



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

SPRÅKUNDERVISNINGENS KULTURELLA KOLLISIONER

En studie om undervisning i japanska

Yukiko Shimizu

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA161 Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Petra Angervall
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT18 IPS PDA161:13

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA161 Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Petra Angervall
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT18 IPS PDA161:13
Nyckelord:	kulturella kollisioner, normer, socialkonstruktivism, diskursanalys, kritiskpedagogik, <i>problem-based learning</i>

- Syfte:** De här studien behandlar frågor om kultur i språkundervisning. Specifikt studeras lärares upplevelser av sitt arbete med undervisning i japanska och de kollisioner, svårigheter de stöter på, och metoder de använder sig av. Studien sätter fokus på tre frågeställningar: hur ser japanska lärare på villkor för västländska studenter i sin undervisning, vilka kulturella kollisioner uppstår, och hur hanteras kollisionerna av lärarna.
- Teori:** Utifrån studiens syfte bearbetas språk, undervisning och normer utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Med hjälp av diskursanalys, studeras hur ideologi och normer återskapas i lektioner i japanska. Eftersom normskillnaderna handlar om rättigheter och jämlikhet, refereras genusperspektiv med kritiskt antagande.
- Metod:** Jag har genomfört en deltagande observation av klassrumspraktik samt fördjupande samtal med undervisande lärare. Utgångspunkten har varit i en diskursanalys med kritiskt inslag för att se hur japanska normer reproduceras i undervisningen. Diskursanalys har också använts i intervjuer av sex japanska lärare för att förstå vad som anses med kulturella kollisioner, hur detta hanteras och varför.
- Resultat:** Rättigheter, jämställdhet och hög tolerans mot olikheter ses som gemensamma villkor för att undervisa studenter i Sverige. Däremot, syns skillnader mellan de japanska lärarna i vad som anses som kollisioner och hur dessa hanteras i klassrummet. En del lärare använder inte genuskänsligt material i klassen för att undvika att såra någon students känslor. Vissa lärare använder huvudsakligen allt material för att visa att det är ett faktum i det japanska samhället. Anledningen till variationen kan vara relaterad till inte endast varje lärares unika erfarenheter som har påverkat deras tänkande och värderingar, utan också relaterad till inställning till språk och lärande, samt deras situation som minoritet i Sverige. En aktiv användning av normproblematiska material i språklektioner hittades inte. Framtidens utredning blir att studera hur normkänsliga material kan användas aktivt för att gynna studenternas lärande.

Förord

Jag började studera på akademisk nivå i Sverige för 16 år sedan. Utbildning i Sverige är så annorlunda jämfört med den utbildning som jag fick i Japan. Det öppnade mitt sinne och jag har lärt mig en hel del. 'Att tänka kritiskt' var den första utmaningen som student i Sverige, och det har varit mitt mål under hela utbildningsprocessen och yrkeslivet fram till idag.

Denna undersökning har rötter i min egen erfarenhet som lärare i japanska. Många berättelser från lärarna var bekanta och av samtalen fick många tankar. Under datasamlingen och skrivandet kom det upp nya tolkningar och funderingar. Den här undersökningen är dock inte kritik mot japanska normer eller mot kollegor. Ämnet togs upp för att kritiskt reflektera över mitt yrkesliv, samt över mig själv som person.

Denna studie kunde inte utföras utan lärarna som ställde upp på intervjuerna och observationen. Jag är väldigt tacksam för att lärarna tog sig tid. Utan råd och hjälp från min handledare kunde jag inte klara analysen, speciellt gäller detta för att hitta teman. Jag är väldigt tacksam till Petra Angevall, och andra lärare på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik som har inspirerat mig på olika sätt. Jag vill också tacka personal på ASK-enheten; akademisk språkhjälp, som ställde upp för att förbättra mitt språk.

Jag önskar att undersökningen ger en stimulerande fråga till kollegor och andra språklärare.

juni, 2018

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund	2
Språkets popularitet.....	2
Det svenska och det japanska systemet.....	3
Ämnets karaktär	5
Syfte och frågeställningar.....	7
Tidigare forskning	7
Forskning om läroboksanalys i olika ämne	7
Lärare och medias handlingar	9
Teoretiska antaganden.....	13
Diskursanalys	13
Språk och lärande	15
Metod	16
Undervisning i <i>Keigo</i>	16
Intervju med lärare i japanska	17
Etik och akribi	18
Resultat och analys.....	20
Undervisning i <i>Keigo</i>	20
Intervju med lärare i japanska	23
Diskussion	28
Slutsats	30
Referenslista	31
Bilagor.....	37
Bilaga 1 Illustration som beskrev verbet; att stirra	37
Bilaga 2 Skriftligt samtycke om lektionsobservation	38
Bilaga 3 Intervjufrågor	39
Bilaga 4 PPT som användes i lektion och intervju	40

Inledning

Sverige är ett av de mest flerspråkiga länderna i världen på grund av den öppna mottagningen för invandrare och asylsökande. Som konsekvens används dryg 200 modersmål i landet. Samtidigt, har språkundervisning; så kallad 'främmande språk', avvecklats kraftigt på universitet, högskolor och även på gymnasier under senaste åren. Det finns en tendens att tänka på engelska som *lingua franca*, dvs. det internationella språket som är essentiellt för att kommunicera med omvärlden. Budget på akademiska institutioner går också till ämnen som ses vara lönsammare (Institutet för språk och folkminnen, 2017).

Min hållning är dock, precis som Lindbergs (2002) att en positiv syn på andra språk i skolor och samhälle är nödvändigt för att nytta av de positiva effekterna av mångspråkighet. Lika viktigt är, att utveckla andra språk gynnar intellektuell utveckling och kreativt tänkande, vilket bidrar till att hantera problem på flera olika sätt (Lindberg, 2002). Ahlfors, en lärare i samhällslära, talar att språk är en nyckel till kulturell förståelse, och det ger en djupare insikt om människor i andra kulturer, vilket kan gynna även ekonomi och politik i landet (Yles, 2017). I dagens komplexa samhälle, är det viktigt att ha förfinad kunskap om hur och varför folk lever och agerar på vissa sätt (Kubota, 2014).

Japanska är ett av de främmande språk som undervisas på universitet och högskolor, samt några gymnasier i Sverige. Jag har undervisat japanska i 13 år, och jag tycker att lärare bör lyfta upp kulturella aspekter i språkundervisningen oftare, även på grundnivå. Det finns en tendens att lägga mycket fokus på att skriva och lära de främmande tecknen och grammatiken, men kritiska, kulturella aspekter utelämnas i språkundervisningen. Alla lärare behöver lyfta upp språkets betydelse för kritiskt tänkande hos studenter, och ansvaret gäller oavsett undervisnings innehåll som; grammatik, skriftsystem, historia, samhälle och kultur i Japan. Detta handlar inte endast om japanska, utan också om andra främmande språk som används och undervisas i Sverige. Vilken filosofi, historia och ideologi ligger bakom språket?

Att undersöka hur språklärare på universitet och högskolor ser på språk, kultur och normer för själva undervisningen är alltså viktigt. I den här studien ska jag studera detta närmare.

Bakgrund

Som universitetslärare följer jag kursplaner, som också anger vilken litteratur, som kurserna baseras på. Men jag kan också skapa eget kursmaterial för att utveckla idéer eller komplettera den gällande litteraturen. I mitt arbete uppstår ibland krockar kring normskiljaktigheter som är relaterade till skilda kulturella hemvister, och dessa är ofta knutna till jämställdhet. Exempelvis, finns illustrerade figurer i kurslitteraturen som framställer olika yrken och verb. Dessa material associerar i synnerhet till yrke som läkare, advokat, och chef till män. Däremot, associerar ofta verb som städa, diska, tvätta och laga mat till kvinnor. Trots att det beskriver en del av sanningarna i dagens samhälle i Japan, är dessa material en aning 'störande'. Dessutom, finns skämt som är olämpliga för studenter som har svenska värderingar. Det händer att lärare förbiser normskiljaktigheter och relaterade problem, i synnerhet i början av karriären i ett annat land. Detta beror på att man inte tillräckligt känner till den nya kulturmiljön och värderingarna.

Att undervisa ett språk innefattar alltså att man som lärare och elev begår flera misstag relativt de tolkningar som görs, hur språket ska användas, vad ord betyder i djupare kulturell mening, implicita innebörder, med mera. Ett illustrativt exempel på detta kommer från min egen undervisning. Jag ville illustrera ordet *att stirra* på japanska. För att ge en god illustration använde jag ett material som medföljer kursboken. Där finns en bild som består av två män; den ena klär på sig som en kvinna, och den andra mannen stirrar på hen (bilaga 1). Vid lektionsförberedningen, kändes det att det är acceptabelt att använda, eftersom bilden var roligt och enkelt. Det är också ett socialt faktum att 'en man som klär på sig som en kvinna' får en vis uppmärksamhet i dagens Japan. Mannen i bilden som tittar noga på hen, har dessutom inget ansiktsuttryck som förakt eller hån, trots att verbet används i negativa sammanhang. Han bara tittar på hen noga, som beskrivningen för verb *att stirra*. Alltså, bilden speglar japanskt samhälle och attityd ärligt. Av detta skäl, hade illustrationen använts i flera år. Dock, slutade jag använda den efter en transsexuell student deltog i kursen. Jag märkte plötsligt att det inte är en bra idé att använda bilden, eftersom den kan sår student. Jag undrade varför jag inte hade märkt av problemet tidigare, och anklagade mig själv. Den händelsen väckte följande frågor för mig: varför använde författaren den bilden för att beskriva just det verbet, och hur andra lärare egentligen behandlar sådana 'känsliga' materialen?

Språkets popularitet

Under hösttermin 2013 till 2017 genomfördes en bakgrundsenkät hos nya studenter i japanskaavdelning (GUL). Den visar på att anledningar till studier är i första hand intresse för språket och kulturen, sedan följer intresse av att bo, studera och arbeta i Japan. Landet ger allmänt intryck av att vara ett spännande land med en blandning av gammalt och nytt. Gamla traditioner och konst lever tillsammans med moderna popkulturer och avancerad teknologi. Det är ett exotiskt land, men tryggt i hög grad och det är ordning och reda. Många svenskar hittar likheter mellan Japan och Sverige, men samtidigt hittar de märkliga företeelser som är svåra att förstå. Det är troligtvis anledningen till att många människor har lockats till landet.

Japan och Sverige är båda industrialiserade demokratiska länder, utöver och har hög utbildningsnivå. Hur demokratiska värderingar utövas i vardagen, på vilka nivåer och riktningar, samt hur snabbt situationerna förbättras är dock inte alls samma. Noggrannheter och prioriteringar syns på olika områden. Exempelvis, det finns 30 miljoner människor som tar ett tåg varje dag i Japan, ändå kommer tågen i tid (SVT nyheter, 2017). Mordfrekvensen i Japan är bland den lägsta i världen¹ ((Samhällsnytt, 2017; The Economist, 2017). Beträffande i rang av jämlikhet mellan män och kvinnor, ligger däremot Japan 111: a bland 144 länderna, medan Sverige ligger 4: a (World Economic Forum, 2016). Förståelse om LBTQ har blivit bättre i japanskt samhälle i senaste decenniumet, men det finns kvar

¹ Mordfrekvensen i Japan ligger på 0,3 per 100 000 invånare. I USA 3,0, i Malmö 3,4.

envis traktteri, orättvis behandling och utanförskap i människornas liv (Nippon Communications Foundation, 2016).

Jag har bott i båda länderna, arbetat i båda länderna, och anser att de är likadana på sätt och vis, men ändå annorlunda. Att kasta ett kort ögonkast på de historiska bakgrunderna hjälper till att förstå varför vissa skillnader är så stora.

Det svenska och det japanska systemet

Storleksmässigt är Japan något mindre än Sverige men med en befolkning som är 13 ggr så stor (Worldometers, 2017). Det är ett geografiskt isolerat land, och utvecklades under en lång tid på ett annat sätt än Sverige. Det har funnit många kejsare i Japan, vars idéer kommer från gudar i shintoism, som är den nationella religionen i Japan. Sverige hade även gudar i nordisk mytologi, och efter vikingatiden, ansågs kungens makt utgå från gud, och senare började Luthers läror att reglera samhällets ordning (Göteborgs stadsmuseum, personligt besök, 4 april 2018). Sverige hade många grannländer att få påverkningar ifrån, medans Japan fick de flesta påverkningarna endast genom Kina på grund av det geografiska läget.

Konfucianism

Under *Edo-perioden* (1603 - 1868) började Japan att isolera sig från flesta länder. En av anledningarna till detta var att undvika att bli en koloni till andra länder. Den isolerade perioden pågick i ungefär 220 år. Fram till denna tidpunkt hade japanerna lärt sig inte endast shintoism, utan också filosofi som konfucianism och buddism genom Kina, och det var neo-konfucianism som påverkade folk starkt. Den ideologin hade en positiv syn på hårt arbete som jordbruk och nedvärderade pengar, vilket var bekvämt på maktens sida (Ottosson & Ekholm, 2007). Lika viktigt är att den filosofin betonade samhällets olika roller för att forma ett fungerande harmoniskt samhälle. Resultatet blev till en idé av ett ordningssystem som kallades *Shi-noo-koo-shoo*. Den ordningen bestod av samurajer (*Shi*), bönder (*noo*), hantverkare (*koo*) och köpmän (*shoo*). Köpmän var den lägsta kategorin på grund av sysselsättning med pengar. Då var det hemmafruar som tog hand om hushållsekonomi. Arbete som slaktare nedvärderades också, eftersom att döda levande sågs ett tabu i buddismen² (Ottosson & Ekholm, 2007). Sugimoto (2009) analyserar att konfucianismen påverkade japanskt samhälle starkt, och det blev en nationell ideologi snarare än en religion. Det är också intressant att se på Sverige i samma tidsperiod, för att landet även hade fyra ståndssamhällen; adeln, prästeståndet, borgarståndet och bondeståndet. Då var hierarkierna i samhället starka, och svenskar började revoltera och kräva rätten att uttrycka sig offentligt (Göteborgs stadsmuseum, personligt besök, 4 april 2018).

Trots den isolerade miljön under *Edo-perioden* i Japan, blomstrade nationellt hantverk, kultur, konst och ekonomi. Under 1800-talet, etablerades även privata skolor³ i Japan, och utbildningstillfällena och kunskapsnivån ökade, och det var under ungefär samma period när alla svenskar fick tillgång till utbildning (Ottosson & Ekholm, 2007). Det var i mitten av 1800-talet när Japan öppnade sig till världen igen. Anledningen var främst de stora kraven från USA och andra länder för att etablera en smidig handel. För att åstadkomma lika villkor som för andra länder, krävdes att Japan skapade ny lag, som blev Meiji konstitutionen (1889). Kunniga japaner formade konstitutionen med referens till de tyska och franska lagarna. På samma gång, avskaffades titeln *shogun*; den dåvarande högsta krigsherren, och makten lämnades tillbaka till kejsaren (Ottosson & Ekholm, 2007). Nuvarande japanska konstitutionen skapades 1947 efter andra världskriget under kontroll av General

² Detta kategorin kallades *hinin* och *eta*. De sysslade med så kallad 'orent' arbete, t.ex. garvare och slakteri. Detta beror också på tro på buddism, som nedvärderar att ta liv av djur. En av anledningarna till en diskriminering mot de tidigare kastlösa som FN och Sverige anklagar Japan tros för komma från den kategoriseringen i historia.

³ *Terakoya*; privata skolor, etablerades under 1800-talet, och det ses att ca 45 % av männen och ca 20 % av kvinnor var litterata på den tiden, vilket var högre läskunnighet än i vissa länder i Skandinavien.

Headquarters av USA. Meiji konstitutionen används som bas men makten ändrades från kejsaren till folket. Att beskriva denna moderna historia är viktigt eftersom det leder till de viktiga skillnader som vi ser idag.

Lag om rättigheter och jämställdhet

Rörande jämställdhet, fick svenska kvinnor rösträtt runt 1920, men japanska kvinnor fick det officiellt efter andra världskriget. Sverige införde jämställdhetslagen i arbetslivet 1979, som utvecklades till jämställdhetslag 1991. Sedan 2008 ersatts det med diskrimineringslagen, som inkluderar starkare förbud mot diskriminering (Arbetsgivarverket. Riksarkivet; SO-rummet; Sveriges Riksdag, 2018, 2016 & 2017). Å andra sidan, gjorde Japan betydligt få förnyelser i jämställdhetslagen. En möjlig tolkning är att lagen redan beskriver individens grundläggande mänskliga rättigheter, och förbjuder diskriminering på grund av ras, tro, kön, socialt tillstånd och biologiska ursprung (lagen14, Ministry of Justice). Det var först 1985, som det infördes en tydliggörande riktlinje för att förbjuda fördom mot kvinnor i arbetslivet (Ministry of Health, Labour and Welfare). 2006, inkluderades män i den lagen, och det förbjuder fördomar på grund av sexuella läggningar (Ministry of Health, Labour and Welfare). 2015 aktualiserade Japan en officiell linje för att hjälpa skolbarn med homosexualitet och könsidentitetsstörningar (Ministry of Education, 2015; Human Rights Watch, 2017). Det är sant att Japan fortfarande saknar detaljerade föreskrifter för att förbjuda olika slags orättvisa behandlingar och fördomar. Sverige och FN anklagar Japan för detta (Regeringskansliet, 2017; United Nations, 2017). Sugimoto (2003) analyserar problemet och framhåller att det är orsakad av otillräckligt igenkännande av problem om rättigheter och jämställdhet. Det finns framsteg, men processen är långsam, och det saknas fortfarande en tydlig sanktion mot dem som särbehandlar någon på arbetet⁴ (Cabinet Office, Government of Japan, 2014).

Kawashima (1967) granskar det japanska folkets alltför låga medvetenhet om lagen, och poängterar att problemet ligger på historia och filosofi. Det menar han beror på Meiji konstitutionen (1889); som skapades med referens till de tyska och franska lagen, samt placerade stor vikt på att lösa exterritoriala problem med andra länder. Meiji konstitutionen skapades även med syfte att lägga fram ett bevis som talar att Japan också är ett modernt land, eftersom de skapade en systematisk regelsamling som andra moderna länder har. Kawashima (1967) poängterar ytterligare att nuvarande konstitution; skapades av Meiji konstitutionen som bas, och integrerats under inspektion av USA. Kortfattat, tog lagen inte tillräcklighänsyn till japanernas synsätt och filosofi som hade etablerats under den långa egendomliga historien. Kawashima (1967) tar upp ordet; *rättigheter*, ett viktigt koncept i lagen i västländerna, och beskriver att japaner hade inget direkt motsvarandord under *Edo-perioden*. Detta beror på konfucianismens tanke sätt. Den filosofin placerade tonvikt på moraliska handlingar genom att visa ödmjukhet och omtanke till varandra, för att skapa ett harmoniskt samhälle. Det är den främsta anledningen till att varför lagen idag har skrivits med möjliga utvägar för att tolka och förhandla på olika sätt (Kawashima, 1967). För att illustrera skillnaden mellan västländer och Japan i samband med rättigheter, används ett exempel på trafikregel. Kawashima (1967) beskriver att vad som i USA anges som att vissa har *rätt till vägen*, och det innebär att ge vägen till de som har rätt att åka först; *yield right of way*. Däremot uttrycks lagen i Japan att man *inte får förhindra en specifik bils framfart*.

Auktoritarianism

Både Sverige och Japan utövar parlamentarisk demokrati. Det finns emellertid, stora skillnader om hur demokratin utövas. Sugimoto (2003) karakteriserar japans samhälle som påverkats av två motstridande styrkor; centrifugal- och centripetal styrka. Detta menar han att styret uppmuntrar folket till att utveckla och utvidga diversiteten, samtidigt, driver folket till homogenitet och uniformitet. Detta har problematiserats, och kallats för *friendly authoritarianism*. Den här auktoritarianismen har utövats på följande sätt:

⁴ Privat företag får böter först om de inte har förbättrat behandlingen, och ministern kräver.

[It] inculcates various forms of moralistic ideology into the psyche of every individual with a particular stress upon minute and trivial details. Spontaneous expressions and free actions of individuals are generally discouraged. Japan's authoritarianism does not normally exhibit its coercive face, generally dangling soft incentives of various kinds. [...] [It] propagates the ideology of equality and the notion of a unique national homogeneity, ensuring that images of class cleavage are as blurred as possible. (Sugimoto, 2003, s.271 - 272)

Detta betyder att individer och grupp ses som makthavare som besitter sympati och välvilja, med förväntningar att uppföra sig moraliskt. Detta präglar vardagen, och ses tydligt i ordningar och regler på skolor och företag. För att illustrera dessa, tar Sugimoto (2003) upp meddelanden som upprepas på tåget i Japan. Där meddelas ständigt att; inte stå vid dörren, hålla i handtag så du inte ramlar, och ge plats till äldre folk, m.m. På perrong på järnvägsstationerna, meddelas att; stå bakom den vita linjen, vänta i två köer, knuffa inte andra människor när du stiger på tåget, m.m. Dessa är några exempel av att de dominerande moraliska ordningarna används på mjukt sätt dagligen.

Sugimoto (2003) utvecklar detta genom att konstatera att ideologin förväntar sig att kollektivet tar ansvar för sitt uppförande. Detta leder till ett begrepp, som kännetecknar japanskt samhälle väl. Det kallas *seken*, och det betyder ett inbillat samhälle som har normativ makt för att saligförklara, godkänna eller underkänna individens beteende. Detta konstateras som följande:

In reference to *seken's* censoring functions, it is often said that if one deviates from social norms, *seken* will not accept one. If one does something shameful, one will not be able to face *seken*. One should not expect *seken* to be lenient and permissive. When an organization is found to be involved in an unacceptable practice, its leaders often make public apologies for disturbing *seken*. [...] As an imagined but realistic entity, *seken* present itself as a web of people who provide the moral yardsticks that favour the status quo and traditional practices. (Sugimoto, 2003, s.281)

Antagligen bidrar *sekens* värderingar till den låga kriminaliteten i Japan. Benedict (1946) som undersökte Japans antropologi, skrev att den amerikanska bekräftelsen på gott uppförande är "skuld", men för japanerna är det "skam", och kom till slutsats att skam är "den iakttagande jaget" för japaner (s.178). *Seken* hindrar troligtvis hög kriminalitet, men samtidigt, kan det göra svårt för individer att vara 'annorlunda'.

Visserligen påverkade geografiska och historiska faktorer båda ländernas historia. Emellertid, anser jag att filosofier som präglar dessa länder påverkade kraftigt utformningen av kulturer och normskillnader. Sverige har påverkats av Europas renässans, kristendomen, upplysningen och andra filosofiska tänkare i västländer. Jag betraktar det som att Sverige lägger mer fokus på individuella människors rättigheter. Däremot har Japan påverkats av shintoismen, buddismen och i synnerhet konfucianismen, som värderar människors olika roller, vars syfte är att skapa ett lyckat samhälle.

Ämnets karaktär

Japanska är ett helt annat språk än indoeuropeiska språk, och ses antingen som ett enskilt språk, eller ett som tillhör den altaiska språkgruppen⁵ (Nationalencyklopedin A). Språket har tre skriftspråk; *hiragana* (46 tecken), *katakana* (46 tecken), och *kanji* (ca 2136)⁶, och de brukar ofta blandas in i samma mening (Agency for Cultural Affairs, 2010). Det är också viktigt att lära sig att skriva tecknen med korrekta streckordningar för att lära sig ordentligt. *Hiragana* och *katakana* består av 5 vokaler, och skapar stavelseskraft av kombinationer med konsonanter. För att lära sig språket på universitet, brukar man börja med inläring av de främmande uttalen och tecknen. De första två terminerna omfattar fortfarande många vardagliga baskommunikationer. Det är på den avancerade nivån; den 4:e terminen, som studenterna kan nå ett läge där de kan diskutera en aning mer komplexa samhälleliga

⁵ Där tillhör t.ex. tungusiska, mongoliska och turkiska språk.

⁶ Kallas *joyo kanji* och dessa *kanji* betraktas som nödvändig *kanji* för att klara vardagar i Japan.

frågor på japanska (Göteborgs universitet, 2017). Dessa bakgrunder leder till en benägenhet till att både lärarna och studenterna, lägger för mycket energi på morfologi och syntax, dvs. böjningar och kombinationer med hänsyn till språkets regler och strukturer (Yule, 2010). Det är vanligt att lärare i japanska diskuterar om hur särskilda grammatiska funktioner kan förklaras till studenter på olika nivåer, samt hur vi kan hjälpa studenter med särskilt behov. Ökade uppgifter och tätt schema gör också att läraren lätt hamnar i ett så kallad *ekorrhjul*, och lämnar språkets sociokulturella aspekter till lärare som undervisar i samhälle och kultur.

På högskolor och universitet, finns också en tendens att separera undervisning i 'språk-del' och 'kultur-del'. Språk är en del av kultur, således är det oskiljbart från kultur. Emellertid innebär kultur fler frågor. Enligt Nieto (1996) som undersöker utbildning om kultur och språk, innebär *kultur* föränderliga värderingar, traditioner, sociala- och politiska relationer, världssyn, sociala klass och/eller religioner. Dessutom finns människor som hellre vill studera kultur och historia framför att lära sig språket, eftersom språklära är alltför tidskrävande. Å andra sidan, finns det folk som är mer intresserade på att lära sig tecknen. På grund av dessa förhållanden, är det begripligt att dela upp undervisning i separata; språk- och kultur-delar, för att anordna attraktiv kurs. Emellertid, accelererar den här uppdelningen lärarnes benägenhet att fokusera på endast 'sin egen del'. Detta har kritiserats under senare år. Exempelvis, granskade Pavlenko (2003) TESOL; *Teaching English to Speakers of Other Languages*, för att studera lärares synsätt om språk och identitet. Hon ifrågasätter en tendens i språkinläring, som siktar på att bli som modersmåltalare. Detta menar hon att många vill bli som modersmåltalare genom att fokusera på lingvistisk kompetens som uttal och ton. Men, språkundervisning bör ta hänsyn till att forma individens identitet (Pavlenko, 2003).

Officiell riktlinje om grundlärarexamen framställer tydligt att lärare måste "visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och samlevnad" (SFS 1993:100, Bilaga 2 i Högskoleförordning). Även ämneslärare måste placera demokratiska värderingar som grund, och ta ansvar att stödja studenter för att få färdighet och förmåga för att kritiskt granska, reflektera, och diskutera ämnets område (SFS 1993:100). För språklärare, måste det finnas mer än att uppmuntra studenter att kritiskt kontrollera egna språkliga fel. Detta blev eventuellt en av anledningen till att jag bestämde mig att börja söka andra språklärares syn på språk och lärande.

Syfte och frågeställningar

Den här studien har som syfte att studera, beskriva och analysera kulturella normer och kollisioner, som formar och uppstår i lärares undervisning i och på japanska vid högskolor och universitet i Sverige.

Studien innefattar tre övergripande frågeställningar:

1. Hur ser japanska lärare på villkor för västländska studenter i sin undervisning? Varför?
2. Vilka kulturella kollisioner uppstår? När och varför?
3. Hur hanteras dessa av lärarna? Hur ser resultat ut?

Tidigare forskning

I det här kapitlet, presenteras relevanta studier om läroboksanalys. Deltagande observationer i klassrum, samt japanska mediers hanteringar om språket och ideologi tas också upp.

Forskning om läroboksanalys i olika ämne

Kulturella kollisioner som upplevs i undervisning är oftast knutna till läroböcker. Det är värt att undersöka frågor som lyfts upp genom läroboksanalys. I det här avsnittet, presenteras fyra vetenskapliga forskningar. Det omfattar barnböcker i USA, läroböcker i varierade ämne i andra länder, läroböcker i svenska för andra språk, samt läroböcker i japanska.

Barnböcker

Worland (2008) beskriver i sin artikel om hur läromedel i förskolor förändrades mellan 1960 och 1990 i USA. I artikeln visas hur perioden innefattade stora förändringar i samhället, och dessa var t.ex. moderna kvinnorörelser som ledde till den bredare arbetsmarknaden för kvinnor. Worland (2008) refererar också till en studie av Weitzman, Eifler och Hokada (1972) som kritiserade barnböcker som hade publicerats av väl respekterade utgivare. Anledningen är att dessa böcker fortsatte att använda stereotypa genusbilder, trots att samhället hade genomgått stora förändringar. De böckerna presenterar kvinnor som underlägsna, passiva och osynliga figurer i titlarna, illustrationerna, samt karaktäriseringarna. Worland (2008) påkar på möjlig påverkan till små barn, och kritiserar utgivaren för deras inflytande. Hon menar att små barn under vissa sårbara perioder under uppväxtåren är särskilt lättpåverkade av kultur och värderingar (Worland, 2008). Jag också håller med om att barnböcker och dess illustrationer påverkar barns utveckling på stort sätt. Detta bero på att små barn kan ses som *tabula rasa*, vilket innebär att de tar in informationer som befinner omkring dem, och sorterar informationerna, strukturerar meningar och skapar koncepter genom interaktioner i den miljön (Takaya, 2013). Här ses en viss likhet mellan barnböcker och läroböcker i främmande språk. Detta menar att när man lär sig ett annat språk i sitt eget land, blir läroboken en huvudkälla för att förstå inte endast målspråket, utan också kultur och normer som bär språket (Kumagai, 2014a).

Olika läroböcker i Syrien, Indien, Rumänien, Kina, och USA

Blumberg (2008) undersökte tidigare studier om läroböcker, bland annat i Syrien, Indien, Rumänien och Kina med fokus på genusfördom. Olika typer av läroböcker har analyserades. Dessa inkluderade illustrerade barnböcker, matematikböcker på grundskola, historieböcker på gymnasier, och kurslitteraturer i lärarutbildning. Det var intressant att även läroböcker i lärarutbildning i USA hade genusfördomsfulla material. Den dragna slutsatsen är att det finns en envis tendens att underrepresentera kvinnor i varierande grad, och stereotypa genusroller ses både i yrke och i hemmet. Detta karaktäriserades genom beskrivningarna och handlingarna.

Blumberg (2008) uppmärksammar vidare Miroiu (2004) studie om Rumäniens läroböcker. I den undersökningen, skrev Miroiu (2004) att många läroböcker har *gender neutral* ställning, som beskrivs enligt följande: "[a] *gender-neutral* approach means the tendency to ignore gender differences as being irrelevant and thus to perpetuate stereotypes as they exist" (Miroiu, 2004, s.86). Den här attityden har en risk, eftersom det liknar *gender blindness*, som kan bli källan till genuskonservatismen. Genus konservatismen menar att betrakta genusrelationer som de är, kan eventuellt främja sexismen. Vidare, uppmuntrar Miroiu (2004) lärare att ha *gender sensitivity* som beskrivs: "the capacity to perceive gender issues, receptivity to gender aspects and gender injustice (being aware of sexism and patriarchy and, at the same time, having the will to promote gender partnership rather than gender domination" (s.85-86)⁷. Blumberg (2008) skriver ytterligare att vikten av att vara uppmärksam på genusfrågor, och hänvisar till en undersökning som visar på att lärare blev mycket uppmärksamma efter att de fått instruktioner om genusfrågor.

I stället för att införa en kostsam och tidskrävande åtgärd för att byta kurslitteratur, uppges en snabb lösning, som kan påverka jämställdhet. Detta är att låta studenter hitta problematiska detaljer i textboken, och uppmuntra dem att diskutera om hur dessa kan förändras med avseende på mänskliga rättigheter (Blumberg, 2008). Det påminner mig om metoden, så kallad *problem-based learning* (Fry, 1999). Det innebär att i första hand identifierar studenter vad problemet är, och sedan arbetar för att hitta lösningar. Metoden har möjligheter att användas i olika sorters undervisning. Jag anser att det stimulerar studenternas kritiska tänkande omedelbart, och metoden ses som en av de potentiella åtgärderna kring problematiska material.

Svenska för invandrare

Carlson (2007) granskade kurslitteraturer i svenska för invandrare mellan 1960 till början av 2000-talet. Studien visade att texterna, sättningsarna och karaktärerna hade förändrats över tid. Detta beror på samhällets och invandringens förändringar. Detta betyder att läroböckernas fokus ändrades från specifika invandrare som kom till Sverige just för att arbeta, till invandrare som förväntas att utbilda och anpassa sig för att leva i Sverige. Några SFI kursböcker framställer svenskar som; människor som äter många potatisar, pannkakor, pizzor, och dricker mjölk med mat och dricker mycket kaffe. Carlson (2007) kritiserar denna stereotypa framställning, och pekar på att det finns brist på att redogöra historiska- och kulturella kontexter. Å andra sidan, visar en del läroböcker på ideala bilder som inte stämmer med verkligheten. Exempelvis, framställdes lika fördelning i hemma, i form av en illustration; en man med förkläde vaktar grytan och städar samtidigt. Det är intressant att Wellros (1995), som också forskar språk och sociologi, beskriver bilden som inte stämmer med de aktuella arbetsfördelningarna på den tiden. Detta är ett exempel av att förstå hur läroböcker kan framställa politiska ideologier för att indoktrinera folket.

Läroböcker i japanska

Adachi och Jeon (2006) granskade 18 läroböcker i japanska och koreanska för nybörjare som användes i Japan. Syftet är att granska om det finns genusfördomar med stereotypa framställningar. Analysen började med att plocka fram scener av män och kvinnor. Data organiserades i tre olika kategorier. Den första är vokabulär och uttryck, den andra är situationer av talare, och den tredje är illustrationer. Resultatet i japanska kursböcker visar att: 1.inga fixerande skillnader finns mellan män och kvinnor i vokabulär och uttryck, 2. man ser fixerande traditionella könsroller i de olika sättningsarna i både hemmet och arbetslivet; i senare upplagor ändrades dock de flesta problematiska delarna till neutrala. 3. Man ser traditionella könsroller och yrkesroller tydligt i illustrationerna. Adachi och Jeon (2006) preciserar att fixerande genusbilder är i stort sett osynliga, och dessa vävdes in i situationerna och illustrationerna, vilket är lätt att missa. De betonar även att det är viktigt att

⁷ Miroiu (2004) ytterligare beskriver två koncepter. *Gender fair*; strategi, riktlinje, utbildning som hyllar skillnader av kön och betonar mänskliga rättigheter till alla. *Gender potential*; handlingar för att främja *Gender sensitivity* och *Gender fair*.

lärare tillägger lämpliga kommentarer när de använder genusrelaterade material i sina lektioner. Vad som menas med 'lämpliga kommentarer' ges dock inte förklaring till i studien. Undersökningen avslutades med att uppmuntra läraren att vara uppmärksam på inte endast genuskillnader, utan också fixerande tankar och kulturskillnader.

Kumagai (2014a) undersökte en kurslitteratur i japanska som används mest på gymnasier och universitet i USA⁸. Läroboken är samma kurslitteratur jag och andra lärare i min studie använder. Syftet av Kumagais studie var att undersöka om det finns specifika värderingar och tro eller bakomliggande tankar i kurslitteraturen. Studien inkluderade information om de fyra författarens bakgrunder, lärobokens innehåll, ordning, karaktärer, samt situationer. Metoden var att bli *resistant readers*, nämligen, att göra en kritisk läsning med en utgångspunkt av att måltexten har fel (Janks, 2012). Analysen inleddes med följande frågeställningar; hur avslöjar språket maktrelationer mellan karaktärerna, och hur gynnas språket läsarna av samspelen mellan karaktärerna i texten? Resultaten visar på att värderingar och ideal i japanskt samhälle har överförts både på tydligt och på nyanserat sätt. Till exempel, framställs heterosexuella relationer som norm, och det finns traditionella sociala hierarkier och maktförhållande i arbetsliv och i könsroller. Det finns stereotypa hemmafruar som stannar hemma och tar hand om familjen, och stereotypa hårt arbetade makar som kommer hem sent efter arbetet. Det finns även ideala bilder av utbytesstudenter som är passiva och underordnade lärjungar. Ideala bilder av japaner framställdes också, och dessa är människor som hjälper utbytesstudenter, lär ut villigt och snällt hur man bete sig i Japan. Dessa värderingar och normer hade vävts in i dialogerna, övningarna och illustrationerna. Kumagai (2014a) kritiserar att läroboken har en alldeles för ideal värld med snälla och hjälpsamma folk, och det hjälper inte studenterna för att bli kritiska språkanvändare som kan hantera komplexa relationer i Japan. Hon betonar lärarens ansvar genom att referera till följande ord från Reagan och Osborn (2002) som inspirerades av Paulo Freire:

Critical pedagogy calls for us to re-examine not only the purpose of foreign language instruction, but even more, the hidden (and often not-to-hidden) biases about language, social class, power, and equity that underlie language use. Second language education, in short, from a critical perspective is not only about the teaching and learning of a second or additional linguistic system, but is also about social and cultural knowledge, and perhaps even more, about helping students to develop critical approaches to examining and understanding such knowledge. (s.30)

Här ifrågasätts lärares ansvar, att det är inte bara att lära ut lingvistiska systemmässiga aspekter, utan också att lägga märke till dolda fördomar i språket och stödja studenter för att utveckla kritiska perspektiv kring målspråket.

Lärare och medias handlingar

Det finns en hel del forskning om konflikthantering i klassrummet. Cohen (1995) skriver om konflikter på skolor, och redogör dess olika faser i form av en pyramid, och ger råd för att lösa problem på olika sätt. Hakvoort och Olsson (2014) intervjuade 10 lärare och skriver att även kompetenta lärare är osäkra på hur man skulle hantera konflikter i klassrum, och analyserade att det finns en tendens att många lärare använder mer *top-down authority* än att använda konstruktiva och demokratiska lösningar. Det finns dock lite forskning om hur språklärare hanterar kulturella kollisioner under sina lektioner i japanska.

I det här avsnittet presenteras två fall. Den första är en lektion i japanska, och den andra är en lektion i engelska i årskurs åtta. En studie om japansk medias användning av specifik språkstil mot kejsarfamiljen presenteras också. Den sistnämnda studien är intressant, eftersom lärare i japanska undervisar även den typen av språkstil i Sverige.

⁸ Kurslitteraturen: Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (2011). *Genki I, II: An Integrates Course in Elementary Japanese*. Tokyo: Japan Times.

Japanska på kvinnoskola i USA

Trots spridning via internet och bredare möjligheter att kontakta andra språk och kultur, är det viktigt att granska vad som lärs. Läroböcker och lärare påverkar också studenternas förståelser kring målspråket och kulturen. Inläring av främmande språk utanför landet där målspråket används, innebär särskild hänsyn till inte endast läroboken, utan också lärarens undervisningssätt. Utifrån denna synpunkt, observerade Kumagai (2014b) lektioner i japanska i ett klassrum i USA. Syftet var att förstå processen av normalisering av språk och kultur genom att analysera samspel mellan läraren och studenterna. Forskningen var på en av de mest prestigefyllda kvinnohögskolorna, som har feministisk inriktning. Det var det 2: a året för de 10 studenterna som består av 6 asiatiska amerikaner, 3 vita amerikaner, och en utbytesstudent från Korea. Den japanska lärarinnan; namnges som Tanaka, är i 30-årsåldern med erfarenhet att undervisa japanska både i Japan och USA. Kurslitteraturen är ett av de välkända materialen i USA⁹. Observationen pågick under ett år, och studien inkluderade intervjuer med Tanaka för att förstå hennes perspektiv om handlingarna.

Två exempel på lektioner i språk

Kumagai (2014b) tar upp två specifika scener i Tanakas lektioner. Den första scenen handlar om skillnaden mellan manligt- och kvinnligt språkbruk. Kurslitteraturen framställer vilka manliga- och kvinnliga uttryck används i dess dialoger. Samtidigt, tillägger kurslitteraturen kommentar att unga generationer inte använder den (manlig och kvinnlig) separata språkstilen nuförtiden. Tanaka beskrev dessa språkstilen kortfattat, och gjorde en övning för det typiska språkbruket för att testa studenternas förståelse. Då reagerade en student och ifrågasatte "That's sexism, isn't it?". Då, log Tanaka och kommenterade att "That may be so", och fortsatte lektionen (Kumagai, 2014b, s.245). Tanakas språkbruk under lektionen, som "Okay? Yeah" uppmärksammades också för att det signalerar studenterna att den frågan är avslutad och nu är det tid att gå till nästa fråga (s. 244, 245). Detta språkbruk av läraren väcker intresse, eftersom hon använde språk för att tysta ner någorlunda obehagliga frågor. Tanaka fortsatte samma övning, och frågade en annan student. När studenten valde det kvinnliga suffixet, svarade Tanaka att det stämmer. Senare intervju med Tanaka visade att hon personligen tycker att det spelar ingen roll om kvinnor använder manligt språk och män använder kvinnligt språk, eftersom det är individens val. Tanakas avsikt var bara att meddela studenterna att vissa japaner kan reagera starkt om studenterna använder 'opassande' språkstil i Japan. I frågan om studentens kommentar om sexism, besvarade Tanaka: "I think we don't need to talk about feminism and gender issues in a Japanese language class. If the students want to talk about sociocultural or political issues, they should do that in literature or cultural courses" (Kumagai, 2014b, s.253).

Den andra scenen handlar om en förklaring kring japansk 'gåva-kultur'. Kurslitteraturen beskriver att många japaner köper presenter när de reser utomland för att de kan ge souvenirer till sina familjemedlemmar eller till kollegor efter resan. Kurslitteraturen beskriver att den traditionen; att handla mycket på resan, ses ofta 'underlig beteende' från människor från andra kultur. Eftersom studenterna inte verkade förstå den 'underlighet' i kurslitteraturen, använde Tanaka ytterligare bilder av japaner som deltar i en stor grupppresa, går runt i stor grupp, och de flesta av dem bär kamera på sig. Eventuellt hamnade Tanaka på att förstärka den stereotypa bilden av "weired", och "creepy" japaner (Kumagai, 2014b, s.248). När en student i den tidigare scenen ifrågasatt den stereotypa bildens trovärdighet, svarade Tanaka att själv tycker hon att alla japaner är olika, och det beror på person till person. Ändå, undvek Tanaka att ge ett direkt svar. Senare, intervjun med Tanaka visade att hon försökte hjälpa studenter att förstå vad kurslitteraturen beskriver, men samtidigt känner hon sig pressad av innehållet. Tanaka oroar sig även på att om hon korrigerar kursbokens innehåll ofta, så tappar studenterna tro på materialen, och även slutar att delta i lektionerna. Kumagai (2014b) analyserar dessa händelser och kom fram till följande tre hypoteser: 1. För Tanaka, har kursboken

⁹ Kurslitteraturen: Miura, A., McGloin, N. (1994). (1: a Ed.). *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*. The Japan Times.

absolut makt, 2. kursboken skrevs för att skapa meningsfulla debbat i klassrummet, 3. kursboken är oduglig. Slutligen ger Kumagai (2014b) följande frågor:

Is it really sufficient for a language teacher to assume a role as a technician who teaches 'linguistic pieces' and provides information about 'culture' as an add-on? Are there textbooks (or texts) that present objective truth? Aren't all texts, even those written by experts in the field, nothing but reflections of the author's interpretations of a version of realities constructed by their own values, assumptions and world views? (s.257)

Forskningen avslutas med en utmaning till alla lärare att vara våga kritiskt examinera läroböcker, samt vikten av att lyssna på studenternas kritiska åsikter. Särskilt är det viktigt att öppna en diskussion när man undervisar i manlig- och kvinnlig lexikala alternativ, eftersom frågan relaterar till individens identitet och rättigheter (Kumagai 2014b).

Engelska i årskurs åtta

Simonsson och Angevall (2016) analyserade lektioner i engelska i årskurs åtta i Sverige. Syftet inkluderade att undersöka om hur elevernas sexuella subjektiviteter produceras. Elevernas och lärarens samspel har observerats och dokumenterats utifrån synpunkten av att språket representerar meningar, samt yttrande och handlingar omfattar konceptualisering. Diskursanalys har använts som metod i avsikt med att tydliggöra problematiska förställningar.

Det särskilda tillfället som togs upp i artikeln är elevernas miniteater med ett tema; 'hud'. En elevgrupp med tre pojkar och en flicka spelade en scen som handlar om ett manligt par får tatueringar på en tatueringstudio. Paret höll varandras händer under tatueringarna, och visade omsorg verbalt, t.ex., "my man", "Oh, baby.", på komiskt sätt, vilket led till hysteriska skratt i hela klasen (Simonsson & Angevall, 2016, s.49). En pojke ropade även "No homo, right!", "No homo, man." (s.54). Händelsen identifierades som reproduktion av den normativa heterosexuella värderingen. Det har inte framställts särskilt om hur läraren hanterade situationen förutom att läraren skrattade tillsammans med eleverna. Dessutom kommenterade läraren "That was fun, right? I thought we needed to lighten things up a little bit" (Simonsson & Angevall, 2016, s.50).

Som Simonsson och Angevall (2016) medger, ger humor och skratt positiva effekter på inläring av andra språk. Det kan ändra en svår uppgift till en lättare och rolig. Dessutom förstärks banden mellan studenterna, och det bidrar till att skapa en positiv stämning, vilket leder till att motivera studenter (Bell, 2009). Det är också viktigt att uppmuntra och ge beröm till de elever som försöker att tala på det främmande språket inför andra. Skolor som institution har dock ansvar att främja demokratiska värderingar (Carlson & Meyer, 2014; Nelson, 2006). Scenen påminner mig om svårighet att märka dolda ideologier, också vikten av lärarens genuskänslighet. Samtidigt känner jag igen svårigheten att hantera sådana situationer som lärare. Detta beror på att klassrummet är komplext och innehåller mångfacetterade aspekter som behöver tänkas igenom. Detta är exempelvis elevernas mognad, kulturella bakgrunder, förhållanden till sina familjer och vänner, och vad som när hänt i klassen tidigare, med mera. Lika viktigt är att tänka på lärarens insikter; hens bakgrund, inriktning, relationer med elever och deras föräldrar, och så vidare. Denna studien tyder på den komplexitet som ett klassrum har, samt svårigheten att vara observant och känslig mot genusrelaterade normer.

Japansk medias språk användning om kejsarfamiljen

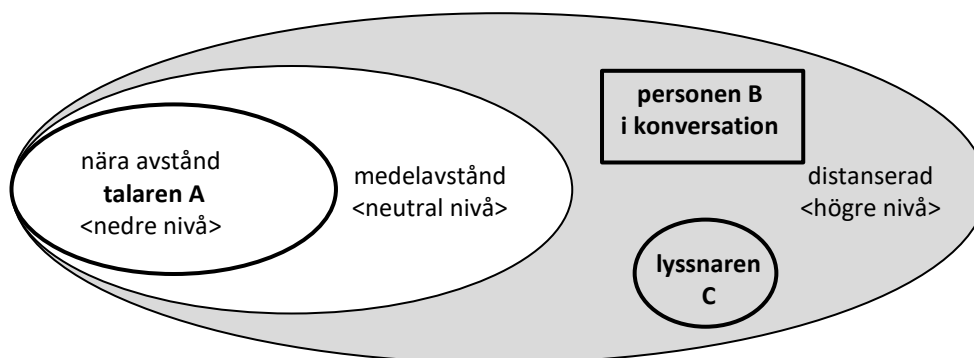
Azuma (2006) inspirerades av Noro (2001), som skrev om *kritisk diskursanalys* av Fairclough och Wodak, skrev en artikel om det japanska mediernas användningar av artighetspråk mot kejsarfamiljen. Det är intressant att studera, eftersom medier har uppdrag att informera ett faktum till mottagare, och har även stort inflyttande på samhället.

I japanskan finns olika graders av artighetspråk som kallas *keigo*. Grammatisk struktur av *keigo* kan beskrivas enkelt; t.ex. att byta vissa verb till andra verb, eller att tillägga särskilda prefix eller suffix

till vissa substantiv. Huvudsakligen används *keigo* till någon som ligger högre i status och någon som man respekterar. Frågan om när och till vem *keigo* används är dock inte enkelt att förstå för svenskar.

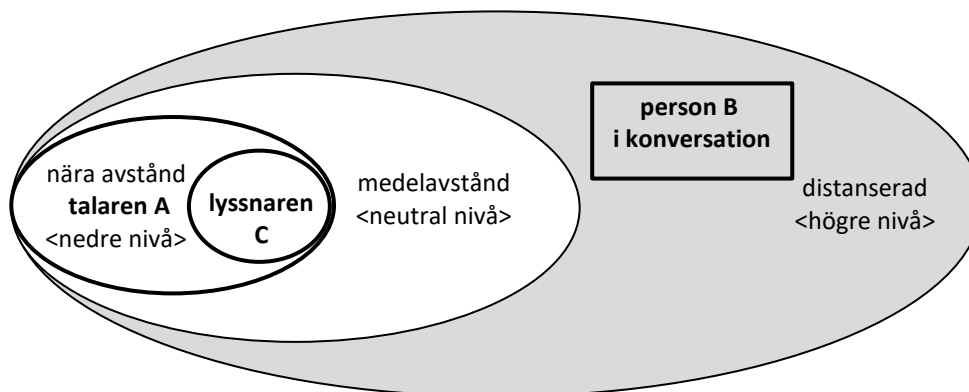
Azuma (2006) förklarar *keigos* möjligheter att placera lyssnaren i följande figurer. Figur 1 illustrerar att talaren A kan placera personen B i konversationens ämne genom att använda *keigo*. Talaren A kan placera lyssnaren C på samma nivå som B (Figur 1).

Figur 1.



Talaren A kan också placera lyssnaren C på samma nivå som sig själv, och exkludera/placera person B i ämnet långt bort eller i högre plats i sitt berättande (Figur 2).

Figur 2.



[min översättning. figuren är avskrift från Azuma (2005)]

Azuma (2006) poängterar att den väsentliga punkten inte är den distansen mellan talaren A och personen B i berättelsen, utan lyssnare Cs placering i förhållande till talaren A. Därför möjliggör *keigo* denna placering automatiskt. I vardagliga konversationer blir den distansen flexibel, eftersom båda parterna; A och C, kan justera distansen genom att omformulera eller utesluta *keigo*. Problemet sker när lyssnaren C inte har möjlighet att justera detta. När medier som tidningar och tv blir talaren A och informerar någon med *keigo*, etableras den distans mellan person B i ämnet och lyssnaren C. Publik C har ingen möjlighet att justera den distansen.

Azuma (2006) förklarar att medier har en princip att inte placera någon på högre nivå än publik på grund av deras neutrala hållning. Medier har likväl ansvar att framställa ett faktum till publik, som har olika åsikter. De flesta framträdande medier är medvetna om problemet, och lämnar även officiella uttalanden. Som exempel, klargör Kyodo News i 1990 att medierna bör avskaffa den alldeles för högtidliga språkstilen om kejsarfamiljmedlemmarna, eftersom det tvingar läsare att värdera den gamla ideologins dolda budskap (Azuma, 2006). De redogör även att tvinga respektera någon som folk inte vill respektera, är en akt av svek mot själva, men också ett svek mot folket. Azuma (2006) instämmer dock att det finns fortfarande en tendens att använda alltför högtidlig *keigo* kring kejsarfamiljen. En del medier fortsätter att använda dessa språk även om de har tvekan. Denna undersökning ifrågasätter vidare mediernas tendens till att undvika frågor som har anknytning till ideologin. Den studien om relationen mellan medier och läsare påminner mig om relationen mellan lärare och studenter. Mottagare påverkas av mediernas framställningar genom rubrik, ordval, musik med mera, och lärare; som har institutionell makt till studenter, kan också använda likartad påverkan i sin undervisning.

Teoretiska antaganden

Eftersom studien handlar om kulturella kollisioner inom undervisning i japanska, måste ordet *kollision* beskrivas närmare. Ordet här menar inte fysiska krockar naturligtvis, utan menar mentala avseenden, som synonym till *konflikt*. Ordet konflikt anses vanligtvis negativt, och det kan delas i *inre-* och *yttre* divisioner. Den inre konflikten tar form av moraliskt dilemma eller tvekan inför olika handlingsalternativ (Deutsch, 1973; Nationalencyklopedin B). Yttre konflikt identifieras som ett tillstånd hos en eller flera partier som har inkompatibelt värde, och hindrar andra för att prioritera eget värde (Deutsch, 1973). Enligt Hakvoort och Olsson (2014) som undersöker konflikthantering på skolor, måste en konflikt inte vara negativt. Konflikt är neutralt, och kan tolkas både konstruktivt och destruktivt beroende på handlingar (Deutsch, 1973). Hakvoort (2010) betonar att lära sig konflikthantering hjälper oss att utveckla våra personligheter. Konflikt är en nödvändig fas för att främja demokratiska förhandlingar, vilket modifierar nuvarande sociala ordning (Valsiner & Cairns, 1992; Hakvoort, 2010). I min undersökning; kulturella kollisioner som japanska lärare upplever i Sverige, finns både inre- och yttre dimensioner. Med inre kollisioner menas t.ex. att lärares ägna bedömningar om ett specifikt material, samt deras funderingar om hur det ska användas eller inte. Yttre kollisioner uppstår att aktuella konflikter med studenterna på grund av normskillnader mellan Japan och Sverige.

Norm beskrivs som ”det ’normala’ eller godtagna beteendet i t.ex. en social grupp; konvention, praxis”, samt ”De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden, och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejakar dem.” (Nationalencyklopedin C, *Norm*). Detta innebär att norm är en viktig del av ett samhälle, som ger viss trygghet och tillhörighet, vilket påverkar starkt vår identitet. Lärarna har växt upp i Japan under viss period, och ’konstruerats’ av japanskt samhälle i viss grad genom interaktioner med människor som befann sig omkring dem. Det kan finnas någorlunda gemensamma aspekter om normer mellan lärarna utifrån konstruktivistiska perspektiv. Vad händer när de undervisar i ett svenskt klassrum? För att förstå det närmare, används socialkonstruktivistiskt perspektiv, i synnerhet med stöd av Bryman (2012) som skriver om hur perspektivet fångar rörlighet och återskapande. Med annat ord, undersöker studien om hur japanska språkundervisningen kan återskapa olika kategorier genom lärarnas kulturella reproduktion i mötet med studenter i Sverige (Boyd & Ericsson, 2015).

Diskursanalys

Enligt Wodak (1997), är *diskurs* språkliga normer, eller kollektiva språkliga regler för att organisera världen. Detta betyder att diskursen kan påverka vårt sinne, och också talar om när och vad någonting ses passande eller inte passande i den sociala enheten (Wodak, 1997). Diskursen involverar därför inte endast rena texter eller samtal. Det omfattar även alla slags meningsskapande resurser; som kallas

semiotik, och det är t.ex. visuella informationer, ansiktsuttryck, kroppsställningar, gester, och även lukt, som är kopplad till sociala livet (Harvey, 1996; Bergström & Boréus, 2012). Exempelvis, betonar Sahlström (1997) bildernas roll, och hävdar att de bär estetiska, religiösa, och psykologiska meddelande. Det betonas även att bilder har en viktig roll för att tillhandahålla ideologi, och spelar en mäktig funktion inom diskursanalys (Sahlström, 1997). I vetenskaplig sammanhäng, betyder diskursen alltså helheten som bygger verkligheten och normerna i den sociala gruppen.

Med hjälp av *diskursanalys* kan man synliggöra hur vi påverkar och påverkas av samhället (Fejes & Thornberg, 2015). *Diskursanalys* kan ses som teori men även som metod, och har multidisciplinär karaktär med breda begrep (Fejes & Thornberg, 2015). Den viktigaste egenskapen är dock att beskriva variationer av världsbilden, snarare än att utpeka endast en som sann (Bryman, 2012). Detta beskrivs av Foucault att "particular set of linguistic categories relating to an object and the ways of depiction it frame the way we comprehend that object" (Bryman, 2012, s.528). Potter och Wetherell (1987) definierar det som ett sätt att betona varierade de psykologiska världsvariationer vi har. Bryman (2012) poängterar även att forskarens framställningar är också en av olika versioner av världsbilden.

Dijk (2012) relaterar diskursanalys till *social cognition*; dvs. ett vetande som fungerar ett slags 'censur' när vi hanterar attityder, ideologier, normer och värderingar (Dijk, 1993). Ytterligare kopplar Dijk (2012) det med *mentala representationer*, dvs. våra personliga tolkningar av enskilda områden. Mentala representationer konstrueras individuellt, med tidigare unika episoder och erfarenheter, vilket konceptualiserar meningar på varierande sätt (Dijk, 2002; Ehrlich, Tardieu & Cavazza, 1993). Detta leder till att vi har olika attityder och värderingar, även till ett och samma fenomen (Dijk, 1993). Av detta skäl, är det rimligt att använda diskursanalys som metod och teori. Det hjälper oss att förstå varför vissa personer uppför sig på särskilt sätt.

Eftersom diskurs visar kollektiva normer i den sociala enheten, leder det till frågor kring maktförhållande. De tidigare nämnda läroboksanalysena intog kritiska ställningar, och synliggjorde ojämlika genusroller och politiska ideologier som var dolda i situationerna och illustrationerna (Blumberg, 2008; Miroiu, 2004; Adachi & Jeon, 2006). Deras ståndpunkt bygger på *kritiskteori* som har tonvikt på att aktivt bekämpa ojämlikhet (Keeves, 1988). För att rätta till situationen snabbt, förslög Blumberg (2008) en åtgärd som liknar *problem-based learning* (Fry, 1999). I läroboksanalysen som Miroiu (2004) genomfört, används också synsätt av kritiskteori. En attityd som kallas *Gender sensitivity* och en attityd som kallas *gender-neutral* som Miroiu (2004) tog upp är intresseväckande med tanke på lärarnas attityder mot kursmaterial som innefattar genusrelaterade frågor. Som lärare, är det önskvärt att äga *gender sensitivity*, dvs. att vara uppmärksam om genusfrågor. På samma gång, anser jag att det finns risk att lärare intar ovarsam *gender-neutral attityd* i form av att meddela studenter bara ett 'faktum', med betäckning som objektiv undervisning, och låta frågan vara som den är. Hur agerar lärare på ett kursmaterial som innefattar subtila skämt om transsexuella minoriteter, eller upprepade presentationer av stereotypa genusroller? Det är så lätt att inte märka dessa, eftersom de är dolda. Kalonaityté (2014) som diskuterar *normkritisk pedagogik*, betonar att alla utbildningar har en roll av att främja demokrati, och har samhällsförpliktigande ansvar. Detta tolkas som att språklärare behöver vara uppmärksammas på olika sorters maktdominans, t.ex. genusperspektiv, och utbilda studenterna i att bli språkanvändare som förstår språkets roll i fråga om mänskliga rättigheter (Pavlenko, 2003; Reagan & Osborn, 2002).

Allt detta; diskursanalys med den kritiska inställningen, leder till *kritisk diskursanalys*. Kritisk diskursanalys innebär att analysera diskursen kritiskt, granska bakomliggande strukturer och makt i samhället, resonera om och beskriva dessa relationer, och agera för att rätta till maktobalanser (Fairclough, 2015; Fairclough & Wodak, 1997). Dijk (1993) betonar att kritisk diskursanalys helst granskar *top-down* relationer av dominans. Den synpunkten kommer från i synnerhet Foucault, som poängterade att enskilda individer inte äger makt, utan snarare ligger vid sidan av att utformas av den större makten (Dijk, 1993; Beronius, 1986; Bergström & Boréus, 2012). Utifrån socialkonstruktivismen återskapas ideologi och normer genom diskursen (Bryman, 2012). Att

undersöka hur japanska normer re-konstrueras och införs av lärare under en språklektion är därför intressant och betydelsefullt. Detta beror på att undervisning påverkar även konstruktion av studenternas förståelse om världen.

Språk och lärande

Williams och Burden (1997) diskuterar förhållningssätt hos språklärare utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv. De skriver att de flesta lärare är medvetna om uttrycket; *learner-centred teaching*, men pekar på att ordet bör vara *person-centred*, eftersom lärares egna föreställningar påverkar allt hen gör i klassrummet (Williams & Burden, 1997). Detta leder till vikten av lärares synsätt om språk och lärande. Det hjälper även att fördjupa förståelsen om varför lärarna väljer specifika navigeringssätt vid kulturella kollisioner.

Många studenter i språkämne önskar att kunna tala och skriva som infödda gör. Men, är det tillräckligt? Pavlenko (2003) kritiserar en tendens att sikta på kompetens som infödda talare, och menar att man bör fokusera mer på att bygga lärlingarnas identitet. Det uttrycks att lära sig andra språk är att bli en annan social person (Crookall & Oxford, 1988). Detta betyder att språk är en del av kulturen i landet där målspråket används, och därför inkluderar annorlunda värderingar och filosofi. Det kan innefatta politiska och ideologiska frågor som inte överensstämmer med sitt ursprungliga jag (Blackledge, 2000). Språkinlärning är således inte enbart att bli duglig på yttre förmåga, som grammatik och uttal. Det bör därutöver ge bredare synsätt och meningar till vårt liv, som eventuellt möjliggör "educating the whole person" (Williams & Burden, 1997, s.49, 6). Frågan blir följaktligen hur lärare hjälper studenterna för att lära sig detta; att utbilda en hel person, genom sina lektioner (Williams & Burden, 1997).

Konstruktivismen ser kunskap som strukturerad av individen hellre än ett färdigt paket som man kan bara ta eller skicka vidare (Säljö, 2004). På epistemologiskt sätt, är inlärning konsekvensen av mentalt arbete som individuella bygger under specifika kontexter i sociala interaktioner (Cobb, 1996; Williams & Burden, 1997). Detta innebär en begränsning av att läraren inte kan informera studenterna alla koncepter och hur man konstruerar koncepterna (Williams & Burden 1997). Det finns dock risken att läraren hindrar utveckling av kritiskt tänkande hos studenter genom att inte ta upp viktiga frågor, eftersom läraren själv betraktar det som 'opassande' (von Glasersfeld, 1995). Detta innebär att lärare behöver undervisa försiktigt, för att de kan hamna på fel sida genom att agera på ett 'förebyggande' sätt (Williams & Burden 1997).

Konstruktivismens fader, von Glasersfeld (1995) hävdar även att all kunskap är instrumental, och det är meningslöst utan syfte (Williams & Burden 1997). Som bästa undervisningssättet, rekommenderas att framställa koncept och uppgift i form av problem. Metoden; *problem-based learning*, har använts av många, som Socrates, Dewey, Montessori, med mera (Fry, 1999; von Glasersfeld, 1995). Metoden ger studenter inte endast känslan av fullbordandet och motivation, utan utvecklar också deras tänkande och problemlösningsförmåga (von Glasersfeld, 1995). *Problem-based learning* används vanligen i språkundervisning för att låta studenterna hitta och rätta grammatiska- och skriftliga fel. Det används också i muntliga övningar i form av uppgift. Emellertid, är det sällan att den metoden används kring normer som t.ex. genusperspektiv på grundnivå i språkundervisning. Det är därför intressant om den metoden kan komma upp på ytan i min utredning.

Metod

Den första planen var att söka upp flera japanska infödda lärare, observera ett och samma specifika lektionstillfälle, och intervjua lärarna om deras handlingar efter lektionerna. Planen ändrades dock på grund av svårigheten att samla in denna specifika typ av data. Vidare, är undervisningsmiljö en komplex verksamhet (Boyd & Ericsson, 2015). Detta beror på att det finns mångfacetterade anledningar bakom varje deltagares beteende, och en enstaka observation kan inte åskådliggöra dessa. Emellertid, har det bestämts att observera en lektion för att studera lärares handlingar i undervisningen i fråga om normrelaterade innehåll.

Jag beslutade därför att koncentrera mig på följande två delar:

1. En studie om undervisning baserad på japanskt artighetsspråk *Keigo*. Deltagande observation och ett fördjupat samtal med läraren efter lektionen.
2. En studie om lärares syn på kultur och språkundervisning i japanska. Detta genomförs via intervjuer med flera japanska infödda lärare som undervisar på akademisk nivå i Sverige.

Metoden kan beskrivas *deduktiv*, eftersom studien utgår från teorier och hypoteser som konstruktivism och sociokulturellt perspektiv. Metoden kan även beskrivas *induktiv*, eftersom det finns möjligheter att nya insikter kommer upp till ytan från samlade data. Jag anser sålunda att min metod är *abduktiv*, dvs, en blandning av deduktiv- och induktivt arbetssätt.

Undervisning i *Keigo*

Kontakt med läraren gjordes i höst 2017 både muntligt och skriftligt. Endast skriftligt samtycke till medverkan gjordes på svenska (bilaga 2). Lärosätet jag fick tillträde till hade en lektion om *keigo*, och syftet meddelades som studie för *keigo*-undervisning. Som nämnts i kapitlet om tidigare studier, är *keigo* ett artighetsspråk inom japanska. Det finns cirka fem olika sorter av *keigo*, och på det lärosätet, introducerades tre av dem; *Honorific speech*, *Humble speech* och *Extra-modest expressions* (Banno et al., 2011, s.191). *Honorific speech* beskrivs ofta som en språkstil att 'höja' någon annans status. *Humble-* och *Extra-modest expressions* beskrivs ofta som en språkstil att 'höja' någon annans status genom att 'sänka' sin status. Undervisningen är värd att iaktta, eftersom dessa grammatiska förklaringar ofta innehåller att 'höja' och 'sänka' människors status, och det tolkas ganska märkligt för svenskar som lever i ett jämställt samhälle. Dessutom är lektionen intressant med hänsyn till dess kritiska aspekt som Azuma (2006) påpekade; dvs. att *keigo* kan användas för att föra ut dold ideologi.

Observationen gjordes i höst i 2017. För att observera naturliga fenomen och undvika att påverka deltagarna onödigt, placerade jag mig i bakre delen av klassrummet med god sikt till läraren. Det gick inte att iaktta studenternas ansiktsuttryck fullt ut, men det kunde utelämnas, med tanke på att studiens fokus låg mer på lärarens handlingar. Boyd och Ericsson (2015) anser att det finns olika deltagandenivåer i observation. Jag blev som en "observatör som deltar i viss mån", eftersom studenterna hade informerats om att jag är lärare, och det fanns möjligheter för dem att fråga mig någonting under aktiviteternas tid (Boyd & Ericsson, 2015, s.93). Jag har dock hållit mig i en tillbakahållen position, för att inte påverka lektionen. Att vara en passiv observatör hjälpte mig att analysera kritiskt och inte subjektivt (Boyd & Ericsson, 2015). Lektionen ljudinspelades med deltagarnas samtycke; både läraren och studenterna. Svenska är språket som används mest i lektionen. Eftersom språket under lektionen blev en viktig del i studien, användes två inspelningsapparater för säkerhets skull. Den ena placerades i främre delen av salen, och den andra placerades vid min sida. Apparaterna var en liten mindre synlig MP3 spelare och min mobiltelefon. Bjørndal (2002) påminner oss att inspelning ändå är "aldrig [en] kopia av verkligheten" (s.74). Av detta skäl, användes även en fältanteckning för att anteckna alla relevanta iakttagelser. Dessa anteckningar gjordes på japanska, och det inkluderar tidslinje, miljö i lektionssal, antal studenter, deras kön, lärares gester, och studenternas

reaktioner med mera. Efter lektionen, renskrevs dessa och transkriberades alla muntliga uttalanden. Skriftligt material av lärare såsom Power Point, ord och bilder på tavlan användes också som data. Jag fick bekräftelse från läraren på användning av dessa material.

Fangen (2005) påminner också om att forskare aldrig ser världen exakt så som de observerade, och betonar att tolka med ”aktörsorienterade tolkningar” (s.225). Det är också vanligt att kombinera observation och deltagarnas utsagor i etnografiska studier för triangulering (Boyd & Ericsson, 2015). Således, utfördes ett fördjupande samtal med läraren som undervisade. I samtalet användes japanska. Jag är övertygad om att använda japanska; lärarens och mitt modersmål, leder till den bästa förståelsen. Detta språkval är nödvändigt, eftersom modersmål är språket som vi identifierar oss med¹⁰ (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988). Bakgrundinformationer om läraren, ålder, längden av vistelse i Sverige, samt yrkeserfarenheter och lärarutbildningar antecknades, eftersom dessa kan påverka analysen. Halvstrukturerade frågor skapades utifrån händelser och materialen i lektionen. I intervjun, användes en teknik som kallas *probing*, som innebär att den som ställer frågor utvecklar och fördjupar meningar i svaret med uppföljande frågor (Fejes & Thornberg, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014). Jag använde repetition genom att ge varierade frågeformer för en och samma fråga så att svaret kan bekräftas både av läraren och mig. Det är en viktig del med tanke på studiens validitet. Ansiktsuttryck, gester, och pauser noterades också, eftersom dessa ger extra informationer som t.ex. tvekan och övertygelse. Med lärarens samtycke, ljudinspelades samtalet och transkriberades. För transkriberingen, planerades först att använda specialtecken från *Conversation Analysis* (Boyd & Ericsson, 2015). Jag valde dock att transkribera på eget sätt på japanska, och med detta menar jag t.ex. att använda fetstil för betoning, och ’...’ för paus, beroende på längd. Jag frågade läraren om hon vill ha ljudfilen och transkriberingen, men hon tackade nej. Jag anser dock att erbjuda detta är viktigt för att etablera förtroende och tillit.

Intervju med lärare i japanska

Den andra studien fokuserar på lärares syn på kultur och språkundervisning i japanska. Det är viktigt att frågorna besvaras av japanska infödda lärare som känner både japansk- och svensk kultur och normer i viss grad. Jag och lärarna använde japanska för kontakt och intervjuerna. Under höst i 2017 sökte jag på internet och började med att kontakta lärare på akademisk nivå. Det gjorde jag individuellt i form av E-mail. Anledningen är att det tolkas mer personligt än att skicka annons till en grupp på universitet eller organisationer. Sex kvinnliga lärare ställde vänligt upp för intervjun. Alla lärarna har varit bosatta i Sverige i mer än 5 år, och undervisat japanska i mer än 10 år. De flesta lärarna hade undervisat i japanska även i Japan. Några lärare hade även erfarenheter av att undervisa japanska i andra länder. Intervjuerna genomfördes under höst och vinter i 2017 och 2018. Fyra av intervjuerna genomfördes via Skype på grund av fysiska anledningar, med eller utan kamera beroende på situationerna. Vanligtvis, rekommenderas form av öga mot öga i kvalitativ intervju. Detta beror på att visuella ledtrådar som gester och ansiktsuttryck ger extra informationer (Irvine, 2012). Det var ändå inte den absolut viktiga aspekten i min studie. I stället, bestämde jag att dra fördel av intervjuer utan kamera. Fördelarna är t.ex. att frågorna brukar bli tydligare än öga mot öga intervju, och att intervjuaren kan läsa intervjuguiden och anteckna utan att betraktas av deltagaren (Irvine, 2012). Intervjufrågorna innefattar lärarnas bakgrunder som lärarutbildning och yrkeserfarenhet. Huvudfrågorna består av fem halvslutna meningar (bilaga 3). Några dagar före intervjudagen skickades frågorna till de flesta deltagarna för att erbjuda tid för reflektioner. Tidslängden för en intervju blev mellan 20 till 50 minuter, beroende på deltagaren. För att presentera resultat och analys används pseudonymer för att illustrera vem av de intervjuade som talar eller omnämns. Jag kallar dem för namn på Kimura, Suzuki, Yamada, m.m. för att skydda identitet.

¹⁰ Skutnabb-Kangas (1988) definierar modersmål på olika sätt; ursprung, funktion och identifikation.

Diskursanalys användes i stort sett för analys av intervju. Användandet av diskursanalys kan beskrivas enligt följande:

Diskursanalys hjälper oss att förstå språkets roll i hur vi skapar vår verklighet. Det är en analysmetod med vilken vi kan dekonstruera texter för att visa hur dessa både innesluter och utesluter, ofta utan att vi är medvetna om det. Diskursanalys som metodoansats passar när man är intresserad av att studera vilka sanningar som skapas om vad som är normalt, och därmed också om vad som är onormalt, eller om vad som tas för givet respektive vad som osynliggörs, genom de sätt som olika företeelser beskrivs i texter och tal. (Fejes & Thornberg, 2015, s.90)

Diskursanalys var en passande metod, eftersom intervjufrågorna formades för att visa hur varje lärare betraktar särskilda lektionsmaterial som 'passande' eller 'opassande', samt vilka händelser betraktas som 'kulturella kollisioner'. Metoden ger även en röd tråd till relationen mellan lärarnas kognitiva perspektiv och handlingar. Naturligtvis, finns en möjlighet att lärarnas utsagor är baserade på osäkra minnen. Utsagor kan även påverkas av den som ställer frågor, dvs. intervjuarens personliga karaktär och även kön (Denzin & Lincoln, 1994). Det är dock en av läggningar som diskursanalys har. Gee (1992) skriver att diskursanalys är invändigt, strukturerad under kulturella-, politiska-, sociala- och personliga påverkan, och det handlar om personliga erfarenheter i en särskild tid i en särskild miljö.

Som jag har beskrivit i teoretiska antaganden ovan, finns diskursanalys inom olika traditioner. I analysprocessen, valde jag att följa Brymans (2012) instruktioner som börjar med *kodning*. Det gjordes genom att läsa och lyssna på data flera gånger, och skriva ner alla nyckelord och intressanta fraser (Bryman, 2012). I den fasen försökte jag vara öppen och innovativ, men på samma gång lägga märke till intervjusituationer och frågornas kontext, vilket hindrade att nyckelorden fragmenteras alltför mycket (Bryman, 2012). Lika viktigt är att överväga lärarnas olika bakgrunder så som erfarenhet, akademisk grad, forskningsområde, undervisningsområde. Även om jag inte känner väl alla lärares bakgrunder, är detta viktigt, eftersom deras erfarenheter hänger samman med utsagorna. Jag började med ca 40 nyckelord och fraser, och i den fasen, ändrade jag mitt analyspråk från japanska till svenska. Kodnings processen upprepades flera gånger för att hitta *tema*. Ett tema kan ses t.ex. som en kategori som har identifierats av data, eller det som är relaterat till forskningsfrågor (Bryman, 2012). Eftersom teman inte kom upp, sammanfattades varje lärares utsagor, och jag plockade upp nyckelorden igen från början. Att jämföra nyckelorden och identifiera de mest upprepade orden hjälpte mig att hitta teman. Andra principer för att hitta tema är att granska metaforer, sorter av adjektiv, samt längden av funderingstid. Att uppmärksamma vilka frågor som inte besvarades eller inte kom upp på ytan, blev också stor hjälp för analysen (Bryman, 2012).

Rörande analys av min deltagande observation, användes dock ett slags kritisk diskursanalys. Hur och vilka ord som användes för att beskriva *keigo*, med fokus på makt och dominans är intressant att iaktta. Det är också tankeväckande för att en lektion är en form av institutionell praxis, dvs. lärares och studenters förhållande i en institutionell sättning.

Etik och akribi

När man samlar data och genomför analys i akademiska sammanhang, är det viktigt att gå igenom etiska aspekter som gäller informerat samtycke och konfidentialitet (Kvale & Brinkmann, 2014). För att säkra dessa, informerades om anonymitet vid publicering, samt deltagarens rätt att bryta samverkan när som helst i den första kontakten via E-mail. Information av min studie, dvs. observationens och intervjuernas syfte meddelades som en studie av undervisning i artighetspråk av japanska lärare, och/eller en studie om problem som japanska lärare upplever vid undervisning i Sverige. Anledningen till detta är att meddela alltför detaljerat syfte kan påverka deltagare och validitet av data. På samma gång anser jag att jag var ärlig mot deltagare med dessa utföranden. Inspelningsmedgivande också har skrivits i den första E-mail, men det kontrollerades igen innan varje intervju. Angående observationen frågade jag också studenterna om det går bra att observera och göra inspelning. Detta gjordes några

veckor tidigare än observationsdag muntligt. Huruvida lärarna vill ha en kopia av transkriberingen och ljudfilen frågades efter varje intervju. En av lärarna ville ha dessa, och filerna skickades via E-mail efter jag skrev transkriberingen. Att skicka uppsatsen efter examinationen också informerades efter intervju. För att skydda identitet, har jag använt pseudonymer i transkriberingarna och begränsat citatdelarna som kan visa på deltagarnas identitet. Istället, sammanfattades deltagarnas utsagor i stort sätt. Alla data sparades i min personliga laptop samt i USB minne för säkerhets skull. Dessa bevaras för möjliga framtidens studie i säker plats där ingen kan fritt gå in och ha tillgång till innehållet.

Att genomföra en intervju kan ses som en enkelriktad dialog på sätt och viss. Detta på grund av förhållandet att den ena börjar intervju, ställer frågor, avsluta och tolkar. Av detta skäl, rekommenderas forskaren att vara öppen och engagera sig och skapa personliga interaktioner (Kvale & Brinkmann, 2014). Min studie har ingen avsikt att bedöma, examinera och hitta brist hos lärare. Syftet är att undersöka hur och varför kulturella kollisioner sker, och hur dessa hanteras. De som arbetar med etnometodologi förväntas att ha sensitivitet till fältets konstruktion, och vara medveten om att välja passande metoder och värderingar (Bryman, 2012). Det behöver läggas märke till, för att undervisa japanska i Sverige anser lärarna sig att tillhöra en 'minoritetsgrupp'. Det är troligt att hanteringssätt vid kulturella kollisioner är helt annorlunda om lärare undervisar till 'minoriteter' i Japan. I Japan, prioriteras normer i Japan, men inte på samma sätt i Sverige, även om man undervisar i språket och kulturen. Jag förhöll mig därför som en empatisk kollega som genomgår gemensamma erfarenheter och svårigheter lika andra lärare.

Resultat och analys

Nedan kommer jag att redogöra för studiens delar. Inledningsvis presenteras en observation och intervju om hur *Keigo* introduceras, uttrycks och diskuteras i undervisningssammanhang. Vidare kommer jag att ta upp en mindre intervjustudie, som illustrerar lärarnas tankar kring normer och kollisioner i undervisningen. För att redovisa resultaten begripligt, används kursivt teckensnitt för deltagarens yttranden.

Undervisning i *Keigo*

Keigo är artighetspråkstil som används i japanska, och det finns fem olika sorter beroende på funktioner. Den första kallas *Honorific speech* eller *sonkeigo*, och det skapas genom att höja motpartens handlingar och läge. Den andra kallas *Humble expressions* eller *kenjougo*, och det skapas för att höja motparten genom att sänka de egna handlingarna relativt motparten. Den tredje kallas *Extra-modest expressions* eller *teichougo*, och detta används för att beskriva de egna handlingarna och läge på ett modest sätt. Detta används oavsett om de egna handlingarna riktas till motparten eller inte. Den fjärde kallas *teineigo*, och det ligger på normal artighetsnivå, och det används i sista delen av en mening på japanska, dvs. via predikat/verb. Den sista sorten kallas också *teineigo* och alternativt *bikago*, och det används för att göra ett substantiv 'finare' genom att tillsätta prefix till substantiv (Banno et al., 2011; Agency for Cultural Affairs, 2007).

Grammatiskt, skapas dessa former av *keigo* genom att byta ut vissa verb till andra verb, samt att tillägga särskilda prefix till vissa substantiv. Till vem och när används *keigo* är emellertid svårt att begripa för de flesta svenskar. Huvudsakligen, används *keigo* till någon som är respektabel och/eller ligger en högre status än talaren. Nedan presenteras resultat av en lektion om *keigo* för att visa hur språk och normer kan flyta samman i undervisning.

Läraren under lektionstillfället är kvinna, japanska, och infödd i Japan. Här kallas hon Hayashi. Hon utbildade sig i Japan för att bli lärare i japanska, och har undervisat ämnet både i Japan och Sverige. På den aktuella lektionen deltar 11 studenter (7 män och 4 kvinnor), varav de flesta är i 20-årsåldern.

Lektionen börjar och läraren inleder med att dela upp studenterna i grupper. *Keigo* presenteras alltså inte direkt utan först diskuteras hur deras vardagliga språkstil förändras beroende på platser, kommunikationskanaler och personliga relationer. När läraren ställer frågan: *Varför ändrar ni språket (sättet)?*, svarar en student: *Budskap!*, men uttalandet uppmärksammas inte av läraren för att många studenter talar på samma gång. Historiska bakgrunden till *keigo* i *Edo-perioden* och dess idé av hierarkisystem förklaras av läraren. Sedan uttrycker Hayashi *keigos* funktion: *Nu använder man keigo inte för att visa de här klasskillnaderna, utan att visa hänsyn till varandra.*

Keigos annan funktion, dvs. att skapa distans förklaras också. En student frågar läraren om hon använder *keigo* till även en oartig och påfrestande person på gatan. Detta beror på att *keigo* används även till främmande folk för att visa artighet. Då svarar läraren att hon ska använda en viss *keigo*, eftersom hon inte vill att den personen skall känna sig som hennes kompis. Läraren kommenterar att *keigo* är mycket kontextberoende, och det kan användas för att skapa distans.

Efter pausen visas några exemplar av *keigo* i form av E-mail från student till lärare. Hayashi betonar: *Så, keigo används ofta till lärare i Japan. I Sverige, vet jag att man inte talar så annorlunda mot läraren, men det kan vara bra att ni känner till, när man kommer till Japan, måste man kunna, som vuxen, att använda keigo i mötet med sin lärare.* Hayashi betonar ytterligare detta och säger att om studenter skriver eller talar med lärare utan *keigo* i Japan: *Skulle de blivit mycket förvånade. Så vad är det för fel med den här studenten som skriver här, undrar läraren. För de borde ha lärt sig att använda keigo på korrekt sätt. Nu, är det inga problem, de gör det på väldigt bra sätt* (hon menar att lärare i Japan är mindre strikt mot utbytesstudenter om *keigo*).

Hayashi talar också om hur svårt det är att behärska perfekt *keigo* även för japaner. Sedan beskrivs tre sorters av *keigo*; *Honorific speech*, *Humble speech*, och *Extra-modest expressions* med hjälp av illustrationer på ppt. Under förklaringarna, delas ut tre olika färgade papper så att studenterna kan skriva ner dessa tre sorters *keigos* egenskaper under lektionen. I slutet, genomförs quiz för att kontrollera studenternas förståelse. Flera illustrationer används, och lärare låter studenterna att gissa vilka sorters *keigo* är korrekt att använda genom att lyfta upp rätt färgat papper för varje quiz-bild. Till sist, säger läraren: *I Japan, är det viktigt att man har rätt klädsel i rätt situation. Så det är inte bara språket, utan innehållet, och hur man ser ut, det är också att ha hänsyn.* Lektion avslutas ca fem minuter över planerad tid.

Totalt används orden *höja* och *högre* 20 gånger under lektionen. Powerpoint som används i lektionen innehöll orden *upphöjas* 11 gånger, *nedtonas* 13 gånger.

Samtal om undervisningen

I det efterföljande samtalet med Hayashi beskriver hon sina tankar och erfarenheter av att undervisa *keigo*. Hon berättar att det är svårt och utmanande att undervisa *keigo* på grund av att *keigo* är som en kulturell kod i Japan, men i Sverige och i svenskan får det en annan innebörd. Kod antas nämligen ofta innebära att behandla alla lika, säger hon. Hayashi fortsätter: *I Sverige, har man starka tankar om jämlikhet, och att undervisa språkstilen med ordet 'höja' och 'sänka' människors status; det är dock på lingvistiskt sätt, måste kännas obehagligt.* När jag frågar om vad hon anser representerar *keigo*, svarar hon att *keigo* handlar om att visa respekt till en persons erfarenheter, kunskaper, status och roll i samhället. Hon beskriver dock att det spelar ingen roll om den personen besitter verklig respektabel karaktär eller inte. Hon fortsätter: *Utän *keigo*, kan konflikt uppstå, vilket är en förlust för inte endast motparten utan också sig själv och den organisationen man tillhör.*

Under samtalet, ställs frågor om *keigos* andra möjliga funktioner som påverkar mottagare. Som exempel visas en ppt som används i lektionen (bild 1). Den visar hur mottagaren C kan påverkas när personen A beskriver om personen Bs handlingar med *keigo*. Hayashi funderar en stund, och svarar att det inte kommer någon tänkbar påverkan eller effekt förutom att mottagaren C identifierar den relationen, roll, och status mellan talaren A och personen B. Hayashi konstaterar att den relationen mellan A och B blir ett etablerat faktum för C.

När en annan ppt som används i lektionen visas (bild 2), kommenterar Hayashi att bilden är inte riktigt bra, eftersom den saknar tydlig kontext. Hon menar att ingen vet vem kvinnan är (den som tillagar te till läraren). Hon menar att kvinnan i bilden inte är en av de reguljära karaktärerna i läroboken. Hon tycker också att den blå linjen och de röda pekarna i ppt ger studenterna intryck av att man bokstavligen sänker och höjer människors status. Hon tillägger även att några för år sedan ändrade hon ordval för beskrivningen från *sänka* till *nedtona*. Hayashi talar att det nya ordvalet kom från interaktioner med dåvarande

bild 1. (ABC tecken adderades)

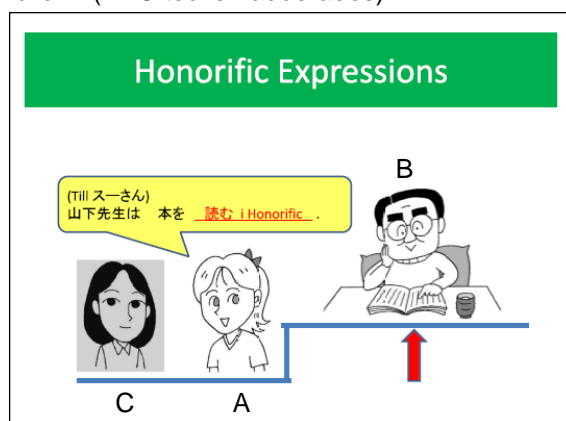
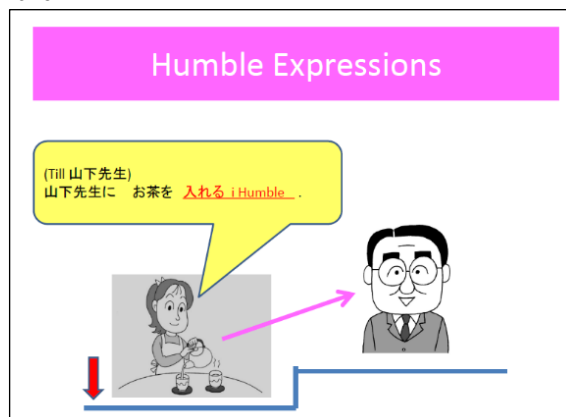


bild 2.



studenter. Hon tycker att det blev bättre än *sänka* som ger relativt nedplacerad effekt. Hon medger ändå att uttrycka ordet *nedtona* i form av bild är svårt.

Jag ber Hayashi igen att kommentera valet av en annan illustration som hon använde på lektionen (bilaga 4). I bilden finns en äldre man; troligtvis med högst befattning på det kontoret. Mannen bevakar andra arbetare. Hon säger att illustrationen framställer stereotypa japaner, och troligtvis är det ett vanligt kontor i Japan. Hon kommenterar: *Jag använder bilder från medföljande material av kurslitteraturen. Dessa är lätt att använda för oss lärare. Dessutom, är de enkla och förståeliga... Det finns många andra material som jag vill förnya, men det är frågan om tid och ork.*

Analys

Ovan visas hur *Keigo* måste introduceras försiktigt eftersom det är ett begrepp som är starkt knutet till en annan kultur än den svenska. Av detta skäl, används olika didaktiska åtgärder för att lirka fram den språkstilen till studenterna. Detta gjordes genom att låta studenterna diskutera egna språkstilar, som naturligt justeras beroende på mottagare och situationer. Det används även genomtänkta didaktiska medel som; enkla illustrationer, intressanta videoklipp, samt färgade paper för att urskilja de tre olika *keigo*. Jag anser att lärarens öppenhet och vänlighet också gjorde det lättare för studenterna att ta in *keigo*. Att förbereda en sådan lektion tar lång tid och planering, och den här lektionen ses som ett utmärkande exempel av att hur lärare anstränger sig för att införa ett svårt ämne på ett effektivt sätt utifrån studenternas perspektiv.

Under lektionen beskrevs *keigo* som att visa hänsyn till varandra, samt för att visa respekt för andras roller i samhället. Detta tolkas som påverkan av konfucianismens filosofi som betonar vilken av olika roller i samhället. Samtidigt betonades tydligt att använda *keigo* till sin lärare i Japan, eftersom studenterna är vuxna. Det budskapet; att studenterna bör använda *keigo* mot sin lärare i Japan, visades tydligt i ton och ordval. Den plikten underlättades dock genom att läraren visar svårigheten att behärska *keigo*, och gott innehåll samt att passande klädsel är lika viktigt.

Uttalandet om klädsel kan komma från lärarens personliga erfarenhet, vilket kan tolkas som en av lärarens mentala representationer kring *keigo* (Dijk, 2012). Många lärare tar upp klädsel när de förklarar *keigo*. Klädsel kan dock kopplas till en av japanska normer med avseende på skoluniform. De flesta skolor, bland annat *junior high school* (motsvarar årskurs 7 till 9) och gymnasier i Japan har egna skolkläder (uniform). Lärarna kan kontrollera elevernas klädsel och även längden av kjol och frisyr vid entré till skolan gång på gång. Min tolkning är att skolan förväntar elever att anpassa sig till den skolans motto, snarare än att skolan arbetar för att främja varje students personlighet och unika förmåga. Det kan finnas fördelar av att ha skoluniform som; att eleverna slipper välja kläder dagligen, vilket kan leda till mindre mobbning på grund av klädsel. Vanliga människor ser att de inte är myndiga, vilket kan hindra rökning och inhandling av alkohol¹¹. Denna klädkod och lärarnas kontroll påminner mig om *friendly authoritarianismen* som regeringen utövar (Sugimoto, 2003). Den auktoritarismen förväntar att människor; lärare och elever i detta fall, villigt följer regler i form av moralisk ideologi (Sugimoto, 2003). De förväntas att inte sticka ut individuell, utan istället, uppskatta organisationen och dess koder (Sugimoto, 2003). Denna historia och ideologi om skoluniform nämndes dock inte i lektionen, och detta kan bero på tidsbrist, eller på grund av att studenterna har en annan delkurs om kultur och samhälle i Japan.

I senare samtal, medgav dock Hayashi att *keigo* inte bara riktats till personer som är väda att respektera, och det spelar egentligen ingen roll hur någons personliga karaktär är. Det förklarades vidare i samtalet att *keigo* hjälper till att ha smidig kommunikation, och det kan undvika konflikt både på individuell- och organisatorisk nivå, vilket är önskvärt. Här syns vikten av att undvika konflikt, och en förväntning till individen att vara en trovärdig medlem som tillhör till organisationen, vilket innebär japanska normer som värderar uniformitet. Verkligheten är, att *keigo* används även för att tydliggöra

¹¹ I Japan är 20år myndig, och kan röka och dricka alkohol vid 20.

klasskillnader genom att skapa distans, vilket kan leda till skapande av klassideologi. I värsta fall, kan det släcka kritiskt tänkande hos barn men även hos vuxna (Azuma, 2005). De här tvetydiga funktionerna som *keigo* har ledde mig till att tänka igenom definitionen av *keigo*. Det kan varabra att ändra definition av *keigo* som; en språkstil för att göra kommunikation smidig genom att visa respekt och omtanke och undvika konflikt, men det är också verktyg för att synliggöra klasskillnader och införa ideologi.

Under lektionen, sa en student att vi ändrar våra språkstilar beroende på 'budskap', och det var ett bra tillfälle för att utveckla diskussionen till *keigos* kritiska aspekter. Att diskutera vilket budskap man kan införa via *keigo* med vilken kanal, gör det möjligt att knyta an till maktutövning via medier. Det är dock orealistiskt att förvänta sig att läraren lyssnar på alla studenter i den livliga miljön i klassrummet, vilket visar på den komplexitet och begränsningen som ett klassrum har. Samtidigt kan det vara så att läraren behöver vara öppen och medveten om kritiska aspekter för att märka studenters uttalande. Under samtalet, frågades om *keigos* andra möjliga effekter tre gånger genom olika frågeformuleringar, men den kritiska aspekten dök inte upp. En möjlig tolkning är att aspekten var dold, och det har inte märkts alls, eftersom det tillhör hellre sociolingvistiskt perspektiv som inte är i centrum under Hayashis lektion.

Hayashis reflektioner om ppt-bilderna visar på att grammatiska kontexter läggs i centrum snarare än genus och normperspektiv. I Japan gör kvinnor ofta te till andra, och kvinnan som klär på sig förkläde visar på den traditionella rollen som kvinna. Läraren kommenterade dock inte om detta, utan om kvinnans identitet, vem den här personen är i kursboken. En möjlig tolkning är att läraren koncentrerar sig på den grammatiska kontexten för att förklara bilden för studenterna. Samtalet med Hayashi visade även att hon är väl medveten om jämställdhet i läroboken, men prioriterar dock grammatiska aspekter i första hand. Samtalet visar på de stora dilemman många lärare antagligen upplever, dvs. att hitta balanser mellan ambition och tidsgräns. Detta beror även på förberedelser om grammatik och att dess didaktiska aspekter tar stort utrymme hos språklärare.

Delstudie om undervisning i *Keigo* visar hur språk, koncept och kultur flyter samman under hela lektionstiden. Det går inte att separera språk med dess bakomliggande normer och ideologi. Med andra ord, utan djup förståelse av kultur som språket bär, blir det väldigt svårt att förstå det språket.

Intervju med lärare i japanska

Vid samtal med sex stycken lärare från Japan, alla kvinnor, diskuteras normskillnader i undervisningen. De flesta lärare genomgick olika typer av lärarutbildningar i Japan och/eller Sverige, men inte alla. Det påverkade mängden av svar till fråga 5 (bilaga 3) som har anknytning till Högskoleförordning (SFS 1993:100). Lärarna också tar hand om varierande delkurser som skriftsystem, muntlig färdighet eller grammatik i japanska. De undervisar olika nivåer som grundkurs och/eller avancerade kurs. Undervisningsformer är också varierande som distanskurs och/eller campuskurs, och alla lärare beskriver sina uppfattningar utifrån egna erfarenheter. Jag har åstadkommit att skapa tre teman i fasen av analysen, och resultat och analys presenteras temavis. De tre teman är; villkor i undervisning om japanska, språk och konflikter, och navigering och kollisioner.

Villkor i undervisning om japanska

Under intervjuerna blir det tydligt hur lärarna ser på villkoren i att undervisa studenter som ofta representerar västerländska ideal. Ofta finns exempelvis kanske starka ideal om lika rättigheter, jämställdhet och tolerans. En av lärarna, Suzuki säger exempelvis: *Kanske det är i västländer generellt, men de kräver sina rättigheter såsom det är en självklarhet. De verkar yttra sig om vad de vill ha innan de tänker igenom sina skyldigheter. Men det är kanske en konsekvens av historia och kulturella värderingsskillnader. [...] Vissa studenter värderar sin förmåga för högt, och det är positivt på ett sätt.*

Suzuki berättar att många länder har en historia av att vinna sina rättigheter, t.ex. den franskskrevolutionen eller det amerikanska frihetskriget. Hon pekar på att japanerna inte har upplevt sina 'revolutioner' för att vinna sina rättigheter som folk i västländerna har gjort. Suzuki fortsätter att det troligtvis är en anledning till att japaner är ganska dåliga på att yttra sig om sina rättigheter. Hon talar: *I stället, grubblar folket djupt innan de yttrar sig, typ, 'Får jag säga detta med tanke på min roll i organisationen?' 'Vad blir konsekvensen?'*

De flesta lärare tycker att det finns mindre auktoritet hos lärare i Sverige. När normskillnader frågades, svarar en annan lärare Yamada genast att det handlar om attityder till lärare. Hon beskriver att lärare i Sverige inte ligger högt i status, utan hellre ses som en hjälpsam mentor för studenter. En annan lärare påpekar det att det beror på systemet som studiebidrag och de kostnadsfria utbildningarna. Emellertid, berättar tre lärare av sex att svenska studenter är blyga, lydiga och inte ställer frågor i klassen, och en av dem, Mori, gissar att detta beror på att de anser lärares yttrande alltid är rätt, och de vågar inte ifrågasätta.

En annan lärare, Kimura, menar att det svenska samhället ofta framstår mer tolerant än det japanska. Hon kommenterar: *Japanskt samhälle är generellt uniformt. Sverige har hög tolerans mot olikheter, och ser individen som mer viktig än vad man gör i Japan. [...] Därför finns det en kultur att inte tvinga någon att göra någonting.* När normskillnader frågades, svarar Suzuki att hon var överraskad om tentamenstillfällena som finns nästan för evigt i Sverige, och använder en metafor för detta; 'elastisk karamell'. Hon fortsätter: *Troligtvis, har de inte vuxit upp med många tillsägelser från föräldrarna och lärarna. I Sverige, finns betydligt mindre konkurrenter och rivaler. De verkar även ge upp uppgifterna ganska enkelt. Det är därför jag ofta ger beröm till studenterna, så att de inte tappar självförtroende.*

Analys

Suzukis åsikt att folk kväver sina rättigheter såsom självklarhet, illustrerar den tydliga skillnaden på synen på rättigheter mellan västländer och Japan. Att vara medveten om sina rättigheter är en viktig grund för folk i Sverige, och det syns tydligt, t.ex. på regelsamlingar för likabehandlingsregler. Det finns också öppna möjligheter på universitet och högskolor att studenterna kan konsultera studentkårer och jurister om de känner sig felbehandlad i sina rättigheter. Som beskrivits tidigare, har de flesta japaner mindre medvetande om sina rättigheter, och de brukar fundera längre tid innan de yttrar sig. Suzukis utsaga bekräftar detta, att de oroar hur sitt beteende/yttrande kan påverka organisationen som de själva tillhör.

Lärarna är välmedvetna om jämställdhet som genomsyrar svenskt samhälle. Detta kan bero på att alla lärare har varit bosatta i Sverige i mer än 5 år, och interaktion med svenskar har påverkat deras synsätt och social kognition i vardagen. Yamadas omedelbara svar; attityder till lärare som är den stora normskillnaden mellan Japan och Sverige, visar tydligt på detta. Det kan tolkas att denna jämlikheten är anledningen till att studenterna ser läraren som en hjälpsam mentor, och inte någon som står ovanför studenterna. Japan är också ett jämställt land, men med vikten av olika roller. Lärare har högre status och högre lön i Japan och de ingår i kretsen som bör respekteras. Samtidigt blir detta en tung förväntning på lärare, som eventuellt leder till psykisk ohälsa. Utan tvekan, leder den kulturella skillnaden om rättigheter och jämställdhet till svårigheten att ta in *keigo*.

Att Sverige har en hög tolerans för olikheter, är unikt och viktigt i den föränderliga uppkopplade världen. Många lärare är positiva till det, och detta kan bero på att lärarna själva tillhör en minoritetsgrupp i Sverige. Hög tolerans ses exempelvis i tentamenstillfällena som erbjuds nästan för evigt. Suzuki beskrev detta som 'elastisk karamell'. Detta kan bero på systemet av examinationer i Japan. Normalt sett ges det endast ett tillfälle till tentamen. Ingångsexaminationer till 'bra' universitet avgör ofta studenternas framtid. På grund av dessa hårda villkor, är examinationer i Japan mycket betydelsefulla. Tvärtom, ses examinationer i Sverige som om en trevlig och njutbar del av livet; som en karamell, enligt Suzuki. Examinationerna och den höga konkurreninsnivån i Japan kan även tolkas

som anledningen till att vissa folk har en viss klassmedvetenhet. Detta beror på att de känner sig 'lyckade' efter att ha klarat de svåra examinationerna för att komma in till 'bra' universitet, som eventuellt blir till en stor fördel att kunna arbeta på 'bra' företag med hög lön.

Toleransen illustrerats också av en tendens av att inte tvinga någon att göra något i Sverige. Emellertid, är detta kan varierende, eftersom familj och uppfostran är väldigt olika även i Sverige. I stort sett, ligger dock individens fria åsikter och vilja i centrum i svenskt samhälle. Emellertid, i ett land som Japan, där många människor lever på mindre yta, behövs ordning och reda för att bibehålla väl fungerande samhälle. Det finns förväntningar på folket att prioritera helhetens välfärd före individens åsikter och vilja. Detta märks exempelvis i ordningar och regler från förskolor upp till arbetslivet till livets slut. Toleransnivå begränsas naturligtvis i det stora hela jämfört med Sverige. Det är anledningen till att Kimura anser att hög tolerans mot olikheter är en av svenska normer. Lika viktigt är att ha i åtanke det etiska begreppet i Japan; *seken*, som bidrar till den låga kriminaliteten, men samtidigt vaktar över 'avvikelse' i samhället. Kimuras utsaga att Japan är ett samhälle med uniformitet, kan tolkas som att tolerans mot olikheter i Japan är begränsad till mycket strikt nivå. Där prioriteras gruppens harmoni före individens val.

Språk och konflikter

Flera av lärarna menar att det ständigt sker kollisioner i undervisningen, mellan västerländska ideal och japanska. Kollisionerna anses dock inte vara särskilt dramatiska. Merparten anser dock att det främst är *keigo* som skapar svårigheter. Exempelvis menar Yamada att hon fick en negativ åsikt om *keigo* i början av lektionen. En av hennes studenter konstaterade att på grund av *keigo*, bli inte Japan ett jämställt land.

Den starkaste erfarenheten som jag kunde få vid intervjuerna handlar om djurs rättigheter. Suzuki kommer ihåg en diskussion om 'valjakt' i hennes klass. Hon berättar: *En student sa att hen avskyr valjakt oerhört mycket, och frågade mig om hen kan lämna klassrummet, eftersom hen inte ens ville prata om ämnet. Jag kände mig misslyckad, inte för att jag hade valt just detta ämne, utan att jag inte kunde förutse att det finns studenter som avskyr det här temat så mycket.*

Förutom *keigo*, påpekar tre av sex lärare problematiska genusperspektiv som finns i läroboken i form av illustrationer, exempelmeningar och övningar. Kimura talar att läroboken har skrivits med perspektiv utifrån majoriteten i samhället i Japan. Hon tar upp en övning med meningen; 'Den personen är man, men han ser ut som en kvinna'. Yamada medger även att det finns flera skämt i läroboken där man att skratta åt någons fysiska egenskaper, och det är en aning problematiskt. Kimura kommer ihåg när hon presenterade en traditionell teaterstil som heter *kabuki*, vars tradition ej tillåter kvinnliga skådespelare. Enligt Kimura såg en del av studenterna förvånad ut, och vissa visade lätt förakt.

Det har kommit upp flera andra japanska synsätt som inte är förenliga med de svenska normerna. Kimura berättar om en övning, som kritiserar studenter som skolkar från lektioner. Hon talar om att det är svårt att använda till övningen, eftersom studenterna är ovana att bli tillsagda. När jag frågade Yamada, om den här övningen, svarar hon: *Jag tror att det är okej att använda, för det visar att studenterna kan bli tillsagda så här i Japan.*

Vidare, beskriver Kimura lektioner om verbet 'tvinga' som är obehagligt att öva på, och berättar om en övningsfråga: 'Om du fick barn, vad kan du behöva tvinga barnet att göra?'. Hon fortsätter: *folk använder ordet 'tillåta', men inte 'tvinga'.* Kimura påpekar även att övningar som ställer frågor om någons nationalitet är känsligt. Hon beskriver: *Många människor har varierande bakgrunder, och det finns människor som vill betraktas som svenska, å andra sidan, finns det de som inte vill anses som svensk trots att hen föddes i Sverige. Alla har olika tankar, och det är en komplicerad fråga.*

Analys

Tidigare resultat visar att lärarna i studien ser på normskillnader som är kopplade till olika språkliga eller kulturella skillnader. Dessa är oftast svåra att 'översätta'. Som tidigare läroboksanalyser visade, sker kollisioner kring rättigheter och jämlikhet, bland annat, angående genusperspektiv. Detta är förväntat, eftersom lagen och statistiken redan pekar på stora skillnader mellan Sverige och Japan. Suzukis berättelse om valjakt handlar om djurens rättigheter, och det kan vara ett extremt fall, men visar också känslighet i fråga om medvetenhet om rättigheter i västländer. Det är också anledningen till att *keigo* ses som ett av de svåraste ämnen, enligt de flesta lärarna.

Här visas dock också olika förståelser om tolerans. Studiens resultat visar att en del lärare inte tänker alls om detta, vissa lärare tänker materialet är okej för att visa värderingar i Japan, men en del lärare är väldigt känsliga. Det kan tolkas att detta beror på individuella lärares episodiska minnen och specifika erfarenheter (Dijk, 2002; Ehrlich, Tardieu & Cavazza, 1993). Däremot, kan det också bero på de fysiska miljöerna där lärarna undervisar. Med detta menar jag den studentkultur som de olika lärosätten har. En del universitet/högskolor ligger i mindre städer, och andra ligger i stor stad, vilket skapar skillnader i studentkultur och mönster. Lärares inriktningar i; dvs. vad de undervisar, samt undervisningsformer; så som campus eller distans, påverkar också detta.

Navigering och kollisioner

Lärarna har varierade navigeringssätt, vilket framträder relativt de egna värderingarna och typer av kollisioner i undervisningen. Kimura beskriver exempelvis hur hon undviker 'riskfulla' material. Hon nämner en övning som pekar på sexuella minoriteter, med meningen; 'den personen är en man, men han ser ut som en kvinna'. Om den meningen sker i ett gemensamt övningstillfälle i hela klasen, skippar hon frågan på ett så naturligt sätt som möjligt så att ingen student märker att det gjordes avsiktligt. Exempelvis, om fråga nr. 5 har opassande karaktär, ges instruktion att göra endast 2, 4, 6, 8. Kimura säger: *Det meddelas aldrig som 'Därför att nr. 5 är en konstig fråga, skippar vi det'*. Allt dessa görs för att undvika att sårå vissa studenternas känslor, beskriver hon. Ändå ges ingen särskild anvisning om övning sker som läxor. Som anledningen beskriver Kimura att det är studenterna själva som bedömer om den fråga är problematiskt eller inte. Hon fortsätter: *I fall någon student har en kritisk åsikt om ett material, håller jag med studenten, och kommenterar jag att det är en av kursbokens 'skämt'*. Kimura fortsätter: *Ett klassrum är snarare en offentlig plats, och studenterna vill kanske inte visa sina negativa känslor där, särskilt när det handlar om viktiga frågor för den studenten. Ett klassrum är en plats för att lära sig, och på samma gång, inte en plats för att få sina rättigheter och åsikter kränkta. Därför, undviker jag 'konstigt' material. Språk är ett verktyg för kommunikation som bör användas för att kunna vara som sig själv, tycker jag. Jag vill därför inte tvinga studenter att säga meningar som de inte säger på svenska. Det verkar meningslöst, och nästan kränkande.*

Tre lärare av sex säger att de redogör kort för bakomliggande tankar och historia innan de introducerar känsligt ämne som undervisning i *keigo*. De menar att om bakgrundinformationen redan har angivits, förstår studenterna och brukar inte ifrågasätta mer. Yamada nämner *keigo*-undervisning, och berättar att hon upplyser de praktiska fördelarna om *keigo*. Dessa menar hon att japaner; speciellt på affärer, talar till dem med *keigo* när de är i Japan som turister.

Två lärare, Mori och Sato säger att de använder alternativa material i fall detta är uppenbarligen problematiskt, och det eventuellt finns en student som ska reagera starkt på detta. Emellertid, har de inte mött sådant material hittills. Sato fortsätter: *Det är inte en fråga om 'rätt' eller 'fel'. Detta är inte falska bilder, utan ett faktum i japanskt samhälle som alla ser varje dag.* Sato tillägger dock att hon inte har tänkt på illustrationer så mycket hittills. En annan lärare, Takahashi säger att om stereotypa bilder kommer upp upprepade gånger, ändrar hon dessa till ett annan kön. Som anledning säger hon: *Därför att Sverige är ett jämställt land, och jag vill att Japan också blir ett jämställt land.*

Kimura, som berättade om kollisionen med manlig traditionell teater; *kabuki*, beskriver att hon kunde fråga till studenter; t.ex. 'Hur är det i Sverige med den här aspekten? Finns det traditioner som endast kvinnor eller män gör i Sverige?'. Hon anser att det är bra eftersom lektioner sikar till att lyssna på studenternas åsikter. Kimura medger dock att det leder till tidsbrist, och sådana diskussioner fortsätts troligen i annan lektion som fokuserar på kulturella och samhälleliga aspekter.

Suzuki, läraren som berättade kollisionen om valjakt säger: *Jag kunde göra diskussionen i skrivform så att alla kunde uttrycka sina tankar och åsikter med andra*. Hon fortsätter: *Språk är knuten till egen kultur, värderingar och personlighet. Därför, språkinläring kan sägas vara som en form av befrielse. Det är därför inte bra att studenter inte uttrycker sina känslor*. Hon talar vidare: *Alla människor har varierade åsikter och känslor, men det värsta som kan hända, är att de inte uttrycker dessa. Då ackumuleras negativa känslor inombords, inte endast mot läraren och klasskamraterna, utan också troligtvis mot lärarn av japanskt språk. Språket är ett verktyg för att uttrycka sina åsikter. Detta går ut på att det måste finnas en plats för att ta emot deras åsikter, och det är ett klassrum*. Suzuki tillägger att när ett 'känsligt' ämne tas upp, t.ex. religion, politisk tro, eller genusperspektiv, är det viktigt att beskriva varför ämnet ska diskuteras.

Analys

Resultaten av den här sista delen visar att vissa övningar ansågs opassande i undervisningen i Sverige. Detta undviks genom att ändra turordningar, eller vad som fick lov att ges utrymme i det offentliga. Anledningen är för att undvika att såra studenter i klassrummet, dvs. en 'offentlig plats'. För Kimura, är studenter ovilliga att uttrycka sina negativa åsikter i klassrummet. Därför att ett klassrum är en plats för att lära sig och inte för att kränkas för sina rättigheter och åsikter. Det kan hända att Kimura vill respektera studenternas privata liv, så inga känsliga frågor tas upp. Men det kan vara att japanska normer utövas i ett svenskt klassrum. Ordet 'offentlig plats' påminner mig om *seken*, dvs. samhällets normativa makt som kan godkänna eller underkänna individuellas beteende (Sugimoto, 2003). Detta kan tolkas som att personliga och viktiga frågor, som sexualitet, inte bör tas upp offentligt, eftersom *seken* kan bedöma detta som en avvikelse. Emellertid, är Sverige i stor grad fritt från det etiska begreppet (*seken*). Kimura uttryckte också att om studenter frågar om hennes åsikt om det problematiska materialet, svarar hon att det är en sort av kursbokens skämt, och det kan tolkas som att man inte uttrycker sina åsikter i offentlig plats som 'klassrum'.

Flera lärare har förbyggande navigeringssätt genom att beskriva bakomliggande tankar eller historiska bakgrunder innan de går in på känsligt ämne som *keigo*. Det är klokt, eftersom kontexter är väldigt viktigt för att lära sig språk. Det är även en praktisk åtgärd för att genomföra det planerade innehållet i tid. Som Yamada, att betona praktiska fördelar av *keigo*, är väldigt bra sätt att motivera studenterna. Ändå kan det finnas benägenhet att de flesta lärare inte beskriver anledningen till varför vissa ämnen tas upp. Berättelsen av Takahashi, som vill ändra stereotypa bilder på grund av att hennes önskan; att Japan också blir ett jämställt land, visar att lärares inställning kan påverka handlingar i klassrummet.

Det märktes också att de flesta lärarna inte är särskilt aktiva för genusaspekter, oavsett grader av deras känslighet för lektionsmaterial. Detta är naturligt på sätt och vis, eftersom deras inriktningar är japanska språk och inte genusstudie. En risk som kan medfölja detta, anses att undervisningen kan bli alltför objektiv. Detta menar att lärare endast framställer vad som händer i Japan, och låter det vara som det är. Utifrån socialkonstruktivismen återskapas ideologier och normer genom diskurser om och om igen (Bryman, 2012). Det finns en fara att läraren hamnar i *gender-neutral attityd*, dvs. att ha en tendens att anse genuskillnader som irrelevant, och låta föreviga de stereotyper som existerar (Miroiu, 2004). Sato medgav även att hon inte hade tänkt på illustrationer tidigare. Som lärare rekommenderas att hålla sig objektivt i undervisning. Höskolelagen skriver att utbildning måste ha vetenskaplig grund och trovärdighet (SFS 1992:1434). Det innebär att lärare måste erbjuda rätt, saklig och allsidig information till studenter. Emellertid är det inte tillräckligt att presentera för studenter enbart fakta och säga att 'I Japan, är det så saker fungerar'. Hur utvecklas detta till ett lärorikt tillfälle för studenter är

den viktigaste frågan, enligt kritiskpedagogikens perspektiv (Reagan & Osborn, 2002). Den frågan har dock inte kommit upp vid intervjun.

Kimuras berättelse om *kabuki-teater* visar att lärare kan uppmuntra studenter för att se på egen kultur på ett annat sätt. I detta fall, finns det manlig teater i Japan, där inga kvinnor får delta, å andra sidan, finns det tradition av Lucia i Sverige, som framställs av endast en kvinna. Att uppmuntra studenterna att jämföra kulturer är enkelt, effektivt, och det leder till att skapa lektioner med studenter i centrum. Det blir en bra början för att inleda en kritisk diskussion. Att diskutera på det här sättet på varje språklektions tillfälle orsakar dock övertid, dvs. att man drar över tiden som gäller för lektionen.

Diskussion

Den här studien visar på flera intressanta problem, villkor och möjligheter i undervisning i japanska, inte minst i mötet med den västerländska kulturen i Sverige. Både i deltagande observationen och i intervjuerna framträder mönster som berättar om villkoren i undervisningen. Lärarna berättar om en skarp medvetenhet om rättigheter och jämställdhet; speciellt om genusperspektiv, samt att de kämpar med att visa hög tolerans mot olikheter. Undervisning om *keigo* ses som det svåraste området, eftersom språkstilen tydligt inkluderar ideologi och sociala regler som inte överensstämmer med svenska normer.

Resultaten visar att lärarnas syn på sociala kollisioner i lektionsmaterialet varierar. Troligen beror det på att alla lärare har unika erfarenheter och uppfattningar om världen, vilket framkallar varierande hanteringssätt vid kulturella kollisioner (Dijk, 2002; Ehrlich, Tardieu & Cavazza, 1993). Vad som har framkommit i undersökningen är att varje lärares synsätt om språk och lärande kan påverka deras navigeringssätt. Samtidigt visas hur vissa kulturella normer skapar hinder och gränser.

Lärarna lyfter exempelvis vikten av att navigera på olika vis för att undvika 'risker' i undervisningen, t.ex. övning som pekar på transsexuella personer. Att undvika sådant material innebär att skapa en lugn lektion under kontroll där ingen ifrågasätter den problematiska aspekten av materialet. Som konsekvens försvinner risken av att sår någon students känslor. Det är dock inte nödvändigt att sår någon när man talar om transsexualitet. Det är en viktig fråga, enligt kritiskpedagogikens perspektiv (Reagan & Osborn, 2002). Williams och Burden (1997) diskuterar förhållningssätt för språklärare utifrån konstruktivistiskt perspektiv, och påminner oss om att vi konstruerar kunskap individuellt, och hävdar att lärare och studenter har olika värderingar och perceptioner på ett och samma fenomen. Detta kan betyda att lärares uppfattning; t.ex. 'det är bäst att inte använda detta i klassen', kan vara opålitligt. Självklart finns det varierande kontexter och omständigheter i klassrummet, och det kan finnas ett tillfälle att det är bäst att inte ta upp ett visst ämne. Det är därför viktigt att bedöma situationen i klassrummet. Enligt Williams och Burden (1997) är detta nödvändigt eftersom lärare kan missa ett viktigt inläringstillfälle för studenter samt att främja kritiskt, och även nytt tänkande. Vidare är också genusperspektiv en viktig fråga som direkt kopplar till identitet och rättigheter (Kalonaityté, 2014). För att hantera och leda känsliga frågor i klassen krävs naturligtvis bra navigeringsförmåga från lärarens sida.

En möjlig anledning till att det inte diskuteras i klassen är att läraren inte betraktar det som deras uppdrag. Några lärare menar det. En kurs med 30 högskolepoäng brukar delas i mindre delkurser, och lärare som är kunniga brukar ta hand om en specifik delkurs. Detta kan också tolkas som att det finns påverkan av den japanska rollspecifika ideologin, att arbeta hårt för att slutföra sitt arbete för organisationen. Det är dock inte i japansk organisation de arbetar, utan på svensk institution som har en annan kultur och filosofi.

En annan möjlig anledning är att lärarna inte har lärt sig att hantera demokratiska frågor som är kärnan i utbildning i Sverige. Då blir det en utmaning att bearbeta demokratiska frågor i klassrummet. En

relaterad faktor som berör detta är att språklig förmåga för att leda viktiga frågor. Svenska är inte modersmål för lärarna, samt de är en 'minoritetsgrupp' i Sverige, och detta kan påverka lärarnas vilja negativt. Detta menar att lärarna kan tveka som följande: 'Har jag tillräcklig kunskap för att redogöra den fråga?', 'Har jag tillräcklig språkfärdighet för att beskriva detta på svenska?'

Frågan om tidsbegränsning i språklektion för att diskutera kulturella frågor vidare, kan lösas genom att samverka med andra lärare som tar hand om kulturella aspekter. Som Kimura beskrev, lärare i en annan delkurs kan ta över normkritiska frågor. Det är emellertid oklart huruvida lärarna kommunicerar och samverkar väl kring detta.

Om känsliga normfrågor i Japan inte tas upp, vad blir konsekvensen? En del av studenterna kanske redan känner till allmänna normativa skillnader genom internet, litteratur och medier med mera. 'Fixar' de själv detta lärande när de studerar eller reser till Japan? Är det helt och hållet studenternas eget ansvar att hantera dessa 'kulturkrockar', eftersom lärande är personligt och sker i individens epistemologiska tankesystem? Vad händer med lärares ansvar för att förbereda studenter inför verkligheten, för att förhandla, diskutera och uttrycka sina åsikter om viktiga frågor (SFS 1993:100. Reagan & Osborn, 2002. Kumagai, 2014b)? Williams och Burden (1997) skriver att "By giving time and thought to providing learners' emotional, psychological and sociological preferences, teachers can greatly enhance the learning of a language" (s.202). Det kan betyda att även att språklärare behöver aktivt ta upp normfrågor och viktiga koncepter i sina lektioner, exempelvis genom att använda *problem-based learning* (Fry, 1999; Williams & Burden, 1997). Detta innebär inte bara att framställa ett 'negativt' fakta om landet. Det menar att formulera intresseväckande frågor till studenterna, frågor som uppmuntrar dem att tänka igenom bakomliggande historia, tankesätt, och kontexter, som relaterar till problemet. Detta troligtvis ska gynna studenternas kritiska tänkande.

Den gemensamma tanken som ses på lärarnas erfarenheter är att de tänker mycket om hur studenterna mår, oavsett deras varierande navigeringssätt. De tänker också på att skapa ett klassrum där studenterna kan fritt prova nya ord och uttrycka sig utan rädsla för att göra misstag. Emellertid, hur utförs undervisning för "educating the whole person", vilket verkar vara en stor utmaning (Williams & Burden, 1997, s.6, 44). Ett positivt tankesätt är att betrakta konflikter som ett konstruktivt lärorikt tillfälle (Hakvoort, 2010). Enligt definitionen av ordet konflikt, är detta en nödvändig process för lärande för studenter, men även för lärare själv.

Enligt Miroiu (2004), är det viktigt att vara *gender-sensitive*; vara mottaglig för genusfrågor även för språklärare. Att möta genusfrågor är samtidigt omöjligt att undvika eftersom språket alltid bär på politiska och ideologiska frågor (Blackledge, 2000). Det betyder dock inte att vara finkänslig och undvika dessa. Vikten ligger på att hur dessa frågor används för att främja studenternas lärande, som gynnar dem livet ut.

Slutsats

Den första frågan i min undersökning är att studera om hur japanska lärare ser på villkor för att undervisa västländska studenter i sin undervisning, och varför. På grund av olika strukturer och historia i Sverige och Japan, anser japanska lärare rättigheter, jämställdhet och toleransnivå mot olikheter som villkor i undervisning i Sverige. Detta besvarades med hjälp av perspektiv på konstruktivismen och diskursanalys. Det visar även att diskurs; semiotik, som inkluderar alla slags meningsskapande resurser som är relaterad i sociala livet, kan påverka vårt sinne, och informerar oss om vad som ses passande eller inte passande (Harvey, 1996; Bergström & Boréus, 2012; Wodak, 1997).

Den andra frågan är vilka kulturella kollisioner som uppstår, när och varför. Detta sker när japanska normer som kopplar till rättigheter, jämställdhet och toleransnivå framställs i lektioner eller i läroböcker. Exempel på detta är meningar, övningar, illustrationer samt ett valt tema av lärare. Detta beror på att japanska normer inte överensstämmer med studenternas sociala kognition, som konstruerats av den västländska kulturen och personer som befinner omkring sig. Det finns dock variationer angående vad som anses som en kollision. Detta beror på individens episodiska minne och olika mentala representationer som är baserad på unika erfarenheter. Resultatet och lärarnas tankar kunde bli tydligare om jag hade använt en och samma illustration, visa dem och fråga om den ska användas eller inte, samt hur den kan användas i deras lektioner. Dessa möjligheter märktes efter att jag gjort analysen.

Sista frågan är att ta reda på hur lärare hanterar kulturella kollisioner. En del lärare undviker att använda känsliga material i klassrummet för att undvika såra någons känslor. En del lärare använder dessa, eftersom det är viktigt att förmedla ett faktum till studenter. Hur detta materialet ytterligare bearbetas är dock okänt. Med stor sannolikhet, har de varierade navigeringssätten en koppling till hur individuell lärare betraktar språk och lärande. Möjligtvis påverkas också deras handlingar av japanska synsätt; rollspecifika tänkande, och positionen som minoritet i Sverige.

Studien visar även att endast få språklärare tar upp aktivt normkänsliga ämnen i sina lektioner. Detta guidar mig inför planläggning av framtida studier. Att studera, och ta reda på hur problematiska, kulturella kollisionsframkallande material kan användas för att gynna studenternas lärande under en begränsad tid i språklektion. Detta är viktigt för att det fördjupar förståelse om språk och kultur, inte i endast japanska, utan också i undervisning i alla språk.

Referenslista

- Adachi Y, & Jeong, H (2006). Concerning Gender-bias within Japanese and Korean Language Textbooks. *Journal of the International Exchange Support Center*. Vol2, s.27-42. Japan: Niigata University. Hämtad 2017-09-10 från <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004786033>
- Agency for Cultural Affairs. Government of Japan (2010). 常用漢字表 (Joyo kanji hyo). Hämtad 2018-05-05 från http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/kanji/
- Agency for Cultural Affairs. Government of Japan (2007). 敬語の指針 (Kiegonos shishin). Hämtad 2018-05-03 från http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/keigo/index.html
- Arbetsgivarverket. (2008). *Ett starkare skydd mot diskriminering (proposition 2007/08:95)*. Hämtad 2017-10-06 från <https://www.arbetsgivarverket.se>
- Azuma, H., Miyachi, A., Kato, J., Eguchi, T. (2005). マスメディアにおける敬語使用の変異と聞き手の感情に及ぼす効果』『言語処理学会第11回年次大会発表論文集』言語処理 April, s.458-461. Hämtad 2017-11-05 från http://www.anlp.jp/proceedings/annual_meeting/2005/pdf_dir/D2-3.pdf
- Azuma, H. (2006). Analysis of Honorifics as Critical Discourse Analysis: From the Use/Non-Use of Honorifics and Honorific Titles in the Mass Media. *Shakai Gengogaku* 6 (September 2006). Japan: Shakai Gengogaku Kankōkai. Hämtad 2017-09-03 från <http://www.geocities.jp/syakaigengogaku/azuma2006.pdf>
- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (1999, 2011). *Genki I, II: An Integrated Course in Elementary Japanese*. (1:a uppl., 2:a uppl.). Tokyo: Japan Times.
- Bell, D. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), s.241-258.
- Benedict, R. (1946). *Blomman och svärdet*. Stockholm: Pan, Nordstedts.
- Bergström, G., Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Beronius, M. (1986). *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation*. Lund: Arkiv.
- Bjørndahl, C. R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Blackledge, A. (2000). *Literacy, power and social justice*. Stoke on Trent, Staffordshire, England: Trentham.
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38(3), s.345-361.

- Boyd, S., Ericsson, S. (Red.). (2015). *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4:e uppl.). New York: Oxford University Press.
- Cabinet Office, Government of Japan. (2014). Hämtad 2018-03-29 från http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65_qa_kokumin.html
- Carlson, M. (2007). Images and values in textbook and practice: Language courses for immigrants in Sweden. ur Carlson, M. (Red.). (2007). *Education in 'multicultural' societies—Turkish and Swedish perspectives: Swedish Research Institute in Istanbul*.
- Carlson, D & Meyer E J (2014). *Gender and Sexualities in Education. A Reader*. New York: Peter Lang.
- Cobb, P. (1994). Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7). s.13-20.
- Cohen, R. (1995). *Students Resolving Conflict. Peer Mediation in Schools*. Culver City, CA: Good Year Books.
- Crookall D & Oxford, R. (1988). Review essay. *Language Learning*, 31, s.128-140.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Red.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict. Constructive and Destructive Process*. New Haven CT: Yale University Press.
- Ehrlich, M.F., H. Tardieu & M. Cavazza. (1993). *Les modèles mentaux. Approche cognitive de representations*. Paris: Masson.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., Wodak, R.(1997). Critical Discourse Analysis. ur Van Dijk, Teun, A.(Red.). *Discourse as Social Action. Discourse Studies 2, A Multidisciplinary Introduction*, London: Sage.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. (3:e uppl.). NY: Routledge.
- Fangen, K. (2005). *Deltafång observation*. Malmö: Liber.
- Fejes, A., Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (Red.). (1999). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. London: Kogan Page.
- Gee, J.P., Michaels, S., O'Connor, M.C. (1992). Discourse analys, i M.D. LeCompte, W.L. Millroy, J. Preissle (Red.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, s.227-291. San Diego, CA: Academic Press.
- GUL, Göteborgs universitets läroplattform, JP1101 Japanska Grundkurs1, hösttermin 2013 till hösttermin 2017.
- Göteborgs universitet. (2017). *Kursplan. Japanska, grundkurs 1, 15hp, Japanska, grundkurs II, 15hp, Japanska, fortsättningskurs I, 30hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer.

- Hakvoort, I. (2010). The Conflict Pyramid: A historic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace and Conflict Education*, 7(20), s.157-169.
- Hakvoort I, & Olsson, E (2014) . The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum inquiry*, 44, s.531–552.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell.
- Human Rights Watch. (2017) *Japan's Misses Opportunity to Support LGBT Children*. New York, USA. Hämtad 2018-4-06 från <https://www.hrw.org/news/2017/04/27/japans-missed-opportunity-support-lgbt-children>
- Institutet för språk och folkminnen. (2017). *Högskolan i Skövde behåller språkämmnen*. Hämtad 2018-2-10 från <http://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/nyheter-2017/2017-05-12-hogskolan-i-skovde-behaller-sprakamnen.html>
- Irvine, A., Drew, P., Sainsbury, R. (2012). 'Am I not answering your questions properly?' Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews, *Qualitativ Research*, 13(1), s.87-106. Sage. doi: 10.1177/1468794112439086
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy, *English Teaching: Practice and Critique*, 2012, May, 11(1), s.150-163.
- Japan Times (2006). *Picture Cards on CD-Rom*. (1:a uppl.).
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kawashima, T. (1967). 『日本人の法意識』(*Nihonjin no houishiki*) 東京: 岩波新書 (Tokyo: Iwanami shinsho).
- Keeves, J. (1988). The Unity of Educational Research. *Interchange*, Vol. 19(1), s.14-30.
- Kubota, R. (2014). kap10. Critical Teaching of Japanese Culture. ur Sato, S., Doerr, N. M. (Red.). *Rethinking Language and Culture in Japanese Education: Beyond the Standard*. Bristol Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kumagai, Y. (2014a). kap9. On learning Japanese language: critical reading of Japanese language textbook. ur Sato, S., Doerr, N. M. (Red.). *Rethinking Language and Culture in Japanese Education: Beyond the Standard*. Bristol Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kumagai, Y. (2014b). kap11. The process of standardization of language in a Japanese-as-a-foreign-language-classroom: Analysis of teacher-students interactions. ur Sato, S., Doerr, N. M. (Red.). *Rethinking Language and Culture in Japanese Education: Beyond the Standard*. Bristol Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kvale S, & Brinkmann, S (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språkvård: Tidskrift utgiven av svenska språknämnden*. Stockholm: Posttidning.

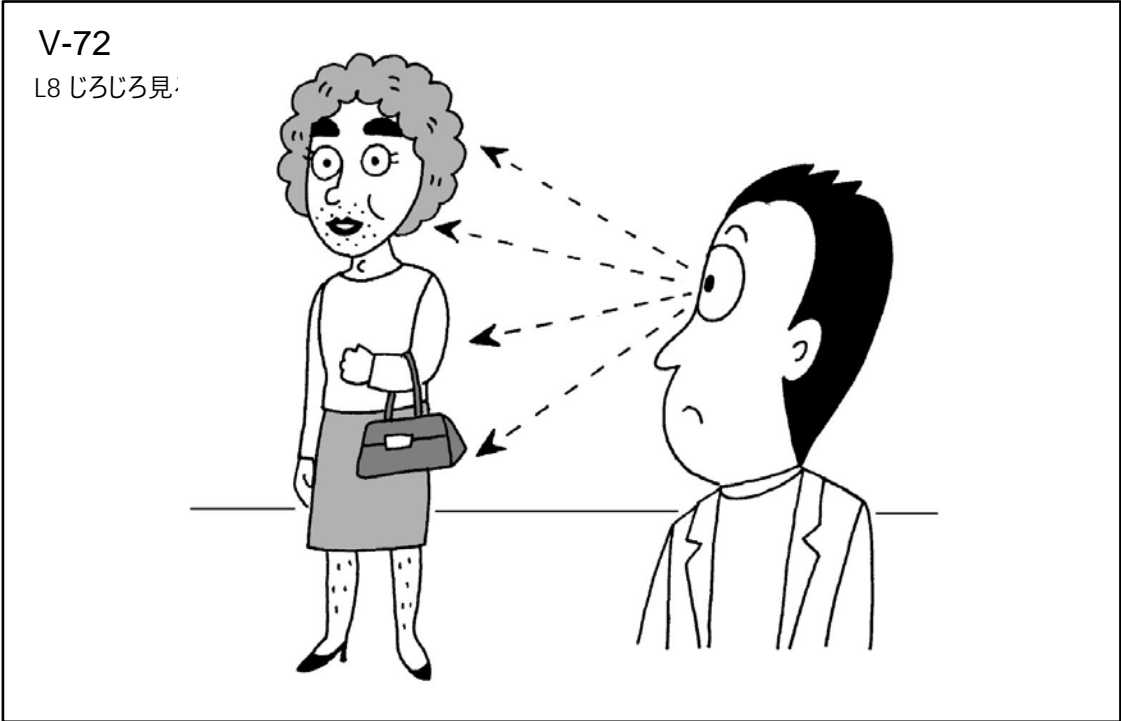
- Ministry of Education, Japan. (2015). 性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について. (*Seidouitsusei shougaini kakawaru jidouseitoni taisuru kimekomayakana taiouno jissitouni tuite*) Hämtad 2017-08-29 från http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm
- Ministry of Health, Labour and Welfare, Japan. *Equal Employment*. Hämtad 2017-10-09 från <http://www.mhlw.go.jp/english/policy/employ-labour/equal-employment/index.html>
- Ministry of Justice, Japan, *Lagen 14*. Japan Institute of Constitutional Law. Hämtad 2017-10-08 från http://www.jicl.jp/kenpou_all/kenpou.html
- Miroiu, M. (2004). All in one: Fairness, neutrality and conservatism -A case study of Romania. *Prospects*, 34(1), s.85–100.
- Nationalencyklopedin A, *altaiska språk*. Hämtad 2018-04-16 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/altaiska-språk>
- Nationalencyklopedin B, *konflikt*. Hämtad 2018-04-16 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/konflikt>
- Nationalencyklopedin C, *norm*. Hämtad 2018-05-05 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm>
- Nelson, C.D. (2006). Queer Inquiry in Language Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1), s.1-9. doi: 10.1207/s15327701jlje0501_1
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.
- Nippon Communications Foundation. (2016). *Sexual Minorities in Japan: The Myth of Tolerance*. Hämtad 2018-04-06 från <https://www.nippon.com/en/currents/d00253/>
- Noro K, & Yamashita, H (2001). 『クリティカル・ディスコース・アナリシス正しさへの問い 批判的社会言語学の試み』 (*Critical discourse analysis Tadashisa eno toi : Hihanteki shakai gengogaku no kokoromi*). Sangensha: Tokyo.
- Ottosson I, & Ekholm, T (2007). *Japans historia*. Historiska Media: Falun.
- Pavlenko, A. (2003). "I Never Knew I Was a Bilingual": Reimagining: Teacher Identities in TESOL, *Journal of Language, Identity, and Education*. 2(4), s.251-268. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Potter J, & Wetherell, M (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage: London.
- Reagan T G, & Osborn, T A (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Regeringskansliet. (2017). *Mänskliga rättigheter, demokrati och rättsstatens principer i Japan*. Hämtad 2017-10-09 från <http://www.regeringen.se/rapporter/2017/04/manskliga-rattigheter-demokrati-och-rattsstatens-principer-i-japan/>

- Riksarkivet. *Regeringsformen*. Hämtad 2017-10-12 från <https://riksarkivet.se/regeringsformen>
- Sahlström, B. (1997). *Bildförståelse inom och mellan kulturer*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Samhällsnytt (2017, 14 okt). Poliskris i Japan - brottsligheten för låg. Hämtad 2017-12-01 från <https://samnytt.se/poliskris-i-japan-brottsligheten-for-lag/>
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Ur Bilaga 2 Examina på grundnivå eller avancerad nivå, Grundläraexamen.
- Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simonsson, A, & Angervall, P (2016). Gay as classroom practice: A study on sexuality in a secondary language classroom. *Confero*, 4(1), s.37-70. doi: 10.9976/confero.2001-4562.16062
- Skutnabb-Kangas T, & Cummins, J (1988). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual matters.
- SO-rummet*. Hämtad 2017-10-06 från <https://www.so-rummet.se>
- Sugimoto, Y. (2003). *An Introduction to Japanese Society*. (2:a uppl.). Cambridge: New York.
- Sugimoto, Y. (Red.). (2009). *The Cambridge Companion to Modern Japanese Culture*. Cambridge: New York.
- Sveriges Riksdag. (2008). Svensk författningssamling 2008:567. Hämtad 2017-10-06 från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- Sveriges Riksdag. (2016). Riksdagens historia. Hämtad 2017-10-06 från <http://www.riksdagen.se/sv/sa-funkar-riksdagen/demokrati/riksdagens-historia/>
- Sveriges Riksdag. (2017). *Regeringens proposition*. 2016/17:116
- SVT Nyheter (2017). Sveriges Television AB. Hämtad 2017-12-01 från <https://www.svt.se/nyheter/vetenskap/i-japan-gar-snabbtagen-som-pa-rals>
- Säljö, R. (2004). Föreställningar om lärande och tidsandan, ur Selander, S. (Red). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, s.71-89. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner Developing a Sense of the Possible*. New York: Springer.
- The Economist. (2017). *Petty officers. As crime dries up, Japan's police hunt for things to do*. Hämtad 2017-12-01 från <https://www.economist.com/news/asia/21722216-there-was-just-one-fatal-shooting-whole-2015-crime-dries-up-japans-police-hunt>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2017). *Status of Ratification Interactive Dashboard*. Geneva, Switzerland: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). Hämtad 2017-10-09, från <http://indicators.ohchr.org/>

- Valsiner, J., & R B Cairns (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. ur U.U. Shanz and W. Hartup (Ed.). *Conflict and child adolescent development*, s.15-25. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis, *Discourse and Society*, 4(2), s.249-283.
- van Dijk, T. (2002). *Discourse, Knowledge and Ideology: Reformulating Old Questions and Proposing Some New Solutions*. (2:a uppl.). Paper LAUD: University of Amsterdam and Universitat Pompeu Fabra,
- van Dijk, T. (2012). A Note on Epistemics and Discourse Analysis, *British Journal of Social Psychology*, 51, s.478-485.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. London: Falmer.
- Weitzman, J., Eifler, D., Hokada, E., Ross, C. (1972). Sex Role Socialization in Picture Books for Preschool Children, *American Journal of Sociology*, 77(6:2).
- Wellros, S. (1995). Sagor eller sanningar. *På lätt svenska Invandrartidningen*, 14.
- Williams M., & Burden, R (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wodak, R. (1997). (Ed.). *Gender and discourse*. London: Sage.
- Worland, J. (2008). Girls will be girls... and so on: Treatment of gender in preschool books from 1960 through 1990, *Children and Libraries: the Journal of the Association for Library service to children*, 6(1), s.42-46.
- World Economic Forum. (2016). *The Global Gender Gap Report*. Switzerland.
Japan. Hämtad 2016-11-20 från <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/economies/#economy=JPN>
- Sverige*. Hämtad 2016-11-20 från <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/economies/#economy=SWE>
- Worldometers. Dover, Delaware, U.S.A: Worldmeter.info. Hämtad 2017-10-29 från
 Land area, <http://www.worldometers.info/geography/largest-countries-in-the-world/>
 Population, <http://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/>
- Yles. (2017). *Att låta bli att läsa språk – alltid är det inte gnistan som saknas*,
 Yles svenskspråkiga bolagssidor, hämtad 08feb 2018 från
<https://svenska.yle.fi/artikel/2017/04/25/att-lata-bli-att-lasa-sprak-alltid-ar-det-inte-gnistan-som-saknas>
- Yule, G. (2010). *The study of language*. (4:e uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Bilagor

Bilaga 1 Illustration som beskrev verbet; att stirra



(The Japan Times, 2006)

Bilaga 2 Skriftligt samtycke om lektionsobservation

Hej!

Jag planerar att skriva magisteruppsats på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik på Göteborgs universitet under HT2017. Jag söker någon japansk infödda lärare i japanska på universitet, som är möjligt att medverka i min studie. Jag är väldigt tacksam om det går bra för dig att delta i datasamling.

Syftet av forskningen är att analysera undervisning i japanska av japansk infödda lärare på universitetsnivå. Metoden är lektions observation och intervju till den undervisade läraren. Data kan användas också till ytterligare forskning. Universitet, lärare, samt studenternas identitet är dolda. Deltagande är frivilligt, och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan. Du har också rätt att gå igenom data som jag har framstälde.

Namn	Signatur <input data-bbox="694 846 1216 891" type="text"/>
------	---

Jag är väldigt tack för din medverkan.
Om du undrar något, kontakta mig:

Yukiko Shimizu

tel

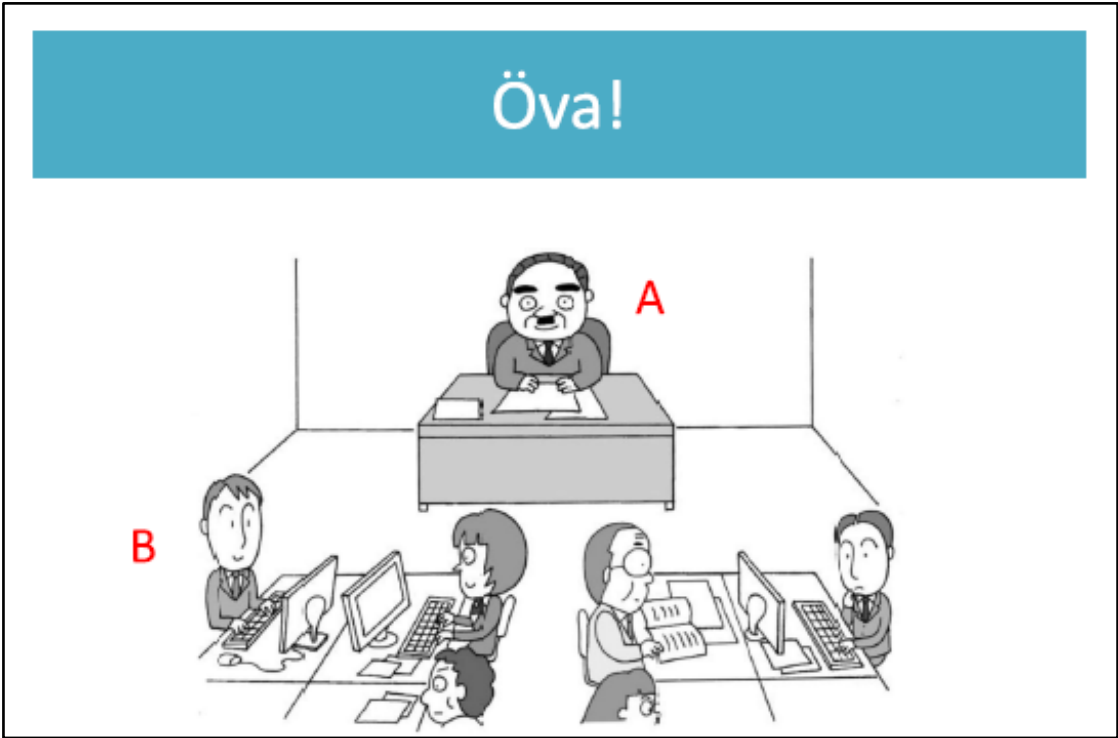
E-mail:

Bilaga 3 Intervjufrågor

Översättning på svenska:

1. Ser du att det finns normskillnader mellan Japan och Sverige? Om ja, vad?
2. Finns det specifika material som tvekar att använda på undervisning på grund av normskillnader?
3. Har du upplevt kulturella kollisioner, spänningar, svårigheter med studenterna vid undervisning? Kan du ge mig flera konkreta exemplar?
4. Hur hanterar du eventuella problem som uppstår i klassrummet kring detta? Metoder, tekniker, erfarenheter? Varför gör/gjorde du så?
5. Hur betraktar du lärarens uppdrag att hjälpa studenter för att få färdighet och förmåga för att kritiskt granska, reflektera, och diskutera ämnets område (SFS 1993:100) i sammanhäng med kulturella kollisioner i lektioner?

Bilaga 4 PPT som användes i lektion och intervju



(The Japan Times, 2006).