



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation

EXAMENSARBETE

HSV406 15 hp

Ht 08

”När du går på handlar, det är också lektion”

- en kvalitativ studie om en undervisningsmetod på sfi och vuxna inlärares syn på språkinlärning av svenska
- a qualitative study of a teaching method on sfi and adult learners' approach to learning the Swedish language

Marcela Etzner och Susanne Södergren

Handledare: Karin Sheikhi

Examinator: Renate Walder



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation

EXAMENSARBETE

HSV406 15 hp

Ht 08

SAMMANDRAG

Marcela Etzner och Susanne Södergren

När du går på handlar, det är också lektion

-en kvalitativ studie om en undervisningsmetod på sfi och vuxna inlärares syn på språkinläring av svenska

A qualitative study of a teaching method on sfi and adult learners' approach to learning the Swedish language

2008

Antal sidor: 39

Syftet med denna uppsats är att genomföra en didaktisk metod som innefattar reflektion över språkinläring och uppmuntrar till lärande utanför skolan, samt undersöka om den didaktiska metoden påverkar elevernas uppfattning hur inläring av språk sker. Ett mer långtgående syfte är att pröva metoder för att arbeta mer metakognitivt i undervisningen på sfi.

En kvalitativ metod med fenomenografisk ansats ligger till grund för studien. Fyra elever på sfi deltog. De intervjuades med syftet att fånga deras syn på språkinläring. Därefter genomförde de fyra språkuppdrag som innebar att deltagarna gjorde en språkuppgift utanför klassrummet. Uppdragen följdes upp av ett reflekterande samtal. Slutligen intervjuades deltagarna ännu en gång, i syfte att se om deras syn på språkinläring hade påverkats av den didaktiska metoden. Resultatet som presenteras grundar sig dock på enbart en deltagare.

Resultaten visar att den didaktiska metoden har påverkat deltagarens uppfattning hur språkinläring sker till viss del. I den första intervjun uppvisade deltagaren ringa språklig medvetenhet och förmedlade en kvantitativ kunskapssyn. Under studiens gång utvecklade han sitt sätt att tala om språkinläring och visade en mer kvalitativ kunskapssyn.

Metoden kan tjäna som ett sätt att ge eleverna verktyg för att påverka och ta kontroll över sin egen språkinläring. Att göra dem medvetna om att språkinläring är en process som sker hela tiden och överallt, dvs. även utanför skolan, ger dem förutsättningar att lyckas med sina studier. Vi ser dock att det är lång process som kräver tid och att lärare arbetar systematiskt med språklig medvetenhet.

Nyckelord: språklig medvetenhet, vuxnas andraspråksinläring, sfi, informell inläring

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Uppsatsens bakgrund	1
1.2 Syfte	4
1.3 Uppsatsens disposition	4
2 Metod och material	5
2.1 Metodval	5
2.2 Genomförande	5
2.2.1 Val av deltagare	5
2.2.2 Beskrivning av deltagarna	6
2.2.3 Tillvägagångssätt	7
2.3 Fenomenografi	9
2.4 Validitet och reliabilitet	10
2.5 Metoddiskussion	11
2.6 Forskningsetiska överväganden	12
3 Forskningsbakgrund	14
3.1 Teoretisk bakgrund	14
3.1.1 Kunskap och lärande	14
3.1.2 Formell och informell inläring	15
3.1.3 Språklig medvetenhet	16
3.2 Tidigare forskning på vuxna andraspråksinlärares språkliga medvetenhet	18
4 Resultat och analys	19
4.1 Resultat	19
4.1.1 Kategorier utifrån båda intervjuerna med Aram	19
4.1.2 Deltagarens språkliga medvetenhet-första intervjun med Aram	20
4.1.3 Deltagarens språkliga medvetenhet-sista intervjun med Aram	22
4.2 Diskussion	24
5 Avslutning	28
5.1 Sammanfattning	28
5.2 Slutsatser	28
5.3 Fortsatt forskning	30
Litteraturlista	31
Bilagor	33

1 Inledning

1.1 Uppsatsens bakgrund

Lärande kan sägas vara en naturlig och nödvändig aspekt av mänskliga verksamheter, människor har alltid lärt och delat med sig av kunskaper till varandra. Hela vår samvaro bygger på detta. Det helt vardagliga samtalet – vilket man kan hävda är den viktigaste komponenten i vår kunskapsbildning – ger upphov till insikter och kunskaper som individen tar med sig och formas av. (Säljö, 2003: 47)

Vår studie har fokus på hur vuxna med annat modersmål än svenska ser på sin språkinläring. Vi har valt att göra en undersökning på sfi (svenska för invandrare), som är vår arbetsplats sedan flera år tillbaka.

Sfi är en frivillig skolform, där kommunen är huvudman. Kommunens skyldighet är att erbjuda i snitt 600 timmar sfi-undervisning till vuxna med annat modersmål än svenska. Sfi verkar inom tre olika områden: utbildning, integration och arbetsmarknad (Myndigheten för skolutveckling, 2003:14).

Sedan 2003 finns det tre olika studievägar på sfi: studieväg 1, 2 och 3. De tre olika studievägarna vänder sig till elever med skilda utbildningsbakgrunder, studiemål och förutsättningar. Inom varje studieväg har eleverna möjligheten att studera två kurser. Totalt har sfi fyra kurser, kurs A, B, C och D. På sfi studerar såväl analfabeter som akademiker, de som nyss har kommit till Sverige och de som har bott här kortare eller längre tid (www.skolverket.se).

Under flera år på sfi har vi känt att det ibland finns en åtskillnad mellan lärares och elevers uppfattning hur man lär sig ett språk. I vårt arbete möter vi elever som har såväl varierande erfarenheter av att studera som skiftande nivåer av språklig medvetenhet. Vår erfarenhet är att få av eleverna som kommer till sfi har den språkliga medvetenhet som krävs för att de ska klara av sina studier inom den tidsram som kommunen erbjuder eleverna. Deras syn på begrepp som kunskap och språkinläring skiljer sig från lärarnas uppfattning, tror vi. Det här kan leda till att inläringen tar längre tid och kvaliteten på elevernas språk blir sämre, vilket i sin tur innebär att alltför många på sfi inte uppnår sina mål.

Vi ser ett behov av att sfi uppmärksammar detta och söker vägar och metoder för att få eleverna mer språkligt medvetna.

Våren 2007 genomförde Karin Sheikhi från Mälardalens högskola en pilotstudie i en av våra klasser. Studien fokuserade på muntlig interaktion i vardagen och hur olika språkliga möten kan aktiveras och stöttas i klassrummet. I samtal med henne väcktes ett intresse hos oss att arbeta vidare

med detta på sfi. Sheikhis pilotstudie utgör således bakgrund till vår studie. Vi ville se hur vi kan arbeta fram vägar till att få in elevernas vardagskommunikation på sfi. Vi tror att eleverna inte utnyttjar de språkliga möten/situationer som dagligen uppstår utanför skolan, utan begränsar sina studier till att omfatta det som sker på sfi. Om lärare i högre utsträckning tar med elevernas vardag in i undervisningen på sfi och låter eleverna reflektera kring de språkliga möten vardagslivet erbjuder, ges eleverna möjlighet till reflektion kring sin språkinläring. Vi tror att dessa reflektioner bidrar till att eleverna blir mer framgångsrika i sin språkutveckling.

Gång på gång får sfi kritik i media att alltför många elever inte uppnår sina mål. Den här kritiken grundar sig på att SCB:s och Skolverkets statistik om måluppfyllelse utgår från hur många som får godkänt betyg i kurs D. Den här typen av statistik blir missvisande, eftersom inte alla elever på sfi har inskrivet i sin studieplan att de ska läsa till och med kurs D. Det innebär att alla elever som klarar kurs A-C (och har uppnått sina mål enligt sin studieplan), ses som elever som inte har uppnått sina mål.

Enligt kursplanen för svenskundervisning för invandrare (sfi) som gäller från 1 januari 2007, är sfi:s övergripande mål att eleven ska utveckla:

- sin förmåga att läsa och skriva svenska
- sin förmåga att tala, samtala, läsa, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang ett gott uttal
- sin förmåga att använda relevanta hjälpmedel
- sin förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer
- insikter i hur man lär sig språk och
- inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling

(www3.skolverket.se/ki03/front.aspx)

Vi upplever att det framför allt är de två sistnämnda målen som vållar problem. Om eleverna inte ges chansen att utveckla sin förmåga att se på sin egen inläring och om de inte får möjligheten att utveckla olika strategier för sitt lärande, saknas förutsättningar för att eleverna ska utveckla de övriga målen, anser vi. Vi tror att det inte räcker att revidera lärarnas pedagogiska insatser, utan elevernas insatser är lika viktiga. En översikt över andra C-uppsatser om vuxnas lärande, ger oss en fingervisning om att en övervägande del av uppsatserna handlar om tillämpning av olika undervisningsmetoder och hur dessa påverkar elevernas studieresultat. Vi tror inte att det är tillräckligt att enbart granska lärarnas arbetssätt och pedagogiska metoder för vuxna, utan det vi efterlyser är forskning kring hur elever ser på sin egen inläring.

När elevernas studieresultat blir sämre än förväntat/önskat, d.v.s. eleverna inte uppnår sina mål, skapar det givetvis diskussion och reflektion kring hur man lär – både bland lärarna, men även mellan elev och lärare. Dessa samtal är många gånger början på något nytt och fruktbart, enligt vår erfarenhet, då det är i dessa diskussioner som eleverna börjar reflektera över sig själva och sin inläring. Plötsligt ser de vad de hade kunnat göra annorlunda och önskar att de hade haft den insikten tidigare. Om elever görs medvetna om vilka strategier de kan använda i sin språkinläring, har de verktyg för att nå bättre resultat tidigare i sina studier och vi tror att fler elever skulle uppnå sina mål på sfi.

Ett exempel på strategi är att hitta alla möjliga tillfällen till att lära sig. Vad är det som säger att man bara lär i skolan tillsammans med läraren? Denna fråga är ständigt återkommande i klassrummen, men vi har erfarenheten att många av dem som inte uppnår sina mål inom sin tid, inte har tillräcklig kunskap om sin egen språkinläring (eller andras) och därför reducerar de sin språkinläring till skolvärlden. Att synliggöra hur elevernas språkliga möten i vardagen erbjuder dem möjligheter till språkutveckling, kan leda till att eleverna ser sig som ägare av sin egen inläring. Det här är att göra eleverna mer språkligt medvetna, anser vi.

Att vara medveten om hur man lär sig, att se sig själv som en lärande individ och hitta olika vägar för att lära, är frågor som hamnar inom området metakognition. Intressant nog har sfi inskrivet i sina kursplaner att språklig medvetenhet, vilket är en del av metakognition, är en av fyra aspekter som undervisningen ska fokusera. Trots det upplever vi att metakognition inte får den plats som den borde ha i undervisningen på sfi. Det är tyvärr en sällan förekommande fråga i pedagogiska samtal och finns inte med som kompetensutveckling.

Vi anser att sfi behöver arbeta mer metodiskt med att öka elevernas förståelse för sig själva som lärande individer. Metakognition bör sättas i fokus.

1.2 Syfte

Syftet med vår uppsats är tvåfalt. Dels genomför vi en didaktisk metod som innefattar reflektion över språkinläring och uppmuntrar till lärande utanför skolan. Dels vill vi undersöka om den didaktiska metoden påverkar elevernas uppfattning om hur inläring av språk sker.

Ett mer långtgående syfte är att pröva metoder för att arbeta mer metakognitivt i undervisningen på sfi. Det finns pedagogiskt värde i denna studie, genom att vi både genomför en metod och riktar uppmärksamhet mot elevernas uppfattning hur inläring sker.

1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av fem kapitel: inledning, metod och material, forskningsbakgrund, resultat och analys och till sist avslutning.

I det första kapitlet presenteras uppsatsens bakgrund och syfte. I andra kapitlet redovisas vald metod, genomförande samt val av och beskrivning av deltagarna. Tillvägagångssättet beskrivs och en kort beskrivning av vald forskningsansats ges. Kapitlet innehåller även ett avsnitt om validitet och reliabilitet, en metoddiskussion, samt ett avsnitt om rådande forskningsetiska överväganden. I det tredje kapitlet får läsaren en genomgång av litteratur som är relevant för uppsatsens forskningsområde. I det fjärde kapitlet presenteras resultat, analys och en diskussion. I det femte och sista kapitlet presenteras en sammanfattning som följs av slutsatser och förslag på fortsatt forskning inom det aktuella forskningsområdet.

2 Metod och material

I detta kapitel presenteras val av metod, hur studien genomfördes, vilka som deltog i studien och en utförlig beskrivning av den didaktiska metoden. Vi redogör även för fenomenografi som är vår analysmetod, samt diskuterar kring begreppen validitet och reliabilitet. Därefter följer en metoddiskussion och slutligen tar vi upp forskningsetiska överväganden.

2.1 Metodval

Vi har genomfört en empirisk studie och använt oss av en kvalitativ metod med fenomenografisk ansats. Inom kvalitativ metod finns olika ansatser och vi har valt den fenomenografiska, då den lämpar sig för studier av utbildningseffekter, samt har som mål att beskriva hur människor uppfattar en viss sak (Larsson, 1986:13).

I intervjuerna i vår studie är det elevernas uppfattningar av bl.a. fenomen som kunskap och inläring och språklig medvetenhet som undersöks. I den didaktiska metoden som deltagarna medverkar i, är syftet att få deltagarna att reflektera över sin egen (och förstå andras) syn på kunskap och inläring. Här är den fenomenografiska ansatsens metod passande, då vi inte bara ska fånga deltagarnas uppfattningar av ett fenomen, utan även försöka ge deltagarna kunskap om flera olika sätt att föreställa sig det undersökta fenomenet/de undersökta fenomenen (Larsson, 1986:17).

2.2 Genomförande

2.2.1 Val av deltagare

Fyra deltagare medverkar i studien. Studien krävde fler deltagare än en, då metoden eftersträvar reflektion i återkopplingarna och fyra personer är ett rimligt antal för att skapa förutsättningar för samtal och reflektion. Samtliga deltagare medverkade i hela den didaktiska metoden, dvs. från den första intervjun till den slutliga intervjun. På grund av arbetets storlek har vi bearbetat en deltagares intervjuer, vilket innebär att när vi undersöker om den didaktiska metoden har påverkat deltagarnas syn på inläring, är det utifrån en deltagare och inte alla.

Deltagarna i undersökningen behövde ha en grundläggande språkfärdighet, d.v.s. studien krävde deltagare som förstår och kan göra sig förstådda på enkel svenska. Vi ville undvika tolk i den mån det gick, främst för att underlätta arbetet med uppsatsen, men även p.g.a. av att tolkhjälp innebär ett led bort från vad deltagaren säger. Då undersökningens deltagare skulle väljas ut från elever på sfi, begränsades utbudet p.g.a. deras språkliga förmåga. Vi valde elever från sfi:s sista kurs, kurs D.

Valet av de fyra deltagarna skedde främst utifrån tillgänglighet. När undersökningen började fanns endast två klasser med elever på kurs D. En av oss var lärare i den ena klassen. Från början var tanken att välja deltagare ur den andra klassen, så att deltagarna inte hade någon av oss två som lärare. Den tanken fick vi dock ändra på, pga. vårt undervisningsschema. Därefter grundades valet av just dessa fyra elev på olika kriterier. Dels ville vi ha med båda könen, dels elever från två stora språkgrupper på sfi. Vi valde även deltagare som var kvar i undervisning under studien och de valdes dessutom utifrån närvaro, dvs. fyra personer med hög närvaro, för att försäkra oss om att undersökningen kunde genomföras. Vi lät slumpen avgöra genom lottdragning vilken deltagares intervjuer som skulle bearbetas.

2.2.2 Beskrivning av deltagarna

Farid är 31 år och när undersökningen påbörjades, hade han bott i Sverige i ett år och studerat sju månader på sfi. Han talar persiska, italienska, engelska och svenska. Han är utbildad agronom och har studerat på universitet i sitt hemland. Innan han kom till Sverige, bodde han i Italien i två år, där han arbetade inom sitt utbildningsområde.

Amira är 27 år och när undersökningen påbörjades, hade hon bott i Sverige i drygt ett år och studerat på sfi i sju månader. Hon talar kurdiska, arabiska, engelska och svenska. Hon har utbildat sig till biolog vid ett universitet i sitt hemland.

Aram är 27 år och vid undersökningens början, hade han bott i Sverige i 15 månader och studerat på sfi i tio månader. Han talar persiska, kurdiska och svenska. Han har grundskole- och gymnasienivå från sitt hemland. Han har arbetat som kock i hemlandet.

Mona är 26 år och vid undersökningens början hade hon bott i Sverige i ett år och studerat på sfi i 8 månader. Hon talar arabiska, keldanska, engelska och svenska. Hon har utbildat sig till statistiker vid ett universitet i sitt hemland.

2.2.3 Tillvägagångssätt

Den didaktiska metod som vi genomför i vår studie, innefattar flera olika moment. Inledningsvis intervjuade vi deltagarna, i syfte att fånga deltagarnas syn på språkinläring, men även för att se hur de uppfattar sig själva som inlärare och få en uppfattning om deras språkliga medvetenhet. Därefter genomförde deltagarna fyra så kallade språkuppdrag, som innebar att de gjorde en språkuppgift utanför klassrummet. Varje uppdrag följdes upp av ett reflekterande samtal, som vi benämner återkopplingar i denna uppsats. Syftet med dessa två moment är att deltagarna prövar några språkbefrämjande aktiviteter utanför skolan och reflekterar över sina och de andras upplevelser av uppdragen. Slutligen intervjuades deltagarna ännu en gång, i syfte att se om deras syn på språkinläring och synen på sin inlärarroll har påverkats av den didaktiska metoden. Studien pågick under två och en halv månad.

Vår undersökning påbörjades med en gemensam träff där vi informerade våra deltagare om undersökningen. Vi gav dem ramarna för deras medverkan såsom tidsplanen för studien, antal träffar, utformning av intervjuer och uppdrag, tolkens roll och etiska ställningstaganden.

Studien började med en intervju med syftet att fånga deltagarnas uppfattningar om begreppen kunskap och språkinläring, samt se vilken grad av språklig medvetenhet de hade innan den didaktiska metoden påbörjades. Vid intervjun deltog en tolk. Intervjun spelades in på Mp3 och transkriberades därefter. Det var nödvändigt att spela in intervjuerna eftersom vi aldrig hade kunnat anteckna tillräcklig data som krävs för denna typ av analys. Vi ställde fyra huvudfrågor:

1. Vad betyder kunskap för dig?
2. Hur lär du dig svenska?
3. Hur gör du när du lär dig tala?
4. Hur gör du när du lär dig skriva?

Enligt Denscombe (2000:135) är det viktigt att forskaren dels är öppen för ämnens ordningsföljd, dels för deltagarnas svar när man intervjuar. I vilken ordning huvudfrågorna kommer är inte det väsentliga, utan det viktiga är att forskaren låter deltagaren tala fritt kring ämnena, så att denne verkligen utvecklar sina resonemang. Detta innebär även att fler frågor än huvudfrågorna uppstår under intervjuens gång.

I vår uppsats behandlar vi abstrakta begrepp såsom kunskap och inläring. Vi visste inte om deltagarna skulle förstå våra frågor i den första intervjun, och därför valde vi att ha en tolk med

(tolken arbetar på sfi). Tolkens roll var att endast tolka om deltagaren efterfrågade hjälp. Vi hade även informerat tolken om att bara tolka det vi sa och inget annat.

Deltagarna fick fyra språkuppdrag som de skulle genomföra utanför skolan. Vid varje tillfälle fick våra deltagare en utförlig beskrivning av uppdraget av oss, samt datum och tid för ett återkopplande samtal av det utförda uppdraget. Tidsramen för varje uppdrag bestämdes i samråd med deltagarna till en vecka.

Den här typen av språkuppgift var ny för deltagarna och därför var vi noga med att gå igenom uppdragen tillsammans med deltagarna, för att förvissa oss om att de hade förstått vad de skulle göra. Allt som våra deltagare gjorde, skedde utanför ordinarie undervisning vid åtta tillfällen. Deltagarna fick följande språkuppdrag (se bilaga 1 – 4):

- Uppdrag 1: ”Min svenska under fyra dagar” – då deltagaren skulle föra noggranna anteckningar om all svensk (muntlig) kommunikation han/hon hade under 4 dagar.
- Uppdrag 2: ”Hur pratar du? Hur pratar andra?” – då deltagaren skulle tjuvlyssna på andra människor som talade svenska utanför skolan vid några tillfällen.
- Uppdrag 3: ”Teater” – då deltagarna arbetade i par och spelade upp två situationer som visade misslyckade/lyckade språkliga möten utanför skolan.
- Uppdrag 4: ”Gör ett uppdrag till dina klasskompisar” – då deltagaren skulle förbereda ett språkutvecklande uppdrag (som skulle ske utanför skolan) till sina klasskamrater.

Efter varje språkuppdrag träffade vi deltagarna för en återkoppling av uppdraget. Återkopplingarna startade med att deltagarna fick diskussionsfrågor (se bilaga 5 – 7) som de diskuterade tillsammans och därefter hade vi en gemensam diskussion med dem. Varje återkoppling spelades in på Mp3. Dessa inspelningar transkriberades inte utan sammanfattades. Varje återkoppling varade en timme.

Efter genomförda återkopplingar, intervjuades deltagarna ytterligare en gång. Även denna intervju spelades in och transkriberades. Deltagarna fick samma huvudfrågor som vid den första intervjun, men vi la till två huvudfrågor:

1. Vad var bra/dåligt med uppdragen? Utvärdera uppdragen!
2. Tänker du på hur du lär dig svenska?

Vid den andra intervjun valde vi att inte ta med tolk, eftersom deltagarna nu var bekanta med ämnet och begreppen.

När vi har transkriberat intervjuerna har vi använt oss av följande principer: vi använder inte en fonologiskt och fonetiskt korrekt transkription, utan en skriftspråksnära transkription som är enklare att läsa. Det innebär att vi skriver ut ev. reduceringar t.ex. *och* istället för *å*. Vi markerar

inte kortare pauser i början eller inne i yttranden och utelämning av en del av ett yttrande markeras [...]. När citaten börjar mitt i ett yttrande markeras det med ...

2.3 Fenomenografi

Inom kvalitativ metod försöker forskaren gestalta något och det gör man genom att göra goda beskrivningar av ett sammanhang. Inom fenomenografisk ansats tar man särskilt fasta på hur människor uppfattar sin omvärld och det forskaren vill, är att beskriva uppfattningar (Larsson, 1986:12). Man söker således inte efter hur något är, utan hur det uppfattas vara. Larsson (1986) beskriver den fenomenografiska ansatsen på följande sätt: ”Den är empirisk därför att den utgör ett försök att analysera och beskriva vad ett antal människor har sagt vid en intervju [...] hur människor faktiskt uppfattar omvärlden [...] detta innebär att vi är ute efter innebörder i stället för förklaringar, samband eller frekvenser.” (s.13).

Fenomenografi lämpar sig väl för studier av utbildningseffekter, anser Larsson (1986), då man beskriver uppfattningar som kategorier när man vill gestalta utbildningseffekter. Kategorierna som man söker efter får man genom intervjuer före och efter den utbildning som deltagaren genomgår och genom att jämföra fördelningarna av kategorierna mellan de två intervjuerna. När man analyserar intervjuerna, beskriver man noga alla uppfattningar. Allt är med och inget anses som rätt eller fel och på det sättet kan man hitta djupet av den intervjuades föreställning (Larsson, 1986:18).

I bearbetningen av intervjuerna gestaltar forskaren hur ett fenomen framstår på olika sätt hos människor och forskaren eftersträvar att gestalta dessa olika sätt så bra att man kan se olika typer av resonemang och det är dessa resonemang som bildar kategorierna, säger Larsson (1986:20). Det är inte deltagarnas åsikter forskaren är ute efter, utan den oreflekterade grund som deltagaren vilar sin åsikt på. När forskaren ska analysera sina intervjuer är det viktigt att denne har skaffat sig tillräckliga förkunskaper om det man undersöker för att kunna göra tolkningar utifrån flera perspektiv och inte utifrån ens egna fördomar. Om forskaren är förtrogen med det undersökta fenomenet, så ser denne allt som sägs.

Vi har relativt lång erfarenhet av undervisning på sfi och är i slutet av vår lärarutbildning och därmed insatta i begrepp som kunskap, inläring och språklig medvetenhet. Vi hoppas att vår erfarenhet och att vi är mitt i verksamheten gör att vi är förtrogna med de fenomen vi undersöker, så att våra tolkningar är så fördomsfria och insatta som möjligt.

2.4 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är begrepp som från början användes i studier med kvantitativ ansats, men som numera även har börjat användas inom studier med kvalitativ ansats (Allwood, 2004:10). I studier med en kvalitativ ansats arbetar man kontinuerligt med validiteten och reliabilitet under hela arbetet, d.v.s. både i datainsamlingen men även i den efterföljande analysen. I kvantitativa studier däremot handlar validitet om själva datainsamlingen, d.v.s. att man samlar in rätt sorts data och att man gör det på ett tillförlitligt sätt. Med validitet avses att man mäter det som är väsentligt i sammanhanget. I en kvalitativ studie kan man inte mäta studiens tillförlitlighet i siffror, utan när man talar om validitet i en kvalitativ studie, ser man på validitet i två delar, en inre validitet och en yttre validitet.

Den inre validiteten handlar om studiens trovärdighet utifrån kommunikativ validitet, och den avgörs utifrån hur väl forskaren kan beskriva processen ända fram till resultatet. Forskaren beskriver noggrant bl.a. sin egen förförståelse av det aktuella ämnet, vilken bakgrund, utbildning och egna erfarenheter denne har, hur datainsamlingen har gått till, hur deltagarna har valts ut och vad som har hänt under analysprocessen och då både sådant som visar sig direkt i materialet, men även de tolkningar denne har gjort (www.infovoice.se).

Den yttre validiteten handlar om studiens överförbarhet, dvs. hur pass generaliserbar den är. Om en studie kan göras om på samma sätt och visa samma resultat, anses studien vara generaliserbar och har därmed hög grad av (yttre) validitet. Detta gäller framför allt kvantitativa studier. I en kvalitativ studie däremot, är det forskaren som definierar generaliserbarheten genom att beskriva tillvägagångssättet i sin studie så noga att den som vill pröva studiens överförbarhet, ska kunna göra om studien på exakt samma sätt och få samma resultat. I en kvalitativ studie är det annorlunda, då det inte är forskaren som definierar generaliserbarheten, utan läsaren. Forskarens roll är att beskriva vägen och visa vad denna har hittat på vägen mot resultaten och sedan är det läsarens roll att avgöra om resultaten är generaliserbara. För forskaren blir det därmed viktigt att visa vad av resultaten som är tillämpbara och för vem/vilka och under vilka förutsättningar man kan tillämpa resultaten (www.infovoice.se).

Hög reliabilitet garanterar inte hög validitet, men hög validitet förutsätter hög reliabilitet. Med reliabilitet avses att man mäter på ett tillförlitligt sätt. I studier med kvalitativ ansats ser man på deltagarna och all teknisk utrustning och kvaliteten på dessa båda delar, när man avgör graden av reliabilitet. Valet av teknisk utrustning blir betydelsefullt för kvaliteten vid intervjuer. Även forskarens kvalitet påverkar reliabiliteten utifrån dennes förförståelse, förmåga att intervjua och hur

denne använder datainsamlingen i sitt analysarbete. En annan faktor som påverkar reliabiliteten är kvaliteten på handledaren (www.infovoice.se).

Vi tror att validiteten i uppsatsen är god, men däremot är vi osäkra på om reliabiliteten är lika god. Validiteten (både den inre och den yttre) är hög, då vi noggrant har beskrivit vår förförståelse av det aktuella ämnet, vilken bakgrund, utbildning och erfarenhet vi har. Dessutom finns en utförlig beskrivning av hur datainsamlingen har gått till, hur deltagarna har valts ut och vad som har hänt under analysprocessen, både sådant som visar sig direkt i materialet, men även de tolkningar vi har gjort. En hög validitet förutsätter hög reliabilitet, men reliabiliteten handlar om att mäta på ett tillförlitligt sätt. Det är svårt att intervjuja då forskaren bara har en chans att ställa de ”rätta” frågorna. Det är dessutom svårt att avgöra i förväg om de frågor man ställer, är de ”rätta” frågorna. För oss var det första gången vi prövade att analysera utifrån en fenomenografisk ansats. Vi har försökt att beskriva vägen och visat vad vi har hittat på vägen mot resultaten, vilket skapar en grund för en god reliabilitet. Därefter är det läsarens roll att avgöra om resultaten är generaliserbara och under vilka förutsättningar resultaten kan tillämpas. Vi gör inte anspråk på att de resultat vi kommer fram till är giltiga annat än för en av deltagarna i denna undersökning.

En god validitet och reliabilitet är förutsättningar för att de resultat man presenterar ska kunna generaliseras till att gälla även andra än de som är undersökta. Det gäller framför allt i större undersökningar och inte i en undersökning av den här storleken. Det här är en uppsats på C-nivå och det bör man ha i minne när man skriver och när man läser uppsatser på denna nivå.

2.5 Metoddiskussion

Det är möjligt att vissa faktorer kan påverka studien åt ett visst håll, t.ex. att vi valde att intervju elever som en av oss undervisar, att vi genomförde intervjuerna på skolan, eller att vi använde oss av tolk. Vi har frågat oss hur (och om) dessa faktorer kan tänkas påverka.

En svaghet skulle kunna vara att deltagarna ser oss som lärare på sfi och inte som forskare från Mälardalens högskola. Det kan tänkas att detta påverkar dem att svara på ett visst sätt. De kanske vill klara uppgiften och göra oss ”lärare” nöjda. Å andra sidan kan det tänkas att då de känner oss, har de ett större förtroende för oss och ger utförligare svar än om det hade varit en okänd forskare som genomförde studien. Det finns alltid en risk vid undersökningar att deltagare påverkas av obalansen i rollerna mellan deltagaren och forskaren. Det är en omedveten psykologisk effekt att tillskriva forskare en auktoritär ställning eller en statusroll och därmed anpassa sitt eget beteende utifrån de egenskaper man tillskriver personens roll (Myers, 1993:242). En effekt är att deltagarna kan känna att de måste svara på ett visst sätt, för att klara av uppgiften.

Skulle intervjuvärdens ha blivit annorlunda om vi hade genomfört intervjuerna utanför skolan, så att situationen inte upplevs som undervisning? Vi tänkte på frågan innan intervjuerna, men beslöt oss för att i alla fall genomföra intervjuer och alla diskussioner i skolan (men inte i deras klassrum), då deltagarna befann sig på sfi och vi ville genomföra vår studie i anslutning till deras lektioner.

Att använda tolk vid en intervju kan innebära en viss osäkerhet. Man kan inte veta om tolken översätter exakt det man frågar. Ibland kan det upplevas som att tolken översätter ”mer” än det som man frågade om. Det är därför viktigt att den som intervjuar gör klart för tolken innan intervjutillfället att denne bara ska tolka frågan och inget annat. Ett annat dilemma som kan uppstå när man använder sig av en tolk, är att tolkens egna uppfattningar/tolkningar om ämnet och de aktuella frågorna, kan komma att påverka frågan. I denna undersökning använde vi oss av tolk i liten utsträckning. Han var inte med annat än i den första intervjun och dessutom hade han en passiv roll, vilket innebar att han bara tolkade när deltagaren efterfrågade hjälp. Dessutom var tolken inte informerad om studiens syfte. Att inte informera om studiens syfte, är ett sätt att undvika hot mot validiteten i studien. Det finns en omedveten psykologisk effekt som kallas ”the experimenter expectancy effects” (Passer & Smith, 2007:51), vilken innebär att de som genomför delar av en studie, t.ex. en tolk, kan påverka resultatet om de vet studiens syfte. Omedvetet påverkar dessa personer genom att ställa frågor eller försöka få svaren att passa studiens syfte. I denna studie användes inte tolken mer än i den första intervjun och han var inte informerad om vad vår studie syftade till, så vi tror inte att tolkens medverkan har påverkat undersökningen.

2.6 Forskningsetiska överväganden

De forskningsetiska principerna som här kortfattat presenteras, tillämpas i forskning inom humaniora och samhällsvetenskap. De ska vara vägledande och ska dessutom underlätta arbetet för forskare i sina kontakter med deltagarna, men de skall även skydda deltagarna. Vetenskapsrådet nämner forskningskravet och individskyddskravet som två forskningsetiska principer. Forskningskravet ska garantera att det forskas inom väsentliga och samhällsnyttiga frågor och att forskning som bedrivs är av högkvalitativ karaktär. Individskyddskravet är det krav som ska skydda deltagarna från kränkning och förödmjukelse. Individskyddskravet delas in i fyra kategorier: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2005:6).

Vi anser att vårt arbete uppfyller forskningskravet, eftersom vårt ämne är ett angeläget ämne då sfi i dagsläget inte arbetar systematiskt med metakognition i undervisningen. Vår förhoppning är att

vår studie är en början på ett didaktiskt arbete och en början på en metod som förhoppningsvis kommer att genomsyra hela undervisningen på vår arbetsplats.

Vi har försökt att uppfylla individskyddskravet genom att vi har gett våra deltagare en utförlig beskrivning av vår undersökning i början av vårt arbete och vi har fått våra deltagares godkännande att spela in dem. I individskyddskravet ingår att deltagaren har rätt att avbryta sin medverkan utan att behöva motivera sitt beslut, att forskaren förvarar allt material oåtkomligt för andra, att det inte går att identifiera deltagarna i undersökningen, att man informerar deltagarna om hantering av materialet, samt att deltagarna vet var materialet kommer att publiceras. Allt vårt material har varit inlåst och i våra transkriberingar har vi bytt ut namnen. Dessutom har vi informerat deltagarna om att allt material kommer att förstöras när studien är klar och att vi inte kommer att använda materialet på annat sätt än i vår C-uppsats.

Vi ser en svaghet vad det gäller individskyddskravet. En av oss har deltagarna i sin undervisning, vilket innebär att det finns en risk att deltagarna kanske har haft svårt att tacka nej till vår förfrågan att delta i vår undersökning eller att avbryta den. Vi har noga påpekat att de närsomhelst kan avbryta studien, men deltagarna är trots allt föremål för bedömning och det kan påverka dem i dessa frågor.

3 Forskningsbakgrund

”Vi ser inläring i första hand som en aktivitet hos oss själva varigenom våra uppfattningar av företeelser och händelser i vår omvärld förändras. Kunskap är med andra ord liktydig med en uppfattning om någonting i vår verklighet” (Marton, m.fl. 2001:12).

I detta kapitel tar vi upp begreppen kunskap och lärande, formell och informell inläring och språklig medvetenhet. Slutligen presenterar vi kortfattat tidigare studier som rör vårt forskningsområde.

3.1 Teoretisk bakgrund

3.1.1 Kunskap och lärande

När man talar om inläring, leds man naturligt in på begreppet kunskap. Synen på kunskap påverkar en pedagogisk verksamhet där lärare och studenter verkar tillsammans. Att lärare och elev delar kunskapssyn underlättar lärandet, då man har en gemensam pedagogisk plattform att utgå från och det här skapar utrymme för förståelse för lärprocessen (Hedin & Svensson, 1997:13ff).

Synen på kunskap har förändrats genom åren från en kvantitativ till en kvalitativ, enligt Hedin & Svensson (1997). Den kvantitativa kunskapssynen är typisk för ett behavioristiskt perspektiv. Eleven samlar på sig fakta och lägger ny kunskap till den gamla. Att ha mycket kunskap är viktigt för elever med denna kunskapssyn och för att uppnå detta, använder sig eleven av förstärkningsprincipen där man befäster genom upprepning. Lärarens roll i ett sådant sammanhang är att förmedla kunskap som eleven konsumerar och återger utan större reflektion, eftersom reflektion inte efterfrågas.

Med en kvalitativ kunskapssyn uppmärksammar man däremot reflektion och ser elevens tankestruktur som en process, vilket är kännetecknande för ett konstruktivistiskt perspektiv. Eleven omstrukturerar fakta till ny förståelse genom att reflektera och testa ny kunskap mot gamla uppfattningar. Att lära sig att lära är det centrala för eleven. Här är lärarens roll inte att förmedla kunskap, utan att vägleda och ge eleven förutsättningar att själv skapa kunskap, anser Hedin & Svensson (1997).

Idag präglas svensk skola av en kvalitativ kunskapssyn där konstruktivistisk och sociokulturell teori är centrala. Enligt konstruktivistisk teori förklaras lärande som en aktiv process, då individen inte tar emot information, utan han/hon konstruerar sin förståelse av omvärlden själv genom att aktivt prova, forska och upptäcka. Detta perspektiv vilar till stor del på Piagets teorier som grundar

sig på barns kunskapsutveckling. Säljö (2003:59) säger att dessa teorier är tillämpbara även på vuxna, då det handlar om mänskligt tänkande och lärande. Enligt Piaget tar människan ständigt in och registrerar information för att förstå hur omvärlden fungerar. Detta sker i två delar: assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att tidigare kognitiva scheman aktiveras genom att det man registrerar ger bekräftelse på ens tidigare antaganden. För att en ackommodation ska ske, måste man anpassa ny kunskap till gammal och därigenom bilda nya kognitiva scheman (Säljö, 2003: 58ff). Piaget förespråkade att man skulle vara försiktig med att undervisa eleven för om denne inte var mogen, kunde denne inte ta till sig informationen. Läraren ska inte föreläsa utan i stället uppmuntra och stimulera eleven att själva vara aktiva forskare (Säljö, 2003:58).

I sociokulturell teori är Vygotsky frontfigur och enligt honom förändras och utvecklas människan alltid, eftersom vi alltid samspelar med andra och det skapar möjligheter för människan att ta över och ta till sig kunskaper. Säljö (2003) beskriver Vygotskys idévärld på följande sätt:

Vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss – *appropriera* – kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. [...] Denna metafor innebär att man inte ser människor enbart, eller ens i huvudsak, som bärare av ett förråd av kunskaper eller som utrustade med kognitiva strukturer. Snarare ser man dem som ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan. (Säljö, 2003:119–120)

Vygotsky har fokus på språket och menar att det är centralt, då det är genom språket som överföringen sker, men det är också språket som är bandet mellan tänkande och det yttre (Säljö, 2003:82). Han benämner denna process kunskapsträdning och menar att den oftast sker omedvetet via mediering, dvs. mer erfarna hjälper andra att förstå hur omvärlden fungerar. Tanken är att man lånar insikter av andra. Tänkning sker således både mellan människor och inom människor, säger Säljö (2003:108 ff.) och han betonar att kognition kräver delad förståelse. Enligt Vygotsky är det viktigt att läraren hjälper eleven att nå längre i sin utveckling genom att uppmärksamma elevens (närmaste) utvecklingszon (ZPD)) och det sker i ett samspel. Läraren behöver se på vad eleven kan utan hjälp och hur mycket längre denne når i sin utveckling om denne får lite stöd (Säljö, 2003:20). Man menar att ZPD konstrueras i själva samspelet, dvs. ZPD är inte något som bara ”finns”, utan uppstår i samspelet med en annan/andra, dvs. ett slags mentalt rum.

3.1.2 Formell och informell inläring

Lärande är en process både på individuell och social nivå som pågår hela livet i en gemenskap. En människa lär sig, då det sker förändring i hennes sätt att se på omvärlden. Många gånger förknippas

lärande med utbildningsinstanser, men oftast lär vi oss utanför skolor. När man talar om lärande brukar man skilja på formellt, icke-formellt och informellt lärande (Hård af Segerstad, m.fl. 2007:17). Formellt lärande är det lärande som sker i skolan och karakteriseras av att det har fastställda mål som används som grund för någon typ av bedömning eller betygsättning. Elever som deltar i formell utbildning får ett betyg som kan användas för vidare studier eller som mätinstrument ute i arbetslivet. Hård af Segerstad m.fl. (2007) menar att betyg tjänar som ett sätt att skaffa sig status i samhället. Informellt lärande däremot pågår omedvetet, är varken tids- eller platsbundet och är oplanerat. Det sker då vi umgås med andra, under diskussioner, via tv och radio, osv. Den kanske största skillnaden mellan det formella och informella lärandet är att det senare inte värderas lika högt i samhället, eftersom man i skolan mäter kunskap och betygssätter/bedömer. Det vanliga är att det formella och informella lärandet kompletterar varandra i olika lärmiljöer.

I antologin *Lärande i vuxenlivet* (2005:100) tar Rönnehan upp att informellt lärande inte alltid är oplanerat. Hon resonerar kring relationen mellan formellt och informellt lärande och säger att informellt lärande kan vara planerat och därmed medvetet, t.ex. kompetensutveckling, men också något som sker spontant som ett resultat av en annan aktivitet, t.ex. att den engelska som ungdomar idag behärskar, oftast inte är den engelska som skolan lär ut. Samhället erbjuder olika arenor där engelska är det gemensamma språket, vilket skapar många lärandemiljöer utanför skolan. Det här innebär att lärande bör ses som en helhet, där formellt och informellt lärande samspelar, säger Rönnehan (2005), eftersom man inte kan separera det formella lärandet från livet.

Även om sfi är en utbildningsinstitution där formellt lärande sker, finns informellt lärande inkluderat i verksamheten då kursplanerna har utformats utifrån en kunskapssyn om det livslånga och livsvida lärandet som sker både genom formell och informell inläring. Skolverket säger att sfi ska använda omvärlden som en resurs genom att integrera olika delar av samhällsliv, arbetsliv och kultur i utbildningen. Eleverna rekommenderas att kombinera studier i skola med språkpraktik (Skolverket, 2004:95).

3.1.3 Språklig medvetenhet

Ett av målen på kurs D på sfi är att eleven uppvisar språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet är dock ett abstrakt begrepp och risken finns att man tolkar begreppet olika. Om lärare tolkar olika, hotas en likvärdig bedömning. Om lärare tolkar begreppet olika, får det även effekter på hur eleven utvecklar sin språkliga medvetenhet.

Vad innebär språklig medvetenhet? Hur språkligt medveten ska man vara för att uppnå målet språklig medvetenhet på sfi? Dessa två frågor är relevanta att ställa sig för såväl lärare som elever på sfi.

2004 utarbetade Skolverket ett särskilt bedömningsmaterial i syfte dels att stödja en likvärdig bedömning på sfi runtom i landet, dels att klargöra och konkretisera mål och betygskriterier för sfi:s olika kurser, men även för att fungera som inspirationskälla i arbetet med bedömning (Skolverket, 2004). Materialet utgår från kursmålen i varje kurs och tar upp fyra målområden som elever på sfi ska bedömas i: språkförmåga, kulturella jämförelser, samhällsorientering och språklig medvetenhet.

I materialet (Skolverket, 2004) finns målen för språklig medvetenhet på kurs D definierat: ”Eleven kan använda olika strategier för att lära sig svenska och att eleven har erfarenhet av att planera sitt lärande/att eleven kan planera sitt fortsatta lärande” (s. 67). När det gäller betygskriterier saknas betygskriterier för målet språklig medvetenhet på kurs D, men kriteriet för betyget godkänd på kurs C (som är kursen innan kurs D) är att: ”Eleven reflekterar över det egna sättet att lära sig svenska och beskriver några strategier som underlättar den fortsatta språkinläringen” (s. 67).

När man ser på innehållet i mål och betygskriterier, framgår det att språklig medvetenhet på kurs C och D handlar om att eleven ska vara medveten om sin inläring, t.ex. att man lär sig på olika sätt och att man lär sig i olika situationer och sammanhang. Det innebär även ett krav om att kunna använda olika strategier i sin inläring och att kunna planera sitt lärande – nu men även framåt.

Dessa formuleringar ger en lite tydligare bild av vad språklig medvetenhet är och hur sfi-lärare ska tolka begreppet och även hur de bör arbeta med begreppet i undervisningen.

Är språklig medvetenhet och metakognition samma sak? Anita.L Wendens förklarar metakognition på följande sätt:

Metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about their learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning. (Wenden, 1999:436)

Ser man på Wendens förklaring är sfi:s mål språklig medvetenhet omfattande. Målen innefattar dels att eleven ska tillägna sig kunskap om sitt lärande, dvs. att ha metakognitiv kunskap. Dessutom ska eleven kunna planera, följa upp och utvärdera sin inläring, dvs. de ska ha metakognitiva strategier.

Det innebär att individen har sin inlärningsprocess i fokus och utvecklar lämpliga strategier för att lära sig.

3.2 Tidigare forskning på vuxna andraspråksinlärares språkliga medvetenhet

Vi har konstaterat att det finns en hel del forskning kring vuxnas andraspråksinläring och deras språkliga medvetenhet. De studier vi tar upp här är högst selektiva och knyter an till vår studie på sfi.

Föreliggande studie är inspirerad av *Hur lär du dig svenska? En studie av några sfi-elevers syn på sin inläring* av Duvhammar, Nordmark och Sandwall (1999), då studien uppmuntrar till forskning i det egna klassrummet, samt fokuserar på lärande ur elevernas perspektiv och detta var viktiga utgångspunkter även för oss. Författarna ville undersöka hur eleverna själva anser att de lär sig svenska och intervjuade några elever. När de bearbetade sitt material, inordnade de deltagarnas svar i olika kategorier med en fenomengrafisk ansats. I studien framkommer det att det är olika sätt som eleverna lär sig svenska på: att man lär sig genom att komma till sfi, att man lär sig genom att upprepa, att man lär sig om man gör som läraren säger, att man lär sig genom att man har en insikt om språkinläring och att man lär sig genom att koppla ny kunskap till gammal. I studien kommer författarna fram till att elever som har en metakognitiv insikt och tar ansvar för sin egen inläring, har bättre förutsättningar att lyckas med sina språkstudier.

En annan studie som rör sig inom vårt forskningsområde är Marie Carlsons avhandling *Svenska för invandrare-brygga eller gräns* (2003). Studien uppmärksammar bl.a. relationen mellan vardagspraktik och skolpraktik hos sfi-elever. Marie Carlson berör även hur man ser på och hur man hanterar begreppet kunskap i sfi-undervisningen. Det framgår att lärare och elever på sfi talar om kunskap på olika sätt pga. att de inte delar samma kunskapssyn. Lärare ser kunskap som en lärandeprocess medan begreppet kunskap visar sig vara ett obekant begrepp för eleverna, vilket leder till att det blir svårt att föra metadiskussioner om kunskap och lärande.

Vissa slutsatser som dras i denna studie är snarlika de slutsatser som finns i de ovan nämnda studierna, vilket inte är så konstigt, då dessa två studier gränsar till vårt fokusområde och rör sig inom samma undersökningsfält, nämligen sfi.

4 Resultat och analys

Studien syftar till att genomföra en didaktisk metod som inbegriper reflektion över språkinläring och uppmuntrar till lärande utanför skolan på sfi. Vi har undersökt om den didaktiska metoden påverkat en deltagares uppfattning hur inläring av språk sker. I detta kapitel kommer vi att presentera våra resultat.

Kapitlet består av både resultat och en diskussion av resultaten. Vi presenterar resultat från den första intervjun, vars syfte var att fånga deltagarens uppfattningar av bl.a. fenomenen kunskap och inläring och redogör för de kategorier vi har hittat i båda intervjuerna (4.1.1). Kategorierna ligger till grund för vår kvalitativa bedömning av deltagarens språkliga medvetenhet (4.1.2 och 4.1.3). I enlighet med vårt syfte och materialets karaktär har vi utgått från kategorierna i skolan/utanför skolan när vi har gjort vår fenomenografiska analys och abstraherat kategorierna till de slutgiltiga kategorier som presenteras här. Efter detta kommer en diskussion av resultaten (4.2) där vi jämför resultaten från första intervjun och andra intervjun för att se om vår didaktiska metod har påverkat deltagarens uppfattning hur inläring av språk sker.

4.1 Resultat

4.1.1 Kategorier utifrån båda intervjuerna med Aram

Vi har utgått från två huvudfrågor: Vad betyder kunskap för dig? Hur lär du dig svenska? Vi har hittat följande kategorier (för att se kategorierna i sin helhet, se bilaga 8 – 9):

- Kunskap är prestation
- Kunskap är ett kommunikationsverktyg
- Kunskap är fakta
- Kunskap är att memorera
- Inläring via media utanför skolan
- Inläring via observation utanför skolan
- Inläring genom social interaktion i skolan
- Inläring genom social interaktion utanför skolan

4.1.2 Deltagarens språkliga medvetenhet – första intervjun med Aram

Aram är medveten om att han lär sig olika beroende på livssituation och att vissa faktorer som är utanför hans kontroll, har påverkat hans inläring. Det framgår att han ser att oro för situationen i hemlandet och att lämna familjen, har försvårat inläringen för honom.

...att jag tänk på min familjen i min land och alltid tänk på dom. Därför att vi bor i dom, jag bor i dom, med dom tjugofem år och sen i en dag skilja mellan jag och dom. Det är jättesvårt för en person

I intervjun framgår det att Aram genom egna erfarenheter och via sin fru (som har bott i Sverige längre), har fått insikt om att språkinläring är en tidskrävande process som inte går att forcera. Det verkar som om denna insikt har fått honom att se på sig själv och sin inläring med större tillförsikt och numera oroar han sig inte för sina språkstudier.

Först jag tänker på den, men nu inte tänka, för att jag vet att inte min språk. Det är jättesvårt att, jag studerar i mitt landet tolv år. Jag pratar inte perfekt persiska. Och vi kan, jag tror, jag tänker på den, jag kan inte också lära dig nya språk i sex månader, eller två eller tre år. Det behöver kanske fem år. sex år. Inte perfekt också.[...] Därför jag tänker lite på den att lära mig svenska, mycket, mycket svenska. Första månaden jag blir nervös. Jag tänker när kan jag prata svenska? När kan jag förklara sig? När kan jag skriva svenska? Men nu efter fem månader. Jag tänker inte på den utan lämnar den och försöka.

Jag bor här bara en vecka, min fru säger okej, Aram tänk inte på hur du lära sig svenska. Du får inte tänka på den. Jag lovar dig att du efter ett år, eller ett och ett halvt år du kan prata och kan förklara sig. Det är sant.

Aram har konkreta förslag på hur han gör för att optimera sin inläring. Vi tycker att han ger uttryck för en bestämd uppfattning om hur han skapar goda förutsättningar för en lyckad språkinläring. Han beskriver hur han förbereder sig för att studera och när han berättar om hur han går tillväga, uppfattar vi att han ger en genomtänkt bild av rutiner som ökar hans koncentration.

...när jag ska lära dig, till exempel när jag har inte lust, vi kan, vi försöker att uppmuntra mig, till exempel. lyssna på musik, gå och träna och efter den, ska jag försöka.

Jag lämnar boken två eller tre timmar. Sen börja.

...jag tror att bättre på morgonen, mellan klockan sju till nio. [...] Därför att det är lugnt den här tid. Och du äter ingenting mat att sova efter det [...] Ja, man måste alltid sova efter maten.

Aram resonerar kring sin inläring och hur han bör gå tillväga. Vi tolkar det som att han har en viss insikt om olika inlärningsstrategier, men att han ännu prövar sig fram. Vi uppfattar det som att han känner sig osäker på om de sätt han använder är de rätta, men han verkar ha en bestämd uppfattning om att han lär sig svenska i en viss ordning där han börjar med att samla ord, sen skriver dem, och därefter skapar meningar av orden för att slutligen pröva att använda orden muntligt.

Ja, jag kan lära sig i en dag femtio ord, men efter tre dagar, fyra dagar, glömde allt den. Jag vet inte, jag tror bara jag använder inte allt den i talspråk, därför att glömma den.

Lyssna på radio och titta på TV-text och skriver sex eller, mer än sex till tolv mening varje dag och visa läraren

...och kanske efter en månad jag glömmet och repetera den.[...] Du måste repetera varje dag.

Jag måste repetera, repetera

Jag tror att först måste lära mig många ord som använda i språk, i tala till exempel. "hur är det?" och till exempel. "varför det?". Jag behöver inte djurnamn. Efter två eller tre år dom alla kommer.

Jag tror att vi använde inte i, spela inte med orden i språket. Därför att glömde den. Till exempel när du använder inte ett ord en månad, två månad, du glömde den. Du måste repetera varje dag.

Varje dag skriver nya ord och repetera hemma

Först, först skriva tre till fyra gånger och sen prata om den.

Vi tolkar att Aram har en uppfattning om att inläring av ett nytt språk sker genom att lära sig ett stort antal ord. I sina uttalanden kan vi ana att han värdesätter kvantitet, då han flera gånger ger uttryck för att han tillägnar sig språk genom att lära sig många ord. Vi uppfattar det som att Aram använder sig av metoden att först samla in ord för att senare använda dem.

Och jag har speciell bok på, med. Och jag skriver alla nya orden på den, för att använda i framtid eller varje dag titta på den och repetera den här orden. Till exempel när titta på den, jag glömde den. Jag tror att nu skriver. Jag skriver tvåusen ord. (Aram tar upp boken ur väskan och visar). Och den är jättebra.

Förutom att Aram samlar ord, förefaller det som om lexikon har stor betydelse för honom när han tillägnar sig svenska. Under intervjun är han noga med att påpeka vikten av att använda lexikon när han studerar och vi uppfattar att hans samlande på ord, gör att han många gånger närmar sig språket via ord, d.v.s. i delar i stället för att se helheten i texten.

Sen jag tittar i lexikon

...för mig jag tror att försöka på lexikon

Jag skriver bara orden, till exempel sjuk. Jag skriver sjuk, sjuk, sjuk kanske om finns ett ord, att jag kan inte lära, jag skriver kanske i tjugo minuter. Så, så, så och efter den jag kommer ihåg.

Förutom ord? Till exempel [...] Komma ihåg, jättesvårt. Men när jag tittar på texten, jag förstår vad betyder den. Det är jättesvårt att stoppa många ord i hjärnan och sen repetera, men när jag studerar till exempel. en text nu. I före jag har, jag måste öppna lexikon och alltid vad betyder den, vad betyder den, men nu inte så. Kanske två eller tre ord i en text jag förstår inte den. Vad betyder. Sen skriva och släppa in,

Vi tycker oss märka att Aram kan beskriva olika sätt att lära sig svenska, då han nämner olika strategier och han ger även tips till andra hur man lär sig svenska. Det här kan tyda på att han har en viss medvetenhet om språkinläring.

Tänk inte, tänk bara på svenska och tala inte hemma, kurdiska, persiska, arabiska och annan språk, bara prata svenska.

En person bara titta på orden och lära sig, annan person måste skriva och lära dig. För mig, jag måste, viktig för mig först skriva och sen lära sig.

Jag tror jag har en tips för alla invandrare som ska börja svenska. Jag tror att inte bara stanna hemma och lyssna och studera, måste gå på stan och gatan och prata med alla svenska människor.

Dock visar han också att han är omedveten om sin språkinläring, då han själv blir förvånad över att han har lärt sig vissa ord utan att ha övat in orden. Vi uppfattar det som att han ännu inte ser att han även lär sig i vardagliga situationer. Han verkar ha en tro på att hans inläring sker medvetet med en viss teknik.

Jag pratar med annan person och sen jag säger en ord utan att jag tränar på den och skriva. Jag tänker på den och jag säger den. Också vad betyder den. Jag tänker vad betyder den? Sen jag tittar i lexikon och jag säger rätt. Bara hörde den, inte tränat på den. Jag bara säger rätt, inte tränat på den.

4.1.3 Deltagarens språkliga medvetenhet – sista intervjun med Aram

Aram anser att det är svårt att förklara vad kunskap är, men han säger att det är något som finns runtomkring honom hela tiden. Även om han säger att det är svårt att förklara, ger han flera exempel på vad kunskap är. Han säger att det är både att veta allt och att skaffa sig information genom erfarenhet.

Till exempel när du reser till annat land, du lära sig hur de bor, hur de lagar mat, när de sover, hur många årstider som finns i det land. Det betyder kunskap. Och kunskap inte slutar

Ja. Det är jättesvårt att förklara kunskap.

I vårt uppdrag har vi inte nämnt syftet, men trots det tror vi att Aram ändå har tänkt på vad uppdragen och återkopplingarna syftar till, eftersom han i den andra intervjun säger att den didaktiska metoden har lärt honom att samtala kring sin språkinläring och även berätta hur han lär sig svenska.

Den här uppdrag vi försöker att lära sig många, lära sig att berätta till lärare hur man, en person kan lära sig svenska.

Aram säger själv att han märker en viss skillnad hur han studerade förut, dvs. innan studien startade. Han tycker att han har en annan studieteknik nu. Framför allt samlar han inte lika många ord som han skriver om och om igen, och skrivandet är inte längre en lika stor del av hans inläring, säger han. Vi märker att han i alla fall har upptäckt att han lär sig svenska utan att använda en ”steg för steg” teknik¹. Aram verkar mer öppen för att pröva olika sätt att lära sig svenska och vi uppfattar det som att det är ett medvetet val han gör.

Ja, till exempel läser en sidan, en nyhet, och plockar nya ord sen skriver alltid uppdrag, uppdrag, uppdrag. Jag tro det är inte bra. Men efter den, jag börjar lyssna på radio, till exempel. en timme studerar och skriver och efter den, två timmar eller en timme, tittar på barnprogram. Det är viktig att titta på barnprogram. På morgonen när jag ska äta frukost, jag har en liten radio på fönstret på köksbordet och lyssna på radio.

Ja men i före alltid jag tränade på pappret utan att lyssna på radio och titta på tv. Bara försöka att träna på vad är det, pappret?[...]Ja, skriva och skriva nya ord.

Efter intervjun? Vad var det som gjorde att du ändrade dig efter första intervjun? (vår fråga)

Ja, jag menar läser. Läser pappret från sfi. Jag tror att de tänker fel, därför att när du går på handlar, det är också lektion, när ska du lyssna på radio och titta på tv, det är lektion.

Därför att du i radio bara lyssna utan att titta på bilder och med när du tittar på tv, om du förstår inte, du kan förstå bilden.

¹ Han hör/ser ord, han skriver in ordet i sin ”ordbok”, han skriver ordet flera gånger, han bildar meningar med ordet för att befästa det och slutligen försöker han använda ordet i sin muntliga och skriftliga produktion.

Jag tänker att lära sig svenska inte så snabbt. Långsamt, långsamt. Först jag ska lära sig svenska snabbt, men jag tro inte bra för mig. Jag kunde lära mig svenska, många nya ord i en dag tjugo tjugofem, kanske femtio ord. Men efter två dagar, jag glömt allt.

Det är viktig, för jag smakar den direkt och sitter och lyssnar på allt[...].att eleverna tar information i ute

När jag gå hem och studera, jag tänker på alla förslag från Marcela och du. Du säger, du säger okej, när du tittar på tv, det är lektion också och när du läser till exempel från tv, det är också lektion, när du går på gatan och pratar med gamla människor, det är lektion. Det är sant. Jag tänker på den.

Aram visar att han inte bara har reflekterat över sin inläring, utan även över lärares sätt att undervisa. Det framgår att han ser skillnader mellan lärarnas kunskapssyn. Han kan beskriva och värdera olika undervisningsmetoder på sfi och även uttrycka vilka sätt som han anser är mer lämpliga.

Det finns tjugo eller tjugofem lärare på sfi, men alla dom har många vägar för att studera, till exempel. Lars vill att bara sitter och lär på lektion i sfi, Ulrika vill att lära sig, vill att uppmuntra och ta lektion till eleverna och gå ute och plocka information eller Louise vill försöka på grammatik bara. Det finns olika vägar från lärare, men jag tror det är bättre för lärare att gör alla lektioner på sfi och sen går man ut och säger att eleverna tar information i ute.

Jag ska säga en exempel. Det finns tingsrätt i Sverige och vi alltid läser i klassrummet utan att gå på den här platsen och se hur många stolar det finns det, vad är åklagare, vad är böter och annan sak. Men Ulrika bokade en tid på tingsrätten och alla eleverna gå där och det här är alltså jätte viktigt, och sitta och lyssna på vad är böter vem säger och åklagare eller annan sak. Det är viktig.

...biblioteket finns olika information som inte kommer till sfi. Ulrika bokade tid för alla eleverna och eleverna gå i där och lära sig många ny information. Det är jätte viktigt.

4.2 Diskussion

I detta kapitel tittar vi på Arams uppfattningar om begreppen kunskap och språkinläring, samt hans språkliga medvetenhet i de båda intervjuerna, för att se om vår didaktiska metod har påverkat hans uppfattning om hur inläring av språk sker. Vi kommer även att ge en kort beskrivning av hur det gick när vi genomförde den didaktiska metoden .

Vi ville genomföra en didaktisk metod på sfi där vi lät fyra elever göra några språkbefrämjande uppdrag utanför skolan och därefter reflektera kring sina resp. de andras upplevelser av uppdragen. Syftet var att se om uppdragen påverkade dessa fyra deltagares språkliga medvetenhet.

I den första intervjun förklarar Aram att kunskap betyder att vara duktig och att kunna mycket, att man ska kunna många ord och att man behöver memorera. De här uttalandena kan tolkas som att

han ger uttryck för en kvantitativ kunskapssyn såsom Hedin & Svensson (1997:13ff) beskriver den. Individer med en kvantitativ kunskapssyn samlar på sig kunskap genom att lägga ihop bit för bit och mängden är viktigare än förståelse. När Aram samlar konkret fakta i form av ord och lägger tid på att memorera visar han att han värdesätter kvantitet. Svensk skola arbetar utifrån en kvalitativ kunskapssyn och om det är så att Arams kunskapssyn är kvantitativ skapar detta vissa problem. Hedin & Svensson (1997) säger att en faktor som möjliggör ett gott lärandeklimat, är att elev och lärare delar samma kunskapssyn.

Den kvantitativa kunskapssynen är inte lika tydlig i den andra intervjun, anser vi. Han nämner inte längre prestation, memorering och fakta i form av ord i samma utsträckning när han förklarar vad kunskap är. Vi ser en viss skillnad i hur han beskriver kunskap som kommunikationsverktyg, då han i den första intervjun säger att kunskap är *att* kunna kommunicera, medan han i den andra intervjun säger att kunskap är *hur* man kommunicerar. Det är möjligt att den här skillnaden visar att Aram har reflekterat kring begreppet kunskap och att han i den andra intervjun ger uttryck för en mer kvalitativ syn på kunskap än i den första intervjun. Enligt Hedin & Svensson (1997) kännetecknas en kvalitativ kunskapssyn av reflektion och att man testar och omstrukturerar fakta till ny förståelse. Mellan intervjuerna har Aram deltagit i både uppdrag och återkopplingar och i diskussionerna under återkopplingarna, visar Aram en reflektion som han inte visar i den första intervjun. Han räknar inte längre bara upp olika sätt, utan han ger exempel och jämför olika sätt att lära sig svenska på. Dessutom visar han en förmåga att värdera dem, när han berättar vilka som passar honom bäst. Den här skillnaden som vi märker, pekar på att Aram har vidgat sin förståelse och/eller har hittat andra sätt att formulera sig kring begreppen kunskap och inläring sedan den första intervjun. Aram ger uttryck för en mer kvalitativ kunskapssyn i den andra intervjun, vilket kan innebära utvecklingsmöjligheter för honom. Enligt Hedin & Svensson (1997) blir läroprocessen kvalitativt bättre, när elev och lärare befinner sig på samma pedagogiska plattform.

När Aram ska berätta hur han lär sig svenska i den första intervjun, ger han många exempel på sätt hur man kan göra. De sätt han tar upp, tyder på att han anammar informell inlärningsstil, då de flesta sätt han berättar om, är utanför skolan. Det verkar som om Arams sätt att lära sig svenska utanför skolan, är medvetet om man ser på Rönnermans (2005:100) beskrivning av informell inläring. Aram lär sig svenska genom att titta på tv, lyssna på radio, tjuvlyssna på bussen och prata med grannar. Han bemödar sig om att tala svenska både med klasskamrater och hemma. Det här visar att hans informella inläring inte är spontan, utan planerad och medveten.

Dock är vi osäkra på om han gör det han säger eller om han bara berättar om hur man kan göra. Den här osäkerheten vi känner, bottnar i att han bara ger exempel och inte utvecklar dem. Under första intervjun nämner han flera gånger att det är viktigt att studera och räknar upp olika sätt, men

han uppehåller sig inte vid dem. Vi märker ingen reflektion kring hur man lär sig svenska. Det här gör att vi undrar om han försöker ge ett "rätt svar" eller om det handlar om att han inte är van att diskutera och reflektera kring sin egen inläring och därför räknar upp "många" sätt att lära sig svenska, i stället för att utveckla några av sätten. Det här påvisar också att Aram har ett kvantitativt sätt att se på kunskap.

I den andra intervjun ser vi tydligt att han reflekterar kring inläring och motiverar sina påståenden. Exempelvis visar han en förståelse för att det man gör på sfi inte räcker till. Han säger att viss kunskap aldrig når sfi och säger att det är viktigt att lära sig utanför skolan. Han påtalar vikten av att elever får se och pröva de saker lärare tar upp i skolan. I den andra intervjun har han ett annat resonemang kring sin inläring. Han nämner flera gånger att han diskuterar språkinläring med sin omgivning. Vi ser att han tar till sig förslag han får av andra. Han berättar flera gånger att han tar intryck av sin familj som har kommit till Sverige tidigare och som han anser har mer erfarenhet av att lära sig svenska. Det här visar att Arams kunskapssyn nog är av mer kvalitativ karaktär än vad han uppvisade vid det första intervjutillfället. Säljö (2003:82) tar upp kunskapsträdning som en viktig faktor vid inläring och Aram visar spår av detta, när han berättar hur han lånar insikter av andra (familj, klasskompisar och lärare). Han visar även att ett tänkande sker både inom honom, men även i interaktion med andra som också är typiskt för individer med en kvalitativ kunskapssyn.

Redan under första intervjun visade Aram att han prövade sig fram i sin inläring och att han hade en medveten metod. Han gav många exempel på hur han förberedde sig och hur han gick tillväga. Han gjorde sina läxor, han tog extraövningar och han försökte lära sig många nya ord från de texter han fick från läraren/skolan. Det här sättet att lära sig språk, uppvisar lite reflektion. Aram reflekterar inte nämnvärt över det egna sättet att lära sig svenska, men han beskriver flera strategier i sin språkinläring. När Aram beskriver sin inläring, ser vi vissa delar av Piagets (Säljö, 2003:58ff) teori om att människan ständigt lär sig genom assimilation och ackommodation. Vi ser att Aram är aktiv i sin kunskapsutveckling genom att han prövar sig fram. Dock ser vi mest tecken på assimilation, då Aram lär sig svenska utifrån tidigare erfarenheter av språkinläring. Vi tror att han söker bekräftelse på sina tidigare antaganden och lär sig genom att aktivera tidigare kognitiva scheman, eftersom vi uppfattar det som att han lär sig svenska på samma sätt som han tidigare har lärt sig i skolan i sitt hemland.

Under andra intervjun märker vi att Aram har börjat pröva nya inlärningsstrategier och att han verkar reflektera mer över olika sätt att lära sig svenska. Han lär sig inte längre bara genom ett ordsamlade och upprepning, utan han är mer uppmärksam på ett lärande som sker utanför skolan. Han säger att sfi behöver låta elever pröva sina kunskaper ute i verkligheten. Aram ger ett exempel

på att han lär sig svenska bättre om han först får språkverktyg i skolan och därefter får använda och pröva dem utanför skolan. Det här sättet att förklara språkinläring, visar att Aram ackommoderar när han anpassar ny kunskap till gammal och bildar nya kognitiva scheman, dvs. han har upptäckt ett nytt sätt att lära sig och han kopplar det till sina tidigare erfarenheter av språkinläring och har en ny förståelse för hur man lär sig ett språk. Här märker vi att Aram inte längre bara lär sig genom assimilation, utan även via ackommodation. Piaget (Säljö, 2003:58ff) säger att båda processerna förutsätter en aktiv inlärare, men att ackommodation innebär att inlärarens kognitiva scheman förändras kvalitativt.

När Aram ser möjligheterna med att lära via omvärlden, finns en större chans att hans och lärarnas syn på lärande delas.

Det är inte bara nya sätt att lära sig svenska som Aram berättar om i den andra intervjun. Han jämför och utvärderar även sina inlärningsstrategier. Han samtalar kring sin och andras inläring på ett annat sätt än tidigare. Det är möjligt att de samtal Aram har haft med både de andra deltagarna och oss i återkopplingarna, har lett till annan förståelse av språkinläring, då återkopplingarna innebar möjligheter för deltagarna att dela med sig av sina insikter, dvs. att lära sig via appropriering. Vygotsky (Säljö, 2003: 119-120) var övertygad om att vi lär bättre med andra och vi tror att den didaktiska metoden innebar flera möjligheter till samspel för deltagarna, t.ex. via återkopplingarna. I interaktionen lärde de sig av varandra (men även av oss) genom att deltagarna intog olika roller och vägledde varandra och därmed hjälpte deltagarna varandra att identifiera sin närmaste utvecklingszon, vilket har lett till att Aram har fått nya verktyg att förhålla sig till språkinläring.

I den andra intervjun ser vi att Aram har en annan förmåga att uttrycka sig och samtala kring språkinläring och vi märker en ökad grad av reflektion i hans resonemang genom att han tar upp att de metoder läraren använder, är avgörande för elevernas språkutveckling. Aram förstår att det finns olika sätt att lära sig ett språk och han kan ge exempel på strategier som läraren kan använda. Dock ser vi att Aram tycker att språkinläring till stor del vilar på läraren, då han förlitar sig på att läraren är den som avgör hur mycket han kan utveckla sitt språk när han säger att man lär sig olika mycket svenska hos olika lärare och att det beror på lärarens metoder. Han visar lite insikt i att språkutveckling är en process som sker i ett samspel mellan elev och lärare.

5 Avslutning

5.1 Sammanfattning

Vi ville genomföra en didaktisk metod på sfi genom att låta fyra elever använda sig av språkliga möten utanför skolan. Tanken var att synliggöra för eleverna vilka möjligheter det finns till språkutveckling i deras vardagsliv. Vi lät några elever på sfi göra fyra språkbefrämjande aktiviteter utanför skolan och sedan reflektera kring dessa aktiviteter. Vår förhoppning var att den didaktiska metoden skulle resultera i ökad språklig medvetenhet hos deltagarna.

Vi hade således två syften med studien. Dels genomförde vi en didaktisk metod som inkluderade reflektion över språkinläring och stimulerade till lärande utanför skolan. Dels ville vi undersöka om den didaktiska metoden kan påverka elevers uppfattning hur inläring av språk sker. På grund av arbetets storlek har vi bearbetat en deltagares intervjuer. Vi gör inte anspråk på att de resultat vi kom fram till är giltiga annat än för denne i undersökningen. Ett underliggande syfte med vårt arbete var att pröva att arbeta mer metakognitivt i undervisningen på sfi.

Resultaten visar att deltagaren gav uttryck för ringa språklig medvetenhet i den första intervjun. Under studiens gång såg vi en kvalitativ förändring när det gäller deltagarens språkliga medvetenhet. Vi kan inte med säkerhet säga att vår didaktiska metod ledde till de förändringar vi såg hos deltagaren, men vi märkte tydligt hur deltagarens sätt att tala om sin egen och andras språkinläring ändrade riktning från en kvantitativ till en mer kvalitativ kunskapssyn. Dessutom sa Aram att han hade börjat använda nya sätt att lära sig svenska. Vi märker framför allt en kvalitativ förändring i Arams sätt att resonera kring språkinläring. Vi tror att en viktig faktor var att han reflekterade kring uppdragen tillsammans med andra. Här ser man att samtal tillsammans med andra leder till ett utbyte av tankar och erfarenheter, vilket bygger nya insikter och kunskap. Vi kunde se att återkopplingarna i metoden synliggjorde olika inlärningsstrategier hos deltagaren, vilket ledde till att han prövade nya sätt att lära.

5.2 Slutsatser

Kan man formalisera informell inläring? Vår didaktiska metod innebär att vi formaliserar det informella och därmed blir gränsen mellan formell och informell inläring otydlig. Syftet i vår didaktiska metod var att utnyttja de språkliga möten som finns i elevernas vardag, men även att synliggöra goda tillfällen till ett lärande utanför skolan och se om metoden ökar elevernas medvetenhet kring språkinläring.

Vi tycker att vår didaktiska metod har inneboende möjligheter, då vi tror att metoden kan tjäna som ett sätt att ge eleverna verktyg för att påverka och ta kontroll över sin egen språkinläring och att göra dem medvetna om att språkinläring är en process som sker hela tiden och överallt, d.v.s. även utanför skolan och att detta ger dem förutsättningar att lyckas med sina studier.

Vad gäller vår didaktiska metod ser vi även en brist. Vi ser att progressionen i vår metod kunde ha varit annorlunda. Det gäller framför allt det sista uppdraget som vållade svårigheter hos några av deltagarna. Tre av fyra deltagare missförstod uppdraget. Det framgick av återkopplingen efter uppdraget att deltagarna inte var mogna för denna typ av uppdrag ännu.

Vår didaktiska metod är bara en början på ett nödvändigt utvecklingsområde på sfi. Det är viktigt att man lägger fokus på lärande utanför skolan och medvetandegör vilka tillfällen till språkutveckling som finns i elevernas muntliga interaktion i vardagen. Om sfi lyckas med att göra eleverna mer medvetna om vilka möjligheter som finns utanför skolan, kommer eleverna förhoppningsvis att ta kontroll över sin egen inläring. Sfi behöver utarbeta metoder som aktiverar ett lärande utanför skolan. Vi märker även att det är särskilt viktigt att rikta fokus på det lärande som sker i samspel när man ska arbeta metodiskt med dessa frågor. Att få elever mer språkligt medvetna, kräver att eleven uppmärksammas på den kraft och de förtjänster som samspel ger.

Vi ser att vissa elever inte har de rätta verktygen för att klara sina mål på sfi inom utsatt tid, men vi ser också att vi lärare kanske inte heller har de rätta verktygen för att göra eleverna språkligt medvetna. Det kräver både tid, kunskap och engagemang av lärarna att utveckla vägar till språklig medvetenhet. Det krävs också att lärare arbetar utifrån en gemensam samsyn kring språklig medvetenhet för att det ska bli tydligt för eleverna, men även för att det borgar för en likvärdig bedömning av målet språklig medvetenhet.

Om sfi ska lyckas med denna typ av didaktisk metod, krävs att metoden utvecklas på flera punkter. För det första bör man ta hänsyn till elevernas språk och utarbeta uppdrag och återkopplingar utifrån elevernas språkliga nivå. Det innebär att en didaktisk metod som denna bör utvecklas för att passa elever på de olika kurserna på sfi, eftersom sfi:s uppdrag är att utveckla elevernas språkliga medvetenhet oavsett kurs. För det andra ser vi också att det krävs mycket kunskap om utformningen av uppdragen och återkopplingarna och även kunskap om uppdragens progression. För det tredje är det viktigt att ge eleverna tid så att de förstår innebörden av uppdragen och därmed kan genomföra dem, vilket i sin tur ger högre kvalitet på samtalen i återkopplingarna. Det är inte bara tid till att förklara uppdragen utan metoden i sig kräver tid. Vi ser att det krävs mer tid än två och en halv månad för att lyckas med arbetet kring språklig medvetenhet.

Eftersom ett av målen på sfi är språklig medvetenhet, har skolan ett ansvar att arbeta med dessa frågor. Det är först när man kan tala om sin inläring som man kan säga att någon är medveten. Vi anser att sfi borde arbeta med dessa frågor mer systematiskt för att utveckla metoder som leder till att eleverna når målet.

5.3 Fortsatt forskning

Vi ser att vår studie är en liten början på ett viktigt arbete men det krävs mer forskning kring arbetsmetoder som utvecklar språklig medvetenhet hos vuxna andraspråksinlärare. Det vore intressant att undersöka hur lärare på sfi uppfattar språklig medvetenhet och hur de arbetar för att elever uppnår målet språklig medvetenhet.

Litteraturförteckning

Allwood, Carl Martin, (red.) 2004: *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Carlson, Marie, 2003: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Lars Owe, m.fl., 1999: *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma.

Denscombe, Martyn, 2000: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsobjekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Duvhammar, Christina, m.fl., 1999: Hur lär du dig svenska? En studie av några sfi-elevers syn på sin inläring. I: *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma Förlag. S.293–304.

Hedin, Anna & Svensson, Lennart, 1997: *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Hård af Segerstad, Helene m.fl., 2007: *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan, 1986: *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls Rosendahl, Birgit & Wenestam, Claes-Göran, (red.) 2005: *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.

LPF 94, 1998: *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Myers, David G., 1993: *Social Psychology*. Fourth edition. New York: Mc Graw-Hill Companies.

Myndigheten för skolutveckling, 2003: *Samarbete, arbetssätt och språkinläring inom sfi*. Stockholm.

Passer, Michael W & Smith, Ronald E, 2001: *Psychology. The science of mind and behavior*. Third edition. New York: Mc Graw-Hill Companies.

Skolverket, 2004: *Bedömningsmaterial – Svenska för invandrare. Kurs A-D*. Stockholm.

Stukåt, Staffan, 2005: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger, 2003: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Wenden, Anita L, 1999: An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. I: *System*, 27 (4). S. 435-441.

<http://www.infovoice.se/fou/2002/> Ronny Gunnarsson, (27.12.2008)

Bilagor

Bilaga 1

Uppdrag 1: Min svenska under fyra dagar

I det första uppdraget ska du skriva dagbok under fyra dagar. Vi vill att du skriver dagbok under torsdag, fredag, lördag och söndag denna vecka (13-16/11).

För att kunna göra uppdraget ordentligt, måste du ha med dig din skrivbok och penna hela tiden under dessa fyra dagar, så att du kan skriva ALLA språkliga möten som du har dessa dagar.

OBS! 1:= ha med dig skrivbok + penna från att du vaknar tills du somnar.....

OBS! 2:= det är viktigt att du skriver all kommunikation som du har på svenska, även om det bara är något kort.

Du ska lämna in din skrivbok till oss måndag 17/11 (Mona, Amira) eller tisdag 18/11 (Aram, Farid).

När du skriver i din dagbok, kan du tänka på att besvara dessa frågor:

- Var befann du dig? (plats)
- När var det? (tidpunkt)
- Vem/vilka pratade du med? (personer)
- Vad skulle du göra? (situation)
- Vad hände? (situation)
- Hur gick det språkliga mötet? Vad tycker du?

OBS! 3.....När du skriver i din dagbok, ska du skriva en sammanhängande text, där svaret på frågorna ”bakas in” i den löpande texten. Du ska alltså inte bara svara på frågorna.

Vi kommer att läsa era skrivböcker och sen träffas vi (Mona, Amira, Aram, Farid, Marcela och Susanne) onsdag 19/11 kl. 11.00-12.30 för att prata om det första uppdraget.

Lycka till med dagboksskrivandet ☺ önskar Marcela och Susanne

Bilaga 2

Uppdrag 2: Hur pratar du? Hur pratar andra?

Syftet med det andra uppdraget är att upptäcka skillnader mellan människors sätt att kommunicera men också att du tittar på eventuella skillnader mellan svenskarnas och ditt sätt att kommunicera.

I det andra uppdraget ska du inte delta i några samtal utan ”tjuvlyssna” på andra människor. Gå till allmänna platser som exempelvis bibliotek, skolgård, tågstation och lyssna och anteckna samtalen.

När du lyssnar, tänk på dessa saker:

- Vad pratar de om?
- Var befinner de sig?
- Hur pratar de? (använder de kroppsspråk, talar de snabbt eller långsamt, är det svårt att förstå vad de säger, använder de slang)
- Kommunicerar de på ett annat sätt än du? Förklara!
- Ge exempel på några ord/uttryck som de har använt under samtalet

Skriv ner samtalen och dina kommentarer kring dem och lämna in dem till Susanne och Marcela senast den 24/11

Lycka till med tjuvlyssnandet önskar Marcela och Susanne

Vi träffas tisdagen den 25/11 kl. 12.20-13.50 då vi kommer att prata om ert uppdrag 2.

Bilaga 3

Uppdrag 3: Teater

Syftet med detta uppdrag är att ni visar oss misslyckade/lyckade språkliga möten ute i verkligheten genom att spela teater.

Ni kommer att arbeta i par, dvs. två och två. Farid ska arbeta med Amira och Aram ska arbeta med Mona.

Ni kommer att få hjälp av Namir, som arbetar med drama-grupper på sfi.

I detta uppdrag ska ni spela upp en vardaglig situation på två olika sätt. Det är viktigt att den här situationen som ni spelar upp, är något som händer utanför skolan. Ni kan t.ex. spela upp en händelse som utspelar sig i en affär *eller* på tågstationen *eller* på biblioteket *eller* på försäkringskassan *eller* på vårdcentralen mm.

Ni ska skriva ner en dialog och träna på att spela upp den. Ta kontakt med Namir och boka tid med honom, så att han kan hjälpa er. Var inte rädd för att använda Namir! Han kan ge er tips! Spela upp teatern för Namir innan ni spelar upp den för oss. OBS! Ni får inte spela upp teatern för varandra.

Så här vill vi att ni gör:

- 1) Spela upp en händelse i två versioner: i den första versionen går det inte så bra, därför att kommunikationen inte fungerar. I den andra versionen går det bra, därför att kommunikationen fungerar.
- 2) Skriv ner punkter på vad som gjorde att kommunikationen misslyckades/lyckades. Ta med listan till tillfället då ni spelar upp er teater för oss (och de andra). Ni får INTE visa den listan för de andra två, utan bara visa oss.

Vi kommer att ha en diskussion efter att ni har spelat upp er teater.

Torsdagen 11 december ska ni spela upp er teater. Vi ses kl. 9.00!

MEN redan nu på torsdag 4 december träffas vi för att prata om uppdrag 1. Vi ses kl. 11.00

Bilaga 4

Uppdrag 4: Gör ett uppdrag till dina klasskompisar!

Nu har ni själva gjort några språkliga uppdrag och förhoppningsvis lärt er att man kan lära sig språk på olika sätt.

Syftet med detta uppdrag är att ni själva förbereder ett språkutvecklande uppdrag till era klasskamrater. Ett uppdrag som sker utanför skolan.

Innan ni påbörjar ert arbete kring uppdraget, tänk på vad vi har diskuterat när vi hade återkopplingar till de tidigare uppdragen. Dels har vi pratat om olika typer av språkliga möten som vad både lyckade och misslyckade, dels har vi diskuterat hur vi gör när vi lär oss ett språk

Uppdraget ska lämnas till Susanne eller Marcela senast den _____.

Glöm ej! Det ska finnas en tydlig instruktion till uppdraget.

Bilaga 5

Återkoppling till uppdrag 1:

Vi har läst era dagböcker och nu ska uppdraget diskuteras. Diskussionen sker i två steg:

Steg 1: Ni diskuterar först i 15 minuter. Ni blir inspelade.

Steg 2: Ni diskuterar tillsammans med oss. Vi spelar in även denna diskussion.

- Ni har frågorna nedanför till hjälp vid diskussionen, men ni får gärna ta upp egna frågor och funderingar under diskussionen (både i steg 1 och i steg 2).

Frågor att diskutera:

- Hur många språkliga möten har ni med svenskar under en dag? Kolla upp det genom att var och en av er, läser upp en (1) dag från sin dagbok. Ta med alla dagar, t.ex. Farid läser upp torsdagen, Aram, fredagen osv.
- Hur går era språkliga möten?
- Jämför era dagböcker och se om ni talar lika mycket svenska utanför skolan.
- Vad är det som gör att vissa av er, pratar mer svenska utanför skolan?
- Hur påverkar de språkliga mötena ni har utanför skolan, ert språk? Motivera svaret!
- Vad kan ni själva göra för att prata mer svenska utanför skolan?
- Skulle du/ni vilja prata mer/mindre?

Bilaga 6

Återkoppling till uppdrag 2:

Vi börjar med att ni diskuterar 5-10 minuter själva först. Diskutera hur uppdrag 2 har gått. Vilka situationer har ni tjuvlyssnat på? Vilka målgrupper (vem) har ni tjuvlyssnat på? Var har ni tjuvlyssnat? Ni blir inspelade.

Därefter har vi en gemensam diskussion och även detta blir inspelat.

Ni har frågorna nedanför till hjälp vid den gemensamma diskussionen med oss:

Frågor att diskutera:

- Hur gick uppdraget?
- Vilka målgrupper tjuvlyssnade ni på? Varför valde ni just de målgrupperna? (målgrupp= de som du tjuvlyssnade på)
- Försök att hitta skillnader mellan ditt/ert sätt att kommunicera och målgruppens sätt att kommunicera (kroppsspråk, snabbt, långsamt, slang mm).
- Diskutera skillnader i svenskars sätt att kommunicera, t.ex. om du har tjuvlyssnat på några ungdomar och några vuxna, diskutera då skillnader i hur ungdomar och vuxna kommunicerar.
- Tänk på en situation då du har blivit förvånad över hur en annan person (en svensk) pratade/kommunicerade!
- Tänk på en situation då du tyckte att det var något konstigt i den andres (en svensk) sätt att prata/kommunicera.
- Sammanfatta i vilka situationer man kan upptäcka kommunikationsskillnader.
- Vilka orsaker finns det till skillnader i sättet att kommunicera bland 1) svenskar 2) er och svenskar?

Bilaga 7

Återkoppling till uppdrag 3

Nu har ni spelat teater!

I uppdrag 3 var uppgiften att visa oss en situation/ett språkligt möte som inte går så bra och en situation/ett språkligt möte där det går bra.

Ni hade även till uppgift att skriva ner vilka faktorer det var som påverkade situationen/det språkliga mötet negativt respektive positivt.

Nu ska ni ta fram era listor och berätta om era situationer och berätta för oss andra:

- Vad det var som gjorde att det språkliga mötet inte gick så bra
- Vad det var som gjorde att det språkliga mötet gick bra.

Den här listan är till för att ni ska identifiera/hitta vad det är som påverkar om man lyckas eller misslyckas i ett språkligt möte med en svensk/svenskar utanför skolan.

När båda grupperna har pratat om sin lista, ska ni diskutera:

- VAD ni har lärt er av uppdrag 3?
- Hitta gemensamma nämnare i era språkliga möten (er teater), dvs. hitta de faktorer som kan påverka/påverkar ett språkligt möte positivt eller negativt.

Sedan gör ni en lista tillsammans med:

- Framgångsfaktorer för språkliga möten
- Misslyckandefaktorer för språkliga möten

Susanne och Marcela

Bilaga 8

Aram – intervju 1

Vad betyder kunskap för dig?

1. Kunskap är prestation

*Att vara duktig
...att kunna mycket.*

2. Kunskap är ett kommunikationsverktyg

*Kunskap för mig är jag kan tala persiska också lite, lite engelska och sen jag kan tala kurdiska. Det är kunskap för mig.
...att ha bra kontakter med människor, att ha kontakter med klasskamrater och prata med dem och vara social.*

3. Kunskap är fakta

...i svenska, vi kan skriva bra ord och vi kan bra uttal

4. Kunskap är att memorera

*Ja, det är svårt ord som stoppar inte i hjärnan
Jag tror att orden stoppar i hjärnan. Därför att behöver inte använda mer.*

Det är jättesvårt att stoppa många ord i hjärnan

Hur lär du dig svenska?

1. Inläring via media utanför skolan

...lyssna på svenska TV [...] Sen jag tittar på texten, texten på TV. [...] Texten därnere på TV och sen stäng ljudet.

Det är jätteviktig för en person att lära dig svenska. [...] titta på kartong, barnkartong Barn-tv, barnprogram.

Lyssna på radio och titta på TV-text och skriver sex eller, mer än sex till tolv mening varje dag och visa på din lärare.

2. Inläring via observation utanför skolan

... bara på kanske på bussen också . Lyssna på, två personer som pratar med varandra

Bara lyssna. Kanske på morgonen två gamla kvinna kvinnor, prata om att cykla i skogen varje dag. Jag bara lyssna. Om jag förstår till exempel. inte ett ord, jag skriver den och sen kommer till skolan.

...när jag går på Försäkringskassan, sitter och pratar, bara lyssna på människorna

3. Inläring genom social interaktion i skolan

Alltid pratar med Ali och Farid, klasskamrater, och använda nya ord.

Också prata med klasskamrater, inte i lektion. I rast.

Lärare och i skolan inte prata kurdiska eller persiska, bara prata svenska.

4. Inläring genom social interaktion utanför skolan

...också min fru prata med mig hemma. Vi kan lära svenska. [...] Varje dag, men kanske bara tjugo minuter.

Jag ber henne varje dag. Snälla, kan du prata med mig bara svenska. Hon bara högst tjugo minuter. Efter den hon glömt och börjar persiska och kurdiska.

...jag förstår inte till exempel sex eller fem ord och jag skriver dem och sen skriver fem, sex meningar av den [...] visar på min fru. Hon rättade dem.

Och jag försöker nu, alltid prata med grannarna i min hus. [...] Nej, jag bara hämtar till tar den till dem. De alla gillar iransk mat.

Bilaga 9

Aram – intervju 2

Vad betyder kunskap för dig?

1. Kunskap är prestation

2. Kunskap är ett kommunikationsverktyg

hur du kan ha kontakt med människor,

3. Kunskap är fakta

kunskap i alla fall betyder alla information som du tar i, omkring dig.

Kunskap för mig betyder vet om allt, allt saker, alla saker som finns omkring en person

...hur du kan lära sig svenska

...du kan lära sig ett ord och det betyder kunskap.

4. Kunskap är erfarenhet

Till exempel när du reser till annat land, du lära sig hur de bor, hur de lagar mat, när de sover, hur många årstider som finns i det land. Det betyder kunskap.

Hur lär du dig svenska?

1. Inläring via media utanför skolan

Tv, radio. Jag tror att radio är det viktigaste.

För mig jag lärde sig till exempel. att sitta på bilen och lyssna på radio. Det är jätteviktig.

2. Inläring via observation utanför klassrummet

På gatan, tjuvlyssning [...] när jag ska handla, när jag träffar gamla människor eller när jag pratar i hemma med min fru svenska och när jag sitter i lekgård och lyssnar på barn.

Jag ska säga en exempel. Det finns tingsrätt i Sverige och vi alltid läser i klassrummet utan att gå på den här platsen och se hur många stolar det finns det, vad är åklagare, vad är böter och annan sak. Men Ulrika bokade en tid på tingsrätten och alla eleverna gå där och det här är alltså jätteviktigt, och sitta och lyssna på vad är böter vem säger och åklagare eller annan sak. Det är viktig.

...biblioteket finns olika information som inte kommer till sfi. Ulrika bokade tid för alla eleverna och eleverna gå i där och lära sig många ny information. Det är jätteviktig.

3. Inläring genom social interaktion i skolan

Det är förslag från Mona tror jag. Mona sa att det är jätteviktig att när man kör bil, lyssnar man på radio.

... jag tar en förslag från Ulrika: fem ord på en dag. Jag gjorde det och det blev jätte jättesnabbare för mig.

I: Men det upptäckte du väl själv? Att det inte går att spara femtio ord per dag? (vår fråga till deltagaren)

Jag tänker på den, men när du säger det är bättre, jag tränar och jag förstår så men jag tror det är jätteviktig. Kan lära mig många nya ord den här fyra till fem månader. Efter den här förslag.

4. Inläring genom social interaktion utanför skolan

Till exempel jag tar en förslag från min frus bror Serwat "Du måste läsa varje dag en sida på internet. Det är jätteviktig.

Min frus bror berättade om en sak när han studerade på B-nivå. Han sa att läraren skriver tjugofem frågorna för alla eleverna och sa att de måste gå på gatan. [...]Det är jätteviktig. I B-nivå de gör den här. [...]de vågar själv fråga och svara människorna