

Lärande och SFI

- En tvärdisciplinär studie som relaterar SFI-lärares uppfattningar, SFI-forskning och begreppet lärande

Carl-Alexander Allwood

Handledare
Carola Aili
Glen Helmstad



Abstract

Arbetets art: Masteruppsats
Sidantal: 44
Titel: Lärande och SFI. En tvärdisciplinär studie som relaterar SFI-lärares uppfattningar, SFI-forskning och begreppet lärande
Författare: Carl-Alexander Allwood
Handledare: Carola Aili, Glen Helmstad
Datum: 2018-01-08

Summary: This thesis explores the relationship between certain concepts of learning and some parts of the Swedish language program for immigrants (SFI). The aim of the study is to relate theories of learning to current pedagogical SFI-research, teachers' perception of learning theories and, to investigate which learning theories teachers consider to be the most useful in their everyday tutoring.

I used a mix method approach, analyzing two parts. First a literature study compares current SFI-research in Sweden with theories of learning. Secondly, the paper analyzes the perception of learning of SFI-teachers, in two steps: (i) A pilot study was made containing three in-depth interviews with SFI-teachers discussing their view on learning. (ii) Next a survey was created to understand which learning theories SFI-teachers think they are in need of in their every-day teaching.

In conclusion, the thesis argues that current SFI-research puts emphasis on the sociocultural dimensions of learning. It also discusses in what way teaching can be related to theories of learning. And lastly, the survey shows that SFI-teachers need and want to use the emotional dimension of learning in a better way.

Nyckelord: Pedagogik, lärande, lärostilar, SFI, undervisning, sociokulturellt perspektiv, drivkraft, innehåll

Innehållsförteckning

INLEDNING	5
SYFTET	6
FRÅGESTÄLLNINGAR	6
DISPOSITION	6
LITTERATURSTUDIE OM LÄRANDE	7
TEORI	8
ATT BESKRIVA LÄRANDE	8
"INNEHÅLLET" OCH PIAGET SOM FÖRGRUNDSGESTALT	10
LÄROSTILAR	11
"KÄNSLOR" – DRIVKRAFTEN ATT LÄRA	13
DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	15
METOD	18
KRITISKT PERSPEKTIV PÅ STUDIEN	18
DISKUSSION OM LÄRANDE TEORI OCH DIDAKTIK	19
LITTERATURÖVERSIKT - SFI-FORSKNING INOM PEDAGOGIK	19
PILOTINTERVJUER OM LÄRANDE	20
TEORIDRIVEN ENKÄT – LÄRARNAS BEHOV	21
ANALYS	23
ORGANISERINGEN AV SFI- UNDERVISNINGEN SEDAN 1965	23
RELATIONEN MELLAN AKTUELL SFI – FORSKNING OCH LÄRANDE	24
INRIKTNING INOM PEDAGOGISK SFI-FORSKNING IDAG	24
ETT SOCIOKULTURELLT FOKUS	25
STATENS UTREDNINGAR	27
STUDIER MED FLER LÄRANDEDIMENSIONER	28
ATT UNDERVISA UTIFRÅN LÄRANDE SOM EN HELHET	28
BESKRIVNINGAR OCH BEHOV FRÅN SFI – VERKSAMHET	32
EN FÖRSTUDIE MED SVAR FRÅN TRE LÄRARE	32
ENKÄTSVAREN OCH SFI-LÄRARENS PROFIL	35
LÄRARNAS BEHOV	37
SLUTSATSER	40
LÄRANDE OCH RELATIONEN TILL AKTUELL SFI-FORSKNING	40
LÄRARES UPPFATTNINGAR OM LÄRANDE OCH LÄRARES BEHOV I UNDERVISNINGEN	41
VIDARE DISKUSSION	42
EPILOG	44

REFERENSER	45
BILAGA 1: INTERVJU MED LÄRARE	52
BILAGA 2: ENKÄT - LÄRARES BEHOV AV LÄRANDETEORIER	53
ENKÄT FÖR ATT UNDERSÖKA LÄRARES BEHOV AV LÄRANDETEORIER	53
BILAGA 3	59
SOCIODEMOGRAFISK ANALYS	59
SUMMERANDE INDEX, LÄRANDE	59
LÄRARES EGEN ARBETSSITUATION	60
SAMMANFATTNING ALLA UNIVARIATA VÄRDEN	60

Inledning

Detta är en studie som avser bidra till att hitta nya vägar för en utbildning som dragits med svårigheter och dåliga resultat och därigenom förhoppningsvis även bidra till att bredda hur vi tror att utbildningen kan se ut. Utbildningen det gäller är Svenska för invandrare (SFI). SFI nivå "d" motsvarar ungefär årskurs 6 i ämnet svenska (Skolverket 2010:800). Hur går det att förklara att så få av dem som läser SFI klarar av att avsluta d-kursen eller någon av a, b, c, d kurserna: "Under år 2016 slutförde 36 procent av kursdeltagarna sin kurs och 22 procent avbröt den. Därutöver var det 42 procent som antogs fortsätta kursen nästa år" (Skolverket, 2017:00824 s.4).

Att det är svårt att lära sig ett nytt språk, i synnerhet som vuxen, är väl dokumenterat. Jämför vi med dem som studerar ett främmande språk på universitet, så är resultaten inom SFI relativt dåliga, även om resultaten på universiteten också har försämrats de senaste åren (Universitetsämberet, 2014). Det finns således ett behov av fortsatt arbete för att komma åt resultatproblemen och analysera vad som skulle kunna ge framgångsrika åtgärder i språkundervisningen. Svensk pedagogisk forskning inom SFI har under ett par decennier dominerats av framförallt en sociokulturell teoriram. Pedagoger har som en följd av detta utbildats och utbildats i att analysera det situerade lärandet, det som händer i och runt omkring en specifik lärandesituation. Myndigheterna har samtidigt anammat detta sätt att betrakta lärande och Skolverkets rapport nr 131 (1997) utgår genomgående från att omständigheter i och omkring lärsituationerna är den avgörande anledningen till de dåliga studieresultaten inom SFI. I senare statliga utredningar om SFI verkar myndigheterna i linje med detta, nästan helt, ha frångått en pedagogisk ambition att utreda undervisningen för att istället i betydligt större utsträckning, avhandla hur resurser ska fördelas (Riksrevisionen, 2008:13, SOU, 2013:76).

För att förstå SFI-elevernas lärande eller frånvaro av lärande kommer jag först att resonera utifrån vad som skulle kunna kallas lärandets essens. Många forskare pekar på behovet av en balans mellan olika dimensioner vilket i mitt arbete kommer till uttryck genom att det presenteras en helhetsförståelse av lärande. Illeris (2010) har t.ex. pekat på den tredelade processen mellan den innehålls-, drivkraftmässiga och sociokulturella dimensionen. Kolb (1984) närmar sig frågan om vad som skapar framgångsrikt lärande genom att tala om en fyrdelad process som beskriver lärostilar. För att öka medvetenheten om hur SFI-undervisningen bedrivs och skulle kunna bedrivas, argumenterar detta arbete för ett utforskande av lärande istället för enbart didaktiska teorier. Läraren och undervisning är de två primära verktygen vi har inom våra utbildningsinstitutioner för att hjälpa någon till lärande, alltså är det viktigt att förstå SFI-lärares behov och syn på lärande. Uppsatsens ambition är ytterst att

bidra till både SFI-forskning och SFI-undervisning på ett sätt som kan användas som grund för fortsatt forskning och undervisning. Även om studien belyser lärande inom *SFI* så är sannolikt flertalet aspekter som behandlas möjliga att använda även för att förstå och analysera andra utbildningar och andra undervisningsmiljöer.

Syftet

Syftet med uppsatsen är att bidra med diskussion och kunskap gällande:

- teorier om lärande och dessas relationer till aktuell pedagogisk SFI-forskning.
- lärares uppfattningar om undervisningen utifrån lärandeteorier och,
- vilka teorier om lärande som SFI-lärare anser som användbara i deras vardagliga undervisning

Frågeställningar

Vad är relationen mellan aktuell pedagogisk SFI-forskning och teorier om lärande?

Påverkar, SFI-lärares medvetenhet om lärostilar, deras sätt att beskriva undervisningen?

Vilka teorier om lärande anser SFI-lärare att de skulle kunna ha behov av i undervisningen?

Disposition

Första avsnittet diskuterar lärande ur ett teoretiskt perspektiv. Utifrån Illeris (2010) tre dimensioner om lärande (innehålls-, känslomässiga- och sociokulturella dimensionen, presenteras sedan djupdykningar i varje dimension). Därefter redogörs för utformningen av mina tre studier: en litteraturöversikt om lärande och pedagogisk SFI-forskning, en pilotstudie med tre SFI-lärare och deras uppfattning om lärande och en enkät om SFI-lärares behov av lärande. Analysen börjar med en kort bakgrund till undervisningssituationen inom SFI. Denna historiska bakgrund ger en ökad förståelse för, på vilket sätt SFI är ett problemområde som är relevant att studera. Det ger också en kort redogörelse för några av de faktorer som historiskt påverkat utformningen och innehållet i SFI. Analysen består därefter av två avsnitt. I första avsnittet analyseras pedagogisk SFI-forskning med hjälp av Illeris (2010) tre dimensioner. I andra avsnittet analyseras först tre intervjuer utifrån Kolbs (1984) lärostilar. Sedan undersöks lärares behov med hjälp av en enkät. Det sista avsnittet - slutsatser belyser de viktigaste resultaten från studien och diskuterar möjliga forskningsvägar framåt.

Litteraturstudie om lärande

Då studien är teoridriven presenteras först min teoristudie om lärande då den spelar en central roll för resten av arbetet. Teoriavsnittets placering motiveras även av att det inte varken till vardags eller inom forskningen finns en enhetlig syn på vad lärande är. För att förstå urvalet av litteratur som gjorts till teorin kommer först en beskrivning av hur litteraturstudien gjordes.

Vid sökningen av litteratur för begreppet "lärande", var det svårt att hitta böcker som direkt handlade om fenomenet. Kända pedagoger har ofta arbetat utifrån ett speciellt perspektiv på lärande och dessutom ofta satt det i relation till något specifikt. Lärande som leder till vissa beteenden, erfarenheter eller kunskaper. Lärande för speciella grupper eller lärande som sker i praktiken (Dewey, 1957, Vygotskij, 1932/1997, Montessori, 1949/2007, Kolb, 1984, Säljö, 2008). Som ny inom området, stötte jag på sammanfattningen av Gulz, Jensen & Rambusch (2012) som antar en kognitiv individualistisk syn på lärande (Philips & Soltis, 2004). Detta inspirerade mig att söka vidare efter "kognitiv" pedagogik, vilket dock, som det visade sig under arbetets gång inte verkade vara ett vedertaget begrepp. Istället fann jag andra fält som utvecklingspsykologi, läropsykologi, inlärningspsykologi, kognitionsvetenskap, socialpsykologi m.fl. som alla höll på med lärande. Knud Illeris (2010) blev den författare som hjälpte mig skapa sammanhang och övergripande struktur i begreppet med hjälp av sina tre dimensioner för lärande. Min studie följer Illeris struktur i stor utsträckning men, för att inte bara rapportera min granskning av litteraturen valde jag att även försöka integrera de olika perspektiven på lärande, för att kunna kontrastera dem med varandra, en enligt Backman s.k. komparativ översikt (1998 s.70). Med hjälp av översikten skapades även ett analysverktyg som gick att använda för att kategorisera annan pedagogisk forskning med avseende på deras syn på lärande.

Teori

I detta kapitel redogör jag för tidigare forskning om lärande. Kapitlet börjar med ett citat av John Dewey som beskriver behovet av att låta alla kända delar av ett fenomen få vara med i analysen av fenomenet. Kapitlet tar sedan upp och visar vikten av speciellt tre dimensioner av lärande.

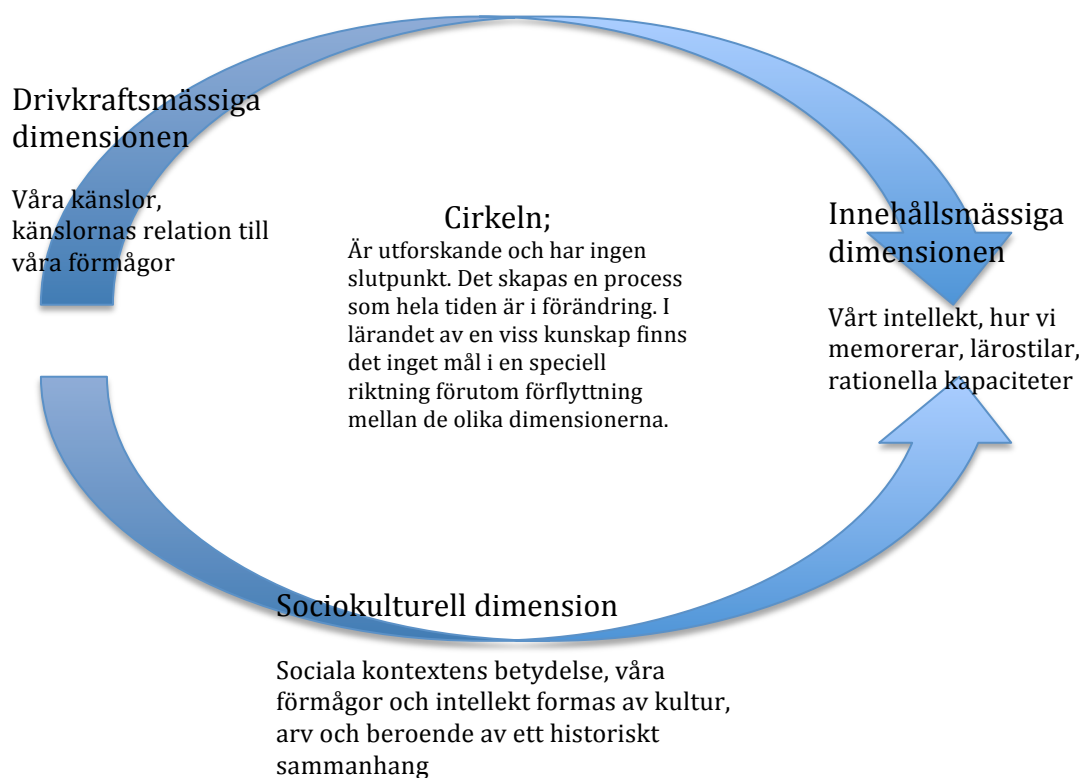
Att beskriva lärande

”There is a philosophy which might well be called the check and balance theory of experience. Life presents a diversity of interests. Left to themselves, they tend to encroach on one another. The ideal is to prescribe a special territory for each till the whole ground of experience is covered, and then see to it each remains within its own boundaries” (Dewey, 2016/1916 s.236)

Om man arbetar med litteratursammanställningar av olika fenomen så utkristalliserar sig ofta vad Larsson (2013) t.ex. kallar ”tankelinjer” i sin bok om vuxendidaktik. ”Tankelinjer” är ett begrepp som belyser att det i alla beskrivningar finns en potential för fler insikter och vetenskapligt utforskande men att det vi hittat tills nu åtminstone skulle kunna kategoriseras i ett antal ”linjer”. Philips & Soltis (2004) är ett bra exempel på hur tankelinjer om lärande kan konstrueras och presenteras (vilket de gör i sex perspektiv). Dessa författare kan anses presentera ett *helhetsperspektiv* i den mening att de försökt inkludera så många teorier om lärande (helst alla kända) som möjligt. Ett alternativt sätt att använda idén om ett *helhetsperspektiv* är att välja ett antal teorier som integreras med varandra och på så sätt utgör en helhet. Istället för att inkludera allt handlar det om att avgränsa och integrera de perspektiv som faller innanför vissa ramar. Att konstruera en struktur som har till uppgift att fånga eller åtminstone försöka fånga lärandets essens (Philips & Soltis 2004, kap.7). De utvalda teorierna utgör delar av nödvändiga men kanske inte tillräckliga villkor, vilket gör definitionen ofullständig (Allwood 2002 kap.3). Ett *helhetsperspektiv* i den senare betydelsen, har hjälpt detta arbete med att kunna förklara essensen av lärande. Genom ett avgränsat antal lärandeteorier integrerade till en helhet har lärandemiljön inom SFI analyserats.

Knud Illeris, som en dansk forskare som dedikerat mycket av sin forskning till just ”lärande”, har beskrivit lärande i tre faktorer (2010); 1) Den sociala faktorn, samspelet med andra, hur relationer och relationen till ting/ redskap kan påverka vår förmåga att lära. 2) Innehållet i det som ska läras, hur vi intellektuellt kan lagra och bearbeta informationen i våra hjärnor och 3) Drivkraften att vilja lära, hur våra känslor ger ett värde och en mening till den information vi tar in. De två sista definieras mer som biologiska individuella faktorer. Illeris (2010) är en av dem som hävdar lärandets tredimensionella och med nödvändighet integrerande karaktär. Han uttalar sig dock inte om vilken av de tre faktorerna som är ”viktigast”. Kolb (1984) presenterar en cirkel med fyra

stilar för lärandet och menar till skillnad från Illeris, att de är jämlika. Det är en dialektisk process där tesen är likvärdig med antitesten så att syntesen bara står för en förändring, ett sätt att tänka som Kolb menar han lånat från Hegel. Genom att likställa de olika lärmotoderna blir de ömsesidigt beroende av varandra. Utvecklingen är inte en nödvändighet utan ett resultat av vad vi använder vår lärokapacitet till (kap. 6). Om vi utgår från samma idé med en dialektisk jämlikhet fast i Illeris (2010) modell, så skulle vi potentiellt ge de tre faktorerna samma förklaringskraft i en lärandesituation. Det skulle betyda att en av de tre delarna maximalt skulle kunna förklara 1/3 av variationen i en lärandesituation. En spännande tanke inte för att den någonsin skulle stämma i sin statistiska idéform utan för att det skapar referenspunkter mellan de olika dimensionerna. Dessutom skulle det precis som i Kolbs (1984) modell inte finnas någon början eller slut utan lärande skulle för att utvecklas vara en kontinuerlig process skiftande fram och tillbaka mellan de olika dimensionerna. Vilket i sin tur belyser problemet med ensidig forskning eller undervisning som kan vara noggrant och ordentligt utförd utifrån en dimension men där resultatet tyvärr kommer ha en relativt liten förklaringspotential (effekt), då det skulle bortse från 2/3 av det som potentiellt definierar lärandesituationen. Detta är kraftfull insikt som skulle kunna ha stor påverkan på hur pedagogiska studier kring lärande ska uppfattas och forskas kring.



Figur 1: Visar tre centrala dimensioner för lärande och den kontinuerliga rörelsen mellan dem.

Slutligen, för att teorierna om lärande inte bara ska bli *tankelinjer* utan även kunna presenteras som en helhet behövs något som integrerar alla teorierna som länkar dem samman. Granberg & Ohlsson (2000) har i sin bok t.ex. samlat modeller för lärande teorier som har en spiralform eller är cirkulära. Cirkeln som modell beskriver ett fenomen som en dialektisk process, alltså en konstant förändring och undviker idén om tvära stopp eller återvändsgränder för möjligheter i verkligheten. Samtidigt som den skapar en länk mellan olika perspektiv. Lärandet som fenomen är precis som Granberg & Ohlsson (2000) men också kommande författare i detta arbete (jfr Kolb, 1984, Illeris, 2010) framhåller något som kräver många perspektiv och som är i konstant förändring beroende på vad den lärande behöver.

"Innehållet" och Piaget som förgrundsgestalt

Jean Piagets bakgrund inom biologi gjorde honom empiriskt lagd och han spenderade mycket tid med att observera men också diskutera skillnaden mellan t.ex. psykologi och logik. En av grundtankarna för hans metod, *strukturalismen* är att det måste finnas en grundläggande struktur, spelregler som gäller alla, alltså t.ex. fasta biologiska processer. Men utöver det finns det en andra och tredje grad av processer som handlar om att vi kan skapa och välja. De biologiska strukturerna är som schackregler, de ger möjlighet till att kombineras på olika sätt och kan därför uppnå olika mål. Vi kan skapa "synkront" lärande, alltså lärande i stunden i det sammanhang vi just nu befinner oss. Eller "diakront" lärande, utifrån vår historiska bakgrund och de erfarenheter de har fört med sig (Piaget, 1968/1972). Det är med hjälp av vad Piaget kallar en jämviktsprocess som vi försöker anpassa oss till verkligheten och detta i sin tur gör att det uppstår en lärandeprocess. Det finns två grundläggande sätt att förstå innehållet i något; assimilativt eller ackommodativt. Det assimilativa lärandet är additivt, det är ett lärande som både skapar och lägger till information i tillblivna minnesspår (eller "scheman" som Piaget kallar det). Tanken är att det som "ofta" händer, utformar scheman för vissa typer av minnen och kunskaper. Det assimilativa lärandet är en process som förstärker vissa vanor. Den tar tillvara innehåll som är nytt men tillräckligt likt det gamla för att kunna "adderas". Den assimilerande processen använder stabila mentala scheman (minnesspår) så att vi kan kategorisera in ny information. Ibland händer det dock att den information vi processar är såpass annorlunda att den tvingar oss att kategorisera om. De scheman vi upparbetat räcker inte längre för att förklara det vi "upplever", då sker vad Piaget kallar en ackommodativ process. Vi tvingas överskrida de scheman vi byggt upp och omforma dem till viss del.

Det är denna process som skapar vår individualitet, hade lärandet bara varit additivt så borde våra tankar varit mycket mer förutsägbara. Vi utför alla ackommodativa processer men olika snabbt, i olika åldrar och olika mycket. Det

är antagligen även så att ju fler assimilativa processer vi utsätter oss för desto fler ackommodativa processer startas också. Om vi någon gång gått på samma föreläsning eller träningspass två gånger, kan vi ofta märka hur mycket insikter vi missade första gången som skapas andra gången. Den ackommodativa processen är dock arbetsam, för nya scheman (minnen) måste till som innebär en faktiskt fysisk ansträngning. Vi är inte vana vid att tänka på våra minnen som "tung" eller "krävande" men faktum är att det finns ett tydligt motstånd hos oss mot att göra ackommodativa processer då det kräver faktiska omstruktureringar av våra synapser, hjärnceller och nervcellskopplingar (Piaget, 1947/2001, Illeris, 2010). Det kräver vilja, styrka och beslutsamhet (disciplin) vilket det blir tillfälle att komma tillbaka till.

Lärostilar

David Kolb (1984) är kanske den som har den mest kända vidareutvecklingen av Piagets tankar. Kolb försökte till stor del syntetisera Dewey, Piaget och Lewin för att skapa en utvidgad klassifikation av lärandeprocessen. Kolb hävdade att man måste föra samman hjärnans mekaniska process av att *uppfatta* och få *förståelse*, något han kallar att "gripa" (prehension) med känslornas drivkraft som kan skapa *mening* och *expandera*, någon han kallar "ombildning/ förändring" (transformation). Gripande och ombildning skapar tillsammans fyra grundläggande sätt att lära sig något: **Divergent** är att uppfatta/ uppleva, att direkt få kontakt med det som händer omkring oss. Att uppfatta är till stor del en väldigt intuitiv förmåga, det är något som kommer innan vi valt att processa informationen med hjälp av minnet eller andra kapaciteter för att avgöra vad intrycken ska betyda och om vi överhuvudtaget ska notera det. Det handlar om att "känna" sig fram i den konkreta situationen en typ av fantasi och att kunna "föreställa", som vi ofta kopplar till kreativitet, det som ofta kommer ur oss eller som vi gör innan vi hunnit "tänka". Kolb kopplar därför vårt uppfattande till det som i litteraturen kommit att benämnas som tyst kunskap, det vi bara "vet". Det *divergenta lärandet* förknippas med artister och konstnärer.

För att kunna pendla mellan att *uppfatta* något till att kunna *förstå* skapas ett så kallat **assimilativt** lärande (en term Kolb lånar från Piaget). Det som ombildar informationen är en inre drivkraft. En drivkraft som hjälper oss från upplevelse, från att ha ett intryck, till att bli något för oss som är meningsfullt, en förståelse. Det är en introvert lärandeprocess där reflexiv observation är ett nyckelbegrepp, kanske ett begrepp där Kolb varit mest inspirerad av Lewin. Vi har förmåga att resonera/ reflektera kring det vi tar in, en slags tredjeperson i oss själva, som kan "se" och "värdera" det vi uppfattat. Ju mer vi tränar på detta eller ju naturligare det faller oss att använda denna kapacitet desto lättare kan vi t.ex. "förstå", "förklara saker", skapa teorier, beskriva helheter och sätta ord på det som händer runt omkring oss, vilket Kolb benämner ett *assimilativt lärande*. Precis som att vi pendlar mellan att uppfatta och förstå pendlar vi också mellan

att reflektera och aktivt experimentera. Att experimentera är en extrovert kapacitet som handlar om vår vilja att gå till handling med den *förståelse* vi har. Detta kallar Kolb ett **konvergent** lärande. Det behöver inte vara att handfast göra en fysisk förändring som att bygga ett hus, utan det handlar mer om att vi vill ta beslut om utifrån det vi förstår. Vi sätter upp ramar som vi kan använda praktiskt t.ex. att besluta om hur något ska genomföras genom att skapa instruktioner eller rita konstruktioner som används vid ett husbygge. Att vi gör något handfast med hjälp av vår förståelse men inte nödvändigtvis med materialen direkt, kallar Kolb ett *konvergent lärande*. Om vi däremot tycker om att vara "i" situationen och handfast utföra ett arbetsmoment, så använder vi oss av vår uppfattnings och aktivt experimenterande förmåga, kallar Kolb detta **ackommodativt** lärande (också ord lånat från Piaget). Då använder vi återigen våra sinnen mer direkt och uppfattar situationen istället för att förstå den. Vi är närvarande i situationen, vi vill vara med där det händer, skapa möjligheter, ta risker och kanske inte alltid tänka på konsekvenserna utan bara "göra". Att arbeta som snickare eller jobba i en restaurang kan förknippas med vad Kolb benämner *ackommodativt lärande*.

Kolb (1984) använder alltså termerna "assimilation" och "ackommodation" till viss del annorlunda än Piaget och bygger samtidigt ut förklaringsmodellen för lärande. Han inkluderar känslor på sätt och vis genom att de spelar en specifik roll mellan reflektion och agerande men han talar egentligen inte om hur vi kan hantera känslor och hur känslor påverkar oss, vilket diskuteras vidare under nästa rubrik. Det som är en av Kolbs stora styrkor är att han sätter dessa lärostilar i en cirkel, alltså kan ingen av dessa någonsin vara den högsta formen eller bästa formen, utan vi pendlar mellan lärostilar för att kunna lära oss olika- och mer saker. Som Kolb själv påpekar, om vi bara sätter upp prov där rätt och fel ska presteras eller där eleverna bara ska "känna" sig fram eller reflektera genom eget arbete, då arbetar vi utifrån någon delprocess men misslyckas att se behovet av en helhet. Kolb har försökt hitta ett sätt att förklara hela spektret av lärandekapacitet utan att begränsa sig till någon forskartradition. Som ett kort exempel går det att nämna att många invandrare vill ha och tycker om grammatik (Carlson, 2002, Skolverket, 1996). Istället för att landa i en diskussion om det är för att de är vana vid ett rätt och fel "memorerande" lärande från sina hemländer eller för att de hoppas på att "förstå" genom att reflektera, få goda modeller och teoribildningar för språket (som skulle kunna ses som grammatikens ursprungliga uppgift), så skulle vi kunna se att båda infallsvinklarna fyller olika behov. Kolb (1984) visar på hur traditionen för olika ämnen drivit dem åt specifika håll; flera akademiska ämnen är utpräglat assimilativa, lärarbeten är ofta ackommodativa medan många ingenjörsvyrken är konvergenta.

Sammanfattning av lärostilar

Divergent lärande	Assimilativt lärande
<i>Vad:</i> Kunskap som upplevelse	<i>Vad:</i> Kunskap som beskrivande reflekterande
<i>Hur:</i> Känna, uppleva, föreställa	<i>Hur:</i> läsa, lyssna, tänka, analysera
Konvergent lärande	Ackommodativt lärande
<i>Vad:</i> Kunskap som förstådd	<i>Vad:</i> Kunskap utförs fysiskt
<i>Hur:</i> memorera, förstå praxis	<i>Hur:</i> Praktiskt, handfast (skriva, tala), lösa

"Känslor" - drivkraften att lära

Trots att Kolb (1984) identifierar *reflexiv observation* och *aktiv expanderings* som en känslomässig drivkraft, så blir det som Illeris (2010) påpekar inte tydligt hur känslotillstånd ska hanteras. Kindeberg (2011) diskuterar ur ett retoriskt perspektiv, lärarens ansvar att göra undervisningen motiverande också känt som pathos – den känslomässiga aspekten. Komiker eller andra artister är andra grupper som till viss del tagit över retorikens konst och som vill frammana spänning, dramatik, glädje/ sorg, en förmåga att frammana känslor som även kan leda till intensiv koncentration och nyfikenhet hos åhörarna. Att använda samtalet inte för att lära ut utan för att väcka känslor är annars något som kan förknippas med psykologi, där det finns många terapiformer som handlar om att både hantera men också kunna komma vidare känslomässigt, det "motiverande samtalet" är en form som flera socialtjänster i landet använder (Folkhälsomyndigheten, 2017-10-01). Letar man bland inbitna, handfasta pedagoger som Montessori (1949/2007) eller Marva Collins (1990) så går det också att hitta många formuleringar som visar på en insikt kring vad självkänsla, kärlek och komplimanger, alla knutna till våra känslotillstånd, har betydelse för att barnen ska lära sig. Att kunna driva lärandet framåt med hjälp av känslorna, att motivera, kan kopplas till att undervisa på ett sätt som skapar självsäkerhet och tillit till sin egen förmåga.

Känslorna har, förenklat, sitt ursprung i en äldre mer central del av hjärnan (mellanhjärnan) än frontalloben där mycket av all information och innehåll från intryck bearbetas (Illeris, 2010). Känslorna har en väldigt viktig roll för att ge informationen ett värde men också att ge *mening* till det vi uppfattar. Kunskapen blir till genom att vi tillskriver viss information ett värde större än sig självt, en känsla av att vissa intryck har ett *värde för oss*. Samtidigt är känslor något som ska handla om att vi "känner" och därför oklart på vilket sätt de egentligen kan förklaras eller bli explicit som kunskap för oss. Känslor är på många sätt kopplade till överlevnad. "Drivkraft" är det begrepp som Illeris (2010) väljer att använda, för att beskriva den sammantagna effekten som känslor har på lärandet, ett begrepp som Illeris lånar från Freud. Känslorna har precis som den

mer rationella delen av hjärnan minnen och vi kan både arbeta, skapa och förändra dem. Det är en viktig teoretisk insikt då det betyder att våra känslomässiga tillstånd kan förändras över tid.

Trots att frontalloben och mellanhjärnan har distinkta karaktärer, så är de också tätt sammanvävda vilket betyder att de kommunicerar med varandra. Det är därför som känslorna kan ha stor påverkan på våra innehållsmässiga-intellektuella val (Goleman, 2000). Kommunikationen är dock inte ensidig, så intellektet kan även påverka känslorna något som fick ett stort populärt genomslag med begreppet "känslans intelligens" som myntades av Daniel Goleman. Det betyder att känslorna inte behöver "driva" oss framåt vind för våg utan vi kan även till viss del kontrollera känslorna så att vi "driver" dem åt ett visst bestämt håll som vi önskar (Goleman, 2000). Känslor har alltså en central roll att spela i vårt lärande. Oftast handlar känslan inte bara om ett psykiskt tillstånd utan även ett fysiskt. Silvan Tomkins (Josefsson & Linge, 2012) är en av de som har identifierat "grundläggande" känslor och som bl.a. menade att de alla går att uttrycka med ansiktet. Att lära-känna dessa känslor och identifiera dem har bland annat stor betydelse inom terapi, där vi ska lära oss att "hantera" känslorna, trots att denna process ofta handlar om att sätta ord på tankar (Josefsson & Linge, 2012).

Begrepp som "koncentration", "intresse", "nyfikenhet", "motivation" och "stress" är inga grundläggande känslor i utvecklingspsykologisk mening, men jag hävdar att de inte heller bara är någon typ av mentala tillstånd producerade av förnuftet. Dessa begrepp belyser på något sätt bryggan mellan intellekt och känsla. De har en viktig funktion för att kunna beskriva beteenden som har en relation till lärande. Vetenskap, som praktik kopplas ofta ihop just med nyfikenhet och motivation (se exempelvis Sören Halldéns "nyfikenhetens" redskap 1980). Både Herzberg (1987) och Maslow (2010), kända inom motivationsforskningen diskuterade många av de motiv som ger oss vilja och drivkraft. Motiv kan vara beroende av vad som råder runtomkring dig och hur du klarar av att hantera dina känslor, så kallad coping-förmåga (Herzberg, 1987). Jag argumenterar för att vi måste medvetandegöra hur stor påverkan känslotillstånden har på lärandet och att ju fler känslor som kopplas på i en lärandesituation desto mer verkar våra minnesspår kunna påverkas. Därför identifieras "kriser" i livet som en situation där omvälvande förändringar, vad som ibland kallas för transformativt lärande, kan uppstå (jfr Mezirow, 1990). "Ansträngningen" vill jag påpeka, kommer alltid att vara inblandad då lärandeprocessen är en fysisk process. Det finns ett naturligt flöde av nyfikenhet och motivation som vi kan komma åt, precis på samma sätt som vi får lust att promenera ibland. Men vi kommer även finna många situationer där vi känner oss uttråkade eller vi möter på motstånd vi inte räknat med och för att fortsätta då måste vi använda

strategier och reflektioner, som förstår den känslomässiga dimensionen av lärande.

Koncentration och dess egenskaper är ett begrepp som är relaterat till känslor men inte tycks ha blivit särskilt utforskat varken pedagogiskt eller psykologiskt, med undantag för dess negativa sida, "koncentrationssvårigheter", som blivit ett mycket aktuellt fält inom båda ämnena. Koncentrationssvårigheter kan knytas till känslor och beteende och kan observeras i vårt kroppsspråk (genom att t.ex. inte kunna sitta helt stilla eller känna ett behov av att röra på sig). Det finns forskning baserad på t.ex. meditation/mindfulness (Josefsson & Linge, 2012) och dess effekter på uthållighet och koncentration. Mindfulness ingår t.ex. i ett nytt forskningsfält som kallas "hjärntrötthet" där det används för att försöka hjälpa patienter med dålig impuls kontroll och oförmåga att komma ihåg (Johansson & Rönnbäck 2017). Csikszentmihalyi (2004) har utvecklat begreppet "flow" som ligger mycket nära i betydelsen till koncentration. Han beskriver flow som, när utmaningar matchar våra färdigheter. Blir det för lätt eller för svårt får vi svårt att hänga med och tycka att det vi gör är "intressant". Barn som vuxna reagerar alltså med ovilja och rastlöshet både om undervisningen är för enkel eller för svår. Undervisningen måste därför skapa förutsättningar så att elever balanserar mellan tillräckligt mycket motstånd och färdighet. I detta sammanhang går även att inkludera begreppet "disciplin". Disciplin kan ha en positiv inverkan på lärandet om man med begreppet menar att skapa rutiner och ritualer (Collins, 1992). Disciplin i en positiv bemärkelse handlar om kontinuitet och en förmåga att inte ge upp, att inse att vi kan påverka våra känslotillstånd, vilket möjliggör träning, träning att t.ex. öka sin koncentrationsförmåga. Lärandet är känslofyllt alltså både roligt, tråkigt, ledsamt, glatt och argt. Jag menar att vi inom pedagogik behöver skapa en fördjupad diskussion kring känslor i lärande och av hur de kan hanteras och användas för att förbättra undervisningen.

Det Sociokulturella perspektivet

Den tredje dimensionen (Illeris 2010) av lärande som jag presenterar i denna studie är den sociokulturella dimensionen. Eller som det ofta benämns, det sociokulturella perspektivet (Säljö 2008).

I det sociokulturella perspektivet är det kommunikationen, handlandet och hur vi möter varandra och tingen (artefakter) i världen som producerar en lärande process; "Kunskap är... inte någon inre kopia av yttervärlden som lagras i barnet likt ett fotografi, utan den konstrueras av individen... Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter med andra" (Säljö, 2008 s.65,66). Säljö (2008) är en av de som har haft stor betydelse för det sociokulturella perspektivet inom svensk pedagogik. Hans forskning visar hur våra känslor och vår intellektuella förmåga

är färgade av de sammanhang vi lever i. Det går inte att avskrivna kulturens roll i lärandeprocessen, t.ex. i form av de kunskaper som finns inbyggda i det språk vi successivt förvärvar. Säljö uttrycker det som att "Varje försök att hävda att en utvecklingsväg är överlägsen andra, blir också ett påstående om en kulturs, ett samhälles eller en livsforms, intellektuella överlägsenhet över en annan. Och sådana påståenden kommer för alltid att vara ovetenskapliga" (s.71). Utifrån min ståndpunkt skulle jag alltså hålla med Säljö om att det inte kan finnas någon ändpunkt och att kulturen med nödvändighet är i ständig utveckling med lärandet, men vill presentera ett perspektiv där startpunkten inte är kulturen utan lärandet, där kulturen ingår som en nödvändig komponent.

Säljö (2008) skapar utförliga beskrivningar av hur vi, genom mötet med tingen (redskap) och varandra, praktiskt taget kunnat utveckla all den teknik och kunskap vi idag besitter. Appropriera, ett ord lånat av Vygotskij, handlar om att kunskap inte kan "ges" till oss, det är inget vi "har" utan måste skapas när vi använder och hanterar resurser eller på andra sätt gör en handling och möter något. Det sociokulturella perspektivet handlar alltså om exponering mycket mer än "internalisering", som Säljö hävdar var ett olyckligt ordval från begynnelsen som Vygotskij använde (s.106-107). Vidare, finns det alltid ett *stöd* som vi ger varandra, för att tillägna oss ny kunskap som kallas för vår "utvecklingszon" (s120). Genom "medier" som instruktioner, böcker, kommunikation och andra *redskap*, kan vi hjälpa varandra att förflytta, förnya och utveckla vår kollektiva totala kunskap. Säljö (2008) använder därför stora delar av sin text för att beskriva hur lärandet alltid knyter an till olika sammanhang och redskap: 1) Situerat lärande – lärandet sker i sammanhanget där det ska användas och har därför en kollektiv utformning. Vi kommer t.ex. ihåg saker bättre om det knyts till någon praktisk situation vi känner igen. Barn kan både koncentrera sig och komma ihåg saker bättre om de inte bara ska memoreras. Utan det blir del av en lek som handlar om ett arbete de kan relatera till, t.ex. en brandstation. 2) Det är bara med svårighet det går att hävda användbarheten av kunskap mellan olika sammanhang (då sammanhanget skapar lärandesituationen). Lärdomar som krävs för vår överlevnad är mycket mer färgstarka och långt mer sofistikerade i praktiken än de vi många gånger kan tillägna oss i t.ex. undervisningen. En viktig roll för läraren är därför att knyta undervisningen till praktiska sammanhang. 3) Det är dock viktigt att samtidigt inse att skolan och dess undervisning i sig är ett redskap utformat för att uppfylla en funktion i vårt samhälle. Skolorna ger oss kunskap och övar färdigheter som reflektion som vi annars kanske inte stöter på så ofta i livet. 4) Skriftspråkets mycket centrala roll som redskap för att som Säljö kallar det dekontextualisera lärandet, alltså att meningen i en text kan skapa ett sammanhang som sträcker sig över en mycket större tidrymd än vad som varit möjligt med talspråket. Jag tror dock Säljö ser texter som temporära dekontextualiseringar för han visar själv att, beroende på vad vi redan kan, vilka antaganden vi gör, så tolkar vi både texter och situationer olika, "Mycket sällan

diskuteras i skolan varför man ställer vissa frågor och inte andra, och man klargör inte heller vilka premisser som finns bakom en fråga” (s.205). 5) textens roll har blivit så central att vi skulle kunna tala om en textbaserad verklighet. Den sociokulturella utvecklingen har inneburit att våra kunskaper inte längre behöver knyta an till naturen utan att de i allt större utsträckning utgör sin egen verklighet. Säljö talar om att kunskapen har blivit diskursiv till sin karaktär, att metakunskap som grammatik för språket och identitet för kroppen är exempel på detta (jfr kap.5,6,8,9).

Metod

Detta avsnitt diskuterar först studiens teoretiska ansats för att därefter redogöra för den metodologiska ansatsen i de två empiriska studierna. Först diskuteras kritiskt centrala avvägningar som gjordes både i förhållande till litteraturstudien om lärande men också till designen för hela uppsatsen. Sedan beskrivs utformandet av litteraturöversikten om pedagogisk SFI-forskning och av hur de två empiriska studierna undersökningarna gått till och senare analyserats.

Kritiskt perspektiv på studien

Som vi sett ovan, kan lärande förstås på många sätt. Som en biologisk process styrd av förprogrammerade egenskaper. Som kunskap medierad av samhället. Eller som lusten och förmågan att ge en mening till ett visst innehåll (Säljö, 2008, Piaget, 1968/1972, Kolb, 1984, Illeris, 2010). Att kunna ta hänsyn till de inre och yttre faktorer som lärande består av, ställer krav på både uppfinningsrikedom, vetenskaplig bredd och förmåga att använda olika metoder. Lärande är ett komplext studieobjekt och det går att fråga sig om begreppet lärande överhuvudtaget kan beskrivas som något enhetligt. Att definiera *en* struktur för begreppet, hjälper oss dock att förstå dess innehåll. *En* struktur ger känslan av att det finns ett fenomen som är meningsfullt att förstå och inte bara tankelinjer (jfr Philips & Soltis, 2004 kap.7). Genom strukturen skapas ett helhetsperspektiv på lärande men som, om vi inte är tydliga, döljer dess komplexitet. För denna studie som försöker förhålla sig till denna komplexitet blev variation i arbetsmetoder ett viktigt inslag. Tanken var att väcka många olika typer av frågor och visa flera olika sätt att analysera. Studien har varit explorativ både i sitt teoretiska anspråk men också i hur vi uppmärksammat och tänker kring SFI.

Inom olika vetenskapliga discipliner har olika vetenskapsteoretiska perspektiv blivit dominerande (Jackson, 2011). Jackson (2011) menar att vi alla måste leva i osäkerhet vad gäller frågan om vi någonsin kan uppnå säker kunskap eller förståelse av verkligheten. Vår vetenskapsteoretiska syn, medveten eller omedveten, påverkar oss och påverkar våra studier. För att i denna studie visa kontrasten, vilket varit en av ambitionerna, till en sociokulturell teoriram så finns en betoning i denna studie på lärande som något individuellt och biologiskt betingat (jfr Philips & Soltis, 2004).

Studiens forskningsdesign har två egenskaper som påverkar uppsatsen. Jag har valt ett brett studieområde och jag valde att göra flera delstudier för att fånga en större del av lärande. Sammantaget har det gett ett stort antal vinklar att systematisera och många val att försvara. Konsekvensen blir att det har varit svårt att precisera alla delar tillräckligt och presentera studien på ett enhetligt sätt. Att t.ex. välja enbart *en* empirisk studie hade fördjupat arbetet bättre åt ett visst håll och gett större utrymme att systematisera och konkretisera analysen åt

det hållet. Men jag ville presentera lärande som en komplex helhet och jag sökte därför en "blandad metod" som kunde svara på olika typer av frågor. Vilket gjorde att varje del i sig blev begränsat utforskad (Brannen, 2005, George & Bennet, 2005). Detta angreppssätt gör det emellertid möjligt att säga att tack vare mångfalden av infallsvinklar går det att hitta sidor av SFI- forskning och dess undervisning som tidigare inte belysts lika tydligt. Studien möjliggör förhoppningsvis även en diskussion av vilka faktorer som ska anses vara relevanta för en analys av begreppet lärande.

Diskussion om lärande teori och didaktik

Att påstå att lärande är det mest centrala fenomenet inom pedagogik kan vara kontroversiellt i en pedagogisk kontext. Detta för att många pedagoger skulle anse att lärande och speciellt inläring kan studeras genom didaktik (Kansanen et al. 2011, Sjöholm et al. 2011). Det vanligaste sättet inom pedagogik att analysera undervisningen är genom didaktik. De finns flera didaktiska frågeställningar men de två mest traditionella har varit *vad* och *hur*, vilket har belyst undervisningen både som process och innehåll. Genom didaktik har pedagoger kunnat analysera och knyta an till undervisningen, didaktiken har satt undervisningen i fokus och gjort det möjligt att diskutera teman som bedömning, läroplan, design, ämnesinnehåll, praktiska metoder m.fl. perspektiv (Selander, 2012, Liberg, 2012). Inom SFI har t.ex. tala, lyssna, läsa och skriva identifierats som bedömningskriterier och betonats som målsättning både för undervisningen och när kunskaper hos eleven ska mätas (Skolverket, 2016-06-29). Men att diskutera *undervisningens* utformning utgår inte från den centrala uppgiften av att förstå elevens lärande. Undervisning skulle mera kunna tolkas som ett medel för vår önskan att lära (jfr Dewey, 2016/1916 kap.9). Det är bl.a. därför Dewey (2016/1916) oftast landar i en diskussion om erfarenheter i sina resonemang om hur lärande uppstår istället för att reducera lärandet till undervisningsändamål. Undervisning presenteras ofta inom didaktik som förhållandet mellan innehåll, lärare och elev (Kansanen et al. 2011) men som detta arbete vill belysa finns det fler perspektiv som skulle kunna användas för att *skapa lärande*. Tanken är att lärande är det centrala studieobjektet vi måste fokusera på om vi vill förstå vad det är som gör att SFI- eleverna gör framsteg. Genom lärandeteorier kan vi justera didaktiken inom SFI mycket lättare än tvärtom. Istället för att titta på om vi lär oss med hjälp av viss undervisning, funderar vi på vad som gör att vi lär oss och undervisar därefter.

Litteraturöversikt - SFI-forskning inom pedagogik

Urvalet av SFI- forskning tog sin utgångspunkt i en IFOUS rapport där 15 år av litteratur om SFI sammanställts (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017). Genom att gå igenom ett större antal av de avhandlingar och studier de presenterade med

vissa tillägg av lingvistiska studier och statliga utredningar var det möjligt att presentera en generell bild av svensk pedagogisk forskning som finns om SFI. Alla studier från IFOUS rapport analyserades inte i min studie, av dem som inte togs med hade många ett direkt uttalat sociokulturellt perspektiv och för en ökad bredd, valde jag därför att lämna plats till alternativa, kompletterande teorier. För att analysera SFI-studiernas innehåll använde jag mig av Illeris (2010) tre lärandedimensioner. Det utarbetades inget kodningsschema för analysen, inga speciella ord räknades eller uttryck för idéer (jfr Boréus & Bergström, 2012). Men jag tittade på hur författarna själva beskrev sina egna studier. Därefter analyserade jag efter vissa vägledande idéer speciellt utifrån det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2008). Jag tittade efter i SFI-studierna om sammanhanget fick ta stor plats och om studien lade betoning på att förstå de praktiska situationerna för mänskliga möten. Om studien lade fokus på de processer som sker i den omkringliggande miljön eller de processer som sker i personen. Det avslutande avsnittet i analysen av litteraturöversikten, "lärande ur ett helhetsperspektiv", tar hänsyn till alla tre dimensionerna av lärande. Med hjälp av lärandeteorier från teorin visas hur SFI undervisningen skulle kunna utformas utifrån lärande och ha en heltäckande karaktär.

Pilotintervjuer om lärande

Att empiriskt stämna av teorierna på något sätt kändes viktigt även om validiteten i ett teoridrivet arbete i första hand argumenteras för genom teori. Ett sätt jag ville göra detta var genom att göra en kvalitativ studie av hur tre lärare tänkte kring frågor gällande lärande och hur detta kopplades till undervisningen. Valet av tre respondenter var en erfarenhet från fältstudier där triangulering (Mikkelsen, 2005) är en viktig metod för att värdera all information. Att skapa en enkät utan att själv uppleva nyanserna i en verksamhet kunde även leda till att jag brast i min förståelse. Mitt intresse var att undersöka bredden på deras kunskaper gällande "lärande" och sänkte därför kraven på reliabiliteten för öka möjligheterna att undersöka validiteten (Holme & Solvagn, 1996). Jag följde en semistrukturerad mall (se bilaga 1) och var intresserad av en öppen dialog (Hammersley & Atkinson, 1995). Intervjuerna spelades in och transkriberades utan en speciell kodning (Saldaña, 2009), istället gjordes tolkningen utifrån vanligt förekommande eller jämförande åsikter (Holme & Solvagn, 1996). Analysen utgick från Kolbs (1984) lärostilar det assimilativa, divergenta, konvergenta och ackommodativa. Då alla tre lärarna ofta svarade med känslomässiga reflektioner på frågorna blev analysen även gjord utifrån flera av de känslomässiga faktorer som presenteras i arbetet. En kontakt som undervisar på SFI blev första respondenten och sedan plockade jag ut två till via snöbollsmetoden. I den mån jag refererar till intervjuerna i analysen har respondenterna fått de fiktiva efternamnen Svensson, Larsson, Gunnarsson.

Jag har varit medveten och noggrann med att följa de fyra forskningsetiska huvudkraven som vetenskapsrådet lagt fram, informations- konfidentialitets- samtycke- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2015). Alla respondenter blev informerade om syftet med forskningsuppgiften. Samtliga respondenter har samtyckt och bestämt själva att de velat medverka. Deltagarna blev informerade om sin anonymitet. Efter att intervjuerna blev transkriberade, skickades de till respondenterna så att de fick möjlighet att ha åsikter om innehållet och frihet att bedöma om det fanns delar de inte ville skulle användas. Jag har förvarat och hanterat alla personuppgifter med största möjliga varsamhet och haft informationen på så få ställen som möjligt. Det insamlade materialet har endast blivit använt till mitt forskningsändamål och kommer inte att användas till andra syften.

Teoridriven enkät – Lärarnas behov

För att utveckla enkäten togs hänsyn till en rad utmaningar. Ordinalskalor används ofta för att kunna mäta beteenden som inte behöver uppträda med exakta intervall. Ordinalskalor har bra förutsättningar för att mäta attityder men också uppskattningar (jfr Djurfeldt et al. 2010). Då att till exempel "behöva" något är en gradfråga, är enkäten i stor utsträckning utformad med frågor där lärarna gjorde uppskattningar. Urvalet är varken strategiskt eller slumpmässigt när det gäller val av skolor. Det var mycket svårt att få skolor att ställa upp på enkäten vilket antagligen hade mycket att göra med att det varken fanns krav eller någon förtjänst för de skolor som ställde upp. Jag hade inte heller någon framträdande position och trots försök att maila, ringa och erbjuda rektorer att jag själv presenterade och delade ut, så var det många rektorer som helt enkelt inte visade intresse. Jag vill dock samtidigt tacka alla lärare och rektorer som hjälpte mig och fyllde i enkäten. Efter att ha spenderat flera veckor med att försöka övertala SFI-skolor hade jag till slut fått ihop 34 st. från 3 olika städer (Helsingborg, Höganäs och Göteborg) och 13 olika skolor. Stickprovet representerar ca. 0,8 % av totalt 3 997 tjänstgörande lärare på riksnivå och ca. 13,8 % av i genomsnitt 246 tjänstgörande lärare i "större städer" 2016/17 (Skolverket, 2017-03-21). Då de tre städerna skiljer sig relativt mycket från varandra är representativiteten problematisk men stickprovet har viss relevans speciellt för en "större stad" i stil med Helsingborg (jfr Djurfeldt et al. 2010 kap.3). Det fanns även problem med lärarnas profil. Av totalt antal tjänstgörande lärare inom SFI nationellt, har 34,8 % av lärarna behörighet för SFI och ca. 70% har *någon* typ av lärarbehörighet (Skolverket, 2017-03-21). Frågan om vem som ska definieras som "behörig" lärare är mycket relevant både utifrån en valideringssynpunkt men också för att bestämma vilka som bör ingå i statistisk forskning som berör SFI precis som min egen. Ju fler lärare med varierande behörighet (eller ingen) desto större mörkertal blir det av verksamheterna om bara vissa lärare skulle inkluderas. Därför inkluderades alla med en tillsvidare i

denna studie. Frågorna deducerades fram till störst del utifrån det teoretiska materialet. För enkätens tematisering följde jag Illeris (2010) tre lärandedimensioner. För utformningen av varje påstående användes sedan konkreta ord eller fraser som gick att extrahera ur de olika avsnitten i teorin. De tre intervjuerna blev därefter vägledande stöd som hjälpte mig att försöka anpassa frågorna, så att de blev mer förståeliga och gav en vägledning för att minska missuppfattningar för vad frågorna betydde. Intervjuerna gav mig handfast stöd för att kunna konstruera en enkät till ett större antal respondenter. Tre utav enkätfrågorna uppkom enbart utifrån de reflektioner som intervjuerna gav. Enkäten inleds även med vissa sociodemografiska frågor (jfr Aneshensel 2002, kap.1,5). Enkäten ligger i Bilaga 2. Alla univariata analyser ligger i bilaga 3.

Då mätning inte gällde några direkta orsakssamband var det inte meningen att här göra några bi- eller multivariata analyser. Jag ville alltså inte med enkäten i ett första stadium jämföra mot t.ex. elevernas studieresultat, utan bara få en kartläggning av lärarnas uppskattade behov och kunskaper om lärande. Enkätens allmänna- och perspektivfrågor mättes alla med värden som i enkäten gick mellan 0-7. I analysen användes värdena 1-7. Det var inget av enkätsvaren som systematiskt använt skillnaden mellan värdet 0 och 1 för sina uppskattningar och därför antog jag att kontrasten mellan de båda värdena var mycket liten. 1 blev därför det nya lägsta värdet för alla påståendena vilket även gjorde att 4 kunde fungera som median. Detta underlättade uträkningarna avsevärt men påverkade svarsresultaten marginellt.

Analys

I detta avsnitt redogörs för resultaten från de tre empiriska studierna. Först ges en kort bakgrund till undervisningssituationen inom SFI.

Organiseringen av SFI- undervisningen sedan 1965

Bristen på organiserad undervisning i svenska för invandrare gjorde att Riksdagen 1965 antog ett beslut som gav dåvarande skolöverstyrelsen 3 miljoner kronor för att starta svenskundervisning för invandrare. Från början lät skolöverstyrelsen studieförbunden anordna undervisningen helt i egen regi. Men bristande kontroll av kvalitet och resultat frammanade hårdare krav. År 1986 fick utbildningen en liknande utformning som vanliga grundskolan med fastställd läroplan, antalet undervisningstimmar utökades och organiseringen stramades upp i form av att SFI fick olika steg. År 2002 infördes en ny kursplan med 4 studievägar som har justerats men fortfarande gäller. Under 2000-talet blev SFI även en ren språkundervisning utan samhällsinformation och i skollagen fick arbetsmarknadspolitiska förslag större utrymme. Kommunerna började samarbeta med Arbetsförmedlingen, SFI-studerande fick möjlighet till praktik, arbetsträning, egenstudier eller jobb istället för skola. 2013 skärptes också behörighetskraven för de lärare som ville undervisa på SFI. Idag dras dock SFI med en stor lärarbrist som gör att formella krav inte alls kan upprätthållas i verksamheterna, samtidigt är de formella behörighetskraven i förhållande till grundskolan relativt låga, skolpengen per elev är klart lägre än i den vanliga skolan och klasstorlekarna är större än andra delar av utbildningsväsendet. Mycket få lärare hinner med att följa upp sin undervisning och den kontinuerliga intagningen av elever ger en mycket ofördelaktig pedagogisk situation (jfr Skolverkets rapport nr 131, 1997 kap.2, SOU, 2013:76 kap. 3, Skolverket, 2017-09-28, Jaara Åstrand, 2017-11-11).

SFI är alltså ett studieobjekt rikt på innehåll. Det finns goda anledningar och många möjligheter för pedagogisk forskning inom SFI. Vi kan studera kulturella skillnader, språkutveckling, lärande och didaktik. Alla möjligheter finns även för att förbättra undervisningen inom SFI. SFI har genomlevt stora förändringar under sin livstid och har ekonomiskt nedprioriterats i förhållande till grundskolan. Men detta borde inte behöva leda till misströstan. Det finns redan inom litteraturen många strategier beskrivna för hur lärande uppstår, uppmuntras och hur undervisning kan utformas. Att SFI fortsätter bli undersökt på nya och fler olika sätt av forskare och att vi hjälps åt med att i högre grad nå ut med resultaten av sådana undersökningar till SFI-verksamheterna kan räcka långt för att förbättra situationen.

Relationen mellan aktuell SFI – forskning och lärande

Detta avsnitt analyserar pedagogisk SFI-forskning genom en uppdelning av den med hjälp av Illeris (2010) tre dimensioner. Avsnittet avslutas med att visa hur SFI undervisningen skulle kunna utformas med hjälp av ett heltäckande perspektiv på lärande.

Inriktning inom pedagogisk SFI-forskning idag

I IFOUS rapport där 15 år av litteratur om SFI sammanställs (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017), gör man en uppdelning i fem kategorier; 1) *Organisation och styrning*, 2) *identitet och erfarenhet*, 3) *att lära i skola och vardagsliv*, 4) *att lära i skola och arbetsliv* och 5) *SFI – klassrummets didaktik*. Dessa fem kategorier utgör tankelinjer, som Larsson (2013) skulle kunna uttrycka det men ingen uppdelning som skulle kunna förstås utifrån lärandet som sociokulturellt, innehålls- och känslomässigt (Illeris 2010). Uppdelningar kan göras på många sätt men det sociokulturella lägger fokus på hur miljön, omständigheter påverkar möjligheten till lärande medan de innehålls- och känslomässiga centrerar sig till att försöka förstå hur biologiska processer bl.a. skapar en intellektuell kapacitet. I alla tre begreppen finns det ett samspel mellan de yttre och inre faktorerna och som forskare tvingas man ofta lägga betoningen åt något håll. Bland fyra av nittonhundratalets största forskare som bidraget till pedagogiken hittar vi olika fokus. Piaget och Montessori intresserar sig för hur man kan observera individens utveckling genom att fokusera på individen och det biologiska medan Vygotskij och Dewey försöker både förstå miljön runt omkring för att förklara individens utveckling men har också till viss del och i olika grad välintegrerade idéer om de biologiska processerna (jfr Dewey, 1957, Dewey, 1991, Montessori, 1949/2007, Piaget 1968/1972, Vygotskij, 1932/1999, Säljö, 2008). Av fjorton avhandlingar som sammanställs om SFI i IFOUS forskningsrapport (2017) har nio stycken en uttalad sociokulturell teoriram. De andra fem har en lingvistisk pedagogisk inriktning. Även i jämförelse med den populärvetenskapliga debatten idag verkar den sociokulturella dimensionen få störst utrymme. Att utmaningarna i SFI och elevernas lärande är helt individuellt, att lärandet beror på den sociala kontext som individen historiskt genomlevt och att lärandet beror på de omständigheter som råder runt omkring dem är de argument som aktualiseras (UR, 2013).

Men innan presentationen av aktuell pedagogisk forskning skulle jag kort vilja nämna forskningen inom lingvistik och språkvetenskap som också intresserat sig för och samarbetat med pedagoger för att undersöka vad som kallas språkinlärning. Hur vi lär oss språk är nämligen en mycket central frågeställning inom lingvistik. Det görs en skillnad mellan språkstrukturella/psykolingvistiska (som kan liknas vid det innehålls- och känslomässiga dimensionen av lärande) och sociolingvistiska (som kan liknas vid den sociokulturella dimensionen av

lärande) perspektiv i en omfattande svensk antologi som behandlar svenska som andraspråk (jfr Hyllenstam & Lindberg, 2010). Tittar vi på omfång i antologin ser man att de språkstrukturella och de psykolingvistiskaperspektiven delar på första delen av boken, medan det sociolingvistiska *har en egen fristående del* och får dispositionsmässigt mycket mer plats. Vidare, fokuserar vi på de artiklar som behandlar de språkstrukturella/psykolingvistiska delarna är det få som koncentrerar sig på att undersöka renodlade kognitiva eller biologiska perspektiv. Det finns många som t.ex. tar upp Chomskys idé om universalgrammatik som handlar om att språket är medfött men få som försöker förklara på vilket sätt vi vidare bör förstå denna mekaniska process och hur vi kan bygga vidare. De flesta författare talar om språkets uppbyggnad för dem som har svenska som andraspråk i grammatisk bemärkelse medan några diskuterar i vilken ordning andraspråkstalare lär sig olika delar av svenska språket, vilket ligger närmare ett kognitivt perspektiv (jfr Hammarberg, 2010, Philipsson, 2010, Håkansson, 2010, Viberg, 2010). Abrahamsson & Hyllenstam (2010) artikel, som har det mest renodlade kognitiva perspektivet, diskuterar frågeställningen om vår kapacitet för att lära oss språk när vi blir äldre. Författarna presenterar flera forskningsresultat och konstaterar att det inte verkar finnas ett entydigt svar på frågan fram till idag. Vidare beskriver Axelsson (2010) en stor amerikansk studie som visar hur ämnesundervisning som utnyttjar både andra- och modersmålspråket för barn ger bäst resultat för språkinläringen. Den sociokulturella dimensionen har alltså inte bara fått en betydande plats inom pedagogik utan även i relation till samarbeten med närliggande ämnen, som den för SFI-undervisningen viktiga språkvetenskapen.

Ett sociokulturellt fokus

Många SFI-forskare de senaste två decennierna utgår från den politiska realitet av olika krav som migranterna idag lever under: Socialförvaltningen betalar ut bidrag, arbetsförmedlingen ska försöka hitta arbetstillfällen/praktikplatser, integrationsteam håller regelbunden kontakt och SFI där migranterna ska lära sig svenska och klara proven (Lindberg & Sandwall, 2007). Lindberg (1996) är en av de som belyst och problematiserat tanken om effektiv språkinläring inom svensk pedagogisk SFI-forskning. Hon skriver att "språkinläring är inte en mekanisk process som kan utlösas automatiskt och isolerat oberoende av individens livssituation, känsloliv och tidigare erfarenheter och kunskaper" (s.227). Bonny Norton (2000) argumenterar också hur identiteten som är upprättad av ens livshistoria, omständigheter idag och förhoppningar om framtiden är centrala för att kunna beskriva lärandet. Carlson (2002) beskriver SFI-undervisningen som toppstyrd och som en fostran i svenska värderingar, normer och regler. Hon ser ideologiska konsekvenser där de nya kunskaperna ska läras på bekostnad av deltagarnas tidigare levnadsöden. Lundgren (2005) ser till skillnad från t.ex. Carlson (2002) stora möjligheter för SFI. SFI är

mötesplatsen där kvinnor från starkt patriarkala samhällen får möjligheten att pröva en alternativ identitet som inte tyngs av gamla mönster. SFI-undervisningen kan vara en språngbräda för personlig utveckling. Men då måste undervisningen försöka fokusera på att inte bara ge "rätt" svar på olika språkfrågor utan mer handla om reflektion och en förhandling mellan deltagarna och läraren. Om läraren kan skapa en social miljö tillsammans med eleverna växer även intresset och motivationen att lära sig språket. Sandwall (2013) skapar nya perspektiv när SFI i en politisk tid av att "alla måste sättas i arbete" blivit reglerat så att de ska samsas med arbetsförmedlingen men visar hur ineffektiva de nya praktikplatserna kan vara för att lära migranter svenska då de flesta hade nästan ingen kontakt med svenskar under dagen och mycket få möjligheter att interagera eller lära sig svenska med någon på praktikplatserna.

Ericsson-Sjöo (2012) gör en kvantitativ studie med enkäter till SFI-elever i Malmö med fokus på omständigheter som definierar lärandesituationen. Många elever har sömnsvärigheter, känner sig isolerade och känner oro för familjemedlemmar som inte finns i Sverige, har svårt att få tillgång till sociala miljöer och därmed hitta motivation att integrera sig. De har även svårt att förstå vad läraren säger, svårt att hinna med i tempot, svårt att förstå kraven, svårt att koncentrera sig och både svårt att förstå hemuppgifter och ha en lugn hemmiljö. Ericsson-Sjöo (2012) visar även hur lärare är missnöjda med gruppstorlekarna på klasserna och att det finns ett kontinuerligt intag av nya elever. Zachrisson (2014) summerar många av de poänger som till viss del redan redogjorts för: att undervisningen är etnocentrisk och fokuserar dels på svenska värderingar men också på vad läraren tycker är relevant mer än på vad eleverna behöver. Eleverna har ofta med sig en brokig levnadshistoria men också ett kulturellt kapital och en viss social status som de oftast varken får uttrycka eller uppleva i det nya landet. De nya kulturella mönstren gör också att de känner sig alienerade och annorlunda. Det har svårt att anpassa sig till de nya vanorna och den nya identiteten som gör att de söker sig till sin gamla grupp tillhörighet och skapar mini-samhällen där vissa av dem knappt behöver komma i kontakt med det svenska samhället överhuvudtaget.

Detta är perspektiv som gemensamt summerar till den "komplexa" *sociala och kulturella situation* som förklarar varför det tar tid att lära sig svenska. Aspekter som till viss del går att hitta i äldre litteratur, speciellt om man blickar mot forskning inom kultur och kulturmönster (jfr Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) men som under senare tid utvecklats mycket inom svensk pedagogisk SFI-forskning.

Statens utredningar

Att Skolverket och även myndigheter som Riksrevisionen med sina offentliga utredningar väger tungt i sammanhanget, eftersom en regering kan begära utlåtanden och allokera skattepengar till olika myndigheter när de anser att det saknas faktaunderlag för olika statliga verksamheter, så som SFI.

Skolverkets rapport nr 131 (1997) klargör sitt perspektiv: "Det är t.ex. inte möjligt att följa en för alla på förhand fastställd plan och något som många kanske föreställer sig, arbeta efter en given metod. Läraren måste i stället hela tiden vara lyhörd och kunna anpassa sin undervisning i förhållande till varje enskild elev och varje enskild undervisningsgrupp" (s.69). Vidare: "Myten om supermetoden som ska lösa alla problem och förvandla den mödosamma språkinlärningsprocessen till en dans på rosor... Eftersom språkinläringen är en högst individuell process är det istället av avgörande betydelse att undervisningens arbetssätt anpassas och varieras efter de enskilda inlärnarnas olika behov och förutsättningar..." (s149-150). Det som går att lägga märke till är den tydliga koncentrationen kring individuella- *förutsättningar och behov*. Anledningen till att det är viktigt att uppehålla sig vid formuleringar som handlar om det *individualiserade lärandet* är att veta om forskaren knyter det till lärandet som något situerat eller som något innehålls- och känslomässigt. I Skolverkets rapport blir det tydligt att det handlar om att sätta fokus på att lärandet sker i mötet, i alla de historiska och specifika sammanhang som producerat den kunskap och lärandeförmåga som varje person har. Skolverkets rapport skapar en viss typ av tolkningsföreträdare för den sociokulturella dimensionen både i metoden, analysen och i rapportens resultat som gör det svårt att få en förståelse av lärandesituationen inom SFI ur ett helhetsperspektiv (jfr kap.7).

Vidare, har Riksrevisionens (2008:13) Högskolan i Kalmar och ett konsultföretag utvärderat om det med dagens statistik går att utvärdera vilken effekt SFI-undervisningen ger för möjligheter till arbete, vilket de fastslår inte går. Denna rapport skrevs under en tid då "arbetslinjen" återupptogs som ett viktigt politiskt instrument (Oscarsson & Holmberg 2009). Men att fråna statligt håll inte bekymra sig om SFI-undervisningens pedagogiska effekter, utan istället börja fokusera på organisering är en tendens som sedan fortsatt utkristallisera sig i t.ex. "SFI-utredningen" (SOU, 2013:76) där diskussionen handlar om upphandling, att utbildningstiden ska *anpassas* till individens *förutsättningar*, flexibilitet att välja och huruvida SFI bör tidsbegränsas i förmån för annan verksamhet (SOU, 2013:76). Idéer som till viss del reflekterar tankar från skolverkets rapport (1997) men som också verkar ha lämnat ambitionen att t.ex. bättre förstå hur lärandet kan förbättras i lärandesituationen (jfr teoriavsnitt).

Studier med fler lärandedimensioner

Sheikhi (2013) finner bl.a. med sin djupstudie av studievägledare och immigranter att respondenterna tycker att språkträningen är viktigare än studievägledningen. Samtalet i sig är viktigare än själva informationen, att få chansen att delta i längre samtal på svenska. Kontakt med språket i ett socialt umgänge utanför arbetslivet har även tidigare visat sig vara en avgörande faktor (Klein & Dittmar 1979). Sheikhi (2013) analyserar även taltempo, ordval och i vilken mån vägledaren stöttar andraspråkstalaren. Liknande erfarenheter har Fogelby (2013) till viss del med sina tjugo år som SFI-lärare. Fogelby (2013) gör en rad mycket viktiga och centrala observationer för lärandet: Sjunga är ett effektivt sätt att hitta betoning och intonation. Viktigt är: Att vara medveten om hur snabbt och tydligt man talar, då precision i språket är enormt viktigt för hörförståelsen och möjligheten till att imitera. Att det skapas en gynnsam atmosfär om gruppen tycker om varandra. Att social identitet eller sociala normer kan sammanfalla med eller störa lärandet. Att det kan vara besvärligt att ha medlemmar från samma familj i samma klass, de påverkar varandra för mycket. Barnen lär- och integrerar sig snabbare och har oftast många fler sociala kontakter med den nya kulturen. Att eleverna behöver kunna lära sig att redogöra för ett innehåll inte bara upprepa det. Att klara av att delta i en diskussion genom att man själv funderat och förstått och klarar av att producera och skapa något självständigt. Att plagiera eller köpa betyg inte är samma sak som lärande. Alla dessa sanningar som ligger gömda i en didaktisk praktik som visar hur lärarens förståelse av elevens lärande tycks förutsätta att de ser lärande ur ett helhetsperspektiv.

Rapporter som är lärarfokuserade eller fokuserade på relationer verkar alltså inte lika entydigt fokusera på den sociokulturella dimensionen. Vilket också är att förvänta, då läraren organiserar undervisningen (eller studievägledaren mötet) och på så sätt innehar en central roll för att på alla sätt möjliga, försöka skapa lärande (Hatties, 2014). I lärarens händer finns mycket av makten att öka förståelse, arbeta med känslorna och sätta igång elevens intresse, motivation, koncentration m.m., hjälpa eleverna att memorera men också att handfast få möta den kunskap de talar om. Skulle de ignorera alltför många av dessa delar skulle de få effekt. Montessori (1949/2007) och Collins (1990) klassiska böcker är typexempel på hur lärare kan klarar av att använda många lärostilar och därmed skapa goda lärandemiljöer.

Att undervisa utifrån lärande som en helhet

Fler teorier och olika kunskaper om *lärande* måste användas för att analysera SFI ur pedagogisk synpunkt. Även om begreppet lärande begränsas i mitt arbete genom att jag valt vissa specifika teorier för lärande, så representeras ett

helhetsperspektiv på lärande som har gett tillräcklig bredd och struktur för att vägleda analysen av SFI.

Jag skulle vilja börja med att lyfta fram förmågan att skapa ett assimilativt lärande, utifrån Kolbs (1984) definition. Att, kunna förklara, sätta ord på och reflektera kring helheter och delar av våra liv genom begrepp är precis vad som är utbildningsverksamhetens styrka. Utbildningens institutionalisering är t.ex. ett bevis på skriftspråkets stora betydelse för lärandet idag (Säljö 2008). Metalärande (jfr Illeris, 2010, Kolb, 1984) sammanfaller t.ex. med en mer generell idé om att det är bra att reflektera, att t.ex. "vänja sig vid att tänka kritiskt och analytiskt i förhållande till det egna lärandet..." (Illeris, 2010 s.89). Vi har vår assimilativa förmåga att tacka för att vi kan analysera, abstrahera, korrelera. Säljö & Marton visar t.ex. att framgång har den student som söker integrera detaljer i större helheter, ett holistiskt studiemönster. Vidare, de som har fokus på själva texten får inte samma djupa förståelse som de som söker budskap bortom orden och tolkar tanken som texten försökte förmedla (Larsson 2013). Att i SFI t.ex. kunna beskriva meningen med pronomen så att det inte bara handlar om att lära sig de konkreta böjningsformerna, skulle visa prov på ett assimilerande undervisningssätt. Kolb (1984) menar att den assimilativa lärandemiljön består i att vi identifierar relationer mellan olika koncept, att vi får erfarenhet av att bestämma och förstå vad som är relevant information, att vi klarar av att se ett koncept från flera perspektiv, där målet inte kan vara ett rätt svar, utan där lärandet handlar om reflektion.

Det assimilativa och divergenta är två sidor av den känslomässiga introverta sidan av lärandet enligt Kolb (1984). Vad som exakt menas med det divergenta lärandet förblir dock oklart till viss del, anser jag. Kolb beskriver det som att det handlar om att uppleva saker på ett intuitivt sätt, analogin att känna i kontrast till att tänka. Ett sätt som eleven upplever situationen är hur läraren *är*. Kindeberg (2011) talar om att läraren måste vara en förebild. Vilket också knyter an till de undersökningar man gjort av lärling – mästare och hur en tyst kunskap där lärlingen härmar och följer efter mästaren är av stor betydelse (Säljö 2008). Det handlar om att skapa tillfälle för elever inom SFI att b.l.a. lära "känna" läraren men också uttrycka vad som för dem är meningsfullt och värdefullt. Att det finns utrymme för SFI-eleverna att känna sina egna känslor. Terapi är en klassisk form som utvecklats för att kunna ta hand om känslor. Att skriva dagbok skulle kunna vara en annan form med liknande karaktärsdrag.

Vidare, känslan av motstånd skapas till viss del när vi vill lära något (jfr Illeris, 2010, Piaget 1947/2001). Ett motstånd som vi måste övervinna men också en glädje när motståndet matchar färdigheter och kan ge oss "flyt" (Csikszentmihalyi, 2004). Precis som blir identifierat av både Illeris och Kolb så har "metalärande", alltså förmågan att kunna reflektera över vad vi lärt, stor

betydelse för att motivera oss att lära. Jag snuddade bara vid den litteratur som handlar om hur känslorna påverkar oss och vårt lärande men jag skulle även vilja hävda att även inom forskarvärlden är det mer nu än tidigare som man har gett uppmärksamhet till t.ex. meditation eller positivt- tillitsfullt tänkande, delar som bl.a. behandlas inom vad som kommit att kallas positiv psykologi (jfr Ben-Shahar, 2008). Jag tror att här finns det ett pedagogiskt kunskapsgap där vi inom pedagogisk forskning skulle behöva göra fler kopplingar mellan känslorna till lärandet och syntetisera kunskaper från psykologi med lärandet. Alla Kolbs (1984) lärostilar har på sätt och vis med känslor att göra men han har inte utvecklat detta tillräckligt i sin analys. Det ackommodativa lärandet sätter t.ex. lärandet i direkt kontakt med konkreta *motiv* som för de flesta är mycket starkare drivkraft än att reflektera. Som att arbeta, att tjäna pengar, att *göra* något och samtidigt öka sitt materiella välstånd. Vi når lärandet genom praktiska problem, t.ex. en praktikplats, cv-skrivande, studiebesök för SFI-studerande. Men att skriva, läsa, lyssna och tala skulle också kunna ses som ackommodativa aspekter. Det som spelar stor roll för om något ska uppfattas som konkret lärande är hur "skarpt" läge det blir och om lärandet får en praktisk påverkan på oss. Genom att testa, göra fel och fortsätta men också skapa situationer som liknar de situationer SFI-elever skulle vilja vara med om i sin vardag med svenskar (jfr Säljö 2008). Då lär vi oss inte bara i praktiken hur man "gör" uppgiften men vårt minne aktiveras, dels för att komma ihåg kroppsscheman och tankarna som beskriver "görandet" men också för att situationen liknar det vi skulle behöva i praktiken. Disciplin i betydelsen att inte ge upp fyller också en viktig funktion för att öva, och relaterar till det ackommodativa lärandet i handfasta rutiner som att sitta still, att räcka upp handen, att inte komma sent (jfr Collins, 1992). Dewey (1991) la ner mycket tid på att beskriva "görandet" i sin traditionella form och att barnen måste få prova hantverk och arbeten som görs i samhället. Det är också vad Säljö (2008) visar, det är i ett sammanhang med andra, när vi arbetar tillsammans med dem, när vi hjälper varandra som vi ofta kan utveckla vår kunskap med kraft. Alltså måste vi ge chansen till SFI-elever att uppleva samhället i sina göranden för att kunna känna att det finns en mening med lärandet.

Den sista formen och kanske mest klassiska lärostilen i undervisningen är den form Kolb (1984) kallar för den konvergenta. Detta är att vi sätter upp ramar som vi testar med hjälp av den förståelse vi redan har som t.ex. glosförhör, prov, fakta-frågor m.m. Det handlar till stor del om att memorera för att sedan kunna ge begränsade svar som har att göra med den kunskap som är allmänt accepterad, en läkare förväntas memorera människans anatomi så som vi förstår den idag, för att på så sätt kunna analysera vilken skada en patient kan ha. Ett lyckat lärande, sätts i relation till hur väl vi förstått den praxis eller expertförståelse som finns på området. Memorering går också hand i hand med Piaget grundläggande idé för hur lärandet går till, nämligen additivt. Genom att

träna på saker låter vi samtidigt minnet stärkas i de nervbanor som ska hantera informationen. Säljö (2008) menar att i ett samhälle som mer och mer har intelligenta lösningar för att hantera information kan memorering bli ett förlegat sätt att lära. Men vi bör vara försiktiga med att avfärda vår förmåga att memorera, tänk bara på hur en allmän försvagad förmåga att memorera hos en befolkning skulle påverka vår förmåga att tänka, känna, uppfatta och förstå. Däremot har, precis som Säljö (2008) diskuterar, undervisningen då den inte bara haft som uppgift att lära utan också mäta, speciellt i skolan, tenderat att fokusera på ett konvergent lärande på ett ohälsosamt sätt. Något som analysen nedan kommer belysa inom SFI. Lärandet inom den konvergenta processen är nämligen till sin natur enklare att pröva och mäta.

Om vi i SFI-utbildningen skulle utveckla lärandet ur ett helhetsperspektiv skulle fler elever *och* många lärare bättre kunna förstå och "känna" användbarheten av sitt eget ämne. Genom att blanda lärostilar i undervisningen ökar användbarheten alltså den *transfer* (Illeris, 2010) som samhället gärna ser att utbildningar skapar. Precis som Kolb (1984) identifierar kräver olika yrken att vi behärskar olika typer av lärostilar. Professionella byråkratiska jobb som läkare, advokater och ingenjörer kräver b.la. mycket kongruent lärande. För praktiska jobb som hantverkare, rörmokare, sjömän och sjuksköterskor behövs mycket ackommodativt lärande. För kreativa jobb som konstnär, artister behövs ett divergent lärande. Och för reflekterande jobb som akademiker behövs ett assimilativt lärande. Dessa kan ses som *typ*exempel och det går att göra liknande *typ*-klassificeringar med de flesta jobb (Kolb, 1984, Jacksson, 2011). Men i undervisningen är dessa specialiseringar inte det vi primärt ska fokusera på utan vetskapen av att alla lärostilar behövs. Om läraren sätter stort fokus på en lärostil är risken större att SFI-eleverna senare när de behöver jobba inte förstår nyttan och får lite användning av vad de lärt. Det är därför som ett för fokuserat forskningsfält mot enbart t.ex. det sociokulturella perspektivet också förlorar förklaringsseffekt, då det missar att behandla lärandet i sin helhet.

Beskrivningar och behov från SFI – verksamhet

För att få en inblick i SFI-lärares uppfattningar och behov i relation till lärande kommer detta avsnitt att presentera tre pilotintervjuer och en enkät. I intervjuerna ställdes frågor om lärande som visar hur lärarna uppfattar begreppet. Enkäten mätte sedan vad ett större antal lärare ansåg sig ha behov av i relation till lärande.

En förstudie med svar från tre lärare

En viktig utgångspunkt för att förstå *lärarens* drivkraft är att de själva lär sig genom sitt arbete och sin undervisning. Om läraren är en person som handfast tycker om att ta tag i saker, då är de inte konstigt att hen genom att utöva sitt yrke känner en tillfredställelse då hen samtidigt tillfredsställer sitt egna ackommodativa lärobehov. Vilket också går hand i hand med vad som identifieras som utbildningsverksamheters lärostil (Kolb, 1984). Att stå där framme, höra sig själva och behovet av att få utrymme för att förklara skulle kunna beskrivas som typiskt för en ackommodativ process. Man utvecklas alltså samtidigt som man lär ut. Det är därför det ofta finns en insikt hos läraren att man även måste släppa in eleverna och låta dem ta plats (man projicerar till viss del sin egen lärostil på eleverna). Larsson talade om att ge plats genom att vara "vägvisaren", att man visar var målet befinner sig och tillhandahåller olika redskap, är ett stöd och interagerar med eleverna på ett sådant sätt så att de själva får försöka "lösa" problemen (jfr Säljö, 2008). Alla respondenter uttryckte åsikter om att ge eleverna utrymme att "pröva" själva.

Vidare, talade alla tre respondenterna om att det fanns en skillnad mellan att *vilja* göra en uppgift och att man *måste* göra en uppgift, Larsson använder ordet "uppgiftsspråk":

"Jag brukar säga så här till eleverna, Svenska ska inte bli ett uppgiftsspråk. För många elever pratar svenska när det är en uppgift och sedan är uppgiften slut och då stänger de av svenskan. De måste bli något mer än det, de måste kunna fortsätta med det, fast än att det är svårt. Att svenska inte ska vara något som är en uppgift, stressigt och jobbigt, utan det ska vara något som är roligt" (Larsson s.6)

För att förstå kontrasten mellan att lära sig för att man måste och för att man vill som till stor del är av känslomässig art, går det att använda begreppet *motstånd*. Vilja handlar om att motivera och hitta positiva sätt att arbeta med det motstånd som naturligt uppstår när eleverna försöker lära sig svenska. Det blir tydligt att om svenskan blir en "uppgift" så blir det något som de måste men som de egentligen har lite vilja att lära sig (jfr Piaget, 1947/2001, Illeris, 2010). Respondenterna fortsatte till stor del ge exempel på *känslornas roll* när de reflekterade kring, vad som skapar lärande?

"Jag tycker det är väldigt viktigt att man gör undervisningen rolig, intressant eller, något som får eleverna att tycka att de här måste jag verkligen vara med i, så att en elev inte bara sitter och tänker på annat... hur ska man säga, att jag märker att jag har med hela klassen, att hela klassen är med i undervisningen. Jag menar jag vet ju själv hur tråkigt jag tyckte att de kunde vara, speciellt om man har en lärare som är oinspirerad som bara står och maler eller läser eller bara pratar om någonting som man inte har någon aning om vad de pratar om..." (Gunnarsson s.6)

Svensson talade om att eleverna måste bli "nyfikna" (jfr Halldén, 1980) och om man kan skapa ett intresse hos eleverna så gror också en nyfikenhet, ord som relaterar till känslaspekten av lärandet. Men istället för att utgå från ett känslomässigt perspektiv var Svensson den som tydligast talade i termer av disciplin men använde ordet "ordning" för att beskriva ett sätt att använda rutiner för att "strukturera" undervisningen (jfr Collins, 1992):

"...det finns ordning hos mig som börjar från det lilla till det stora. Det är inte bara krav på mig det är krav på eleverna också. Man kommer i tid t.ex. jag accepterar inte någon som kommer när den vill eller så, nej... att man också respekterar undervisningen att man har med sig sin penna och ett block... att man är med och även om man inte är med så kommer jag komma och observera dig och fråga, vad är det som inte funkar?... ja.. ordning, struktur, krav... vad är det mer, arbetsro är viktigt i mitt klassrum" (Svensson s.4)

Larsson (s.7) talade om att vara "naturlig" i hur man uppträder, något som jag också tolkade som en aspekt av känslorna. Ett uppträdande som gör att man kan uppnå en balans mellan krav och lustfylldhet, speciellt i dialogen med eleven; Att eleven får hjälp när den ber om det, att inte förminska något, att vara på samma nivå som eleven, att vara väldigt konkret i vad eleven måste kunna, att tala på ett sätt så att eleven förstår och känner sig inkluderad (jfr Folkhälsomyndigheten, 2017-10-01).

Inom teoribegrepp som "livslångt lärande" (jfr Larsson, 2013), har forskare försökt beskriva att individen behöver försöka göra lärandet till en del av livet för att b.l.a. fortsätta känna intresse, något som respondenterna betonade hos sina elever men inte på samma sätt hos sig själva. På vilket sätt måste lärare vidareutvecklas för att behålla gnistan, det "lustfyllda", "nyfikenheten" själva? Gunnarsson reflekterade över detta:

"...det är nog den största utmaningen, för jag lägger ner många timmar, för jag känner hela tiden att i och med att jag inte har lärarutbildning på 5 år så lägger jag ner väldigt mycket tid själv, för det känner jag, det är min utbildning, för att kunna bli bättre på att lära mig själv också..." (s.7).

Även om utdragen inte ger en tydlig bild, så är det tydligt, menar jag utifrån begrepp som "livslångt lärande" att de lärare som sysselsätter sig med fortbildning, generellt kan bli mer intresserade av sin egen undervisning. Slutar läraren att utvecklas, så stagnerar också undervisningen vilket kan leda till en önskan av att skapa en förändring, Larsson uttryckte anledningar t.ex. till varför

hen bytte ett av sina jobb: "För jag kände att jag inte kom något vart på riktigt inom (annan verksamhet)... det var roligt, men det var väldigt mycket monotont arbete varje dag. Så jag bytte hit då" (Larsson s.2). Jag menar att detta tyder på att det verkar bli svårare att behålla t.ex. nyfikenhet om tillfälle inte ges eller om man inte personligen fortsätter att lära sig. Ett substitut till lärandet för att upprätthålla intresse verkar även vara att byta titel eller karriär för att frammana ny egen motivation. Denna syn på oss själva tangerar till viss del den betoningen som finns, inte bara inom SFI utan hela skolsystemet, på den konvergenta lärostilen (jfr teoriavsnitt). Det är relevant, för det förstärker också vilka lärostilar lärarna fortsätter att prioritera. Ett konvergent lärande blir styrande där prov får stort utrymme och blir ett viktigt mål för verksamheten. I verksamheten där jag intervjuade respondenterna ställde man t.ex. upp med nivå-proven för SFI, ofta. Gunnarsson uttryckte att; "...jag kan känna ibland att de är lite synd att man kan titta mer på resultatet... att de så fort som möjligt ska skriva ett prov så att de kan gå vidare till nästa, sedan kommer de ut men de kan fortfarande inte svenska..." (s.3). Både Gunnarsson och Larsson diskuterar också risken med att lärandet bara blir "fasta" svarsalternativ. Men Larsson var samtidigt tydlig med att det var viktigt att följa de uppsatta målen i läroplanen:

"...men tar man in saker som inte är relevanta för kursen, risken är att det börjar spreta. Och eleverna känner att de har bråttom på den här kursen, jag (eleven) vill bli klar i november. Jag vill inte sitta här och baka, förstår du... det blir som att, det måste finnas en slags röd tråd och jag tror absolut att man kan ta in saker utifrån i form av studiebesök, utflykter, praktik det kan vara vad som helst. Men det måste förankras till *vad* (min kursivering) eleverna ska lära sig." (s.8)

Blir man för mål-orienterad skapas just problemet att man inte tar hänsyn till lärandet i sin helhet vilket får konsekvenser för balansen. Det saknades även i respondenternas sätt att uttrycka sig, reflektioner kring den internaliserande delen mellan divergent och assimilativt lärande (Kolb,1984). Nyfikenhet, intresse och utökad förståelse kan uppstå genom "reflektion" (jfr teoriavsnittet). Ett begrepp som ingen av respondenterna använde. Jag tänkte dessvärre inte på att ställa frågan, hur de själva gör när de behöver förbereda sig inför en lektion? Att tänka, att kategorisera olika delar av lektionen, strukturera innehållet, att memorera, att reflektera och att läsa på, är antagligen alla viktiga delar för att läraren ska kunna förbereda sig. Utrymme för ett assimilativt lärande: att på olika sätt integrera detaljerna till en större helhet, att inte fokusera på själva texten i bokstavig bemärkelse utan försöka tolka själv (jfr Larsson, 2013) kan försvinna om fokus i allt för hög grad läggs på ett konvergent lärande. Ett klassiskt exempel är hur grammatik ur ett konvergent perspektiv verkar som något otympligt, opraktiskt, tråkigt och oanvändbart att behöva memorera för vardagslivet. Medan ur ett assimilativt perspektiv grammatikens uppgift är att få elever att reflektera över språkets uppbyggnad som kan skapa mening och vara nyttigt, intresseväckande för att förstå hur språket hänger ihop och för att förstå hur vårt vardagliga tal fungerar (jfr teoriavsnittet).

Jag tror dock att den kanske svåraste lärostilen (Kolb, 1984) för en lärare att förstå och därmed även se nyttan med är den divergenta stilen. Det blir lätt föremål och inte utan fog, för något "flummigt" (Svensson s.3) som är svårt att knyta till målen och som tar tid från mer handfast lärande som är knutet till t.ex. läroplanen (respondent Larsson). Men för att skapa *mening* (jfr teoriavsnitt) är det viktigt med den introverta sidan av lärandet. Genom att uttrycka oss, genom att reflektera uppstår inte bara känslor utan även en tydligare bild för oss själva, varför vi gör det vi gör, vi kan ge en mening, ett värde till den information vi tar till oss. Alla tre respondenterna uttrycker att eleverna måste motiveras men ingen av dem, kopplade lärandet på något tydligt sätt till ett divergent lärande. Ett bra exempel är läraren som en förebild, som mästare i "lärande" och hur eleven "uppfattar" och "känner" läraren för att bemästra ämnet och lärandet själva (Kindeberg, 2011, Säljö, 2008). Andra sätt som det går att "känna" sig fram i lärandet är att sjunga som Fogelby (2013) påtalar som mycket effektivt, men måla, skriva dagbok är också sätt att uttrycka sig på som inom utbildningsverksamhet i SFI används mycket lite.

Enkätsvaren och SFI-lärarens profil

I mitt urval var över 80% av lärarna kvinnor med en genomsnittsålder på 51 år. Antal år som de arbetat som lärare varierade väldigt mycket men gav ett genomsnitt på 19 år, vilket är en relativt lång arbetskarriär i ett och samma yrke men också lämnar utrymme för att många inte varit lärare hela sina arbetsliv jämfört med deras genomsnittsålder. En observation jag gjorde efter att ha besökt flera av skolorna, var hur många av SFI-lärarna som var *första- och andra generationens* invandrare. Nationellt är ca. 25% av SFI-lärarna första generationens invandrare (Skolverket, 2017-03-21) och ännu högre om det funnits siffror för andra generationen också. Alltså har vart fjärde SFI-lärare flyttat till Sverige under sitt liv, gått igenom någon typ av SFI-utbildning själva för att sedan välja att arbeta i samma verksamhet, vilket är intressant i sig och är ett tydligt fält att utforska mer inom SFI-forskningen. Dessutom bör man ta hänsyn till, inräknat andra generationens invandrare också, att de lärt sig svenska som vuxna eller har ett annat språk som modersmål; de har själva behövt lära sig den kultur de behöver tala om i undervisningen eller behövt leva och lära sig minst två olika kulturer (jfr avsnitt "ett sociokulturell fokus). Fler frågor som är intressanta att undersöka men som utifrån mitt material hade blivit spekulativt var: varför väljer invandrare att söka jobb inom SFI? Är det så att invandrare är mer intresserade av att hjälpa andra invandrare eller är det en del av utbildningssystemet som inte prioriteras (skolpengen per SFI-elev är dramatiskt lägre än för andra delar av utbildningsväsendet) vilket gör det lättare för t.ex. en invandrare med kanske inte exakt rätt behörigheter att få jobb inom SFI än vanliga skolan? Både mitt material, där genomsnittlig utbildningsnivå var

en 3-årig kandidatexamen, och skolverkets statistik visar att SFI-lärarna officiellt är underutbildade i förhållande till den officiella behörighet som krävs (Skolverket, 2017-03-21). Det finns dock inget ur mitt material som påvisar en direkt relation mellan att inte vara behörig och utföra ett sämre arbete. Det skulle mycket väl kunna vara så att många lärare, då de själva varit med om samma situation eller känner stor sympati för sina elevers situation anstränger sig mer än vanligt för att hjälpa dem så att de ska lära sig svenska.

Ett sätt att försöka mäta hur intresserade lärarna var av sitt eget ämne och i vilken utsträckning de till vardags försöker utveckla sig själva, var min fråga om hur mycket tid lärarna uppskattade att de la på sitt eget lärande. Genomsnittet för eget lärande varje dag var 30 min men 15 av 34 lärare svarade 0 min. Frågan var generellt hållen så en svaghet blev att svaren kunde representera många associationer som att titta på tv-nyheter, läsa en bok och alla andra föreställningar som kan kopplas till kunskapsinläring. Att inte engagera sig i sitt eget lärande betyder dock att det blir svårare att skapa nya idéer, slutsatser och kunskaper. Ens egen reflektion får färre perspektiv att dra sina tankar från. Det går också att fråga sig om det går att upprätthålla sitt eget intresse för undervisningen och ämnet om man slutar lära sig. Det var dock en majoritet (64,7 %) av lärare som spenderade mellan 1,5 – 2 h om dagen att förbereda sina lektioner. Att förbereda lektioner kan ofta betyda att lägga tid på en typ av eget lärande (jfr med förgående rubrik). Fråga 14 var en upprepning av Kolbs (1984) lärostilar för att se i vilken utsträckning lärarna använde det som strategier för sitt eget lärande. De använde mycket tid till assimilativa (representerades av påståendet "analysera/strukturera innehåll") och ackommodativa (representerades av påståendet "skapa nytt material") förberedelser. Utifrån den konvergenta lärostilen lade lärarna mer tid på att förbereda sådan undervisning för sina elever (representerades av påståendet "bestämma lektionens mål") än att själva använda det för egen förberedelse (representerades av påståendet "gå igenom anteckningar, memorera"). Det konvergenta lärandet kommer dock till uttryck på många sätt och under fråga 15 där jag mätte i vilken utsträckning lärarna lade tid på olika lärostilar hamnade förhör/prov under medianen (3,88) medan glosor hamnade över (4,79), vilket jag tolkar som att i den institutionella utbildningsmiljön finns det krav på konvergent lärande (jfr teoriavsnitt) men lärarna ur mitt urval såg det inte som jätteviktigt, vilket också framkom i intervjuerna. Det fanns en konflikt mellan att behöva uppnå lärandemål genom att eleverna klarade vissa prov och faktiskt lärande som handlade om vad eleverna till slut visste, efter avslutade kurser. Den divergenta lärostilen (representerades av påstående "träna på din performance") var något som ingen av lärarna lade mycket tid vid varken för sina elever eller sig själva. Både i lärarnas egna förberedelser och som undervisningsform (representeras av påståendena "konst/ musik" och "skriva dagbok") hamnade medelvärdet under medianen. Något som visar bristande kultur och kunskaper om det divergenta

lärandet. Hur viktigt det är att kunna imitera och lära sig av en "mästare" och vara en förebild är något som diskuterats och visats på flera sätt inom forskningen (jfr Kindberg, 2011, Säljö, 2008).

Lärarnas behov

Enkäten ställde två övergripande frågor (fråga 6, 7) om lärande, vilket sammanställdes till ett index för att få en helhetsbild av lärarnas allmänna uppfattning om det fanns behov av att bli bättre och lägga mer vikt vid "lärande". Med ett Cronbachs Alpha 0,788 var korrelationen mellan variablerna hög och tydde på att de passade bra att använda som ett mått på "lärande". Det totala genomsnittet på 5,59 visade också att lärarna ansåg att de behövde bli bättre på att förstå vad lärande i sin helhet är och att lärande är viktigt för verksamheten. Index skapades för de tre lärande-dimensionerna (Illeris, 2010) genom att använda perspektivfrågor som hörde till varje dimension. Frågorna 9 och 17 hade påståenden utifrån känslodimensionen med ett Cronbachs Alpha på 0,902. 10 och 16 utifrån innehållsdimensionen med ett Cronbachs Alpha på 0,889. 8 och 15 utifrån sociokulturella dimensionen med ett Cronbachs Alpha på 0,853. Index för känslodimensionen fick ett genomsnitt på 5,15, innehållsdimensionen ett genomsnitt på 4,68 och sociokulturella dimensionen ett genomsnitt på 4,6. Alla ligger på övre delen av medianen men känslaspekten är den som har absolut högst genomsnitt, vilket även stämmer överens med vad som framkom från intervjuerna. Lärarna såg sig ha störst behov av att kunna veta mer om och använda sig av känslor. Känslorna var det som de flesta lade vikt vid och trodde var viktigast för att kunna påverka elevernas lärande. När jag tittade på specifika påståenden från hela enkäten, var de tre påståendena med högst värde: *motivation* (6,5), *engagemang* (6,47) och *att visa mening med lärandet för eleverna* (6,38), alla känslaspekter av lärandet. De är också mycket intressant att den sociokulturella dimensionen som jag menar dominerar SFI-forskningen var den dimension som fick lägst genomsnitt utifrån vad lärarna ansåg sig ha behov av. En viktig fråga blir i så fall att ställa, hur kommer det sig att SFI-forskningen glidit bort ifrån en förståelse av de behov och den praktiska verksamhet som lärarna dagligen jobbar i? Mitt resultat pekar mot att det utvecklats en forskarkultur för ett speciellt forskarperspektiv, en speciell "akademisk blick" (jfr Bourdieu 1990, Bourdieu 1991) inom SFI-forskningen som inte längre tillräckligt lyckas ta hänsyn till vad som faktiskt behövs och händer i verksamheterna. Ironisk nog tyder mina resultat från enkäten på att lärarna gör vissa liknande ensidiga slutsatser i sin tur om eleverna. Trots att de sociokulturella påståendena nästan kategoriskt fick minst vikt av lärarna så var det ett av de övergripande sociokulturella påståendena som stack ut, "individens sociala situation" (6,24). Det får mig att tro att just detta sociokulturella påstående tolkades annorlunda av lärarna. Precis som diskussionen tidigare beskriver (jfr teoriavsnitt) har den populära debatten men även statliga myndigheter och forskning tagit en riktning som successivt skapat ett

tolkningsföretråde till individens förhållanden och omständigheter som orsaken till lärandeförmågan. Tidigare litteratur visar liknande resultat om svensk skola i allmänhet, att det uppstått en process av en gradvis ansvarsförskjutning bort från läraren som ansvarig person för elevernas lärande (Allwood 2015) vilket är en rimlig förändring om elevens lärförmåga inte tillskrivs undervisningen och läraren i första hand. Men tittar jag sedan på alla andra påståenden som berör den sociokulturella dimensionen är den sammanlagda bilden att lärarna inte värdesätter behovet av den sociokulturella dimension lika högt som de andra två dimensionerna. Jag tolkar alltså det som att lärarna ger tolkningsföretråde till ett visst påstående som de i normala fall inte skulle ge så stort utrymme och det ger en inblick att det finns en motsägelse i lärarnas självbild.

Något som kunde konstateras om lärarnas kunskaper var saker de inte visste något om, då de i enkäten i de fallen lämnade påstående utan svar. Inget specifikt påstående av perspektivfrågorna utmärkte sig i lärarnas kännedom men däremot den allmänna frågan om vilka kända pedagogiska förgrundsfigurer de kände till, där det fanns ett stort antal lärare som inte visste någon. Detta kan analyseras på flera sätt men klart är att många lärare alltså inte hämtar inspiration från kända pedagoger till sin undervisning. Lärare kopplar inte kända pedagoger och deras kunskapsbildningar till sin undervisning. Det är viktigt att säga att jag valde ut några av de mest kända pedagogerna i modern historia då det är oftast rimligare att anta att man känner till något om de stora strömningarna i ett ämne, men det kan alltså hända att lärarna känner till andra pedagoger som de ansett vara till nytta för dem. Frågan ställdes även utifrån pedagogernas namn så de kan hända att vissa lärare känner till olika koncept från pedagogerna men utan att veta från vilken pedagog de tillhörde. Eller tolkade frågan som att de behövde känna till något om deras privatliv. Jag tror ändå att det är intressant att belysa att svarsfrekvensen "vet ej", alltså lärarna som inte kände till någon pedagog, var i genomsnitt 35 %. För vissa enskilda pedagoger var siffran nästan 50 %. Det går till viss del att tolka detta som att det saknas en *generell* förståelse för vad ämnet pedagogik är, bland SFI- lärare. Ett stort antal lärare har inte läst någon av dessa pedagoger och kan därmed inte heller i någon större utsträckning sätta sig in i de mer centrala pedagogernas tankegångar. Det finns inget som säger att man inte kan göra ett bra jobb i praktiken oavsett dessa pedagoger och deras texter men att inte kunna dra nytta och lärdom av författare som tillägnat stora delar av sina liv att just förstå lärande och undervisning påverkar ens möjlighet till reflektion och analys för att bl.a. förstå sin egen undervisning. Men också för att kunna analysera läroplanens strategier och möjligheter mer generellt och inte bara utifrån t.ex. läroplan eller kursplan. Det var även tydligt från intervjuerna att de flesta kommentarerna och reflektionerna från mina tre respondenter utgick från deras praktiska erfarenheter från verksamheter eller styrdokument som reglerat deras

undervisning, men att det inte fanns någon tydlig teoretisk eller reflekterad helhetsbild av lärande hos någon av respondenterna som blev intervjuade.

Slutsatser

I detta avsnitt besvaras frågeställningarna uppdelat på två mindre avsnitt. Först presenteras litteraturstudien av lärande samt litteraturöversikten av svensk pedagogisk SFI-forskning. Sedan presenteras analysen av intervjuerna och resultaten från enkäten. Kapitlet avslutas med att blicka framåt och diskutera studien ur ett vidare perspektiv.

Lärande och relationen till aktuell SFI-forskning

IFOUS sammanställning, den språkvetenskapliga antologin (Hyltenstam & Lindberg, 2010) och statens utredningar var alla själva studieöversikter av olika slag. De kategoriserades om och kunde belysas på ett annorlunda sätt i detta arbete, med hjälp av begreppet *lärande*. Lärandebegreppet har en enorm spännvidd vilket ledde fram till behovet av att göra ett urval av lärandeteorier till studien. I studien presenteras lärande som något som händer inuti och utanför personen men betonar lärande som något biologiskt och individualistiskt (Philips & Soltis, 2004). Studiens teoretiska avsnitt gör ett mindre bidrag till analysen av begreppet lärande genom att diskutera lärande utifrån en tanke om jämvikt mellan tre dimensioner som integreras till en helhet. Arbetet diskuterar även fördelarna med att se lärande som en cirkulär process (jfr Allwood, 2002, Granberg & Ohlsson 2000, Illeris 2010, Kolb 1984, Piaget 1947/2001).

Forskningsöversikten av aktuell SFI-forskning inom pedagogik idag gjordes med hjälp av IFOUS rapport där de senaste 15 årens forskning om SFI inom pedagogik sammanställs (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017). Med hjälp av Illeris (2010) teori om lärande kunde jag argumentera för att SFI-forskningen idag betonar den sociokulturella dimensionen. En dimension som jag samtidigt försöker visa, täcker ett brett fält med analyser kring bl.a. identitet, normer, regler, personlig situation och olika typer av socialisation. Mycket lite ur IFOUS urval visade vägen till de dimensioner som jag senare kunde förknippade med känsla och innehåll (jfr. Illeris, 2010). Jag hittade även liknande tendenser utifrån Hyltenstam & Lindbergs (2010) språkpedagogiska antologi om SFI och språkutveckling. Antologin innehöll till övervägande del sociolingvistiska forskningsresultat som kunde jämföras med en sociokulturell referensram. Av de tre statliga utredningarna om SFI som tas upp i denna studie (Skolverkets rapport nr 131, 1997, SOU, 2013:76, Riksrevisionen, 2008:13) fanns det i de två nyare rapporterna mest ett fokus på ekonomiska frågor. I den äldre fanns en tydligare pedagogisk ambition, där det fanns en uttalad sociokulturell teoriram. Att kunna upptäcka att en ensidig tendens i fokuseringen visar både att dimensionen har fått mest uppmärksamhet och att det till viss del kan ha skapat en för stor tilltro till dimensionens möjliga inverkan på undervisningen. Samtidigt som det förminskar andra dimensioner av lärandet. Det kan skapa en selektiv tro utan

balans som kan få negativa konsekvenser för hela SFIs forskar- och lärandekultur.

Lärares uppfattningar om lärande och lärares behov i undervisningen

Både av intervjuerna och enkäten att döma verkar mycket få lärare försöka jobba med det divergenta lärandet (jfr Kolb, 1984). Att ge eleverna chansen att "känna" svenskan genom att själva få arbeta med mer mjuka lärandeformer som att sjunga, måla eller skriva dagbok verkade vara nästan helt obefintligt. Andra delar av det divergenta lärandet som att uppträda som en förebild eller skådespela för att kunna visa föredömligt beteende var inget som i enkäten ansågs finnas stort behov av (jfr Säljö, 2008, Kindeberg, 2011). Trots det ansåg lärarna som blev intervjuade att det var viktigt att vara elevernas "vägvisare". Det verkar alltså finnas en diskrepans i lärarnas självbild. Å ena sidan verkar det möjligt att de såg sig själva som "vägvisare" men samtidigt ansåg de inte att det var viktigt att vara en förebild. Lärare saknar ofta ord på sin egen undervisningsstil och elevers lärostilar (jfr Kindeberg, 2011, Allwood, 2015). Jag skulle vilja belysa att ju osäkrare läraren är på hur eleven kan lära sig desto mer håller den sig till konventioner eller normer som finns i arbetsgruppen eller från myndigheter. Analysen pekar på att lärares kunskaper och förmåga att reflektera kring lärandets flersidiga karaktär ger fler möjligheter i utformningen av sin undervisning.

Det verkar också ha funnits delade meningar om hur lärare ser på prov och förhör. Utifrån intervjuerna verkar lärarna hämta mycket av sin pedagogiska vägledning från läroplanen och kursplanen som också fyller funktionen att kunna mäta elevers prestationer (jfr Skolverket, 2016-06-29). Samtidigt visade intervjuerna att det finns en diskussion mellan lärarna om hur mycket som faktiskt går att uppnå genom prov och förhör. I intervjuerna kom spänningen fram och från enkäterna hamnade dessa frågor mer eller mindre på medianen, vilket skulle kunna tolkas som att det inte fanns en tydlig åsikt om behovet av glosor, prov och förhör hos lärare. Klart är att utifrån ett ekonomiskt perspektiv är provresultat och genomströmning avgörande då skolpengen baseras på dem, men uppenbarligen har inte detta ekonomiska perspektiv fått ett tydligt genomslag inom SFI- verksamheter, ännu.

Utifrån både enkäten och intervjuerna fanns en viktig aspekt av att lärare som inte fortsätter sin egen vidareutbildning inte har lika mycket kunskaper att dra sina reflektioner från. Bristande kunskaper och perspektiv påverkar hur de uppfattar lärandesituationen och vad som är möjligt att göra. Argument som på ett vis hör ihop med att se vikten av ett assimilativt lärande (jfr Piaget, 1947/2001, Kolb, 1984). Från intervjuerna nämndes inte ens ordet reflektion,

vilket är oroväckande. Förmågan att samla in mycket kunskaper för att analysera, kategorisera, reflektera skapar inte bara mening men är centralt för att kunna utveckla sina kunskaper. Om vanan inte finns hos läraren själv, så är risken att de inte heller lägger så stor vikt vid det i undervisningen. Detta har att göra med att vara intresserad av lärande i sig men också det ämne som läraren behandlar. För att kunna förstå vad lärande handlar om på ett känslomässigt plan, behövs egen erfarenhet av att hela medvetandet inte bara ibland får ett "flyt", utan där vi som en del av vår vardag söker lärandesituationer och är nyfikna som personer, för att kunna förmedla den känslan till elever (jfr Halldén, 1980, Csikszentmihalyi, 2004, Josefsson & Linge, 2012). En av de frågor som lades till efter intervjuerna i enkäten var just en fråga om i vilken utsträckning lärarna uppskattade att de la tid på att lära själva. Där blev det tydligt att majoriteten inte la mer än 30 min på att lära sig något varje dag. Här är det dock viktigt att ta i beaktande att någon typ av eget lärande ändå sker varje dag, då lärarna måste förbereda undervisningen, vilket gjordes i genomsnitt 1,5h om dagen.

Enkäten som användes i denna studie visade sig ha tillförlitlighet och skulle kunna utvecklas. Påståendena visade sig ha täta interna relationer, som därför gick att använda för att skapa index och frågorna fungerade representativt både för att mäta lärande som begrepp men också de tre lärandedimensionerna. Det första statistiska resultatet var att lärarna ansåg sig ha intresse och behov av större förståelse för lärande i sin helhet. Mer specifikt var lärarnas största behov att få veta mer om, och kunna lägga vikt vid, att använda olika delar av känslodimensionen. Den sociokulturella dimensionen var det som lärarna ansåg sig ha minst behov av, utifrån enkätsvaren, vilket betonar problemet med att SFI-forskningen utvecklat ett för ensidigt fokus och framförallt att pedagogisk forskning om lärande behöver fler tvärdisciplinära arbeten som handlar om känslor. Litteraturstudien om lärande belyser att det verkar saknas synteser för hur *känslorna påverkar lärande* inom pedagogik. En trend som jag även kunde följa upp i enkäten. Känslor är precis som lärande ett mångfasetterat begrepp oftast studerat inom psykologi. Men om vi vill komma vidare i förståelsen av lärandet måste känslodimensionen få utrymme och utvecklas i en mer fokuserad form än vad som varit fallet inom pedagogisk SFI- forskning idag.

Vidare diskussion

Dewey (2016/1916, 1991, 1957) är en av dem som lyckats beskriva problemet med inaktiva elever på ett mycket övertygande sätt. Många pedagoger före och efter Dewey, oftast intresserade av didaktik, har sett betydelsen av ett aktivt lärande, där Dewey gav det viktiga bidraget av att aktivera eleven genom att presentera den med frågeställningar (inquiry). Jag tror det finns utrymme att utveckla ämnesdidaktiken för SFI och bättre aktivera eleven genom redan

existerande teorier. Läsa, tala, lyssna och skriva är alla praktiska handlingar som bör kunna få ny kraft. Här skulle praktiska experiment av arbeten som undersöker på vilket sätt de fyra lärostilarna skulle kunna användas mer balanserat i undervisningen användas för att se om det går att uppnå högre grad av aktivitet hos elever (jfr Kolb, 1984). Andra sätt, som inte tagits upp i denna studie är "språkbad" (jfr Axelsson 2010) där man inte bara undervisar i det nya språket utan även i andra ämnen på det nya språket. Eller som David Eagleman professor vid Stanford University som prövar att visa hur hjärnan och det undermedvetna har en förmåga att reda ut, sortera och skapa mening av okända signaler vilket betyder att all träning inte måste medvetandegöras för att fungera.

Om vi ser lärandet ur ett helhetsperspektiv så kan vi förstå lärandets dynamik och minska risken för olika typer av tunnelseenden av selektiv förståelse. Vi har möjlighet att i mycket större utsträckning använda större delar av lärandets potential i vår formella skolform och i pedagogisk forskning istället för att upprätta gränser. Det är centralt att svenska inom SFI inte blir som några av ämnena i grundskolan som bara var för att träna vår tankeförmåga och lite till men som vi inte riktigt kommer ihåg idag, precis som vissa invandrare som bor i Sverige faktiskt vittnar om att svenskan blivit för dem (jfr Fogelby, 2013). Det krävs en enorm uppoffring och skulle till viss del kunna liknas med att vi själva skulle behöva byta karriär mitt i livet och börja studera ett antal år igen. Svenskan måste kopplas till känslor, måste bli en inre helhet med tolkningsramar att använda, måste kunna användas för att ta beslut och måste gå att använda i praktiken. Svenskan måste vara mer än ett ämne eller didaktisk teknik, det måste bli en kontinuerlig mental aktivitet, något som är del av elevens direkta upplevelser. Utmaningen med att bli duktig i svenska är att man samtidigt måste bli duktig på att lära sig. Lärandet måste bli ett sätt att vara och leva för att vi ska klara av att kontinuerligt fortsätta ta in nyanser av det nya språket.

Jag hoppas att min uppsats inspirerar fler pedagoger att arbeta med begreppet lärande. Jag hoppas att den kunnat påvisa vikten av att förstå teorier om lärande för SFI- undervisningen och att fler pedagoger använder sig av lärandeteorier för att hitta fler integrerande sätt som kan användas för att utforma bra undervisning.

Epilog

Det är ovanligt att i en Anglosaxisk vetenskaplig kultur försöka färglägga en text för mycket. Att som en fransk tänkare ha meningar som sträcker sig en halv sida med 10 bisatser skulle ses som en oförmåga att uttrycka rena och precisa tankar. I Sverige är det precis som i England viktigt att kunna reducera sina tankar. Varje ord ska försöka uttrycka "sanningen", vilket kan verka lite väl pretentiöst men kan ha sina fördelar. Vi kan t.ex. beskriva en helhet, sätta en ram som är mycket användbara med stort analytiskt värde men är mycket ovilliga att berätta om dess mening och rika innehåll genom att färglägga ramen med massa detaljer. Tänk bara hur vi strävar efter stilrena och enkla möbler med funktionalitet i Sverige istället för otympliga möbler fyllda av nyanser där det personliga uttrycket och dess variationer är det centrala. Det var en djup insikt för mig att också mitt skrivande är en produkt av den kultur och det lärande jag lärt mig att uttrycka. Mitt färdigställande av detta arbete är därmed också bara en process av många som jag måste inse aldrig kan bli fullständiga utan bara tillräckliga. Det viktiga, tänker jag för att känna tröst, är att förstå att vi kan ha nytta av nya ramar speciellt om vi lyckas inkludera gamla tankesätt i nya konstellationer. Det finns t.ex. en fördel om en författare klarar av att utnyttja den rationella reducerande stilen för att definiera och skapa olika ramar men samtidigt använda den emotionellt meningsfulla och överskridande stilen för att färglägga och utmana samma ramar.

Förmåga att hålla multipla möjliga stilar öppna är precis hur lärandet också fungerar och som detta arbete ska handla om. Lärandet behöver andras erfarenheter, ett kulturellt kunskapsarv som vi får ta del av, vi måste analysera, sammankoppla och komma ihåg detaljer men också vilja förstå och tycka att kunskapen som presenteras är meningsfull. De är svårt att se en lärandesituation som skulle fungera där dessa delar eller dimensioner inte aktiverades. Skulle någon av delarna saknas, märker vi det genom att vi helt enkelt inte lärde oss något. Jag har funnit att begreppet lärande har gett mig möjlighet att kontinuerligt bredda och inte glömma bort viktiga perspektiv både för att kunna skapa användbar pedagogisk forskning men också fundera på hur välfungerande undervisning kan bli till. Jag vill avsluta min personliga reflektion med ett citat som på sätt och vis problematiserar denna dragkamp mellan mångfalden kontra enkelheten:

"Specialister som är inställda på att stanna inom gränserna för det egna området förblir ohjälpligt kortsynta, eftersom verklig framgång endast kan uppnås genom kontakter med andra vetenskapliga områden"

- Jean Piaget

Referenser

Abrahamsson, N. Hyltenstam, K. (2010) *Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle. Poland: Pozkal

Allwood, J. (2002) *Om begrepp, definitioner, taxonomier och teorier*. I Allwood, J (red) Lingvistisk metod. Göteborg: Förupplaga

Aneshensel, C. (2002) *Theory-based data analysis for the social sciences*. USA: Sage Publications Inc

Axelsson, M. (2010) *Skolframgång och tvåspråkig utbildning* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle. Poland: Pozkal

Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Ben-Shahar, Tal. (2008) *Lyckligare: den största belöningen i ditt liv*. Stockholm: Natur och kultur.

Brannen, J. (2005) *Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process*. International Journal of Social Research Methodology, 8:3, 173-184

Boréus, K. Bergström, G (2012) Bergström, G & Boréus, K (red) *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB

Bourdieu, P. (1990) "The Scholastic Point of View". *Cultural Anthropology* 5(4): 380-391.

Bourdieu, P. (1991) "The Role of Intellectuals in the Modern World". *Poetics Today* 12(4): 655-669.

Carlson, M. (2002) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Göteborg: Kompendiet

Csikszentmihalyi, M. (2004) *Flow- ledarskap och arbetsglädje*. Stockholm: Natur och Kultur

Collins, M. (1990) *Marva Collins' way. Returning to Excellence in Education*. Penguin Putnam

- Collins, R. (1992) *Sociological Insight, an introduction to Non – Obvious Sociology*. Oxford: Oxford University Press
- Dewey, J. (1991) *Individ, skola och samhälle* (2:a utgåvan). Lund: Natur och kultur
- Dewey, J. (1957) *Reconstruction in Philosophy*. USA: Beacon Press
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan
- Djurfeldt, G. Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010) *Statistisk verktygslåda 1 – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson-Sjö, T. (2012:3) *Utmaningar och bemötande i flyktingmottagandet*. Malmö: Holmbergs
- Fogelby, K. (2013) *Mitt fönster mot världen, en sfi-lärare berättar*. Sverige: Mummelförlaget
- George, A. Bennett, A. (2005) *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT
- Goleman, D. (2000) *Känslans intelligens, om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhället*. Danmark: Nørhaven A.S.
- Granberg, O. Ohlsson, J. (2000) *Från lärande loopar till lärande organisationer*. Studentlitteratur, Lund
- Gulz, A. Jensen, M. & Rambusch, J. (2012) *Lärande och kognition*. I Allwood, J och Jensen, M (red) *Kognitionsvetenskap*. Polen: Studentlitteratur
- Halldén, S. (1980) *Nyfikenhetens redskap. En bok om kritiskt tänkande inom vetenskap och utanför*. Lund: Studentlitteratur
- Hammarberg, B. (2010) *Teoretiska ramar för andraspråksforskning* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle*. Poland: Pozkal
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge

Hattie, J. (2014) *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Natur & Kultur, Stockholm

Herzberg, F. (1987) *One more time: How do you motivate employees?*. *Harvard business Review Classic* s.109-120

Hofstede, G. Hofstede, G-J. & Minkov, M. (2010) *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival* (3:e utgåvan). USA: McGraw-Hill

Holme, I. Solvang, B. (1996) *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Oslo:Tanto A.S.

Hyltenstam, K. Lindberg, I. (2010) *Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle*. Poland: Pozkal

Håkansson, G (2010) *Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle*. Poland: Pozkal

Illeris, K. (2010) *Lärande*. Kina: Elanders Beijing Printing Ltd

Jackson, P. (2011) *The conduct of inquiry in international relations. Philosophy of science and its implications for the study of world politics*. USA: Routledge

Johansson, B. & Rönnbäck, L. (2017) *Assessment and treatment of mental fatigue after a traumatic brain injury*. *Neuropsychological Rehabilitation*, 27:7, 1047-1055, DOI: 10.1080/09602011.2017.1292921

Josefsson, D. Linge, I. (2012) *Hemligheten, från ögonkast till varaktig relation*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk

Kansanen, P. Hansén, S-E. Sjöberg, J. Kroksmark, T. (2011) *Vad är allmändidaktik?* I Hansén, S-E Forsman, L (red) *Allmändidaktik, vetenskap för lärare*. Estland: Mediapoolprint AB

Kindeberg, T. (2011) *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Slovenien: Natur och kultur

Klein, W. Dittmar, N. (1979) *Developing grammars. The aquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer-Verlag

Kolb, D. (1984) *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall

Larsson, S. (2013) *Vuxendidaktik, fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. Stockholm: Natur och Kultur

Liberg, C. (2012) Den diaktsiska reliefen – att vara lärare. I Lundgren, U Säljö, R Liberg, C (red) *Lärande skola bildning, grundbok för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur

Lindberg, I. (1996) Svenskundervisning för vuxna invandrare (SFI). I Hyltenstam (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007) *Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective*. Prospect, 22(3), ss. 79–95.

Lundgren, B. (2005) *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva svenska som andra språk*. Print & Media: Umeå Universitet

Lundgren, B. Rosén, J. & Jahnke, A. (2017:3) 15 års forskning om SFI – en överblick, 2017:3 förstudie inför ett Ifous FOU-program. I Hermansson, K (red) *15 års forskning om SFI – en överblick*. Stockholm: Ifous

Maslow, A. (2010) *Toward a Psychology on Being*. Mansfield: Martino Publishing

Mezirow, J. et al. (1990) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Mikkelsen, B. (2005) *Methods for development work and research, a new guide for practitioners*. India: Sage Publications Pvt Ltd

Montessori, M. (2007 u.å. 1949) *The absorbent mind*. USA: Wilder publications

Norton, B. (2000) *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education

Oscarsson, H. Holmberg, S. (2009) *Därför vann Aliansen. En sammanfattning av några resultat från valundersökningen 2006*. Örebro: SCB-tryck

Philips, D. Soltis, J. (2004) *Perspectives on Learning*. New York: Teachers College Press

Philipsson, A. (2010) *Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle. Poland: Pozkal

Piaget, J. (1972 u.å. 1968) *Strukturalismen*. Falköping: Gummessons Boktryckeri AB

Piaget, J. (2001 u.å. 1947) *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge Classics

Riksrevisionen (2008) *Svenskundervisningen för invandrare (sfi). En verksamhet med okända effekter*. Stockholm: Riksdagstryckeriet

Saldaña, J. (2009) *The coding manual for qualitative researchers*. California:Sage Publications

Sandwall, K. (2013) *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Ineko

Selander, S. (2012) Didaktik – undervisning och lärande. I Lundgren, U Säljö, R Liberg, C (red) *Lärande skola bildning, grundbok för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur

Sheikhi, K. (2013) *Vägar till förståelse: andraspråkstalare i samtal med en studie- och yrkesvägledare*. Göteborgs Universitet: Institutionen för svenska språket.

Sjöholm, K. Kansanen, P. Hansén, S-E. Kroksmark, T. (2011) *Ämnesdidaktik – en integrerad del av allmändidaktik*. I Hansén, S-E Forsman, L (red) *Allmändidaktik, vetenskap för lärare*. Estland: Mediapoolprint AB

Skolverket nr 131 (1997) *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Stockholm: Gotab

Statens offentliga utredningar (2013) *Svenska för invandrare – valfrihet, flexibilitet och individanpassning*.

Säljö, R. (2008) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Viberg, Å. (2010) *Lexikal utveckling i ett andraspråk* I Hyltenstam, K Lindberg, I (red) Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning och samhälle. Poland: Pozkal

Vygotskij, L. (1999 u.å. 1932) *Tänkande och språk*. Udevalla: Daidalos AB

Zachrisson, M. (2014) *Invisible Voices. Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction*. Malmö: Holmbergs

Digitala medier

Allwood, C-A. (2015) *Retorikens roll för pedagogiken*. Lunds University Publications:<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=5469439&fileId=5470739>. (läst 2017-11-17)

Folkhälsomyndigheten (2017) *Introduktion till MI*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/motiverande-samtal-om-sexuell-halsa/introduktion-till-mi/>. (läst 2017-10-01)

Jaara Åstrand, J. (2017-11-11) *Allt färre SFI- elever klarar studierna och bristen på behöriga lärare stor*. Sydsvenskan. https://www.sydsvenskan.se/2017-11-11/allt-farre-sfielever-klarar-studierna-klassrummen-ar-overfulla-och-bristen-pabehorigalararestor?utm_content=bufferd5d01&utm_medium=sydsvenskan&utm_source=fb&utm_campaign=bfr. (läst 2017-11-11)

Skolverket 2010:800 (2012-04-13) *Om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2413. (läst 2017-09-01)

Skolverket (2016-06-29) *Nationella slutprov inom sfi*.
<https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/utbildning-i-svenska-for-invandrare>. (läst 2017-10-18)

Skolverket (2017-03-21) *Personal i utbildning i svenska för invandrare läsår 2016/17*. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/personal>. (läst 2017-11-02)

Skolverket 2017:00824 (2017-06-22) *Studieresultat i vuxenutbildning i sfi år 2016*. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/studieresultat/studieresultat-i-kommunal-vuxenutbildning-i-sfi-ar-2016-1.261688>. (läst 2017-09-11)

Skolverket (2017-09-28) *Snabbfakta*. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821>. (läst 2017-11-16)

Universitetsämbetet, Statistiska Central Byrån (2014) *Universitet och högskolor, studenter och examinerade på grundnivå och avancerad nivå 2012/13*.
https://www.scb.se/Statistik/UF/UF0205/2012L13D/UF0205_2012L13D_SM_UF20SM1401.pdf. (läst 2017-12-06)

UR Skola (2013) *Svenska till varje pris – debatt*.
<https://urkola.se/Produkter/175669-Svenska-till-varje-pris-debatt-SFI-organisationen-fran-helvetet>. (läst 2017-09-17)

Vetenskapsrådet (2015-05-30) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. (Läst 2017-10-03)

Bilaga 1: intervju med lärare

Intervju med lärare

Hur länge har du jobbat som lärare (inom SFI)?

Varför ville du bli lärare?

Vad är det som inte fungerar inom SFI-undervisningen idag?

- (resultaten dröjer enligt skolverket)

Vad ser du som syftet med din undervisning?

Hur ser du på din lärarroll? Skiljer den sig från hur andra lärare tänker?

Vad skapar lärande?

Vad är det viktigaste med undervisningen?

- Vad är viktigast; vad man lär ut eller hur man lär ut?

Kan du sätta ord på vilket sätt du undervisar? (Vilka pedagogiska metoder använder du?)

- På vilket sätt engagerar man sina elever?

- På vilket sätt presenterar man innehållet på bästa sätt?

Extra material (att försöka få med kommentar om)

Vad har du för teoretiska kunskaper om lärande?

Hur tror du att du kan använda de teoretiska kunskaperna i undervisningen?

(Hur mycket kan man lära ut vid varje tillfälle?)

(Vilket undervisningstempo är bra?)

(Vad sätter du vikt vid att de tar med sig från lektionerna?)

(Är det bra att repetera? Är det bra att lägga vikt vid grammatik?)

Bilaga 2: Enkät – lärares behov av lärandeteorier

Enkät för att undersöka lärares behov av lärandeteorier

Jag har först och främst utformat enkäten utefter lärandet som en tredelad process. Jag har försökt para ihop alla frågor så att det ska bli tydligt till vilken del av lärandet de tillhör.

Allmänna frågor; Kan användas för att jämföra olika grupper inom enkäten men också för att kunna jämföra en respondents egna svar.

Sociodemografiska frågor, kontrollvariabler (jmf. Aneshensel 2002 kap.5)

1. Vilket kön har du? (*Ringa in ett svar*)

Kvinna

Man

Annat

2. Hur gammal är du? (*Skriv antal år*)

3. Vilken är din högsta utbildningsnivå? (*Ringa in ett svar*)

1. Grundskola

2. Gymnasium

3. Yrkesutbildning

4. Kandidatexamen (3 år)

5. Magisterexamen (4 – 4,5 år)

6. Masterexamen (5 år eller Licentiatexamen)

7. Doktorsexamen

4. Hur länge har du arbetat som lärare (*Skriv antal år*)

Allmänkunskap om lärande utifrån Kolb (1984) Piaget (1947/2001) Illeris (2010) Säljö (2008)

5. Uppskatta; Tror du att du skulle ha nytta av att veta mer om någon av dessa personer? (0=mycket liten 7=mycket stor, *ringa in ett svar för varje person*)

Jean Piaget

0

1

2

3

4

5

6

7

David Kolb	0	1	2	3	4	5	6	7
Knut Illeris	0	1	2	3	4	5	6	7
Roger Säljö	0	1	2	3	4	5	6	7
Lev Vygotskij	0	1	2	3	4	5	6	7
John Dewey	0	1	2	3	4	5	6	7
Kurt Lewin	0	1	2	3	4	5	6	7
Maria Montessori	0	1	2	3	4	5	6	7

6. Uppskatta; Vilken av dessa tre dimensioner tror du SFI behöver bli bättre på? (0=inte så viktigt 7=jätte viktigt, *ringa in ett svar för varje påstående*)

Sociala/ Kulturella	0	1	2	3	4	5	6	7
Känslomässiga/ Motiverande	0	1	2	3	4	5	6	7
Ämnesinnehåll/ Former för att lära	0	1	2	3	4	5	6	7

7. Uppskatta; Hur viktigt är följande för lärandet? (0=inte så viktigt 7=jätte viktigt, *ringa in ett svar för varje påstående*)

Individens sociala situation	0	1	2	3	4	5	6	7
Individens inlärningsförmåga	0	1	2	3	4	5	6	7
Individens känslor	0	1	2	3	4	5	6	7

Perspektivfrågor: Mer specifikt utformade frågor kring det innehållsmässiga/intellektuella, känslomässiga och sociokulturella dimensionen.

Det innehållsmässiga, intellektuella lärandet (Piaget 1947/2001, Kolb 1984), den syntetiserade litteratursammanställning samt intervjuerna.

8. Uppskatta; Hur mycket tid lägger du på att förbereda prov och rätta elevers arbete varje dag (0=väldigt sällan 7=väldigt ofta, *ringa in ditt svar*)

0 0,5h 1h 1,5h 2h 2,5h 3h 3,5h

9. Uppskatta; Hur stor nytta skulle du ha av att veta mer om följande? (0=mycket liten 7=mycket stor, *ringa in ett svar för varje påstående*)

Vad som skapar lärande 0 1 2 3 4 5 6 7

Hur hjärnan fungerar 0 1 2 3 4 5 6 7

"Aktivt" lärande/ jämviktsprocess 0 1 2 3 4 5 6 7

Lärostilar 0 1 2 3 4 5 6 7

Upplevelser 0 1 2 3 4 5 6 7

Reflektion 0 1 2 3 4 5 6 7

Minne och motstånd 0 1 2 3 4 5 6 7

Problembaserat lärande 0 1 2 3 4 5 6 7

10. Uppskatta; Hur ofta tycker du att man bör ha någon av följande aktiviteter i undervisningen: (0=väldigt sällan 7=väldigt ofta, *ringa in ett svar för varje påstående*)

Ord och fraser 0 1 2 3 4 5 6 7

Glosor 0 1 2 3 4 5 6 7

Förhör/ prov 0 1 2 3 4 5 6 7

Konst/ musik 0 1 2 3 4 5 6 7

Skriva dagbok 0 1 2 3 4 5 6 7

Kritiskt tänkande/ analyser	0	1	2	3	4	5	6	7
Reflektion	0	1	2	3	4	5	6	7
Praktisk "testa" något	0	1	2	3	4	5	6	7
Experimentera	0	1	2	3	4	5	6	7

Den känslomässiga aspekten med utgångspunkt i Illeris (2010), syntetiserande litteratursammanställning samt intervjuerna.

11. Uppskatta; Hur stor nytta skulle du ha av att veta mer om följande?
(0=mycket liten 7=mycket stor, ringa in ett svar för varje påstående)

Koncentration/ flow	0	1	2	3	4	5	6	7
Grundläggande känslor	0	1	2	3	4	5	6	7
Meditation/ mindfulness	0	1	2	3	4	5	6	7
Känslans intelligens	0	1	2	3	4	5	6	7
Terapi/ Motiverande samtal	0	1	2	3	4	5	6	7
Självkänsla	0	1	2	3	4	5	6	7
Motivation	0	1	2	3	4	5	6	7
Förebild	0	1	2	3	4	5	6	7
Skådespela	0	1	2	3	4	5	6	7

12. Uppskatta; Hur mycket bör man lägga vikt vid att skapa: (0=mycket liten 7=mycket stor, ringa in ett svar för varje påstående)

Nyfikenhet	0	1	2	3	4	5	6	7
------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Motivation	0	1	2	3	4	5	6	7
Koncentration	0	1	2	3	4	5	6	7
Disciplin	0	1	2	3	4	5	6	7
Att vara en förebild	0	1	2	3	4	5	6	7
Engagemang	0	1	2	3	4	5	6	7
Att visa mening med lärandet för eleven	0	1	2	3	4	5	6	7

Säljös (2008) sociokulturella perspektiv på lärande samt intervjuerna.

13. Uppskatta; Hur stor nytta skulle du ha av att veta mer om följande?
(0=mycket liten 7=mycket stor, ringa in ett svar för varje påstående)

SFI i sitt sammanhang för elever, samhälle m.m.	0	1	2	3	4	5	6	7
Kunskapen som en kollektiv process	0	1	2	3	4	5	6	7
Situerat lärande	0	1	2	3	4	5	6	7
Språket som bärare av kultur	0	1	2	3	4	5	6	7
Institutionens roll för lärandet	0	1	2	3	4	5	6	7

14. Uppskatta; Hur mycket utrymme tycker du att man ska ge till:
(0=väldigt sällan 7= väldigt ofta, ringa in ett svar för varje påstående)

Självständigt arbete	0	1	2	3	4	5	6	7
Att vägleda och instruera	0	1	2	3	4	5	6	7
Lära av varandra/	0	1	2	3	4	5	6	7

grupparbeta

Att eleverna har aktiviteter 0 1 2 3 4 5 6 7
som gör att de möter svenskar

eleverna har studiebesök 0 1 2 3 4 5 6 7

Intervjufrågor: Frågor konstruerade utifrån förstudiens *intervjuer* med hjälp av den syntetiserande litteratursammanställningen

15. Uppskatta; I vilken utsträckning har du tid att syssla med ditt eget lärande varje dag (0=väldigt sällan 7=väldigt ofta, *ringa in ditt svar*)

0 0,5h 1h 1,5h 2h 2,5h 3h 3,5h

16. Uppskatta; Hur mycket tid lägger du ner varje dag på att förbereda dina lektioner (0=väldigt sällan 7=väldigt ofta, *ringa in ditt svar*)

0 0,5h 1h 1,5h 2h 2,5h 3h 3,5h

17. Uppskatta; När du förbereder din egen lektion, hur mycket tid lägger du på att: (0=väldigt sällan 7=väldigt ofta, *ringa in ett svar för varje påstående*)

Gå igenom anteckningar 0 1 2 3 4 5 6 7
Memorera

Analysera/ strukturera 0 1 2 3 4 5 6 7
Innehåll

Bestämna lektionens 0 1 2 3 4 5 6 7
mål

Träna på din "performance" 0 1 2 3 4 5 6 7

Skapa nytt material 0 1 2 3 4 5 6 7

Bilaga 3

Sociodemografisk analys

Kön

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kvinna	28	82.4	82.4	82.4
Man	5	14.7	14.7	97.1
Annat	1	2.9	2.9	100.0
Total	34	100.0	100.0	

Statistics

Ålder

N	Valid	33
	Missing	1
Mean		51.03
Minimum		27
Maximum		69
Sum		1684

Högsta utbildningsnivå

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid gymnasium	2	5.9	5.9	5.9
Yrkesutbildning	4	11.8	11.8	17.6
kandidatexamen	13	38.2	38.2	55.9
magisterexamen	9	26.5	26.5	82.4
masterexamen	5	14.7	14.7	97.1
doktorexamen	1	2.9	2.9	100.0
Total	34	100.0	100.0	

Statistics

Hur länge har du jobbat som lärare?

N	Valid	34
	Missing	0
Mean		19.59
Minimum		1
Maximum		41
Sum		666

Summerande index, lärande

Statistics

lärande_index

N	Valid	31
	Missing	3
Mean		5.59
Mode		6 ^a
Minimum		2
Maximum		7
Sum		173

a. Multiple modes exist.
The smallest value is shown

Statistics

sociokulturellsimension_index

N	Valid	23
	Missing	11
Mean		4.60
Mode		4 ^a
Minimum		2
Maximum		7
Sum		106

a. Multiple modes exist.
The smallest value is shown

Statistics

innehållsdimension_index

N	Valid	29
	Missing	5
Mean		4.68
Mode		5
Minimum		2
Maximum		7
Sum		136

Statistics

känslodimension_index

N	Valid	25
	Missing	9
Mean		5.15
Mode		5 ^a
Minimum		2
Maximum		7
Sum		129

a. Multiple modes exist.
The smallest value is shown

Lärares egen arbetsituation

Statistics

		Tid på att gå igenom anteckningar till lektion	Tid på att analysera och strukturera till lektion	Tid på att bestämma lektionens mål	Tid på att träna på din performance	Tid på att skapa nytt material
N	Valid	34	34	34	34	34
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2.94	4.88	5.09	2.59	4.91
Mode		1	6	7	1	6
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		7	7	7	6	7
Sum		100	166	173	88	167

Statistics

		Tid att förbereda prov och rätta arbete	Tid att förbereda dina lektioner	Tid att syssla med ditt eget lärande
N	Valid	34	34	34
	Missing	0	0	0
Mean		2.82	3.21	1.41
Mode		2 ^a	3	0
Minimum		1	1	0
Maximum		6	6	6
Sum		96	109	48

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Sammanfattning alla univariata värden

Statistics

		Hur mycket vet du om Piaget	Hur mycket vet du om Kolb	Hur mycket vet du om Illeris	Hur mycket vet du om Säljö	Hur mycket vet du om Vygotskij	Hur mycket vet du om Dewey	Hur mycket vet du om Lewin	Hur mycket vet du om Montessori
N	Valid	24	19	21	21	23	20	20	29
	Missing	10	15	13	13	11	14	14	5
Mean		3.42	3.47	3.71	3.43	3.78	3.40	3.80	4.03
Mode		3	3	1 ^a	3	1 ^a	2	1 ^a	1 ^a
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		7	7	7	7	7	7	7	7
Sum		82	66	78	72	87	68	76	117

Behöver bli bättre på sociokulturella	Behöver bli bättre på känslomässiga	Behöver bli bättre på innehållsmässiga	Viktigt för lärandet, sociala situation	Viktigt för lärandet, inlärningsförmåga	Viktigt för lärandet, känslor	Nytta veta mer SFI i sammanhang	Nytta veta mer kunskapen som kollektiv process	Nytta veta mer situerat lärande
32	32	33	33	34	34	32	34	26
2	2	1	1	0	0	2	0	8
4.91	5.63	5.39	6.24	5.79	5.50	4.09	4.26	4.65
6	7	5	7	7	7	7	4	4
1	2	2	3	3	2	1	1	1
7	7	7	7	7	7	7	7	7
157	180	178	206	197	187	131	145	121

Nytta veta mer språket som bärare av kultur	Nytta veta mer institutionens roll för lärandet	Nytta veta mer koncentration/ flow	Nytta veta mer grundläggande känslor	Nytta veta mer meditation/ mindfulness	Nytta veta mer känslans intelligens	Nytta veta mer terapi/ motiverande samtal	Nytta veta mer självkänsla	Nytta veta mer motivation
32	31	34	33	33	31	32	33	34
2	3	0	1	1	3	2	1	0
4.31	4.06	5.00	4.45	3.88	4.48	4.84	5.00	5.38
6	1 ^a	5	7	4	5	6	7	7
1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	7	7	7	7	7	7	7	7
138	126	170	147	128	139	155	165	183

Nytta veta mer förebild	Nytta veta mer skådespela	Nytta veta mer vad som skapar lärande	Nytta veta mer hur hjärnan fungerar	Nytta veta mer om jämviktsprocess	Nytta veta mer om lärostilar	Nytta veta mer om upplevelser	Nytta veta mer om reflektion	Nytta veta mer om minne och motstånd
31	27	34	33	33	33	31	31	33
3	7	0	1	1	1	3	3	1
4.87	4.41	4.44	5.21	5.12	4.15	4.52	4.81	5.21
5	6	5 ^a	7	7	1	6	7	7
1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	7	7	7	7	7	7	7	7
151	119	151	172	169	137	140	149	172

Nytta veta mer om problemlösning	Tid att förbereda prov och rätta arbete	Tid att förbereda dina lektioner	Tid att syssla med ditt eget lärande	Tid på att gå igenom anteckningar till lektion	Tid på att analysera och strukturera till lektion	Tid på att bestämma lektionens mål	Tid på att träna på din performance	Tid på att skapa nytt material
34	34	34	34	34	34	34	34	34
0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.44	2.82	3.21	1.41	2.94	4.88	5.09	2.59	4.91
7	2 ^a	3	0	1	6	7	1	6
1	1	1	0	1	1	1	1	1
7	6	6	6	7	7	7	6	7
151	96	109	48	100	166	173	88	167

Hur mycket utrymme till självständigt arbete	Hur mycket utrymme till vägleda och instruera	Hur mycket utrymme att lära av varandra och grupper	Hur mycket utrymme aktivitet möta svenskar	Hur mycket utrymme till studiebesök	Hur ofta ord och fraser i undervisningen	Hur ofta glosor i undervisningen	Hur ofta bör man ha prov och förhör	Hur ofta bör man ha konst och musik
32	32	33	34	34	34	34	34	34
2	2	1	0	0	0	0	0	0
4.28	4.78	5.21	5.03	4.29	5.65	4.79	3.88	3.76
4	5	7	7	3	7	6	3 ^a	3 ^a
2	2	2	1	1	3	1	1	1
7	7	7	7	7	7	7	7	7
137	153	172	171	146	192	163	132	128

Hur ofta bör man ha skriva dagbok	Hur ofta bör man ha kritiskt tänkande	Hur ofta bör man ha reflektion	Hur ofta bör man ha praktiska test	Hur ofta bör man experimentera	Lägga vikt vid nyfikenhet	Lägga vikt vid motivation	Lägga vikt vid koncentration	Lägga vikt vid disciplin
34	32	32	33	33	34	34	34	33
0	2	2	1	1	0	0	0	1
4.00	4.66	4.78	5.15	4.64	6.09	6.50	5.74	4.55
3	6	6	6	6	7	7	6	4 ^a
1	1	1	1	1	1	4	1	1
6	7	7	7	7	7	7	7	7
136	149	153	170	153	207	221	195	150

Lägga vikt vid att vara förebild	Lägga vikt vid engagemang	Lägga vikt vid att visa mening med lärandet
33	34	34
1	0	0
5.58	6.47	6.38
6	7	7
1	3	1
7	7	7
184	220	217



LUNDS
UNIVERSITET

LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se
Lunds Universitet