

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket  
Svenska som andraspråk

”...Ja tänker hur ja lär mej”  
- en fenomenografisk analys av en grupp  
andraspråkselevs reflektioner kring fyra simuleringar

Mari Rex  
Magnus Thomson

C-UPPSATS, 15 högskolepoäng  
Svenska som andraspråk, SIX420  
Vårterminen 2008  
Handledare: Tore Otterup



# Abstract

**Examinationsnivå:** C-uppsats

**Titel:** ”...ja tänker hur ja lär mej” - en fenomenografisk analys av en grupp andraspråkselevs reflektioner kring fyra simuleringar

**Författare:** Mari Rex och Magnus Thomson

**Termin och år:** VT 2008

**Institution:** Göteborgs universitet

**Handledare:** Tore Otterup

**Rapportnummer:** VT08-XXXX-XXX

**Nyckelord:** Svenska som andraspråk, aktivt lärande, fenomenografisk analys, reflektion, kursplaner.

## Sammanfattning

### Bakgrund

Som lärare i svenska som andraspråk upplever vi att det finns en risk att andraspråkselever inte aktivt tränas i att reflektera. Förmågan att kunna reflektera över det man lär sig, och vidare att försöka förstå hur man lär sig, tror vi är en kunskap som andraspråkseleven inte har råd att klara sig utan. På olika håll har vi kommit i kontakt med *aktivt lärande*, ett pedagogiskt förhållningssätt som är upplevelsebaserat och elevaktivt - man lär sig utifrån gemensamma aktiviteter, kring vilka man reflekterar. Stommen i aktivt lärande bygger bl.a. på John Deweys klassiska tes ”learning by doing”. Vi blev nyfikna på vad som skulle hända om vi kopplade ihop teorier kring aktivt lärande med komponenterna reflektion och andraspråksinlärare.

### Syfte

Vi vill undersöka om praktiska simuleringsovningar sprungna ur aktivt lärande, och reflektioner kring dessa, kan medverka till att andraspråkselever på gymnasiets individuella program ökar sina möjligheter att nå de mål i Lpo-94, Lpf-94, kursplanen för SFI och i kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan, som ställer krav på reflektion över det egna lärandet.

### Metod och material

Undersökningen är kvalitativ, med den fenomenografiska ansatsen som medel för metod och analys. Vi har använt oss av flera olika tekniker för att samla in data.

### Resultat

Aktivt lärande som arbetssätt, med simuleringar som konkreta verktyg i klassrummet, skulle enligt vår undersökning kunna bidra till att skapa ett gemensamt inlärningsklimat, i vilket andraspråkseleven har möjlighet att utveckla sina förmågor och att bygga upp metakunskap om sitt lärande.

# Förord

”Man blir aldrig riktigt färdig, men det är som det skall”

*Tomas Tranströmer*

Efter den långa resa som arbetet med denna uppsats inneburit, kan vi konstatera att saker och ting inte alltid blir som man tänkt sig. Livets oförutsägbarhet är t.ex. en faktor som man inte tar någon större notis om i arbetsplan och synopsis. Denna rapport blev försenad med ett år, av just denna anledning. Ett sådant avbrott skulle kunna tyckas te sig besvärligt för oss som skribenter. Visst kunde vi någon gång känna viss frustration, men vi upplever så här i eftertankens klara sken att texten snarare mådde bra av att ligga till sig.

Innan vi överlåter till dig som läsare att delta i de tankar som vi burit med oss under en förhållandevis lång period av våra liv, vill vi hinna med att tacka vår handledare för hans ousinliga tålamod. Vi känner också ett behov av att tacka våra familjer för att de oupphörligen stöttat oss under arbetets gång. Dessutom vill vi rikta ytterligare ett tack till Gunnar Rex, utan vars kunskaper i Wordformatering denna uppsats hade blivit inlämnad många timmar senare. Magnus vill även tacka bibliotekarien Hans Grün i Tibro Kommun för hans engagemang och generositet.

Örebro och Tibro 2008-01-04

Mari Rex & Magnus Thomson

## Innehållsförteckning

Sammanfattning .....	i
<b>Förord.....</b>	<b>ii</b>
<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställning.....</b>	<b>3</b>
2.1.Syfte.....	3
2.2.Frågeställning .....	3
<b>3. Litteraturöversikt .....</b>	<b>4</b>
3.1.Historik .....	4
3.2.Styrdokument.....	4
3.3.Aktivt lärande och simuleringar .....	5
3.4.Reflektionsbegreppet.....	9
3.5.Erfarenhetsbegreppet.....	10
3.6.Andraspråksinläraren.....	11
<b>4. Metod .....</b>	<b>15</b>
4.1.Metodbakgrund.....	15
4.2.Informanter och urval .....	16
4.3.Forskningsetiska aspekter.....	16
4.4.Diskussion av undersökningens upplägg .....	16
4.5.Tekniker för att samla in data.....	17
4.5.1. Attitydformulär .....	17
4.5.2. Loggboksskrivning .....	17
4.5.3. Observationsanteckningar under simulering .....	18
4.5.4. Debriefinganteckningar .....	18
4.5.5. Inspelningar av intervjuer med fyra informanter .....	18
4.6.Forskarrollen.....	19
4.7.Reliabilitet och replikerbarhet .....	20
4.8.Validitet .....	20
4.9.Generaliserbarhet.....	20
4.10. Genomförande .....	20
4.10.1. Steg 1 .....	21
4.10.2. Steg 2 .....	21
4.10.3. Steg 3 .....	22
4.10.4. Steg 4 .....	23
4.11. Bortfall och kritik .....	24
<b>5. Resultat och analys .....</b>	<b>25</b>
5.1.Tillvägagångssätt.....	25
5.2.Undersökningens utfallsrum.....	25
5.2.1. Inläring.....	26
5.2.2. Känslor.....	28
5.2.3. Verklighetsanknytning.....	29
5.2.4. Tankar och tankeutbyten .....	30

5.2.5. Synen på skolan .....	31
5.2.6. Samarbete.....	33
5.3. Slutsatser.....	34
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>35</b>
<b>7. Litteraturförteckning.....</b>	<b>38</b>

# 1. Inledning

”Om man förstår inte hur lär man sig. Så kommer man inte ifram så bra i framtiden.”

Detta citat är hämtat ur en av de loggböcker, som skrevs under tiden för genomförandet av vår undersökning. Innebörden i citatet är en bra sammanfattning av vårt sätt att se på lärande, ett lärande där elevens delaktighet och medvetenhet om sin egen inläring är central för framgång. Därmed ansluter vi oss till de teorier om inläring, vilka har ett ”..synsätt där eleven uppfattas som aktiv” (Dysthe, 1996:53f).

Vi arbetar som lärare i svenska som andraspråk på gymnasieskolans individuella program på två olika gymnasieskolor i landet. I arbetet inför C-uppsatsskrivandet insåg vi att vi var nyfikna på att undersöka samma ämnesområde. Båda två hade reflekterat mycket över vilka faktorer som är avgörande för ett framgångsrikt lärande hos elever med erfarenheter av andra skolsystem än det svenska, och hur man som andraspråkspedagog skapar en god inlärningsmiljö bland dessa elever. Något som särskilt intresserade oss, var i första hand andraspråkselevens förmåga till reflektion över sin egen inläring och i andra hand över sin språkinläring.

De allra flesta svenskfödda elever, med svenska som modersmål, har redan en relativt välfylld rygsäck med upplevelser av diskussioner, elevinflytande, demokratiska arbetsformer o s v som de fått med sig genom sina år i den svenska grundskolan. Nu vill vi inte på något sätt påstå att samtliga infödda svenska elever behärskar konsten att reflektera, utan vi vill lyfta fram att redan från läroplanernas första stycken om skolans uppdrag och sedan genomgående i kursplaner och betygskriterier återfinns formuleringar som visar på vikten av reflektion och eget ansvar.

En andraspråkselev kan däremot ha sin rygsäck fylld med faktorer som ankomstålder, längd på tidigare skolgång, kvalitet på tidigare undervisning, studievana, avstånd mellan modersmål och målspråk, motivation, psykisk hälsa och föräldrars studiebakgrund. Samtliga av dessa uppräknade faktorer påverkar andraspråkselevens framgångsmöjligheter i den svenska skolan. Om kunskapssynen i det land andraspråkseleven kommer från är auktoritärt betingad, d v s att eleven ses som ett tomt kärl som fylls med kunskap – att kunskap är något som förmedlas och överförs av läraren till de passiva eleverna – blir krocken med den svenska skolans syn på kunskap monumental (Dysthe, 1996:46).

I jakten på att snabbt uppnå färdigheter i det svenska språket och övriga skolämnen, upplever vi att det finns en risk att andraspråkselever inte aktivt tränas i att *reflektera*, något som vi menar kan vara ödesdigert för vidare studier. Förmågan att kunna reflektera över det man lär sig, och vidare att försöka förstå hur man lär sig, tror vi är ett verktyg som andraspråkseleven inte har råd att klara sig utan. Vi menar att reflektionen kan vara nyckeln till en effektiv språkinläring.

Formuleringarna i kursplanen i svenska som andraspråk innehåller krav på att eleverna själva skall vara aktiva och drivande. Eftersom det är en långsiktig process att utveckla sitt lärande måste det vara ett kontinuerligt inslag i undervisningen att reflektera över arbetsmaterial, läromedel och den egna inläringen. Varken i kursplanerna för främmande språk eller i svenska framhålls på liknande sätt som i kursplanen för svenska som andraspråk, att eleven ska ha kunskaper om egen språkinläring och andraspråksutveckling (Holmegaard 1999 s. 49).

På olika håll har vi kommit i kontakt med *aktivt lärande*, ett pedagogiskt förhållningssätt som är upplevelsebaserat och elevaktivt. Stommen i aktivt lärande bygger bl.a. på John Deweys klassiska tes ”learning by doing”. Förenklat kan man säga att denna tes i sin tur ligger till grund för David A. Kolbs ”experiential learning” (Kolb 1984), ett erfarenhetsbaserat lärande som kortfattat går ut på att man lär sig utifrån gemensamma aktiviteter, kring vilka man reflekterar.

Vi blev nyfikna på att undersöka vad som skulle hända om vi kopplade ihop andraspråksinläring med teorier kring aktivt lärande och teorier om reflektionsbegreppet. När vi letade efter tidigare gjorda forskningsansatser, hittade vi synnerligen få studier som sammanförde dessa områden.

Detta sporrade oss ytterligare. Inte så mycket att vi var inne och nosade på relativt orörd mark, utan mer av den anledningen att vi kände att vi var inne på ett spår som skulle kunna förkovra oss som andraspråkspedagoger. Därigenom skulle vi ha möjlighet att kunna ge våra blivande och kommande elever verktyg för reflektion och för att i förlängningen lära sig mer om sitt lärande. Ett sådant tillfälle ville vi bara inte missa. Men hur skulle en sådan undersökning se ut? Skulle vi kunna studera informanternas reflektion över sitt eget lärande, om vi gjorde praktiska övningar i ett andraspråksklassrum utformade enligt teorierna kring aktivt lärande?

Bitarna föll på plats: vi ville forska i det flerspråkiga klassrummet, med aktivt lärande-metoder som instrument.

”Jag hör och jag glömmar  
Jag ser och jag kommer ihåg.  
Jag gör och jag förstår”

(Konfucius, ca. 500 f.kr)



## **2. Syfte och frågeställning**

### **2.1. Syfte**

Syftet är att undersöka om arbete med aktivt lärande kan vara ett medel till att andraspråkselever ökar sina möjligheter att nå de mål i Lpo 94, i kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan och i kursplanen för Svenska För Invandrare, som ställer krav på reflektion.

### **2.2. Frågeställning**

Kan användningen av simuleringar i klassrummet främja reflektionsförmåga över det egna lärandet hos andraspråkselever på gymnasieskolans individuella program?

## 3. Litteraturöversikt

### 3.1. Historik

Som så ofta när vi ska gå bakåt i historien för att se varifrån de pedagogiska influenserna kommit, kan vi än en gång säga: ”redan de gamla grekerna...” och med det relatera till Sokrates som genom sina tal ville få människor att reflektera. ”Det Sokrates ville lära människorna var att tänka, och framför allt att inse att de ingenting visste med säkerhet, att bli medvetna om att de just inte kunde veta säkert” (Bjurwill 1998:119).

1700-talsfilosofen Immanuel Kant lär ha fällt uttrycket ”Jag tänker inte lära er filosofi, utan att filosofera”, och de berömda orden ”Jag tänker - alltså är jag” av René Descartes citeras ofta av dem som kallas reflekterande praktiker inom pedagogiken.

Pedagogiken som disciplin låg i Sverige fram till 1900-talets början under filosofin, men fick som självständig disciplin en behavioristisk inriktning starkt påverkad av Watsons<sup>1</sup> teorier. Prov och tester blev under flera decennier utmärkande för skolans undervisning, som kan betraktas som auktoritär. Den gren av pedagogiken som var en motpol till behaviorismens idéer blev dock alltmer dominerande och efter 1968-rörelsen, med dess ifrågasättande av auktoriteter både politiskt och pedagogiskt, svängde pendeln tillbaka till de mer filosofiska *vad-* och *varför-*frågorna i stället för *hur*. I och med högskolereformen 1977 talades det ofta i undervisningsvärlden om *kritiskt tänkande* och *reflekterande förmåga* som väsentliga förmågor hos studenter och elever (Bjurwill 1998).

### 3.2. Styrdokument

I styrdokumenterna för den svenska skolan finns många formuleringar som handlar om vikten av att kunna reflektera, både allmänt och över sitt eget lärande. Nedan följer ett antal exempel från de delar i styrdokumenterna som är relevanta för vår undersökning.

---

<sup>1</sup> John B Watson (1878-1958), amerikansk psykolog.

Följande citat är tagna ur skolans läroplan:

Skolan skall sträva mot att varje elev [...] kan använda sina kunskaper som redskap för att

- formulera och pröva antaganden och lösa problem,
- reflektera över erfarenheter
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden.”

utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande (Lpo 94:9)

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper (Lpf 94:6).

I kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan står bl.a. följande att läsa:

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven lär sig hur det egna lärandet på ett andraspråk går till och lär sig att använda sina erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa kunskaper (ur ”Mål att sträva mot”).

Eleven reflekterar över vad som påverkar den egna språkinläringen och granskar, bearbetar och vidareutvecklar sitt språk, individuellt och i samarbete med andra (ur ”Kriterier för betyget Väl godkänt”).

Nedanstående är hämtat från kursplanen för svenskundervisning för invandrare (SFI):

Eleven reflekterar över det egna sättet att lära sig svenska, och beskriver några strategier som underlätta den fortsatta språkinläringen (ur betygskriterier för betyget Godkänt i kurs C).

Eleven diskuterar sina inlärningsstrategier och val av hjälpmedel (ur betygskriterier för betyget Godkänt i kurs D).

### **3.3. Aktivt lärande och simuleringar**

Den teoretiska bakgrunden till det vi kallar för ”aktivt lärande” har vi bland annat funnit i boken *Experiential Learning* av David A. Kolb (1984). På svenska används flera uttryck för ”experiential learning” i olika sammanhang. Man talar om upplevelsebaserat lärande, erfarenhetsbaserat lärande, erfarenhetsmässigt lärande respektive aktivt lärande och menar förmodligen ungefär samma sak. I den fortsatta texten kommer ”experiential learning” att översättas med ”erfarenhetsmässigt lärande” när vi hänvisar till Kolbs teorier och ”aktivt lärande” när vi skriver om svenska sammanhang. Som vi redan

konstaterat är Kolb inte den förste som talar om en reflekterande pedagogik och lärande som en process, utan han hämtar stoff till sina teorier hos ett antal ”psykologer och pedagoger som företräder pragmatism, humanism och existentialism” (Egidius 1999:123). Kolb visar tydligt i sin bok hur John Deweys, Kurt Lewins och Jean Piagets teorier innehåller de tankar som främst ligger till grund för hans egen teori om erfarenhetsmässigt lärande. Kolb har bearbetat och modifierat en modell för lärande i form av en inlärningscirkel, som Lewin är upphovsman till. Dessutom har psykoanalytiska teoretiker så som Carl Jung, Erik Erikson, Carl Rodgers, Fritz Pearls och Abraham Maslow bidragit till hans teorier. En annan typ av influens har radikala pedagoger som Paulo Freire och Ivan Illich gett till utvecklingen av Kolbs modell. Reflektionen i sig är inte målet, utan den är ett redskap för att skapa medvetna människor som vill förändra maktstrukturer:

När Freire använde ord som medveten och medvetande var det i samma betydelse som hos Hegels och Marx, nämligen ”reflekterande aktivitet”, kunskap, att ha begrepp med vilka man kan ”benämna världen” och därmed också förändra den. Hos Freire låg det också en bibetydelse av ”medvetande om att man är medveten”, en förmåga hos det egna jaget att reflektera över sig själv och sin egen verksamhet. Medvetandegörande och medvetandebliande är processer som gör oss till kritiskt reflekterande varelser som ser oss själva som subjekt bland andra subjekt, vilket också är en humanisering och ett upphävande av främlingskap, alienation (Egidius 1999:115f).

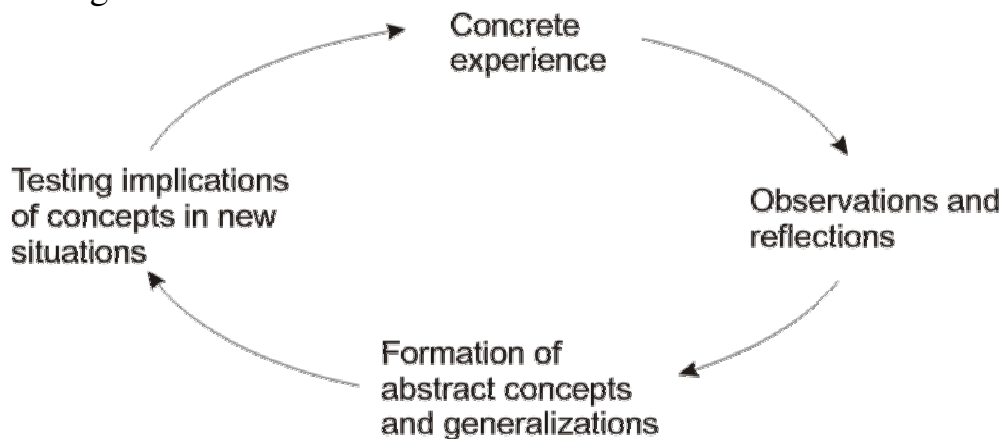
John Dewey (1859-1956) var bland annat professor i filosofi, psykologi och pedagogik i Chicago och har haft ett stort inflytande på den svenska skolans pedagogik. Hans uttryck ”learning by doing” citeras ofta som ett exempel på den egna aktivitetens betydelse för inläraren. Dewey skriver i *Demokrati och utbildning*:

Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Man får del av vad andra tänkt och känt, och påverkas, på ett eller annat sätt, av detta (Dewey 1997:39).

Kurt Lewin (1890-1947) var född i Tyskland och verksam i USA bland annat som forskare i grupp psykologi. Han utarbetade en modell för erfarenhetsmässigt lärande som David Kolb senare modifierade och byggde ut. Enligt Kolb löd Lewins mest kända uttalande: ”Det finns inget så praktiskt som en god teori” (Kolb 1984).

Jean Piaget (1896-1980), är en schweizisk pedagog vars teorier om barns utveckling under decennier legat till grund för skolsystem runt om i världen, inte minst för den svenska förskolan. Piagets teorier om den kognitiva (tankemässiga) utvecklingens drivkrafter – ackommodation och assimilation –

har använts av David Kolb för att komplettera och fördjupa Lewins inlärningscirkel.



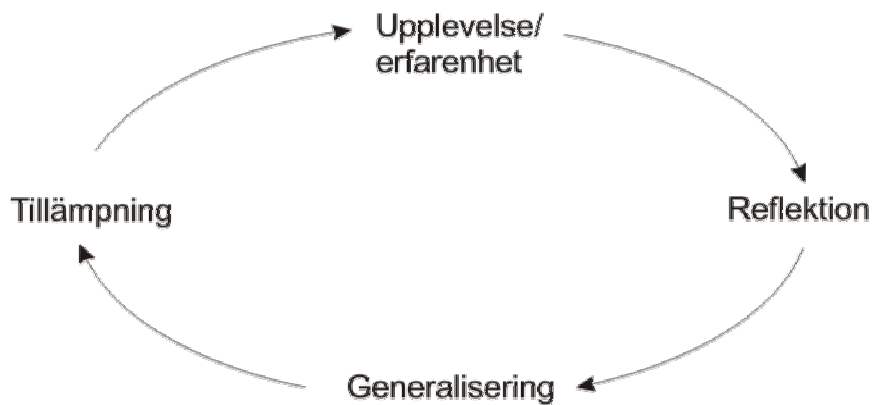
(Fig. ur Kolb, 1984:21)

David Kolbs tankar om lärande förutsätter att inläraren är aktiv som medskapare till sitt eget lärande och att lärandet hela tiden utvecklas och formas efter de erfarenheter och upplevelser man som inlärare möter.

Ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and re-formed through experience. [...] learning is described as a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience. No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes (Kolb 1984: 26).

Kolb skriver i *Experiential Learning* om lärande som en livslång process. Vi människor behöver lära oss att överleva i den "globala byn" där vi hela tiden överöses av information. Vi behöver dela och tolka upplevelser genom dialog med varandra. Enligt Kolb har erfarenhetsmässigt lärande blivit accepterat som en undervisningsmetod på universitet över hela USA. För många så kallade icke-traditionella studenter – minoritetsgrupper, fattiga och vuxenstuderande – har aktivt lärande blivit den metod man väljer för lärande och personlig utveckling (Kolb 1984:13). Kolb hävdar själv att han inte vill se sin inläringsteori som ytterligare ett alternativ till de redan existerande, utan han vill lägga ett holistiskt perspektiv på lärande genom att kombinera teorier och begrepp.

Simuleringar – som är en del av aktivt lärande – följer i sitt upplägg den inlärningscirkel vi beskrivit (se figur).



(Fig. ur undervisningsmaterial för simuleringskurser)

Engelsmannen Ken Jones har sedan 1960-talet arbetat med skapande och genomförande av simuleringar (Jones 1995). En simulering är en tänkt situation som deltagarna försätts i, genom att spelledaren ger en kort förklaring och berättar vad som gäller. Ibland kan även visst materiel delas ut, så som instruktionskort, penna, papper etc. Deltagarna deltar i spelet som "sig själva" utifrån de instruktioner de får. När själva "spelet" är avslutat, samlas alla deltagare till en s.k. debriefing, där spelledaren leder samtalet om vad deltagarna upplevde under spelets gång och vilka paralleller de kan se mellan spelet och verkligheten. Det är deltagarnas upplevelser som är det centrala och trots att spelledaren förmodligen har tankar om varför hon eller han valde just denna simulering, låter man först och främst deltagarna själva formulera sina tankar omkring det upplevda. Simuleringarna kan handla om skilda ämnen: miljöfrågor, rättvis fördelning, kulturmöten etc.

En av dem som förde in idéerna om "aktivt lärande" och simuleringar till Sverige var Torsten Madsén. Han var, fram till sin död år 2002, verksam vid Högskolan i Kristianstad, där han arbetade med inriktning på frågor om lärande. Han arbetade även åt SÖ (Skolöverstyrelsen) med bland annat projekt om elevaktiva arbetssätt. I boken *Lärares lärande* (1994), som Madsén var redaktör för, skriver han bland annat ett kapitel som heter "Elevaktivitet, intention och förståelse – Nya forskningsperspektiv på elevers lärande". Här hävdar Madsén att lärare, förutom goda ämneskunskaper, behöver ha goda kunskaper om betingelserna för lärande. Madsén talar, precis som Dewey, om vikten av att som lärare lyfta fram och problematisera sådant som oftast bara tas för givet, både när det gäller innehåll och läroprocesser. Läraren bör utgå från elevernas tankar om undervisningens innehåll, för att kunskapen ska upplevas meningsfull för eleverna. "Ny kunskap måste alltid på något vis relateras till tidigare föreställningar, om förståelse skall vara möjlig" (Madsén 1994:280).

Metakognition handlar om tänkande kring ens eget tänkande och är ett centralt begrepp inom kognitionsforskning. Man har funnit att förmågan till metakognition är avgörande för kvaliteten i elevers lärande. Det handlar *inte* om traditionellt upplagd träning i studieteknik, utan sådan kan till och med ha negativa effekter, eftersom den fokuserar på yttre beteenden i stället för på

tänkandet (Marton m.fl. 1977). Metakognition handlar i stället om att eleven ska bli medveten om sin egen inläring, så att han/hon på så sätt kan styra sitt eget lärande (Hägglund & Madsén 1997).

Madsén visar på forskningsresultat från forskning om kunskap och lärande och beskriver utvecklingen av skolans kunskapssyn från en empiristisk till en mer konstruktivistisk syn på lärande. Han hänvisar till vad Läroplanskommittén formulerade redan 1992, och som vi tycker fortfarande har aktualitet, om kunskapsutveckling i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den syn på kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.

Madsén menar att elevens intentioner och förförståelse, det tänkande som eleven redan har, spelar en stor roll i läroprocesserna. Han skriver:

Vad läraren behöver göra är, förutom att vara medveten om dessa utgångspunkter, att få eleven att uppleva problem i de redan omfattade uppfattningarna samt att hjälpa eleven att skaffa sig nya erfarenheter, som kan bidra till att vidareutveckla förståelsen. Elevens tänkande måste utmanas för att det ska utvecklas (Madsén 1994:263).

### 3.4. Reflektionsbegreppet

Ordet reflektion är sammansatt av latinets *re*, åter, tillbaka och *flectere*, böja. I den pedagogiska litteraturen förekommer reflektionsbegreppet flitigt. Men vad innebär egentligen begreppet reflektion?

Det hänvisas ständigt till Dewey i böcker och artiklar om reflektion, lärarutbildning och elevers lärande. Men i den moderna litteraturen på området saknas en utförlig granskning av vad han egentligen menade med reflektion. Faktum är att innebörden av begreppet reflektion har urholkats på senare tid. Det har blivit ett diffust begrepp som betyder vad som helst för vem som helst, och därmed är omöjligt att få grepp om (Brusling & Strömqvist 1996, 2007:51).

Av ovanstående citat kan man få den uppfattningen att det inte är någon idé att undersöka förmågan till reflektion, eftersom man inte klart kan definiera begreppet. Men läser man vidare i det Brusling & Strömqvist skriver, så finner man att de varnar för risken att avfärda denna form av tänkande till förmån för det som kan mätas och observeras när det handlar om lärande. De ser en fara i att reflektionsbegreppet förenklas och fortsätter: ”Dewey påminner oss om att reflektion är en komplex, rigorös, intellektuell och emotionell aktivitet som tar tid att finslipa” (Brusling & Strömqvist 1996, 2007:52).

Till sist formulerar författarna fyra punkter som enligt dem karaktäriserar Deweys reflektionsbegrepp:

1. Reflektion är en meningsskapande process som leder den lärande från den ena erfarenheten till den andra genom en fördjupad förståelse av relationerna till och förbindelserna med andra erfarenheter och idéer. Det är denna röda tråd som möjliggör en kontinuitet i lärandet och får individen – och ytterst samhället – att göra framsteg. Det är ett medel för viktiga moraliska mål.
2. Reflektion är ett systematiskt, rigoröst och disciplinerat sätt att tänka som har sina rötter i det vetenskapliga utforskandet.
3. Reflektion måste ske i en gemenskap, i interaktion med andra.
4. Reflektion kräver en positiv inställning till egen och andras personliga och intellektuella mognad (Brusling & Strömqvist 1996, 2007:53).

I Margareta Holmegaards avhandling *Språkmedvetenhet och ordinlärning* diskuterar hon reflektionsbegreppet och konstaterar att ”Reflektionsbegreppet är komplext”. Hennes definition av begreppet är ”En reflektion är en utsaga över ett fokuserat innehåll”. Holmegaard hänvisar till Van Manen, vilkens definitioner av reflektionsbegreppet innebär indelningar i reflektionsnivåer. Han skiljer på praktisk och teoretisk reflektion och finner två nivåer under var och en. Nivå ett och två återfinns under rubriken praktisk reflektion, där den första nivån motsvarar vardagligt tänkande och den andra nivån handlar om att sätta ord på sitt eget handlande. Dessa båda nivåer innebär konstaterande reflektion. Den teoretiska reflektionens nivåer tre och fyra innehåller däremot värdering och analys av – på nivå tre – teorier och – på nivå fyra – det egna medvetandet.

Holmegaards eget val av indelning av reflektionsbegreppet blir slutligen en indelning i två grupper – konstaterande reflektioner och analyserande reflektioner. De konstaterande reflektionerna (hos Van Manen nivå ett och två) är enbart påståendereflektioner. De analyserande reflektionerna (hos Van Manen nivå tre och fyra) innebär metakognition och resonemang (Holmegaard, 1999).

### **3.5. Erfarenhetsbegreppet**

När John Dewey skriver om vad erfarenhet är för något, tar han ett exempel som handlar om ett barn som sticker fingret i en eldslåga. För att denna händelse ska bli till en erfarenhet, måste enligt Dewey barnets aktivitet förbindas med den smärta barnet upplever efteråt. Erfarenheten är till sin karaktär alltid uppdelad i en aktiv del – man *gör* något – och en passiv – man *går igenom* eller *utstår* följderna. Dewey kritiserar skolans sätt att skilja medvetandet från kroppen, genom att förvänta sig att eleven ska absorbera kunskap som åskådare. ”Om tänkandet inte leder till handlingskraft och ökad kännedom om oss själva och vår värld så är det något som är fel” (Dewey 1997:197).

Dewey menar att tänkande måste föregås av erfarenhet och att en svaghet i de undervisningsmetoder som används är att de förutsätter att eleverna har erfarenhet (Dewey 1997). Att kunna skapa gemensamma upplevelser i skolan är



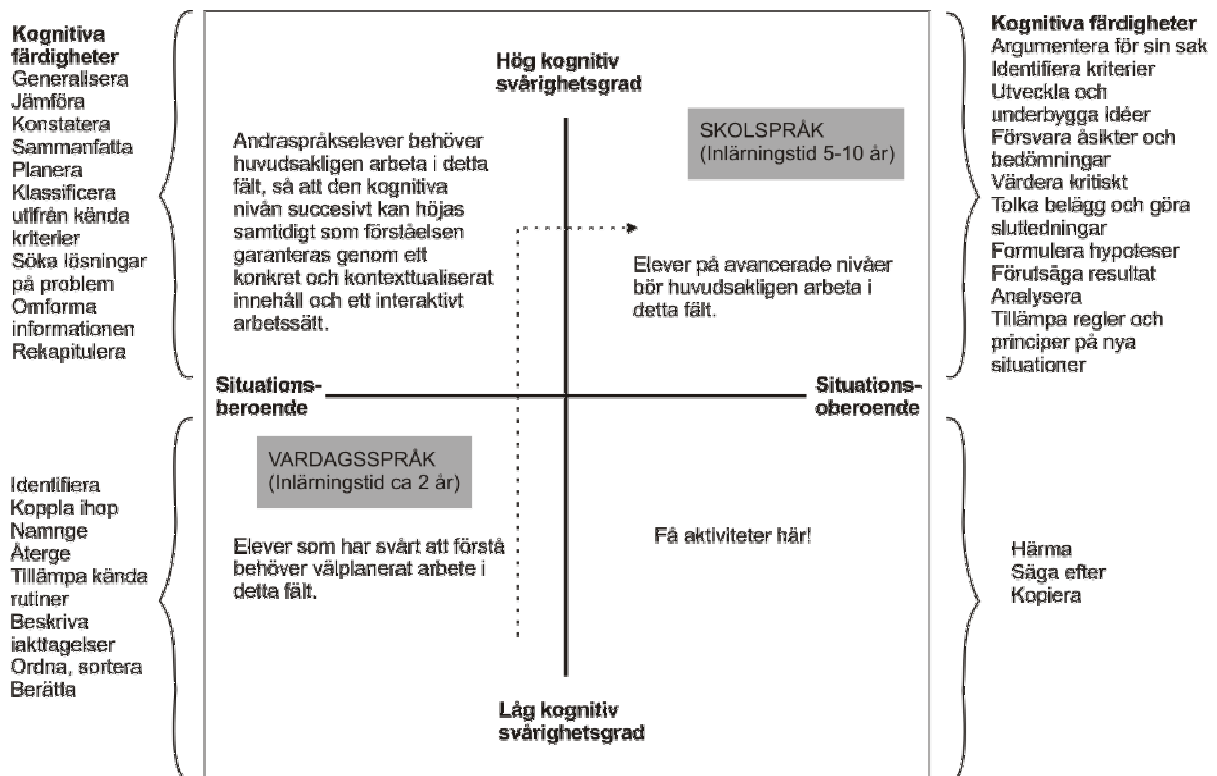
en viktig uppgift för läraren och om dessa ska leda till ett verkligt lärande bör de likna verkligheten utanför skolan:

För varje ämne i skolan borde alltså, om man vill väcka tankar till liv och inte ord, den första ansatsen vara så lite skolmässig som möjligt. För att inse vad en erfarenhet eller empirisk situation innebär, måste vi dra oss till minnes den typ av situation som uppstår utanför skolan, den sorts sysselsättningar och intressen som leder till aktivitet i det normala livet. Och om man granskar de metoder som alltid är framgångsrika i den formella undervisningen, oavsett om det gäller matematik, läsning, geografi, fysik eller främmande språk, framgår det att för att vara effektiva måste de kunna hänföras till den typ av situationer som väcker eftertanke utanför skolan, i det normala livet. Dessa metoder ger eleverna något att göra, inte något att lära; och det de gör är av sådant slag att det kräver tänkande eller medveten observation av samband, och då blir lärande ett naturligt resultat (Dewey 1997:199).

### **3.6. Andraspråksinläraren**

När det gäller andraspråks elever som är relativt nyanlända till Sverige, dröjer det oftast ett tag innan de får börja studera skolans alla ämnen på en för deras ålder avsedd nivå. Holmegaard & Wikström skriver: ”Det kan finnas en risk för att andraspråks elever till följd av sina begränsningar i undervisningsspråket erbjuds undervisning på en alltför låg kognitiv nivå och därför tvingas följa en urvattnad kursplan” (Holmegaard & Wikström 2004:544).

De hänvisar till, den inom andraspråkslitteraturen mycket kända, modellen av Cummins, där han i form av en matris ”ger verktyg att definiera och värdera de språkliga och kognitiva krav som ställs i samband med olika aktiviteter i skolan” (Holmegaard & Wikström 2004:543).



(Fig. ur Hyltenstam & Lindberg (red.), 2004:545)

Holmegaard & Wikström kommenterar ovanstående figur på följande sätt:

Enligt Cummins bör undervisningen följa den streckade linjen i figuren. Det betyder att eleverna mer och mer bör arbeta med uppgifter på högra kognitiva nivåer. För att detta ska bli möjligt behöver andraspråkseleverna extra mycket *kontextualisering*. De behöver en koppling av innehållet till de egna referensramarna i form av tidigare kunskaper och erfarenheter och gott om kontextuellt stöd genom att man i undervisningen använder ett laborativt och interaktivt arbetssätt (Holmegaard & Wikström 2004:544).

Andraspråkselever är långtifrån någon homogen grupp. Som lärare i det heterogena klassrummet är en av uppgifterna att skapa gemensamma plattformar som undervisningen kan utgå ifrån. Elevernas tidigare upplevelser av undervisning skiljer sig i högsta grad åt. Vissa elever kan ha erfarenheter från många års skolgång i sitt hemland, medan andra knappt gått i skolan överhuvudtaget. Förväntningarna på läraren och på skoldagens innehåll kan variera mycket mellan eleverna, till stor beroende på föräldrarnas förväntningar, vilka i sin tur är styrda av deras kulturella arv.

Boken *Det flerstämmiga klassrummet* av Olga Dysthe, bygger på hennes undersökning, vilken startade med fokus på skrivandets betydelse i klassrumssituationen. Så småningom utvecklades hennes undersökning till att omfatta även det muntliga språket och fokus försköts mot lärande i stället för skrivande. Dysthe finner en ”nära koppling mellan språk och tänkande” och ser språket som en ”skapande kraft i relationen till andra människor” (Dysthe,

1996:221). Lärarens uppgift blir att skapa ett klassrumsklimat där dialogen står i centrum och elevernas erfarenheter ligger till grund för skolarbetet:

Ett problem med det monologiska klassrummet är att undervisningen, genom att utgå från given kunskap (oftast i form av en lärobok), inte knyter an till elevernas erfarenheter. Lärarna utgår från sina referensramar, vilka kan te sig främmande för eleverna, och utan en dialog kan man inte skapa någon gemensam referensram (Dysthe, 1996:223f).

Samtalets och dialogens betydelse för andraspråksutveckling betonas ofta hos dem som förespråkar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Ett sådant perspektiv innebär att man ser kommunikativa processer som det centrala för lärande och utveckling: ”Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter” (Säljö 2000). Den syn på språkinläring som innebär att man ser på inläring som en process som endast äger rum inne i huvudet på eleven, t ex Krashens input/output-modell, får kritik från företrädare för sociokulturell teori. Dessa menar att ”en strikt uppdelning mellan sociala och individuella processer inte är möjlig eftersom vi som individer utvecklas och lär i intimt samspel med vår omgivning” (Lindberg 2004:471). Säljö förklarar det sociokulturella perspektivets syn på kunskap, som oftast uppkommen genom engagemang och handling i sociala kontexter, i motsats till synen på inläring som en privat process i människors hjärnor. Den sistnämnda synen avspeglas i ord som inläring, kunskapsinhämtning, införlivande av kunskaper etc.

Prefixet *in-* signalerar ett antagande som är mycket starkt i västvärlden; kunskaper är något objektliknande som kommer utifrån och in i människor. När de väl finns *lagrade* i hjärnan – kunskapsförrådet – kan de *plockas fram* när som helst och utnyttjas av individen. Lärandets problem uppfattas i allmänhet just som en fråga om att skapa pedagogiska metoder som undanröjer svårigheterna med att få *in* kunskapen i huvudet hos den mer eller mindre motsträvige mottagaren. Denna föreställning om lärandets natur är en kulturellt mycket betydelsefull uppfattning som spelar – vill jag hävda – en helt avgörande roll för hur vi ser på undervisning/lärande. Vårt sätt att organisera undervisning, till och med att möblera ett klassrum, avspeglar detta antagande: en lärare som *överför* information till en grupp elever som *mottar* den. Historiskt sett blev talandet den undervisandes ansvar och lyssnandet den lärandes. Kommunikationen var enkelriktad och lärandet blev en i huvudsak passiv konsumtion av vad som presenterades (Säljö 2000:24-25).

Som så många andra hänvisar Säljö till den ryske tänkaren Lev Vygotsky när det handlar om lärande och kunskap. Säljö beskriver Vygotskys teori om ”den närmaste utvecklingszonen”, vilket betecknar det område där individen med hjälp av en mer kompetent person kan utveckla sin kunskap. ”Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person” (Säljö 2000:123). Han ger exempel från en svensk studie där mammor och barn tillsammans ska lösa ett praktiskt

problem – att åstadkomma en knop utifrån en bildbeskrivning. Resultatet av denna studie visar bland annat att mammorna uppvisade olika sätt att stötta sina barn på. Hos vissa av mammorna förekom den strategi som kan beskrivas som ”lotsning”, där barnet vägleds genom att alla svårigheter tas bort och den vuxne själv blir den som egentligen löser uppgiften. Andra mammor låter barnet själv komma fram till en lösning och barnet får dessutom genomföra de praktiska momenten på egen hand. Detta sätt att ge stöttning kallas på engelska ”scaffolding”, vilket kan översättas med termen ”kommunikativa stöttor” (Säljö 2000). Målet med att ge den lärande stöd är naturligtvis att denne så småningom ska kunna utföra processen på egen hand: ”What a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotsky 1978:87).

Som stöttor kan, förutom människor, även effektiva inlärningsstrategier och hjälpmedel såsom lexikon, ordbehandlingsprogram fungera. Lindberg skriver även om uttrycket ”kollektiv stöttning”, vilket innebär att andraspråksinlärare stöttar varandra i språkutvecklingen, när de deltar i gemensamma aktiviteter där deras tankar blir tillgängliga för hela gruppen. Lindberg hänvisar till sin forskningsstudie där grupparbete med vuxna invandrare studerats utifrån en sociokulturell teoriram. ”I många fall bidrog även samspelet till att kursdeltagarnas ofta omedvetna språkliga kunskap formulerades i ord och därmed gjordes tillgänglig för reflektion” (Lindberg 2004:474).

## 4. Metod

### 4.1. Metodbakgrund

Vår undersökning har som syfte att försöka ta reda på om aktivt lärande kan vara ett arbetssätt som främjar andraspråkselevers reflektionsförmåga över sitt eget lärande. Hur skulle vi gå till väga för att samla in information för att kunna besvara denna frågeställning? Vår forskningsansats är empirinära och därför föll det sig naturligt att vi valde att använda oss av en kvalitativ metod, som "...bygger på djupare närstudier" (Lagerholm 2005:28). Eftersom vi skulle komma att studera människors upplevelser, antog vi ett fenomenografiskt perspektiv inför vårt upplägg av undersökningen. Fenomenografin är ett vetenskapligt förhållningssätt, vars syfte "...riktas mot hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor" (Patel & Davidson 2003:33). I vår undersökning blir simuleringarna våra operationella redskap, som vi använder oss av för att skapa konkreta situationer innanför klassrumsväggarna. Vår förhoppning var att dessa situationer skulle generera upplevelser hos informanterna, upplevelser som vi på olika sätt samlar in information om och därefter analyserar. Marton & Booth, som båda forskar i pedagogik, skriver att fenomenografin inte är en metod i sig, utan mer "...en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö" (Marton & Booth 2000:147).

Vi är väl medvetna om att metoddelen i denna rapport är omfattande. Syftet med dess omfång är att försöka återge vår arbetsprocess så detaljerat som möjligt för läsaren. Eller som Staffan Larsson skriver:

Skall man lyckas bör man hänge sig åt att söka förstå det problem man valt och med största möjliga uppfinningsrikedom finna ett lämpligt sätt att klargöra, upptäcka något. Ett olämpligt metodval resulterar nästan alltid i att man minskar möjligheterna att få fram ett intressant resultat. Och det är resultatet som räknas (Larsson 1986:41).

## **4.2. Informanter och urval**

Vi valde att utföra vår undersökning på IV-programmet på X-skolan i X-stad, under en tidsperiod av två månader. Informantgruppen utgjordes av en grupp bestående av 21 andraspråkselever i åldrarna 16-20 år. Undersökningens karaktär ställde krav på att informanterna skulle kunna kommunicera med varandra i varierande former. Därför skulle de ha språkliga förutsättningar för att kunna delta. Informanterna skulle befinna sig på en s k mellannivå där ”...språkförmågan räcker till att uttrycka känslor och tankemässigt komplicerade sammanhang såväl muntligt som skriftligt” (Bergman & Abrahamsson 2004:609). Informanterna läste Svenskundervisning För Invandrare (SFI), och befann sig på B-, C- respektive D-nivå. Vår bedömning var att denna elevgrupp hade de språkliga förutsättningar som krävdes, för att vara lämplig som urvalsgrupp för vår undersökning.

## **4.3. Forskningsetiska aspekter**

Innan vi satte i gång informerades samtliga i gruppen om förutsättningarna för undersökningen, vad det innebar att vara med och att det var frivilligt. Inga av de tillfrågade valde att avstå från att delta i undersökningen. Eftersom alla informanter vid denna tidpunkt var elever till Mari, fann vi det inte nödvändigt med skriftliga godkännanden för deras deltagande i undersökningen. Informanterna informerades också om att deras medverkan skulle behandlas konfidentiellt. Några elever hade tolkhjälp som stöd, för att de verkligen skulle förstå vad de gav sig in i.

## **4.4. Diskussion av undersökningens upplägg**

När vi drog upp riktlinjerna för hur vi skulle samla in information om informanternas beteende och tankar före, under och efter fyra simuleringsövningar i klassrumsmiljö, kom vi fram till att vi ville använda oss av en kombination av olika datainsamlingsmetoder. Anledningen var att vi ville kunna fånga upp de tankar som informanterna fick under olika delar av undersökningsperioden. Vi ville kunna se om det fanns genomgående tankemönster och om dessa mönster i så fall förändrades under processen. Vi ville också fånga informanternas tankar i både tal och skrift.

## **4.5. Tekniker för att samla in data**

Vi använde flera tekniker för att samla in information till undersökning. För att enkelt åskådliggöra dessa, följer de nedan i punktform:

- Attitydformulär (inledande och avslutande)
- Loggboksskrivning
- Observationsanteckningar
- Debriefinganteckningar (kompletterat med inspelningar)
- Intervjuinspelningar med fyra informanter (kompletterat med reflektionsanteckningar direkt efter intervjuerna)

### **4.5.1. Attitydformulär**

Första gången vi träffade informantgruppen båda två, ville vi att de skulle fylla i ett attitydformulär (se bilaga 1). Vi ville ha ett "utgångsläge", som vi senare skulle kunna följa upp i slutet av undersökningen. Attitydformuläret hade 18 frågor, varav 16 slutna, med tre svarsalternativ: "ja", "nej" och "vet inte". "Är frågorna för öppna fås många olika svar, som då inte går att sammanfatta" (Lagerholm 2005:38). De två resterande frågorna var öppna. Motiveringen till att vi valde att inkludera öppna frågor, var att vi ville känna informanterna lite på pulsen och ge dem möjlighet att uttrycka sig lite mer nyanserat. Lagerholm menar också att det bör "...finnas en viss grad av öppenhet i en del frågor, och att enbart ja/nej-frågor bör undvikas" (Lagerholm, ibid). Anledningen till att vi valde att inte ha fler öppna frågor, var att vi inte ville ta för mycket tid i anspråk vid den första träffen, eftersom vi misstänkte att flera av informanterna skulle behöva längre tid på sig för att kunna redovisa sina tankar om sin egen inläring skriftligt. Efter det att vi var klara med simuleringarna och intervjuerna, delade vi ut samma attitydformulär till informanterna en gång till.

### **4.5.2. Loggboksskrivning**

Vi delade också ut 21 stycken loggböcker, för att ge informanterna lite längre tid på sig att skriftligt kunna formulera sina tankar efter simuleringsovningarna. I loggböckerna klistrade vi in öppna frågor som direkt hänvisade till det som informanterna varit med om i klassrummet (se bilaga 2). Sammanlagt fick informanterna svara på fem öppna frågor.

### **4.5.3. *Observationsanteckningar under simulering***

Under simuleringstillfällena, som Mari ledde, deltog Magnus som observatör. Syftet var att försöka snappa upp kommentarer som informanterna fällde ”in action”, och sedan jämföra dessa anteckningar med övrigt insamlat material. ”*Ostrukturerade observationer* används oftast i utforskande syfte för att man ska kunna inhämta så mycket information som möjligt kring ett visst problemområde” (Patel & Davidson 2003:94). Vi ville utnyttja det faktum att Magnus var relativt okänd av informanterna – de hade bara träffat honom en gång. Den deltagande observatören riskerar att störa gruppens aktiviteter under undersökningen – vilket inte är så konstigt med tanke på att det är en väldigt märklig situation som informanterna utsätts för. Vi lät Magnus delta i simuleringarna som icke-deltagande observatör, d v s han skulle inte svara på informanternas frågor, men ständigt finnas närvarande i grupperna. Vår förhoppning var att när gruppen väl vant sig vid Magnus närvaro, skulle de inte försöka anpassa sina yttranden, utan agera och tala spontant. Detta antagande fann vi också stöd i forskningslitteraturen: ”I och med att individerna vänjer sig vid att observatören finns där, kommer deras beteenden att återgå till det vanliga och observationerna kan börja” (Patel & Davidson 2003:95). Under de simuleringar som tog fler klassrum i anspråk, deltog även två andra observatörer. Dessa var lärare på IV-programmet och kända av eleverna. De observerade gruppen utifrån fasta frågeställningar (se bilaga 8 och 9).

### **4.5.4. *Debriefinganteckningar***

Den fas av en simulering som kallas debriefing (från engelskans *debrief*, utfråga) är en avslutande del, där det upplevda bearbetas och analyseras ur flera perspektiv. Under debriefingen får alla deltagare möjlighet att yttra sig om vad som hände i simuleringen, hur de upplevde den och även fundera på likheter mellan simuleringen och verkligheten. Debriefingen i våra simuleringar leddes av Mari. Eftersom hon var informanternas lärare och kände dem, skulle hon på ett naturligt sätt kunna leda dem genom samtalet om gruppens nyvunna kollektiva och individuella erfarenheter. Därför deltog Magnus återigen som antecknande observatör. För att vi skulle fånga in allt som sades valde vi även att spela in debriefingarna. Tekniken bestod av en mikrofon och en kassettspelare.

### **4.5.5. *Inspelningar av intervjuer med fyra informanter***

”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om



något fenomen” (Patel & Davidson 2003:78). För att kunna få in ett intervjumaterial med möjlighet till noggrann analys, spelade vi in några av informanterna efter det att vi hade avslutat simuleringarna. Vi gjorde bandade intervjuer med fyra personer, två manliga och två kvinnliga informanter: två som hade skrivit i sina loggböcker och varit mer aktiva under simuleringarna, två som inte hade skrivit och varit mindre aktiva. En intern kritik mot urval av intervjupersoner är att dessa till viss del tillfrågats för att de är talträngda. Vi visste på förhand att ingen av intervjuerna skulle riskera att bli oanvändbar på grund av blyghet eller verbal tillknäpphet. Antalet kan också diskuteras kritiskt. Det hade blivit en mer heltäckande studie om vi hade intervjuat fler informanter. Detta hade dock krävt en mycket mer omfattande operativ fas, vilket låg utanför ramarna för denna undersökning – både tidsmässigt och bemanningsmässigt. Vår förhoppning var att dessa fyra informanters utsagor tillsammans skulle kunna ge en för vår del tillräckligt bred bild av hur simuleringarna upplevdes.

Steinar Kvale skriver: ”Intervjuaren är själv forskningsverktyget” (Kvale 1997:136). Våra kvalifikationer som intervjuare ska inte överdrivas, mer än att vi förberedde oss genom att läsa in oss på litteratur som behandlade denna komplexa disciplin. Vi var inställda på att verkligen låta informanterna komma till tals, och att inte ge oss i första taget. Vi var också medvetna om att vår medverkan i intervjuerna skulle komma att påverka resultatet, inte minst Mari i sin lärarroll. Vi övervägde att låta Magnus utföra samtliga intervjuer, med syfte att försöka ”neutralisera” intervjuaren. På grund av tidsbrist lät detta inte sig göras. Vi ville göra intervjuerna på skolan, fast inte i informanternas hemklassrum. Därför valde vi att utföra dessa i neutral miljö. Vi ville ha en tydlig struktur för intervjufrågorna, eftersom vi trodde att det skulle underlätta det efterföljande analysarbetet. Själva frågorna skulle vara enkla att förstå, och vi skulle också försöka sträva efter att informanterna skulle äga samtalsutrymmet, med proportionerna korta frågor, långa svar. ”De akademiska forskningsfrågorna måste ges en lättsam talspråklig form för att framkalla spontana och rika beskrivningar” (Kvale 1997:136). Vi planerade också in några minuter i avskildhet efter varje genomförd intervju för att kunna skriva ner våra reflektioner i stunden.

#### **4.6. Forskarrollen**

Vi vill understryka att vi är medvetna om att resultaten kan ha påverkats av att samtliga informanter är elever till Mari. Möjligtvis kan detta förhållande ha medverkat till att de redan från början var välvilligt inställda till att delta i undersökningen, och måna om att ”göra bra ifrån sig”. Med detta i åtanke, intog vi därför olika roller under de fyra simuleringsovningarna.

#### **4.7. Reliabilitet och replikerbarhet**

Hur tillförlitligt är det material som ligger till grund för analys?

Aktionsforskningens akilleshäla är ofta reliabiliteten: "...aktionsforskning kan vara starkt i intresse, originalitet, situationbundenhet, validitet och användbarhet, men svagare när det gäller publicering, reliabilitet och replikerbarhet" (McDonough & McDonough 1997:69, fritt översatt). Eftersom vi undersöker informanternas reflektioner kring sina upplevelser efter simuleringar, är det omöjligt att sja om huruvida en liknande studie på ett annat informanturval skulle gestalta sig. Studiens replikerbarhet är med andra ord svag.

#### **4.8. Validitet**

Hur kunde vi veta om vi verkligen undersökte det vi påstår att vi gör, (Lagerholm 2005:27), d v s informanternas reflektion? Genom att vi använde oss av flera olika tekniker för att samla in data, så tror vi att denna undersökningens validitet är relativt hög; "I allmänhet hjälper blandandet av metoder för datainsamling validiteten" (McDonough & McDonough 1997:69, fritt översatt). Dock får vi inte glömma bort att informanterna kan ha trätt in i sin elevroller när de redogjorde för sina tankar under studiens gång, vilket kan ha påverkat undersökningens resultat, se ovan under "Forskarrollen".

#### **4.9. Generaliserbarhet**

En undersökning som utförs med en kvalitativ metod som verktyg, är induktiv till karaktären, d v s "...de utgår inte från en redan färdig teori som ska verifieras eller falsifieras genom empiriska studier" (Patel & Davidson 2003:33). Vår uppgift var inte att fastställa någon hypotes, och hugga in resultatet i sten. Den fenomenografiska analysen syftar till att leta efter mönster i ett insamlat material. Huruvida denna undersöknings mönster är allmängiltiga är svårt att säga, eftersom den har ett för tunt informantunderlag för att det skulle kunna gå att dra några generella slutsatser från de resultat som vi diskuterar senare.

#### **4.10. Genomförande**

De metoder vi använde för att samla in material för analys, tar avstamp i fyra simuleringar. Dessa finns utförligt beskrivna som bilagor (se bilaga 4-7). För att försöka underlätta för läsaren att följa med genom den operativa delen av vår rapport, har vi valt att dela in denna redogörelse i fyra steg.

#### **4.10.1. Steg 1**

Det var dags för själva genomförandet av undersökningen, och därmed var det dags att för första gången introducera informantgruppen och Magnus för varandra. Under en lektionstimme i informanternas hemklassrum, inledde vi sålunda med en kort presentation. Sedan tog Mari vid och introducerade undersökningens upplägg, syfte och gav övrig praktisk information. Hon berättade också varför alla befann sig i samma klassrum, eftersom gruppen i vanliga fall brukade vara delad vid detta lektionstillfälle. Sedan bad vi dem fylla i var sitt attitydformulär. Vi poängterade tydligt att attitydformuläret skulle behandlas anonymt och att informanterna skulle försöka skriva så ärligt som möjligt. Vi betonade också att deras svar bara skulle läsas av oss och att de resultat vi eventuellt skulle använda oss av, skulle behandlas konfidentiellt. Vi förklarade också att de gärna fick fråga oss om de inte förstod någon av frågorna eller något specifikt ord. Vi fick frågor från två elever: ”vad betyder ’kunskap’” och ”vad betyder ’reflektera’”. De fick använda lexikon, och två modersmållärare fanns med i klassen vid detta tillfälle, vilka översatte för de elever som behövde tolkhjälp. Ytterligare en lärare på IV-programmet fanns närvarande i rummet. Dessa tre var kända sedan tidigare av informanterna, och utgjorde därmed inget störande eller konstruerat element i klassrummet. Informanterna fyllde i attitydformuläret i tre olika rum, för tysthet och avskildhet. När de gick fick de med sig varsin loggbok, där vi hade klistrat in en fråga (se bilaga 2).

#### **4.10.2. Steg 2**

Efter några veckor träffades informanterna i samma klassrum. Vi inledde med att småprata lite med informanterna, medan vi samlade in loggböckerna. Några hade glömt ta med sina loggböcker. Två informanter var sjuka. Förutom vi två, fanns det även en modersmållärare och två andra lärare på IV-programmet i klassrummet. Mari berättade att vi skulle göra två simuleringar, med en halvtimmes paus emellan. Tidsåtgången beräknades till en eftermiddag. Mari gick igenom vad en simulering var och de olika steg som en simulering är indelad i. Vidare berättade hon att Magnus skulle gå runt och observera under simuleringarna, och att han skulle anteckna vad han såg och hörde. Informanterna uppmanades att inte bry sig om Magnus. Sedan gavs informanterna instruktion om den första simuleringen, ”Mosaikbanken”. Syftet med denna simulering, är att få deltagarna att fundera över sin egen inläring, och vikten av att göra kunskap till sin egen. Den handlar också om att kunna se att snabba val kan vara negativa på lång sikt och att det inte finns några genvägar till djupare förståelse av ett fenomen. ”Mosaikbanken” är en egentillverkad simulering, skriven direkt för denna undersökning. I simuleringen

deltog ytterligare tre lärare, varav en modersmåslärare, som hjälp. Vi hade tidigare informerat dem om deras uppgifter. Lärarna var kända av informanterna. "Mosaikbanken" genomfördes enligt beskrivningen i bilaga 4. Simuleringen tog ca 45 minuter att genomföra. Efter den inledande praktiska delen i simuleringen, följde nästa steg: debriefingen. Magnus antecknade under tiden som Mari ledde samtalet med informanterna om hur det hade gått, vad de hade känt och hur de resonerade kring hur man skulle kunna koppla simuleringen till verkligheten. Vi satt på stolar i en ring i klassrummet. Vi spelade även in debriefingen. Tyvärr kom bara halva med, eftersom bandspelaren tyvärr inte var påslagen från start. Inspelningen gjordes med en väl synligt placerad mikrofon, kopplad till en inspelningsutrustning med förstärkare och högtalare. För att avdramatisera mikrofonens närvaro, fick eleverna innan simuleringen började möjlighet att bekanta sig med utrustningen. Debriefingen tog 20 minuter att genomföra. Efter debriefingen gav vi informanterna en halvtimmes rast. Vi utbytte kort tankar kring hur det hade gått. Vi konfererade också med de övriga lärarna som hade hjälpt till med simuleringen. Därefter förberedde vi oss för dagens andra simulering. Förutom vi två, deltog på nytt de två lärare som varit med under "Mosaikbanken". Mari förklarade för informanterna anledningen till deras närvaro med att de behövdes som extraobservatörer. En informant som kom lite senare till skolan anslöt nu gruppen. Simuleringen hette "Give & Take", och dess syfte är att åskådliggöra olika kulturers värde, värderingar och agerande. Efter en kort instruktion av Mari, genomfördes "Give & take" enligt beskrivningen i bilaga 5. Proceduren från "Mosaikbanken" upprepades, med den skillnaden att de två rum som informanterna befann sig i, var bemannat av var sin extraobservatör. De använde sig av nedskrivna frågor (se bilaga 8), så att de skulle veta vad de skulle observera. Mari ledde simuleringen medan Magnus gick mellan rummen och förde anteckningar. Simuleringen tog ca 30 minuter att genomföra. Efter det att simuleringen var avslutad, samlades gruppen i ett rum för debriefing, under ledning av Mari. Debriefingen följde samma procedur som efter tidigare simulering, och tog ca 30 minuter att genomföra. När informanterna gick hem för dagen fick de med sig sina loggböcker, i vilka vi hade klistrat in med två nya frågor (se bilaga 2).

### ***4.10.3. Steg 3***

Efter fyra veckor var det dags för två nya simuleringar för informantgruppen. Denna gång träffades vi på morgonen, liksom tidigare i deras hemklassrum. Vi började med att samla in deras loggböcker. Några hade glömt ta med sina loggböcker. Till detta tillfälle kom 17 informanter av de ursprungliga 22. Mari berättade att vi även denna gång skulle göra två simuleringar, med en halvtimmes paus mellan. Tidsåtgången beräknades till en förmiddag. Mari

repeterade vad en simulering var och vilka olika steg som en simulering är indelad i. Vidare påmindes informanterna om att Magnus återigen skulle gå runt och observera under simuleringarna, och att han skulle anteckna vad han såg och hörde. De uppmanades liksom vid föregående simuleringar att inte bry sig om Magnus. Sedan gav hon informanterna instruktion om den första simuleringen, ”Idé om ID”. Simuleringens syfte är att uppleva innebörden i och vikten av att ha en identitet, med hänvisning till artikel 8 i FN:s Barnkonvention. Simuleringen handlar också om att uppleva skillnader mellan grupper av människor. ”Idé om ID” genomfördes enligt beskrivningen i bilaga 6. Simuleringen tog ca 30 minuter att genomföra. Efter simuleringen samlades gruppen i en ring för debriefing, som spelades in på band. Därefter tog vi en halvtimmes paus. Den sista simuleringen som vi genomförde hette ”Huset” (se bilaga 7). Den handlar om demokrati och andra styrelseskick. Informanterna delades in i tre olika grupper, med var sin ”regim”. Mari instruerade informanterna om vad vi skulle göra och även denna gång var vi förstärkta med ytterligare två observatörer, nämligen samma IV-lärare som assisterat vid de förra simuleringarna. De antecknade även denna gång utifrån förtryckta observationsfrågor (se bilaga 9). Den avslutande debriefingen genomfördes som de tidigare. Innan eleverna gick, fick de tillbaks sina loggböcker, med två nya inklistrade frågor (se bilaga 2).

#### **4.10.4. Steg 4**

Vi träffades som vanligt i informanternas hemklassrum. Mari förde ordet, och bad de som hade fyllt i sina loggböcker att lämna in dem. De som hade glömt sina loggböcker hemma, fick instruktioner om att ta med dem vid ett senare tillfälle. Sedan fick de i lugn och ro fylla i ett attitydformulär, exakt samma som de fyllt i vid första träffen. Därefter tackade vi alla för deras medverkan i undersökningen. De fyra personer som vi hade valt ut för intervjuer, var informerade sedan tidigare av Mari. Efter att ha frågat dem och fått deras medgivande till att medverka, gav hon dem inga andra instruktioner (förutom tid och plats för inspelningstillfället) än att vi ville samtala med dem om deras tankar kring sina upplevelser av simuleringarna. Intervjuerna, ca 25 minuter långa, utfördes i två intilliggande mindre samtalsrum. Tekniken bestod återigen av en mikrofon och en kassettbandspelare, som placerades väl synligt i rummen. Ingen av informanterna uppgav att de upplevde inspelningssituationen som obekvämt eller att de uppfattade mikrofonens närvaro som störande. Vi genomförde två intervjuer var. Dessa gjordes parallellt. Intervjuns upplägg var att först ge informanterna en allmän orientering om vad vi skulle prata om, att deras medverkan skulle behandlas konfidentiellt, och därefter höra om de hade några frågor. Sedan följde den bandade intervjun. Inom dessa ramar kunde i princip vad som helst få hända. Vår övergripande strategi skulle vara att lyssna

koncentrerat och lyhört på elevens svar, och utifrån hur dessa utvecklade sig ta lämpliga tillfällen till att fördjupa samtalet, och därmed avvika från de förskrivna frågorna (se bilaga 3). Vi poängterade att vi inte var ute att leta efter några rätt eller fel, utan att vi var intresserade av informanternas tankar. Efter vi hade ställt våra frågor, sammanfattade vi vad samtalet hade handlat om och frågade om informanterna hade något mer att säga. Sedan avslutades inspelningen, och vi småpratade lite. Direkt efter intervjuerna var avslutade och informanterna hade lämnat rummet, skrev vi ner reflektioner kring vad som hade sagts och hur det hade gått. Anledningen var att vi ville fånga ögonblicket och få på pränt de tankar som uppstått under intervjutillfällena.

#### **4.11. Bortfall och kritik**

Allting går inte alltid som man planerar. I undersökningen skedde en del bortfall. Några hade vi räknat med, som att alla loggböcker inte blev ifyllda. Ytterligare en aspekt som är värd att notera är att alla informanter inte var med vid alla tillfällen. Andra bortfall som kan ha haft effekt på slutresultatet, var att en av de personer som valts ut för intervju, I3, inte deltog i två av simuleringarna, "Idé om ID" och "Huset". I efterhand kan vi konstatera att idén med attitydformulär före och efter undersökningen inte resulterade i några nya kunskaper om vår frågeställning. Vi har inte kunnat påvisa några större förändringar. Möjligtvis skulle vi kunna tolka det faktum att antal "ja" sjunker i "Attitydformulär 2", som ett uttryck för att informanterna är mer benägna att svara mer ärligt och att inte vara till lags. Ett sätt att försöka utvinna mer ur attitydformulären, vore att vi hade märkt dem när eleverna lämnade in dem, så att vi kunde veta vem som var vem i undersökningen. Då skulle vi enkelt kunnat följa varje enskild informants potentiella utveckling. Men detta skulle också innebära att vi skulle ha följt några av informanterna "i smyg", vilket hade varit etiskt ohållbart.

## **5. Resultat och analys**

### **5.1. Tillvägagångssätt**

Vi gick igenom all insamlad information. Först övergripande för att få en helhetsbild och därefter började vi arbetet med att analysera varje del för sig. Vi började med att jämföra de båda attitydformulären. Sedan transkriberade vi de fyra intervjuerna. För att effektivisera arbetet transkriberade vi två intervjuer var, de som vi själva inte medverkat i. Vi har inte använt oss av något speciellt transkriptionssystem för att återge informanternas utsagor, därför att det inte föreligger några stringenta krav på exakt återgivning av varenda inandning och tonfall, då den kommande analysen fokuserar på innehållet, inte språket (Lagerholm 2005:33). Efter detta satt vi tillsammans och läste igenom intervjuerna högt för varandra, med syfte att identifiera likheter och skillnader i informanternas yttranden. Redan på detta stadium urskiljde sig flera olika gemensamma punkter. Efter att noga ha läst i genom alla observationsanteckningar från undersökningen, fann vi vid närmare granskning gemensamma mönster även i dessa. Loggböckerna innehöll också exempel på dessa mönster. Vi matchade de transkriberade intervjuerna, observationsanteckningarna och loggböckerna med varandra och kunde, efter att ha granskat den insamlade informationen om informanternas upplevelser, konstatera att sex beskrivningskategorier hade utkristalliserat sig.

### **5.2. Undersökningens utfallsrum**

Innan vi kommer till analysen av vårt material, finner vi det nödvändigt att kort gå igenom förutsättningarna för denna. Då ”..fenomenografien syftar till att avslöja kvalitativt skilda sätt att erfara olika fenomen” (Marton & Booth 2000:156), är det inte vår ambition att kvantifiera denna undersökning i en ”resultatdel”. Vårt analysredskap är den fenomenografiska analysen, och vi kommer att redovisa de rön vi har utvunnit ur vårt undersökningsmaterial i det som nedan kallas för ”undersökningens utfallsrum” (Patel & Davidson 2003:33). Detta utfallsrum är indelat i sex beskrivningskategorier, där vi genom rikliga exempel och kommentarer till dessa, beskriver informanternas upplevelser.

”Systemet av kategorier [...] beskriver sålunda uppfattningar om ett fenomen och utgör resultatet av analysen” (Patel & Davidson, *ibid*).

Beskrivningskategorierna har ett förståelseinriktat syfte, där våra iakttagelser grupperats successivt (Starrin & Svensson 1996:230f). I analysen av beskrivningskategorierna kommer vi att utgå från ”den andra ordningens perspektiv” (Marton & Booth 2000:154f). Med hjälp av detta perspektiv, som också beskrivs som: ”..hur omvärlden ter sig för människor” (Larsson 1986:21), synar vi de bakomliggande sätt som informanterna erfar simuleringarnas olika moment genom deras reflektioner.

I slutet av citaten har vi markerat om reflektionen ligger på konstaterande (K) eller analyserande (A) nivå, enligt Holmegaards indelning (Holmegaard 1999:60). Om de konstaterande reflektionerna skriver Holmegaard följande:

Med konstaterande reflektioner avser jag sådana som enbart påstår. Deltagarna resonerar inte utan reflektionerna verkar vara rutinmässiga eller rent av schablonartade. De gör inte några utvecklingar eller framför kritiska tankar kring innehållet. Möjligen uttalar de sitt gillande eller ogillande men motiverar inte sina tankar (Holmegaard, 1999:60).

Om reflektionerna på analyserande nivå skriver Holmegaard att de är ”huvudsakligen metakognitiva, metaspråkliga och resonerande”. Det handlar också om att deltagarna försöker ”komma underfund om hur de själva tänker, för att delge andra sin erfarenhet om hur inläring kan gå till i praktiken eller hur elever kan tänkas uppfatta och förstå” (Holmegaard 1999:60f).

Beskrivningskategorierna har vi valt att kalla inläring, känslor, verklighetsanknytning, tankar och tankeutbyten, synen på skolan samt samarbete.

### **5.2.1. Inläring**

Holmegaard och Wikström skriver att ”Språkinlärarnas motivation och djupinläring ökar då ämnesinnehållet står i centrum” (Holmegaard & Wikström 2004:546). Förutom styrkan i att ha ett gemensamt intressant ämne skapas ett positivt gruppträck, vilket uttrycks i följande citat:

Informant 4: det är bra att vi gör så här som typ i en ring och pratar me alla å så här å hittar nåt ämne som blir riktigt bra diskussion me de

Magnus T: mm

I4: så alla kan diskutera.. till å me den som inte kan svenska (skratt) kommer å hänga me (ur intervju 4, A)



Om vi skulle prata om Fadime och nåt sånt, då skulle alla hänga med och diskutera (ur intervju 4, A)

Majoriteten av reflektionerna som handlar om lärande fokuserar det enskilda lärandet, men det finns en och annan som uttrycker det positiva i en gemensam inläringssituation:

..man lär sej av andra.. (ur intervju 3, A)

Flera av informanterna talar om sina tankar på sin egen inläring och det är just detta man kallar för metakognition – att reflektera kring sin egen inläring och på så sätt bli medveten om den:

..man måste tänka hur man har lärt sej (ur intervju 3, A)

..ja tänker hur ja lär mej (ur intervju 2, A)

..om ja själv vet inte hur ja har lärt mej ja kan inte klara det..så tänker ja.. (ur intervju 3, A)

För att om man inte vett hur man lär sig saker så kommer man inte tänka på den eller kommer inte bli bättre på den (ur loggbok 1, A)

Det kom även fram förslag till konkreta strategier

..man ..tjuvar så här ord och sånt (ur intervju 1, A)

..för man måste koncentrera sej när man..när man lär sej..[..]..att de ska liksom..gå in i huvudet.. [..]..om man vill man kan (ur intervju 2, A)

..man kan lära sej hemma också..[..]..man läser böcker å..[..]..skriver..[..]..man sitter och koncentrerar sej..[..]..men i skolan också n..när läraren berättar..[..]..man lär sej alltid..[..] nånting nytt..[..]..ja tänker.. på varje liten bit (ur intervju 2, A)

Följande elevcitat på en fråga om tankar på inläring är ett bra exempel på ”learning by doing”:

Ibland gjode jag fel någon saker eller jag bestämma fel. Sen jag komma att lära mig hur kan jag gör för att det blir bättre mer och mer (ur loggbok 17, A)

Även om man som inlärare vet precis vad man borde säga och till och med kan beskriva det med ett tydligt exempel, är det inte självklart att det fungerar i praktiken:

I4: ..ja..ja..säjer så här..idag /fniss/ ja kan inte komma..

MT: mm

I4: men ja skulle så här..idag *kan* ja inte komma.

MT: verbet på andra plats (skratt)

I4: ja verbet på andra platsen (ohörbart)

MT: du e inte ensam.. de e mycke svårt (ur intervju 4, A)

### 5.2.2. *Känslor*

En effekt av simuleringsupplevelser är att de ofta väcker känslor – både positiva och negativa – och det är kanske det som är det mest speciella med detta sätt att jobba. Väldigt mycket av det man gör i skolan inriktar sig främst på att eleverna ska *förstå*, medan simuleringar startar med att framkalla upplevelser och känslor som förväntas leda till förståelse:

Så ja blev..såhär..de bli lite..asså jobbit för mej (ur intervju 1, K)

Ja såg pappret de visa tomt..de kändes så här..eh..helt mobbad å sånt [...] men efter de kändes lite bättre för..ja..såg de e inte bara ja som hade fått den där (ur intervju 1, K)

De kändes så här att..eh..hon..hon har så här h-hon har ..eh bättre tankar än mej (ur intervju 1, A)

Så det kändes att.. ja fick eh..ja fick ingenting att..ja e..ja e den person som kan ingenting (ur intervju 1, A)

Som lärare tänker man förstås på om det kan vara onödigt att utsätta eleverna för negativa känsloupplevelser:

MR: kan de va dumt å göra såna här simuleringar ..när eleverna känner sej så här ..m-mobbade å tycker att de e jobbigt ..kan de va dumt å göra simuleringar

I1: nej

MR: av den

I1: nej ja tycker de e bra för ..alla känner sig att ..alla ska känna hur de e (ur intervju 1, A)

Men de negativa känslorna uppvägs förhoppningsvis av positiva sådana:

De e kul när dom andra.. när man säger nånting att dom andra lyssnar å gör de (ur intervju 3, K)

Dom intresserar när jag pratar (ur intervju 3, K)

Där var som paradiset.. där inne var paradiset (Ur debriefinganteckningar, simulering 4, K)

Som ja har hört av kompisarna många.. mång..många av dom sa de va kul.. å efter...från början om ja tänker på när vi sitter alla eh, först när vi sitter alla så dom sa ah vi ska inte göra de, eller de e inte nånting kul, det e inte nånting spännande.. vi ska göra.. vi ska jobba eller läsa.. men efter det så dom tycker mycke om de efter man börjar göra det dom har roligt (ur intervju 3, K)

Vi har i hjärtat så vi vill berätta (ur intervju 4, K)

### **5.2.3. Verklighetsanknytning**

Flera av informanternas reflektioner handlade om att de såg likheter med länder som de känner till – antingen bara hört talas om...:

Då tänkte ja på dom här fattiga länder å dom här som..barn som bor uti gatan å sånt (ur intervju 4,A)

...eller själva levit i:

Jag kom ihåg så här att.. typ i våra länder..i våra länder så här att man går till en bank å sånt eller man går till en ambassad å ger papper..dom asså dom ger inte såhär man hinner inte med det..dom stänger direkt å sånt..jag tänkte på det (ur intervju 4, K)

Som Saddam Hussein han bestämde över folk .. och.. när ja satt så här .. me .. å bestämde då.. kände .. då kände mej hur Saddam sen ville bestämma men .. inuti .. alltså .. inuti mej .. då ja vet asså, ja vill bestämma mer men ja vill inte asså tvinga nån, men Saddam (ohörbart) han tvingade många (ur intervju 4,A)

Hon gjorde samma som Saddam Hussein (ur debriefinganteckning, simulering 4, K)

Funderingar omkring styrelseskick och demokrati återkom på flera ställen:

I1: om man skulle varit såhär i ett land

MR: mm

I1: dom har inte demokrati

MR: mm

I1 och..dom ger pengar för till dom dom som bara..kan..språket kanske eller läsa eller skriva..dom har..hög..betyg

MR: mm

I1: eller utbildning

MR: mm

I1: inte dom som har ingenting (ur intervju 1, K)

Det bästa att i mina tankar de va... ordet som heter demokrati, som går i mitt blod fortfarande, demokrati .. de e det här ordet som kan hjälpa personer om man är på svår situationen (ur intervju 4, A)

De var demokrati (ur debriefinganteckning, simulering 4, K)

Jag tycker att det handlar om jämför med olika länder och olika människor (ur loggbok 9, K)

De finns i våra länder de e bara en person som bestämmer..och det finns i våra länder som några bestämmer..men dom lyssnar även på dom andra också..de kan vara i verklighet tycker ja (ur intervju 3, K)

Ja de va liksom..såhär lite debatt (ur intervju 2, K)

#### **5.2.4. Tankar och tankeutbyten**

Flera elever uttrycker att simuleringarna väckte tankar hos dem:

Inuti ja har mycket tankar (ur intervju 4, K)

Ja fick såhär lite tankar..jag fick tankar (ur intervju 2, K)

Vi tänkte själva (ur debriefinganteckning, simulering 2, A)

Det framkom också att eleverna fick syn på varandras funderingar:

En kompis satt bredvid mej..vi båda tänkte tillsammans så här..ja sa till henne..kolla..de va rätt vi tänkte [...] hon sa de e som ja sa till dej (ur intervju 3, A)

Om man /ohörbart/ sitter i en grupp dom e från olika länder...från olika kulturer har dom..så man kan känna va..va hon tänker å tycker..va ja tänker å tycker..va en annan person tänker å tycker [...] man lär sej av andra (ur intervju 3, A)

Jag fick veta hur mina kompisar tencker (ur loggbok11, K)

MR: simulering så.. hur tyckte du att de va?

I1: .....de va bra för.. alla tog fram sin.. sina tankar å sånt (ur intervju 1, K)

Det kan bli tydligt att man tänker olika – till och med fastän man är nära vänner:

I4: vi e människor asså..vi har olika tankar

MT: mm

I4: typ så här när ja sa nånting då den andra kompis som e min nära vän, som ja känner honom riktig, han hade inte samma sak .. som ja å han vi går tillsammans och vi gör allt (ohörbart) han hade inte samma sak, han hade andra tankar

MT: vad hade han för tankar då?

I4: jaa .. asså typ .. strängare ibland och ibland så här att man .. alltså .. inte stränga så här, konstiga tankar

MT: hur menar du med konstiga?

I4: (skratt) att man fattar inte dom (ur intervju 4, A)

Vi ska ha respekt för varandra (ur observationsanteckning, simulering 4, K)

### ***5.2.5. Synen på skolan***

Uppfattningen att simuleringar är lek kommer då och då igen i informanternas reflektioner:

Du vet grabbar.. vi går i dagis.. vi lär oss måla (ur observationsanteckning, simulering 1, K)

Jag tänkte att alla kan ha kul genom att göra barnsliga saker (ur loggbok 15, K)

I2: roliga grejer.. då man inte har tid att lära sej nånting

MR: mm tror du att man kan.. att man kan lära sej å ha kul på samma gång?

I2: nej.. för man måste koncentrera sej när man.. när man lär sej

MR: mm

I2. nånting (ur intervju 2, K)

Åsikten att det finns klasskamrater som ser simuleringarna som lek, medan man själv har en annan uppfattning, visar sig hos flera av eleverna:

Många elever så här .. när lärare gör så här att man ska vi så här .. att man ska leka lite, dom säger vad e de här, de e inte skola, vi leker hela tiden, men inuti dom *vill*, dom *vill* göra de, dom *vill* att dom ska leka, dom ska asså .. om en lärare ska hitta nåt kul i stället att vi ska plugga hela tiden (ur intervju 4, A)

De e många av eleverna som e intresserade av mycket saker men dom vill inte visa.. för att nåra... tycker kanske att.. jag visar de ja e dåli på kanske (ur intervju 4, A)

I3: Ja tycker asså de e.. vad man gör i skolan så de man lär sig saker även om de e si..simulering eller de e man svarar på frågorna.. nåra tänker.. som.. dom e från andra länder.. från Asien.. dom tänker.. när dom går till skolan.. dom ska bara sitta å läsa böcker å svara på frågorna å göra uppgifter.. man gör aldri såna saker.. så det e.. de e dom tankarna dom har

MT: tror du dom e ovana?

I3: ja

MT: har du gjort såna här saker där du kommer ifrån?

I3: nej

MT: nej, men varför tror du att du tycker om det här med simuleringar?

I3: (tystnad) ja tänker alltid.. de e inte bara man ska läsa i skolan, man ska ha kul också

MT: mm

I3: ja tycker om man inte har kul å tycker inte om nånting.. ja tycker inte man kommer å lära sej

MT:Man lär sej om man har roligt samtidigt?

I3: ja.. då kan man komma fram, inte när man har tråkigt (ur intervju 3, A)

I2: du vet de e nåra.. de beror på.. de.. nåra som kollar på den här simuleringsspel.. som lek

MR: mm mm

I2: men nåra kollas som.. såhär.. seriös

MR: ja.. hu-hur kollas du på de?

I2: a ja kollas.. såhär mer seriös sida (ur intervju 2, K)

I en av intervjuerna reflekterar eleven över hur lärarna kan ha användning för detta sätt att arbeta i skolan:

MT: är det nånting mer som varit bra med det vi gjort, nån tanke som du har haft eller nån känsla du har fått?

I4: det är bra för er.. för er lärare

MT: okej.. varför det?

I4: att ni ska veta hur eleverna är

MT: okej.. kan du utveckla det lite?

I4: alltså.. inte alla elever e lika[...]me hjälp av lärare å elever kan lärare å elever förstå varandra.. om dom *vill* göra det (ur intervju 4, A)

Åsikten att lärarna vet bäst skymtar fram i följande citat om värdet av att använda simuleringar i skolan:

Om de inte e en bra sak att man gör.. så då borde inte lärarna ha sagt de (ur intervju 1, K)

### **5.2.6. *Samarbete***

Flera elever uttryckte åsikter som handlade om att man behöver ta hänsyn till varandra i gruppen.

..hur man ska vara i.. en grupp[...]man måste tänka att alla ska vara med å bestämma (ur intervju 1, K)

Man respekterar varandra när.. eh.. en.. en sitter å pratar vi andra måste va tyst (ur intervju 2, K)

MT: på vilket sätt lär man sig saker?

I3: många sätt.. hur ska man arbeta.. eller.. små saker.. hur ska man kunna trivas med andra folk (ur intervju 3, A)

Fotbollslag. De passar till varandra (ur debriefinganteckning, simulering 2, K)

### 5.3. Slutsatser

I en fenomenografisk undersökning består resultatet av beskrivningskategorier. I vår studie genomsyras de skilda kategorierna av informanternas reflektioner på konstaterande respektive analyserande nivå. I beskrivningskategorin ”inläring” är alla reflektionerna på analyserande nivå, och det är också i denna kategori vi återfinner de flesta analyserande reflektioner i vår undersökning. Detta resultat är inte förvånande, eftersom tankar kring inläring handlar om metakognition, vilket kan förklara förekomsten av fördjupade tankar. I de övriga fem kategorierna dominerar de konstaterande reflektionerna.

Vi har samlat in information genom att använda oss av flera olika tekniker. Genomgående har vi funnit exempel på såväl konstaterande som analyserande reflektioner med vart och ett av dessa insamlingsätt. Detta styrker de förväntningar vi hade i början av vår studie. Med detta vill vi dock inte hävda att vi kan dra några långtgående slutsatser utifrån denna mindre undersökning.

Vår frågeställning var om användningen av simuleringar i klassrummet kan främja reflektionsförmågan över det egna lärandet hos andraspråkselever på gymnasieskolans individuella program. Vi drar slutsatsen att aktivt lärande som arbetssätt, med simuleringar som konkreta verktyg i klassrummet, skulle kunna bidra till att skapa ett gemensamt inlärningsklimat, i vilket andraspråkseleven har möjligheter att utveckla sina förmågor till reflektion.

Beskrivningskategorierna är resultatet av vårt urval. Utfallsrummet är en subjektiv konstruktion. Man skulle kunna jämföra det vid en TV-produktion, där en mängd scener filmats, och den slutliga produkten består av ett redigerat material. Ett redigerat material kan vinklas utifrån upphovsmakarnas syften. Med förkunskaper och förhoppningar om vad vi letar efter i forskningsmaterialet, har vi läst, granskat och analyserat det genom våra subjektiva glasögon. Det är inte omöjligt att andra forskare skulle kunna komma fram till beskrivningskategorier som skiljer sig från de ovanstående. Ett sätt att kringgå denna ”subjektivitetsfälla” vore därför att låta en opartisk person granska materialet, och därefter jämföra analyser. Först då skulle man någorlunda sanningsenligt kunna hävda att denna undersöknings rön sträcker sig utanför vårt subjektivt färgade perspektiv. Tyvärr har vi inte haft varken tid eller möjlighet att iscensätta ett dylikt kvalitetshöjande moment i analysen av materialet.



## 6. Diskussion

Som vi skrev i inledningen, så tror vi att många andraspråkelever behöver träna sig i att utveckla sina tankar tillsammans med andra, eftersom detta ofta inte varit brukligt i de skolsystem de tidigare befunnit sig i. Vår erfarenhet säger oss att det inte heller är ovanligt att andraspråkelever dessutom kan vara ovana vid att ta ansvar för sitt eget lärande, på det sätt som många gånger förväntas av en skolelev i Sverige.

Det som är den gemensamma nämnaren för elever i ett andraspråksklassrum i Sverige är, förutom möjligtvis ålder, egentligen endast det faktum att de saknar önskvärda kunskaper i det svenska språket. Om man som lärare lyckas skapa gemensamma upplevelser för eleverna, kan undervisningen fyllas med ett reellt innehåll som eleverna kan relatera till, oavsett om de saknar skolbakgrund, är uppvuxna i länder med skolsystem vitt skilda från det svenska eller är vana vid liknande undervisning som i Sverige. Undersökningen visar, enligt vår åsikt, att aktivt lärande kan vara ett demokratiskt instrument, med flera pedagogiska vinster, som inkluderar och engagerar hela gruppen. Via de gemensamma upplevelserna, som man pratar om och tillsammans reflekterar kring, tror vi att man som andraspråksinlärare har lättare att begripa och konkretisera de olika ämnesområden man stöter på. Som lärare skapar man en stöttande struktur i klassrummet, s.k. scaffolding, och infogar ytterligare ett moment mellan tal och skrift: en kollektiv referenspunkt som ökar möjligheten att skapa samband mellan teori och praktik. Vi tycker oss ha funnit samband mellan våra resultat och de perspektiv på lärande som vi för fram i litteraturgenomgången. Förutom den djupare synen på vikten av upplevd kunskap, som så kärnfullt komprimeras i Deweys "learning by doing" (1997) och Kolbs (1984) "experiential learning", är de teorier om andraspråksinläring vi tar upp relevanta för undersökningens resultat. Såväl Vygotskijs (1978) devis om den närmaste utvecklingszonen som scaffoldingbegreppet hänger ihop med den "upplevelse" informanterna får i simuleringarna. Att ha varit med om en upplevelse och känt den i sin egen kropp, gör att det sedan är lättare att diskutera och dra slutsatser omkring olika fenomen. Upplevelsen blir en form av stöttning, som gör att man kan diskutera mer komplicerade saker än ens språkförmåga egentligen tillåter, dels tillsammans med en mer kompetent person, läraren, dels tillsammans med sina klasskamrater. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö 2000), pekar vår undersökning på att den kommunikativa miljön i andraspråksklassrummet blir gynnsam för god andraspråkutveckling genom simuleringarnas natur, med

samtal och dialog i fokus, eftersom individen blir delaktig i kunskaper genom kommunikation, vilket betonas av Säljö. Vidare är Lindbergs (2004) rön om kollektiv stöttning och gemensam reflektion högst applicerbara på resultaten.

Andraspråksinläringen är ytterst individuell. Varje elev går sin unika väg för att försöka uppnå målen i kursplanen. Att bygga upp undervisningen kring eleven och hans/hennes tidigare erfarenheter menar vi är en förutsättning för att skapa en gynnsam inlärningsmiljö. Vår erfarenhet är att andraspråkselever engagerar sig mer i skolarbetet, när detta utgår från dem själva. Med aktivt lärande som pedagogisk plattform för läraren och simuleringen som redskap i klassrummet, tror vi, efter denna studie, att andraspråkseleven har större möjlighet att få syn på just sin egen inläring. Våra förväntningar på undersökningens resultat var att de skulle visa att andraspråkselevs reflektionsförmåga kunde främjas, och vi tycker att vi belägger detta i undersökningens resultatdel. Vi menar därför att undersökningens syfte och frågeställning är uppfyllda. Vi har undersökt att arbete med aktivt lärande *kan* vara ett medel till att andraspråkselever ökar sina möjligheter att nå de mål i Lpo 94, i kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan och i kursplanen för Svenska För Invandrare, som ställer krav på reflektion. Vidare *kan* användningen av simuleringar i klassrummet främja reflektionsförmåga över det egna lärandet hos andraspråkselever på gymnasieskolans individuella program. Dock är informantunderlaget för litet för att vi ska kunna dra några långtgående slutsatser av vårt resultat. Något som vi däremot tycker oss ha funnit i materialet, är att vår studie pekar mot att aktivt lärande kan vara ett arbetssätt där *läraren* har möjlighet att tydligt se om en andraspråkselev har förmågan att tala om och reflektera över sin egen inläring, vilket föranleder oss att återkoppla till de styrdokument i 3.2, som handlar om vikten av reflektion. Andraspråksläraren får i simuleringarna konkreta verktyg för att skapa underlag för att kunna bedöma elevernas reflektionsförmåga. Utan att sticka ut hakan allt för mycket, menar vi att det skulle kunna vara så att undersökningens utfallrum ger signaler om behovet av en förändrad lärarroll, som innebär att en av andraspråkslärarens uppgifter blir att låta eleverna få möjligheter att reflektera över såväl undervisningens innehåll som sin egen inläring. Därigenom skapas förutsättningar för att andraspråkseleven görs aktivt delaktig i sitt eget lärande, och på så sätt blir en medskapare av sina förutsättningar för att lyckas i framtiden. Detta väcker frågor som t ex: Vilken beredskap för detta har en nyutexaminerad andraspråkslärare? Hur ofta ger vi tid till eftertanke i skolan? Hur ser den fortbildning ut som ger verksamma andraspråkslärare redskap för att utveckla elevers tänkande?

Det hade varit givande att jämföra vår studie med tidigare gjorda undersökningar inom liknande ämnesområde, men litteraturgenomgången gav inget önskat resultat. Vid en sökning på orden "reflektion" och "andraspråk" på [www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se), där svenska högskolor och universitet publicerar uppsatser på C- och D-nivå, blev resultatet 0 träffar. Samma sak inträffade med sökorden

”aktivt lärande” och ”andraspråk”. Det är med andra ord en relativt okänd forskningsterräng som vi beträtt, något som vi tycker vi känt av under vårt arbete. Hur som helst anser vi, om än ödmjukt, att vi har hittat embryon till vidare studier. Vår undersökning utfördes till stora delar i olika klassrum och därför är metoden också inspirerad av aktionsforskningen, där läraren forskar i sitt eller andras klassrum. Eftersom vi valde att undersöka informanternas reflektion kring konstruerade aktiviteter vilka bröt av mot deras ordinarie schemalagda lektioner, valde vi att begränsa vår studie och inte fördjupa oss i aktionsforskningen, vilken annars hade varit intressant att kombinera med aktivt lärande. Ett exempel på detta skulle kunna vara en etnografisk fallstudie med läraren som forskare, inom samma ämnesområde som vår undersökning, men utsträckt över en längre tid.

## 7. Litteraturförteckning

- Bjurwill, Christer (1998). *Reflektionens pedagogik*. Studentlitteratur.
- Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (1996, 2007): *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmegaard, Margareta (1999). *Språkmedvetenhet och ordinläring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hägglund, Sven-Olof & Madsén, Torsten (1997). *Från PEEL till PLAN – en strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning*. London, UK:Prentice-Hall International.
- Kullberg, Birgitta (1996, 2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2005) *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, Inger (2004) Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, Stellan & Hyltegren, Gunnar (1995). Att utveckla elevers tänkande – en teoretisk praktika. Almqvist & Wiksell.
- Madsén, Torsten (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur. (för den svenska utgåvan)
- McDonough, Jo & McDonough, Steven (1997) *Research methods for English language teachers*. London: Arnold
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1991, 2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.)(1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska förlag
- Vygotsky, Lev. S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press

*Internet*

- Skolverket (2008) [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se). Kursplaner och betygskriterier.
- Skolverket (2008) [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se). Läroplaner.

## Attitydformulär om lärande

Jag är      tjej               kille

Jag har bott i Sverige i ungefär \_\_\_\_\_ år.

Jag har gått på IVIK i mer än ett år.

	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Vet inte</b>
1. När man lär sig nya saker förändras man.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det är bra att fråga när det är något man inte vet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det är bra att låtsas att man förstår, även om man inte gör det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Om man alltid gör sina uppgifter så får man det högsta betyget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. För att få bra betyg måste man kunna reflektera över det man lär sig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det är viktigt att kunna tänka själv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Det kan vara rätt att säga emot en lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Det är viktigt att man kan förklara för andra hur man tänker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. När man ska lära sig något är det viktigaste att man har lätt för att komma ihåg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. När man ska lära sig något är det viktigaste att man förstår det man ska lära sig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det tar lång tid att lära sig ett nytt språk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jag gör mina läxor för att läraren ska bli glad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jag tänker ofta på hur jag ska göra för att bli bättre på svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jag pratar med mina kompisar om hur jag lär mig saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jag pratar med mina föräldrar om hur jag lär mig saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jag pratar med mina lärare om hur jag lär mig saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### **Loggboksfrågor**

1. Berätta hur det kändes att fylla i formuläret. Vad tänkte du?
2. Vilka nya tankar fick du av simuleringsspelen som vi gjorde i fredags?
3. Handlar dina nya tankar om hur du lär dig saker? Hur i så fall?
4. Vad tycker du att simuleringarna idag handlade om?
5. Är det viktigt för dig att du förstår hur du lär dig saker?



**Intervjufrågor:**

Kan du berätta för mig vad vi har gjort tillsammans under våren?

Berätta vad du kommer ihåg från simuleringarna vi har gjort tillsammans.

Är det något speciellt som du har tänkt på under tiden som vi har arbetat med simuleringarna?

Vad har varit bra med det som vi har gjort?

Vad har inte varit bra med det som vi har gjort?

Är det viktigt för dig att tänka på hur du lär dig svenska?

Vad tror du att de andra i klassen tycker om det som vi gjort? Varför tror du att de tycker så?

## Simulering 1: Mosaikbanken

**Författare:** Mari Rex och Magnus Thomson

**Syfte:** Att få deltagarna att fundera över sin egen inläring och vikten av att göra kunskap till sin egen. Att kunna se att korta, snabba val kan vara dåliga på lång sikt.

**Tid för simuleringen:** Cirka 60 minuter.

**Antal deltagare:** 10-40

**Materiel för simuleringen, rum, möblering och övrigt materiel:** Papper, saxar, kriter, limstift så att det räcker till var och en av deltagarna. Varje deltagare behöver en egen plats vid bord.

**Spelordning:** Alla får papper med trianglar på, en sax och två färgkritor. Var och en lämnar in sina figurer till Mosaikbanken. Trianglarna måste vara utklippta och är de dessutom färglagda får man mer betalt för dem. Man måste ha minst 10 st. för att få sälja in dem överhuvudtaget. Banken bokför hur stort kapital var och en har och skriver upp detta. Den tredje gången man säljer in sina färglagda figurer, får man en färgkrita i en ny färg.

Man får betalt enligt följande: 10 kr. för tio st. ofärgade utklippta trianglar, 50 kr. för tio st. färglagda utklippta trianglar och 70 kr. för tio st. tvåfärgade, 80 för trefärgade och 100 för fyrfärgade.

Efter en stund kommer ett erbjudande om att man kan få byta en krita mot ett ark med trianglar på färgat papper, men när man sedan försöker lösa in dem har de inget värde.

När man som spelledare vill avsluta denna del, sänder man ut ett meddelande om att Mosaikbanken gått i konkurs och alla får tillbaka sitt kapital – alltså trianglarna. Nu går spelet in i sin sista fas – Färgtavlan.

När alla fått tillbaka sina trianglar kommer nästa uppgift, som är att arbeta för kommunen som vill få mer färg i staden. De har ett projekt som innebär att de vill att alla medborgare ska göra fantasifulla tavlor av trianglar som ska sättas upp i city. De bidrar med ett limstift och ett papper till var och en, som hjälp för att tillverka tavlan.

## **Debriefing** (förslag på frågor)

Prata två och två om vad som hände och hur de tyckte att det var att vara med i simuleringen.

Ge tillfälle till var och en att berätta om hur de upplevde simuleringen.

Låt deltagarna diskutera om de kan se någon likhet med verkligheten, vad handlar den här simuleringen om och vad kan de lära sig av den här simuleringen?

Ge dem inte svaret - vad du själv hade tänkt att de skulle lära sig om simuleringen. Det är deltagarnas egna tankar och erfarenheter som är det viktiga.

Om du vill så kan du i slutet presentera dina egna tankar med varför du valt den här simuleringen och vad du ville att de skulle lära sig av simuleringen.