

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Självbildens samband med inlärningsstrategier, motivation och  
autonomi

Johanna Togelid

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Vt 2010  
Handledare: Rakel Johnson

## Sammandrag

Föreliggande uppsats undersöker sambandet mellan självbild och användning av inlärningsstrategier samt deras relation med motivation och autonomi hos inlärare av svenska som andraspråk. Huvudfokus i uppsatsen ligger på inlärningsstrategier. Jag utgår från Rebecka L. Oxfords klassificering av inlärningsstrategier (1990) och redogör även för självbild, motivation och autonomi. I samband med detta ges en överblick i ämnet svenska som andraspråk samt hur kursplanen i ämnet behandlar självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi. Som underlag för studien ligger kvalitativa intervjuer med fyra andraspråksinlärare. Intervjuerna har sin grund i Oxfords *strategy inventory for language learners* (SILL) samt Nelson Wareborns översättning av Oxfords klassificering.

Forskning pekar på att motivation och autonomi påverkar användandet av inlärningsstrategier men jag menar att det även finns ett samband dem emellan samt ett samband med hur informanten ser på sin egen språkinläring.

Resultatet visar på en stor skillnad i bruket av inlärningsstrategier mellan informanterna och denna kan i sin tur kopplas till om informanterna har hög- eller låg självbild. Min undersökning visar även på ett tydligt samband mellan motivation och inlärningsstrategier respektive motivation och autonomi.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, språkinläring, självbild

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	2
1.2 Bakgrund.....	2
1.2.1 Utbildningspolitik för svenska som andraspråk.....	2
1.2.2 Kursplanen om självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi .....	4
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	5
2.1 Översikt av påverkande faktorer vid andraspråksinläring.....	5
2.2 Självbild .....	6
2.3 Inlärningsstrategier .....	7
2.4 Motivation.....	10
2.5 Autonomi .....	11
<b>3. Metod och genomförande</b> .....	13
3.1 Metodval .....	13
3.2 Avgränsningar.....	13
3.3 Material och metod .....	14
3.3.1 Urval .....	15
3.3.2 Intervju.....	16
3.3.3 Genomförande .....	16
3.4 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden .....	17
<b>4. Resultatredovisning</b> .....	19
4.1 Lågs kattande informanter, Esmee och Hiwa.....	19
4.1.1 Esmee .....	19
4.1.2 Hiwa.....	20
4.2 Högs kattande informanter, Alba och Aina.....	21

4.2.1 Alba.....	21
4.2.2 Aina.....	23
<b>5. Analys och diskussion.....</b>	<b>25</b>
5.1 Självbild.....	25
5.2 Inlärningsstrategier .....	26
5.3 Motivation.....	27
5.4 Autonomi .....	28
5.5 Samband mellan självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi.....	29
<b>6. Slutsatser.....</b>	<b>30</b>
<b>7. Litteraturförteckning .....</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga 1. Självskattningsenkät.....</b>	
<b>Bilaga 2. Information till elever.....</b>	
<b>Bilaga 3. Intervjuguide .....</b>	
<b>Bilaga 4. Strategy Inventory For Language Learners .....</b>	
<b>Bilaga 5. Oxfords klassificering.....</b>	
<b>Bilaga 6. Tabell över medelvärde i självskattningsenkät.....</b>	

## 1. Inledning

Alla människor har en självbild, det vill säga en bild av sig själva som vuxit fram sedan födseln. Denna självbild påverkar oss även om vi inte själva är medvetna om det. Jag fascineras av att synen på människor och människors syn på sig själva påverkar både deras framtoning och förmåga att ta sig an nya utmaningar och lära sig, som i detta fall, språk. Vi har alla erfarenhet av hur det är att tro på sig själv eller inte tro på sig själv i större eller mindre omfattning. Men påverkar denna tro eller självbild individer som lär sig ett andraspråk?

Resonemanget ”the learner is the one who does the learning” (Gebhard 1999:217) innebär att det i slutändan är inläraren, och ingen annan, som påverkar framgången i det nya språket. Det handlar om inlärarens autonomi och motivation men även hur denne ser på sig själv som ovärderlig för inlärandet. Hur ser då användandet av inlärningsstrategier ut för en individ som i en självskattningsenkät har hög självbild respektive en individ som har låg självbild? Har individens motivation något samband med detta och hur är det med individens autonomi, det vill säga självständighet, i språkutvecklingsprocessen?

Denna uppsats fokuserar huvudsakligen på bruket av inlärningsstrategier och då med utgångspunkt i Oxford som ser strategier som verktyg för individens lärande (1990). Kursplanen i svenska som andraspråk behandlar inlärningsstrategier, autonomi och motivation, även om det senare endast nämns en gång i lpo94, lpf94, lpf98 (Ahl 2004 diskuterat i Karlsson 2009). Att det diskuteras i kursplanen innebär att begreppen bör vara förmedlade till eleverna.

Nelson Wareborn påpekar att inläring inte endast handlar om ”ett välplanerat tillvägagångssätt. Varje människa är unik och varje individ uppfattar och tolkar händelser på olika sätt beroende på erfarenheter och förkunskaper” (2004:2).

Med kvalitativa intervjuer söker jag att komma åt dessa unika individers tankegångar med förhoppningen att klargöra eventuella samband mellan självbild, strategianvändning, motivation och autonomi.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka om det finns något samband mellan självbild och användning av inlärningsstrategier hos vuxna andraspråksinlärare samt om ett sådant eventuellt samband även kan relateras till motivation och autonomi. Syftet konkretiseras i följande frågor:

- Innebär hög självbild låg motivation och autonomi samt låg användning av inlärningsstrategier?
- Innebär låg självbild hög motivation och autonomi samt hög användning av inlärningsstrategier?
- Påverkar hög respektive låg självbild motivation, autonomi samt graden av användning av inlärningsstrategier i lika hög grad eller skiljer det sig åt?

## 1.2 Bakgrund

### 1.2.1 Utbildningspolitik för svenska som andraspråk

Före 1960 fanns det ingen undervisning i svenska språket för invandrare. Orsaken var att man inte insåg behovet av den sortens undervisning förrän invandringen ökade kraftigt från 1960- talet och framåt. Det blev angeläget att börja tänka att de invandrare som ämnade leva, studera och även arbeta i Sverige även skulle få studera språket. Undervisningen kom att bedrivas av studieförbund som handlade på avtal av Europarådet men även svenska LO (Landsorganisationen) och SAF (Svenska arbetsgivareföreningen) (Tingbjörn 2004:743f).

På 1970- talet skapades en ny form av lärarutbildning kallat YRK-en vari *Svenska för invandrarundervisning* fanns tillgänglig som kurs. AMU hade 1976 fått lärare med "viss formell kompetens" i ämnet genom en kompetensförordning medan HINVA- programmet (Invandrarna och Utbildningsväsendet) lyfte hela situationen genom förslag om ämnet och utbildning av lärare inom ämnet. Avslutningsvis blev UHÄ (Universitets- och högskoleämnet) ämnesexperter genom förslag om inrättandet av svenska som främmande språk (Tingbjörn 2004:744ff).

1982 inrättades utbildningsformen *svenska som andraspråk* följt av riksrevisionsverkets granskningar av Sfi och vuxenutbildningen. 1987

blev det ett eget ämne i grundskoleläroplanen och 1989 inrättades det även i gymnasiet och vuxenutbildningen som ett ämne med egen kursplan och betyg dock utan att ge allmän behörighet (Tingbjörn 2004:751ff). Svenska som andraspråk är jämställt modersmålssvenska sedan år 1995 då det blev ett eget ämne med egen kursplan och betygskriterier. Sedan 1997 är det även ett kärnämne som ger behörighet till både gymnasie- och högskolestudier (MSU 2004:8). Svenska som andraspråk arrangeras både som grundläggande vuxenutbildning och som gymnasial vuxenutbildning på kommunal nivå. Fokuseringen på vuxna andraspråkinlärare i föreliggande uppsats kommer sig av att jag anser dem vara på en lämplig nivå i både språket och livet där de kan besvara mina frågor. Läsåret 2000/2001 slutförde 60 procent av deltagarna kursen i svenska som andraspråk (MSU 2004:10ff). Statistik pekar även på att majoriteten av de som läst Sfi på vuxenutbildningen fortsätter med att läsa svenska som andraspråk (MSU 2004:17).

Inom den grundläggande vuxenutbildningen ges svenska som andraspråk idag i fyra olika nivåer: e, f, g och h. Syftet med ämnet är att stärka både den egna personliga identiteten och den kulturella genom att utveckla förmågan att uttrycka sig i tal som skrift men även genom att utveckla förmågan att lyssna och läsa. Den studerande ska således uppnå en behärskning av språket i nivå med modersmålstalande svenskar för att kunna fungera i det vardagliga livet både i arbetet och i samhället.

Som en första del i ämnet finns en alfabetisering på svenska och/eller modersmålet följt av en läs- och skrivutvecklingsdel även den för analfabeter eller kortutbildade vuxna. De som redan innan har denna grund strävar mot den andra delens mål (Skolverket a 2004:25).

Svenska som andraspråk ingår som tidigare nämnt i den grundläggande vuxenutbildningen vars utbildningspolitiska mål för vuxnas lärande är att:

Ge alla vuxna möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt, sysselsättning och rättvis fördelning (Skolverket c 2000/01:72).

Enligt Skolverket ska den grundläggande vuxenutbildningen ge vuxna kunskaper och färdigheter att delta i arbetsliv och samhälle och även göra det möjligt för vidare studier (Skolverket b).

Rätt till grundläggande vuxenutbildning har den som:

- Är vuxen (rätten börjar gälla från och med 1 juli det år man fyller 20 år).
- Saknar de kunskaper som barn och ungdomar får i grundskolan.

- Är folkbokförd i en kommun. Man kan studera i en annan kommun om man vill det (Skolverket b).

### ***1.2.2 Kursplanen i svenska som andraspråk om självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi***

Lärare i svenska som andraspråk följer kursplanen för ämnet och förmedlar denna till eleverna. Det är därför viktigt att veta att det i kursplanen finns formuleringar som föreskriver användningen av inlärningsstrategier och berör autonomi. Mellan raderna står självbilden att finna även om det inte står utskrivet i text. Detta är vad eleverna ska få förmedlat från lärarna i ämnet. Här följer en översikt av kursplanen i svenska som andraspråk på den grundläggande vuxenutbildningen. Detta står att finna under "Ämnets syfte och karaktär" (Skolverket a (min fetmarkering genom hela kapitlet)):

Syftet är att ge varje individ **tilltro till den egna språkförmågan** för att stärka den personliga och kulturella identiteten och kunna inse språkets och litteraturens betydelse för denna process.

Ämnet skall ge kunskap om och möjlighet att **använda olika inlärningsstrategier som en viktig grund för ett livslångt lärande**. Förmågan att söka, sovra och bearbeta information från olika källor samt att kritiskt granska och värdera denna är av grundläggande betydelse.

Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad bidrar till **ökad språklig medvetenhet**. Genom att reflektera över likheter och skillnader i språk kan den studerande utveckla både det egna språket och olika **kommunikationsstrategier** (Skolverket a 2004:25).

Vidare står att läsa under de mål som är ämnade för den del som ger grundläggande kunskap i att läsa och skriva, att deltagaren ska:

kunna **utveckla strategier** för läsning och skrivning med olika syften i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt för fortsatt lärande (Skolverket a 2004:25).

Här är strategier och utvecklandet av dessa ett explicit uttryck som ett hjälpmedel i det fortsatta lärandet. Vidare under betygskriterierna för godkänt står det att:



Den studerande **använder strategier** som till exempel omformuleringar och förklaringar för att överbrygga språkliga problem.

Den studerande ger exempel på hur man på ett **självständigt sätt** förhåller sig till olika källor och budskap (Skolverket a 2004:25).

Och slutligen under de mål som deltagaren ska ha uppnått efter att kursen är avslutad:

kunna hämta, värdera och ta ställning till information från olika källor och på ett **självständigt sätt** omvandla information till egen kunskap, - **kunna använda inlärningssätt som främjar den egna språkutvecklingen** (Skolverket a 2004:25).

Sammanfattningsvis går att urskilja både inlärningsstrategier och autonomi i både kursbeskrivningen, målen och betygen. Även självbilden står med som tilltro till den egna språkförmågan men någon formulering om motivation tycks inte finnas.

## 2. Tidigare forskning

Vad är det som gör att vissa inlärare lär sig ett andraspråk lättare än andra? Vilka faktorer har forskare lyft fram som viktiga för inlärandet? Forskningsläget inleds med en översikt av faktorer som olika forskare har fokuserat på som bidragande vid andraspråksinläring följt av en fördjupad redogörelse för de faktorer som är relevanta för uppsatsens syfte.

### 2.1 Översikt över bidragande faktorer vid andraspråksinläring

Det har forskats mycket om mognadsbegränsningar och biologiska begränsningar som faktorer till varför vissa uppnår en högre nivå av målspråket än andra. I detta ingår olika begrepp varav den mest kända är den *kritiska perioden* men även den *känsliga perioden* är ett välkänt begrepp. Även olika aspekter av ålder står naturligt att finna under mognads- och biologiska begränsningar varav startålder till språkinläring är en av dem (Abrahamsson & Hyltenstam 2004:221ff).

Ytterligare faktorer till språkinlärningsprocessen som brukar tas upp är följande; hur väl modersmålet är utvecklat (Axelsson 2004:512); den språkliga socialisationen i hemmet och förskolan före skolstart (Naucmér

2004:437); samtalets roll i både inflöde och utflöde; stöttning av både lärare och kamrater (Lindberg 2004:461ff); formell och informell undervisning (Lindberg 2004:565); majoritetsrasism; institutionell diskriminering (Stroud 2004:354) och kontaktspråk (Fraurud & Bijvoet 2004:396ff). Alla faktorer bidrar på olika sätt till språkprocessen och till hur resultatet blir.

## 2.2 Självbild

Mig veterligen finns det ingen forskning kring självbildens betydelse för språkinläringen. Men forskning som behandlar självbilden tyder på att det är en faktor som påverkar all typ av interaktion mellan människor och den bör därför även rimligtvis påverka andraspråksinläringen.

Det är mer korrekt att tala om självbilder i plural än självbild i singular då de skiljer sig åt beroende på olika situationer och interaktioner med olika människor. Det är inte helt ovanligt att ha en självbild i privatlivet och en annan i yrkeslivet Cullberg Weston (2005:17).

Barn föds utan självbild. Det är således något som byggs upp i samband med självobjekt, som är de människor i vår närhet som speglar oss och ger oss omsorg, de ger oss det som krävs för att vår självbild ska utvecklas (Cullberg Weston 2005:16ff). Dessa självobjekt är i tidig ålder vanligtvis familjemedlemmar, ett kompisgäng eller en lärare men under uppväxten skiftar de så att kompisgänget eller en partner får mer betydelse. I vuxen ålder kan rollen som självobjekt istället fyllas av en idé, av musik eller av ett skapande (Cullberg Weston 2005:39). I självbilden ryms vår kultur och personliga minnen, men även kön och etnicitet eftersom självbilderna konstrueras i samband med individer i vår närhet i ett specifikt land med normer och önskvärda beteenden som speglar just den kultur personen växer upp i (Cullberg Weston 2005:16, 30).

Bilden av oss själva har ofta ett mycket nära band till våra minnen men även till våra erfarenheter (Cullberg Weston 2005:76). Självbilderna som har uppkommit under uppväxten genom interaktion med betydelsefulla personer i vår närhet styr vårt handlingsmönster men även hur vi uppfattar information och känslor från andra (Cullberg Weston 2005:17). Individer med negativ självbild har mycket svårt att uppfatta och motta komplimanger från andra om än bara för stunden (Cullberg Weston 2005:24). De negativa självbilderna kan ta över om vi inte får den bekräftelse vi behöver medan de positiva förstärks via uppskattning och komplimanger (Cullberg Weston 2005:17). Vi är alltid

i behov av självobjekten även då vi anser oss själva och anses av andra vara självständiga, speglarna behövs livet ut (Cullberg Weston 2005:39).

En annan teori om självbild kommer från Mark (1998) som anser att självbilder skapas genom att svara på frågor som ”Hurdan är jag? Hurdan kan jag bli? Hur skiljer jag mig från andra? Hurdan skulle jag vilja vara?” (1998:2f). Men självbilder växer inte enbart fram på detta medvetna sätt utan kan även vara indirekta och omedvetna genom våra handlingar och sätt att vara. Gemensamt är att självbilder alltid kommer från ett förstapersonsperspektiv, en individs syn på sig själv (Mark 1998:3). Samtidigt behövs andrapersons- och tredjepersonsperspektiv för att kunna utveckla ett förstapersonsperspektiv (Mark 1998:44).

Självbilderna är enligt Mark relaterade till ”allt mänskligt beteende” (1998:3) och de styr vårt handlande, hur vi interagerar med människor, hur vi tolkar det förgångna och planerar för framtiden. Även om självbilderna, som tidigare nämnts, inte alltid är medvetna är det något vi ändå är villiga att försvara och förneka, de ses inte som neutrala av sin ägare. Dessa omedvetna självbilder finns där utan att vi tänker på dem men får sin betydelse då vi tvingas ändra dem (Mark 1998:4).

De självbilder en individ tillskriver sig kan vara både falska och missvisande menar Mark. De kan dra åt både alltför nedsättande och alltför smickrande håll (Mark 1998:37).

Självbilder är alltså mångtydiga och skapade i samband med vår omgivning i en specifik kultur. De bidrar till hur en individ ser på sig själv och i detta fall sin språkinlärningsförmåga.

## 2.3 Inlärningsstrategier

Idén med inlärningsstrategier uppkom då *the good language learner* började definieras. Forskningen påbörjades 1966 av Aron Carton (Rubin 1987:19). Dessa *good language learners* är medvetna om inlärningsprocessen (Chamot Uhl & O'Malley 1990:188), ett faktum som visade sig bidra till språkutveckling, och studier av deras sätt att angripa språket påbörjades. I andraspråkinläringen ville man identifiera och karakterisera dessa inlärare (Chamot Uhl & O'Malley 1990:3) och deras strategier att ta sig an det nya språket. Rubins primära tanke var att när dessa, för språkutvecklingen lönsamma, strategier väl blivit identifierade skulle de göras tillgängliga för de mindre framgångsrika språkinlärarna (Rubin 1987:20).

Gemensamt för de som forskat i ämnet är att inlärningsstrategier ses

som medvetna verktyg för att planera, strukturera, underlätta och förbättra inläring.

Oxford definierar inlärningsstrategier som de steg som inläraren tar för att förstärka sitt eget lärande. Vidare menar hon att dessa strategier är verktyg för ett aktivt och individriktat engagemang som är en väsentlig del för utvecklandet av den kommunikativa kompetensen (1990:1). Den kommunikativa kompetensen är för övrigt det mål till vilket alla inlärningsstrategier är orienterade mot (Oxford 1990:8).

Oxford klassificerar tre *direkta* och tre *indirekta* inlärningsstrategier (1990:17). De *direkta* strategierna är de som direkt innefattar målspråket och bearbetning av detta (Oxford 1990:37) medan de *indirekta* strategierna således hanterar och stöder språkinläringen utan direkt inblandning av målspråket (Oxford 1990:135). Till de *direkta* inlärningsstrategierna finns följande undergrupper; *minnesstrategier* för att komma ihåg information och senare använda den; *kognitiva strategier* för att tala, förstå och skriva på målspråket samt *kompensationsstrategier* för att med hjälp av kompensatoriska medel använda språket trots kunskapsbrister (Oxford 1990:37).

De *indirekta* inlärningsstrategiernas undergrupper är; *metakognitiva strategier* vilket innebär utvärdering, planering och fokusering av arbetet; *affektiva strategier* som är uppmuntran och reducering av ångest och *sociala strategier* som sker i samband med personer i samhället (Oxford 1990:135).

För en mer effektiv språkinläring förespråkar Oxford en blandning av de *direkta* och *indirekta* strategierna och påpekar att de *kognitiva* strategierna, sålunda en direkt strategi, är de mest populära bland språkinlärare (1990:43). Till de *direkta* och *indirekta* strategiernas undergrupper finns även ett antal, närmre bestämt 62 stycken, mer specifika strategier att använda sig av beskrivna (Oxford 1990:18ff).

Cohen definierar inlärningsstrategier på följande sätt:

Thus, *language learning* and *language use strategies* can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language (Cohen 1998:4).

Vidare skiljer Cohen på *språkinlärningsstrategier* och *språkanvändningsstrategier* som båda tillsammans utgör de åtgärder som inläraren medvetet valt antingen för att förbättra inläringen av ett andraspråk eller förbättra användningen av det eller en kombination av båda.

*Språkinlärningsstrategier* innebär strategier för att: identifiera

material, urskilja det från annat material, gruppera materialet, återkommande kontakt med materialet och slutligen att på ett eller annat sätt *skriva* in det i minnet när det inte verkar förvärfvas automatiskt (Cohen 1998:264).

*Språkanvändningsstrategierna* är strategier för att använda materialet som beskrivs ovan. De består av fyra undergrupper: *anskaffande strategier*, *repetitionsstrategier*, *kompensationsstrategier* och *kommunikationsstrategier*.

Vidare klassificerar Cohen *språkinlärningsstrategierna* och *språkanvändningsstrategierna* i följande grupper: *kognitiva strategier*, *metakognitiva strategier*, *affektiva strategier* och *sociala strategier* (1998:68). För Cohen är inlärningsstrategier medvetet utvalda av inläraren. Att de är valda och inte tilldelade är just det som ger strategin sin speciella karaktär och att de är medvetna till skillnad från omedvetna gör att det handlar om strategier till skillnad från de processer som inte är strategiska (Cohen 1998:4). I likhet med Oxford definierar Cohen samma sex strategier dock något annorlunda grupperat med framförskaffande- och repetitionsstrategier som enskilda undergrupper till språkanvändningsstrategin. Han trycker även på att strategierna i sig inte är bra och effektiva eller motsatsen, istället har de potentialen att användas effektivt av inlärarna. Om en strategi används framgångsrikt av flera olika inlärare i en given uppgift kan den möjligtvis ses som effektiv i just den gruppen med den uppgiften. I övrigt är det säkrast att se dessa strategier som potentiellt effektiva i olika uppgifter (Cohen 1998:8).

Rubin (1987) hänvisar till Bialystok (1979) som beskriver strategierna på ett lite annorlunda sätt jämfört med ovannämnda forskare. Bialystok rapporterar om användandet av två funktionella strategier och två formella strategier (Rubin & Wenden 1987:21) som jag presenterar i tablå 1.

*Tablå 1: Bialystoks klassificering av inlärningsstrategier utifrån Rubin & Wenden (1987)*

	<b>Funktionella strategier</b>	<b>Formella strategier</b>
<b>Strategi</b>	Slutsats+funktionell användning	Monitor+formell användning
<b>Fokus</b>	Språkanvändning	Språkform

Bialystok kom fram till att användningen av alla fyra strategierna hade positiv effekt på prestationen inom vissa specifika tester och att endast de funktionella strategierna märkbart modifierade prestandan inom alla uppgifter (Rubin 1987:21).

Rubin sammanfattar även hon tre typer av strategier som direkt eller indirekt visat sig bidra till språkinläringen: *inlärningsstrategier*, *kommunikativa strategier* och *sociala strategier*. Även här nämns *metakognitiva* och *kognitiva strategier* (Rubin 1987:23) som verkbara för språkinläringen och de är enligt Rubin svåra att separera från varandra. Utan de metakognitiva strategierna är inlärnarna utan riktning och förmåga att överblicka sina framsteg, sin prestation samt sin framtida inlärningsriktning (O'Malley *et al.* 1983, efter Rubin 1987:23).

Inlärningsstrategier ska enligt Rubins tolkning (Rubin 1987) av O'Malley och Brown (1983) ses som de uppsättningar av steg, planer och rutiner som inlärnarna använder för att underlätta lagring, hämtning och användning av information. Viktigt här är även inlärares kunskap om språk och övertygelser om språkinlärningsprocessen. Även Rubin skiljer sig från Oxford (1990) i sin klassifikation av de olika inlärningsstrategierna. Gemensamt är att de är uppdelade i direkta och indirekta strategier och vidare i metakognitiva-, kognitiva-, och sociala strategier. Rubins två övriga strategier: inlärningsstrategier och kommunikativa strategier kan placeras under Oxfords understrategier.

I det följande kommer jag att använda mig av Oxfords klassificering eftersom jag anser att denna är mer överskådlig och kategoriserad på ett sätt som passar undersökningen jämfört med övriga nämnda forskares klassificeringar ovan.

## 2.4 Motivation

Motivation anses påverka användandet av inlärningsstrategier. Schmidt & Watanabe påpekar däremot att "not all aspects of motivation affect strategy use equally, and not all strategies are equally affected by motivational factors" (2001:347). Även Mc Donough förklarar att strategianvändning och motivation har ett nära samband när det talas om strategier (1995:101). Motivation skiljer sig i betydelse och innebörd mellan forskare. Begreppet är mångtydigt och användbart på flera olika sätt konstaterar Ahl (2004:20) utifrån en genomgång av forskningen på området.

Enligt Nationalencyklopedin (sv. *Motivation*) står motivation för "de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika

mål”. Jenner definierar ordet motivation genom härledning till dess latinska betydelse *movere* som betyder ”att röra sig” och frågar ”vad är det som får människor att röra sig?” (2004:37) medan Ahl definierar ordet som ”det som orsakar handling” (2004:75). Motivationens betydelse för lärande diskuterar Ellis som anför att attityder och affektiva tillstånd influerar graden av ansträngning som inlärare gör för att lära sig ett andraspråk (1997:75).

De strategier som är mest påverkade av motivation är kognitiva och metakognitiva strategier medan de som är minst påverkade hör samman med sociala strategier som associeras med samarbetskomponenter med klasskamrater och lärare (Schmidt & Watanabe 2001:348). Brown *et al.* (2001:392) diskuterar att sambanden som finns mellan inlärningsstrategier och motivation kan tyda på strategier som inverkar på studenternas motivation genom att höja den.

När det talas om motivation talas det även om inre och yttre faktorer som bidrar och påverkar. Den inre motivationen är enligt Deci och Ryan (1985) enligt Ahl ”Människors behov av kompetens och självbestämmande och orsakar en mängd olika sorters beteende som alla syftar till att uppleva att man kan själv och klarar sig själv” (2004:46). Till detta beteende hör positiva känslor såsom en stark känsla av lycka, intresse och glädje. Den yttre motivationen är således den som kommer från andra människor, människor utifrån, som förser en med straff, belöningar, sociala normer, tvång, och så vidare (Ahl 2004:46ff).

Motivationen kan bland mycket annat sträva mot ett mål (Jenner 2004: 42) eller med Ellis ord vara ett instrument för att nå ett specifikt mål som till exempel ett jobb eller en högre utbildning (1997:75). Vuxna människor anses enligt Ahl ”ha en inneboende motivation att växa och utvecklas” (2004:96), det är bland annat just den motivationen som är en bidragande faktor till att en vuxen individ i detta specifika fall genomför en språkkurs. Jag ansluter mig till Nationalencyklopedins definiering av motivation i det följande.

## 2.5 Autonomi

Autonomi har ett nära samband med att lära sig använda inlärningsstrategier. Målet med *learner autonomy* är ”att skapa en medvetenhet hos de studerande om vilka strategier de använder, så att de kan fortsätta lära på egen hand när den kurs de deltar i är slut” (Rebenius 2007:157). Kort kan sägas att autonomi är en individs förmåga att ta ansvar för sin egen inläring (Holec 1980, diskuterad i Thavenius

1990:8). Dam definierar autonomi som självständighet (Thavenius 1990:14), dock kommer inte denna autonomi av sig själv. En inlärare är inte född självständig och ansvarig för sin egen inläring utan måste genom en lång och svår process tillägna eller lära sig den (Thavenius 1990:5). När den väl är inlärd eller tillägnad krävs det att inläraren har möjlighet att använda sig av förmågan och dessutom är villig att använda den. Om inläraren har förmågan (autonomi är just en förmåga och ” inte ett beteende eller själva handlandet” (Rebenius 2007:149)) och använder sig av den innebär det att denne är involverad i vad som kallas individstyrd, self-directed, inläring. (Holec 1980, diskuterad i Thavenius 1990:8).

Ett ledande utbildningsmål när det talas om forskning om inlärningsstrategier är enligt Wenden en autonom språkinlärare. Hon menar att talet om autonoma inlärare är relativt nytt när det talas om andraspråksundervisning och inläring och man bör därför vända sig till forskning om self-directed learning (Wenden 1987:8). Wenden framhäver att ett adekvat svar på de pedagogiska behoven hos vuxenstuderande, inklusive språkstudier, är att denna autonoma förmåga och vilja till självbestämmande, som är kärnan i den vuxna strävan, vårdas och utvecklas (Wenden 1987:10).

Relevant för vuxna andraspråkinlärare är vad Naiman *et al.* (1996:147) diskuterar om oberoende inom inlärningsområdet. I formella situationer har oberoende visat sig vara den största enskilda och mest betydelsefulla förutsägande faktorn för framgång.

Mark skiljer mellan två typer av autonomi. I den första typen ingår individens självstyre vilket innebär individens avsiktliga agerande på eget bevåg i motsats till att bli styrd av situationer och faktorer som individen inte råder över (heteronomi). I den andra typen sätter hon det självständiga handlandet, oberoende av traditioner och auktoriteter, i motsats till det osjälvständiga handlandet, som innebär att följa förebilder, traditioner och auktoriteter (Mark 1998:94).

Mark menar att vi endast är relativt autonoma. Detta på grund av att en individ alltid befinner sig i en kontext i vilken denne blir påverkad av omständigheter och hinder (Mark 1998:96).

Medvetenhet om inlärningsstrategier, självständighet och ansvar bidrar alltså till inlärares framgång i språkinläringen.



### 3. Metod och genomförande

#### 3.1 Metodval

Både Trost (2005:13) och Lagerholm (2005:26) påpekar syftets roll när det kommer till att välja metod. Syftet är följaktligen det som metodvalet hänger på.

Om jag däremot är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, är en kvalitativ studie rimlig (Trost 2007: 23).

Eftersom jag i min uppsats vill ta reda på samband mellan självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi väljer jag att göra en semistrukturerad kvalitativ intervju som innebär att intervjumallen ses som en checklista och på så vis är friare, följt av en mer strukturerad del som har sin grund i en enkät. Jag använder mig av ett icke slumpmässigt urval, närmare bestämt ett strategiskt urval (Trost 2007:3) som huvudsakligen används ”vid kvalitativa studier då man vill vara förvissad om att man skall få variation i svaren från dem man intervjuar” (Trost 2007:33).

#### 3.2 Avgränsningar

Återigen är syftet avgörande för mitt val att göra kvalitativa intervjuer. Trost nämner att det är bra att begränsa sig när det gäller antalet intervjuer och talar om siffror som fyra eller fem, ”ganska få är vanligen att föredra”, det viktiga är att de är väl utförda ”ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mera värda än ett flertal mindre väl utförda.” (Trost 2005:123).

Jag väljer att avgränsa mig till endast fyra informanter och genomför därmed en kvalitativ studie. Orsaken till valet av en kvalitativ studie är att jag anser det svårt att finna samband i en persons självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi med enbart enkätundersökningar utan djupare intervjuer. Uppsatsens omfång motiverar mig ytterligare att göra en kvalitativ studie till skillnad från en kvantitativ för att kunna undersöka varje informant mer ingående med möjligheten att följa upp och diskutera resultaten på ett sätt som inte vore möjligt i en kvantitativ undersökning.

Jag behandlar inte etniska, ekonomiska eller kulturella variabler

eftersom uppsatsen då skulle ta en annan vändning och fokus flyttas från individernas personliga mönster och handlingar.

Jag väljer att tala om självbild till skillnad från självförtroende då det tidigare är ett bredare uttryck som passar min uppsats bättre på grund av att jag inte går in på djupet utan endast rör ämnet på ytan med en självskattningsenkät. Jag väljer även bort att undersöka vilken eventuell roll kön kan spela eftersom det i så fall skulle ha krävts att mina informanter var lika i antal, det vill säga två kvinnor och två män medan medelvärdet på självskattningsenkäten istället gett mig tre kvinnor och en man. Mina resultat kan inte ses som representativa för andraspråksinlärare generellt eftersom det är en kvalitativ undersökning som visar på samband mellan självbilden, inlärningsstrategier, motivation och autonomi specifikt hos de fyra informanter som medverkar i undersökningen.

### 3.3 Material och metod

Urvalsenkäten är inspirerad av en checklista för självskattning använd i en bedömningskurs på Göteborgs Universitet av Ann-Marie Wahlström (se bilaga 1). Efter en modifiering, synlig i enkätens två första frågor, använder jag den som underlag för att hitta adekvata informanter till intervjun som följer. Modifieringen av självskattningen anses nödvändig för att få med informanternas övergripande syn på språkinläring med målet att självbilden kommer att avspeglas genom de två övergripande och attitydframkallande frågorna.

Intervjumallen består av två delar. En semistrukturerad intervju (se bilaga 3) och en strukturerad intervju (se bilaga 4). Den semistrukturerade intervjudelen är baserad på Nelson Wareborns översättning av Oxfords klassificeringar (Nelson Wareborn 2004:22ff) (se bilaga 5) men även av egenkomponerade frågor valda för att synliggöra informantens bakgrund, strategier, motivation och autonomi.

Den strukturerade delen av intervjun innebär specifika flervalfrågor (Cohen 1998:28) med Oxfords instrument *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, version 7.0 för ESL/EFL (Oxford 1989) översatt till svenska, för att synliggöra inlärningsstrategierna hos mina informanter och för att strukturerat ta informanten genom strategier som finns men som denne möjligen inte tänkt på eller alls använder.

SILL är den mest pålitliga av alla tillgängliga strategienkäter (Brown *et al.* 2001:369) och baseras på de sex olika strategierna klassificerade av Oxford med 50 påståenden om strategianvändning. En femskalig

likertskala är framtagen för att värdera användarfrekvensen av strategierna, dock anser jag inte den nödvändig då jag endast ämnar se på använda strategier oavsett frekvens och informanterna ges istället möjlighet att svara endast ja eller nej.

Mallen för intervjuerna testades i förväg på en informant med svenska som modersmål vilket visade på språkliga brister som ledde till justeringar som omformuleringar av frågor och andra ordval.

### *3.3.1 Urval*

Mitt urval gjorde jag med hjälp av en självskattningsenkät (se bilaga 1) på vuxenutbildningen i västsvensk kommun. Skolan som har 1500-1600 elever startades 1971 och inrymmer kommunal vuxenutbildning såsom omvårdnadsutbildning, yrkesvux, Sfi, särvux, gymnasial vux, grundläggande vux, uppdragsutbildning, collegeår och yrkeshögskoleutbildning eller så kallad kvalificerad yrkesutbildning i vårdadministration och mekatronik.

Enkätundersökningen delades ut på nivå e, f, g och h, det vill säga till alla klasser som hade svenska som andraspråk. Sammanlagt deltog 44 informanter spridda på samtliga nivåer. Bortfallet blev två stycken som inte svarade på samtliga frågor i enkäten. Av de 42 informanter valde jag sedan ut de fyra som självskattade sig mest extremt åt båda hållen genom att räkna ut ett medelvärde på besvarade frågor i enkätundersökningen. För att räkna ut medelvärdet fick varje svarsalternativ en siffra. Den sammanlagda summan delades sedan på antalet frågor. De fyra informanter som hade högst respektive lägst medelvärde ansågs vara extremerna i urvalet och därmed de adekvata informanterna att arbeta vidare med (se bilaga 6). De fyra informanterna går på två olika nivåer, f och h, men jag anser det viktigast att undersöka de informanter som är mest extrema i sin självbild oavsett nivå.

Trost menar att ”urvalet ska vara heterogent inom en given ram, där ska finnas variation men inte så att mer än någon enstaka person är extrem eller avviker” (2005:117). Min givna ram var samtliga klasser inom svenska som andraspråk på vuxenutbildningen. Extremerna ansågs vara de fyra som självskattade sig högst respektive lägst av alla 42 informanterna.

En enkät, påpekar Lagerholm, måste vara anonym (2005:39). För att ge informanterna möjlighet att själva bestämma över valet att skriva sitt namn på enkäten eller inte tilldelades varje enkät och därmed även varje informant ett nummer. Detta nummer blev de sedan ombedda att spara så att jag skulle kunna få kontakt med dem om det blev aktuellt med

intervju. Dock var det få informanter som valde att använda sig av numret med vetskapen att det endast var jag personligen som skulle veta deras identitet.

### **3.3.2 Intervjuerna**

Som ett hjälpmedel vid intervjuerna använder jag mig av inspelningar genom datorn. Både Lagerholm (2005:31) och Trost (2005: 53ff) ser fördelar med inspelningar, Lagerholm till och med rekommenderar det, medan Trost även pekar på nackdelarna.

Ytterligare en faktor till valet av kvalitativa intervjuer är att intervjuer är distinkta metoder för strategibedömning (Cohen 1998:27).

Tillvägagångssättet initieras av en semistrukturerad intervju där jag ställer frågor med öppna svar (Cohen 1998:28) för att se vilka strategier informanten själv nämner, benämner och förklarar och hur de ser på sin motivation och autonomi. Avslutningsvis använder jag mig av en strukturerad intervju med specifika flervalsfrågor (Cohen 1998:28).

Det märktes tydligt att det i intervjun ställdes frågor som informanterna inte tvingats reflektera över förut såsom hur de lär sig eller kommer ihåg nya ord och grammatik, det vill säga hur de tänker om sin inläring. Det tyder på en lucka i undervisningen som inte är berörd och diskuterad.

*Motivation* var ett svårt begrepp för en del och när det definierats var det en svår fråga att svara på men alla var överens om att ett mål var en faktor bakom att känna lust att lära. Frågorna rörande ansvar för det egna lärandet var även de, för några, svåra att greppa. Många gör det de ska i skolan och mer därtill hemma men få talar och umgås med modersmålstalande svenskar på fritiden eller tar sig tid att verkligen använda svenskan till skillnad från att enbart motta den. Pilotstudien visade på språkliga brister i frågorna. Dessa brister åtgärdades och deltagaren i studien fick börja tänka i metakognitiva banor om sin språkinläring vilket var en ny erfarenhet även för denne. Vad som hade gjort studien än mer intressant hade varit att ta med någon fråga om huruvida de känner till och har kunskap om inlärningsstrategier.

### **3.3.3 Genomförande**

Både urvalet och intervjuerna genomfördes under våren 2010 på vuxenutbildningen i en västsvensk kommun. Kontakt skedde genom

mail till skolans aktuella och berörda lärare inom svenska som andraspråk. De var förberedda och informerade om att jag först skulle komma för att genomföra en enkät angående självskattning och några veckor senare återkomma för intervjuer.

Uppsatsprojektet presenterades således genom mail till de aktuella lärarna och genom muntlig och skriftlig presentation till eleverna innan genomförandet (se bilaga 2).

Urvalet genomfördes med hjälp av gruppenkäter som enligt Trost är lämpligt då det är många informanter samlade på samma plats och på så vis lätt kan besvara ett frågeformulär (2007:10). Enkätundersökningarna genomfördes sedan klassvis i respektive klassrum. Informationen om kommande intervjuer skedde i samband med urvalet och eleverna blev ombudda att vara förberedda på vidare samarbete med mig efter att urvalet var gjort.

Efter ett antal veckor kontaktades de fyra utvalda informanterna genom besök på skolan där jag frågade om de ville och kunde ställa upp i en intervju rörande inlärningsstrategier, motivation och autonomi. Jag berättade även att de skulle bli inspelade för mitt personliga syfte under uppsatsskrivandet och att det sedan skulle raderas. På ett förbestämt datum och tid genomfördes sedan intervjuerna en och en i skolans lokaler som vi blev tilldelade av schemaläggaren.

Intervjuerna följde den tidigare planerade strukturen och utfallet anser jag blev bra eftersom jag fick svar på alla de frågor jag ställde. Direkt efter intervjuerna satte jag mig ner för att anteckna helhetsintrycket av intervjun och situationen.

### **3.4 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden**

Termerna *validitet* och *reliabilitet* är ett resultat av kvantitativ metodologi som innebär styrka och hållbarhet i ett uttalande eller samtal och hur pålitliga dessa uttalanden och samtal är. Att använda sig av dessa termer i en kvalitativ studie känns följaktligen något felplacerat menar Trost (2005:111ff). Inom kvalitativa studier är det istället trovärdigheten som är aktuellt. Materialet måste kunna visas adekvat för min problemställning och insamlingen av detta material måste genomföras på ett etiskt korrekt sätt. I materialanalysen måste forskaren hålla sig objektiv för att inte påverka informanten på något sätt eller framställa data utan att förvanskas av personliga åsikter och känslor. En öppenhet och medvetenhet för denna påverkan ökar trovärdigheten i studien (Trost 2005:111ff, Kvale 2009:360).

De etiska aspekterna att ta i betänkande angående en kvalitativ studie är bland annat konfidentialitet och informerat samtycke. Informerat samtycke innebär att det allmänna syftet med undersökningen informeras, hur studien är upplagd och de fördelar och risker informanten kan påverkas av. Det måste även tydligt framgå att deltagandet är frivilligt och att informanterna när som så önskas kan dra sig ur. Konfidentialitet innebär att all insamlad data från informanterna inte på något sätt ska vara identifierbart som tillhörande informanten (Kvale 2009:84ff).

Angående reliabilitet i min studie kan informanterna komma att påverkas av situationen vid intervjuerna då det är en onaturlig situation där de vet att deras svar analyseras. Jag försökte undvika att de kände sig obekväma genom att genomföra intervjuerna i en miljö de kände igen och förhoppningsvis var trygga i, nämligen i sin skola. ”Miljön kan påverka informanterna på det sättet att vissa miljöer får dem att känna sig mer avslappnade och naturliga, vilket kan påverka resultatet gynnsamt” (Lagerholm 2005:33). Vetskapen om att de blev inspelade (genom datorn) anser jag inte påverkade dem nämnvärt eftersom datorn användes till informanternas fördel då de under intervjun kunde följa mina frågor och på så vis underlätta förståelsen.

Även jag som undersökare kan komma att påverka och bli påverkad av informanterna genom personliga intryck och personlighet hos informanterna men genom en medvetenhet om detta anser jag ändå min studie vara av god reliabilitet och att jag som undersökare är objektiv.

Jag anser även att liknande resultat går att uppnå om undersökningen genomförs av andra eftersom resultaten helt baseras på information som framkom då jag intervjuade informanterna. Resultaten kommer därav från formulerade frågor på intervjumallen.

Vad gäller validitet i min studie har riktlinjer för sättet på vilket intervjuerna bör genomföras tagits i betänkande. De rekommendationer om att göra semistrukturerade intervjuer har följts för att få ett så användbart resultat som möjligt följt av en beprövad enkät som underlag för fortsatt intervju. Med hjälp av dessa rekommendationer som effektiva mätinstrument anser jag att studien har god validitet.

De etiska aspekterna i min studie har följts genom att informera mina informanter både skriftligt och muntligt om anonymitet och frivillighet. Detta gjordes både innan urvalet och innan intervjuerna. Möjligheten fanns för informanterna att inte uppge sina namn och på så vis även vara anonyma för mig. Många valde trots detta att skriva ut sina namn och de garanterades då istället full anonymitet i uppsatsen genom fingerade namn och vag identifiering om var studien genomförts. Jag anser att

mina resultat är för få för att kunna generaliseras men eventuellt kan de ses som en vägledning eller underlag för vidare forskning inom ämnet.

## 4. Resultatredovisning

### 4.1 Lågs kattande informanter, Esmee och Hiwa

#### 4.1.1 Esmee

Esmee är en av de informanter som hade lägst medelvärde i enkätundersökningen. Av alla de 50 påståendena om strategianvändning i SILL-enkäten svarade Esmee ja på 35 stycken.

*Bakgrund:* Esmee kommer från Holland och är 25 år gammal. Hon har holländska som modersmål men talar även engelska och svenska. I Holland började hon skolan när hon var fyra år och fortsatte tills hon var 11 år. Efter det fortsatte hon fyra år på högstadiet och gick vidare till två år på en frisörutbildning på gymnasiet och ytterligare två år för att bli tandsköterska.

Esmee flyttade till Sverige på grund av sin holländske pojkvän som för närvarande arbetar i den västsvenska kommun de båda är bosatta i. Hon började studera svenska på nivå b på Sfi och har efter ett och ett halvt år kommit till nivå f i ämnet svenska som andraspråk. I Holland har hon fått undervisning i sitt modersmål. Hon har inga planer på att studera vidare i Sverige på grund av ovissheten i hennes sambos arbete som kan komma att förflytta dem båda till ett nytt land.

*Strategier:* För att lära sig svenska använder Esmee sig av sin svenska kompis. För att tala svenska använder hon sig av alla de tre språk hon kan men för att förstå eller skriva språket tänker hon endast på holländska och hon påpekar att det är enklare att förstå svenska än det är att tala det. Då det finns brister i den svenska grammatiken och ordförrådet går hon "lite runt" det hon vill säga för att fortfarande få fram budskapet, ibland använder hon sig även av engelska. Att gissa är ytterligare en strategi Esmee använder sig av vid brist på kunskap. Esmee tänker på holländska för att förstå det svenska språket hon hör och läser och på så vis förstår hon allting. Men ibland ber hon ändå personer att tala långsammare men tycker att det är svårt när människor är gamla.

Esmee känner sig inte orolig när hon talar svenska. Känslor tänker hon inte alls på eftersom hon inte behöver så mycket svenska som

försätter henne i situationer där oro kan uppstå. Hon samarbetar med en turkisk väninna för att lära sig svenska och hon kan förstå hennes känslor gällande svårigheter i svenska språket.

*Motivation:* Tidigare ville Esmee ha ett arbete och det motiverade henne ett tag men inte längre eftersom hon inte vet om hon ska stanna i Sverige eller inte. På grund av det läser hon istället engelska och svenska på skolan utan att ha specifika mål. Hon motiverar inte sig själv speciellt mycket eftersom hon endast använder svenskan när hon ska handla eller tala i telefon och då det mer känns som ett tvång. Lärarna och undervisningen i skolan menar hon är okej och arbetssätt som hon lär sig bäst på är att både lyssna och läsa samtidigt eftersom hon har dyslexi. Från Sfi fick hon tillgång till en dagstidning som en explicit strategi att lära sig mer svenska.

*Autonomi:* Esmee tar ansvar för sitt eget lärande både i skolan och hemma genom att bland annat bestämma sig för att titta på svenska tv-program och inte enbart göra det läraren ber henne om i skolan.

#### **4.1.2 Hiwa**

Hiwa är den andre av de två som självskattade sig lägst i enkätundersökningen. Av de 50 inlärningstrategier som jag räknade upp i SILL- enkäten berättade Hiwa att han använder sig av 38 stycken.

*Bakgrund:* Hiwa är 37 år och kommer från Irak. Han har arabiska som modersmål och talar även engelska. Hiwa har gått i skola i Irak och har universitetsutbildning inom statistik och journalistik. Han flyttade till Sverige 2007 på grund av våld i hemlandet. Han har tidigare läst Sfi och började då på nivå c och studerar nu på svenska som andraspråk nivå f. Modersmålsundervisning har han fått i hemlandet. Hiwa funderar på att studera vidare i Sverige och i så fall till journalist eftersom han redan i hemlandet är utbildad radiojournalist utöver studier i statistik.

*Strategier:* För att komma ihåg allt han lär sig på svenska använder Hiwa sig av lexikon och tycker att det är viktigt att lära sig många nya ord och benämningar för att komma ihåg allt. För att tala svenska översätter han nästan alltid från arabiska först, ibland från engelska, men i mer än 90 procent av fallen tänker han på arabiska först för att sedan översätta till svenska. Detsamma gör han när han skriver och för att förstå. Då Hiwa inte förstår ber han om upprepningar och berättar samtidigt att han är ”rädd att använda språket” eftersom han känner sig osäker och ”man vill inte känna sig att han är dum”. För att minska denna oro som han känner inför svenska språket talar han med dem som förstår hans situation som till exempel läraren och sina klasskamrater så



mycket som möjligt. Han vet att de förstår honom om han skulle säga fel eftersom de är i samma situation.

För att hjälpa sig själv att förstå svenska brukar han titta på tv, repetera och använda lexikon. Det är lättare att förstå svenskan när han har möjlighet att läsa samtidigt som han hör det. Han påpekar att han vill använda språket mer och det märks att han anstränger sig för att göra det. Ett exempel på det är att han numera avsäger sig rätten till tolk på till exempel vårdcentraler eller andra myndigheter för att lära sig svenska bättre och han tycker att det fungerar bra eftersom det är enklare för honom att förstå än att tala svenska.

Hiwa gör inget speciellt för att uppmuntra sig själv, kanske pratar han något mer. I början tänkte han mycket på sina känslor när han talade svenska men nu är det bättre påpekar han. Han samarbetar både med sin vän som är i samma situation och sin fru som han anser är bättre än honom på att tala svenska. För att lära sig mer svenska ställer han ibland frågor men inte så mycket. Strategier han fick lära sig i Sfi är att läsa mycket och uppmuntra sig själva att tala. Sfi lärde honom språket och många nya ord och detta gjordes på olika sätt. Till exempel tittade de på svenska filmer och läste tidningar som strategier för att lära mer.

*Motivation:* Hiwa vill utveckla sitt språk för att tala bättre svenska. Han vill inte enbart använda "vanliga" språk, vilket jag tolkar som modersmålet arabiska och engelska, utan flera andra språk med eftersom det behövs när man jobbar som journalist. Som journalist arbetar man med språk berättar Hiwa och inser att han måste vara mycket duktig på svenska för att lyckas med detta mål. Han pratar inte svenska varje dag, men i skolan och när han handlar måste han göra det. Hiwa anser att undervisningen är bra eftersom den motiverar honom något. Vissa dagar känner han att han fått mycket information och är motiverad och mår bra medan han andra dagar känner tvärtom och frågar andra om de har förstått eller om det bara är han som inte gjort det.

*Autonomi:* Hiwa tar ansvar för sitt lärande, dock anser han att han gjorde det mer i Sfi än i svenska som andraspråk eftersom de i svenska som andraspråk går efter ett förbestämt schema som ska bli klart. Då han är klar med uppgifter i skolan menar han att han själv agerar för att lära sig mer genom att göra fler uppgifter.

## 4.2 Högs kattande informanter, Alba och Aina

### 4.2.1 Alba

Alba är en av dem som i enkätundersökningen hade högst medelvärde. Av de 50 strategipåståendena i sill-enkäten använder hon sig av 47 stycken.

*Bakgrund:* Alba är 31 år och kommer från Ecuador. Hon talar spanska och engelska men även lite tyska och franska. Alba har gått i skolan i Ecuador i 14 år, varav tre år på högskola men avslutade inte de studierna. Hon vill studera vidare i Sverige och funderar på kommunikation eller inredning. Alba flyttade till Sverige för tre år och två månader sedan efter att hon träffat sin svenske pojkvän på Mallorca. Hon började på nivå c på Sfi och gick över till svenska som andraspråk efter fyra månader på Sfi. Alba var hemma från studierna i ett år på grund av att hon fick ett barn och går nu på sista nivån, h, på svenska som andraspråk. I hemlandet har hon fått modersmålsundervisning.

*Strategier:* För att komma ihåg grammatik och ord läser hon tidningen varje dag. Hon använder sig även mycket av internet där hon läser en mängd olika sidor enbart för att lära sig mer svenska. Alba började studera svenska på egen hand genom att studera svenska internetsidor då det inte fanns någon plats på Sfi. Hon väljer att inte översätta svenskan genom engelska utan använder sig istället av både svenska och spansk-svenska ordböcker och hon läser alla brev och svåra dokument hon får hem på svenska. På vilket språk hon tänker beror på hur svår situationen är. Är det lätt kan hon tänka på svenska direkt annars kan hon behöva förbereda sig genom att antingen tänka på spanska eller ta lite tid på sig och tänka på svenska. Alba tycker det är enklare att förstå det svenska språket än att tala eller skriva det. Skriva tycker hon är svårast men enbart på grund av att hon vill skriva så bra som hon vet att hon kan på spanska och nöjer sig inte förrän hon anser att det svenska representerar hennes nivå i spanska. Det blir ibland problematiskt med språket då svenskan enligt Alba inte är ett lika rikt och målande språk som spanskan. När det känns svårt brukar hon använda sig av synonymer. Hon berättar att hon gillar grammatik mycket.

För att fokusera sitt lärande gör hon allt på svenska och försöker att inte översätta till andra språk utan bygger ut den svenska hon kan med synonymer. För att dämpa sin oro när hon talar svenska använder hon engelska ord i mitten av meningar för att känna sig säker igen och hon vet att de andra i gruppen förstår engelska och tycker därför att det är

okej. Alba är självsäker och har mycket självförtroende vilket hon tror hjälper som uppmuntran.

Hon tänker mycket på sina känslor när hon studerar svenska men har svårt att tala om dem så istället skriver hon för att bearbeta dem. Hon samarbetar med andra och tar alla chanser hon får att tala. Hon nämner att hon bor på den sidan av stan där människor talar mer med varandra. Hon ställer många frågor både i och utanför skolan till alla. Hon talar mycket med sina vänner om språket, hur man säger och hur man skriver det.

*Motivation:* Vad som verkligen motiverar Alba är att detta är hennes chans att göra klart sin karriär. Hennes barn är de som motiverar henne att använda svenska varje dag då barnen föredrar att tala svenska i hemmet. Alba lär dem även spanska men de vill inte göra fel och be henne översätta allt hon säger så istället blir det mestadels svenska hemma. Hon pratar enbart engelska med sin pojkvän eftersom det var på det språket de lärde känna varandra. Målet med svenskan är således att studera färdigt och en dröm som länge funnits hos henne är den att bli författare. Undervisningen gör henne varken mer eller mindre motiverad. Det hon har märkt är att alla lärare inte arbetar på samma sätt. Alba gillar att bli rättad och att läraren visar för henne vad som är fel eftersom hon anser att hon lär sig bättre på det sättet.

*Autonomi:* Alba tar mycket ansvar för sitt eget lärande. Om hon eller barnen är sjuka gör hon allt för att inte hamna efter vilket innebär en hel del studerande på egen hand. Samma ansvar tar hon i skolan då hon är klar med en uppgift.

#### **4.2.2 Aina**

Aina hade även hon hög självskattning på enkätundersökningen. Av de 50 olika påståendena om strategier använder Aina sig av 41 stycken.

*Bakgrund:* Aina är 37 år gammal och kommer från Polen. Hon har varit bosatt i Sverige i 9 år men har sedan hon var sex år tillbringat somrarna i Sverige på grund av att hon har släktingar här. Aina har polska som modersmål men talar även engelska, ryska, tyska och svenska. I Polen har hon gått i skolan i 12 år upp till gymnasiet och fick även modersmålsundervisning i polska där. Hon har läst svenska sedan 2003 då hon började på Sfi nivå c eller d och nu är hon på sista nivån, h, på svenska som andraspråk och slutar om en månad. Aina planerar att studera vidare inom omvårdnad till hösten om hon klarar det nationella provet.

*Strategier:* För att komma ihåg grammatik och ord pekar hon på kombinationen skola och kontakt med människor och språket utanför skolan som avgörande. Skolan är till stor hjälp med grammatik men själva språket lär hon sig genom att varje dag ha kontakt med svensktalande och använda språket. Denna kombination gör det lättare för Aina att komma ihåg grammatik och ord. För att tala svenska tänker hon på svenska direkt, hon översätter inte från något annat språk innan och detsamma gäller när hon ska läsa och skriva på svenska. Hon har funderat över detta och insett att hon avancerar lättare genom att inte översätta från sitt modersmål eller något annat språk. Från början menar hon att hon översatte på det sättet men inte längre. Det kommer nu automatiskt på svenska först. För att kunna använda svenska trots brister i grammatik och ord försöker hon hitta andra ord som kan passa i situationen. Hon ”går runt” det hon vill säga och försöker hitta andra sätt att förmedla det hon vill så att personen förstår vad hon vill ha sagt. Aina gör inget speciellt för att hjälpa sig själv att förstå svenska språket. Det brukar inte vara något problem. Hon förstår och gör därför inget speciellt. Ibland händer det att hon frågar någon annan då hon tycker att det är jättesvårt, annars ”hitta själv i läroboken”. Hon känner ingen oro när hon talar svenska. För att uppmuntra sig själv gör hon inget speciellt. Ibland sätter hon upp ett papper vid spegeln på morgonen där det står ”jag kan, jag vill”. Känslorna hon får när hon talar svenska gör hon inget speciellt åt. Det finns ingenting som gör henne stressad. Hon samarbetar med andra för att lära sig mer och då ofta med någon från släkten eller sin man eller dotter som hon hjälper med läxorna och på så vis lär sig av henne. Det är svårt enligt Aina att förstå klasskamraternas känslor när de talar svenska eftersom de är från olika länder och alla pratar olika. Hon ställer frågor till alla, lärare och kamrater, för att lära sig mer svenska. I skolan har hon fått lära sig några strategier från lärarna som kan underlätta för henne i olika uppgifter och hon tycker att de fungerar.

*Motivation:* Det som motiverar henne är att hon vill stanna här i Sverige. Hon har bestämt sig från början att hon vill bo här och har därför bestämt sig för att lära sig språket och hur människor från Sverige tänker och betar sig. Sverige är inte så olikt Polen påpekar hon. Från början var det ganska svårt för Aina att lära sig svenska men tyckte då att hennes kunskaper i engelska och tyska hjälpte henne. Hon använder svenska varje dag och talar svenska hemma eftersom hennes man kommer från ett annat land med ett språk som hon inte talar. Hon talar enbart svenska med sin dotter och de tittar även endast på svenska tv-program tillsammans. Undervisningen i skolan gör henne mer motiverad

eftersom det är detta hon vill. Hon lär sig mycket utanför skolan men även otroligt mycket i skolan, det är något nytt varje dag. Hur läraren är och hur denne arbetar är en stor motivering för Aina. Hon lär sig bäst genom att lyssna, läsa, tala och skriva det vill säga genom att använda allt hon kan.

*Autonomi:* Aina berättar att hon inte förlitar sig på andra människor för sin språkframgång utan hon känner att hon måste ta ansvar själv, både i och utanför skolan. Hon är självständig i sitt lärande och gör uppgifter trots läraren inte bett henne.

## 5. Analys och diskussion

### 5.1 Självbild

Esmees och Hiwas båda låga självskattning och därmed låg självbild när det kommer till språkinlärning. Hos Hiwa märks det mer än hos Esmees som i övrigt utstrålar en högre positiv självbild.

Hiwa känner sig rädd för att använda språket vilket bidrar till hur han projicerar sig själv till sin omvärld. Cullberg Weston menar att en person kan ha flera olika självbilder beroende på situationen (2005:17). Hiwas självbild utanför skolan är kopplad till den miljö han växt upp i och levtt största delen av sitt liv i. Eftersom det behövs både andra- och tredjepersonsperspektiv för att bilda förstapersonsperspektivet kan det vara möjligt att Hiwa inte har någon som kan spegla den självbild han har skapat i skolan vilket bidrar till att den är låg (Mark 1998).

Att självbild styr vårt handlingsmönster påstår både Cullberg Weston (2005) och Mark (1998). Detta kan vara problematiskt då den självbild som skapats i ett annat land med andra skolkulturella referensramar blir den enda kända i förhållandet till den svenska skolan.

Esmees låga självbild vad gäller språkinlärning kan ha sin grund i hennes dyslexi. Jag anser att hon är bättre än vad hon tror efter vad jag har hört då jag pratat med henne och anser därför att hon har en missvisande självbild som drar åt det alltför nedsättande hållet (Mark 1998).

Alba och Aina är de informanter som hade högst medelvärde i enkätundersökningen. Albas självbild är hög och hon verkar ha funnit en ny svensk självbild samtidigt som hon behåller den latinamerikanska. Hon har många människor i sin närhet som speglar denna svenska självbild dagligen vilket kan ha ett samband med språkframgången. Ainas självbild är lika hög som Albas. Hon är otroligt lugn när det

kommer till svenska språket och säker på vad hon kan. Detta lugn tror jag gör att hon ser på sin språkinläring med ro vilket har bidragit till nivån hon är på nu. Informanterna har olika orsaker till hur hög eller låg deras självbild i språkinläringen är och jag anser inte att självbilden har något samband med nivån de studerar på.

## 5.2 Inlärningsstrategier

Esmee och Hiwa som självskattar sig lägst i enkätundersökningen använder ungefär lika många strategier (35 respektive 38 stycken). De har även gemensamt att de strategier som används mest är kompensationsstrategier, som är direkta strategier, och sociala strategier, som är indirekta strategier. Esmee och Hiwa delar även att det är enklare att både få höra och se språket i skrift samtidigt och Esmee, Hiwa och Alba tycker alla att det är enklare att förstå svenska än det är att tala eller skriva det.

Alba och Aina har även de ett näraliggande antal strategier som de använder (47 respektive 41 stycken). De har även gemensamt att de strategier som används mest är indirekta strategier. Av alla fyra informanter är Alba den som använder flest strategier enligt SILL, hon är även den som tänker mest på sin inläring och vad som bidrar till framgång för just henne. Kommunikativ kompetens är det som inlärningsstrategierna syftar till att uppnå. Alba som använder många, nästintill alla, strategier presterar även bättre språkligt vilket skulle kunna vara ett resultat av hennes många strategier (Oxford 1990). Alba skulle kunna sägas vara en "good language learner" då hon uppfyller att vara: aktiv, uppmärksam på både form och mening, använder strategier för att styra över sin inläring, är medveten om inlärningsprocessen och sin egen personliga inlärningsstil (Ellis 1997:77).

Aina är inte lika medveten om sina strategier som Alba men använder även hon betydande andel strategier i SILL och även hon presterar, efter vad jag har hört då vi talades vid, bra språkligt. Det faktum att Alba och Aina studerar på en högre nivå än Esmee och Hiwa kan möjligen ha betydelse i att de har tillägnat sig fler inlärningsstrategier men jag anser det inte troligt eftersom strategierna till största del har förvärvats på egen hand.

Hiwa och Aina ligger nära varandra vad gäller antal använda strategier (38 respektive 41 stycken). Trots detta anser jag att Aina är mer lik Alba i sin språkinläring än vad hon är Hiwa, kanske på grund av lägre motivation och osäkerhet hos Hiwa samt lägre autonomi. Enligt Oxford (1990) används de kognitiva strategierna mest av språkinlärare.

Eftersom det handlar om frekvens är det svårt att se några tecken hos mina fyra informanter eftersom jag inte undersökte frekvensen utan enbart antal använda strategier. De som använder flest kognitiva strategier är Esmee och Alba.

Esmee använder flest direkta strategier medan Alba, Hiwa och Aina har högre andel indirekta strategier. Nelson Wareborn har gjort en undersökning utifrån Oxfords klassificering där hon bland annat undersökte sambandet mellan elevers arbetsinsats i skolan, deras slutbetyg, inlärningsstrategier samt motivation (2004:2). Det framkom att de direkta strategierna användes mest frekvent. Även här handlar det om frekvens vilket gör det svårt att jämföra hennes resultat med mina. Allestam (2007) har också kommit fram till en liknande slutsats. Hon undersökte ordinlärningsstrategier hos elever i svenska som andraspråk, engelska och moderna språk vilket visade att direkta strategier var dominerande. Allestams resultat om dominerande direkta strategier går att jämföra med mina och det är då intressant att se att Esmee, som är den informant med minst motivation och minst antal använda strategier, skiljer sig från övriga informanter genom att använda sig av flest direkta strategier.

### **5.3 Motivation**

Esmee och Hiwa har lägre motivation än Alba och Aina. Hiwa har, trots låg självbild, ett tydligt mål med vart svenskan ska ta honom. Målet är att utbilda sig till journalist. Esmee, som även hon har låg självbild, har inga mål med svenskan på grund av att hon har en oviss framtid i Sverige. Esmee är den informant som har lägst motivation.

Motivation handlar ofta om att sträva mot ett mål (Jenner 2004). Detta mål har Hiwa, Alba och Aina men inte Esmee som på grund av ovisshet i vistelsen i Sverige har lägre motivation än de övriga. Till detta hör även attityder och affektiva tillstånd som påverkar graden av ansträngning en inlärare gör för att lära sig ett andraspråk (Ellis 1997). Denna ansträngning syns inte lika tydligt hos Esmee som hos de tre övriga informanterna. Det gick lättare för Esmee att lära sig svenska när hon hade något som motiverade henne medan svenskan nu istället blir ett tidsfördriv.

Kognitiva och metakognitiva strategier är de som mest påverkas av motivation (Schmidt & Watanabe 2001:348). Esmee och Hiwa som verkar ha lägre grad av motivation, använder inte heller dessa strategier i lika hög grad som de använder andra strategier. De strategier som är minst påverkade av motivation är således de sociala strategierna, något

som både Esmee och Hiwa använder.

Alba är den informant som har högst motivation och flest mål att sträva mot. Hon använder kognitiva och metakognitiva strategier i högre grad än de två lågskattande informanterna. Aina har även hon hög motivation och använder sig av kognitiva och metakognitiva strategier. Dock ligger hon nära Hiwa i antal vilket gör att det även här går att urskilja Esmee från de övriga informanterna genom att hon använder sig minst av dessa strategier.

Ovannämnda motivation kan ses som den inre hos informanterna, ett eget intresse, medan det informanterna har gemensamt från skolan kan ses som den yttre motivationen. Det innebär påtryckningar från lärare och kursplan för att gå vidare i språkutvecklingen. Eftersom den yttre motivationen från skolan är likartad för alla informanter visar det tydligt hur viktigt det är med inre motivation för att avancera. Jag anser det dock inte troligt att de olika nivåerna informanterna befinner sig på påverkar deras motivation.

#### **5.4 Autonomi**

Esmee och Hiwa är båda autonoma men inte i lika hög grad som Alba och Aina. Hiwa har gått från att vara självständig i Sfi till att bli mindre självständig i svenska som andraspråk. Alba är den som tar mest ansvar för sin egen framgång. Hon är oberoende i skolan men lägger även ner betydande studier hemma. Aina lägger stor vikt på eget ansvar utanför skolan genom att hela tiden hålla kontakten med språket genom dagliga samtal på svenska. Esmee och Hiwa ser även de till att på fritiden ta ansvar för språkinläringen genom att titta på svenska tv-program, dock är det ingen av dem som använder språket kommunikativt utan mottar det endast receptivt.

Autonomi eller oberoende i formella situationer är det som påverkar framgången mest enligt Naiman *et al.* (1996:147). Alba tar tag i sin inläring i både formella och informella sammanhang vilket har resulterat i att hon nått en hög kompetens i andraspråket svenska. Alba och Aina har gemensamt att båda använder svenskan varje dag i hög grad utanför skolan. De ligger språkligt relativt nära varandra, det vill säga de har båda hög kompetens i svenska språket medan Esmee och Hiwa som inte använder svenskan varje dag har lägre kunskaper i språket.

Autonomi är inget en individ föds med utan det måste läras in. Alla informanter har gått i skolan i olika länder och har alla olika skolkulturella referensramar som påverkar. Alla har möjligtvis inte fått



lära sig att det är positivt att ta eget ansvar då flera skolor är lärarstyrda på ett helt annat sätt än den undervisning som bedrivs i Sverige. Autonomi hänger i hög grad samman med medvetenhet och på så sätt även med inlärningsstrategier. Utan denna medvetenhet är det svårt att veta hur och vilka strategier som kan användas för att optimera inläringen och att det krävs autonom förmåga för att prestera. Medvetenheten gör att inläraren tänker kring sin inläring och blir mer tillgänglig för språket.

### **5.5 Samband mellan självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi**

Vilka samband finns då mellan de olika undersökta företeelserna? De resultat som jag kom fram till i min undersökning var tvärtemot det som jag hade förväntat mig. Mitt hypotetiska antagande var att en individ med hög självbild använder inlärningsstrategier, motivation, autonomi i låg utsträckning. Istället tyder resultatet på att hög självbild har ett samband med hög användning av inlärningsstrategier. Hög självbild indikerar även att motivationen och autonomin är högre än hos de med låg självbild. Hög självbild verkar alltså ha ett samband med alla begrepp i antagandet ovan i ungefär lika hög grad.

Mitt andra hypotetiska antagande var att en individ med låg självbild använder sig av inlärningsstrategier, motivation, autonomi i hög grad. Resultatet tyder, tvärtom, på ett samband mellan låg självbild och låg användning av inlärningsstrategier. Låg självbild och motivation verkar inte ha ett lika starkt samband som låg självbild och användning av inlärningsstrategier. Detta syns hos Hiwa och Esmee som båda är lågskattande informanter men med olika hög motivation. Alltså verkar ett mål med studierna kunna motivera en elev utan att bidra till större användning av strategier. Låg självbild tyder även på att autonomin är lägre då de högskattande informanterna var mer autonoma än de lågskattande.

Den sista forskningsfrågan är om självbilden påverkar alla begrepp i lika hög grad. Jag anser att det skiljer sig åt. Det som har starkast samband med självbilden verkar vara inlärningsstrategierna. De båda högskattande informanterna använder inlärningsstrategier i högre grad än de lågskattande informanterna.

Motivationen verkar inte ha ett lika starkt samband som inlärningsstrategierna. Ett mål med språkinläringen behöver inte leda till att en informant aktivt förändrar sin inläring genom att använda fler inlärningsstrategier eller blir mer autonom. Men motivationen verkar

göra informanterna mer benägna att samtala och använda språket utanför skolan.

Sambandet mellan självbild och autonomi tyder på att hög självbild bidrar till högre autonomi vilket omvänt leder till att låg självbild bidrar till lägre autonomi. Motivation och autonomi påverkar användningen av inlärningsstrategier enligt tidigare nämnda forskare men min undersökning indikerar att det även finns ett samband mellan motivation och autonomi på så vis att motivationen gör informanten mer autonom vilket bidrar till att lära sig istället för att bli lärd.

Det är även intressant att se att inlärningsstrategierna följer informanternas grad av motivation. Esmee som har lägst motivation använder även minst antal inlärningsstrategier (35 stycken). Efter Esmee kommer sedan Hiwa som har högre motivation, han använder sig av 38 stycken inlärningsstrategier. Aina kommer därefter med hög motivation och 41 använda strategier och slutligen Alba som har högst motivation använder 47 stycken inlärningsstrategier.

Ytterligare ett samband kan urskiljas hos Alba och Aina som båda valt att inte översätta från ett annat språk för att lära sig svenska. De har kommit längre i kommunikativ kompetens och har båda högre motivation och är autonoma i högre grad.

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka om det finns ett samband mellan självbild och användningen av inlärningsstrategier och om detta eventuella samband även går att relatera till motivation och autonomi.

Jag anser att syftet är väl uppfyllt då den kvalitativa studien visar på sambanden mellan självbild, inlärningsstrategier, motivation och autonomi. Det är svårt att tyda dessa samband efter endast ett fåtal intervjuer och det skulle vara mycket intressant och givande för undervisningen i svenska som andraspråk om vidare forskning kring detta fördes med ett större antal informanter.

## **6. Slutsatser**

Min undersökning tyder på att självbilden kan spela en viktig roll i andraspråksinläringen trots att denna faktor mig veterligen inte tidigare uppmärksammats i forskning i andraspråksinläring.

Resultatet av min undersökning är att låg självbild tyder på en lägre grad av användning av inlärningsstrategier och lägre autonomi samt att motivationen inte följer samma mönster. Låg motivation tycks ha ett samband med låg självbild men inte ett lika starkt sådant.

Vidare tycker jag mig kunna urskilja ett mönster vad gäller hög

självbild som gör att inläraren använder sig av fler strategier, har högre motivation och är autonom i stor utsträckning.

Resultatet visar även på att självbilden inte verkar ha ett lika starkt samband med alla begrepp. Svagast samband tycks finnas mellan självbild och motivation och starkast samband mellan självbild och inlärningsstrategier.

Till vidare forskning har jag i min undersökning även funnit intressanta samband mellan flyttorsaken till Sverige och skolframgången. Hiwa som flydde från våld gör framsteg men har låg självbild och motivation och även vissa svårigheter med språket. Esmee har inte heller valt flytten helt själv eftersom hon flyttade med sin pojkvän som fått jobb i Sverige. Hennes självbild är låg och det är även motivationen. Alba som flyttade på grund av kärlek och därför har valt flytten själv har hög självbild och motivation och avancerar snabbt. Detsamma gäller Aina som själv valt att flytta till Sverige, hennes självbild och motivation är hög.

Att dra generella slutsatser från mina resultat är givetvis svårt eftersom det endast handlar om fyra informanter. Det jag funnit hos dessa informanter kan istället fungera som ett utgångsläge för större undersökningar i framtiden rörande faktorer som påverkar språkinläringen och däribland självbildens betydelse.

## 7. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niklas & Hyltenstam, Kenneth 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråkisinläring. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 221-258
- Ahl, Helene 2004. *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Forskning i fokus, nr. 24. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm.
- Allestam, Cecilia 2007. *Ordinlärningsstrategier i svenska som andra språk, engelska och moderna språk*. C-uppsats vid Göteborgs Universitet, Institutionen för svenska språket. <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19034> Hämtad 2010-04-20.
- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 503-537
- Brown, James Dean, Robson, Gordon & Rosenkjar, Patrick R 2001. Personality, motivation, anxiety, strategies and language proficiency of Japanese students. I: Dörnyei, Zoltán & Schmidt Richard (red.) *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language teaching and Curriculum Center. S 361-398.
- Chamot Uhl, Anna & O'Malley, Michael J 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Cohen, Andrew D 1998. *Strategies in learning and using a second language*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Cullberg Weston, Marta 2005. *Ditt Inre centrum. Om självkänsla, självbild och konturen av ditt själv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ellis, Rod 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraurud, Karin & Bijvoet, Ellen 2004. Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 389-417.
- Gebhard, Jerry G. & Oprandy, Robert 1999. *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jenner, Håkan 2004. *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr. 19. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm.
- Karlsson, Emma 2009. "Alla morötter är bra morötter". C-uppsats vid Göteborgs Universitet, Institutionen för svenska språket.
- Kvale, Steinar 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion- ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 461-499.
- Mark, Eva 1998. *Självbilder och jagkonstitution*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Mc Donough, Steven H 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. Great Britain: Hodder headline PLC
- MSU 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Dnr 2003:757. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm.
- Naiman, Neil, Frölich, Maria, Stern, H.H, Todesco Angie 1996. *The good language learner*. Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/motivation>. Hämtad 2010-03-15.
- Naclér, Kerstin 2004. Barns språkliga socialisation före skolstart. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 437-459.
- Nelson Wareborn, Margit 2004. *Minst 100 nya ord i veckan ska läras in. Vem har motivation och uthållighet för det? Andraspråksinlärares strategianvändning i ordinlärning*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Oxford, Rebecca L 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rebenius, Inga 2007. *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarska ett gränsland till moralfilosofi*. Frölunda: Universitetsbiblioteket.
- Rubin, Joan 1987. Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. I: Rubin, Joan & Wenden, Anita 1987. *Learner strategies in language learning*. Port: Prentice Hall International (UK) Ltd. S 15-30.

- Schmidt, Richard & Watanabe, Yuichi 2001. Motivation, strategy and pedagogical preferences in foreign language learning. I: Dörnyei, Zoltán & Schmidt Richard (red.) *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language teaching and Curriculum Center. S 313-359.
- Skolverket a: Kursplan i svenska som andraspråk <http://www.Skolverket.se/sb/d/387/a/16143/func/kursplan/id/4090/titelId/SVA1050%20-%20Svenska%20som%20andraspr%20E5k>. Hämtad 2010-03-05.
- Skolverket b: Grundläggande vuxenutbildning <http://www.Skolverket.se/sb/d/387>. Hämtad 2010-03-18.
- Skolverket c: Mål och strategi för vuxnas lärande <http://www.Skolverket.se/sb/d/377/a/878>. Hämtad 2010-03-18.
- Stroud, Chrisopher 2004. Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 329-357.
- Thavenius, Cecilia 1990. *Learner Autonomy and Foreign Language Learning*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr. 90:173. Lund.
- Tingbjörn, Gunnar 2004. Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv- en tillbakablick. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), 2004. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 743-761.
- Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan 2007. *Enkätboken*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Wenden, Anita 1987. Conceptual Background and Utility. I: Rubin, Joan & Wenden, Anita 1987. *Learner strategies in language learning*. Port: Prentice Hall International (UK) Ltd. S 3-13.

Bilaga 1. Självskattningsenkät av Ann- Marie Wahlström (Bedömning och utvärdering i svenska som andraspråk LSI210), modifierad av mig.

## **Självskattning**

Markera det svar som bäst stämmer med din uppfattning om din språkförmåga.

**1. Jag har lätt för att lära mig språk.**

Ja      Nej

**2. Jag har goda kunskaper i det svenska språket.**

Ja      Ganska bra      Ganska dåliga      nej

**3. Jag deltar aktivt i samtal på svenska på fritiden.**

Mycket ofta ofta      nästan aldrig      aldrig

**4. Jag deltar aktivt i samtal och diskussioner på svenska i undervisningen.**

Mycket ofta      ofta      nästan aldrig      aldrig

**5. Jag känner mig säker på att förklara med svenska ord.**

Mycket ofta      ofta      nästan aldrig      aldrig

**6. Jag måste tänka länge innan jag säger något på svenska.**

Mycket ofta      ofta      nästan aldrig      aldrig

**7. Jag känner mig säker på att svenskar förstår mitt uttal.**

Mycket ofta      ofta      nästan aldrig      aldrig

**8. Jag lyssnar på svenska på fritiden (radio, musik, ser på tv etc.)**

Mycket ofta      ofta      nästan aldrig      aldrig

**9. Jag läser på svenska på fritiden (tidningar, böcker, internet ect.  
OBS! inte läroböcker)**

Mycket ofta   ofta   nästan aldrig   aldrig

**10. Vad tycker du att du kan bäst? (1=bäst, 2, 3, 4)**

Läsa                    tala           skriva                    lyssna



## Bilaga 2.

### Information till elever

Jag skriver en uppsats på Göteborgs Universitet och skulle behöva Er hjälp. Undersökningen går ut på att Ni fyller i en enkät och några veckor senare kommer fyra av er bli tillfrågade att prata lite mer med mig.

Enkäten består av endast 10 frågor och jag ber Er svara så ärligt som möjligt, Er lärare kommer inte att ta del av Era svar.

Er medverkan är frivillig. Det går bra att avbryta undersökningen om Ni så önskar. För att göra undersökningen anonym kommer Ni bli tilldelade ett nummer på enkäten. Spara detta nummer så jag har möjlighet att prata mer med Er om det skulle bli aktuellt. Informationen jag får genom Ert deltagande och namn kommer enbart användas av mig och endast i denna uppsats.

Jag vill tacka Dig för din medverkan! Utan Din hjälp så hade min undersökning inte varit möjlig att genomföra.

Ni får jättegärna kontakta mig i framtiden om Ni har några frågor.

Vänliga hälsningar,

Johanna Togelid (gustogjo @student.gu.se)

## Bilaga 3. Intervjuguide

### **Bakgrundsfrågor**

Namn?

Kön?

Ålder?

Vilket land kommer du ifrån?

Vilket är ditt modersmål?

Kan du ytterligare språk?

Har du gått i skola i hemlandet?

Om ja, hur länge?

Typ av utbildning?

Varför och när flyttade du till Sverige?

Hur länge har du läst svenska som andraspråk?

Vilken nivå började du på?

Vilken nivå är du på nu?

Har du läst Sfi förut?

Har du fått undervisning i ditt modersmål?

Planerar du att studera vidare här i Sverige?

### **Övergripande frågor om strategier**

#### *Direkta strategier*

##### *Del A (Minnesstrategier)*

Hur gör du för att komma ihåg allt du lär dig, både ord och grammatik, för att sedan kunna använda det?

(Använder bilder, ljud, repeterar, använder handling)

##### *Del B (Kognitiva strategier)*

Hur tänker/gör du när du talar svenska?

Hur tänker/gör du när du ska förstå svenska?

Hur tänker/gör du när du ska skriva på svenska?

(Värdesätter mönster, kombinera okända sätt med kända sätt, mottaga sända, analysera och resonera över dina uttalanden och människors yttranden, översätter, använder dig av transfer skapa struktur för input output, tänker direkt på svenska, använder modersmål)

##### *Del C (Kompensationsstrategier)*

Hur gör du för att kunna använda svenska trots (fast) att det finns brister/luckor i det? (Fast du kanske inte kan all grammatik och alla ord ännu)

Mer precist, vad gör du när du inte kan?

(Gissar, synonymer, växlar till modersmålet, ber om hjälp, använder gester, undviker kommunikation, förenklar budskapet, hittar på nya ord, beskriver med många ord)

### ***Indirekta strategier***

#### ***Del D (Metakognitiva strategier)***

Hur gör du för att koncentrera ditt lärande?

För att hjälpa dig själv att förstå svenska?

(förförståelse, koncentrera sig, fördröja tal för att fokusera på att lyssna)

#### ***Del E (Affektiva strategier)***

Hur gör/förbereder du för att dämpa (minska) din oro när du använder svenska?

Hur gör du för att uppmuntra dig själv?

Vad gör du med dina känslor, tänker du på dem eller inte?

(lyssnar du på dina känslor och din kropp? skriver du dagbok? diskuterar du dina känslor med någon?)

#### ***Del F (Sociala strategier)***

Samarbetar du med andra för att lära dig svenska?

Känner du empati? (förstår andras känslor)

Ställer du frågor för att lära svenska?

### **Motivation**

Vad motiverar dig?

Vad är det som får dig att lära och använda svenskan varje dag?

Har du något mål med svenskan, med framtiden?

Tycker du att undervisningen gör dig mer/mindre motiverad?

På vilket sätt?

Finns det arbetssätt som du lär dig bättre/sämre på?

Har du fått lära dig olika sätt att lära svenska på, olika strategier och tips?

### **Autonomi**

Tar du själv ansvar för ditt lärande?

På vilket sätt tar du ansvar?

Om ja, både i skolan och utanför?

Om nej, varför inte?

Är du självständig i ditt lärande?

På vilket sätt?

Gör du saker fast din lärare inte bett dig?

## Bilaga 4

### Strategy Inventory For Language Learners (Min översättning)

#### **Del A (Minnesstrategier)**

1. Jag tänker på förhållandet/relationen/kopplingen mellan det jag redan vet och nya saker jag lär mig på svenska.
2. Jag använder nya svenska ord i meningar så jag kan komma ihåg dem.
3. Jag kopplar ljudet av ett svenskt ord med en bild (eller bild av världen) för att hjälpa mig att minnas ordet.
4. Jag minns ett nytt svenskt ord genom att göra en mental bild av en situation där ordet kan användas.
5. Jag använder rim för att minnas nya svenska ord.
6. Jag använder bildkort för att minnas nya svenska ord.
7. Jag agerar fysiskt på nya svenska ord (använder dem på ett fysiskt sätt för att komma ihåg dem).
8. Jag recenserar svensklektioner ofta.
9. Jag minns nya ord eller fraser genom att minnas deras placering på sidan i boken, var de var placerade på ett bord eller på en vägskylt.(fotografiskt minne)

#### **Del B (Kognitiva strategier)**

1. Jag säger eller skriver nya svenska ord flera gånger.
2. Jag försöker tala som en person som har svenska som modersmål.
3. Jag praktiserar (övar) de svenska ljuden.
4. Jag använder svenska ord jag kan på olika sätt.
5. Jag börjar konversationer/samtal på svenska.
6. Jag tittar på svenska tv-program på svenska eller går på filmer på svenska.
7. Jag läser för nöjes skull på svenska.
8. Jag skriver lappar, meddelanden, brev och rapporter på svenska.
9. När jag läser en svensk text skummar jag först igenom den (läser under texten snabbt) och går sedan tillbaka och läser noggrant.
10. Jag letar efter ord i mitt eget språk som liknar nya ord på svenska.
11. Jag försöker hitta mönster i svenskan.
12. Jag hittar innebörden av ett svenskt ord genom att dela upp det i delar som jag förstår.
13. Jag försöker att inte översätta ord för ord.
14. Jag gör sammanfattningar av information som jag hör eller läser på svenska.

### **Del C (Kompensationsstrategier)**

1. För att förstå främmande svenska ord, gissar jag.
2. När jag inte kan komma på ett ord under en konversation/samtal på svenska, använder jag gester.
3. Jag hittar på nya ord, om jag inte vet det rätta på svenska.
4. Jag läser på svenska utan att titta upp varje nytt ord.
5. Jag försöker gissa vad den andra personen kommer att säga härnäst på svenska.
6. Om jag inte kommer på ett svenskt ord använder jag ett ord eller en fras som betyder samma sak.

### **Del D (Metakognitiva strategier)**

1. Jag försöker hitta så många sätt som jag kan för att använda min svenska.
2. Jag märker mina svenska misstag och använder den informationen för att hjälpa mig själv att prestera bättre.
3. Jag uppmärksammar när någon talar svenska.
4. Jag försöker ta reda på hur man blir en bättre inlärare av svenska.
5. Jag planerar mitt schema så jag har tillräckligt med tid för att studera svenska.
6. Jag letar efter folk som jag kan prata med på svenska.
7. Jag ser efter möjligheter att läsa så mycket som möjligt på svenska.
8. Jag har tydliga mål för att förbättra mina kunskaper i svenska.
9. Jag tänker på mina framsteg när jag lär mig svenska.

### **Del E (Affektiva strategier)**

1. Jag försöker att slappna av när jag är rädd för att använda svenska.
2. Jag uppmuntrar mig själv att tala svenska även när jag är rädd för att göra misstag.
3. Jag ger mig själv en belöning eller beröm när jag gör bra ifrån mig på svenska.
4. Jag märker om jag är spänd eller nervös när jag studerar svenska.
5. Jag skriver ner mina känslor i en språkinlärningsdagbok.
6. Jag pratar med någon annan om hur jag känner när jag lär mig svenska.

### **Del F (Sociala strategier)**

1. Om jag inte förstår någon på svenska så ber jag den andra personen att sakta ner eller säga det igen.
2. Jag ber svensktalande att rätta mig när jag pratar.

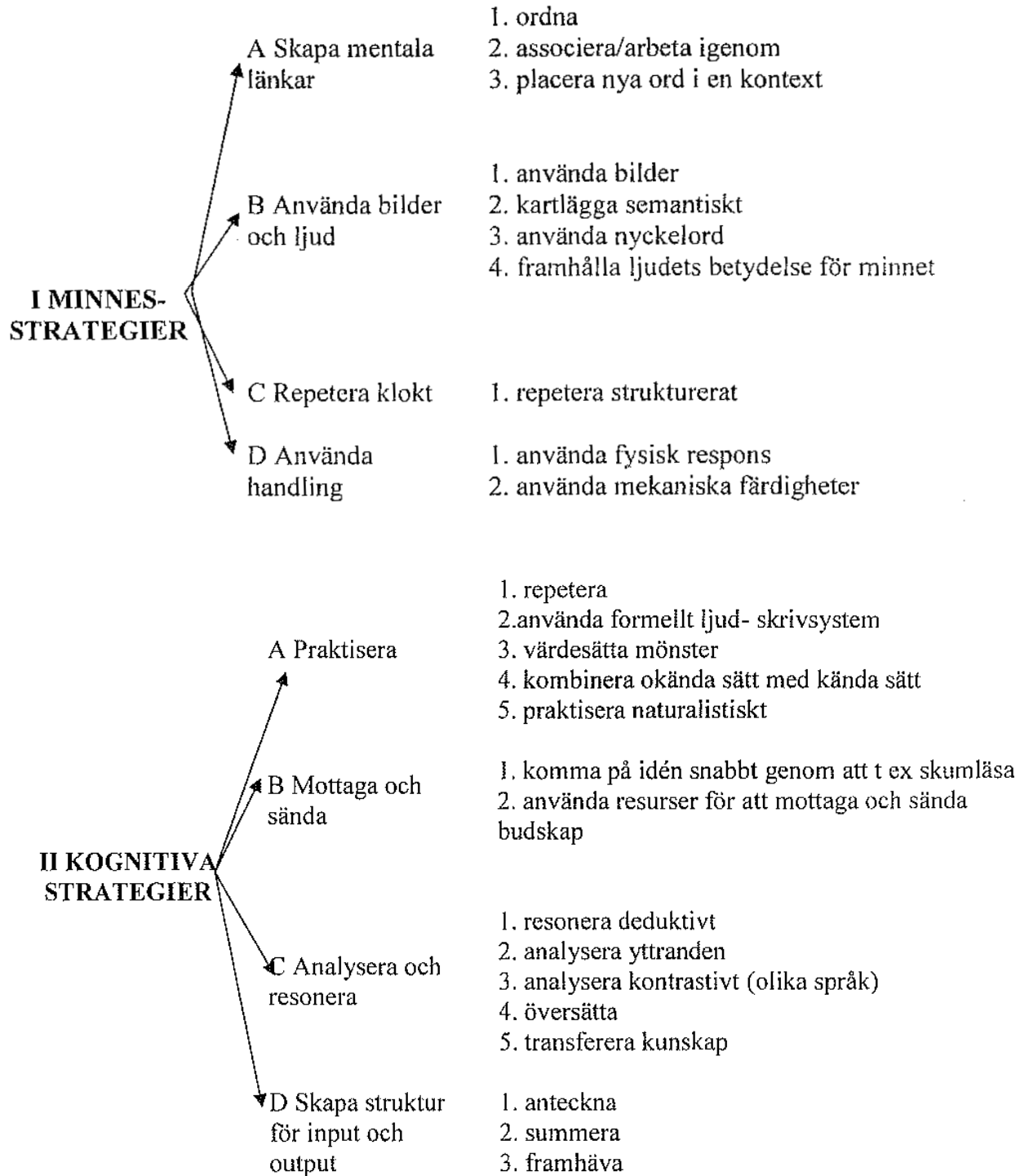
3. Jag övar min svenska med andra studenter.
4. Jag ber om hjälp från svensktalande.
5. Jag ställer frågor på svenska.
6. Jag försöker lära mig om den svenskspråkiga kulturen.

Svarsalternativ:

Ja/Nej

Bilaga 5. Oxfords klassificering i svensk översättning av Nelson Wareborn (2004:22ff).

**DIREKTA STRATEGIER**



**III  
KOMPENSATIONS  
- STRATEGIER**

A Gissa intelligent

1. använda lingvistiska ledtrådar
2. använda icke språkbaseade ledtrådar

B Övervinna  
begränsningar i tal  
och skrift

1. växla till modersmålet
2. erhålla hjälp
3. använda mimik eller gester
4. delvis eller totalt undvika kommunikation
5. välja ämne
6. förenkla budskap
7. hitta på nya ord
8. beskriva med många ord

**INDIREKTA STRATEGIER**

**I  
METAKOGNITIV  
A STRATEGIER**

A Centrera sitt  
lärande

1. aktivera sin förståelse
2. koncentrera sig
3. fördröja tal för att fokusera på lyssnande

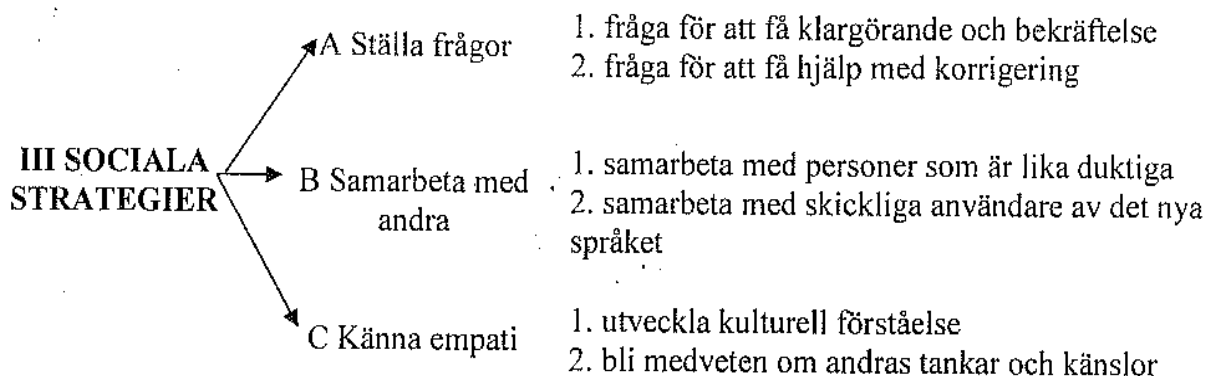
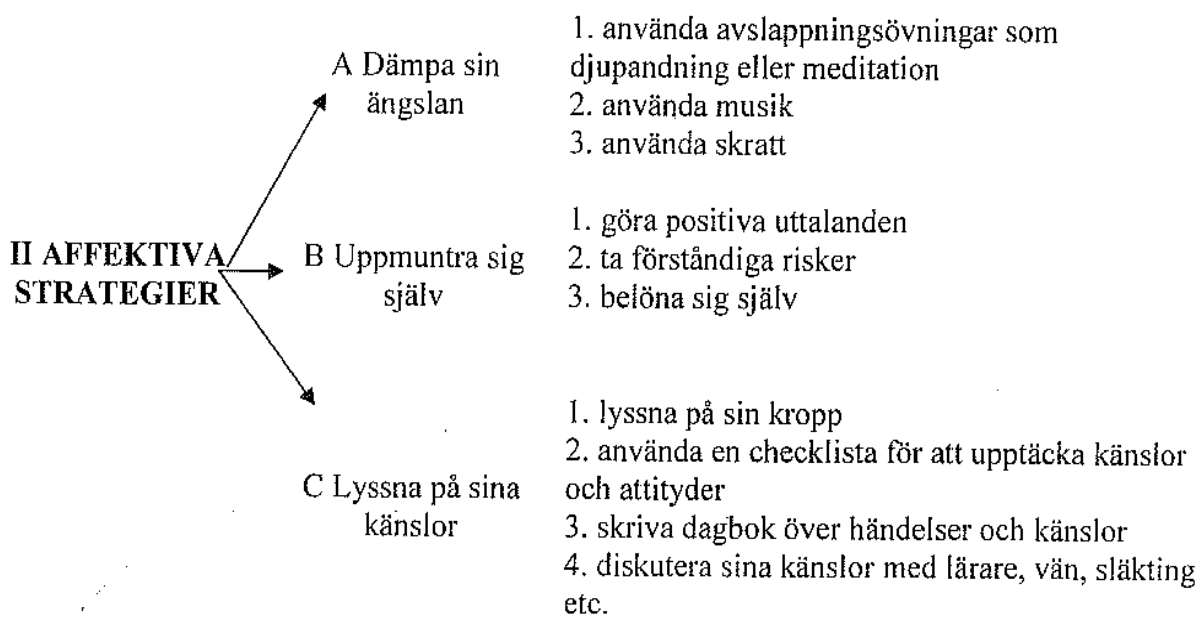
B Arrangera och  
planera sitt lärande

1. bemöda sig förstå hur språkinlärning går till
2. organisera sitt lärande (schema, skrivbord, belysning etc)
3. sätta mål
4. identifiera syftet med språkuppgiften (avsiktligt lyssna etc.)
5. planera en språklig uppgift
6. söka övningsmöjligheter

C Utvärdera sitt  
lärande

1. kartlägga och utvärdera sina språkliga brister
2. bedöma sina framsteg





## Bilaga 6. Tabell över medelvärde i självskattningsenkäten

Antal deltagare: 44 st

Bortfall: 2 st (svarade ej på alla frågor)

Medelvärde	Antal	Informanter
3,6	2	Alba och Aina
3,4	5	
3,3	3	
3,2	3	
3,1	5	
3	5	
2,8	5	
2,7	5	
2,6	2	
2,5	2	
2,3	2	
2,2	1	
2,1	2	Esmee och Hiwa