

Interkulturalitet i styrdokument

Brita Bodin, Karlstads universitet

Jasmine Bylund, Göteborgs universitet

Kunskap om engelsktalande länders historia, geografi och kultur har alltid setts som en central del av undervisningen i engelska. Med kultur avsågs länge litteratur, konst och musik, men en förståelse för människors sociala och ekonomiska levnadsvillkor, identiteter, beteenden och värderingar har också ingått som en viktig aspekt av lärandet. Den här texten visar på hur kulturbegreppet i vidare mening ges en mer central plats i aktuell engelskundervisning. I och med den ökade internationaliseringen och det mångkulturella samhälle vi lever i idag har behovet av förståelse för olika tänkesätt och livsstilar blivit större. Kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i länder där språket talas och en medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter får allt större betydelse, (Skolverket, 2000). I syftestexten för ämnesplanen i engelska i gymnasieskolan uttrycks det på följande vis:

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla förståelse av livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella förhållanden i olika sammanhang och områden där engelska används. Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra. (Skolverket, 2022)

Europarådet understryker i *Plurilingual and intercultural education: Definition and Founding Principles* (Europarådet, u.å.) att tillgång till utbildning och skolframgång till stor del anses bero på en persons språkliga kunskaper och färdigheter. Alla elever bör få chansen att lära sig att kommunicera och behärska skolspråk för att ges möjlighet att avsluta sin studiegång med goda resultat och kunna delta aktivt i samhället. Europarådet menar att den kanske största utmaningen för skolan idag är att erbjuda språklig och interkulturell kompetens. Dessa kompetenser ses som nödvändiga för att eleverna ska bli fungerande medborgare med en god kunskapsbas och en öppenhet mot det som är annorlunda. De grundläggande principer som förs fram av Europarådet är ett erkännande av språklig och kulturell mångfald, en rättighet att använda hela sin språkliga repertoar för kommunikation, att uppnå en god språklig kompetens i skolspråk och sitt förstaspråk, samt ha rätt att studera ytterligare språk i skolan. Därtill kommer vikten av att genom dialog få erfarenheter av andra språk och kulturer för att utveckla interkulturell förståelse och ömsesidig acceptans (Europarådet, u.å.).

Gagnestam menar att många lärare uttrycker en osäkerhet om hur man utformar en undervisning som innefattar interkulturell förståelse, och upplever att det är svårt att utvärdera elevernas kunskaper (Gagnestam, 2003). Detta kan bland annat ha sin orsak i en motsättning mellan kulturens mer subjektiva dimensioner såsom värderingar och attityder och de krav som ställs på lärare att ta hänsyn till interkulturell kompetens när de utformar sin undervisning. Den här texten redogör för hur detta kan vara ett resultat av en förändrad kunskapssyn (Hultén, 2019) och samtidigt en förutsättning för jämförelser inom och mellan länder (Colaiacono, 2016; Tholin, 2019).

I ett försök att konkretisera och exemplifiera ett svårfångat begrepp ger texten en inblick i hur riktlinjer om undervisningen och bedömningen av elevernas interkulturella färdigheter formuleras i kurs- och ämnesplaner i engelska och hur de kan omsättas i pedagogisk praktik. Texten lyfter fram interkulturalitet som en viktig del i en engelskundervisning där man snarare utgår från arbetsprocesser, dialog och elevernas nyfikenhet än från fakta om länder och deras invånares levnadssätt och traditioner när lärandet ska bedömas (Pérez-Karlsson, 2014).

Texten inleds med ett nedslag i den forskning som på senare år har undersökt hur interkulturalitet kan vara en naturlig del av undervisningen och samtidigt formulera hur denna kunskap kan bedömas. Därefter diskuteras elevers språkliga repertoarer och möten med engelska utanför skolan följt av exempel på situationer i skolan där lärare och elever tillsammans arbetar med interkulturella frågeställningar. Diskussionen om styrdokumentens innehåll vad gäller interkulturalitet fördjupas i texten och förslag ges på hur elevernas interkulturella färdigheter kan utvärderas. Engelska som världsspråk och engelskans betydelse i svensk skola ges också utrymme i texten och frågan om vem som egentligen ”äger” engelskan diskuteras.

Interkulturalitet och lärande

Vad innebär då begreppet interkulturalitet och vad får det för betydelse i skolsammanhang och i en lärandemiljö? Med interkulturalitet menas den process där olika kulturer samverkar och lär av varandra. Kulturer kan här vara etniska grupper och olika språkbakgrunder men också tänkesätt och livsstilar. Interkulturalitet som process innebär ett givande och tagande, en interaktion och en ömsesidighet mellan de olika kulturer som är inbegripna i processen (Lahdenperä, 2003).

Lahdenperä pekar på att en öppenhet och en nyfikenhet på nya människor och nya kulturella uttryck ger goda möjligheter till lärande, särskilt när detta sker i samspel med andra. Ett sådant lärande har en självklar plats i ett språkklassrum, men för att elevernas interkulturella förståelse ska utvecklas krävs att det ges utrymme för reflektion kring

likheter och skillnader mellan målspråkskulturerna och den egna bakgrunden samt begrepp som kulturer, identiteter, stereotyper och fördomar.

För språkläraren innebär detta att ge utrymme för aktiviteter där eleverna får diskutera och dra slutsatser utifrån egna erfarenheter av målspråksländerna eller utifrån vad de har hört eller läst i skolan eller på fritiden. Läraren kan naturligtvis också presentera faktabetonad information men det viktigaste är att uppmuntra eleverna till reflektion. Aktiviteterna får gärna vara i form av simulationer eller rollspel som kan skapa självkännedom och en insikt i hur man betraktar ”den andre” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Molony & Harbon (2010) menar att eleverna bör få arbeta med uppgifter där de utifrån förmåga med fördel använder målspråket för problemlösning och reflektion. Uppgifterna kan byggas upp så att eleverna först undersöker betydelsen av kulturella uttryck, exempelvis högtider i målspråksmiljöerna, för att i nästa steg identifiera betydelsen av högtider i den egna uppväxtmiljön. Slutligen diskuterar eleverna olika synsätt och ger uttryck för egna värderingar. Allt detta sker i interaktion med andra (Molony & Harbon, 2010).

Liddicoat (2004) framhåller i sin artikel ”Intercultural language teaching: principles for practice” att språk och kultur är intimt förknippade, vilket i sin tur innebär att ”kulturen” alltid är närvarande när vi använder ett språk. Att utforska en given målspråkskultur och sedan jämföra den med de egna kulturella referensramarna för att slutligen finna sin egen ”third place”, med andra ord att förstå var man själv står i sammanhanget, är avgörande för att utveckla interkulturell förståelse. Förutsättningen är att undervisningsmaterialet har ett innehåll som utvecklar en medvetenhet, inte bara om egna värderingar och synsätt utan även om värderingar och attityder hos målspråkskulturerna. Materialet bör samtidigt betona det interkulturella lärandet. Exempelvis kan vardagliga dialoger vara utmärkte verktyg för ett interkulturellt lärande. Det kan handla om artighetskonventioner, bemötande eller liknande och syfta till att uppmärksamma eleverna på kulturella skillnader och ge dem möjlighet att jämföra med egna erfarenheter.

I ”Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) pekar författarna på dilemmat för lärare att lägga ett interkulturellt perspektiv på språkundervisningen om man själv aldrig lämnat sitt hemland eller endast har begränsade erfarenheter av målspråksländerna. Är det ens möjligt? Artikeln framhåller att lärarens uppgift inte är att i första hand förmedla faktainformation om målspråksländerna utan att hjälpa eleverna att förstå hur interkulturellt samspel går till, hur parternas sociala identiteter inverkar på hur de uppfattar varandra och hur det i sin tur påverkar kommunikationen. De flesta lärare jobbar redan med interkulturalitet i någon form men det är viktigt att undervisningen inte fastnar i faktaförmedling eller i stereotypa föreställningar utan problematiseras och diskuteras (Gagnestam, 2003).

Till lärarens uppgift hör också att diskutera de maktförhållanden som präglar olika samhällen, något som lyfts fram som en brist i interkulturell undervisning (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018). Det är angeläget att lärare visar på att kulturer sällan är jämlika och att majoritetskulturens synsätt oftast ges företräde och därmed makt (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette, 2012). Begreppet interkulturalitet har använts flitigt för att komma bort från förståelse av kulturer som statiska i stället för något föränderligt och dynamiskt. Robert Aman (2014) pekar i sin avhandling *Impossible Interculturality? Education and the Colonial Difference in a Multicultural World* på att västerländska författare ofta refererar till just en västerländsk kontext när interkulturalitet diskuteras och att det innebär en risk för att postkoloniala strukturer reproduceras. Aman menar också att svensk litteratur som behandlar hur ett interkulturellt perspektiv kan utvecklas i undervisningen ofta diskuterar interkulturalitet utifrån ett normativt perspektiv där begreppet inte problematiseras.

Gagnestam tar i sin avhandling, *Kultur i språkundervisning* (2003), även upp frågor kring en förändrad lärarroll för en språkundervisning i utveckling. Hon menar att det funnits en tendens i undervisningen i såväl engelska som moderna språk att se kultur som något man belyser när det blir tid över och när det som anses viktigare är färdigbehandlat, såsom grammatik och ordkunskap. Anledningen till detta synsätt tror hon bottnar i en osäkerhet bland språklärare om interkulturella frågor eller om ”främmande kulturer” (2003). Kanske saknar lärarna också de viktiga verktygen för att undervisa om kultur, funderar Gagnestam. I undersökningen framgår också att både lärare och lärarstudenter tänker att de själva måste ha gedigna kunskaper om de kulturer som de lyfter i undervisningen. Här ser Gagnestam ett behov av en förändring av lärarrollen mot en mer dialogisk undervisning där lärare och elever kan dela erfarenheter och på så vis skapa en gemensam förståelse. I det mångkulturella klassrummet bör läraren också utgå från elevernas olika bakgrunder och erfarenheter. Kan man därtill få det interkulturella perspektivet att löpa som en röd tråd genom undervisning och lärande ges goda förutsättningar att implementera skolans uppdrag.

Elevers språkliga repertoarer i möten med engelska och andra språk utanför skolan

Det engelska språket har sedan länge en stark position i Sverige och kommunikativ färdighet i engelska har under mer än ett halvt sekel värdesatts och prioriterats både inom svensk utbildning (Cabau, 2009; Hult, 2012; 2017) och i övriga delar av samhället. Den stora satsningen på engelska i svensk utbildning och förekomsten av engelska i vardagen har lett till att en stor andel av den svenska befolkningen har goda eller mycket goda färdigheter i engelska (Hyltenstam & Milani, 2012). I takt med att engelskans status i samhället ökar kommer många i kontakt med engelska mer eller mindre dagligen på ett eller annat sätt, inte minst genom radio och TV, film, musik och spel men också i

reklamsammanhang, såväl i traditionella som i sociala medier. Dessutom används engelska ofta i myndigheters och andra verksamheters informationsmaterial och kommunikationskanaler såsom webbplatser eller andra informativa sammanhang.

Många barn och ungdomar kommer i kontakt med engelska från tidig ålder och tillbringar en stor del av sin fritid i olika aktiviteter och sammanhang där engelska används (Sundqvist & Sylvé, 2016, Bylund, 2022). Det är viktigt att komma ihåg att elever som kommer till Sverige senare i livet kan ha begränsade erfarenheter av engelska som undervisningsspråk och som vardagsspråk utanför skolan. I vilken omfattning elever möter engelska på fritiden varierar och det är skolans uppgift att kompensera de elever som kanske möter engelska mer sällan. I dagens Sverige växer många elever upp med andra språk utöver svenska och engelska. Elever kan också möta flera olika språk och kulturer i sin vardag, både inom familjen och i umgänge med kompisar eller genom olika aktiviteter. Det är heller inte ovanligt att intressera sig för språk som förekommer i olika populärkulturella fenomen eller aktiviteter, såsom till exempel manga och *anime*-serier, vilket under de senaste åren genererat ett ökat intresse för japanska och koreanska (Bylund, 2022; Jonsson & Muhonen, 2014).

Ett inledande sätt att arbeta med ett interkulturellt förhållningssätt i undervisningen i engelska kan vara att kartlägga elevers språkliga och kulturella erfarenheter och möten. Inte bara med engelska utan även med andra språk och kulturer och därmed synliggöra deras språkliga repertoarer och hur dessa kan användas som resurser för lärandet i engelska. Den europeiska språkportfolion (Skolverket, 2024) är ett exempel på ett material som kan vara till god hjälp i en sådan kartläggning och innehåller ett omfattande dokumentationsmaterial framtaget för åldrarna 6–11, 12–16 och 16+. Att arbeta med språkportfolion eller med språkliga biografier inte bara synliggör elevers språkliga kunskaper och erfarenheter utan möjliggör också ett lärande elever emellan.

Genom att elever tar del av varandras språkbiografier skapas ett intresse för andras språkliga bakgrunder och deras personliga historia. Följande exempel är från undervisning på yrkes-sfi, vård-och omsorgsprogrammet, där eleverna fick i uppgift att skriva sin språkliga biografi. Här följer ett exempel på hur en av eleverna beskrev sin språkliga bakgrund:

Jag är född 1981 och växte upp i Congo, i södra delen av landet tillsammans med mina syskon. När jag var barn lärde jag mig två språk, swahili och kinyarwanda eftersom min mamma var från Rwanda och min pappa från Congo. Min pappa pratade swahili, lingala, franska och lite kinyarwanda och min mamma pratade kinyarwanda och swahili. När jag började grundskolan så började jag lära mig franska eftersom franska var officiell språket i mitt hemland och alla barn behövde lära sig. Alla ämnen var på franska och när vi träffades i skolan så pratade vi bara franska för det var obligatoriskt. Ibland pratade vi franska eller lingala hemma för

lingala var min pappas arbetsspråk när han var militär och i mitt hemland behövde alla militärer prata lingala eller franska. När jag gick på gymnasiet fortsatte jag lära franska och lite engelska eftersom det fanns ämnen som var bara på engelska, då var det obligatoriskt att lära båda. När det blev krig i Congo flyttade vi till Uganda och där fick jag lära mig luganda och fortsatte med engelska för att där pratar de bara engelska och luganda. Efter 7 år så flyttade vi till Sverige och jag fick lära mig svenska också eftersom jag bor i Sverige.

Språkbiografier likt exemplet ovan, kan bidra till att synliggöra elevernas språkliga resurser både för sig själva och andra. Det är också viktigt att vi lärare intresserar oss för våra elevers språkliga bakgrunder och blir medvetna om hur de kan variera. Att se alla språk som resurs och en tillgång kan bidra till att höja olika språks status i skolsammanhang och kanske på sikt i samhället (Ruíz, 1984).

Att bedöma interkulturellt lärande

Hur är det då med utvärderingen av det interkulturella lärandet? Utvecklingen av en interkulturell förståelse eller kompetens är en komplex och pågående process och bör inbegripa flera olika perspektiv och metoder (Deardorff, 2015). Inför utvärderingen av interkulturellt lärande är det viktigt att klargöra *vad* som ska utvärderas och utifrån det identifiera eller ta fram mer specifika lärandemål eller indikatorer i relation till ett givet undervisningsmoment. Enligt Deardorff (2015) kan det vara gynnsamt att just fokusera på specifika aspekter av interkulturell förståelse. En sådan specifik aspekt skulle till exempel kunna vara att ”förstå andras perspektiv”. Synen på elevers interkulturella lärande inkluderar både fokus på attityder samt elevers kunskaper och förmågor och hur dessa omsätts i olika undervisningssituationer (Byram, 2020; Deardorff, 2015). Moloney & Harbon (2010) menar att formativ bedömning är att föredra när man som lärare vill utvärdera hur väl en elev utvecklat interkulturell förståelse men att även summativ bedömning kan tillämpas, exempelvis vid rollspel eller skrivuppgifter med ett interkulturellt fokus. Ytterligare ett exempel på ett underlag som visar på elevens interkulturella förståelse är loggboken där eleven får reflektera över frågor med fokus på attityder och föreställningar om målspråkskulturerna.

För att åskådliggöra hur man på ett relativt enkelt sätt kan integrera och utvärdera interkulturalitet i språkundervisningen tar vi del av ett upplägg i engelska i årskurs 6.

Besök i en engelsklass i årskurs 6

Klassen har just påbörjat ett arbete som syftar till att utveckla förmågan till muntlig interaktion för att eleverna ska kunna känna sig lite friare och säkrare när de för samtal med varandra. Det är bra att ha strategier att ta till när orden tryter och det vill eleverna gärna öva mer på. Många i klassen har läst engelska sedan förskoleklass och hunnit en bra bit på väg i sin språkanvändning när det nu är dags att fokusera på interaktion. De

planerade klassrumsaktiviteterna är samlade kring det centrala innehåll som belyser vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser. Eleverna och läraren Patrik har tillsammans kommit fram till att de vill jobba med fritidsaktiviteter. Genom att ta fram ord och fraser som är bra att ha när man ska prata om sin fritid får eleverna sedan öva in de fasta språkliga uttryck som behövs för att kunna delta i den här typen av samtal. Det är viktigt att eleverna tränar på att anpassa kommunikationen till den de pratar med och till situationen de befinner sig i. Patrik ger olika exempel på hur man tilltalar människor man träffar i engelsktalande sammanhang. Han nämner att det viktigt att tänka på vem det är man talar med. Är det en lärare eller en annan vuxen person? Är det en kompis eller kompisens föräldrar? Kanske pratar man på olika sätt beroende på vem man pratar med? Eleverna funderar också över hur fritiden kan se ut för en jämnårig elev i ett engelsktalande land och vilka fritidsaktiviteter som är vanliga. Det är viktigt att eleverna vidgar sitt sökande också utanför länder som Storbritannien och USA, och Patrik frågar eleverna om de känner till några andra engelsktalande länder. De flesta vet att engelska är ett viktigt språk i Indien och Australien, men att det också används i flera länder på den afrikanska kontinenten var en nyhet för många. Patrik tar upp ett historiskt perspektiv och berättar mer om kolonialiseringen av länder i Afrika och hur det har påverkat vilka språk man pratar idag. Flera av eleverna i gruppen har besökt ett engelsktalande land och får berätta om det. I klassen går elever som talar andra språk än svenska men ingen i gruppen har engelska som förstaspråk. Då Patrik själv inte har erfarenhet från andra engelsktalande länder än USA får klassen en stund att via internet söka information om tonåringar och fritid i olika engelsktalande länder. Klassen intresserar sig också för hur olika engelskan kan talas och "låta". Patrik har tagit fram några videoklipp med relevanta exempel som visar på det. Man får följa ett samtal som utspelar sig vid middagsbordet hemma hos familjer i Nigeria och Nya Zeeland samt en interaktion mellan några ungdomar som går en kurs i teater i Baltimore, USA. Klassen skriver ner sina funderingar och efteråt diskuterar man olika sätt att samtala på. Eleverna får jämföra de engelskspråkiga samtalen med hur de själva brukar prata hemma och med kompisar.

Nu är det dags att parvis skapa samtal eller dialoger med både informellt och formellt tilltal. Kreativiteten flödar och eleverna hittar snabbt på samtalssituationer som känns roliga och inte så svåra. Hit hör att prata med en kamrat om fotboll och att stämma träff för att gå på bio. I ett sådant samtal är man ju kompisar men för att öva ett mer formellt tilltal kan man låtsas kontakta en förening för att fråga om träningstider och utrustning. Ett annat exempel där samtalstonen är mer formell kan vara där en förälder ringer upp en kompis till sin dotter och erbjuder skjuts till teaterkursen.

När dialogerna är färdigkonstruerade övar eleverna på vad man kan säga och hur man kan göra för att det inte ska bli stopp i samtalet och för att visa intresse för den man pratar med. Det visar sig vara svårt. Gruppen pratar om kroppsspråk och hur viktigt det

är att visa uppmärksamhet genom att titta på den man lyssnar på, kanske genom att nicka instämmande eller flytta sig närmare. Men hur gör man när pratet stannar av för att det fattas ord för det man vill säga? Här kommer strategierna in i bilden och eleverna får fundera på vilka strategier man kan använda när orden inte räcker till. Det visar sig att strategierna ser olika ut. Det kan vara allt från att rita eller visa bilder för att göra sig förstådd, till att be att få budskapet upprepat eller förklarat med andra, lite enklare ord. Även kroppsspråk är användbart när det blir stopp i samtalet. Gester och ansiktsuttryck hjälper till att öka förståelsen.

Efter ett par lektioner är eleverna redo att filma sina samtal. Det är en rolig uppgift och någon lektion senare tittar klassen tillsammans på inspelningarna och ger kamratrespons enligt en inarbetad struktur, med några punkter som stöd. Patrik ger sedan paren formativ återkoppling på samtalen och fokuserar på att visa hur de kan utveckla samtalstekniken ännu mer samt vad de enskilda eleverna behöver öva extra på. Bedömningen och återkopplingen kan omfatta flera olika aspekter. I arbetet med aktiviteten tränas såväl receptiva som produktiva färdigheter samtidigt som vardagsliv, aktiviteter och händelser behandlas och diskuteras. Patrik har valt att fokusera på bedömning av den muntliga interaktionen och på om eleverna visat att de kan använda någon strategi för att hålla samtalet igång. I genomförandet av dialogerna blir det också tydligt om eleverna har förståelse för att det kan finnas olika artighetsnivåer i samtal och att ungdomars vardag kan se olika ut. Det gör att de betygskriterier som Patrik slutligen utgår från sin bedömning är (för betyget E, som exempel):

I muntliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven **enkelt och begripligt med fraser och meningar**. /.../ I interaktion uttrycker sig eleven **enkelt och begripligt med ord, fraser och meningar**. Dessutom använder eleven strategier som **i någon mån** underlättar och förbättrar interaktionen. (Skolverket, 2022)

Han funderar också på om:

Eleven kommenterar **på ett enkelt sätt**, på engelska, förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används, (Skolverket, 2022)

Genom arbetet med temat och den påföljande reflektionen och jämförelsen har gruppen fått en inblick i vad ungdomar i engelsktalande länder gör på fritiden. De har också blivit säkrare på att skilja mellan en formell och en informell ton i samtal.

Den planering som läraren Patrik sjösätter är väl förankrad i Lgr22. De inledande delarna av läroplanen framhåller vikten av att ”skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2022) och en förmåga att leva i ett samhälle präglad av kulturell mångfald. I läroplanen betonas tryggheten i de egna identiteterna och kulturarven som viktig för att kunna bemöta ”den andre” men lägger

också vikt vid det internationella perspektivet som en möjlighet att se ”den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt för att leva i ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser” (Skolverket, 2022). Att kunskaper i engelska kan skapa nya kontakter och ge nya perspektiv på omvärlden skrivs fram i syftestexten i kurs- och ämnesplanerna. Eleverna ska förberedas för ett samhälle där kontakterna över nations- och kulturgränser blir allt tätare och med ett livslångt lärande i fokus. Genom att undervisningen på olika sätt inkluderar elevers användning av och möten med engelska på fritiden i olika sammanhang kan undervisningen ge plats åt olika kulturella perspektiv och en större förståelse av kultur som ett brett och mångfacetterat begrepp.

Vem ”äger” engelskan?

Exemplet ovan visar hur ett undervisningsmoment om fritidsaktiviteter bland ungdomar i olika engelsktalande länder kan aktualisera frågor om *vilka* engelsktalande länder och kulturer som ges utrymme i undervisningen och därmed *vilka* engelsktalare som representeras. När läraren Patrik i exemplet frågade eleverna om vilka engelsktalande länder de känner till, framkom det att flera av eleverna inte visste att engelska också talas i flera länder på den afrikanska kontinenten. Det är inte helt ovanligt att elever kan ha en tämligen begränsad bild av i vilka länder engelska används. Innehåll och undervisningsmaterial kan ibland innehålla en alltför ensidig representation av engelsktalande länder, kulturer och sammanhang. Enligt Kachrus (1985, 1997) klassifikation och cirkelmodell kan engelskans roll i olika delar av världen delas in i tre olika cirklar; den ”inre cirkeln”, den ”yttre cirkeln” och den ”expanderande cirkeln”. Den ”inre cirkeln” utgörs av de länder där engelska används som modersmål/förstaspråk, medan den ”yttre cirkeln” omfattar länder där engelska, ofta på grund av tidigare koloniala relationer, har en viktigt officiell roll och används i olika officiella och institutionella sammanhang. Den ”expanderande cirkeln” omfattar länder där engelska i huvudsak betraktas som ett främmande språk med en viktig funktion i internationell kommunikation. Traditionellt sett har länder tillhörande den ”inre cirkeln” (till exempel Australien, Kanada, Storbritannien och USA) utgjort referensram vid undervisning av engelska i kontexter som befinner sig i antingen den ”yttre” eller i den ”expanderande” cirkeln (Cenoz & Gorter, 2020).

Förutom att engelska används i olika delar av världen, inklusive länder i det som Kachru (1997) kallar ”den yttre cirkeln” och ”den expanderande cirkeln”, används engelska också i allt större utsträckning bland befolkningen i allt fler länder (Cenoz & Gorter, 2020). Det engelska språket har länge beskrivits som ett världsspråk och ett internationellt ”lingua franca”¹ men Kachrus uppdelning av olika former av engelska med distinktioner mellan engelska som modersmål/förstaspråk, engelska som andraspråk och engelska som främmande språk genererar också frågor om språklig legitimitet eller ”språkägande”, det vill säga vem som egentligen kan anses ”äga engelskan”. Forskning på området har därför gett upphov till begrepp som inkluderar de många sätt på vilka engelska talas i syfte att bättre representera de olika verkligheter där engelska är närvarande såsom, ”Global Englishes” (Pennycook, 2007) och ”World Englishes” (se till exempel Jenkins, 2003; Canagarajah, 2006; Kachru, 1996; Kirkpatrick, 2007). Engelska förekommer som bekant i flera olika geografiska och kulturella kontexter och sammanhang och används därmed på många olika sätt och för många olika syften. Ur ett interkulturellt perspektiv blir det därför relevant att synliggöra engelskans utbredning och den språkliga och kulturella diversitet som ryms inom det språk som kallas engelska. Att inkludera olika engelsktalande länder, kulturer och sammanhang och därigenom visa på de många olika sätt som engelska talas är ett viktigt led i att stärka elevers identiteter som framtida talare av engelska (Norton, 2018). Forskning tyder på att elevers investering i att lära sig ett språk ökar när lärarens pedagogiska metoder också tillgängliggör ett ökat utbud av olika identiteter för språkinlärare, det vill säga att eleverna får möta olika talare av engelska. På detta sätt kan eleverna också engageras till diskussioner om ”vem som äger engelskan” och vilka mekanismer som bidrar till att människor tenderar att uppfatta olika talare som mer eller mindre legitima talare av engelska.

Exempel från engelskundervisning för nybörjare, unga vuxna och vuxna

Undervisningen i engelska för nybörjare och unga vuxna kan naturligtvis organiseras på många olika sätt, men en gemensam nämnare är att elevgrupperna ofta består av elever som har olika kulturell och språklig bakgrund. Med det följer också varierande kunskaper i engelska och erfarenheter som bottnar i olika studietraditioner och syn på kunskap. I detta avsnitt presenteras ett exempel på hur ett interkulturellt perspektiv kan var ett roligt och givande inslag i engelskundervisningen i en grupp där de flesta elever har begränsade erfarenheter av engelska.

¹ Begreppet ”lingua franca” härstammar från det pidginspråk som förekom runt Medelhavet från ca. 1300-talet fram till 1800-talet men som sedan har kommit att användas för att, i vid bemärkelse, beteckna ett språk som används i kommunikation mellan talare som har olika förstaspråk. Begreppet associeras idag i första hand med engelska, till exempel engelska som lingua franca (ELF). För en utförlig beskrivning av begreppet, se till exempel Brosch, 2015.

Sarahs projekt om matkulturer

Sarah arbetar som lärare på Komvux i en större stad i Sverige där hon undervisar i engelska för elever i åldern 18–20 år. Elevernas kulturella och språkliga bakgrunder skiftar och Sarah berättar att hon tar hänsyn till det i både planering och genomförande av undervisningen. För att undervisningen ska engagera så många elever som möjligt försöker hon inkludera olika arbetssätt och metoder och strävar efter att ha en variation av aktiviteter, övningar, litteratur eller läromedel som speglar olika kulturer. På Sarahs skola finns också ett tätt samarbete med modersmålslärarna som bidrar med stöttning och studiehandledning på modersmålet under lektionerna i engelska.

När vi träffar Sarah har hon precis avslutat ett projekt i engelskan om matkulturer i olika länder, såväl engelsktalande som icke engelsktalande. Planeringen av projektet genomfördes i samråd med eleverna och utgick från de kulturer som finns representerade i klassrummet. Eleverna har olika erfarenheter av engelska med sig men flera av eleverna har inte deltagit i engelskundervisning tidigare och är nybörjare i mötet med språket. Sarah berättar att hon funderade utifrån kursplanen i engelska på Komvux på grundläggande nivå, nationell delkurs 1, där vikten av att eleverna bör ges möjlighet att ”utveckla tilltro till sin förmåga att använda engelska i olika situationer och för skilda syften i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv” samt ”att använda språket i funktionella och meningsfulla sammanhang för att därigenom utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket, 2022) förs fram. Som en inledning till projektet studerade eleverna matkulturer i de engelsktalande länderna Indien, Kenya och Storbritannien. Klassen besökte också lokala livsmedelsbutiker och restauranger i närområdet för att få i gång ett naturligt samtal om mat och livsmedel på engelska samt en diskussion om likheter och skillnader kring mat i olika länder. Sarah och eleverna pratade också om hur matkulturer i dessa länder influerats och förändrats genom historien. Därefter fick eleverna utforska vilka traditioner och vanor som finns kring måltiden som sådan, traditionella maträtter, livsmedel, street food och restauranger. Det passar också väl in i kursplanens skrivningar:

I mötet med talat språk och texter ska eleven ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen. Undervisningen ska även ge eleven möjlighet att utveckla kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella förhållanden i områden och i sammanhang där engelska används. (Skolverket 2022)

Klassen som jobbar med matprojektet är mångkulturell och eleverna har ursprung i Afghanistan, Eritrea, Ghana, Irak, Marocko, Pakistan, Somalia, Syrien, Ukraina och Vietnam. Med det i åtanke ville Sarah bredda projektet så att det kom att omfatta även elevernas egna hemländer och regioner. Som en uppföljning fick eleverna i uppgift ta med bilder på traditionella maträtter som de brukade äta i sina hemländer och berätta lite om maten. De kunde också välja att berätta om matkulturer de upplevt i andra länder de

besökt eller vistats i. Med hjälp av bilderna fick eleverna samla engelska ord för de ingredienser som maträtterna består av och ta fram flerspråkiga ordlistor där det engelska ordet också följdes av motsvarande ord på det eller de språk de har med sig sedan tidigare. Vid nästa lektionstillfälle delades eleverna in i par för att fördjupa sig i en annan matkultur än den egna. Nästföljande lektioner arbetade eleverna med att hämta mer information om den aktuella matkulturen och förbereda en muntlig och visuell presentation på engelska. Dessutom skulle de skriva fram recept för två maträtter på målspråket. Som avslutning fick klassen, i skolans kökslokaler, parvis laga till en av de två maträtterna till en avslutande buffé. Det blev en fin avslutning på projektet och ett mycket uppskattat inslag som också lockade till många skratt.

Eleverna fick därefter individuellt, i en vlogg, muntligt besvara några avslutande reflekterande frågor. Den här typen av självreflektion brukar Sarah inkludera vid avslut av längre projekt eller teman. Det ger eleverna en möjlighet att reflektera över det egna lärandet och synliggör också för Sarah vad eleverna fått med sig. Eleverna fick följande frågor: ”Beskriv med en mening vad du tar med dig från det här projektet?”, ”Vad har du lärt dig om olika matkulturer?”, ”Ge exempel på några likheter och skillnader som du fått syn på?” ”Vad förvånade dig mest?” ”På vilket sätt kan det du lärt dig i det här projektet vara värdefullt för dig i framtiden?”.

Att som Sarah och hennes elever arbeta med projekt på det här viset kan vara ett sätt att närma sig ett för eleverna välbekant område. Att fokusera på just matkulturer och då låta elevernas kunskaper och erfarenheter komma fram kan också bidra till att stärka elevers självkänsla. I undervisningen i engelska av nybörjare unga vuxna kan det ibland vara en utmaning att undervisa om välbekanta områden utan att eleverna för den skull upplever att det blir på ett sätt som känns barnsligt. Där kan projekt som arbetsform vara ett sätt att undgå det genom att låta elevernas intressen och erfarenheter styra och planera aktiviteter och inslag i samråd med eleverna.

När man arbetar med ett interkulturellt perspektiv i undervisningen är det viktigt att inte fastna i stereotypa tankemönster eller föreställningar där man tillskriver människor nationella särdrag utan att hänsyn tas till andra kategorier som klass, kön, etnicitet, regional bakgrund, personlighet eller annat. Att basera antaganden enbart på människors nationella bakgrund eller tillhörighet bidrar till att skapa, återskapa och förstärka nationell tillhörighet som likställt med en människas identitet (Piller, 2017). I ett projekt av det slaget vi har beskrivit är det viktigt att diskutera och problematisera begrepp som kultur, etnocentrism, stereotyper, attityder och fördomar med eleverna. Klargöra att vi tenderar att generalisera när vi beskriver andra kulturer, att vi ibland feltolkar i brist på djupare kulturkännedom och att det i sämsta fall kan det leda till felaktiga slutsatser och fördomar. Kanske behöver vi påminnas om att variationerna mellan två kulturella

grupper ofta är mindre än variationerna mellan individerna i en grupp (Stier & Sandström-Kjellin, 2009).

Vid bedömningen av elevernas arbete under projektet använde Sarah flera olika underlag. Hon dokumenterade kontinuerligt sina observationer av elevernas presentationer, diskussioner och skriftliga arbeten genom noggranna anteckningar under projektets gång. De muntliga avslutande självreflektionerna från eleverna utgjorde också en betydande grund för bedömningen genom att synliggöra elevernas sammanfattade kunskaper och uppfattningar om projektet. Dessutom värderades elevernas förmåga att i tal och skrift kunna relatera olika matkulturer till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen. Den samlade bedömningen omfattade också elevernas produktiva och receptiva språkförmågor. En viktig del av bedömningen riktades mot elevernas självförtroende när det gällde att använda engelska i olika muntliga och skriftliga sammanhang, såväl vid muntliga och visuella presentationer och i olika klassrumsdiskussioner som i skapandet av skriftliga ordlistor, recept och andra informativa texter. Utöver detta ingick i bedömningen även elevernas förmåga att lyssna och förstå ett muntligt och skriftligt innehåll samt deras kunskaper om olika matkulturer. En viktig del i bedömningen av detta projekt var naturligtvis också det interkulturella perspektivet de avslutande självreflekterande frågorna bidrog till att få fram hur eleverna utvecklat sin interkulturella förståelse. Detta kunde Sarah observera i allt från deras diskussioner, presentationer och i det avslutande praktiska momentet vid tillagningen av maträtterna.

En europeisk utblick

Språklärande och interkulturellt lärande ska inte ses som två separata företeelser, menar Liddicoat (2004), utan bör länkas samman. När man jobbar med ”cultural content” är det avgörande för motivationen att läraren förmedlar att det är viktigt och roligt och att det inte är enbart faktakunskaper som ska läras in och memoreras. Det undervisningsmaterial som används ska bidra till att elever utvecklar relevanta strategier och färdigheter för att kunna observera, jämföra och reflektera på ett sådant sätt att de kan se samband mellan hemkulturerna och det språkområde de studerar (Liddicoat, 2004). Kanske kan det också motivera eleverna att prata om språkkunskaper i ett europeiskt perspektiv och visa på hur våra kurs- och ämnesplaner i engelska och moderna språk är länkade till den europeiska grundsynen på språk och lärande och att språkkunskaper kan vara avgörande för anställningsbarheten i framtiden eller för vidare studier.

2002 uppmanade Europarådet sina medlemsstater att förbättra den grundläggande kompetensen i språk genom att erbjuda utbildning i två främmande språk redan från tidig ålder. EU-kommissionen lade ett år senare fram en handlingsplan där målet var att

alla medborgare skulle ha kunskaper i det egna modersmålet samt ytterligare två språk. EU-kommissionens språkrekommendation uppdaterades 2018 och numera lyder rekommendationen att alla medborgare ska kunna två språk utöver skolspråket i det land där man bor. Tonvikten ligger på en allsidig kommunikativ förmåga där det aktiva språkanvändandet betonas. Denna allsidiga kommunikationsförmåga inbegriper också interkulturell förståelse/kompetens där den som lär sig språket utvecklar en förmåga att anpassa det till olika situationer och mottagare.

När EU 2006 utfärdade en rekommendation om åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande, var kommunikation på modersmålet och på främmande språk två av de givna kompetenserna. De språkliga nyckelkompetenserna har samma tydliga nyttoperspektiv som vi möter i våra svenska kurs- och ämnesplaner. EU:s medborgare ska rustas för en rörlig arbetsmarknad i ett alltmer globaliserat samhälle där goda språkkunskaper kan ge ökad anställbarhet och större kontaktnät. Denna grundsyn som vi också möter i GERS (Gemensam Europeisk Referensram för Språk) ligger till grund för kursplaner, läroplaner, examinationsformer och läromedel för lärande av språk i Europa och beskriver de färdigheter och kunskaper man behöver utveckla för att ”framgångsrikt kunna kommunicera på annat språk än modersmålet” (Europarådet/Skolverket, 2009). Referensramen behandlar också språkets kulturella kontext, vilket blir intressant i diskussionen kring betydelsen av interkulturellt lärande i språkundervisningen. Vikten av faktakunskaper om det land eller länder där ett visst språk talas förs också fram, det vi ofta i svenska språksammanhang kallar realia, och som här benämns ’deklarativ kunskap’ (Europarådet/Skolverket, 2009). Vi hittar också flera generella kompetenser, bland dessa sociokulturell kunskap, interkulturell medvetenhet, interkulturell färdighet och existentiell kompetens.

Den ’sociokulturella kunskapen’ betonas särskilt då elever inte nödvändigtvis har tidigare erfarenheter av den typen av kunskap och kanske dessutom är påverkade av negativa stereotyper. Det är vanligt förekommande att elever börjar studera ett visst språk utan att ha tidigare erfarenheter av målsspråkslandets/-ländernas kultur, historia och livsstil. Vad innehåller då denna sociokulturella kunskap? Referensramen nämner vardagsliv, levnadsförhållanden, interpersonella relationer, värderingar, övertygelser och attityder, liksom kroppsspråk, sociala konventioner och rituellt beteende (Europarådet/Skolverket, 2009). Mycket av detta är idag en naturlig del av undervisningen i engelska och återspeglas i läromedel och annat undervisningsmaterial. Mat, helgdagar, fritidsaktiviteter och traditioner är säkerligen en del av alla engelsklärares undervisning redan på nybörjarnivå. Kroppsspråkets betydelse är även det en del av den sociokulturella kunskap som bör utvecklas i språkklassrummet (Europarådet/Skolverket, 2009).

Den 'deklarativa kunskapen' följs upp av diskussioner kring familjestrukturer, förhållandet mellan könen, och relationer mellan lärare och elev. Regionala kulturer, språkliga varieteter, religion, sociala konventioner, konst, musik och humor omnämns också men kräver en viss kognitiv utveckling och mer välutvecklade språkliga färdigheter hos eleven. Det faller sig därför naturligt att detta kommer in först senare under språkstudierna.

Den 'interkulturella medvetenheten' inbegriper inte bara kunskaper om samhället och kulturen utan även en medvetenhet och en förståelse av förhållandet mellan målspråksområdena och ursprungsmiljön, i detta fall elevens egna erfarenheter. Det kan naturligtvis vara det svenska samhället som är referensen men då många elever har andra språkliga och kulturella bakgrunder och erfarenheter är det viktigt att framhålla att det handlar om elevernas varierande ursprungsmiljöer. Det är med den utgångspunkten man bör betrakta och reflektera över målspråksområdena. Interkulturell medvetenhet innebär också att låta sig berikas och inspireras av andra och kanske för eleven nya kulturer och samtidigt reflektera över nationella stereotyper och hur de inverkar på vår syn på "den andre". I språkundervisningen kan det bli en utmaning att avlägsna sig från kunskap om (deklarativ kunskap) för att ge sig i kast med diskussioner om värderingar, attityder och stereotypa föreställningar. Referensramen nämner också färdigheter i form av social kompetens (att till exempel agera i enlighet med rådande konventioner i kommunikativa sammanhang), vardagslivet (klä sig, laga mat, äta), arbets- och yrkeslivet (utföra de handlingar som krävs på exempelvis en arbetsplats), fritiden (utföra aktiviteter inom bland annat konst, musik, idrott) (Europarådet/Skolverket, 2009).

'Interkulturell färdighet' skiljer sig i beskrivningen från interkulturell medvetenhet. Färdigheten bör bestå i en förmåga att se kopplingar mellan ursprungskulturen och målkulturen och att kunna identifiera och använda strategier för kontaktskapande. En förmåga att agera som tolk mellan den egna kulturen och målkulturen ses som viktig för att hantera interkulturella missförstånd och konflikter. För att detta ska vara möjligt krävs också en förmåga att se bortom stereotyper.

Slutligen fokuserar referensramen på den 'existentiella kompetensen' då den anses påverka språkanvändarnas kommunikativa aktiviteter. Utöver deklarativ kunskap, förståelse och färdigheter, bör man också fundera över de egna attityderna, värderingarna och övertygelserna. Det handlar om allt det som bidrar till en persons identiteter. Är den som lär sig språket öppen för nya erfarenheter? Ses det egna värdesystemet som relativt? Vilka religiösa och ideologiska övertygelser har en individ? Hur ser personligheten ut? Initiativrik eller blyg, noggrann eller slarvig, proaktiv eller reaktiv? Attityder och personlighetsfaktorer påverkar i högsta grad inte bara språkanvändarnas roller utan också deras förmåga att lära ett nytt språk. Referensramen menar att genom att reflektera över den existentiella kompetensen, kan en interkulturell

personlighet utvecklas vilket bör vara ett utbildningsmål i sig (Europarådet/Skolverket, 2009).

Avslutande reflektion

Med sitt tydliga fokus på kommunikation kan engelskämnet underlätta kontaktskapande och förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle och förbereda för ett framtida studie- och arbetsliv. Elever ska oavsett språkbakgrund ges samma möjligheter att utveckla kunskaper och förmågor i ämnet. Många elever som kommer till Sverige kan också ha begränsade erfarenheter av engelska och mötet med engelska på fritiden kan variera kraftigt mellan elever i allmänhet. Planeringen av undervisningen behöver därför ta hänsyn till elevernas språkliga repertoarer och erfarenheter av engelska. Språk och kultur är intimt förknippade. Att arbeta med interkulturella frågor är en viktig del i språkundervisningen och kan bidra till att stärka elevers självkänsla och motivation. Detta kräver dock att lärare ges verktyg att arbeta med och en förståelse för hur interkulturella inslag kan bedömas. Begreppen interkulturalitet eller interkulturell förståelse nämns visserligen inte explicit i läroplanerna 2022 men är likväl underförstådda i den kommunikativa språksyn som präglar dagens kurs- och ämnesplaner i engelska. Sammanfattningsvis diskuterar texten flera viktiga begrepp och aspekter av interkulturellt lärande och ger exempel på undervisningsmoment som inkluderar interkulturella perspektiv.

Referenser

- Aman, R. (2014). *Impossible Interculturality?: Education and the colonial difference in a multicultural world*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Brosch, C. (2015). On the conceptual history of the term lingua franca. *Apples: journal of applied language studies*.
- Bylund, J. (2022). *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities-Out-of-School Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division, Council of Europe.
- Cabau, B. (2009). The irresistible rise and hegemony of a linguistic fortress: English teaching in Sweden. *International Multilingual Research Journal*, 3(2), 134-152.

- Canagarajah, A. S. (2006). The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586–619.
<http://www.jstor.org/stable/20456910>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Colaiacono, S. (2016). *Equivalence in the Swedish Education System: An Investigation of 'Equivalent Education' and its Impact on Schooling and Teachers' Identity in Upper-secondary Education*. Dissertation, Kings College, University of London.
- Deardorff, D. K. (2015). How to assess intercultural competence. *Research methods in intercultural communication: A practical guide*, 120-134.
- Europarådet. (u.å.). *Plurilingual and intercultural education: Definition and Founding Principles*. Hämtad 2020-04-20 från <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-04-20 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M., Hübinette, T. (red.). (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogik Inte bara goda föresatser*. Södertörn Studies in Education 2
- Hult, F. M. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *Tesol Quarterly*, 46(2), 230-257.
- Hult, F. M. (2017). More than a lingua franca: Functions of English in a globalised educational language policy. *Language, culture and curriculum*, 30(3), 265-282.
- Hultén, M. (2019). *Striden om den goda skolan: Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Hyltenstam, K., & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. *Flerspråkighet—en forskningsöversikt*, 5, 17-152.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. Psychology Press.
- Jonsson, C., & Muhonen, A. (2014). Multilingual repertoires and the relocalization of manga in digital media. *Discourse, Context & Media*, 4, 87-100.

Kachru, B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle*. I R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-36). Cambridge University Press.

Kachru, B. (1996). *The alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes*. Pergamon Press.

Kachru, B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003287>

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.

Lahdenperä, P. (2003). Goda interkulturella miljöer för elevers språk- och kunskapsutveckling. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk*. (s. 27–41). HLS förlag. Hämtad 2020-08-24, från https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84010.1333707376!/menu/standard/file/2003_2_Lahdenpera.pdf.

Liddicoat, A. (2004). Intercultural language training: principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, 30, s. 17–24.

Mikander, P., Zilliacus H. & Holm G. (2018). Intercultural Education in Transition: Nordic Perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), s. 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>

Moloney, R & Harbon, L. (2010, augusti). *Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable* [konferenspresentation]. Proceedings of Intercultural Competence Conference Vol. 1, s. 281–303. https://cercll.arizona.edu/wp-content/uploads/sites/5/2017/07/moloney_harbon.pdf. <http://cercll.arizona.edu/ICConference2010>

Norton, B. (2018). Identity and the ownership of English. I J.I Lionitas och M.Delli Carpini (Eds.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (pp. 36-56). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0030>

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Oxford: Routledge.

Pérez-Karlsson, Å. (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Piller, I. (2017). *Intercultural Communication. A Critical Introduction*. (2:a uppl.). EDINBURGH University Press.

Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. NABE: *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), s. 15–34.

Skolverket. (2022). Engelska [Ämnesplan]. Hämtad 2024-03 04, från

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26version%3D6%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (2022). Engelska [Kursplan]. Hämtad 2024-03-04, från

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRENG01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Skolverket. (2022). Komvux på grundläggande nivå. Engelska Nationell delkurs 1 [Kursplan]. Hämtad 2024-03-06, från

<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRNENGA%26tos%3Dvuxgr&sv.url=12.4fc05a3f164131a741820f6>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. Skolverket. Hämtad 2024-03-06, från

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRENG01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Skolverket. (2022). *Läroplan för gymnasieskolan: Gy11*, rev. 2022. Skolverket.

Skolverket (23 februari 2024). Europeiska språkportfolion.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/europeiska-sprakportfolion>

Stier, J & Sandström-Kjellin, M. (2009) Interkulturellt samspel i skolan. Studentlitteratur.

Sundqvist, P., & Sylvén, L.K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan.

Tholin, J. (2019). State Control and Governance of Schooling and Their Effects on French, German, and Spanish Learning in Swedish Compulsory School, 1996–2011, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), s. 317–332.