olika komponenter: 1. inställningen till aktiviteten/uppgiften, 2. svårighetsgraden och 3. inlärningsituationen. I följande översikter visas vilka komponenter som nämns av eleverna i samtalsgruppen (Tabell 4, sid 18) och chattgruppen (Tabell 5, sid 18). När det gäller inställningen bekräftas bilden av att de flesta eleverna är positiva till sin aktivitet. Sju av nio elever som i båda grupperna har lämnat en kommentar anger att aktiviteten varit rolig. En del kommentarer är dock också motsägelsefulla. TP09 är i grunden positiv till aktiviteten men visar samtidigt också en skepsis:

TP09 (S+) Som jag skrev ovan, det var svårt att bara prata spontant och inte ha en ordlista framför sig.

Nja, det är ganska enformigt även om det är olika teman, kan man inte ord så bra så blir det svårt.

Uppenbarligen upplevde denna elev den oförberedda muntliga interaktionen som svår på grund av att ordförrådet inte räckte till. Att eleven hellre ville haft en övning med tillgänglig ordlista tyder på att denna elev inte gärna tappar kontrollen över situationen och hellre vill hålla fast vid övningsformer hon är förtrogen med från den ordinarie undervisningen. Att individer som troligtvis är mindre "risk-taking" har svårt med en övningsform som kräver oförberedd kommunikation kan möjligtvis vara en förklaring till varför också TP 18 är negativ i sin kommentar, trots att hon kryssat för att aktiviteten var ganska rolig. Även nästa exempel från en elev i chattgruppen visar att hon ogillar att inte ha kontroll över situationen och att behöva chansa.

TP18 (C+) Eftersom man inte alltid kan de ord som bygger meningen kände jag att vitsen med uppgiften förtogs så att det "roliga" med uppgiften försvann.

Jag har svårt att se att det kan vara till mer fördel än andra hjälpmedel eftersom man chansar mycket och inte vet hur meningsbyggnaden + former ska vara.

Det är tydligt att vissa elever inte gjort någon skillnad mellan aktiviteten och uppgifterna i sina svar. Svårigheten verkar för det mesta vara kopplad till olika aspekter av uppgiften, framför allt när bristen på ord störde kommunikationen. Vi kan se detta som en övergripande tendens i båda grupperna (se nedan), och att den till och med är starkare i chattgruppen (sju elever). Som följande exempel visar upplevdes denna svårighet inte nödvändigtvis som negativ utan som en anledning till ett meningsutbyte. Dessa elever har uppenbarligen utvecklat strategier för att undkomma

Tabell 3. Inställning till och svårighetsgrad beträffande chatt respektive muntlig kommunikation

| Inställning | Roligt | Ganska roligt | Inte roligt | Tråkigt | Medel |
|-------------|--------|---------------|-------------|---------|-------|
| Chatt       | 4/10   | 5/10          | 1/10        | -       | 3,3   |
| Muntlig     | 4/10   | 4/10          | 2/10        | -       | 3,2   |
| Svårighet   | lätt   | Ganska lätt   | Inte lätt   | svårt   |       |
| Chatt       | -      | 8/10          | 1/10        | 1/10    | 2,3   |
| Muntlig     | -      | 5/10          | 4/10        | 1/10    | 2,6   |

Tabell 4. Kommentarer från samtalsgruppen

| Inställning          | Roligt (7 TP)                            | Långtråkigt (2 TP)                         | Chatt roligare (1 TP)     |                       |                    |
|----------------------|--|--|---------------------------|-----------------------|--------------------|
|                      | TP01, TP02, TP03, TP05, TP07, TP09, TP10 | TP04, TP09                                 | TP08                      |                       |                    |
| Svårighet            | Komma på ord (6 TP)                      | Att få en bra berättelse/diskussion (1 TP) | Uppgiften svår (2 elever) | Prata spontant (1 TP) | Fylla tiden (1 TP) |
|                      | TP01, TP03, TP05, TP08, TP09, TP10       | TP06                                       | TP07, TP08                | TP09                  | TP10               |
| Inlärnings-situation | Mindre situation-specific anxiety (3 TP) | elevcentrerad positivt (1 TP)              | variation positivt (3 TP) | Utmaning positivt     |                    |
|                      | TP01, TP02, TP05                         | TP02                                       | TP03, TP05, TP08          | TP05                  |                    |

Tabell 5. Kommentarer från chattgruppen

| Inställning          | Roligt (7 TP)                            | Långtråkigt (3 TP)                  | Tråkigt att bara chatta   | Chatta utan styrning roligare |                              |
|----------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------------|
|                      | TP11, TP12, TP14, TP15, TP16, TP19, TP20 | TP17, TP18, TP15                    | TP17                      | TP15                          |                              |
| Svårighet            | Komma på ord (7 TP)                      | Att få en bra berättelse/diskussion | Uppgiften svår (1 TP)     | Lätt (1 elev)                 | Lätt att förstå (1 TP)       |
|                      | TP13, TP14, TP15, TP16, TP17, TP18, TP19 |                                     | TP18                      | TP15                          | TP12                         |
| Inlärnings-situation | Mindre situation-specific anxiety (5 TP) | elevcentrerad positivt (4 TP)       | Variation positivt (4 TP) | En utmaning positivt (3 TP)   | Jobbigt att sakna ord (1 TP) |
|                      | TP11, TP12, TP13, TP19, TP20             | TP11, TP12, TP19, TP20              | TP11, TP13, TP16, TP17    | TP14, TP15, TP20              | TP17                         |

kommunikationsproblem.

TP05 (S+) Vissa uppgifter var svårare än andra, men eftersom att vi var två kunde vi hjälpa varandra om man inte kom på något ord eller så. (Tabell 4)

Även av de skriftliga kommentarerna framgår att det verkar ha varit lättare att chatta än att interagera muntligt. Som en del elever menar verkar tidsramarna i den skrift-

Fredriksson

liga interaktionen ha underlättat när det gällde att kompensera brister i ordförrådet med olika hjälpmedel. Vi kan se detta i följande kommentarer från TP<sub>12</sub> och TP<sub>20</sub>:

TP<sub>12</sub> (C+) Jag tycker att det var ganska lätt för att jag förstod de mesta vi pratade om. Om de fanns något ord jag inte fatta skulle jag ta ett lexikon eller kolla på internet, om vad just det ordet betyder.

TP<sub>20</sub> (C+) Ja, att skriva var otroligt bra! Att prata är mer nervöst och lite pinsamt när det tar så lång tid att skapa en förståelig mening. Under chatten kunde man ha tid att tänka på sina val och träna på både skrift och meningars uppbyggnad. Jag föredrog chatten framför att spela in när man pratar.

Detta exempel illustrerar också en annan egenskap som verkar vara förknippad med chatten, nämligen att eleverna upplever mindre ängslan (situation-specific anxiety) än i muntlig interaktion. Enligt Ellis (2008:691) är ängslan som uppstår i en viss situation "a physiological and automatic response to external events and manifests itself in particular in a reluctance to communicate in the L2". Att denna emotionella respons utlöses automatiskt innebär att det är svårt att utveckla WTC utan en förändring av situationen. I chattgruppen är det fler elever (5) än i samtalsgruppen (3) som ger uttryck för att aktiviteten bidrog till att hämningar försvann. Dessa elever menar att "man kände mindre press" än annars, att man vågade "att försöka skriva på" eller "att strunta i om det blir fel", att det "var mer avslappnande att skriva" och "att man inte behöver alla ord, utan kan göra sig förståelig ändå". Att eleverna relaterar denna effekt till en inlärningssituation som skiljer sig från den ordinarie undervisningen framgår även av kommentarerna från eleverna i samtalsgruppen på frågan vilken effekt de upplevt att aktiviteten hade på lärandet:

TP<sub>01</sub> (S+) Jag tror detta varit jättebra för min tyskundervisning. Det har blivit en "vana" att prata vilket gör att man vågar prata mer. Samtidigt har det varit ett roligt sätt att lära sig på.  
... framför allt att våga prata. Innan tänkte jag nog mer på att det skulle bli helt rätt Nu vågar jag prata på och tänker inte lika mycket på att det blir rätt.

TP<sub>05</sub> (S+) Jag tror att dessa uppgifter har gjort att jag blivit bättre på att prata, och framför allt att jag vågar prata mer tyska. Både i skolan och om jag träffar någon annan som pratar tyska kan jag ha hjälp av mina nya kunskaper.

En annan tendens som är förknippad med inlärningssituationen i chatten är att den upplevdes som friare. I chattgruppen är det fler elever som uttrycker sig positivt till att inte vara så styrd genom undervisningen, vilket kan tolkas som att de uppskattade att jobba elevcentrerat (4C, 1S). Det är också fler som gillar att få en utmaning med uppgiften (3C, 1S). Därmed verkar det finnas ett spänningsmoment som kan hjälpa till att utveckla WTC (se avsnitt 2.1). Tabell 5.

I båda grupperna nämns aktiviteterna som en välkommen variation i den ordinarie undervisningen (4C, 3S). Det är dock inte nödvändigtvis aktiviteten eller uppgiften i sig som behöver ha lett till denna uppfattning. Lika väl kan experimentet ha väckt

positiva associationer på grund av att det innebar ett avbrott från de ordinarie klassrumsaktiviteterna.

TP11 (C+) Jag tyckte att det var ganska roligt. Det var kul att lära sig tyska på ett annat sätt, via nätet alltså.

TP16 (C+) Jag tyckte det var roligt för att det var något nytt.

Eleverna var medvetna om att de vid dessa tillfällen inte blev bedömda och att deras insats var ett viktigt bidrag för undersökningens resultat.

TP13 (C+) ... det var skönt med en annan sorts undervisning där man inte kände press. Det var bara att försöka skriva på!

Vissa elever uttrycker dock också ett missnöje på grund av att de hellre hade deltagit i chatt eller samtal, eller att uppgifterna kändes enformiga i längden. TP04 är en av de elever i samtalsgruppen som kryssat för att aktiviteten inte var rolig. Men i sin kommentar är han mindre negativ: "... det var helt ok, nackdelen var att det blev långtråkigt". Missnöjet verkar uppenbarligen inte bero på aktiviteten i sig utan snarare på bristen på variation, vilket kan kopplas till inlärningsituationen. Detta blir också tydligt i kommentaren från den elev, som var den enda med en mer negativ inställning i chattgruppen:

TP17 (S-) Det var helt okej, tråkigt att göra samma bara. Hade varit roligare om man fått prata ibland och chatta ibland.

Ett missnöje med upplägget av själva uppgiften framgår av kommentaren från TP15. Hon skriver att aktiviteten (chatt) var rolig men också att det blev tråkigt på grund av att uppgifterna styrde för mycket. Denna elev hade hellre chattat mera fritt.

TP15 (C+) Roligt, man fick språkkänsla kort efter man började, ibland var det svårt att beskriva olika bilder. Det hade varit lite roligare om man fått chatta lite själva/utan bilder, vanlig chatt.

Det var roligt och man lärde sig ganska mycket och man fick lite språkkänsla.

Det började bli lite tråkigt när det var jättemycket man skulle chatta om.

Att denna elev skriver att det är "tråkigt" när det blev "jättemycket" kan tolkas som tecken på att aktiviteten krävde mycket kognitiva resurser. Jämfört med samtalen i den muntliga gruppen varade chattarna också längre, ofta all den tid (30 minuter) eleverna hade till sitt förfogande. En förklaring som ligger nära till hands är naturligtvis att det tagit mer tid att formulera sina tankar i skrift. En annan möjlig förklaring kan vara att chatten i högre grad än muntlig språkproduktion öppnar för planering och medveten reflexion (se avsnitt 1.2), vilket i sin tur kräver tid och arbetskapacitet.

Jämförelsen mellan båda gruppernas inställning har visat en tydlig tendens till att chatten förknippats med fler positiva intryck än den muntliga interaktionen eftersom de flesta eleverna nämner positiva aspekter hos aktiviteten/uppgiften och inlärningsituationen. En mer negativ inställning från eleverna i samtalsgruppen kan relateras

Fredriksson

till svårigheten i att komma på ord eller att uppgiften upplevdes som svår, medan en positiv inställning kan föras tillbaka till den upplevda variationen i undervisningen. Eleverna från chattgruppen verkar grunda sin positiva inställning på affektiva faktorer som är förknippade med chatten, det vill säga mindre ängslan och utmaningen att kommunicera mer naturligt, det vill säga utan styrning.

### 4.3 Vilken upplevd effekt har respektive övningsform för elevernas språklärande?

#### 4.3.1 Elevernas föreställningar om vad de lärt sig

Eleverna verkar vara väl medvetna om sin egen utveckling inom ramarna för detta experiment. I stort sett återspeglar deras kommentarer de två kategorier av koncept som Benson och Lor (1999) har beskrivit om inlärares föreställningar (se avsnitt 2.2). En del elever anger att de lärt sig "nya ord", "grammatik", "bättre uttal" eller "språkkänsla", vilket tyder på ett mer kvantitativt analytiskt koncept där enstaka färdigheter får betydelse. Andra elever beskriver en mer omfattande förmåga att kommunicera som till exempel "att kunna göra sig förstådd", "att kunna svara", "att beskriva/tolka bilder" eller "att kommunicera". Vissa menar att de fått rutin på att tala eller skriva. Dessa föreställningar ger uttryck för ett kvalitativt experimentellt koncept. I tabell 6 (nedan) finns föreställningarna listade för varje grupp och de TP som har lämnat en kommentar. Vissa elever anger flera effekter och från båda kategorierna, vilket möjligtvis kan tydas som att de har en blandning av båda koncepten, medan andra håller sig till en kategori.

Av Tabell 6 framgår också att det finns skillnader mellan båda grupperna. Eleverna i chattgruppen ger fler och mer varierade svar än eleverna i samtalsgruppen (21 vs:14 svar). Dessa menar att de utvecklat sina skriftliga färdigheter (att skriva, rutin att skriva) men också att delta i kommunikation (kunna göra sig förstådd, att kommunicera, att beskriva/tolka bilder). Här är det också fler som ger uttryck för att de utvecklat metalingvistisk medvetenhet (grammatik, skriva mer korrekt, språkkänsla).

Tabell 6. Föreställningar om inlärningseffekten

| Föreställningar        | Chatt            | Samtal           | Föreställningar             | Chatt                  | Samtal                       |
|------------------------|------------------|------------------|-----------------------------|------------------------|------------------------------|
| Kvantitativt analytisk | 4 /9 TP (6 svar) | 4/8 TP (5 svar)  | Kvalitativt experimentellt  | 7/9 TP (15 svar)       | 7/8 TP (9 svar)              |
|                        |                  |                  | att skriva                  | TP11, TP12, TP17, TP19 |                              |
| nya ord                | TP15             | TP01, TP04, TP10 | rutin att tala              |                        | TP01, TP02, TP05, TP06, TP10 |
| grammatik              | TP15, TP16       | TP06             | rutin att skriva            | TP13, TP16             |                              |
| bättre uttal           |                  | TP10             | att kunna göra sig förstådd | TP14, TP19             | TP06, TP08                   |
| att skriva mer korrekt | TP11, TP20       |                  | att svara                   |                        | TP07                         |
| språkkänsla            | TP15             |                  | att beskriva bilder         | TP16, TP17             | TP07                         |
|                        |                  |                  | att tolka bilder            | TP12                   |                              |
|                        |                  |                  | att kommunicera             | TP12, TP14, TP19, TP20 |                              |

Eleverna i samtalsgruppen ser framför allt en utveckling i att de fått rutin att tala och att de lärt sig nya ord. Intressant är att även TP19 från chattgruppen anser att hon fått rutin att tala genom de talövningar som hon deltog i vid testtillfällena. Hennes svar räknas dock inte med i denna utvärdering av aktivitetens effekt.

#### 4.3.2 Elevernas föreställningar om hur man lär sig

Eleverna har också tydliga uppfattningar om hur den aktivitet de deltog i har bidragit till utvecklingen av nya kunskaper eller färdigheter. Även här går det att urskilja ett mer kvantitativt analytiskt koncept och ett kvalitativt experimentellt koncept. Det är framför allt eleverna från samtalsgruppen (6 elever) som verkar ha uppmärksammat nödvändigheten att kunna ord. De anger olika tillvägagångssätt för att åtgärda sina kunskapsluckor, till exempel genom att översätta, att använda Google translate, att plugga ord eller att slå upp ord. Följande kommentarer visar hur eleverna kopplar sin föreställning om hur de lär sig till inlärningsresultatet:

TP01 (S+) De flesta basorden kan man sedan innan och många av dem fick vi använda. Ibland var det såklart svårare med många okända ord men då slog vi upp dem. Det gjorde att man även lärde sig fler ord.

TP03 (S+) Kanske men jag tror att chattandet kan utveckla ordförrådet mer då vissa har använt "Google translate" och på så sätt tror jag att man kanske lär sig många nya ord som man kan behöva.

TP01 tror att hon lärde sig fler ord genom att slå upp dem, medan TP03 har en hypotes om hur man kan lära sig nya ord via Google translate. Uppenbarligen har hon uppmärksammat chattens interaktionserbjudanden för att kunna göra det. Se Tabell 7. sid 23.

I båda grupperna är det många elever (8 i C: 5 i S) som anger att den kommunikativa interaktionen i chatt respektive samtal har ett samband med språkutvecklingen. En del elever betonar just det interaktiva momentet "parvis med datorn". Eleverna i chattgruppen beskriver också mer detaljerat hur de specifika interaktionserbjudandena i chatten påverkat interaktionen och lärandet: "att improvisera", "att ge snabba svar" och "att skriva för att kommunicera". TP19 verkar ha blivit medveten om vikten av att använda språket kommunikativt, men hon uppmärksammar också interaktionen med en samtalspartner när hon betonar att svaret måste vara "förståeligt". Hennes förklaring att chatten tvingat fram "snabba svar" tyder på ett interaktionserbjudande som verkar vara specifikt för denna kommunikationsform. Chatt verkar ställa ett särskilt krav på samtalspartnerns feedback.

TP19 (C+) Jag tyckte det var väldigt lärosamt att utveckla och använda sitt tyska språk. Vi har lärt oss tyska ord och grammatik länge, men detta var bra övning att använda språket så att det blev förståeligt. Genom att chatta så var man tvungen att ge snabba svar och använda något man i framtiden kanske kommer att behöva.

Något som tas upp i båda grupperna är en friare och mindre kontrollerande språkan-

Fredriksson

Tabell 7. Föreställningar om hur man lär sig

| Föreställningar              | Chatt            | Samtal           |                                       | Chatt                                       | Samtal                       |
|------------------------------|------------------|------------------|---------------------------------------|---|------------------------------|
| Kvantitativt analytisk       | 4/10 TP (7 svar) | 7/10 TP (8 svar) | Kvalitativt experimentellt            | 9/10 TP (15 svar)                           | 5/10 TP (8 svar)             |
| att översätta                |                  | TP04             | att använda sitt befintliga ordförråd | TP17, TP20                                  | TP01                         |
| att använda Google translate |                  | TP03, TP07       | man lär sig genom att chatta/prata    | TP11, P12, TP13, P14, TP15, P16, TP19, TP20 | TP01, TP02, TP05, TP06, TP10 |
| att plugga ord               |                  | TP09             | parvis med datorn                     | TP15  | TP01, TP05                   |
| att slå upp ord              | TP12             | TP01, TP08       | fokus på innehållet                   | TP12  |                              |
| att använda hjälpmedel       | TP18             |                  | att improvisera                       | TP14  |                              |
| mindre fokus på form         | TP13, P18        | TP01, TP02       | att ge snabba svar                    | TP19  |                              |
| fokus på form                | TP20             |                  | att skriva för att kommunicera        | TP20  |                              |
| att använda grammatik        | TP20             |                  |                                       |   |                              |
| repetition                   | TP20             |                  |                                       |   |                              |

vändning där inte korrektheten står i fokus. TP20 verkar dock just se en fördel med chatten i det att grammatiken kommer till användning och korrektheten beaktas. Denna elev visar stor medvetenhet om hur chatten påverkat språkutvecklingen och nämner flera konkreta aspekter som användningen av det befintliga ordförrådet, användningen av grammatik, repetition av vad som lärts in tidigare och att skriva för att kommunicera. Hon är dock också osäker på om chattandet kan öva upp ett korrekt språkbruk, eftersom felen inte rättas.

TP20 (C+) Den enda nackdelen jag kan tänka på vid chatten, är att om man fortsätter att skriva ett visst fel så är det ingen som kan rätta till det. Men annars är det ett briljant sätt att lära sig på, om det inte missbrukas, och borde verkligen tas till användning i alla språk!

#### 4.3.3 Utveckling av WTC

Vi har sett i det förra avsnittet att flera aspekter av inläringssituationen upplevts som positiva av eleverna i båda grupperna. Flera anser också att de genom sin aktivitet/uppgifterna förbättrat sin förmåga att använda tyska. Det är dock bara vissa som också uttrycker en positiv förändring i sin motivation att kommunicera med andra. "Att våga prata" nämns framför allt av TP i samtalsgruppen (1C, 3S), vilket tyder på att aktiviteten hjälpt dem över tröskeln till att vilja kommunicera. Två elever ser en klar förändring av sin förmåga att tala. De skriver att de lärt sig "att tala bättre", att det är "lättare att prata" (TP10) eller "att man försökte så gott man kunde" (TP09). Även detta tyder på att deras vilja att kommunicera har väckts. TP10, TP16 upplever det också som en positiv effekt att kunna tala mer flytande. Flyt eller *fluency* är en förmåga som enligt Lennon (2000) övas upp genom att använda språket i interaktion. Det förutsätter att språkliga uttryck har automatiserats och kan aktiveras utan att belasta arbetsminnet (se Aguado Padilla 2002). När eleverna beskriver denna effekt av interaktionen kan det vara ett tecken på att de upplever att det blivit lättare att ge-

nomföra en kommunikativ uppgift på tyska. TP16 från chattgruppen beskriver detta med att ha fått rutin.

TP10 (S+) Vi fick utveckla vårt ordförråd och även så fick jag lära mig att tala bättre, det är alltid välbehövligt.

... mer ord och fick bättre uttal. Lättare att prata och jag tror att man mot slutet hade ett mer flytande tal.

TP16 (C+) I slutet fick jag ett bättre flyt och rutin.

I chattgruppen är det fler elever som mer explicit beskriver den positiva effekten av chattandet på förmågan att kommunicera. TP12 menar att hon blivit bättre på att "kommunicera genom internet" och att "det är kul att prata ett annat språk", TP14 att hon lärt sig "samtala och göra sig förstådd", medan TP19, TP20 och TP15 lägger vikten på användningen eller träningen av språket.

TP15 (C+) Chatta skulle jag vilja fortsätta med eftersom det är både roligt och man tränar språket på samma gång.

TP20 (C+) Chatta var ett riktigt bra läromedel. Samtidigt som vi hade kul socialt tränade vi på tyska! Av övningen fick man känslan "Vad kul det är att kunna samtala på ett annat språk" och gav mig inspiration att försöka förbättra på mitt ordförråd. (Se Tabell 8. sid 25.)

### Inlärningsstrategier

Det framgår väldigt tydligt i ovanstående kommentarer från TP15 och TP20 att dessa elever blivit medvetna om vikten av kommunikation för lärandet och att tyska har fått en kommunikativ funktion. Enligt Ellis (2008:709) är "[the] realization of language as a mean of communication and interaction" en inlärningsstrategi som Naiman med flera (1978) har identifierat hos framgångsrika språkelever. Flertalet elever från chattgruppen (9/10) kopplar användningen av språket det vill säga *functional practicing* till en märkbar utveckling av sina färdigheter att kommunicera, tala, skriva eller interagera på tyska. Det verkar som att chatten underlättar för denna strategi. I kommentarerna från TP20 syns en tydlig koppling mellan elevens föreställningar om hur hon bäst lär sig (använda mer vanliga samtalsövningar/kommunikation i vardagen) och hennes rapporterade inlärningsstrategier (samtidigt som vi hade kul tränade vi på tyska).

TP20 (C+) Att chatta med varandra på tyska var väldigt lärorikt. Vi borde verkligen använda mer vanliga samtalsövningar (kommunikation i vardagen) på tysklektionerna. Man fick verkligen utnyttja sitt ordförråd i tyska till max, och fick mig att komma ihåg glosor jag lärt mig under högstadiet som jag nästan glömt bort.

... mycket! Men främst var det repeteringen som gjorde stor nytta, och att få använda all grammatik som vi hunnit lära oss. Man behöver den här träningen för att komma någon vart. Och om jag ska vara ärlig så gav den här övningen lika mycket som jag har lärt mig på alla lektionerna jag haft i tyska i gymnasiet än.



Fredriksson

Tabell 8. Utveckling av WTC i chatt och samtal

| Utveckling av WTC  | Chatt 8 elever         | Samtal 6 elever              |
|--|------------------------|------------------------------|
| Upplevt positiv effekt att använda språket i kommunikation           | TP12, TP14, TP19, TP20 | TP01                         |
| Upplevt positiv effekt att komma över tröskeln att prata/kommunicera | TP13, TP17             | TP01, TP02, TP05, TP09, TP10 |
| Upplevt positiv effekt att kunna göra sig förstådd                   | TP14, TP19             |                              |
| Upplevt positiv effekt att prata/skriva fritt/flytande               | TP16                   | TP06, TP10                   |
| Upplevt positiv effekt att träna språket                             | TP15                   |                              |

Tabell 9. Inlärningsstrategier i chatt och samtal

| Inlärningsstrategier              | Chatt  | Samtal     |
|-----------------------------------|--|------------|
| <b>metakognitiva</b>              |  |            |
| att slå upp ord (self-management) | TP12   | TP01       |
| <b>kognitiva</b>                  |  |            |
| översätta mellan språken          |  | TP04       |
| att minnas gamla glosor           | TP20   |            |
| pre-planning                      | TP20   |            |
| repetition                        | TP20   |            |
| formal practising                 | TP20   |            |
| functional practising             | TP11, TP12, TP13, TP14, TP15, TP17, TP18, TP19, TP20 | TP01, TP02 |
| göra omskrivningar                | TP19   |            |
| <b>Socio-affektiva</b>            |  |            |
| att samarbeta med en partner      | TP15, TP19, TP20                                     | TP01, TP06 |

Som framgår i Tabell 9 (ovan) rapporterar TP20 också flera andra strategier. Denna elev verkar också ha blivit medveten om processen att återkalla ord från minnet och att sätta in dessa i ett funktionellt sammanhang. Intressant är att denna elev också betonar den socio-affektiva aspekten, nämligen hur denna interaktionsform påverkar motivationen att lära sig.

## 5. Sammanfattning och diskussion

Denna studie har undersökt svenska gymnasieelevers syn på användningen av datorer i tyskundervisningen och deras attityder till två kommunikativa övningsformer, chatt respektive inspelade samtal, efter att ha deltagit i en kvasiexperimentell studie om datormedierad kommunikation. Resultatet gällande användningen bekräftar den bild som framkommit i tidigare forskning om språklärares uppfattningar (se Granath & Estling Vannestål 2008). Datorerna används bara i liten utsträckning och då framför allt till traditionella aktiviteter som att träna glosor och att söka information. Trots att eleverna haft tillgång till datorer och lärt känna nya kommunikationsformer under experimentet verkar datorn inte ha blivit en integrerad del i tyskstudierna. Om vi tänker oss att dessa elever tillhör en generation som växt upp med mobiltelefoner och datorer, att de behärskar tekniken och använder den dagligen i kommunikativa syften utanför skolan, är det ganska förvånande att de inte kommer med mer innovativa förslag för sin undervisning. Uppenbarligen tar det tid att ändra undervisningsstrukturer respektive inlärningsformer och även uppfattningar om dessa. Detta kan dels förklaras med att eleverna känner sig trygga med sin konventionella

undervisning och därför inte är beredda till förändringar. Dels kan också experimentets karaktär ha bidragit till att eleverna inte naturligt överfört dessa nya aktiviteter till en undervisningskontext. Förmodligen krävs det en riktad pedagogisk insats för att ändra elevernas datoranvändning, samt för att både eleverna och läraren ska bli involverade i utvecklingsprocessen.

Studien visar också att båda aktiviteterna som eleverna tränade med (chatt respektive inspelade samtal) upplevdes som positiva och gynnsamma för utvecklingen av ordförrådet och förmågan att använda tyska i ett kommunikativt syfte. Chatten verkar dock förknippats med fler positiva aspekter och ha bidragit till en större meta-kognitiv medvetenhet gällande vad och hur eleverna har lärt sig. En möjlig förklaring är att eleverna upplevde att chatten just erbjöd de förutsättningar som Kang (2005) lägger till grund för att WTC ska kunna utvecklas: minskad rädsla, mer elevkontroll, större variation och en positiv utmaning (spänning). Resultatet stödjer således också tidigare forskning om chattens effekter på lärandet, nämligen att den utvecklar en positiv elevattityd (se Lamy & Hampel 2007; Tschirner 1999), att den främjar den kommunikativa kompetensen (se Hassan m. fl. 2005) och att den utvecklar språket grammatiskt och lexikaliskt (se Tschirner 1999, Pellettieri).

Det måste dock framhållas att studiens resultat baseras på en liten grupp elever och att dessa därför inte kan generaliseras. Eftersom eleverna dessutom tillfrågades retrospektivt i anslutning till experimentet kan det inte uteslutas att elevernas minnen varit färgade eller att svaren manipulerats på grund av den aktuella situationen. Frågorna i enkäten kan också ha missuppfattats eftersom dessa lämnade ett visst tolkningsutrymme. Det kan exempelvis inte uteslutas att eleverna inte gjort en klar skillnad mellan aktiviteten och uppgiften. I framtida undersökningar skulle detta kunna förbättras genom att inkludera fler och mer detaljerade frågor.

Utifrån resultaten på denna pilotstudie är det önskvärt att lärares och elevers inställning till användningen av IKT och den gängse praxis undersöks i en större omfattning. Denna studie har dessutom bara kunnat visa elevernas attityder och reflektioner. Vidare analys av elevernas språkdata (chattarna vs: inspelade samtal, gemensamma muntliga och skriftliga test) och jämförelser med elevernas attityder är därför av stor vikt för att kunna ge en mer omfattande bild.

## Referenser

- Becker, P. IT i skolan – utan vision? Datorn i utbildningen – Datapedagogisk tidskrift för svensk skola. Nr. 7/00. <http://www.diu.se/nr7-00/nr7-00.asp?artikel=s20/20121026>.
- Benson, P., Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System* 27:s. 459-472.
- Cao, Y., Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behaviour in whole class, group and dyadic interaction. *System* 34: s. 480-493.
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of References for Language*

Fredriksson

- ages. Strasbourg: Council of Europe.
- Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. J., Long, M. H. (utg.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell: s. 589-630.
- Dürscheid, C. (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Dürscheid, C., Brommer, S. (2009). Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37/1. [http://www.linguistik-online.org/37\\_09/duerscheidBrommer.html](http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.html).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gao, X. (2006). Has Language Learning Strategy Research Come to an End. A Response to Tseng et al.. *Applied Linguistics* 28/4: s. 615-620.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perceptions*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Granath, S., Estling Vannestål, M. (2008). IT i språkundervisningen i teori och praktik. In: *Fönster mot språk och litteratur*. Granath S.; Bihl B.; Wennö E. (Eds.). CSL-rapport Karlstads universitet 2008, s. 125-150.
- Grgurović, M., Chapelle, C.A., Shelley, M.C. (2013): A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25/2: s. 1-32.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: Hatch, E. (utg.): *Second Language Acquisition*. Rowlwy, Mass.: Newbury House.
- Hassan, X. ; Hauger, D.; Nye, G.; Smith, P. (2005). The Use and Effectiveness of Synchronous Audiographic Conferencing in Modern Language Teaching and Learning (Online Language Tuition): A Systematic Review of Available Research, I: *Research Evidence in Education Library*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hsiao, T.; Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. In: *The Modern Language Journal* 86: s. 368-383.
- Holgersson, Stefan/Steigerroth, Ulf (2010): En-Dator-En-Person i skolan- En utvärdering av ett pilotprojekt på Bäckadalsgymnasiet och Sandagymnasiet i Jönköping. <http://www.vits.org/publikationer/dokument/735.pdf>
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System* 33: s. 277-292.
- Kenning, M. M. (2010a). Differences that make the difference: a study of functionalities in synchronous CMC. *ReCALL* 22/1: s. 3-19.
- Kern, R. G (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79: s. 457-476.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. 2007: „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz.“

- Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35/21:s. 346-375.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum Books.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kroksmark, Tomas (2011): Lärandets stretchadhet. Lärandets digitala mysterium i En-till-En-miljöer i skolan. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 1, 2011: s. 1-22.
- Lamy, M., & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave: Macmillan.
- Lennon, P. (2000): The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. I: Riggenbach, H. (ed.) *Perspectives on fluency*: s. 25-42.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 211.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In: Winitz, H. (utg.): *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5/2: s 177-193.
- Lui, M. Z.; Moore, L.; Graham och S. Lee (2002). A Look at the Research on Computer-based Technology Use in Second-language Learning: A Review of the Literature from 1990-2000, *Journal of Research on Technology in Education* 34/3: s. 250-273.
- Lund, Andreas. 2003. *The teacher as interface: Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practises, appropriation*. Oslo: The University of Oslo, The Faculty of Arts and The Department of Teacher Education and School Development.
- MacIntyre, P, Baker, S., Clement, R. & Conrad, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23: s. 369-388.
- MacIntyre, P, Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1989). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : a situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82: s. 545-562.
- Näslundh, Carina (2011): Att lära engelska på 2000-talet. <http://www.diu.se/nr2-08/nr2-08.asp?artikel=s6>
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. I: *Language Learning & Technology*. Vol 1, Nr 1: s. 82-93. <http://llt.msu.edu/vol1num1/ortega/default.html>

Fredriksson

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. In: Celce-Murciam M. (utg.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace – The role of chatting in the development of grammatical competence. In: Warschauer, M., Kern, R. (utg.). *Networked Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press: s. 59–86.
- Sauro, S., Smith, B. (2010). Investigating L2 Performance in Text Chat. *Applied Linguistics*: 31/4: s. 554-577.
- Skolverket. 2006. *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284.
- Sullivan, N, Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. In: *System* 24: s. 491-501.
- Svensson, P. (2008). *Språkutbildning i en digital värld. Informationsteknik, kommunikation och lärande*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., Madden, C. (utg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Taawo, A.; Davidsson, M.; Becker, P. Datorn i utbildningen – Datapedagogisk tidskrift för svensk skola. <http://www2.diu.se/framlar/egen-dator/20120914>.
- Thaler, V. (2007): „Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen.“ *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35 (1-2): s. 146-181.
- Tschirner, E. (1999). Kommunikation und Spracherwerb per Computer. Blick auf einige Forschungsergebnisse. *Fremdsprache Deutsch*, 21, 2: s. 54-58. [http://search.babylon.com/?q=Kommunikation+und+Spracherwerb+per+Computer&s=web&as=o&rlz=o&babsrc=HP\\_ss](http://search.babylon.com/?q=Kommunikation+und+Spracherwerb+per+Computer&s=web&as=o&rlz=o&babsrc=HP_ss)
- Warschauer, M. (1996b). Computer-assisted language learning: An introduction. In: Fotos, S. (utg.): *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos: s. 7-26.
- Warschauer, M., Kern, R. (Eds) (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1999). An Introduction. *System* 27: s. 435-441.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal* 86: s. 54-66.

# Att förhålla sig till heteronormen i förskola och skola

Några homo- och bisexuella lärares sätt att hantera den heteronormativitet de upplever på arbetsplatsen

**Mattias Lundin**

*Detta projekt syftar till att öka medvetenheten om homo- och bisexuella lärares vardag i svensk skola och förskola genom att belysa några av dessa lärares erfarenheter. Datainsamlingen grundar sig på skriftliga berättelser och analysen är genomförd med ett deltagarorienterat förhållningssätt där informanterna haft inflytande på urval och analys. Ett queerteoretiskt ramverk applicerades på det empiriska materialet och resultaten består av fyra strategier som beskriver hur dessa lärare hanterar de normrelaterade situationer som uppstår. Tolkningen visar att lärarna känner sig tvingade att säga ifrån och att anpassa sig men att man också helt enkelt undviker samtalsämnen och känsliga situationer. Det empiriska materialet ger också exempel på hur man kan arbeta för att skapa en förebild. Resultaten indikerar att arbete med att främja normmedvetenhet och ett öppet förhållningssätt är betydelsefullt för att underlätta allas varande i skolan.*

**Nyckelord:** heteronormativitet, lärarperspektiv, homosexualitet.

I DET SVENSKA SAMHÄLLET är mycket gjort för att stärka homosexuellas ställning. European Value Survey (EVS, 2008) visade att allmänhetens attityder mot homosexuella är jämförelsevis positiva i Sverige. 54,9 procent av de tillfrågade svarade att de *alltid* rättfärdigar homosexualitet, vilket innebär ett mycket tydligt ställningstagande på den 10-gradiga skalan. Motsvarande värde för samtliga deltagande länder i undersökningen var 12,7 procent. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) utgör ett konkret exempel på hur man i Sverige strävar efter att motverka diskriminering och utan-



*Mattias Lundin är grundskollärare och universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet, Campus Kalmar. Han har gjort studien i samarbete med Lära rförbundets HBT-nätverk. Nätverket, för lärare och skolledare, ger stöd och möjlighet till diskussion i frågor som handlar om att vara HBT-person och arbeta i skolan.*

Lundin

förskap. Med utgångspunkt i dessa jämförelsevis gynnsamma förhållanden och med tanke på betydelsen av goda relationer i skolan finns det anledning att vända blicken mot homo- och bisexuella lärares erfarenheter av att verka i svensk förskola och skola. Det är dock inte nödvändigtvis lika lätt för alla lärare att skapa en personlig relation till elever och kollegor. Homo- och bisexuella lärare kan exempelvis uppleva hinder i detta arbete (Fifield & Swain, 2002).

Studien har en deltagarorienterad ansats där deltagarnas kompetens tas till vara i forskningsprocessen. Syftet är att med hjälp av HBT-lärares<sup>1</sup> erfarenheter illustrera subjektiva bilder av att vara homo- eller bisexuell i svensk skola. Även om dessa subjektspositioner numera framträder i samhället i stort någorlunda frekvent är det vår bestämda uppfattning att det fortfarande är ganska få som haft en lärare som är öppet homo- eller bisexuell. Denna texts övergripande syfte är att lyfta fram dessa subjektspositioner och skapa större förståelse för hur det kan upplevas att arbeta i svensk skola och förskola.

Den pedagogiska verksamheten är sexualiserad utan att vi nödvändigtvis alltid lägger märke till det. Robinson (2005) tar sig exempelvis an genusbegreppet och visar hur det är sammanvävt med sexualitetsbegreppet – även i fråga om barn. Internationell forskning (Buston & Hart, 2001; Epstein, 1994; Herek, 2004) som belyser förhållanden i skolan har visat att miljön kan vara heteronormativ och heterosexistisk, genom att det antas att alla är heterosexuella. Förgivettagandet åskådliggörs exempelvis genom de uttryck för (hetero)sexualitet som kan återfinnas i en daglig pedagogisk verksamhet (Epstein, 1996). Slesaransky-Poe och García (2009) ger ett konkret exempel på hur detta blir påtagligt för pojkar som med sitt sätt att vara och sina intressen bryter emot gängse könsnormer. King (2004) ger en liknande bild och beskriver skolan som ett sammanhang där sexualitet inte tycks existera, där elever betraktas som sexuellt oerfarna och lärare som sexuellt inaktiva. Att i ett sådant sammanhang bryta mot normen riskerar således att uppfattas som ett stort avsteg från det gängse: En heterosexuell lärare kan prata om sin partner utan att detta räknas som att ge uttryck för sin sexualitet, medan den homo- eller bisexuella läraren i allra högsta grad riskerar att uppfattas prata om sexualitet. Heterosexualitet blir till vardagsprat och homosexualitet görs istället till kroppslig sexualitet. Det normtillhörande kan således passera medan det normbrytande riskerar att bli en privat utvikning.

I forskningslitteraturen finns många internationella studier med fokus på exempelvis genus, maskulinitet eller sexualitet som tar sin utgångspunkt i system- eller skolperspektiv. En isländsk studie som genomfördes av Kjaran och Jóhannesson (2010) visar exempelvis att en institutionaliserad heterosexism görs gällande i skolkulturen. De förklarar att heterosexuella förgivettaganden i form av värden och vanor leder till en hegemoni och att denna får negativa följder för HBT-personer. Studier där elevers röster kommer till uttryck går också att finna i litteraturen. Mac An Ghail (1991) och Epstein (1997) beskriver exempelvis maskulinitet och sexualisering i skolan genom pojkars berättelser. Forskningsexempel med fokus på homo- och bisexualitet i *svensk*

1. HBT= Homo, bi- och transexuella

skola och förskola är desto färre inom pedagogisk och didaktisk forskning. Exempel står dock till buds om sökningen vidgas till elevperspektiv, skol-/systemperspektiv eller liknande. Ett exempel är Nordberg (2006) som tydliggör marginaliseringsprocesser när hon visar hur ord såsom böig och fjollig fungerar som signalord för att indikera vad som anses som tillbörligt eller avvikande från den manliga normen. Det avvikande är av särskild betydelse i detta sammanhang eftersom det inte bara indikerar avvikelse utan också en negativ, lågt värderad sådan. Dessa ord ska uppfattas i ett sammanhang där begreppen normtillhörande respektive avvikande är centrala, i den mening att det normtillhörande inte löper risk att markeras och marginaliseras. För homo- eller bisexuella lärare kan dessa processer kräva återkommande överväganden.

Ett par ytterligare exempel på svensk forskning med elev- eller skolperspektiv bör nämnas. Reimers (2008) visar hur homofobi ofta tillskrivs grupper utanför den egna gruppen och hur homo- och bisexuella subjektspositioner uteslutande ses som existerande utanför den egna gruppen. Det kan handla om att man pratar om homosexualitet som något som bara finns i andra sammanhang än där man själv befinner sig. Rosenberg (2002) ger ytterligare ett exempel i samma linje och visar hur ett filmtema med tydligt fokus på homosexualitet kan vidgas och omformas för att istället förstås utifrån ett helt annat fokus. Temat homosexualitet blir bisak och mer allmänmänskliga frågor blir istället uppfattade som de bärande.

Studier som antar ett lärarperspektiv är inte lika vanligt förekommande. I boken "Schooling Sexualities" (Epstein & Johnson, 1998) ges emellertid exempel på de problem homosexuella lärare som är öppna med sin läggning kan oroa sig för i sitt arbete. King (2004) ger också sådana exempel när han visar hur homosexuella lärare känner sig behöva ta särskilda hänsyn som heterosexuella lärare inte behöver ta: "As a closeted, gay primary teacher, I constantly monitored my behaviors around children. I was anxious about how other teachers, parents, and principals would interpret my interactions and relationships with my students." (s. 123) En relevant fråga är vilka konsekvenser dessa hänsyn får för arbetet. Konsekvenserna kan tänkas få särskild betydelse inom områden där homosexualitet kan uppfattas som mindre accepterat och där homosexuella lärare kan känna behov av att överkompensera för att inte hamna i prekära situationer, exempelvis genom att uttrycka distans i stället för närhet. Ett annat exempel på lärarperspektiv med fokus på homosexualitet ges av Fifield och Swain (2002). De visar skärningspunkten mellan identitet och skolämne genom att synliggöra homosexuella perspektiv på undervisning i naturvetenskap. De beskriver hur homosexuella lärare kan uppleva situationer obekväma. Att lyfta in homosexualitet som innehåll i undervisningen skulle exempelvis innebära att lyfta fram sin egna, privata agenda i klassrummet, visar de. De förklarar också hur användandet av termer, såsom fagocytos (jfr eng. fag = böj) och homozygot kan ge en obekväm känsla, på grund av ordens laddning. Artikeln 'Speaking the unspeakable' (Allan, Atkinson, Brace, DePalma & Hemingway, 2008) förklarar vinsten med att homo- och bisexuella lärare är öppna med sin läggning. Där påpekas att ett sådant förhållningsätt bidrar till att återspegla diversiteten i samhället och att elever på så sätt bereds möjlighet att



Lundin

identifiera sig med homosexuella. I samma text ges också exempel på hur ryktet om en lärares läggning kan spridas på skolan (leaking) och där utgången är lyckosam.

Den problematik som lyftes fram ovan är av stor betydelse för svensk skola. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37, s. 8) klargör alla skolors ansvar: "Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet." Begreppet könsmönster betraktas här inte bara som de allmänna mönster som kan associeras till pojkar och flickor, utan även de förväntningar på sexualitet som knyts till respektive subjeksposition, det vill säga att flickor förväntas intressera sig för pojkar och tvärt om. Det tas för givet i denna artikel att ansvaret förutsätter att lärare är förebilder för eleverna. För givet taget är också att de vuxna i skolan, både genom sin mångfald och genom sitt eget arbete med att motverka traditionella könsmönster, bidrar till att fullgöra läroplansuppdraget.

Det finns två begrepp som utvecklats i syfte att fånga värden som har med sexuell identitet och begär att göra. Det ena är av beskrivande karaktär (heteronorm) medan det andra fångar det som utmanar dessa värden (queer). De köns- och sexualitetsmönster som behöver synliggöras utifrån ett värdeperspektiv omfattas således av begreppet heteronorm. Bromseth och Wildow (2007) förklarar, i enlighet med Sumara och Davis (1999), heteronormen som idén om att alla är heterosexuella och önskar att leva i heterosexuell samlevnad. Denna norm lyfter fram förväntningar på både flickor och pojkar, kvinnor och män – oavsett vilka sexualiteter de känner sig hemma med. Warner (1993, s. xxi) myntade begreppet heteronorm och hans definition tillämpas här:

*... so much privilege lies in heterosexual culture's exclusive ability to interpret itself as society. Het[ero] culture thinks of itself as the elemental form of human association, as the very model of intergender relations, as the indivisible basis of all community, and as the means of reproduction without which society wouldn't exist.*

Begreppet heteronorm kan åskådliggöras med hjälp av två distinktioner (Ambjörnsson, 2006). Den första är åtskillnaden mellan kvinnor och män samt alla de förväntningar och förgivettaganden som kan förknippas med kvinna respektive man. Den andra distinktionen handlar om åtskillnaden mellan hetero- och homosexualitet. För att en sådan tudelning ska fungera är förstas distinktionen en förutsättning.

I arbetet med att motverka traditionella könsmönster och skapa obundenhet av könstillhörighet behöver vi redskap för att kunna förstå hur dessa värden kan utmanas. Begreppet queer har använts i flera olika betydelser men kan ses som användbart i detta sammanhang. En ursprunglig användning av ordet queer bygger på idén om att dekonstruera kategorier, något som talar emot ett försök att definiera begreppet (Rosenberg, 2002). Begreppet har emellertid getts följande innehåll: "queer aims to spoil and transgress coherent (and essential) gender configurations and the desire for a neat arrangement of dichotomous sexual and gendered difference central to both heterosexual and homosexual identities." (Luhmann, 1998, s. 145) Rosenberg (2002, s. 15) lyfter fram att

*det queera förhållningssättet står alltid i relation till den heterosexuella normen*

*som exkluderande princip. Då gäller det köns-/genusidentifikation och/eller sexualitet. Ofta uppträder dessa kategorier tillsammans, men ibland är bristen på samstämmighet mellan kön/genus och sexualitet den queera punkten.*

Queerbegreppet utgör således vårt redskap för att förstå och kunna ifrågasätta uttryck för kön- och sexualitet som inte bara har betydelse för homo- och bisexuella subjekspositioner utan även för heterosexuella.

### **Syfte och frågeställning**

Syftet med föreliggande studie är belysa homo- och bisexuella lärares erfarenheter av att arbeta i svensk skola och förskola. Följande frågeställning har använts:

- Hur hanterar homo- och bisexuella lärare den heteronormativitet som de upplever på arbetet?

### **Metod**

Föreliggande arbete är sprunget ur ett erfarenhetsutbyte initierat av Lärarförbundet<sup>2</sup>. I erfarenhetsutbytet har lärare från samtliga skolformer varit representerade vid terminsvisa träffar under namnet Lärarförbundets HBT-nätverk. I nätverket ingår i skrivande stund 46 lärare och lärarstudenter från olika delar av Sverige, från norr till söder, öst till väst. Stockholmsområdet är något överrepresenterat. I nätverket ingår lärarkategorier från förskola till universitet och gruppen omfattar HBT-lärare, även om några transpersoner i dagsläget inte ingår i gruppen. Vid nätverkets sammankomster delas många och betydelsefulla erfarenheter i gruppen och vid åtskilliga tillfällen har frågan om hur dessa skulle kunna förmedlas till en bredare krets aktualiserats. Det är i detta sammanhang som denna text tillkommit och det är i detta sammanhang som textens övergripande syfte ska uppfattas.

Vid HBT-nätverkets möte våren 2011 presenterades förslaget att systematisera erfarenheter om att vara HBT-person i pedagogisk verksamhet. Information om arbetet skickades ut till samtliga medlemmar. I informationen ingick en uppmaning om att skriftligt formulera sina erfarenheter av att vara homo- eller bisexuell i relation till det pedagogiska uppdraget och att skicka dessa till textens huvudförfattare. De intresserade ombads således att elektroniskt skicka en text på ca en A4-sida och dessa sammanställdes för att kunna användas som underlag för en gemensam analys vid nätverkets nästa sammankomst. I instruktionen förklarades att de individuella bidragen skulle fogas ihop till en sammanhängande text som sedermera blev det anonymiserade gemensamma arbetsmaterialet. Instruktionen innehöll en särskild uppmaning att formulera sig i allmänna ordalag och inte nämna varken personer, skolor eller orter vid namn. Inför nätverksträffen sammanställdes sju skriftliga berättelser från medlemmar och dessa avidentifierades således och lades ihop till en text. Det fanns förhoppningar om fler men med tanke på att deltagarantalet vid nätverksträffarna är mellan 10 och 20 personer, får deltagandet anses vara förhållandevis gott.

2. Lärarförbundet, ett fackligt yrkesförbund som ansluter alla kategorier av lärare.

Lundin

Ett rimligt antagande är också att nedtecknandet av de aktuella erfarenheterna inte nödvändigtvis uppfattas som speciellt lätt. Det är tvärtom troligt att det upplevs svårt och kanske känsligt. Andra aktiviteter inom ramen för nätverket kan också tänkas konkurrera med artikelarbetet, och att exempelvis gruppvis få prata om sin vardag tillsammans med andra i samma situation, utgör ett exempel på en sådan aktivitet.

En preliminär analys av det sammanställda materialet gjordes av Lärarförbundets HBT-nätverk under våren 2012. Arbetet genomfördes gruppvis där varje grupp tog sig an hela det empiriska materialet med syfte att lyfta fram teman av kvalitativt olika erfarenheter. Arbetet organiserades genom att texten med de samlade erfarenheterna genomlästes i grupperna och att fokus riktades mot beskrivningar med tydlig koppling till lärarens vardag. Grupperna uppmanades därefter att välja ut beskrivningar som de ansåg på ett tydligt sätt beskriva en upplevelse, så att ett antal teman kunde skapas. I arbetet uppmanades grupperna att göra urval för att visa på bredd i det empiriska materialet snarare än att försöka åskådliggöra ofta förekommande situationer. Bredden avsåg således inte bredd med avseende på det sammanhang där erfarenheten gjorts och inte heller med avseende på vem som gjort den. Grupperna enades om en muntlig preliminär beskrivning av varje tema.

Tvärgrupper med medlemmar från var och en av de ursprungliga grupperna skapades. Deltagarna från respektive grupp fick berätta om sitt arbete och sedan diskuterades vilka teman som tillsammans bäst fångar upp deltagarnas upplevelser. Det betonades särskilt att syftet inte var att välja någon av de ursprungliga gruppernas tematisering rakt av utan att välja ut de teman som skapade den bästa beskrivningen. Arbetet i tvärgrupperna avslutades genom att man enades om vilka teman som ansågs mest representativa för materialet och välja illustrativa erfarenhetsbeskrivningar till dessa teman. Tematiseringen blev således grundad på vad gruppen uppfattade som representerat i materialet. Slutligen gav tvärgrupperna namn till en del teman. Det analytiska arbetet som genomfördes gjorde inte någon skillnad på vems röst som hördes i respektive berättelse – varje beskriven erfarenhet var helt anonymiserad. Någon hänsyn togs således varken till kön eller till vilken lärarkategori personen tillhörde.

De resultat som finns att läsa i denna artikel utgör en sammanställning av de teman som tvärgrupperna redovisat i avsikt att visa på bredd. Överlappande teman har gett upphov till sammanslagningar och därmed fördjupade beskrivningar, medan teman med i huvudsak kompletterande innehåll bevarats. Beskrivningar och teman som innehöll implikationer och slutsatser togs bort till förmån för dem som beskrev upplevelser i form av ett händelseförlopp med tillhörande känslor. Ett ramverk har använts för att tydliggöra att heteronormen kommer till uttryck i de teman som systematiseringen resulterat i. Det teoretiska ramverket finns beskrivet mer utförligt i texten "Building a framework to study the hetero norm in praxis" (Lundin, 2011). Ramverket är uppbyggt av en litteraturöversikt av texter som handlar om begreppet heteronormativitet och dessa texter är utvalda med två principer. Dels är texter med anknytning till skola och förskola inkluderade, dels texter som anknyter till svenska förhållanden och det svenska skolsystemet. Ramverket är inte att betrakta som någon fullständig översikt utan som en ansats till att lättare kunna synliggöra heteronormen i praktisk

pedagogisk verksamhet. Ramverkets olika delar presenteras kortfattat nedan:

*Upprepad önskvärdhet* syftar på delar i ett samtal som upprepas utan att dessa nödvändigtvis blir reflekterade. Denna del av ramverket baseras på Butlers (1990/2007) normbegrepp och bygger på tanken om att det som utgör norm innefattar en upprepning. Ordet önskvärdhet syftar på det åtråvärda, det vill säga det som är eftersträvansvärt och som betraktas som värdefullt. Ramverkets andra del heter *dikotomisering av kön* och den bygger på dikotomisering mellan kvinna och man samt de tillhörande förväntningarna på kvinnor respektive män. Del nummer tre har namnet *differentiering av sexualiteter* och den syftar på distinktionen mellan heterosexualitet och andra sexualiteter. Till denna tredje del hör uttryck för begär och (sexuella) relationer. Både ramverkets andra och tredje del baseras på Ambjörnsson (2006) och Snyder och Broadway (2004).

*Positionernas hierarki* utgör den del av ramverket som handlar om makt och hierarki, med avseende på sexualitet (jfr Butler, 1990/2007 och Foucault, 1993). Den hierarkiska ordningen relaterar inte bara till hetero- och homosexualitet utan även andra sätt att vara sexuell på, exempelvis asexualitet och polyamorism. Maktaspekten är betydelsefull i hierarkin eftersom det som ligger utanför normen blir legitimt att ifrågasätta medan det som tillhör normen tas för självklart. En viktig anmärkning i sammanhanget gör Foucault (1993) som påpekar att den underordnade subjektspositionen inte har sin grund i naturen utan istället är något socialt konstruerat. Hierarkin är en förutsättning för ramverkets femte bricka som kallas *marginalisering*. Denna del är avsedd att fånga upp situationer där underordnade subjektspositioner (sexualiteter) osynliggörs eller göms. Det kan exempelvis handla om att homosexuella endast förväntas finnas utanför den egna gruppen (jfr Reimers, 2008). Sådana situationer benämns enligt ramverket som *externalisering*. Det kan också handla om att avvikelser från normen inte erkänns utan ges en annan tolkning (jfr Rosenberg, 2002). Benämningen på de sistnämnda är *gömmande* och ett exempel är omskrivningen av unga homosexuellas begär, till exempel om de beskrivs som en trevande sexuell debut. Kategorierna externalisering och gömmande utgör undergrupper till marginalisering.

Ramverkets två sista delar kallas *problematisering* respektive *personifiering*. Det förekommer att exempelvis homosexualitet beskrivs i negativa termer, *problematisering*. Martinsson (2008) ger ett sådant exempel när hon visar hur homosexualitet ofta relateras till problem, till exempel i samband med HIV-problematik i stället för att omnämna homosexualitet som en källa till glädje. *Personifiering* innebär att fokus riktas mot individer i stället för mot normer (jfr Reimers 2008). Detta kan ske genom att en homosexuell person förutsätts förändra sitt beteende och agera annorlunda i en problematisk situation. Det skulle exempelvis kunna innebära förväntningar på att den homosexuelle inte ska vara öppen med sin läggning utan istället dölja detta på arbetet, för att på så sätt inte riskera elevers och föräldrars eventuella negativa respons. Ett alternativt sätt att angripa eller förebygga problemet skulle vara att sätta fokus på den norm som i grunden kan ge upphov till en sådan situation. Avslutningsvis bör sägas att ramverket (Lundin, 2011) inte är avsett att tydliggöra distinkta kate-

Lundin

gorier eftersom dessa mycket väl kan överlappa varandra. Ramverket är istället avsett att tydliggöra situationer där heteronormen blir påtaglig.

Resultaten ska ses som en ansats att systematisera några upplevelser av att vara HBT-person i pedagogisk verksamhet i syfte att öka medvetenheten och skapa diskussion. Det finns säkerligen erfarenheter av väsentligt andra slag än vad som redovisas här. Med ett större empiriskt material skulle det säkerligen också vara möjligt att särskilja skillnader mellan olika lärarkategorier och kanske också mellan kön. För detta arbete, som bedrivits som nätverkets eget projekt, har den bredd av upplevelser som kommit till uttryck varit det centrala att berätta om. Grunden till detta förhållningssätt är det gemensamma målet att öka medvetenheten om homo- och bisexuella lärare. Förhoppningen är således att den bredd av kompetenser och nätverkets geografiska spridning borgar för giltiga beskrivningar. Designen på analysförfarandet har utformats för att undvika att en enskild person ska få alltför stort genomslag i tolkningsförfarandet. De implikationer som presenteras avslutningsvis i denna artikel utgör ett urval av de konsekvenser som lyftes upp vid nätverkets avslutande diskussion efter tvärgruppsarbetet.

För samtliga medlemmar i Lärarförbundets HBT-nätverk gäller att det som nämns vid sammankomsterna stannar inom gruppen. För detta arbete gäller samma policy dock med tillägget att syftet är att delge erfarenheter till verksamma inom skola, förskola, lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning.

## Lärarnas strategier och erfarenheter

De beskrivningar av erfarenheter som nätverksarbetet utmynnat i kan knytas till medvetna val av tillvägagångssätt eller till andra typer av personliga ställningstaganden. Dessa val beskrivs i det följande som lärares strategier (markerade med fet stil). I beskrivningen av strategierna synliggörs de normrelaterade inslag som identifierats med hjälp av ramverket genom kursivering. I resultatpresentationen utgör strategierna stomme för beskrivningen av lärarnas erfarenheter.

Den första strategin handlar om att **säga ifrån**. En lärare exemplifierar hur en besvärlig presentation inte resulterade i någon kommentar förrän nästa gång en liknande situation inträffade.

*I arbetslaget började senare en tjej som var i min ålder, hon var ensamstående. [Min kollega] Lena kände henne sedan tidigare och presenterade oss för varandra. Lena vill göra en liten "rolig" presentation av mig och säger:*

*– Ja, här är Fredrik, min syster. Han är det ingen idé att du för söker stöta på, för efter jobbet åker han hem till sin man Markus.*

*Alla småskrattade och jag tänkte inte så mycket mer på det. Men för några veckor sedan blev jag presenterad på samma sätt på en fest av en vän inför en tjej jag aldrig träffat. Då skrattade jag inte, utan sa ifrån. Jag har ingen lust att bli "outad" [omnämnd som avvikande] av varken arbetskamrater eller vänner.*

Beskrivningen av situationen indikerar att Lena tycker sig kunna göra en antagligen inte illa menad poäng i samband med presentationen. Fredriks beskrivning av sin

erfarenhet aktualiserar emellertid det *hierarkiska* i den uppkomna situationen. Lenas position omfattas av normen medan Fredriks inte gör det och skrattet blir på hans bekostnad. Att Fredrik blir kallad för syster kan också betraktas utifrån makt och hierarki. Skrattet och Fredriks beskrivning av att bli outad indikerar en uppkommen underordning, även om kommentaren inte nödvändigtvis var tänkt att få den konsekvensen.

I den strategi som benämnts **anpassning** saknas den framåtsyftande reflektion som kommer till uttryck i föregående exempel. Läraren berättar om de skämt som berättas i lärarkollegiet och ger ett exempel på när anpassningen blir en strategi:

*En av killarna i arbetslaget, Jörgen, är skolans lustigkurre. Han har alltid en rolig historia på lut. Ibland är historierna på gränsen till att vara OK, det är inte alltid som historierna stämmer helt överens med skolans värdegrund. Jag har väl ibland påpekat att vissa historier inte är OK, men många gånger har jag skrattat med.*

Beskrivningen visar inte specifikt vad Jörgens historier kan handla om. Kön och sexualitet är emellertid bärande ingredienser i skämten. Att utifrån en underordnad subjektsposition avvisa Jörgens så kallade roliga historier är inte nödvändigtvis speciellt lätt, i synnerhet inte om historiernas poäng ger uttryck för en önskvärdhet (jfr *upprepad önskvärdhet*) där subjektspositioner struktureras hierarkiskt (jfr *positionernas hierarki*).

I de exempel som illustrerar **undvikande** beskrivs i likhet med de föregående båda exemplen också situationer som kan kännas obekväma:

*Jag minns hur skicklig jag blev på att manövrera bort samtal som kanske skulle få mig att behöva komma ut eller ljuga om mig själv i kafferummet. Hur lyhörd jag kom att bli inför hur folk uttryckte sig om sådana som mig. Så på en arbetsplats med 20 anställda vågade jag bara vara öppen inför 2 personer. /.../ Ett uttalande här, ett uttalande där som inte gick i rätt riktning och jag reste på mig från det röda sofftyget och gjorde mig ett ärende ut.*

Undvikandet i exemplet kan betraktas utifrån det faktum att läraren osynliggör sin subjektsposition som homo-/bisexuell (jfr *marginalisering*), i detta fall i form av att det göms (jfr *gömmande*). Undvikandet behöver emellertid inte innebära att man drar sig undan utan kan också gestalta sig genom tystnad:

*Under fika och lunchraster sitter jag tillsammans med resten av personalen och umgås. Jag känner att min brist på öppenhet blir ett hinder för mig i samtal och umgänge. Jag vill ju också kunna berätta var jag har gjort i helgen och med vem.*

Detta exempel visar att ett vanligt samtal under en paus kan upplevas som något problematiskt. Läraren som berättade om rasterna beskriver ett undvikande av annan karaktär än den som resolut lämnar rummet när samtalet går i fel riktning. Inget av exemplen på undvikande ger uttryck för något kollegialt stöd för läraren i fråga. I nästa exempel, som visar hur läraren kan bli en **förebild**, blir stödet desto tydligare i berättelsen:

Lundin

*Min kollega Håkan och jag pratade mycket fram och tillbaka. Han trodde att om eleverna fick en positiv relation till ordet bög skulle de sluta använda detta som skällsord. Jag var först tveksam, men i diskussionerna i arbetslaget kom vi fram till att om jag berättade om mig själv och att jag levde ihop med Patrik skulle eleverna få en positiv bild av homosexuella och bögar. Jag valde att tillsammans med Håkan berätta om mig själv. Flera elever visste detta redan, de hade föräldrar som kände vänner till mig. De som inte visste något hade en massa frågor, jag var ärlig och svarade på de flesta frågorna. De fick även möjlighet att ställa fler frågor vid senare tillfälle, vilket de gjorde. Allt var oerhört positivt och med Håkans stöd genomförde vi detta.*

Lärarnas berättelser innehåller beskrivningar med såväl positiv som negativ laddning. Föregående exempel visar på hur läraren kunnat vara förebild och hur framgångsrikt detta upplevts. Ett annat exempel där läraren beskriver sig i termer av en förebild ges av en lärare som bor på landet:

*Jag bodde och jobbade på en väldigt liten ort när jag träffade min dåvarande flickvän och frågan om öppenhet på jobbet blev aktuell. Jag berättade direkt för mina närmaste kollegor som även fungerar som vänner och vi gjorde inget för att dölja vår relation "på byn". Ganska snart hade ryktet spridit sig till både föräldrar och elever. En dag var det en elev som frågade om ryktena stämde och jag bekräftade. På så sätt, har jag förstått senare, kunde jag komma ut för eleverna på ett smärtfritt och framför allt naturligt sätt.*

Det kollegiala stödet framställs som avgörande i ovanstående båda exempel. Beskrivningarna utgör ett exempel på hur externalisering kan motverkas. En homosexuell subjektsposition internaliseras i samband med att en positiv bild av densamma skapas. De beskrivna erfarenheterna ses som exempel på *personifiering*, det vill säga att fokus riktas mot person istället för norm men i föreliggande fall på ett sätt som upplevts positivt.

Analysarbetet av det empiriska materialet beskrivande homolärares erfarenheter sammanfattas i fyra strategier för att hantera heteronormativitet på arbetet. Dessa illustrerar lärarnas upplevelse av att

- säga ifrån,
- anpassa sig,
- undvika,
- skapa förebild.

Det bör avslutningsvis poängteras att reflektionen om normfrågor framställs som betydelsefulla för *alla*. Undvikandet kan här ses som ett exempel på hur marginalisering skapas genom bidrag av personers eget agerande. Detta agerande måste emellertid betraktas i sitt sammanhang där hierarki och makt utgör betydelsefulla faktorer. En av lärarna kommenterar detta i sin text:

*Vi pratar om arbetet med likabehandling. Jag kommer på mig med att vi alla förut-*

*sätter heterosexualitet hos oss deltagare i rummet. Det blir så märkligt. Jag gör det ju själv.*

Citatet visar att samtalet om gängse normer är betydelsefullt för alla och att vi behöver hjälpas åt för att lära oss om hur normerna påverkar vårt sätt att tänka.

## Diskussion

De beskrivningar som framkom inom nätverket tyder på att homo- och bisexuella lärare i Sverige upplever sig vara uppmärksamma på de normrelaterade samtalsituationer som kan tänkas uppkomma, även om somligt är gjort för att stärka HBT-personers situation. Lärarnas berättelser visar hur man reflekterar i efterhand över saker man kanske velat göra annorlunda men inte mäktat med. Att säga ifrån illustrerar en upplevd otillräcklighet. I berättelsen som beskrivits som ett exempel på att säga ifrån, beskriver Fredrik hur han bestämt sig för att inte acceptera att bli outad. Hans ställningstagande innebär att motsätta sig att bli utpekad som avvikande av sina kollegor, något som kan betraktas som att motsätta sig att göras till sexuell i skolsammanhanget där sexualitet inte tycks existera (King, 2004). Ställningstagandet innebär emellertid i sig också att Fredrik kan bli särbehandlad. När heterosexualitet nämns obemärkt, till skillnad från homosexualitet, kan konsekvensen bli att Lena tvingas avstå från att prata om Fredriks hemförhållanden i närvaro av andra. Lena kan inte veta vilka Fredrik är öppen för och hon kan behöva avstå från att exempelvis ställa frågor om hans partner. Detta innebär att Lena tvingas undvika samtalsämnen som kan röja Fredriks läggning, vilket i sin tur innebär att den homosexuella subjektspositionen göms och marginaliseras. Det finns således en motsättning i att å ena sidan behandlas som alla andra (heterosexuella) och samtidigt förvänta sig att inte behöva bli outad som homosexuell.

Fredrik ger uttryck för en olust att bli outad inför personer han inte känner. Läraren med den skojfriska kollegan berättar om en anpassning som indikerar att man önskar agera på annat sätt än man ibland gör, att läraren själv skrattat åt Jörgens historier utgör ett exempel på det. Både att säga ifrån och att anpassa är strategier som kräver ständig närvaro eftersom tidigare händelser bearbetas genom reflektionen och nya uppkommer som kan innebära ny anpassning. Att undvika blir också en strategi som kräver ständig närvaro eftersom det krävs uppmärksamhet att navigera bort från de oönskade situationerna. Lundin (2011) beskriver gömmandet som något som sker i samhället av dem som tillhör normen. I de exempel på undvikande som har presenterats i föreliggande artikel är det de som bryter mot heteronormen som själva står för undvikandet. Fifield och Swain (2002) presenterar liknande resultat när de förklarar hur homosexuella lärare tog särskilda hänsyn och noga övervägde sina handlingar för att inte riskera obehag. Strategin "undvika" tyder på att det finns mer att åstadkomma i skolan på detta område. Undvikandet utgör i grund och botten en indikation på att vi i svensk skola trots allt ogärna talar om vissa saker. Troligt är med andra ord att vi i Sverige ännu inte helt har kommit bort från det som Allan, Atkinson, Brace med flera (2008) beskriver som att "Speaking the unspeakable in forbidden places". Det är dock



Lundin

inte svårt att förstå att någon vill undvika att visa att man inte tillhör normen. Mot bakgrund av HBT-personers rättigheter i samhället är emellertid iakttagelsen intressant. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) innebär lagstadgade rättigheter och skydd mot orättvisor. Den ger dock inget skydd mot risken att bli betraktad som avvikande. Det empiriska materialet i denna artikel visar inte på någon diskriminering och exemplen framstår inte heller som några långtgående eller allvarliga kränkningar. Icke desto mindre utgör undvikandet och anpassningen två strategier som framkommit ur materialet. Detta kan tolkas som att det trots allt finns en risk för negativa konsekvenser av något slag och att det inte går att känna sig helt säker. Nordberg (2006) ger exempel på hur pojkar som bryter mot maskulinitetsnormen riskerar att marginaliseras och motsvarande risk kan ses i samband med de erfarenheter som beskrivits i resultaten i denna artikel. Diskrimineringslagen skyddar mot faktisk diskriminering men inte mot kommentarer och annan typ av särbehandling. Att lärare tvingas vara uppmärksamma på samtal av detta slag och att denna uppmärksamhet leder till noga övervägda handlingar kan rimligtvis ha betydelse för yrkesutövningen. Vilken betydelse och i vilken utsträckning går inte att säga utifrån resultaten i denna artikel? Ytterligare forskning behövs för att belysa sådana konsekvenser. Empirin väcker också frågor när det gäller homo- och bisexuella lärares situation i skolan och de handlar om huruvida lagstiftaren kommit längre i arbetet med HBT-frågor än skolorna. Ser vi till de relativt goda resultaten i EVS (European Value Survey, 2008) i relation till resultaten, väcks frågan om skolan utgör en del i samhället där det finns extra anledning att arbeta än mer med värdefrågor, trygghet och tillit.

Förebildsskapandet är den strategi som kontrasterar mest mot de andra genom att utgöra ett konstruktivt exempel. Här är resultaten samstämmiga med det som tidigare beskrivits som "leaking" (Allan, Atkinson, Brace, m.fl., 2008). Förebildsskapandet bygger i det ena av de två exempel som givits här, dessutom på samarbete. Förebildsskapandet framstår som en konstruktiv variant av personifiering eftersom den positiva uppmärksamheten riktas mot personen. Inget tyder på att det inte skulle vara möjligt att i ett andra steg vända blicken mot normerna och anlägga ett normkritiskt perspektiv i undervisningen. Exemplet vilar dock på ett kollegialt stöd samt på att personen själv har vilja, kraft och engagemang att vilja berätta om sin läggning. Flera av exemplen i resultaten tyder på att så inte alltid är fallet. Fifield och Swains (2002) resultat pekar också i den riktningen. Ansvaret för en lyckosam undervisning i detta avseende kan knappast läggas på individen. Slutsatsen är därför att förebildsskapandet inte kan betraktas som en allenarådande framgångsfaktor utan snarare som en möjlig framkomlig väg.

Avslutningsvis några implikationer och förslag inför fortsatt arbete för att motverka utanförskap och främja inkludering av HBT-personer i skolan. En viktig iakttagelse är betydelsen av samarbete i dessa frågor. I flera avseenden har resultaten gett illustrativa exempel på att vi alla omfattas av gängse heteronorm och att arbetet med att främja förståelse och likabehandling behöver genomföras som en gemensam långsiktig strävan snarare än i form av ett HBT-orienterat projekt. De strategier som berättelserna vittnar om påverkar sannolikt de berörda lärarnas handlingsutrymme. I

synnerhet kan de tre förstnämnda strategierna uppfattas som tänkbara hinder för yrkesutövningen. Ett begränsat handlingsutrymme eller att ständigt vara uppmärksam i dessa avseenden kan tänkas ge konsekvenser, inte bara för de direkt berörda utan för skolan i stort. Genom strategin undvikande mister skolan möjligheter att uppvisa mångfald (Allan, Atkinson, Brace, m.fl., 2008). Här gäller det att alla hjälps åt att säga ifrån om allt ifrån små till stora kränkningar (jämför Jörgens historier) så att mångfald och öppenhet blir del av den norm som kommer till uttryck. Öppenheten i sig tycks också vara en viktig faktor. Det är mycket möjligt att Fredrik och Lena hade kunnat undvika den uppkomna situationen genom att samtala om sina behov och önskemål. Med det är därmed inte sagt att vare sig problem eller lösning ligger på Fredrik och Lena. Utmaningen handlar om ett vidare förändringsarbete som syftar till att förändra attityder till vad som betraktas som normalt att fråga eller samtala om, så att olyckliga förgivettaganden kan undvikas. Det till synes framgångsrika förebildsskapandet vittnar om den potential som vilar i samarbete om dessa frågor. Vi behöver veta mer om hur det kan gå till och hur det kan bidra till att normer förändras.

## Referenser

- Allan, A.; Atkinson, E.; Brace, E.; DePalma, R. & Hemingway, J. (2008). Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education* 8(3), s 315–328.
- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och kultur.
- Bromseth, J. & Wildow, H. (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i någon historiebok.* Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Buston, K. & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education. Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24, s 95–109.
- Diskrimineringslag (SFS 2008:567) Nedladdad 2011-06-13. <http://www.riksdagen.se>.
- Butler, J. (1990/2007). *Genustrubbel.* Göteborg: Daidalos.
- European Value Survey EVS. (2008). Nedladdad 2013-09-27. <http://zacam.gesis.org/>
- Epstein, D. (1994). Lesbian and gay equality within a whole school policy. I: D. Epstein (red.), *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education.* Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. (1996). *Cultures of Schooling, Cultures of Sexuality.* Annual conference of the American Educational Research Association (77th, New York, April 8-12).
- Epstein, D. (1997). Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools. *Gender & Education* 9(1), s 105–116.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities.* Buckingham: Open University Press.
- Fifield, S. & Swain, H. L. (2002). Heteronormativity and Common-sense in science (teacher) education. I: R. Kissen (red) *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom.* New York: Rowman & Littlefield.

Lundin

- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning. [Installation lecture at Collège de France, 2 december 1970]* Stockholm: Stehag Symposion.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(1), ss 6–24.
- King, J. R. (2004). The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(29), s 122–127.
- Kjaran, J. I. & Jóhannesson, I. Á. (2010). "Ég myndi alltaf enda með einhverri stelpu ...". Eru framhaldsskólar gagnkynhneigðir? ["I would always end up with some girl ...". Are Icelandic upper secondary schools heterosexual?] *Netla*. Proceedings Menntakvika 2010, Island: School of Education, University of Iceland.
- Luhmann, S. (1998). Queering / Querying Pedagogy? Or Pedagogy is a Pretty Queer Thing. I: W. F. Pinar (red) *Queer Theory in Education*. New Jersey: Mahwah.
- Lundin, M. (2011). Building a framework to study the hetero norm in praxis. *International Journal of Educational Research* 50(5–6), s 301–306.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37) Nedladdad 2011-06-13. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1636>.
- Mac An Ghail, M. (1991). Schooling, sexuality and male power: Toward an emancipatory curriculum. *Gender & Education*, 3(3), s 291–310.
- Martinsson, L. (2008). Normeras till frigörelse? I: L. Martinsson & E. Reimers (red.) *Skola i normer*. (s 131–164). Malmö: Gleerups.
- Nordberg, M. (2006). Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande. I: Forskarbilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport nr 287. Nedladdad 2009-02-16. <http://www.skolverket.se>.
- Reimers, E. (2008). Asexuell heteronormativitet? I: L. Martinsson & E. Reimers (red) *Skola i normer*. (s 97–130). Malmö: Gleerups.
- Robinson, K. H. (2005). Queering Gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), s 19–28.
- Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Slesaransky-Poe, G. & García, A. M. (2009). Boys with gender variant behaviours and interests: from theory to practice. *Sex Education*, 9(2), s 201–210.
- Snyder, V. L. & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), s 617–636.
- Sumara, D. & Davis, B. (1999). Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), s 191–208.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory* (introduction). Minneapolis: University of Minnesota Press.

# Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?

Catarina Economou

*Studiens syfte är att analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna (Gy 11) för svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra. Bakgrunden är de ämneskonceptioner som ämnet svenska som andraspråk har haft under sin unga historia och metoden som använts är en kvalitativ textanalys. Resultaten visar att ämnet svenska som andraspråk fortfarande kan ses som ett stödämne med färre kognitiva utmaningar och med ett fokus på form. Ämnet är underordnat ämnet svenska, där innehållet i större utsträckning fokuserar på 'personlig utveckling' och demokratiaspekter.*

**Nyckelord:** Svenska, svenska som ett andraspråk, textanalys, läroplan, exkludering, ämneskonception, demokrati.

**SKOLÄMNET SVENSKA SOM ANDRASPRÅK** med sin korta och ryckiga historia har ofta ifrågasatts, inom både forskning och skolpolitik. Senaste exemplet på det var när integrationsminister Erik Ullenhag (Fp) tog initiativ till en översyn av ämnet med motiveringen att barn födda i Sverige inte borde läsa svenska som andraspråk. Snarare behövde de få fler lektioner i svenska (Orrenius 2011). Återigen har alltså ämnet kommit under luppen och blivit en integrationspolitisk fråga.

Först på 1970-talet fick ämnet ett eget ämnesnamn, "Svenska som främmande språk" och år 1982 fick det beteckningen "Svenska som andraspråk" efter det engelska begreppet "Second Language Learning/Teaching". På 90-talet blev det ett självständigt ämne i svensk skola och år 1997 blev ämnet behörighetsgivande till universitets-



*Catarina Economou är deltidsdoktorand i utbildningsvetenskap med inriktning mot ämnsdidaktik i svenska vid Göteborgs Universitet. Hon arbetar också som lektor i svenska och svenska som andraspråk på ett gymnasium i Malmö.*

Economou

och högskolestudier jämbördigt med ämnet svenska (Tingbjörn 2004, s 746 ff).

Den korta och instabila historia ämnet har, tillsammans med varierande tolkningar av styrdokumentet, har bidragit till olika synsätt på vad ämnet egentligen ska tillföra. Myndigheten för Skolutveckling (MSU) menade i en rapport (2004) att skolans båda svenskämnen borde slås samman, eftersom elever avstår från att välja ämnet svenska som andraspråk då de känner sig marginaliserade. Implementeringen av ämnet har varit av varierande kvalitet och likaså har lärarnas behörighet i ämnet brustit. Ämnet har dels betraktats som ett stödämne där eleverna fått möjlighet att kompensera sina brister i svenska språket, dels som ett komplement till svenskämnet (Skolverket 2008). Ämnet har således ansetts ha ett subtraktivt och kompensatoriskt innehåll, något som kan jämföras med en "assimilerande orientering" där eleverna ska införas i en slags monokultur och där enspråkighet ses som något allenaordande (Cummins 2000, s 45).

Denna negativa bild har bekräftats i forskning ur ett sociologiskt och etnografiskt perspektiv. Runfors visar i sin avhandling (2003) hur lärare förhåller sig till invandrarbarnen och menar att det budskap som implicit förmedlas är att "det är synd om dig som inte verkar vara svensk" och att målet är assimilering, trots allt tal om det mångkulturella samhället. Normen är, enligt Runfors, ett urbant medelklassideal. Lärarna har en stark välvilja att ställa livet tillrätta och att eleverna ska få bli "svenska", vilket även förmedlas till föräldrar. På så sätt får föräldrarna en uppfattning om att det är bättre för deras barn att läsa "vanlig" svenska. Annan forskning (Cummins 2001, Fridlund 2010, Gruber 2007, Haglund 2005, Talmy 2008) visar att värderingar och attityder som skolan har gentemot flerspråkiga elever och kulturell mångfald ofta utgår från enspråkighet och från majoritetssamhällets monokultur som enda vägledare.

*I en skola där det i första hand handlar om att vara "riktigt svensk" och inte sticka ut kan både deltagande i undervisning i svenska som andraspråk och modersmål komma i konflikt med en strävan att få höra till och bli accepterad eftersom sådan undervisning kan ses som en bekräftelse på att man avviker och är annorlunda.*

(Lindberg 2011, s 13)

Här hamnar således de båda ämnena svenska som andraspråk och modersmål i kläm och får klä skott för de attityder och värderingar som råder i samhället.

Modersmålsundervisning kan i viss mån anses fylla samma funktion som svenskämnet, i synnerhet med tanke på språkets roll för identiteten. Att en utveckling av förstaspråket och en anpassad andraspråksutveckling är nycklar till framgång i skolan och språkinläring är forskarkåren tämligen enad om (Cummin 1994; Thomas &

1. Modersmålsenheten i Malmö kommun uppgav att under läsåret 2012/2013 läser 11 000 elever modersmål i grundskolan, medan antalet för gymnasieskolan är 600 (telefonsamtal med Anna-Karin Hedenskog 27 november 2013). Vid kontakt med Skolverket (2013-11-20, Erik Gardelius) uppgavs att det inte finns någon nationell statistik över antal elever som är berättigade till modersmålsundervisning och hur många som väljer att läsa ämnet.

Collier 2002 m fl). Ändå har modersmålsundervisningen marginaliserats enligt Skolverket (2008) och ungdomar väljer bort detta ämne.<sup>1</sup> En anledning kan vara strategiska skäl då ämnet inte ger meritpoäng till högskolan. Ytterligare annan anledning kan vara att trots styrdokumentens goda intentioner är modersmålsundervisning satt på undantag och i Sverige ”finns en tradition av undvikande att ge modersmålsundervisning” (Lainio 2012).

Det ämnet svenska som andraspråk signalerar har alltså kritiserats för att innehålla förlegade tankar om att vi ska assimilera alla till ett slags vag ”svenskhet”. Att då på gymnasienivå ha två svenskämnen kan ses som stigmatiserande och diskriminerande för andraspråkslever. Den negativa bild av ämnet svenska som andraspråk som ovan redovisats fick en annorlunda beskrivning i en kvalitativ undersökning (Economou 2007), där många elever uppgav att de ville läsa ämnet eftersom de då får lära sig svenska utifrån sina språkliga förutsättningar och känna trygghet i en mindre grupp. Eleverna kan genom undervisningen utveckla sitt språk med ett kontextuellt stöd som succesivt avtar, få förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket, relevanta skolgenrer och utveckla en metalingvistisk kompetens. Den äldre ämnesplanens (Gy94) innehåll och intentioner visar på ämnets additiva orientering (Cummins 2000, s 46) där elevernas erfarenheter och kunskaper tillvaratas och ses som berikande. Ämneskonceptionen utgjordes mer av ett erfarenhetsämne än ett färdighetsämne, i synnerhet det som gäller litteraturinnehållet (Hultin 2006).

Skolverket har i flera alarmerande rapporter (2005, 2008) visat att skolresultaten på gymnasiet för ungdomar med annat modersmål än svenska på gymnasiet är betydligt sämre än för infödda elever. Analyser och diskussioner om orsakerna till detta är många. Viktiga faktorer är socioekonomiska skillnader och tillgång till och kompetens i svenska språket. Enligt en stor amerikansk undersökning tar det mellan fem och sju år för en nyanländ elev att nå upp till åldersadekvat nivå i sitt svenska skol-språk, det vill säga det språkbruk som eleven möter i skolans undervisningskontext (Thomas & Collier 2002). Detta skriftspråksbaserade språk karaktäriseras av abstraktion, generalisering, argumentation och kritisk reflektion. Vardagsspråk, som utvecklas spontant och muntligt i vardagslivet, tar cirka två år att lära sig (Lindberg 2011, Thomas & Collier 2002). Andraspråkseleverna ska dels komma ifatt i vardagsspråket och i synnerhet skolspråket, dels hålla jämna steg med sina enspråkiga kamrater vad gäller kunskapsinhämtning. Detta gör att de får en dubbel uppgift, inte minst på gymnasienivå, då språk och begrepp når högre abstraktionsgrad. Håkansson (1998, se även Lightbown & Spada 2006) har påvisat att undervisning vad gäller språkliga strukturer kan öka hastigheten i inläring i jämförelse med informell inläring och här kan ämnet svenska som andraspråk vara till god hjälp. Ämnet har till stora delar haft ett innehåll som gett andraspråkselever möjlighet till språkutveckling efter sina egna förutsättningar och behov, trots att styrdokumentet inte alltid har implementerats på ett adekvat sätt (MSU 2004).

Ämnena svenska och svenska som andraspråk har dock genomgått flera förändringar sedan den förra gymnasiereformen. Skolverket skriver i sina kommentarer till den senaste reformen att ”[i] kursplan 2000 var ämnena svenska och svenska som

Economou

andraspråk mycket lika. I Gy11 har svenska som andraspråk fått en tydligare, egen profil” (Skolverket 2011b). Som exempel nämns att svenska innehåller mer litteraturhistoria, medan svenska som andraspråk har ett större fokus på komparativ språkkanalys. Skillnaderna mellan ämnena har alltså blivit flera och tydligare.

Syftet med föreliggande artikel är att göra en jämförelse mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med deras respektive kommentarer i Gy11. Den komparativa analysen har som fokus att synliggöra och problematisera skillnader som explicit och implicit kommer till uttryck i ämnesplanerna och relatera dessa till nyare forskning om språk och litteratur. Vilka konsekvenser dessa skillnader kan leda till diskuteras också.

## Metod och material

Det empiriska underlaget i studien är ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk (Gy11) med fokus på syftesbeskrivning och utvecklingsmål<sup>2</sup> i respektive ämne samt centralt innehåll i respektive kurs i steg 1. Dessutom är Skolverkets ”Kommentarer till ämnesplaner” granskade, då dessa är tänkta att läsas tillsammans med ämnesplanerna. Ämnena förkortas av utrymmesskäl emellanåt med SVE (svenska) och SVA (svenska som andraspråk). Exempel ges från kurserna SVE1 och SVA1 vilket betyder steg 1 inom respektive ämne. Denna avgränsning görs då steg 1 är obligatorisk oavsett studieväg, det vill säga kursen finns på såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program (de sistnämnda har även steg 2 och 3 som obligatoriska kurser).

Studien är en kvalitativ textanalys inspirerad av *summative content analysis* (Hsieh & Shannon 2005). Denna analysmetod avser att identifiera speciella ord och innehåll i texter i syfte att förstå sammanhang och upptäcka underliggande betydelser (Hsieh & Shannon 2005, s. 1283f). Analysen görs genom en jämförande tematisering av moment i ämnesplanerna och dessa granskas och tolkas med fokus på skillnader. Då ämnesplanerna är tolkningsbara politiska kompromisser är urvalet gjort efter det jag anser och tolkar vara av relevans. Jag har alltså närläst texterna och fokuserat på skillnader. Detta har varit en process som gått fram och tillbaka där delar har granskats i relation till helheten och vice versa (Kincheloe & McLaren 2008). Inledningsvis lästes ämnesplanerna förutsättningslöst med syftet att hitta övergripande mönster och därefter fokuserade jag på skillnader. Efter ytterligare läsningar sorterades dessa skillnader i teman såsom medborgarkompetens, skönlitteratur, språkanalyser, genrekunskap, kritiskt tänkande och slutligen språkliga redskap och metoder.

## Ämnesplaner med Skolverkets kommentarer

Vid höstterminens start 2011 sjösattes den nya gymnasieskolan enligt Gy11, vilket innebar ett grannlaga arbete för skolor och myndigheter då alla kursers innehåll skulle förändras. Ämnesplanerna för det nya gymnasiet (Skolverket 2011a) är upp-

2. ”Utvecklingsmål” är min förkortning av rubriken ”Undervisningen i ämnet svenska/svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:”

byggda efter rubrikerna: syfte, utvecklingsmål, centralt innehåll och kunskapskrav i de olika kurserna. Syftet beskriver kunskaper eleven ska få möjlighet att utveckla och som till huvudsaklig del kan betygsättas. Utvecklingsmålen i ämnet förtydligar syftet, men dessa mål är sinsemellan inte rangordnade utan går in i varandra och är beroende av varandra. Det centrala innehållet i de olika kurserna visar vad som ska behandlas i undervisningen för att kunna utveckla de kunskaper som finns beskrivna i målen. Slutligen finns kunskapskraven som visar vilken kvalitet eleven når i förhållande till målen. Dessa skrivningar ska inte läsas som listor som kan bockas av, utan de ska läsas med skolans värdegrund och övergripande mål och riktlinjer som ytterligare ledstjärnor.

Skolverkets kommentarer till svenska som andraspråk och svenska (Skolverket 2011b,c) inleds med en beskrivning av ämnena och deras upplägg. Därefter kommer en jämförelse med tidigare kursplan samt med grundskolans svenskämnen.

I jämförelse med gymnasietts förra kursplan har ämnet SVA förändrats en del i Gy11. I kommentarmaterialet påpekas att de båda svenskämnena, SVE och SVA, utgör "parallella vägar till grundläggande behörighet" men inte nödvändigtvis innebär att innehållet måste vara identiskt. Det finns en del skillnader i ämnena. I SVE läses det mer litteraturhistoria medan SVA har högre krav på komparativ språkanalys. Enligt Skolverket har grundskolan starkt fokus på läsning av litteratur och menar att det är viktigt på gymnasienivå att öva upp ett funktionellt språk och "klara studierna i andra ämnen".

Vidare tar Skolverket i kommentarmaterialet upp begrepp som använts i syftesbeskrivningen, utvecklingsmål och slutligen de begrepp som används i de olika kurserna.

## **Tematisk jämförelse och analys**

I detta avsnitt beskrivs ämnesplanernas olika syften, utvecklingsmål och centrala innehåll tillsammans med Skolverkets kommentarer och urvalet som görs är fokuserat på skillnader (Skolverket 2011a,b,c).

Skillnader är tematiserade utifrån olika begrepp och kunskapsområden, presenterade i fem underrubriker. Syftesbeskrivningarnas skilda innehåll finns sammanfattat i tabellen (sid 6). Varje tema tolkas, analyseras och diskuteras. Invävt i dessa teman ges exempel från centralt innehåll från ämnesplanernas steg 1.

### ***Personlig utveckling och medborgarkompetens***

I syftesbeskrivningen i svenska talas om individen och dess utveckling och att undervisningen ska "stimulera elevers lust att tala, skriva, läsa och lyssna och stödja deras personliga utveckling". Vidare betonar Skolverket i kommentarmaterialet att det är viktigt med medborgarkompetens och att viktiga uppgifter för svenskämnet är att "främja elevernas utveckling till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare". I kurs SVE1 ligger tyngdpunkten på muntlig och skriftlig kommunikation av demokratiska skäl, då alla elever ska ges möjlighet att kunna "reflektera över språkets roll vid möten med andra människor".



**Tabell 1. Sammanfattning av begrepp i svenskämnenas syftesbeskrivning.**

| Svenska (SVE)   | Svenska som andraspråk (SVA)  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utveckla förmåga att kommunicera</li> <li>• Använda skönlitteratur /.../ som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter/.../, utmana till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv</li> <li>• Utveckla kunskaper för att söka, sammanställa och kritiskt granska olika källor</li> <li>• Stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling</li> <li>• Utveckla tillit till egna språkförmågan och tillägna sig språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv</li> <li>• Värdera och bearbeta egna och andras texter och muntliga framställningar</li> <li>• Möta /.../ skönlitteratur samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utveckla färdigheter i och kunskaper om det svenska språket</li> <li>• Reflektera över sin flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt andraspråk</li> <li>• Skönlitteratur /.../ användas som källa till andras erfarenheter /.../ för att utveckla ett varierat och nyansrikt språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara</li> <li>• Genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra utveckla bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande</li> </ul> |

Ingenting om medborgarkompetens nämns i ämnesplanen eller kommentarmaterialet för svenska som andraspråk. I stället betonas vikten av att eleverna ska tillägna sig språket. Det uttrycks ringa om elevens individuella utveckling utan det står att eleverna bör tillägna sig ett rikt språk i det svenska samhället, att skönlitteraturen ska vara en källa till insikter om *andras* erfarenheter, tankar och föreställningar för att utveckla ett varierat språk. Personlig utveckling nämns endast en gång och då som ett slags underordnat syfte med litteraturläsning utöver de huvudsakliga som är språkinläring och analysförmåga; ”dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling”. Det nämns inget om stimulans eller om det lustfyllda lärandet.

Syftesbeskrivningen i ämnesplanen för SVA är betydligt kortare (150 ord) än vad den är för SVE (285 ord). I utvecklingsmålen för ämnesplanen i SVE finns det nio mål där orden ”förmåga att” nämns tre gånger och ”kunskap om” nämns sex gånger. SVA

innehåller åtta mål där "förmåga att" nämns sex gånger och "kunskap om" nämns två gånger. Enligt svenska ordböcker definieras begreppet förmåga som "vara i stånd att utföra viss prestation e.d." <sup>3</sup> och "möjlighet att utföra ngt" <sup>4</sup>. (Någon definitionsförklaring står inte att finna på Skolverkets hemsida.) Enligt min tolkning handlar förmåga mer om ett praktiskt görande och ett införlivande, en slags kapacitet, medan kunskap står för teori, insikt och vetande och verkar värderas högre. Skillnader i textomfång och ordval ger intryck av att det är svenskämnet som är det viktiga ämnet med fler syften och kunskapskrav.

Dessa skillnader såväl om personlig växt och medborgarkompetens som textomfång och ordval för tankarna till det som av Malmgren (1992) beskrivits som "ett högre svenskämne" för gymnasiet (enligt Lgy70). Ett sådant högre svenskämne karaktäriseras av litteraturhistoria, personlighetsutvecklande litteraturläsning med samtal och analyser samt uppsatsskrivning. Det "lägre svenskämnet" för de tvååriga yrkeslinjerna fokuserar på språklig färdighetsträning (Malmgren 1992, s 39). Även i senare läroplaner finns en uppdelning mellan svenskämnena där elever på praktiska program erbjuds ett svenskämne med mindre ambitiösa bildnings- och kunskapsideal och mer isolerad färdighetsträning (Bergman 2005). Detta svenskämne med färre utmaningar och ambitioner påminner om SVA-ämnet i Gy11.

### ***Skönlitteratur och andra typer av texter***

Skönlitteratur i svenska får ett stort utrymme, både i syftesbeskrivningen och i undervisningsmålen. I syftet för ämnesplanen i SVE står det att läsa att eleverna ska utveckla "sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter". Eleverna ska få möjlighet att se det som skiljer oss människor och det som är allmänmänskligt. De ska också genom undervisningen utveckla förmåga att använda skönlitteratur, andra texter, film och andra medier "som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar". Undervisningen ska också "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv". Innehållet i skönlitteratur och i de olika typerna av texter eleverna möter ska sättas i relation till deras erfarenheter och intressen. I kommentarmaterialet framkommer också att ämnesplanen möjliggör att stoff kan anpassas till elevernas programval, intressen och inriktningar. Då det gäller litteraturstudiernas upplägg är det tänkt att svenskämnet ska "stimulera elevernas lust att läsa".

I svenska uttrycker ett av utvecklingsmålen en formell behärskning av litteraturvetenskapliga begrepp, vilket ställer krav på förmåga att ställa sig utanför en text och fokusera på textens form, vilket kan kallas för en performanskompetens enligt Torells beskrivning av litterär kompetens (2002, s. 82). Med performanskompetens avses den inlärd förmågan att tolka texter genom litterära analyskategorier såsom komposition, berättarsynvinkel, tema etc. Torell menar att en läsare också behöver en literary-transferkompetens (ibid, s. 83) som kan uttrycka den personliga upplevel-

3. *Nationalencyklopedins ordbok* (Höganäs, Bra böcker AB, 2000)

4. *Svensk Ordbok* (Göteborg, språkdata och Esselte Studium AB, 1986)

Economou

sen av en skönlitterär text genom att koppla sina egna erfarenheter till texten genom den egna verkligheten. Dessa två kompetenser eller läsararter kan och bör kombineras. Utrymmet för läsning, analyser, samtal och reflektioner av skönlitteratur som kan utveckla dessa olika läsararter ges stort utrymme i svenskämnet.

Skönlitteratur, andra texter, film och andra medier ska i svenska som andraspråk användas "som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk" och innehållet ska väljas så att elevernas "tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara". I SVA är läsning av skönlitteratur nedtonat och nämns inte lika ofta som i SVE. Ett exempel är att tre av utvecklingsmålen behandlar skönlitteratur i svenska, medan det i svenska som andraspråk endast finns i ett.

I ämnesplanen för SVA får skönlitteraturen således en ringa roll, medan den i kommentarmaterialet får större utrymme. Här kan man läsa om den viktiga roll skönlitteratur kan ha i undervisningen, som till exempel att den kan belysa allmänmänskliga teman och ge nya perspektiv. Dock förtydligas att eleverna inte kan förväntas "tillägna sig ett lika omfattande litteraturpensum" och att litteraturhistoriska studier inte har en lika framträdande roll som i svenska. Detta kan anses rimligt då svenska som andraspråk ska ha ett större fokus på språkinläring och språklig analys. Man kan dock förutsätta att andraspråkselever på gymnasienivå lärt sig det mest centrala ordförrådet och i sina ämnesstudier de ämnesbegrepp som har varit nya även för de enspråkiga eleverna, även om det kan finnas skillnader bland annat beroende på när eleven anlät till Sverige. Genom läsning av olika texter och då i synnerhet skönlitterära, kan andraspråkselever utöka ordförrådet vad gäller mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord (Enström 2004, s 173). Men det kan tyckas kontroversiellt då det uttrycks att litteraturläsning i första hand ska ses som "ett redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan". Målen för läsning bör kunna vara desamma i de båda ämnesplanerna och alla elever kan behöva träna den analytiska förmågan.

När det gäller urvalet i SVA ska innehållet i litteratur, texter och medier väljas så att "elevernas tidigare erfarenheter tas till vara". Detta påminner om det Cummins benämner som *identitetsinvestering* (2001, s 95). För att alla, inte minst andraspråkselever, ska vilja satsa av sig själva i skolan krävs att deras identiteter och kulturella bagage erkänns och bejakas. Dock menar Cummins att detta ska ske genom något som SVA:s ämnesplan inte framhäver, nämligen interaktion eller samspel. I SVE däremot ska eleverna få sätta innehållet i litteratur, texter och andra texter "i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen" och de ska få "producera texter i anslutning till det lästa". Något relevant skäl till skillnaden i formulering är svårt att finna.

I kursen SVA<sub>1</sub> centrala innehåll som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVE<sub>1</sub> är att läsning av skönlitteratur ska ge en "inblick i olika kulturer". Det ska ge eleven en möjlighet att läsa litteratur från sitt eget språkområde som är översatt till svenska. De ska också kunna bekanta sig med litteratur från de språkområden som eventuellt talas i gruppen. Genom läsning av skönlitteratur ska

eleverna också få inblickar i svenska referensramar och möjlighet att kunna diskutera vilken bild av Sverige som ges i litteraturen, vilket kan tolkas som att litteraturen ska vara ett slags assimilationsredskap. Dock uttrycks explicit i kommentarmaterialet att undervisningen inte ska definiera vad svenskhet är eller inte är. I en analys av de två svenskämnen i Gy2000 definieras eller diskuteras inte "det svenska" och det nationella framstår som något otvetydigt positivt (Hultin 2006).

*Det svenska /.../går som en röd tråd genom kursplanen [för svenska som andraspråk], vilket det inte gör /.../ i kursplanen för svenska där motsvarande texter handlar om ett preciserat kulturarv. Ett kulturarv som eleverna i svenska som modersmål i ämnet svenska både ska få möta, men också få ta ställning till. Någon liknande formulering, att eleverna i svenska som andraspråk ska få ta ställning till det svenska (som kultur, traditioner, förhållningssätt och samhälle) finns däremot inte /.../. (Hultin 2006, s 81)*

I motsats till den gamla kursplanen ska eleverna i ämnesplanen för SVA i Gy11 nu problematisera och diskutera begreppet svenskhet och vilken bild av Sverige som litteraturen ger. Däremot står inget om detta i ämnesplanen för SVE. Genom denna skillnad framstår identitet och kultur som något statiskt, det vill säga modersmåls-talaren behöver inte problematisera eller diskutera vad svenskhet är. Här kan det finnas en risk att "vioch dom"-perspektivet förstärks i stället för att motverkas. Magnus Persson (2007) diskuterar begrepp som "kulturarv" och "kulturell identitet":

*Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet /Gy2000, min anm/ att framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet. (Persson 2007, s 41)*

Många ungdomar upplever att identiteter inte är stabila utan föränderliga och mångbottnade. Var gränsen går för den som är "svensk" eller av "utländsk härkomst" kan vara flytande, likaså för vad som är modersmål och andraspråk (Lindberg & Hyltenstam, 2013, s 34 f). Detta står för en dynamisk kultursyn som menar att det är möjligt att i olika situationer tillhöra olika eller flera grupper

Skolverket motiverar nedtoningen av skönlitteratur med att grundskolan lagt stor vikt vid läsning av skönlitteratur och nu ska gymnasieämnet istället "öva upp ett funktionellt språk och klara studier i andra ämnen". Ämnet syftar till att andraspråkselever ska uppnå en funktionell behärskning och till en uttalad standardnorm av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Läraren i svenska som andraspråk kan vara en viktig resursperson för att vägleda kollegor och rektorer, men att ämnet svenska som andraspråk ska ha ett fokus på att "klara av studier i andra ämnen" i stället för det egna innehållet med språk och litteratur är kontroversiellt. Förklaring av ämnesrelaterade ord och

Economou

begrepp och andra ämnesrelaterade språkliga krav bör vara respektive lärares ansvar så att fackämnesinnehållet blir tydliggjort och begripligt (Gibbons 2006, Hajer & Meestringa 2010).

### **Språkanalyser**

Kunskaper i språksociologi kan vara emancipatoriska och ge elever insikter om språk och makt (Cummins 2001). Ämnesområdet finns med som moment i båda ämnesplanerna, även om några ordval är olika. För SVA står det att språksociologi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla "Kunskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk" och motsvarigheten i SVE är "Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation". Inom detta område finns forskning som visar vilket samband som finns mellan språk och identitet. Till exempel diskuterar Jonsson (2007) i en studie att invandrarpojkers språkbruk kan tolkas som en revolt mot en normerande "svenskhets", en gemenskap som man tidigt uteslutits från. Otterup (2005) visar att ungdomars flerspråkighet har stor och viktig betydelse för deras identiteter som kännetecknas av att vara föränderliga och sammansatta. I detta sammanhang borde det också vara viktigt för alla elever att få kännedom om normkonflikter och hur det är att vara flerspråkig, precis som frågor om skolans krav på språklig korrekthet och om relationen mellan språk och makt, identitet, kön och klass borde angå alla (se även Lajos 2008). Reflektioner över hur vi använder språk och olika attityder till språkbruk är viktigt för alla elever, oavsett ursprung.

Oavsett vilken kurs i svenska eleverna följer ska de lära sig om dialekter och språklig variation där variabler som ålder, kön och social bakgrund finns framskrivna i det centrala innehållet för SVE1 och SVA1. En aspekt, som kan ses som en detalj men värd att uppmärksammas, är att i SVA-ämnet är 'ursprung och bostadsort' tillagda. Det framstår alltså som om dessa tillägg endast är värda att beaktas av SVA-elever.

Flera formuleringar i syftesbeskrivningar och utvecklingsmål i de två ämnesplanerna om språkliga aspekter är snarlika, även om det finns betydligt fler i SVA. Det som skiljer SVE från SVA och framför allt framkommer i kommentarmaterialet i SVA är att studierna i hög grad riktas mot ett språk för lärande och kunskap om "språkets uppbyggnad och språkliga normer". Att ha kunskaper om ett språk är viktigt för eleven när hon ska reflektera över sin språkanvändning och tala om språkkunskaper med andra. Det poängteras också att då eleverna är flerspråkiga ges goda förutsättningar för språkjämförelser och för att stärka elevernas metaspråkliga medvetenhet.

Ett utvecklingsmål i SVA är således att eleven ska kunna göra jämförelser mellan svenska och sitt modersmål. För många elever som läser kursen är svenska deras bästa språk, trots att de inte uppnått en förstaspråksnivå. Enligt mina erfarenheter som lärare finns det elever som varken kan skriva eller läsa på sitt modersmål utan där enbart har ett muntligt språk. Även om Skolverket i sina kommentarer poängterar att eleven inte behöver ha kunskaper motsvarande en modersmålstalare så måste eleven ha uppfyllt alla punkter i kunskapskraven i ett visst betygssteg för att erhålla det. Kan inte eleven göra jämförelser kan den heller inte få något betyg. För kun-

skapskrav A krävs det att "eleven **utförligt och nyanserat** redogör för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål" och jämförelserna kan handla om uttal, ordföljd och lexikon. Det verkar orimligt att tro att tanken med kriteriet är att en elev inte ska kunna nå kunskapskravet A i SVA enbart för att modersmålet inte är tillräckligt utvecklat.

Det är relevant att diskutera och bekräfta elevernas olika språkkunskaper och göra jämförelser mellan de språk som finns i olika undervisningsgrupper. Dock kan man undra om lärare som ska sätta SVA-betyg rimligen kan ha kunskap om alla språk som förekommer i gruppen, vilket borde vara en förutsättning för en rättvis bedömning av elevernas jämförelser av svenska språket och modersmålet.

### ***Genrekunskap och kritiskt tänkande***

I ämnet SVE ska eleverna enligt syftesbeskrivningen ges "tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar, efter egen värdering och andras råd". Någon motsvarighet finns inte i syftesbeskrivningen för SVA. Att få ta del av varandras texter ökar det språkliga medvetandet och är också en fortsättning på processkrivande som ska ha påbörjats i grundskolan. Däremot finns det likheter vad gäller genrekunskap, även om begreppet inte nämns explicit i SVA. I ämnesplanen för SVA lyder skrivningen "textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag" i olika texttyper, vilket kan ses som synonymt med genrekunskap. Många språkforskare (Schlepppegrell 2004, Martin 1997, Hansson 2005, Gibbons 2006 m fl) poängterar betydelsen av genrekunskaper och av metaspråk för att utveckla skrivande och medvetenhet om språk.

Genrepedagogiken har fått stort genomslag i andraspråkssammanhang och ses som en av de viktigaste faktorerna för skolframgång. Genrer, i betydelsen konventionaliserade mönster för skrivna texter, omges av sociala och kulturella konventioner. Genom explicit undervisning i textuella drag och mönster får elever en bättre språklig medvetenhet och förståelse för det innehåll som texter ger uttryck för i olika sociala sammanhang (Gibbons 2006). Det är dock oklart vad ett metaspråk egentligen ska innehålla. Hansson (2011) menar att språkvetenskapligt metaspråk måste synliggöras och motiveras i undervisningen och att elever inte på förhand förutsätts ha förstått hur man skriver olika texttyper eller vad som kännetecknar god stil, vare sig man är flerspråkig eller har svenska som modersmål. I centrala innehållet för SVE<sub>1</sub> står att "grundläggande språkliga begrepp behövs" för att kunna diskutera språk och litteratur, vars motsvarighet däremot inte finns i ämnet SVA.

Det kritiska tänkandet har större utrymme i ämnesplanen för svenska där det betonas i såväl utvecklingsmål som i det centrala innehållet. Undervisningen ska innehålla "bearbetande av och kritisk granskning av text samt grundläggande källkritik". I syftet står att eleverna ska utveckla kunskaper "om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor". För SVA är det endast i utvecklingsmålen som det står att eleven ska "kritiskt granska innehållet i muntligt och talat språk" och man kan undra varför inte begreppet källkritik finns med.

Economou

### **Språkliga redskap och metoder**

Ytterligare en skillnad mellan de båda ämnena är att det enbart är i svenska som eleverna ska få kunskaper om den retoriska arbetsprocessen och "förberedda samtal och diskussioner", vilka inte står omnämnt i ämnesplanen för SVA. Denna process är explicit presenterad i kommentarmaterialet i svenska med motiveringen att eleven genom denna process får stöd i sitt arbete med texter och muntlig framställning. Borde inte detta också kunna vara ett stöd för eleverna i svenska som andraspråk? Den retoriska arbetsprocessen är en form av så kallad *stöttning* (eng *scaffolding*, Gibbons 2006) det vill säga stöd eller hjälp i undervisningssammanhang. Gibbons menar att stöttning kan ges i form av strukturer och modeller som har till uppgift att stödja både språk och lärande; "scaffolding is oriented towards showing students how to do (or think or say), rather than what to do, think or say" (2006, s 176). Den retoriska arbetsprocessen kan vara ett utmärkt stöd för alla elever att förstå hur de kan planera och arbeta med muntliga och skrivna texter, oavsett vilken svenskurs de följer. Vikten av utmanande undervisning med ett kontextuellt stöd har poängterats av flera forskare och genom en sådan undervisning kan elever bli engagerade och medskapande i läroprocesserna (Cummins 2001, Derewianka 2004, Gibbons 2006, Wedin 2009).

I läroplanens övergripande mål står det att varje elev "kan använda /.../ modern teknik som verktyg för /.../ kommunikation (s.10). Begrepp i centrala innehållet i kursen SVE1, som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVA1, är bland annat presentationstekniska hjälpmedel (finns omnämnt först i SVA3) och här betonas vikten av att kunna göra en muntlig presentation i det moderna arbetslivet och högre studier.

Presentationstekniska hjälpmedel är en form av stöttning och kontextualisering som andraspråksforskare förespråkar (Cummins 2001, Gibbons 2006). När det gäller användningen av dessa kan det tyckas anmärkningsvärt att elever som följer kursen svenska som andraspråk inte kan använda sig av detta förrän i kurs 3. I kursen svenska står nämligen i centralt innehåll redan för steg 1 att eleven ska använda sig "av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning". Dessa hjälpmedel skulle kunna hjälpa alla elever att fokusera på innehåll i stället för form.

### **Slutsatser**

I denna artikel har jämförelser gjorts mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med fokus på skillnader. Att flerspråkighet är en tillgång för individ och samhälle samt att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara är tydligt framskrivet i syftet för svenska som andraspråk. Tillsammans med problematisering av "det svenska" och det kontrastiva språkperspektivet ger det en bild av ämnet som additivt orienterat, det vill säga elevers flerspråkighet ses som en tillgång, deras erfarenheter och kunskaper tas tillvara och i detta inbegrips andraspråket. Dock framträder skillnader mellan ämnena som ger en delvis annorlunda bild.

För det första är det kritiska och analytiska perspektivet nedtonat i ämnesplanen för SVA, liksom insikter i den retoriska arbetsprocessen och användningen av presen-

tationstekniska hjälpmedel. För det andra är vissa aspekter av språksociologi tillagda i SVA, men på vilka grunder är oklart. Dessutom är inte genrekunskap omnämnt som begrepp, men det finns med implicit. Ytterligare en skillnad är skönlitteraturens roll som för en tynande tillvaro i SVA, i motsats till SVE. Mycket forskning visar att framgångsrik andraspråsutveckling sker i autentiska och kommunikativa sammanhang med ett varierat språkligt inflöde, som till exempel litteratursamtal där fokus ligger på innehållet (Cummins 2001, Gibbons 2006, Lindberg 2011 m fl). Andra aspekter än de rent språkliga som kan försvara läsandet av skönlitteratur även i SVA kan vara de som Nussbaum beskriver:

*Vår högre utbildning formar medborgare, och det betyder att vi måste fråga oss vad en god medborgare bör veta och vara idag. Vår värld är utan återvändo multikulturell och multinationell. Många av de svåraste problem som vi har att hantera kräver en dialog som förenar människor från olika nationella, kulturella och religiösa bakgrunder. Endast så kan det bli möjligt att lösa problemen gemensamt och på ett förnuftigt sätt. (1997, s 75)*

Detta citat speglar hur vi kan förändra våra liv, hur världen ser ut och hur vi kan handla för att nå samförstånd. Genom att i undervisningen få möjlighet att samtala om händelser och människors agerande i fiktiv form, kan förutsättningar för förståelse och tolerans skapas.

Nussbaum betonar också utbildningens mål, att forma goda medborgare. Detta är något som ämnesplanen i SVA förbisett och här framträder den sista och kanske viktigaste skillnaden. Elever med annat språk eller annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utvecklas till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare på samma villkor som deras svenska kamrater.

Skolverkets ämnesplaner är styrande och auktoritära diskurser med stor makt (se till exempel Osbeck 2006, Sjöberg 2011, Torpsten 2008) som implementeras genom tolkande processer av lärare. Genom ett fokus på form är risken stor att sammanhang och värdegrundsfrågor tenderar att försvinna. Kanske kommer lärare att lägga sitt fokus på en språkinlärning utan kontext, det vill säga ett innehåll som påminner om "ett lägre svenskämne" i Lgy 70 på de yrkesinriktade programmen (Malmgren 1992). Det innehåll i planerna som redovisats visar enligt min tolkning på ett överordnat svenskämne med personlighetsutvecklande, bildande och kreativt innehåll, medan svenska som andraspråk har ett mer formcentrerat och nyttobetonat innehåll. Även det faktum att syftestexten i svenska är betydligt längre och att undervisningsmålen innehåller betydligt fler mål angående "kunskap" än i svenska som andraspråk som istället ska utveckla fler "förmågor" bidrar till denna obalans.

Den kritik som därmed kan riktas mot hur ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet skrivs fram i den nya ämnesplanen är att det finns alltför mycket innehåll som inte är tillräckligt utmanande. Analysen visar att ämnet fortfarande riskerar att betraktas som ett slags stödämne, underordnat svenskämnet. Frågan som uppstår efter att ha studerat ämnesplanerna är hur berättigat det är att ha två svenskämnen på gymnasienivå. Kan ämnena organiseras till ett och samtidigt fylla alla elevers olika



Economou

behov? Frågan är komplex och någon enkel lösning står inte att finna. Lindberg och Hyltenstam (2012) presenterar i en artikel en framtida organisation av undervisning för flerspråkiga elever och deras högst skiftande behov av allmänna och mer specifikt skolrelaterade språkfärdigheter. Deras förslag har ett fokus på grundskolan, men kan även implementeras på gymnasiet. De poängterar vikten av att alla lärare bör ”utveckla en långsiktig och systematisk språk- och kulturmedveten undervisning i alla ämnen” (ibid, s 39) för att flerspråkiga elever ska kunna nå skolframgång. Likaså menar de båda forskarna att diagnosinstrument behöver utvecklas för att identifiera elevers språknivå och att när flerspråkiga elever uppnått en avslutande nivå i ämnet svenska som andraspråk bör de delta i ämnet svenska. Samtidigt ska alla elever bli erbjudna språkstöd för att lyckas i sina skolämnen och i denna verksamhet kan lärare med utbildning i svenska som andraspråk spela en nyckelroll.

Att flerspråkiga elever med sina högst varierande språkliga förutsättningar så fort som möjligt ska tillägna sig ett språk för att tillgodogöra sig undervisningen är en självklar demokratisk rättighet, men det bör ske, precis som Lindberg och Hyltenstam presenterar i sitt förslag, genom någon form av organiserat språkstöd och genom att alla lärare blir medvetna om språkets betydelse i olika skolämnen. Utöver detta bör alla elever, oavsett bakgrund, få samma möjligheter till att ta del av kultur och kreativitet, det vill säga få tillgång till det kulturella kapitalet och likaså få samma möjlighet till språk- och personlighetsutveckling genom en utmanande undervisning, det vill säga tillgång till det symboliska kapitalet (Bourdieu 1992). Jag vill hävda att alla elever, som nått en viss nivå i svenska språket, borde få tillgång till ett kreativt och delvis förnyat svenskämne med språk och litteratur i fokus, där andraspråksaspekter kan få bli en integrerad och berikande del av innehållet. Annars finns det risk för exkludering – något som strider mot skolans värdegrund som menar att vi ska respektera människors lika värde och främja allas utveckling.

## Referenser

- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, s 119–165. Malmö Studies in Educational Sciences no 36: Malmö högskola.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Cummins, Jim (1994): Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. I: Genesee, Fred (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2001): Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utvecklandet av skolans språkpolicy. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s 86–107. Stockholm: Nationellt centrum.
- Derewianka, Beverly (2004): *Rocks in the head. Children and the language of geo-*

- logy. I: *Knowledge about language and the curriculum*, red. R. Carter, s 197–215. London: Hodder & Stoughton.
- Economou, Catarina (2007): *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatuppsats, Malmö högskola.
- Enström, Ingegerd (2004): *Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 171–195. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011): *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping. Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for Research.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010): *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hansson, Fredrik (2011): *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskläsa*, s 195–213. Malmö Studies in Educational Sciences No 60: Malmö högskola.
- Hsiu-Fang, Hsieh & Shannon, Sarah E (2005): Three approaches to Qualitative Content analysis. I: *Qualitative Health Research*, vol. 15 s. 1277–1288.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Håkansson, Gisela (1998): Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: Diaz, L & C. Perez (red.) *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. 39–50.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter (2008): "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, 2008. s 403–455.
- Lightbown, P.M & Spada, Nina (2006): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, Inger (2011): *Språk för lärande i en mångspråkig skola*. I: *Forskning om undervisning och lärande*, september 2011, s 6–29.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2013): *Flerspråkiga elevers språkutbildning*. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Economou

- Lainio, Jarmo (2012): Modersmålets erkända och negligerade roller. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lajos, Attila (2008): *Språk och identitet*. Invandrare och minoriteter, i&m, 35:1, s 21–25.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr 92:188.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004): *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757, Stockholm: MSU.
- Nussbaum, Martha (1997): "Den gamla utbildningen och tankeakademin", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr. 28-29 1997, översättning Thomas Karlsruhn.
- Osbeck, Christina (2006): *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelseärande i skolan*. Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten.
- Otterup, Tore (2005): *"Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2: Göteborg.
- Orrenius, Anders (2011): Minister tveksam till svenska som andraspråk 18 nov. I *Riksdag & Departement*, Stockholm.
- Persson, Magnus (2011): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA (2009): *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD 2009.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum associates.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2000, Gy94: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011a, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011b, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011c, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverket. (2005): *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes. Stockholm.
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och i skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes RAPPORT 321.
- Talmy, Stephen (2008): The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29, s 619–644.
- Thomas, W. & Collier (2002): *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede.

- Tingbjörn, Gunnar, (2004): Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I : Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 743–761. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humniora, Mitthögskolan, 2002.
- Torpsten, A-C, (2008): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Avhandling vid Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Wedin, Åsa (2009): A restricted curriculum for second language learners – a self-filling teacher strategy? I: *Language and Education* 9:1 , s 1–13. London: Mortimer House.