

SPRÅKUTBILDNING OCH MENINGSFULL VÄNTAN

EN STUDIE OM SPRÅKSATSNINGEN PÅ RESTAD GÅRD



Rapporten beskriver vad det kan innebära för flyktingar att under tiden på asylboende delta i en kurs i vardagssvenska där kommunikation med stöd av bilder, musik och drama är centralt, men också gemenskapen i gruppen. Den baseras på en studie av en satsning på språkundervisning som initierades 2017 på Restad Gård, Sveriges största asylboende. Resultaten visar att kursen inte bara ledde till att deltagarna ökade sina kunskaper i det svenska språket. Den hjälpte dem också att hantera den stress som den långa väntan, sysslolösheten, bristen på kontroll och oro för nära och kära som präglar vardagen på asylboendet. Språkkursen gjorde det möjligt att känna mening i nuet och hopp om framtiden.

Inledning

I januari 2017 startade satsningen Språkutbildning på Restad Gård. Kurserna och utvecklingen av dem pågår alltså. Till den första etappen (åtta veckor) kopplades ett följeforskningsprojekt, SUSAProjektet, *Språkutbildningssatsning för Asylsökande*. Projektets syfte, bakgrund, metoder och resultat presenteras i denna rapport tillsammans med forskarnas slutsatser och råd för det fortsatta utvecklingsarbetet. De forskare som har arbetat i SUSAProjektet är:

Helena Korp¹, docent i pedagogik vid Högskolan Väst (ansvarig kontaktperson)

Pantea Rinnemaa, adjunkt i svenska som andraspråk vid Högskolan Väst

Signild Risenfors, lektor i pedagogik vid Högskolan Väst

Girma Berhanu, professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet

Vi vill varmt tacka alla de kursdeltagare, frivilliglärare och språkstödare som under observationer och intervjuer så generöst har låtit oss få inblick i undervisnings- och lärprocesser, och även delat med sig av personliga erfarenheter och reflektioner kring språkinlärning och vardagen på ett asylboende. Tack Barbro Thorvaldsson och Christina Johnstone, suggestopedilärare som har satt oss in i hur suggestopedi och suggestopediinspirerade undervisningsmetoder kan användas i andraspråksundervisning för nyligen invandrade flyktingar med varierande språklig och utbildningsmässig bakgrund. Tack Ole Guldahl, projektledare, som organiserar och leder utbildningssatsningen och som har stöttat vår forskning hela vägen och med full respekt för vår vetenskapliga integritet. Tack Khalil Albash, administratör och den som får allt att praktiskt fungera i kurserna, men också har varit en ovärderlig hjälp för oss forskare. Tack även Mouayad Shaheen, vår duktiga tolk. Slutligen vill vi rikta ett stort tack till ägarna för Restad Gård AB, som har initierat och bekostat språksatsningen, och som nappade på vår idé om att studera detta unika projekt genom följeforskning, och dessutom tillsammans med Högskolan Väst har finansierat studien. Vi är glada att nu, för er och alla andra som är intresserade, kunna presentera vad vi har kommit fram till!

¹ Helena Korp kan nås antingen via e-post: helena.korp@hv.se eller telefon: 0520-22 3723

Bakgrund

I ett internationellt perspektiv har Sverige länge haft en progressiv policy kring språk, där flerspråkighet framhålls som en resurs för både samhället och individen. Detta synsätt ligger till grund bland annat för styrdokumentet för SFI och för flerspråkiga elevers rätt till modersmålsundervisning (Hyltenstam & Milani, 2012). Likaså rankas Sverige högt när det gäller invandrares formella möjligheter på arbetsmarknaden. Men trots ambitiös policy tar det i genomsnitt 7–10 år från mottagande tills att hälften av de nyanlända är etablerade på arbetsmarknaden², vilket i ett internationellt perspektiv är en mycket lång tid. Härtill kommer en i allt högre grad etnifierad bostadssegregation som innebär att många utlandsfödda har mycket liten språklig interaktion på svenska även efter flera års vistelse.

Samtidigt visar en nyligen publicerad statlig utredning om det svenska flyktingmottagandet 2015 ett omfattande engagemang i civilsamhället för att välkomna asylsökande och nyanlända med flyktingbakgrund i det svenska samhället. En vanlig typ av aktivitet är språkcafé i olika former³. Vi har dock inte funnit några studier kring betydelsen eller effekterna av sådana verksamheter när det gäller nyanländas språkinläring eller sociala nätverk. Enligt Lindberg och Sandwall (2012) är vuxnas andraspråksinläring generellt sett ”relativt outforskad i den svenska och nordiska kontexten”. Vi känner heller inte till andra exempel på att privata aktörer som äger och driver asylboenden i Sverige investerar i språkutbildning och samverkar med civilsamhället och de boende i den omfattningen som sker på Restad Gård.

Mot denna bakgrund är det angeläget att utforska hur språkträning i nya former kan bidra till nyanländas möjligheter till inkludering i samhället, genom att de får möjlighet att systematiskt utveckla såväl språkkunskaper och språkinlärningsstrategier som sociala nätverk med målspråkstalare redan under sin väntan på uppehållstillstånd och etablering.

Formellt och informellt lärande

Den föreliggande studien undersöker lärprocesser dels i en undervisningskontext som visserligen är strukturerad och planerad, men inte institutionaliserad (den suggestopediinspirerade kursen), dels i

² Riksrevisionens rapport (2015:17)

³ SOU2017:12 *Att ta emot människor på flykt*: Sverige hösten 2015. Utredningen om migrationsmottagandet 2015



ett sammanhang av självstudier och oplanerade interaktioner vardagslivet.

Krashen (1981/2002) har jämfört resultat av studier om effekter av informellt lärande (oftast att under kortare eller längre tid vistas i ett land där språket talas) med att delta i organiserad språkutbildning, respektive en kombination av båda, dvs. att både delta i utbildning och vistas i miljöer där målspråket talas. Jämförelsen visar delvis motstridiga resultat. Också Spada (1985) fann motstridiga resultat då hon granskade kanadensiska studier om andraspråksinlärning i informella och formella lärokontexter. Det fanns studier som visade att informellt lärande har positiva effekter på lärandet såväl som att det är kombinationen av formellt och informellt lärande som har betydelse respektive att informellt lärande inte gav något tillskott till den kunskapsutveckling som vuxenstuderande fick genom formell utbildning. En slutsats som Krashen drar är att formella och informella lärokontexter bidrar på olika sätt, eller till olika aspekter av andraspråksinlärningen. Man kan, enligt Krashen, tala om lärokontexter i termer av "exposure-type" (naturlig exponering, som ofta är förknippad med vardags- och yrkeslivet, dvs utanför klassrummet) eller "intake-type" (som bygger upp individens förmåga att lära språket, vilket utvecklas genom undervisning). Medan formell utbildning ofta innehåller för lite språklig kommunikation, behövs den ändå för att inläraren ska utveckla ett större ordförråd och grammatik på en nivå som fordras för en mer avancerad språkanvändning.

I en svensk kontext finns studier som visar att andraspråksinlärare som har genomgått SFI får ett större ordförråd och en mer utvecklad grammatik än utan (Lindberg & Sandwall, 2012). SFI har också mål som handlar om det svenska samhället och kulturen och kan vara ett rum där frågor om språkinlärning och identitet kan bearbetas och där goda inlärningsstrategier utvecklas. Personer som inte har fullföljt SFI når generellt en lägre slutnivå, har lägre deltagande på arbetsmarknaden och lägre lön. Författarna påpekar dock att det inte går att fastställa ett kausalt samband. Kvaliteten på undervisningen och att den individanpassas är avgörande, och därför är lärarens kompetens av kritisk betydelse. Men när det gäller dessa aspekter har flera utvärderingar visat brister i kvaliteten och individanpassningen i SFI, och genomströmningen är låg, särskilt för personer som är analfabeter. Ett skäl har varit att det är svårt att rekrytera kvalificerade lärare, och ett annat att det är svårt för många att knyta svenska kontakter (ibid.).

Några veckors kurs ledd av frivilliglärare med en kort träning, och som är helt inriktad på muntlig



vardagssvenska, har alltså andra förutsättningar än SFI, som också har ett bredare uppdrag. Men en satsning på att ge personer som bor på asylboende möjlighet att under inspirerande och stödjande former börja bygga upp sitt ordförråd och träna sin kommunikativa förmåga på svenska, borde, förutom ökade möjligheter till språklig agens och kontakter med svenskar, kunna leda till att deltagarna som senare börjar SFI, får ett större utbyte av sina studier.

Restad Gård

Restad Gård ligger i Vänersborgs kommun strax utanför staden, och etablerades som ett anläggningsboende för asylsökande 2013 i byggnader som uppfördes i början av 1900-talet som ett mentalsjukhus. Asylboendet som ägs av Restad Gård AB består av ett tjugotal tegelbyggnader och stora grönområden med asfalterade stigar invid en kanal. På området finns förutom asylboendet en del andra verksamheter, exempelvis flera mindre företag och ett hotell. Antalet boende på anläggningen ligger idag kring 1200, och därmed är Restad Gård Sveriges största asylboende. Platserna upphandlas av Migrationsverket. Rummen är oftast inredda med två våningssängar och delas av två till fyra personer. Familjemedlemmar delar med varandra. På varje våningsplan finns gemensamma kök och badrum.

På anläggningen finns både förskola och låg- och mellanstadieskola. Sedan ett par år finns också Migrationsverkets kontor på Restad Gård, liksom en mottagning i Röda korsets regi för personer med trauma. Vidare finns bönerum, gym, fotbollsplan, motionsspår och grönsaksodlingar för de boende. Olika föreningar och kyrkor ordnar aktiviteter för asylsökande på i asylboendets lokaler, exempelvis språkcaféer. 2014 startades en informell förening, Support Group, av några av de boende för att ta tillvara på de asylsökandes kompetens inom olika områden och bryta passiviteten under väntan på asyl. Genom Support Group startade på kort tid ett mycket stort antal aktiviteter av och för de boende själva, riktat till både barn och vuxna, och nätverk utvecklades snabbt med civilsamhälle, näringsliv och offentliga aktörer. 2016 formaliserades föreningen under namnet Support Group Network, som har vuxit och blivit uppmärksammas nationellt och internationellt för sina arbetssätt och resultat när det gäller att stärka asylsökandes egenmakt.

Trots att det alltså finns ett relativt stort utbud av aktiviteter för de boende på Restad Gård och ett stort engagemang hos många av de asylsökande själva, präglas vardagen på asylboendet av stora påfrestningar för de flesta. De asylsökande bor i genomsnitt på anläggningen i c:a 2 år i väntan på



beslut från Migrationsverket, och oftast en tid efter beslutet i väntan på vidarebosättning i en svensk kommun eller på avvisning. Många väntar också på ett nya beslut efter att ha överklagat tidigare negativa beslut. Förutom ovissheten kring den egna framtiden, finns hos de flesta stor oro för situationen i hemländerna, med nära och kära som är kvar i krig och otrygga förhållanden och som man ibland har förlorat kontakten med, och många bär på traumatiska upplevelser och förluster från krig och flykt. Röda Korsets Högskola i samarbete med Röda Korset publicerade 2016 en rapport från en enkätundersökning bland asylsökande https://www.redcross.se/globalassets/press-och-opinion/rapporter/studie_nyanlanda-och-asylsokande-i-sverige_web.pdf som visar att den psykiska ohälsan i gruppen är mycket utbredd. Bland asylsökande från Syrien var prevalensen av depression eller ångest 42 %, posttraumatiskt stressyndrom (PTSD) 32 % och lågt psykiskt välbefinnande 47 %. Bland asylsökande från Somalia och Eritrea var den psykiska ohälsan än mer utbredd: 53 % hade depression eller ångest, 46 % PTSD och 58 % lågt psykiskt välbefinnande. Så mycket som 87 % av de asylsökande från Somalia och Eritrea och 25 % av asylsökande från Syrien uppgav att de hade varit utsatta för tortyr.

De nya asyllagar som trädde i kraft i juli 2016 med bland annat tillfälliga uppehållstillstånd och ytterst begränsade möjligheter till familjeåterförening har försvårat situationen ytterligare för de asylsökande. Det gäller särskilt för vissa grupper där utsikten om en trygg framtid upplevs som mycket avlägsen utifrån både Sveriges alltmer restriktiva asylpolitik och den politiska och humanitära situationen i hemlandet.

Språksatsningen på Restad Gård

Satsningen på att erbjuda strukturerad språkutbildning till de asylsökande initierades av ägarna till Restad Gård AB som ett led i att öka livskvaliteten för de boende under den svåra tiden i väntan. Tanken var att ge deltagarna möjlighet att på relativt kort tid utveckla sin förmåga att kommunicera och interagera på svenska i vardagliga situationer, och på så sätt öka sina förutsättningar att uppleva en meningsfull väntan och förbättra sina möjligheter att bli delaktiga i det svenska samhället. Att som asylsökande få tillgång till svenskundervisning i strukturerad form, dvs. som följer en plan och där det finns en kontinuitet (till skillnad från språkcaféer), var också något som Support Group hade fångat upp som ett starkt önskemål bland många av de boende på Restad Gård. I den tidigare refererade rapporten om asylsökandes ohälsa (Röda Korset, 2015) framgår att förmågan att kommunicera på svenska för att göra sig förstådd och skapa relationer i det nya landet är mycket viktigt för nyanländas



självkänsla, hälsa och upplevelse av delaktighet i samhället. Målsättningen var att samtliga boende, oavsett var de befann sig i sin asylprocess och oavsett förkunskaper, skulle få erbjudandet, och att motivera så många som möjligt att delta.

Suggestopedi och Lärglädje

Efter att ha mött företrädare för den pedagogiska metoden *suggestopedi* och fått veta att den tillämpats på ett framgångsrikt sätt i andraspråksundervisning för nyanlända flyktingar i Norge, ville ägarna bygga språkutbildningen på basis av grundtankar från denna.

Termen *suggestopedi* och de pedagogiska grundidéer som metoden bygger på utvecklades från början av den bulgariske psykiatern och neurologen Georgi Lozanov utifrån hans arbete med traumatiserade patienter, där lärandet blev en del av terapin. Det beskrivs i hans grundverk *Suggestology and the outlines of Suggestopededia* (1978). *Suggestopedi* grundas på bland annat psykologiska och neuropsykiatriska teorier, men också tankar från yoga och österländsk filosofi. Ordledet *suggest* syftar på processen att ersätta negativa tankar och inställningar som hämmar individens självkänsla och lärande med den glädje, kreativitet och lust till lärande som kännetecknar barns naturliga inställning, innan de begränsas av samhällets normer. Enligt Lozanovs teori leder det till att reservoarer av mentala förmågor kan frigöras för lärande och läkande. För att sammanfatta mycket kort, beskrivs *suggestopedi* i Lozanovs (1978) verk som en strikt metodik där alla sinnen aktiveras och där estetik och lekfullhet ingår, men också en lärarroll som bygger på lugn och vänlig auktoritet. En grundidé är att lärande kan ske mycket effektivt när individen befinner sig i ett avslappnat, men mycket koncentrerat mentalt tillstånd, och undervisningen består till en del av att deltagarna under det att de sitter bekvämt och andas lugnt får lyssna till textuppläsning ackompanjerad av klassisk musik vars puls följer hjärtrytmen.

Inför att språkprojektet på Restad Gård skulle starta, bestämdes initialt att en *suggestopedi*-inspirerad metod, *Lärglädje*, skulle vara ett huvudspår och att frivilliglärare tillsammans med lärare från några studieförbund skulle genomgå en kortare träning i metoden. *Lärglädje* har utvecklats av den *suggestopedi*-utbildade norska pedagogen Barbro Thorvaldsson utifrån att hon hade mycket goda erfarenheter av att använda *suggestopedi* i språkundervisning av nyanlända och asylsökande, men såg att få personer i frivilligsektorn har möjlighet att genomgå en fullskalig *suggestopedi*-pedagogisk utbildning. Genom att föra ut *Lärglädje* till frivilliglärare, var hennes tanke att fler skulle kunna få del av en undervisning som utgår från viktiga principer i *suggestopedi*. En grupp skulle dock undervisas



utifrån renodlad suggestopedi, av Christina Johnstone, som anställdes i projektet. Hon är certifierad suggestopedipedagog och ordförande i Suggestopediakademin.

Metoden *Lärglädje* bygger, liksom suggestopedi, på idén att deltagarna lär sig bäst när de är avslappnade och under lekfulla former som engagerar alla sinnen. I båda metoderna står den muntliga kommunikationen och vardagsspråk i fokus, snarare än formella aspekter av språket. Målet i alla grupper var att deltagarna snabbt skulle bygga upp en förmåga och ett självförtroende att interagera på svenska i vardagssituationer. Bilder, föremål, lekar och sång var viktiga inslag. Något som tydligt skilde undervisningen som benämndes som renodlad suggestopedi från den i övriga grupper var att deltagarna där under hela kursen hade fiktiva svenska identiteter som initierades vid första kurstillfället genom att de fick välja svenska namn, och som sedan utvecklades under kursens gång, då karaktärerna byggdes på med yrken, släktrationer, bostadsort osv. Under kurstillfällena agerade deltagarna helt utifrån dessa roller (endast under rasten återtog de sina autentiska identiteter). Deltagarna som undervisades enligt metoden *Lärglädje* var hela tiden ”sig själva” och kallas vid sina egna namn. En annan skillnad var att läraren i suggestopedigruppen använde klassisk musik i kombination med textläsning på det speciella sätt som ingår i suggestopedi. I resultatkapitlet kommer vi att beskriva hur suggestopedin har tolkats av Christina Johnstone och Barbro Thorvaldsson och omsatts konkret i språkprojektet på Restad Gård, i vad som benämndes som å ena sidan renodlad suggestopedi, å andra sidan *Lärglädje*, som alltså betecknas som en metod *inspirerad* av suggestopedi.

Suggestopedi i sammanhanget av språkdidaktisk forskning

Lozanov själv menade att suggestopedin är en extremt effektiv metod för elever i alla åldrar och i alla ämnen, men den tycks trots det aldrig fått fäste som undervisningsmetod i offentlig utbildning för barn och unga, utan tillämpningen tycks nästan uteslutande ha varit i främmandespråksundervisning för vuxna. Under en tid rönt suggestopedin stor uppmärksamhet för sina goda och snabba resultat bland annat av UNESCO. Även SIDA använde under en period suggestopedi i utbildning av biståndsarbetare vid Sandö U-centrum (Balke-Aurell, 1986). Givet denna status har det varit förvånansvärt svårt att finna forskning om suggestopedi i vetenskapliga databaser med inriktning på lärande och undervisning. I de språkdidaktiska böcker från 2000-talet som vi har tagit del av nämns suggestopedin sällan, och där den tas upp har metoden beskrivits som alternativ, eller till och med kontroversiell (Richards & Rodgers, 2014). Kritiken har dels gällt det vetenskapliga stödet för metodens effektivitet



(Scovel, 1979; Ellis, 2012 med referens till en review av Dipamo & Job, 1991), dels ideologiska aspekter på maktförhållandet mellan lärare och elever, då Lozanov betonar vikten av lärarens auktoritet, och att eleverna fullt ut accepterar den, som ett villkor för undervisningens framgång (Richards & Rodgers, 2014). Christina Johnstone menar dock att denna kritik inte är relevant när det gäller hur suggestopedi praktiseras idag, eftersom den utgår från Lozanovs skrift från 1978; Lozanov reviderade suggestopedin kraftigt och övergav mycket av det han skrivit i sin första bok. Istället är det hans sista bok, som publicerades 2009⁴, som ligger till grund för gällande suggestopedisk praxis, menar Christina Johnstone, inklusive undervisningen på Restad Gård. Tyvärr är skriften från 2009 inte tillgänglig i svenska universitetsbibliotek eller i de internationella databaserna ERIC och EbscoHost. Utvecklingen av suggestopedin tycks alltså till stor del ha skett oberoende av den forskning om språkinlärning och språkundervisning som publiceras i internationella vetenskapliga fora, vilket gör att det svårt att finna externa studier om metodens effekter och begränsningar i olika kontexter och för olika målgrupper.

Nu tycks intresset för suggestopedin åter öka, och då just i sammanhanget av språkundervisning för nyanlända och asylsökande. Ett exempel är att svenska som andraspråksundervisning på suggestopedisk grund har ingått i ett projekt stött av Europeiska Socialfonden, ISAK-projektet, vars syfte har varit att underlätta utrikesfödda nyanlända personers inträde i studier och arbete (se länk [Slutrapport ISAK](#)).

Förberedelser och organisation

För att leda arbetet med förberedelser, rekrytering och kursernas genomförande anställdes en projektledare som skapade en arbetsgrupp, där bland annat nyckelpersoner från Support Group och frivilligsektorn ingick. Också en administratör/assistent anställdes för att bistå projektledaren och senare också lärarna och deltagarna. Personen som anställdes hade själv bott på Restad Gård som asylsökande. Han var aktiv medlem i Support Group och en viktig länk till målgruppen, och berättar att han på så sätt kunde förmedla t.ex. att ”de som bodde här vill ha en kurs som är som en skola, att det är varje dag och att det är samma tider och samma personer, inte bara en eller två timmar i veckan

⁴ Suggestopedia/Reservopedia. Theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy on the level of the hidden reserves of the human mind. Sofia: Sofia University Publishing House.



som språkcafé”, utan mer omfattande, regelbundet och fokuserat. Han berättar vidare att projektledaren tillsammans med Support Group ordnade stora informationsmöten om kursen i olika grupper, på dari, arabiska och somaliska och tigrinja, för att informera om hur kursen är upplagd och vad deltagarna ska kunna göra efter en vecka – t.ex. att de kan presentera sig och använda svenskan för att kommunicera i affärer där de brukar handla.

För att sköta undervisningen i de grupper som baserades på metoden Lärglädje rekryterades personer från nätverket av frivilliga som arbetar med språkcaféer och liknande. Dessa snabbtränades tillsammans med lärare från studieförbunden i metoden Lärglädje under tre dagar. Frivilliglärarna bildade lärarlag om två-tre personer, vilka skulle undervisa grupper om c:a 12 deltagare under ursprungligen fem veckor. Suggestopedigruppen undervisades av suggestopediläraren Christina Johnstone.

Förberedelsearbetet, med rekrytering och träning av lärare, framställning av läromedel och iordningställande av klassrum (varje grupp hade ett eget hemklassrum som lärarna fick ”inreda” som de ville med pedagogiskt material och textilier), samt rekrytering av deltagare, pågick under hösten 2016. I slutet av januari 2017 startade 8 grupper som drevs av lärare från frivilligsektorn och studieförbund, och en grupp som drevs av den utbildade suggestopediläraren. Till grupperna knöts så kallade språkstödjare – boende som behärskade svenska på en grundläggande nivå och kunde underlätta kommunikationen mellan deltagare och frivilliglärare genom att översätta och assistera på olika sätt. Efter starten löpte kurserna på i grupperna efter scheman som lagts upp av lärarna, oftast tre halvdagar per vecka under 5 veckor. Mot slutet av den första perioden ville dock flertalet lärare och nästan samtliga deltagare fortsätta ytterligare en tid, vilket innebar att de flesta grupperna höll ihop och behöll sina lärare under sammanlagt 8 veckor. Administratören säger:

Det har blivit väldigt bra, de gillar kursen. Den första omgången var det 120 personer. När vi började den andra omgången frågade vi om de ville fortsätt och alla utom 16 personer ville. De 16 var antingen personer som flyttade ut eller som inte kunde få barnomsorg. Ingen har slutat för att de inte tyckte om det. Många kommer varje dag och säger att de vill fortsätta. Jag har 50-60 personer på väntelistan. Så nästan alla fortsätter och fler och fler vill börja.

Efter den andra kursomgången avslutade frivilliglärarna, som ju gjorde arbetet på sin fritid, eftersom de fann att det var ett alltför stort åtagande att fortsätta ytterligare en period. Efter detta har språkutbildningen fortsatt genom studieförbunden och den anställda suggestopediläraren.



Följeforskningen baserar sig enbart på data från den första omgången, och de grupper som leddes av frivilliglärare, samt den första suggestopedigruppen.

Observera att den studie som ligger till grund för den föreliggande rapporten om språksatsningen på Restad Gård inte har utformats med syftet att utvärdera suggestopedi som undervisningsmetod, utan för att mer generellt undersöka vad det innebär för asylsökande att kunna ta del av språkundervisning medan de ännu bor på asylboende, och vad som framträder som betydelsefullt för hur utbildningen påverkar deras språktillägnet och upplevelse av tiden i väntan.

Studiens syfte

Forskningsstudien ska dels leda till att erfarenheter från språksatsningen på Restad Gård systematiseras så att den kan användas i fortsatt pedagogiskt utvecklingsarbete med sikte på målgruppen, dels till vetenskaplig kunskapsutveckling kring nyligen invandrade flyktingars språkinlärning och vad den innebär för dem på olika plan. I någon mån kommer det också att belysa frivilligsektorns arbete i detta sammanhang. Mer specifikt syftar studien till att belysa vad deltagande i språkutbildning under tiden på asylboende kan innebära för flyktingars

- andraspråksutveckling
- motivation och självbild i relation till det nya språket,
- upplevelse av vardagen på asylboendet; hantering av stress, oro och väntan
- tankar om sina möjligheter till delaktighet i det nya samhället

I någon mån belyser rapporten även frivilliglärarnas erfarenheter av projektet. Vi kommer även att, utifrån ett deltagarperspektiv, identifiera några framgångsfaktorer och utmaningar i denna form av språkutbildning, dvs. som bedrivs av frivilliglärare och riktas till asylsökande och nyanlända som ännu befinner sig i väntan och har begränsad kontakt med svenskar.

Metoder och material

Studien baseras på data från den första kursomgången, som kom att vara i 6 -8 veckor i de grupper som vi följde. Materialet omfattar:

- 1) Muntliga språktest före och efter kursen. Språktestet är det som har utvecklats av Skolverket för de nationella proven i SFI och genomförs med Skolverkets tillåtelse av en lärare med gedigen erfarenhet av sådan testning. Syftet med språktestet var dubbelt: 1) att få en indikation på deltagarnas progression i språklärandet under kurstiden 2) att ge deltagarna möjlighet att få ett mått på sin progression i relation till en standard som tillämpas i SFI, vilket kan vara motiverande. 38 personer genomförde förtestet, 27 personer genomförde både för- och eftertest). Testet gjordes i grupper om tre deltagare (testsituationer med två deltagare förekom undantagsvis). Samtalet mellan deltagarna och med testledaren spelades in och testledaren gjorde också noteringar om interaktionen under samtalet. Därefter bedömdes varje deltagares kommunikativa förmåga på svenska utifrån en matris.
- 2) Intervjuer inför kursstart. Intervjuerna var semistrukturerade, vilket innebär att en intervjuguide med olika frågeområden användes, men att intervjuaren försökte skapa en så naturlig samtalssituation som möjligt inom ramen för dessa, bland annat genom att ställa intresserade följdfrågor. Intervjuerna genomfördes antingen med tolk eller av en forskare som talar deltagarnas språk. Först ombads intervjupersonen att presentera sig själv och berätta om exempelvis utbildning, yrke och intressen (av etiska skäl frågade vi inte om familj, men nästan alla berättade om sin familjesituation), om de talar flera språk och om de tidigare har lärt ett nytt språk. Därefter ställdes frågor om personens kontakt med det svenska språket, motivation för att lära svenska, eventuella inlärningsstrategier. Frågorna gällde även personens upplevelse av väntan och av vardagen på asylboendet. Ett tema gällde personens bilder av det svenska samhället och om hur hen såg på sig själv i framtiden i relation till språket och på sin delaktighet i samhälls- och arbetsliv etc. Slutligen rörde intervjun personernas förväntningar på utbildningen. Intervjuerna spelades in på diktafon. De har lyssnats genom av forskarna och transkriberats i vissa delar. 23 personer deltog i den första intervjuomgången.
- 3) Intervjuer efter kursens slut med samma kursdeltagare som intervjuades inför kursstart. Vid det andra intervjutillfället ställde vi frågor dels om kursen som sådan – vad i undervisningen som deltagarna upplevde ha främjat respektive hindrat lärande, dels om vad deltagandet har inneburit på ett mer personligt plan, t.ex. när det gäller motivation för språket och självförtroende att använda språket i olika sammanhang, samt för deras upplevelse av väntan.



Inför varje intervju lyssnade vi igenom den tidigare intervjun med personen för att kunna knyta an och följa upp. Liksom i den första intervjun eftersträvade vi ett så naturligt samtal som möjligt, och att ge deltagarna utrymme och stimulans att utveckla sina resonemang. 20 personer deltog i den andra intervjuomgången.

- 4) Gruppintervjuer med frivilliglärare där vi har bett dessa att tillsammans reflektera över undervisningen – aktiviteter, utmaningar, situationer som för dem har inneburit ett lärande på ett personligt plan och i rollen som frivilliglärare, samt vad de har uppfattat varit särskilt främjande för deltagarnas lärande och motivation. (2 grupper, sammanlagt 8 personer)
- 5) Gruppintervjuer med språkstödjare kring samma teman som ovan, samt om den egna rollen i relation till frivilliglärarna och deltagarna. (3 grupper, sammanlagt 10 personer)
- 6) Intervjuer med de två suggestopedipedagogerna för att få ytterligare kunskap om metoden.
- 7) Deltagande observationer i sammanlagt fem grupper, med tyngdpunkt på suggestopedigruppen, där vi har gjort flest och mest systematiska observationer, enligt uppdragsgivarens önskemål. Syftet har främst varit att få ett sammanhang och egna förstahandsintryck att relatera till i intervjuerna, samt en förståelse för hur suggestopedimetoden kan tillämpas i undervisning för den aktuella målgruppen.

Etiska överväganden

Projektet har genomgått etikprövning i den regionala Etikprövningsnämnden i Göteborg och följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Studien finansieras delvis av ägarna till boendet, vilka också har initierat och bekostat den aktuella språksatsningen. Vi har muntligt och skriftligt avtalat med dem om vetenskaplig integritet när det gäller analyser, resultat och slutsatser. Ägarna har inte tillgång till data. Migrationsverket och Support Group Network (SGN) på Restad Gård har informerats om studien och SGN har också varit behjälpliga att informera deltagarna om studien.

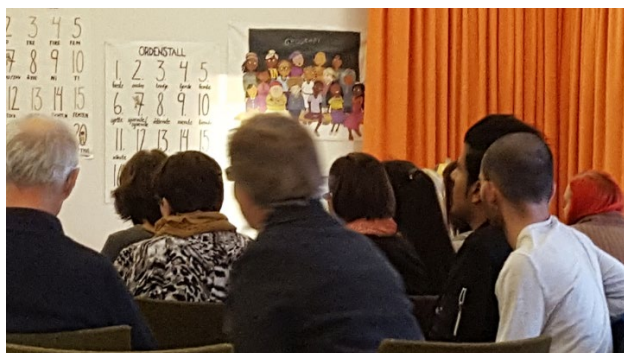
Resultat

Resultatkapitlet består av tre delar. I den första delen sätts metod och kursens innehåll i fokus utifrån hur detta har gestaltats i undervisningen. Den andra delen presenterar kursdeltagarnas utveckling av sin förmåga att kommunicera på svenska. Den tredje delen handlar om vad kursen har betytt för deltagarna på ett personligt plan.

DEL I: Lärlädje och Kvarteret Kärleken

Lärlädje är som nämnts den suggestopediinspirerade metod som används i sju av de åtta grupperna. De sju grupperna har undervisats av frivilliglärare och lärare från studieförbunden, vilka tillsammans med språkstödjarna har gått en tredagarsutbildning i Lärlädje för Barbro Thorvaldsson, som också har intervjuats inför kursstarten.

Undervisningen i "Kvarteret Kärleken", den åttonde gruppen, benämns av den undervisande läraren Christina Johnstone som "100 procent suggestopedi". Christina Johnstone har intervjuas då kursen har pågått drygt sex veckor och närmar sig sitt slut.





Att så ett frö och gödsla det goda

Intervju inför kursstart med Barbro Thorvaldsson

Barbro Thorvaldsson har haft en introduktionsutbildning för frivilliglärare och språkstödjare vid tre tillfällen under senhösten 2016 och i början av januari 2017. Ägarna till Restad Gård AB valde suggestopedimetoden för projektet, men eftersom det för ren suggestopedi behövs utbildade suggestopedipedagoger, har suggestopediinspirerade modellen Lärglädje valts som metod till de flesta grupperna.

Barbro berättar att hon utbildade sig hos Anna Cramér i Sverige, men även hos grundaren, Lozanov, som var gammal då. Han dog 2012, då 83 år gammal. Evelina Gateva, Lozanovs partner och kollega dog i slutet på 90-talet, innan Barbro kommit i kontakt med metoden, men hon har inspirerats av Evelina Gatevas metoder. Gateva var, liksom Barbro, lingvist, men även operasångerska och valde att arbeta med Lozanov och utveckla metoden istället för att stå på operascenerna. Språkinlärning är som en pedagogisk konst, säger Barbro: ”alltså något mycket vackert och där det gäller att hjälpa människor att finna vackra ting inom sig själv”. Många av de ryska språkforskarna har konstaspekten med i pedagogik, menar hon. Språket hänger ihop med sång, musik och dikt. Lozanovs och Gatevas pedagogiska idéer utgick från hela människan, det logiska, fysiska, känslomässiga och det utövande. Han var hjärnan bakom, och hon var utövaren, och när hon dog förlorade metoden något, för hon hade hjärtat, menar Barbro. Självt har Barbro använt både den klassiska suggestopedin och den anpassade form som hon själv har utvecklat.

I kursen används en anpassad form av suggestopedi, så vad är det viktiga att ha med sig från suggestopedin?

Barbro lyfter fram fyra viktiga punkter: För det första är det viktigt att skilja mellan det undermedvetna och det medvetna. Människan är inte bara det vi ser utanpå utan det finns något undermedvetet också. En annan sak är detta med helhet och delar. Suggestopedin utgår ifrån helheten och går mot delarna. Vidare handlar det om att utveckla och använda alla sinnen i undervisningen och för det sista att se hela människan. Det är hela människan som lär sig, inte bara sinnen.

Att vara lärare



I introduktionsutbildningen för frivilliglärare är det själva lärandet och inte språket som står i fokus. Lärande är, menar Barbro, något som berör inte bara alla sinnen utan även emotioner. – Människan mår bättre när hon delar med sig. När någon hejar på någon annan blir det bra stämning och alla i gruppen gläds, säger Barbro. Att göra detta i praktiken är viktigt. Som lärare utvecklas man hela tiden i mötet med människor. Ibland tror sig elever, eller i det här fallet frivilliglärare, inte om att kunna klara saker. – ”Men då kan jag försöka möta dem i det och säga att jag vet att metoden är bra och att jag kan anpassa den så att det kanske blir ännu bättre. Man måste göra den till något eget. Om man har en vilja tror jag att alla kan undervisa med den här metoden, men om man känner sig generad och obekvämt så blir det inte bra. Men det finns många metoder och alla behöver inte göra på samma sätt.”

Det är en utmaning att lära kursdeltagarna ett språk på så kort tid, men kanske ännu större utmaning att lära sig att undervisa på bara tre dagar. Hur kan det vara möjligt?

Människor är olika och behöver kanske olika typer av hjälp i en utbildning, menar Barbro. Därför är det en utmaning i att utbilda olika typer av människor med olika erfarenheter inom samma, och väldigt kort, tidsrymd och med exakt samma innehåll. Det finns alltid människor som har höga etiska mål med undervisningen och som vill lära sig snabbt. Barbro nämner metoden Neurolingvistisk programmering, som Lozanov visserligen var mycket skeptisk till, men en metod som delvis tagit sin utgångspunkt i suggestopedin, då neurolingvistisk programmering handlar om kommunikation och ledarskap för dem som vill lära sig snabbt, en slags ”superlearning”. Vi ska komma ihåg, menar Barbro, att man inom en del goda metoder har fått ganska snabb effekt därför att man går snabbvägar. Det finns många filter i vårt huvud och när det blir svårt är det lätt att lärandet stannar upp. - Här har jag funderat på detta med att uppleva, säger Barbro. – ”Man måste som kursdeltagare ha en vilja att lära, men jag som lärare måste visa att jag tror på dig. Det kan kännas svårt ibland, men som lärare måste jag alltid känna att det finns möjligheter. Om något känns dumt eller genant kommer man inte att våga gå in i arbetet.” Barbro poängterar att man som lärare måste matcha sina elever, och det är sådant som är kul i lärarjobbet. När jag tänker: ”Hur ska jag göra? så gick jag till exempel förbi butiken och köpte papperslådor och tänkte att här kan jag ha lite foton och så. Det blir bra i undervisningen”. Det handlar om att så frön och gödsla det goda. Om man tror att man sår på stengrund fungerar det inte, men om man ser att det fungerar i sin egen praktik blir det något annat. Om frivilliglärarna hänger med och tycker att det ska bli roligt blir det också bra, det kan jag garantera, säger Barbro. Men det handlar om att *vilja* göra det.

Lärglädje i klassrummet – ett exempel

Några minuter i nio står dörren öppen till klassrummet och de tre lärarna gör de sista förberedelserna inför dagens undervisning. Astrid flyttar om de röda skyltarna med veckodagarnas namn som sitter upptejpade på tavlan, bredvid en egenhändigt tillverkad klocka av papp, för att göra plats för att rita och skriva om dagens övningar. Under tavlan sitter planscher med olika slags väder. Väggen där tavlan sitter är full av lappar med t.ex. månadernas namn, prepositioner och pronomen och familjemedlemmar, allt på färgglada pappersark som plastats in och finns redo att ta fram för att visa och förstärka ord allteftersom gruppen arbetar med olika moment. Bredvid tavlan finns en plansch med alfabetet. Klassrummet påminner om ett lågstadielklassrum med sina många bilder och ordskyltar. Dagens undervisning ska baseras på kapitlet i Mottagningsboken om när huvudpersonerna Maryama och Sara gör en bussresa. Birgitta och Cecilia diskuterar hur de ska arbeta med texten och i vilken ordning de ska göra olika övningar. Deltagarna kommer in efterhand och hälsar varmt på lärarna, några tar i hand, ett par kvinnor tar lärarnas händer med båda sina, och de flesta kvinnorna kindpussas, också med varandra. Både lärare och deltagare säger God morgon, eller hej och ”hur mår du”.



Leenden och hälsningar utväxlas mellan deltagarna, och sedan sätter sig var och en efterhand på de filtklädda stolarna med små utfällbara bord som står i en halvcirkel vänd mot tavelväggen, några lägger upp Mottagningsboken på det lila bordet bredvid sig. Alla har sin bestämda plats. Några minuter efter



nio är sex män och tre kvinnor av blandade nationaliteter och åldrar på plats – de flesta är från Afghanistan eller Iran och från Syrien – det är en ingenjörstudent, en regissör, en gymnasielärare, en bilmekaniker, en journalist, någon som har hjälpt till på ett bygge och någon som har arbetat i hemmet och familjens lantbruk. Ett par från Afghanistan har med sig sin treåriga lilla flicka och sin sexmånaders baby. Mamman sätter sig på sin stol i ringen och pappan rättar in sig i hörnet, där han tar fram ritpapper och färgpennor till dottern, som genast sätter igång att rita koncentrerat. Astrid kommer fram och erbjuder henne en liten docka i en docksäng att leka med, som flickan intresserat tar emot och undersöker. Pappan lägger babyn tillrätta i sitt knä och jollrar tyst med henne. I gruppen finns också två språkstödare, två unga kvinnor som talar dari respektive arabiska. De kommer in med deltagarna, men sätter sig inte, utan ställer sig bakom deltagarna när lektionen börjar. Deras uppgift är att underlätta kommunikationen mellan lärarna och deltagarna, och assistera deltagarna när de inte förstår.

När lektionen börjar står alla tre lärarna framför gruppen, och Astrid börjar med att hälsa alla God morgon, samtidigt som hon med uppvända handflator sträcker ut händerna för att visa att gruppen ska svara, vilket de gör, högt och unisont. Astrid frågar sedan, men hög och tydlig röst, samtidigt som hon pekar mot lapparna med veckodagarnas namn: Vad är det för dag idag? Flera deltagare räcker upp handen, och Astrid gör en inbjudande gest mot Issa som svarar: tisdag. Astrid upprepar extra tydligt: Ja! Det är tisdag idag, och gör en gest mot gruppen, som upprepar i kör. Hon fortsätter på samma sätt, frågar, får svar från en deltagare, berömmar och ber gruppen upprepa: Vad är det för datum idag? Vad är det för väder idag? De andra frivilliglärarna håller upp eller pekar på textskyltarna med veckodagar och väderord. Dörren öppnas försiktigt och ytterligare två deltagare kommer in i rummet, de nickar ursäktande och lärarna nickar och ler tillbaka, Birgitta pekar upfordrande på handleden, ler sedan mot dem när de sätter sig. Astrid ser på dem och en av dem säger - Förlåt för... sent! Astrid svarar uppmuntrande: - Bra!

Birgitta stiger fram och håller upp textboken. Hon pekar på uppslaget och säger: Vi ska repetera från förra gången. Kommer ni ihåg? Vi ska läsa tillsammans på sidan 30. Hon läser en mening i taget, långsamt, tydligt, högt. Deltagarna upprepar i kör. Ibland stannar de upp och betonar ett ord: Genom, vad betyder det? Ingen av deltagarna vet, Cecilia plockar upp en tejpulle och visar, samtidigt som språkstödarna säger ordet på arabiska och dari.



Cecilia: - Ska vi resa?

Birgitta: - Ja, vi ska resa. Ska vi åka bil, eller ta bussen eller ta flyget?

(språkstödjarna pekar på planscher med bild och ord, Astrid skriver på tavlan: resa, åka/ta flyget/bussen)

Cecilia: Vi ska ta bussen. Här är bussen. Jag stiger på bussen (låtsas göra det). Jag måste köpa en biljett. Jag måste sätta in kortet (hon visar sitt bankkort) och slå koden (låtsas sätta in det i en automat, lärarna har i förväg tecknat knappsatsen på tavlan). Alla deltagare ser koncentrerade ut, språkstödjarna tolkar, några antecknar.

Birgitta läser högt från boken: ”Både Sara och Maryama går på bussen”. Astrid låtsas åter stiga på bussen. Birgitta läser vidare – Sara reser *gratis*, och förklarar: det är för att hon är *barn*. Hon visar med handen att Sara är liten, och upprepar *barn*. Hon reser *gratis*. Det *kostar inga pengar*. Förstår ni? De flesta nickar och säger ja, ett par vänder sig till språkstödjarna och de talar tyst med varandra. Fatima från Somalia har ingen som kan översätta åt henne, men kan lite arabiska, och Iyad som talar kurdiska och turkiska får hjälp av språkstödjaren Soha, som talar flera språk eftersom hon har vuxit upp i en flerspråkig by i Irak. Lärarna i sin tur visar med kroppsspråk, pekar på bilder i boken och på klassrummets väggar, ritar små teckningar på tavlan. Astrid visar på de röda lapparna med verb, sådant man gör: åker, pratar, ler, ser. Så fortsätter textläsningen, med högläsning, förklaringar, körläsning. Den lilla flickan smyger fram och visar en teckning för mamman som kramar om henne och fortsätter lyssna koncentrerat och skriva i sin bok. Flickan står kvar vid mamman, iakttar, lyssnar och skriver på sitt papper. Babyn har somnat i pappans knä och pappan skriver i sin anteckningsbok. Så säger Cecilia: - Nu är det rast. Hon pekar på tavlan där det står när passet börjar och slutar och när rasten är. – Vi har jobbat hårt! (hon pustar, torkar svetten ur pannan och skrattar). Nu får vi slappna av. (hon sjunker ihop i en lättad utandning, och ler med slutna ögon. Astrid pekar på Cecilia och säger: - Cecilia slappnar av! Cecilia upprepar sin gestaltning av att slappna av, säger: - Jag slappnar av! Astrid frågar gruppen: - Vad gör hon? och manar dem med en gest att svara i kör: - Hon slappnar av!

Kaffetermosar, koppar och småkakor står redan framdukade vid borden utanför salen – det har administratören sett till. Deltagare som talar olika språk frågar varandra på svenska: Kaffe? Te? Det blir en stunds livligt prat och några kvinnor vill passa på att prata svenska, visa bilder på familjen och



förklara hur gamla barnen är och var olika familjemedlemmar finns, men också berätta om olika problem. Motivationen att berätta är hög och det begränsade ordförrådet sätter inte stopp för att försöka beskriva komplicerade förhållanden. Kvinnorna hjälper varandra, någon kan lite engelska, någon håller fram en mobil med en google-översättning.

Efter pausen delas gruppen i tre med en lärare per grupp, så att alla deltagare ska kunna vara aktiva. De tar med sig sina böcker och går till grupprummen. Omar, Fatima, Aisha och Farzaneh sätter sig och Birgitta visar uppslaget i boken som de ska samtala kring. Det är en bild av Maryama och Sara som åker buss i ett landskap med åkrar och hagar där kor och får betar, några hus och människor och en kyrka. Birgitta frågar: - Vad ser ni? Fatima: - Jag ser bussen. Omar: - Jag ser två flickor. Aisha korrigerar: - Nej! Pojke och flicka! (alla skrattar, och det blir en diskussion – är det en pojke eller flicka? Omar får stöd av Farzaneh och gör high five med henne, alla skrattar). Farzaneh: - Jag ser mycket saker: jag ser två kor, hus, träd, flicka, pojke (skratt), buss, cykel, fin väder...

Fatima: - Jättebra, Farzaneh! Aisha räknar upp ännu fler saker, de andra deltagarna applåderar, säger –Jättebra! Omar fortsätter med en ny omgång – Jag ser en mamma och en flicka och ett träd och en... vad heter... (Birgitta hjälper: kyrka). Också Aisha vill säga igen, och lägga till *och*, *en* och *ett*, så som Omar gjorde. Birgitta pekar i boken: Nu ska vi titta på de *röda* orden, verben: *sitter*, *pekar*, *pratar*, *ler*, *cyklar*. Fatima med sin fotsida, blommiga kjol och citrongula hijab under den stora schalen illustrerar skrattande verben med en livlig pantomim för gruppen. Alla skrattar och applåderar. Birgitta säger: - Vad *gör* människorna och djuren? Aisha: Jag ser en mamma och en dotter sitter i bussen och ser mycket! Alla berömmar henne. Omar: Jag ser... de åker i bussen. Farzaneh: - Det finns två får står, en får ligger. Birgitta berömmar alla deltagarna.

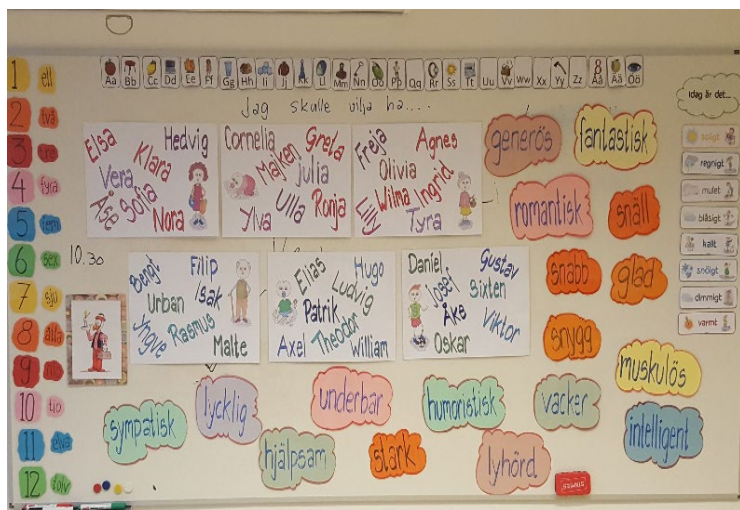
Efter övningen samlas grupperna i klassrummet. Astrid förklarar att de ska gå runt och ”mingla” med sina böcker, och fråga varandra vad de ser. Motivationen är hög, alla är med och frågar och svarar. Så får de sätta sig, och läsa texten högt i kör, samtidigt som Cecilia spelar upp det som sägs framför tavlan. Hon får applåder. Förmiddagen avslutas med körläsning av alfabetet, och sedan alfabetssången. Alla sjunger, och ingen verkar tycka att det är pinsamt eller barnsligt. Efter lektionen säger Omar till mig – ”Du ser! Mycket bra lärare. Mycket bra system. Prata, prata, repetera. Mycket bra!”

Kvarteret Kärleken

Undervisningen i kvarteret Kärleken, den grupp som är en så kallad ren suggestopedigrupp, börjar en halvtimme tidigare än i de andra grupperna, så det är ganska tomt i korridorerna när jag på morgonen träffar lärare och språkstödjare som är i full gång med förberedelser i klassrummet. De hjälps åt att göra iordning. Stolarna ska stå i en halvcirkel, alla kursdeltagares namnlappar ska finnas på plats, material ska plockas fram och ljudet ska fungera på bandspelaren. Somliga kursdeltagare är tidiga. De ställer skorna vid dörren, byter om till innetofflor och sätter sig sedan i lugn och ro på sin plats i salen samtidigt som de småpratar med lärare och språkstödjare. Successivt fylls det på i salen och ljudnivån stiger successivt. Somliga hälsar med en nick och andra genom att ta i hand eller kindpussas. När kursdeltagarna går över tröskeln till klassrummet iklär de sig också en ny identitet. De har namn som Oskar Stolt, Klara Hjort, Lilly Ekström, Gustav Tjäder, Patrik Andersson, Sofia Renberg, Elsa Modig, Nora Svan, Filip Tjäder, Rasmus Rask, Filip Tjäder eller Josef Svan. Dessa fiktiva personer har relationer till varandra som gifta, syskon och kusiner eller som vänner. Själv heter jag Hedvig Lejon när jag är på besök och är kusin till Elias Lejon. Läraren Selma markerar sin rollgestalt med en hatt.



Salen är full av planscher. Det finns bilder med yrkesbeteckningar, klockan, väderlek, olika typer av byggnader, en Sverigekarta med ordet utsatta och fraser som kan vara bra att kunna i konversationer, till exempel: Hur mår du? Hur mycket är klockan? Var bor du? Hur många barn har du? Hur många språk talar du? men också exempel på fraser som besvarar dessa frågor. Flera av kursdeltagarna repeterar för sig själva i väntan på att undervisningen ska börja och antecknar om de ser något nyuppsatt.



När alla har samlats stängs dörren till den yttre världen och vi som finns i kvarteret Kärleken kan börja dagens språkundervisning. Selma inleder varje dag med att vi lyssnar till Mikael Wiehes sång ”Det här är mitt land”. Vi har texten framför oss och ibland läggs foton på olika naturtypen på golvet framför våra fötter. Efter sången frågar Selma: Var är Bohus klippor, Kebnekajse, Gotlands raukar, Ale stenar, Höga kusten, vita björkar, röda stugor, ljusa hagar, myr och mossar, boken grönskar och storken häckar? Alla rusar ut på golvet och försöker få rätt bild först. En av kursdeltagarna skrattar åt att jag har likadana skorrande r som Mikael Wiehe och springer fram till kartan på väggen för att placera mig i Malmö. Men i fiktionen är jag Hedvig och bor i Lötterp på Öland.

När bilderna är ihopsamlade av språkstödjaren och alla sitter på sina stolar ombeds Klara ställa sig framför gruppen och kommentera dagens väder.

- Det är mulet (Klara)
- Javisst är det mulet, men är det något mer? (Selma)
- Det är också regn (Klara)
- Blåser det? (Rasmus)
- Ja, det blåser lite (Klara)

Men samtalet fortsätter med nya ämnen



- Vad gjorde du i helgen? (Elsa)
- Vad gillar du? (Elias)
- Varm juice, fred och kärlek! (Oskar)

Alla skrattar

Så är det dags att dela ut namnlapparna för dagen. Selma tar fram asken med allas namnlappar och frågar gruppen: ”Vet du vem Rasmus Rask är?” Kursdeltagarna får svara: Han som sitter till vänster om Elias, mitt emellan Elias och Klara, bredvid, bortanför eller utanför. Vet du vem Lilly Ekström är? Till slut har alla satt på sig namnlapparna och undervisningen fortsätter där gårdagens slutade.

Gruppen arbetar med det material som Christina har skrivit. Just nu håller man på med ”Bussresan”. Texten har tidigare introducerats i sin helhet genom två läsningar till olika typer av musik enligt suggestopedimetoden. Helheten kommer före delarna och den anpassade musiken, ofta wienerklassicism och barock, ska hjälpa till att aktivera olika delar av hjärnan i läsningarna. Det är viktigt att alla sinnen är med i undervisningen. Idag, liksom de flesta lektioner, är det dags att aktivera innehållet i texten. Kursdeltagarna går in i sina roller och tillämpar ord och uttryck från texten ”bussresan”, men de får också tävla, spela spel eller sjunga. Selma berättar att det ska vara prov idag. Alla tittar lite förvånade på varandra innan Selma skrattar:

- Nej Selma bara skojar. Selma har aldrig några prov. Vi ska ha tävling.

Selma bestämmer tre lagledare: Nora, Yngve och Elias. Dessa får sedan välja sina lag genom att ropa upp namnen (de fiktiva) på de personer som ska ingå i laget. Ett av lagen försökte få med mig och språkstödjarna och det blev lite skratt när Selma sa att det var förbjudet. Varje lag får ett antal frågor och det gäller att ta reda på rätt svar. Svaren finns på planscher, i läroboken och på bilder. Snart var det fullt liv i salen när alla lagen började springa omkring för att ta reda på rätt information. – Det är som en lek säger Yngve. – Ja, men tävling också, svarar Oskar. Några i gruppen var inte lika aktiva utan ville hellre prata med språkstödjarna och mig. Selma talade om hur poängen skulle räknas: - Ett ord ger 1 poäng, en hel, men inte fullständigt korrekt mening ger 2 poäng och fullständig korrekt mening ger 3 poäng.



Innan poängen räknades ihop var det dags att göra iordning kaffe. – Idag är det Rasmus och Oskars tur, säger Selma. De går ut i köket medan poängräkningen tar vid. De tre lagen försöker muta Selma för att få höga poäng, men Selma skrattar och säger att hon är enväldig domare. Snart öppnas dörren och Rasmus och Oskar meddelar att kaffet är klart. – Varsågoda, säger de. Nu är det dags för fika. - Vill någon ha te? Kanske mjölk och socker? Rasmus går runt och bjuder på kakor när alla har satt sig vid dukat bord.

Under kaffepausen går man ut ur klassrummet och de fiktiva identiteterna och sitter vid runda bord i korridoren, men fortfarande tränas svenska. Männerna brukar placera sig vid ett gemensamt bord och kvinnorna vid ett annat. Kvinnorna är ofta ivriga i att ta tag i mig för att få prata. – Hur mår du? Var bor du? Har du några barn? Jag berättar medan de lyssnar och vår konversation blir ofta flerspråkig på svenska, engelska, kroppsspråk och med översättningar till dari och arabiska. Några av de darispråkiga kan lite arabiska, men inte alla. Många berättar om sina tidigare boenden. De vill gärna berätta på svenska fastän de inte haft många timmars undervisning:

- Restad är bättre än Lundsbrunn jag tycker
- Varför det?
- Lundsbrunn inte bussen lördag söndag.
- Går det inga bussar alls på helgerna?
- Inte bussen nej, bara andra dagar.. Restad bra. Vi tar bussen till Vänersborg
- Vad kostar det? Får ni busskort eller?
- Nej innan busskort, inte nu



- Jag kan inte åka. Mycket pengar kostar...

Vid ett tillfälle hamnade jag vid männens bord mitt i ett samtal om namn och namngivning. Josef berättade att han ville byta namn till Andersson och undrade om det skulle gå på riktigt. Vidare berättar han att hans nyfödde son har fått ett svenskt namn. – Jag är tacksam för Sverige och vill att han ska vara svensk nu, säger Josef som fått veta att familjen fått uppehållstillstånd och snart ska flytta från asylboendet.

Efter kaffepausen fortsätter undervisningen. Det är ofta rollekar. En gång fick kursdeltagarna beställa mat på restaurang. En låtsastelefon delas ut och kursdeltagarna får ringa till restaurangen i tur och ordning:

- Hej (Lilly)
- Restaurang Opalen (Selma)
- Jag skulle vilja beställa bord till fyra personer (Lilly)
- Och vilket datum vill ni komma? (Selma)
- På fredag den femtonde mars (Lilly)
- Vi har upptaget ända till klockan åtta. Passar det att ni kommer halv nio? (Selma)
- Ja det blir bra (Lilly)

Väl framme på restaurangen beställs förrätt, huvudrätt och efterrätt. Många vill ha nässelsoppa, kåldolmar med råörda lingon och Janssons frestelse. Det är uppsluppen stämning och de flesta är ivriga att beställa mat. En annan dag provas kläder i omklädningsrummet, det vill säga bakom blädderblocksställningen. Kursdeltagarna låtsas ta på sig kjolar, skjortor, byxor och hattar medan publiken kommenterar:

- Skjortan är för liten.
- Kjolen är för stor.
- Klänningen är prickig. Prova en enfärgad.
- Den rutiga skjortan är snygg!

Somliga av kursdeltagarna går mannekäng i sina låtsaskläder medan publiken skrattar och jublar. Under övningarna är språkstödjaren behjälplig i att dela ut och samla in material. Somliga frågar efter ord på dari och arabiska, men det mesta beskrivs och förklaras på svenska, så det är inte ofta som språkstödjaren får agera tolk. Vid svårare övningar får språkstödjaren göra övningen först och visa hur den går till. En dag berättar Selma att hon har ordnat en våg där alla får väga sig. Elsa och Elias kallas fram:

- Jag väger två ton. (Elsa)
- Och jag väger 900 gram. (Elias)
- Vem väger mest då? (Selma)
- Inte jag (Elias)
- Nu får du, Rasmus, väga dig! (Selma)
- Oj, jag är nervös (Rasmus)

Alla skrattar

Ibland delas memorykort ut och kursdeltagarna får träna på ord, siffror, klockan eller något annat. Klockan är svårt, tycker många, och man ska kunna både en digitalklocka och en med visare. ”Så ska man kunna sommartid” säger Rasmus och påminner om att alla ska ställa fram klockan.

Undervisningspasset närmar sig sitt slut och det är dags att trappa ner. Språkstödjaren samlar in material och allas namnlappar, som sparas i en låda till nästa dag. Flera i gruppen stannar kvar för att prata, fotografera material och fråga om nya ord. Några ber om läxa eller extra uppgifter att träna på medan andra måste skynda sig hem för att avlösa sin partner som tagit hand om barnen eller för att laga middag. Flera av kvinnorna kramas och kindpussas på väg ut och hejdå varvas med ”vi ses i morgon”.



Att leva och verka i Kvarteret Kärleken

Intervju med Christina Johnstone, mars 2017

Meningen med kvarteret Kärleken är att det ska finnas ett antal personer som är olika på många sätt, men de lever och verkar i samma kvarter precis som i vilket kvarter som helst. Så ser det ut i livet. Men personerna har fått fiktiva namn och Kvarteret Kärleken är det klassrum där de dessa personer ska försöka lära sig svenska.

Jag tänker inte att man ska göra saker som är religiöst eller politiskt på ett speciellt sätt, utan det är det vardagliga som är viktigt säger Christina. Kvarteret Kärleken skildrar det lilla samhället i Sverige som hur man står i kö och hur man betar sig i olika sociala sammanhang. För att kunna lära sig ett språk behöver man få de där subtila tecknen som alla förutsätts känna till, t ex att ha lampan tänd på cykeln eller hur man tar en kaka. Det är viktigt att kunna så mycket svenska att man ska kunna klara sig när man blir utskickad att bo på en ny plats.

Eftersom intervjun med Christina görs då den första kursomgången närmar sig sitt slut har vi vid detta tillfälle deltagit i undervisningen som observatörer under ett antal tillfällen och några frågeställningar kring undervisningen har hunnit väckas, till exempel de fiktiva identiteterna, att arbeta med alla sinnen och om suggestopedin som tradition respektive förnyelse.

De fiktiva identiteterna

Med sin nya identitet går kursdeltagaren in i en helt ny värld, Kvarteret Kärleken, där allt är möjligt, säger Christina. Kvarteret Kärleken är till det yttre som vilket kvarter som helst, men det är ett samhälle utan begränsningar. Invånarna arbetar med olika saker precis som i ett normalt samhälle, men alla drömmar kan förverkligas. Lärarens uppgift blir att föra personerna, det vill säga kursdeltagarna, runt i den här världen, och låta dem träffa på olika situationer som man måste behärska för att kunna klara sig i ett samhälle, t ex att skriva upp tiden på tvättstugan eller att kunna föra sig vid matbordet eller ringa och boka biljetter.

Fiktiva identiteter har Christina bara positiva erfarenheter av. Vi människor tar på oss olika roller, till exempel när vi är på jobbet eller när vi är med våra barnbarn. Människor tar alltid på sig roller för att



passa in i olika sammanhang. De fiktiva identiteterna gör att vi alltid har något roligt att berätta om oss själva; ingen behöver känna sig tråkig och ointressant. Christina berättar vidare:

Alltså den glädjen, dessa skratt, den befrielse när man kan leva sin dröm. Och jag vet ju också det där att den där drömmen, när man kan formulera den så är man på väg dit, eller åtminstone åt det hållet.

Deltagarna får - bland ett antal namn - välja vad de vill heta, hur gamla de vill vara, vad de jobbar med och har för intressen, men frågan som väckts genom undervisningen är om alla identiteter är möjliga att ha. Går det att byta ålder, kön, sexuell läggning, klass, etnicitet eller religion hur som helst? Vissa överskridanden gör man inte, menar Christina, till exempel byter kön. Männerna i gruppen har mansnamn och kvinnorna kvinnonamn.

Det finns vissa saker som deltagarna har med sig och jag kan inte överskrida den kulturen, det går inte. Inom könsramen kan alla använda sin fantasi och kreativitet, men en lärare måste vara oerhört lyhörd för kursdeltagarnas bakgrund och vara försiktig med sådana överskridanden.

Christina har inte själv stött på att en man vill spela kvinna och tvärt om men menar samtidigt att hon skulle ha hanterat det om så varit fallet. Däremot kan familjekonstellationer brytas. Om ena parten i ett gift par ena säger att den är sambo med någon annan så är det ju en överenskommelse inom fiktionens ram. Alla vet ju att de är gifta och det blir bara skratt och glädje. De namn som används i gruppen är svenska eller har en lång historia i Sverige. Namn som Muhammed och Noor är inte med, och det har inget med kultur att göra menar Christina som valt namnen utifrån uttalet.

Att jag valde just dessa namn var bara för att få ihop b, p och sje-ljud av olika slag och... Men också vad döper vi våra barn normalt till i Sverige men det dolda syftet är ju språkljuden. Alla vokaler finns i de svenska namnen. Jag gick in bland de 100 vanligaste och lyfte fram de viktigaste språkljuden.

När det handlar om tillhörigheter är det gruppen som bestämmer helheten, menar Christina. Det kan finnas kursdeltagare som "trampar i klaveret" och bestämmer identiteter som inte är okey, men det är som i all undervisning lärarens uppgift att känna av gränserna. Att byta nationalitet är själva grunden i fiktionen, men identiteter som religion eller sexualitet är känsligare och här måste man vara varsam.



Att arbeta med alla sinnen

Enligt suggestopedin arbetar man med alla sinnen hela tiden. Alla kursdeltagarna får använda alla sina sinnen, men för att undervisningen ska passa alla får de som är kinestetiskt lagda i hög grad fokusera på att "göra" medan andra fokuserar "lyssna", "se" och "uppleva". Om man gör saker tillräckligt många gånger, men på olika sätt så blir det dold repetition som inte behöver bli tjugit eftersom man använder samma ord men i nya situationer. Plats och rörelse spelar roll. Ibland läggs hela gatan ut på golvet i rummet och då vet alla att Storgatan ligger framme vid katedern medan Kyrkogatan går åt dörren till. Kursdeltagarna kommer fortfarande ihåg den plats i rummet där de bor. Tempusövningar bygger på samma princip såtillvida att presens ligger i vänstra hörnet medan preteritum ligger vid fönstret och futurum vid dörren. Tanken är att det ska vara roligt att lära, även grammatik!

Suggestopedi bygger på olika teorier, didaktiska, psykologiska och estetiska säger Christina. Man ska kunna lära sig ett språk på ett avspänt sätt; det är då man lär sig bäst. Med hjälp av olika slags musik och konst aktiveras hjärnan. De båda hjärnhalvorna öppnar upp olika centra så att man blir mottaglig för lärande. Musikens roll är inte att suggerera in någon i ett beteende, till exempel att bakgrundsmusik ska få oss att konsumera, utan musiken syftar till att kursdeltagarna ska kunna dra ner sina emotionella barriärer eller sitt affektiva filter och bli mottaglig. Christina betonar att eleverna själva är aktiva i lärandet; det är ingen som kan tvinga någon annan att lära sig något. Vad ankommer musik används västerländsk konstmusik inom suggestopedin, med tempobeteckningar som allegro och largo i samband med de olika textläsningarna. På vår fråga om man i en grupp med kursdeltagare från olika håll i världen skulle kunna tänka sig arabisk, indisk eller latinamerikansk musik menar Christina att människans hjärtrytm är densamma oavsett land och språk, vilket innebär att Bachs musik som följer hjärtats slag borde fungera för alla människor, men hon är också öppen för något annat.

Spontant utan att veta tror jag att alla kan ta till sig Bach, men jag är inte främmande för att testa annan musik. Lozanov har långa stycken med musik som passar och den skulle säkert kunna kompletteras.

Suggestopedi som tradition eller förnyelse?

Det främsta problemet med suggestopedin är, menar Christina, att den lätt missuppfattas. Metoden kan tyckas oseriös och inte passa vuxenutbildning då intrycket är att man "bara leker". Christina har aldrig själv stött på någon kritik av detta slag i sina grupper. Kursdeltagarna är vuxna personer som tar emot



metoden om läraren visar respekt mot dem. Om man presenterar något på ett barnsligt sätt visar man ingen respekt och då kommer kursdeltagarna också att tycka att undervisningen är barnslig.

Kritiken mot suggestopedi kommer alltid utifrån, från sådana som inte prövat metoden och sett att den fungerar, säger Christina. Däremot utmanas metoden hela tiden genom nya tider och nya kontextuella sammanhang. I undervisningen förekom bilder och teckningar, musik och dramatik, men knappast tekniska hjälpmedel. Kursdeltagarna försökte ibland ta upp mobiler för att fotografera och slå upp ord, men, blev ombedda att försöka prata istället för att använda hjälpmedel. Fotografera kan man göra efter undervisningen menar Christina. Det viktigaste är att hantera muntligt tal i vardagssituationer. Google translate eller "bildgoogling" användes vid något tillfälle då kursdeltagarna fick presenterat för sig bilder på olika maträtter i samband med att man beställde mat i ett rollspel. Likaså var det kursdeltagare som gärna ville skriva parallellt med de muntliga övningarna. Christina menar här att så fort någon fokuserar något annat än den gemensamma interaktionen i rummet går något förlorat. Skriva kan man göra efteråt.

Friheten i metoden handlar om andra saker än tekniska hjälpmedel eller att lägga in skrivande. Christina menar att suggestopedin är deltagarstyrd till ungefär 80 %. Det är kursdeltagarna som till störst del fyller lektionen med ett innehåll. Christina märker att deltagarna tar hem boken och läser på. De tar på sig egna läxor. Om läraren skapar förutsättningar så är det eleverna själva som måste ta tag i sitt eget lärande. Läraren är fri att hitta på situationer för att repetera olika moment. Läraren styr vad som sätts upp på väggarna och fördelar roller. Som lärare måste man ha fingertoppskänsla och kunna lyssna av sina elever; det gäller att ha beredskap åt olika håll. Christina understryker att alla inte passar till suggestopedilärare. Som lärare måste "känna i luften vad som är möjligt" och tro på det man gör. Lärarens uppgift är även att skapa en trygg lärmiljö. Stress hindrar lärandet.

Vissa moment är emellertid en del av ramarna för metoden, t ex hur nya moment introduceras och hur helhet och delar samspelar. Metoden hänger också ihop med synen på språk. Språket ska betraktas som en helhet, och det är helheten man utgår ifrån när ett nytt moment introduceras. Det gäller att göra, höra och uppleva orden och meningarna i de sammanhang där de används, för det spelar ingen roll om de lär sig bokstaven ö före bokstaven b säger Christina. Språket pågår hela tiden och man får gå in i det just där man befinner sig. Det är i textmassan man möts först och i att det passiva kommer före det



aktiva när det gäller lärande. Man arbetar med alla sinnen. Detta bekräftas av de nya hjärnforskarna, säger Christina. – ”Man skulle kunna säga att Lozanov var före sin tid. Däremot fungerar ingen metod utan material. Om man som lärare gått en utbildning i suggestopedi och inte får något material med sig är det lätt hänt att man går tillbaka till traditionella metoder och använder sitt gamla material.” Detta är anledningen till att Christina nu arbetar fram ett eget material som ska passa metoden i en annorlunda kontext än den som Lozanov och Gateva verkade i.

Frivilliglärare och språkstödjare

För att få en bild av frivilliglärares och språkstödjarnas erfarenheter av att undervisa och delta på olika sätt i språksatsningen har vi gjort fokusgrupper efter eller i slutet av första kursomgången.

Frivilliglärares

I studien har åtta lärare intervjuats i två grupper. Alla de intervjuade lärarna är nöjda med både den tre dagar långa utbildningen och med kurserna som de hållit i. Det har ”varit en förmån” att få möta kursdeltagarna och följa dem under några veckor, menar de. Fyra teman utkristalliserar sig i intervjuerna: att göra något meningsfullt, att ha trevligt tillsammans, att känna värme och närhet samt att man lär sig något för sin egen del. Detta framkommer i följande citat:

Att göra något meningsfullt

- Trygghet, tillitsfullhet och meningsfullhet är det jag känner
- Var och en av kursdeltagarna har gjort sin egen resa
- Modet att tro på språket känns fantastiskt, det är hoppfullhet
- De som fått uppehållstillstånd har det lättare, men de andra kommer också
- Mötet i klassrummet är som en terapeutisk situation

Att ha trevligt tillsammans

- Vi har haft så roligt när vi har planerat och vi samspelar så väl i klassrummet
- Vi två kände varandra men när den tredje personen kom med blev det bara ännu bättre. Vi kompletterar varandra så bra

Närhet och värme

- Vi i gruppen känner en sådan närhet till varandra.
- Man får tillbaka allt man satsar!

Eget lärande

- Gruppen har utvecklat mig
- Det där med respekt och lyhördhet... Att lyssna mer än man pratar, det har jag lärt mig
- Jag jobbar på ett språkcafé och jag har tagit till mig tankar och olika sätt att försöka lära ut. Jag jobbar också som samhällsguide och det hela hänger ihop
- Jag funderar på vem jag själv är och som jag är som lärare. Jag är rädd att jag är för barnslig
- Jag har lärt mig mer om människor än om pedagogik
- Vi kallas lärare, men vi är medmänniskor. Jag tänker på kursdeltagarna och funderar på hur de har det. Hur ska vi kunna lotsa dem? Hur kommer livet att gå vidare för dem? Jag får lite skuld känslor när jag säger "Hej då".

I intervjuerna diskuterades även projektets material och metoder samt vilka utmaningar man såg i undervisningen. Frivilliglärarna har lite olika erfarenheter och synpunkter på materialet (Lärglädje). En av grupperna menade att de "tar russinen ur kakan". De ser inte boken som en lärobok att följa utan som ett inspirationsmaterial med fantastiska bilder att utgå ifrån.

- Vi pratar om under och över och inuti, vi ställer frågor och lär oss ord. Det finns så mycket att hämta i bildmaterialet.
-

De kritiska synpunkterna som kom fram var att man hade velat ha mer förberedelser.

- Vi hade velat ha mer undervisning om hur man använder boken. Även om inte vi ser en röd tråd tror vi att det finns en sådan
- I vår grupp bestämde vi bara att: Vi kör även om vi inte förstår. Då upptäckte vi också att det fanns en röd tråd.
- Vi har använt vårt eget huvud. Vi koncentrerade oss på cykelverkstaden och hoppade över den magiska stenen

Nyfikenheten på suggestopedi drev flera av frivilliglärarna att gå in i projektet, och flera reflekterade över metoderna som de upplevde som naturliga, utifrån sina egna erfarenheter av barns spontana lärande.



- Det är just såhär jag lär mina barnbarn
- Men det är såhär jag lär mig själv
- Om man ser hur små barn tar till sig språk så förstår man ju att det är såhär det ska gå till. Det är inte grammatiken som gör att vi lär, utan det är genom att härma och göra själv
- Suggestopedin har gått till botten med hur människan lär.
- Jag har arbetat på språkcafé så länge nu att jag ville lära mig något nytt
- Suggestopedin gav bra infallsvinklar som jag tar med mig, men jag är ändå tveksam på metoden och ännu mer tveksam efter kursen för jag kände mig inte trygg. Jag tror att vi hade behövt mer tid. Med erfarna kolleger har det ändå gått jättebra.
- Det som är så bra med suggestopedin är att den fångar upp vardagssituationer

När det gäller språkövningar, grammatik och pedagogiska situationer menar lärarna att repeterandet i vardagliga situationer är grundbulten i lärandet. Flera berättar om situationer där repeterandet med variation fungerade. Det kan vara enkla meningar tillsammans med att man ger och tar olika redskap, till exempel:

- Jag ger dig en visp
- Du får en visp av mig
- Jag ger dig en potatisskalare
- Du får en potatisskalare av mig

Lärarna berättar vidare:

- Vi sätter oss i ringen och tränar till exempel att tända och släcka, att ge och ta eller att plocka föremål ur en låda och använda dessa i olika situationer
- Vi planerar maträtter och är på cykelverkstaden, och då hade vi en riktig cykel på plats
- Rollspel är så bra språkövningar. Alla är med och man kan vara med på sina egna villkor

I några grupper var frivilliglärarna noga med att inte skriva eller använda andra hjälpmedel utan bara tala. I andra grupper kombinerade man i högre grad. Mycket av det som sas skrevs på tavlan och kursdeltagarna fick skriva av eller fotografera.

- Vi säger: lägg pennan
- Man kan inte sitta och titta på en mobil när man pratar



- Dramatisera själv är tusen gånger bättre än alla you-tubeklipp

När det gäller språk i klassrummet skiljer sig grupperna åt. I somliga grupper pratades enbart svenska medan det i andra klassrum florerade många olika språk. Om det inte fanns språkstödjare på alla språk blev det ibland ojämlikt menade en av lärarna.

- I vår grupp har vi bara dari som språkstöd, så vi bestämde oss för att "Här pratar vi bara svenska".
- Jag har tagit till engelska flera gånger

Gemensamt för de intervjuade frivilliglärarna är betonandet av glädjen i lärandet och gemenskapen. Lärarna har haft roligt på kursen och vi känner glädjen när de själva undervisar, men det tar också mycket energi.

När det gäller utmaningar, lyfter frivilliglärarna inte bara upp konkreta punkter som handlar om pedagogiken och klassrummet eller hur man ska använda materialet, utan även hur man på ett bra sätt kan möta människor i andra livssituationer än den egna. Dessa frågor aktualiseras trots att frivilliglärarna är vana, både från yrkeslivet och genom andra livserfarenheter, att hantera svåra situationer, möta olika människor eller fatta beslut. En lärare säger: - På kursen vi gick förmedlades lärglädje och spontanitet, men vi vill ha mer av allt, och mer pedagogik!

En utmaning som lärarna nämner gäller att förhålla sig till kulturella koder. Det är egentligen inte metoden som är utmaningen menar en av lärarna utan snarare de förväntningar som hon upplever som förknippade med att "vara svensk". – "Som svensk förväntas man stå för en värdegrund och kunna förmedla den på ett schysst sätt. Det är viktigt att inte backa för svåra frågor som religion." En annan utmaning är att möta stora grupper och inte veta om de har förstått och om de mår bra. Samtidigt är det också en stor glädje när man ser att alla förstår. Det svåra och det roliga hänger ihop. De många och intensiva mötena med många människor som bär på olika erfarenheter, beskriver lärarna som "både utmanande och det mest fantastiska". Lärarna talar om att de känner vänskap över gränser. De tar också upp att det är viktigt att inte tappa medkänslan när man inte orkar höra om fler svåra livsöden. En av frivilliglärarna understryker vikten av att inte stanna vid medkänsla, utan göra något konkret. Det måste inte bli korrekt eller rätt utan det viktiga är att prata så att kursdeltagarna får berätta det de



behöver berätta och samtidigt få talträning. Man måste inte ha kontroll som lärare utan också tänka att kursdeltagarna hjälper varandra.

I undervisningen och materialet dyker det också upp kultur- och samhällsfrågor som lärarna ser att de behöver hantera. Genus är en sådan fråga, och lärarna diskuterar sin roll i mötet med länder med andra genusmönster än Sverige. Flera av lärarna lyfter även fram skillnaderna mellan Sverige och Norge i detta sammanhang, då boken är en översättning från norska. I Norge lever traditionella könsroller kvar mycket mer än i Sverige menar frivilliglärarna.

- Det är kvinnan som sköter huset och mannen som är på cykelverkstaden.
- Det löste vi i våra rollspel. Vi lät en kvinna vara busschaufför. Ja vi hade ju tur med olika kön bland lärarna så vi bytte identiteter och alla skrattade. Det blev kul undervisning

Men lärarna berättar även att man måste vara varsam med sin egen förförståelse. Det är så lätt att slå sig för bröstet och tro att man är bäst på genusfrågor i Sverige. I en av grupperna är det en pappa som tar ansvaret för ett barn som sitter med i undervisningen. Han är från Afghanistan och sitter så försiktigt lite bakom de andra med barnet för att inte störa, berättar en av frivilliglärarna.

När det gäller nya kurser i framtiden på Restad Gård, kan flera kan tänka sig att gå in som lärare igen, men efter en paus. Det har inte alltid varit lätt att få ihop undervisning och förberedelse med familjeliv och andra åtaganden som frivilliglärarna, många av dem nyblivna pensionärer med barnbarn och många fritidsintressen eller sociala engagemang. En lärare säger: ”Det tog mer tid än man trodde att vara frivilliglärare. Det har varit bra, men jag var inte inställd på att det tog så lång tid.”

Språkstödjare

Vi har intervjuat tio språkstödjare från de åtta grupperna om hur de ser på sin roll som språkstödjare, hur undervisningen gått till och om de har synpunkter på förbättringar. Flera av språkstödjarna menar att de har en viktig roll att spela i början av utbildningen, men allteftersom kursdeltagarnas språkkunskaper fortskrider kan de dra sig tillbaka lite mer. Ur materialet kan vi urskilja ett antal olika funktioner som språkstödjarna beskriver att de har: som komplement till lärarna, som kulturell mellanhand, och som socialt stödande. De framhåller också att de lär sig genom att lära andra.



Språkstödjarna ser sin roll som ett *komplement till lärarrollen*

- När lärarna undervisar försöker jag titta på kursdeltagarna för att se om de förstår.
- Det är viktigt att prata svenska när alla ändå inte kan få stöd på sitt språk. Som språkstödjare kan man göra iordning material i förväg, t ex klockan, alfabetet eller något sådant
- Jag är på lektioner och förklarar när elever inte förstår.
- Jag hjälper mina lärare på arabiska. Jag hämtar pennor och material, översätter för eleverna.
- Jag kan se att förra månaden behövde eleverna mycket hjälp men inte längre. Det var t ex bara två gånger som någon behövde hjälp idag. Man ska inte ta bort språkstödjare eftersom det är viktigt att läsa svenska tillsammans med modersmål.
- Vi är översättare och hjälper till med arabiska, kurdiska och även engelska när det behövs. Många kan inte engelska. Kompletterar allt läraren säger på både arabiska och engelska på tavlan.

I en grupp beskrev en språkstödjare att han behöver förklara vilka ord som är ”gyllene ord”. - Vi känner vilka ord vi behöver förklara.

Språkstödjarna ser också sin uppgift som en *kulturell mellanhand* mellan lärare och kursdeltagare. De kan lyssna av vad som sägs och förklara olika situationer för lärarna. Det kan handla om kulturella förhållanden från hemländerna eller omständigheter på Restad Gård. Flera av språkstödjarna menade att det var svårt för kvinnorna att hinna studera på eftermiddagarna då andra uppgifter upptog deras tid:

- Det är många kvinnor som inte har möjlighet eftersom de måste laga mat, tvätta och ta hand om barnen. Därför är det svårt att få tid att läsa. Många bor trångt och man måste koppla av.
- Många kvinnor vill läsa hemma men de kan inte. Det finns ingen plats där de kan dra sig tillbaka. Därför är det värdefullt med mer undervisning.
- Det är svårt med genusfrågor. Vi hämtar vår kultur från Syrien eller där vi kommer ifrån, så det tar tid att byta sätt att tänka.
- Dessutom förstår jag hur skolan ser ut i t ex Iran där jag har gått i skola.

Språkstödjarna kan *hjälpa till socialt*

- Det känns mycket bra. Vi har rast i gruppen där vi kan prata och skratta. Det är viktigt att alla pratar svenska. Det är så vi lär oss.



En av språkstödjarna trycker på sin roll som att *vara kreativ* och skapa en god stämning tillsammans med lärarna.

- Jag måste skapa energin som gör att de får rätt sinnelag att lära sig. Jag försökte att vara komisk och ha humor.

Flera språkstödjare betonar att de lär sig själva genom att lära andra. En av dem berättar att hon varit i Sverige ett år och fyra månader. Genom att varas språkstödjare har hon tagit ett lite längre kliv in i svenskan.

- Jag lär dem och då jag lär mig själv.
- Jag har tyvärr inte svenska vänner men jag försöker lära mig så mycket jag kan.
- Man förbättrar sitt eget språk när man sitter och pratar i gruppen flera dagar i veckan.
- Tidigare tänkte jag mest på grammatik och trodde att jag inte fick göra fel, men nu vågar jag mer. Jag är tvungen att prata Det är på ett positivt sätt. Kursen är en jättebra erfarenhet.
- Man kan lära sig och man lär sig bra när man förklarar för andra.

Någon språkstödjare har känt att de egna kunskaperna i svenska inte har varit tillräckliga för funktionen som språkstödjare:

- Jag känner att jag själv är elev, inte lärare. Jag behöver mer själv, både ord och grammatik.

Att arbeta tillsammans

Språkstödjarna arbetar ihop med frivilliglärarna, men på ganska olika sätt i de olika grupperna. I flera av grupperna stannar lärarna och språkstödjarna kvar efter undervisningen och planerar tillsammans när kursdeltagarna gått hem.

- Vi planerar tillsammans varje torsdag inför nästa vecka. Läraren kommer med förslag, men man kan säga till.
- Lärarna blir som vänner. Det är viktigt. Det är också ett bra sätt att arbeta tillsammans.
- Läraren och jag planerar tillsammans. Vi bestämmer teman, t.ex. klockan, att gå till affären etc. Vi hämtar böcker.



I en grupp svarar språkstödjaren att man inte planerar saker, utan ”det bara händer” och menar att man har ett så gott samarbete att man stämmer av tillsammans.

- Jag tänker att vi är ett bra team, men jag är inte lärare. Var och en har sina roller. Eleverna är där, och om inte så har de skäl till det.

Språkstödjarna menar att de ibland kan påverka undervisningen. En av dem berättar att eftersom han hör hur kursdeltagarna pratar kan han säga till lärarna t ex: Jag tycker det är bättre att vi tar saker i en annan ordning, för då kommer kursdeltagarna att förstå bättre. Somliga diskuterar pedagogiska frågor. Språkstödjarna berättar för lärarna att somliga kursdeltagare vill ha fler prov, något som de är vana vid från sina hemländer. Lärarna har emellertid gått i en utbildning och fått till sig att det är det muntliga man vill trycka på, så det kan bli lite diskussion om formerna för undervisning. Generellt beskrivs lärarna som inbjudande och vänliga och språkstödjarna har upplevt samarbetet som mycket positivt.

Somliga metoder är bättre än andra, menar språkstödjarna. Att sjunga är mycket bra. Det är ett sätt att komma ihåg. Även boken och delvis också övningsboken är något som de menar att kursdeltagarna gillar. Somliga menar att det hade varit bra med läxor för att kunna träna mer och helst skulle det varit undervisning varje dag. Tester och prov finns det delade meningar om liksom skrivande. Somliga menar att det muntliga borde kompletteras med skrivande medan andra betonar vikten av att det är det muntliga som ska stå i fokus. Några tar upp att nivågruppering är viktigt.

- Att använda Lexin är inte bra. Det är lätt att bara läsa, men måste komplettera med att skriva också. Det är bättre att se på filmer och titta på musik.
- Kurserna är för korta. Vi måste ha intervjuer innan kursen startar så att man är på samma nivå. Vi får inte slösa på våra faciliteter.
- Man kommer längre i kursen om man har lite kunskaper från början.
- Nivån skiljer sig mellan deltagarna. Somliga lär sig snabbare än andra.

Språkstödjarna beskriver att de hinner se kursdeltagarna och i viss mån hur de utvecklar sitt språk.

- Eleverna hjälper varandra. De lär sig successivt.
- Eleverna trivs med lektionerna. De kommer varje dag. Vi märker att de blir bättre och bättre!

En av språkstödjarna som arbetar i suggestopedigruppen beskriver att han har lagt märke till vad de fiktiva identiteterna betyder för lärandet.



- Anledningen är att deltagarna har blivit andra personer. I början vågade de inte prata men när jag heter något annat så vågar man säga vad man känner och vad man gillar. Eleverna gömde sig i början innan de förstod att de måste prata. Vi kan inte ha en bok när vi går på gymmet eller i affären. Då måste vi prata.

Kursdeltagarnas synpunkter på metoder och innehåll i undervisningen

Utifrån kursdeltagarnas perspektiv, lyfts ett antal kvaliteter som betydelsefulla för undervisningen: *För det första* lyfts kontinuiteten i gruppen fram. Samma deltagare och lärare skapar trygghet och gemenskap i gruppen. Gruppdeltagarna känner sig hemma i de olika färggrupperna som orange, gul, rosa eller i kvarteret Kärleken. *Det andra* handlar om språkstödjarnas roll. Deras språkkunskaper i svenska varierar, men om de inte kunnat hjälpa till med svenska i tillräckligt hög grad fungerar de som stödpersoner i andra sammanhang. *För det tredje* är det en lekfull och informell stämning i grupperna. Det krävs inte några förkunskaper och för en del av deltagarna är det positivt att det inte ställs krav på individuella prestationer. *För det fjärde* lyfter kursdeltagarna fram den tydliga strukturen, som ger den förutsägbarhet som man behöver. *För det femte* är det vardagsnära innehållet positivt. Kursdeltagarna berättar om episoder de har varit med om och lyckats behärska på svenska. *För det sjätte* lyfter de fram den varierade repetitionen som positivt för inläringen. Detta är också något som frivilliglärarna själva har betonat i sin undervisning. *För det sjunde* lyfter kursdeltagarna fram läroboken som viktig. Det känns skönt att äga en bok, bära den med sig och kunna läsa på egen hand. *För det åttonde* betonar kursdeltagarna användningen av konkreta material, dramatiseringar, musik och sång. Inte minst sång nämns av kursdeltagarna som något de inte varit med om tidigare och som de uppskattar. *För det nionde* lyfter kursdeltagarna i Kvarteret Kärleken fram de fiktiva identiteterna.

Kursdeltagarna lyfter emellertid också fram förbättringsområden: Så gott som alla vill ha fler undervisningsdagar i veckan och undervisning under en längre period. Visserligen har undervisningsveckorna successivt förlängts, vilket är positivt, men många menar att i en så svår livssituation är det ännu viktigare med kontroll och struktur än annars, varför en del berättar att de till och med känner sig oroliga över att inte veta om kursen förlängs eller inte. Somliga menar att det är en alltför stor spridning i grupperna när det gäller studievana och föreslår nivågruppering. Många vill ha större möjligheter att studera på egen hand och då skulle det varit värdefullt att ha tillgång till lokalerna för självstudier, en CD eller ljudfiler med boken inläst så att det finns möjlighet att lyssna



till texterna när man vill. Även tillgång till Internet hade underlättat liksom busskort så att det fanns möjlighet att ta sig till Vänersborg utan att det kostar alltför mycket. Många vill kunna gå på bibliotek eller få möjlighet att träna sin svenska i autentiska situationer.

DEL II Deltagarnas språkliga progression

Deltagarnas kommunikativa förmåga (muntlig produktion och muntlig interaktion) bedömdes alltså utifrån tre huvudkategorier: **global bedömning, analytisk bedömning och bedömning av uttal och prosodi**. Vid denna kartläggning fokuserade vi på språklig kvalitet, språklig korrekthet, kommunikationsstrategier och kommunikativ kvalitet i andraspråksinlärares muntliga produktion. Nedan analyseras resultatet efter varje testtillfälle utifrån dessa tre huvudkomponenter i samma turordning som de beskrivits ovan. Efter varje kategori presenteras en översikt över de språkliga utvecklingsområden som noterades mellan testtillfällena. Vi har även beaktat de språkliga nivåerna (A1-B1) enligt den europeiska referensramen för språk. Dessa nivåer har använts i diagram 1 som ger en överblick på de individbaserade testresultaten. En sammanställning av testresultatet presenteras i tabell 3 där några språkliga kvaliteter redovisas och exemplifieras.

Den globala bedömningen

I den första kategorin d.v.s. global bedömning, kartlades den språkliga kvaliteten utifrån syfte och genre, talets innehåll och omfång, begripligheten i talet och de strategier som deltagaren använder sig av för att föra samtalet framåt.

Testtillfälle 1:

Vår kartläggning av deltagarnas kommunikativa förmåga efter testomgång 1 visar att de flesta deltagare kunde med stöd kommunicera med ett enkelt språk kring uppgift a som handlade om en kort presentation om sig själv. Deltagarna då valde att berätta bland annat om följande ämnen; namn, civilstånd, antal barn, yrke, födelseort och vistelsetid i Sverige och på Restad gård.

När det gäller uppgift a var innehållet i deltagarnas tal relevant och i huvudsak begripligt. Deltagarna använde vid behov strategier som underlättade interaktionen och förbättrade kommunikationen,



exempelvis a) *transfer från modersmålet*, då deltagarna frågade varandra hur ett ord eller en fras sådes på svenska. b) *översättningar från engelska* t.ex. ”jag jobbade som en mechanic i mitt land”. c) *överanvändning* av en viss språklig struktur, t.ex. ”jag har 43 år gammal och jag har tre barn”. d) *omformuleringar/nybildning*, då deltagaren redigerade sig själv när hen insåg att det blev en felsägning, t.ex. ”mitt flicka är 4 år, nej, min flicka är 4 år gammal”. e) *interaktion med testledaren*, då deltagaren frågade för att försäkra sig om hen förstätt instruktionerna och bad om repetition och förklaring. f) *gissningsstrategier*, då deltagarna gissade när de inte förstätt instruktioner eller ordvalen. g) *övergeneraliseringar av målspråkformer*, t.ex. ”husarna på Restad gård är stor”.

Uppgift b; *hur firar man i ditt hemland?* innefattade en högre svårighetsgrad, då innehållet var kontextbundet, vilket kräver att testtagaren gör vissa referenser till person, tid, plats, traditioner och högtider och egna erfarenheter och upplevelser. Det kontextbundna innehållet ger utrymme för kognitiva utmaningar i talet då testtagaren ska prata fritt och relativt sammanhängande kring det angivna ämnet och göra egna värderingar, associationer och jämförelser, samtidigt som hen interagerar kring ämnet med sin samtalspartner. Resultatet visar att många deltagare vid det första testtillfället hade svårigheter med att kommunicera kring uppgift 2, även om de förstod uppgiftens syfte och innehåll. Strategier som deltagarna använde då de inte hittade rätt ord för att uttrycka det som de vill säga var bl.a. a) gissning, b) transfer från modersmålet och c) interaktion med testledaren då testtagaren frågade om förtydliggörande och repetition. Antalet strategier är en indikation på talarens ordförråd och säkerhet: ju säkrare en talare är, desto färre sådana strategier används.

Testtillfälle 2:

Det noterades en tydlig utveckling av deltagarnas tal vid testomgång 2. När de ombads att berätta om sig själva, valde de att rikta in samtalet på kursens innehåll, sin egen inläring, asylprocessen, familjen, boendet på Restad gård och kursboken. Deltagarna berättade fortfarande i enkel form med ett relevant innehåll. Samtidigt noterades att deras ta generellt var mindre sammanhängande vid det andra testtillfället jämfört med det första. En förklaring kan vara att det innehållsrika talet ställde högre krav på språklig korrekthet där deltagare valde omedvetet att fokusera på att uttrycka sina tankar om uppgiften än att koncentrera sig på språklig korrekthet. Detta kan i sin tur ses som uttryck för en högre grad av vilja att kommunicera ”på riktigt”, att uttrycka sina egna tankar kring ämnen som de upplever

angelägna. Därför användes färre strategier vid testomgång 2. De strategier som användes för att underlätta interaktionen trädde fram i form av a) gissning, b) interaktion med testledaren och c) transfer från modersmålet och engelska. Dessa strategier gjorde att det blev bättre ”flyt” i talet. Användning av färre strategier tyder på att deltagarna lade större vikt på själva interaktionen än på språklig korrekthet, alltså färre omformuleringar och självkorrigeringar ledde till naturligare interaktion vid andra testtillfället.

En tydlig utveckling märktes även i deltagarnas interaktion kring uppgift b. Innehållet blev mer relevant och talet upplevdes till viss del sammanhängande med hjälp av konjunktioner såsom *och*, *men*, *för att*, *eftersom*. Enkelt uttryck kan man påstå att talet blev ”ledigare” och deltagarna kunde med stöd referera till olika traditioner, situationer och högtider som ger tillfälle att fira. Vid behov använde deltagarna gissningsstrategier och transfer från engelska och modersmålet för att förbättra kommunikationen. Intressant nog minskade interaktionen med testledaren vid detta testtillfälle, då deltagarna upplevde att de förstod uppgiften och hade större tillgång till relevanta ord för att förmedla sina tankar med. De blev starkare i sin interaktiva roll och förde samtalet framåt på ett naturligare sätt med mindre pauser och betänketider samt ett mer avslappnat kroppsspråk. Detta kan tolkas som en högre grad av självständighet, självförtroende och agens kopplat till språket.

- färre kommunikationsstrategier (t.ex. självredigeringar)
- självständigare tal
- relativt rikare och varierande innehåll i talet
- fungerande tal i förhållande till testets uppgifter
- bättre ”flyt” i interaktionen- fokus på **vad** som ska sägas och inte på **hur** det ska sägas
- mer avslappnat kroppsspråk, bättre ögonkontakt under interaktionen

Den analytiska bedömningen

Den andra kategorin, d.v.s. analytisk bedömning handlar framför allt om två huvudkomponenter: den språkliga kvalitén (sammanhängande och fungerande tal i förhållande till syfte), och den språkliga korrektheten (grammatisk och lexikal kompetens, variation och precision i ordvalet). Nedan presenteras resultatet baserat på analytisk bedömning.

Testtillfälle 1:



När deltagarna vid det första tillfället skulle presentera sig själva, gjorde de tydliga referenser till den egna personen och skapade i huvudsak fungerande sammanhang. De flesta deltagarna visade prov på ett grundläggande ordförråd för att kunna berätta om sig själva, t.ex. för att kunna prata om sin födelseort familj och profession. En förklaring kan vara att deltagarna hade övat på dessa ord i olika sammanhang där de behövt presentera sig på svenska (aktiv ordanvändning). Deltagarna använde enkla grammatiska strukturer i form av huvudsatser med avvikelser i ordföljden, t.ex. ”två barn jag har.” och utlämnande av vissa satsdelar, t.ex. subjektet *jag* i ” kämpar mycket”.

Den språkliga korrektheten i förhållande till komplexiteten trädde fram vid interaktionen kring uppgift 2 som ställer högre krav på variation och precision av ordval samt grammatisk korrekthet.

Avsaknad av vardagliga frekventa ord såsom *tårta, bröllop, födelsedagskalas, gäster, bjuda till, bjuda på* och *traditioner* samt ord som innehåller olika stilnivåer, t.ex. *äta och kaka* gjorde interaktionen svår på så sätt att deltagarna inte hittade tillräckligt många ord för att kunna förmedla sina tankar om uppgiften med ett nyanserat innehåll som de själva önskade. Enkla illustrationer användes som stöd för att föra samtalet vidare och då kunde deltagarna genom att peka på illustrationer indikera att de ville prata om t.ex. bröllopsfirandet. Att ha kontroll över ordkombinationer och ordens varierade användningsområden verkar vara svår. Ett exempel är ordet *söt* som användes felaktigt i frasen *min fest var söt* istället för *min fest var trevlig*. Felanvändning av ord som bär på syntaktiska egenskaper gör att det blir felsägningar då och då, t.ex. *migrationsverkets bestämd* istället för *migrationsverkets beslut* (verbet bestämma och besluta jämfört med substantivet ett beslut).

Deltagarna använde enkla grammatiska strukturer med i huvudsak huvudsatser med varierande typer av avvikelser både morfologiskt och syntaktiskt. Några exempel på detta är a) *oböjda former av substantiv*, t.ex. *jag bor i rum på Restad gård*. b) *avvikelser i plural/singularformer* av substantiv, t.ex. *jag har många vän på Restad gård*. c) *felanvändning av modala verb och tempus*, t.ex. *jag vill jobbar i Sverige. Jag bor i Sverige i två år*. d) *negation före verb*, t.ex. *jag inte är gift*. e) *inversioner i satser* med framförställt adverb, t.ex. *igår jag kom inte till skolan*.

Testtillfälle 2:

Analysen av resultaten från den andra testomgången visar en tydlig förbättring hos deltagarna med avseende på interaktionens språkliga kvalitet och korrekthet. I sin interaktion kring uppgift a skapade



de flesta testtagarna ett väl fungerande sammanhang. Tydliga referenser till den egna personen noterades, även om flertalet deltagare på eget bevåg hellre fokuserade på att prata om kursen, boendet, familjen och asylprocessen, än om sin bakgrund och tidigare profession. Detta indikerar att deltagarna ”vågade” lämna den trygga språkliga zonen och anta språkliga utmaningar. Många uppgav också att de inte längre är rädda för att säga fel eller göra bort sig. En annan språklig färdighet som hade utvecklats avsevärt mellan de båda testtillfällena är hörförståelseförmågan. Deltagarna förstod och tolkade instruktionerna på ett relativt självständigt sätt. Visserligen fick testledaren göra en del språkliga anpassningar för att göra innehållet tillgängligt för deltagarna, men deras kroppsspråk visade att de kände sig betydligt mer avslappnade och säkra vid det andra tillfället, då de ofta nickade, tog ögonkontakt, skämtade och log, till skillnad mot första gången då kroppsspråket tydde på osäkerhet och oro över att inte förstå instruktionerna.

Fortfarande använde deltagarna inte många av de ord som i relation till ämnet är vardagliga och frekventa i svenskan (t.ex. tårta, bröllop, födelsedagskalas, gäster, bjuda till, bjuda på och traditioner), eller ord som markerar olika stilnivåer. Jämfört med det första testtillfället visade de flesta deltagarna dock att de kände igen orden (passiv ordförståelse). En del tog fram sina kursböcker och bläddrade ivrigt för att hitta fram de ord som de kände igen från boken (några ord som de kände igen från kursboken var *gifter sig, kalas, granne, glad* och *ett par*). Deltagarna visade också en större bredd i ordförrådet. För att beskriva festerna använde de exempelvis adjektiv som *dyr, stor, liten, fantastiskt, glad, tillsammans* och *lyxig*. Dessa ord saknades i ordförrådet vid test1.

Även prov på mer komplexa grammatiska strukturer noteras under interaktionen kring uppgift b. Bisatser och omskrivning vid indirekta frågor är några exempel på det, t.ex. ”*Min granne frågar om jag kan komma på fest.*” och ”*Jag blir glad för att lärare är bra.*” En annan intressant observation vid testtillfälle 2 är att flera deltagare visade en nyfikenhet för grammatiken. Det förekom exempelvis ganska ofta att de under samtalsgången lyfte frågor om grammatik med sin samtalspartner.

Det är tydligt att grammatiken upplevs som central för deltagarnas känsla av att bemästra och våga använda språket. Flera sa uttryckligen vid det andra tillfället att de vågar prata mer svenska för att de förstår reglerna. En deltagare sa med ett påfallande lättat uttryck: ”nu vet jag hur den funkar, alla ord har ju sin plats i meningen, inte så svårt”. En annan deltagare berättade med ett stort leende: ”min



lärare förklarar grammatik, jag förstår och hon förstår, alla förstår. Kursen är bra för mig. Igår förstod jag ingenting. Idag jag förstår”. En sekund senare korrigerar han sig något generat och säger: ”ursäkta, idag förstår jag”.

- mer fungerande sammanhang med hjälp av konjunktioner (t.ex. men och för att)
- användning av mer avancerade grammatiska strukturer (t.ex. omvänd ordföljd), även om det förekommer fel
- användning av korrekta enkla grammatiska strukturer (t.ex. korta huvudsatser)
- mer precision i ordvalet
- ”ledigare” tal p.g.a. bredare ordförråd och bättre behärskning av enkla grammatiska regler

Uttal och prosodi

Uttal och prosodi var den tredje och sista kategorin där vi kartlade deltagarnas utveckling där vi tittade närmare på de relevanta uttalsnormer som krävs för att uttalet ska vara begripligt. Även hörförståelseförmågan hamnade i fokus under denna kategori.

Testillfälle 1:

Generellt kan man påstå att uttalet var relativt begripligt under interaktionen. Dock förekom olika typer av uttalsfel i form av: a) avvikande vokalkvalité, t.ex. lösna /ö/ istället för lyssna /y/ b) konsonatkvalité, t.ex. arvetar /v/ istället för arbetar /b/. c) bortfall eller addition av vokaler/konsonanter, t.ex. heler istället för heller och estudera istället för studera (fenomenet kallas för epentes och används av andraspråksinlärare som en strategi för att underlätta uttalet). d) prosodiska avvikelser. d) kombination av olika avvikelser. e) avvikelsernas frekvens, d.v.s. hur ofta de förekom under interaktionen. Avvikelserna i uttalet visade sig hänga ihop med den språkliga och innehållsmässiga komplexiteten. Relevanta uttalsnormer följdes då deltagarna använde vardagliga frekventa ord som var välbekanta för dem och hade producerats aktivt i andra språkliga sammanhang. Mindre frekventa och abstrakta ord gjorde även uttalet svårare då deltagarna inte hade stött på dessa ord tidigare och därför inte kunnat öva på uttalet.

Testillfälle 2:



Flera deltagare hade reflekterat kring sin inlärningsprocess under kursen. De poängterade att lektionsupplägget, där talspråket haft stort utrymme, har inneburit rika möjligheter öva på uttal och intonation. Repetition, trygghet i klassrummet, små gruppkonstellationer, begripligt lektionsinnehåll, lärarstöd och ett behagligt tempo räknas upp som några framgångsfaktorer av deltagarna själva.

När det gäller uttalsnormer noterades en tydligare medvetenhet vid det andra testtillfället. Även mindre frekventa ord såsom bröllop, kalas, granne, bjuden, matbuffé och banta uttalades korrekt när deltagarna diskuterade dessa ord under konversationen med testledaren och det var då de kände igen orden från testtillfälle 1 då de hade hört orden för första gången. Många deltagare visade prov på ett bättre ”flyt” i talet. De redigerade sig själva när de hörde att ljudet inte blev korrekt. Flera tog särskilt upp att de blivit inspirerade att lära sig mer svenska med hjälp av svensk musik och använde uttrycket ”sjunga språket” som de förmodligen tagit med sig från språkkursen. Några deltagare berättade också att språkkursen har hjälpt dem att få insikt om hur olika ljudenheter hänger ihop för att uttalet ska bli korrekt. De poängterade inflödets och repetitionens positiva inverkan på språkinläringen, och såg ett behov av att ”utsätta sig mer” för språket, utöver kursen. De menade att viljan att öva svenska i autentiska sammanhang är stark hos de flesta, men samtidigt att detta är svårt, då de som asylsökande har mycket begränsade kontakter med svenskar. Kursen och mötet med de svenska frivilliglärarna har i den meningen blivit ett ”fönster” mot Sverige, och upplevts som mycket värdefullt och motiverande för att engagera sig på allvar i att lära sig svenska.

- bättre hörförståelse- instruktioner följs med mindre svårigheter
- relativt bättre uttal av bekanta ord och fraser
- bättre förståelse för uttalsnormer
- bättre självförtroende när det gäller uttal av nya ord

Majoriteten av deltagarna som gjorde både testerna visade på språklig progression mellan testtillfällena: 18 deltagare uppnådde en högre nivå vid testtillfälle 2, och två av dessa höjde sig från nivå 1 till nivå 3. 8 deltagare låg på samma nivå vid båda testtillfällena, varav 5 stannade på nivå 1 och en på nivå 2. Två deltagare låg på nivå 3 redan vid testtillfälle 1. Vid det andra testtillfället hade ytterligare fyra individer nått den högsta nivån. En deltagare låg på en lägre nivå vid testtillfälle 2 jämfört med testtillfälle 1. Diagrammen nedan visar hur fördelningen av individernas prestationsnivåer ändrades mellan testtillfällena, och att de flesta lyft sig från nivå 1 till nivå 2.

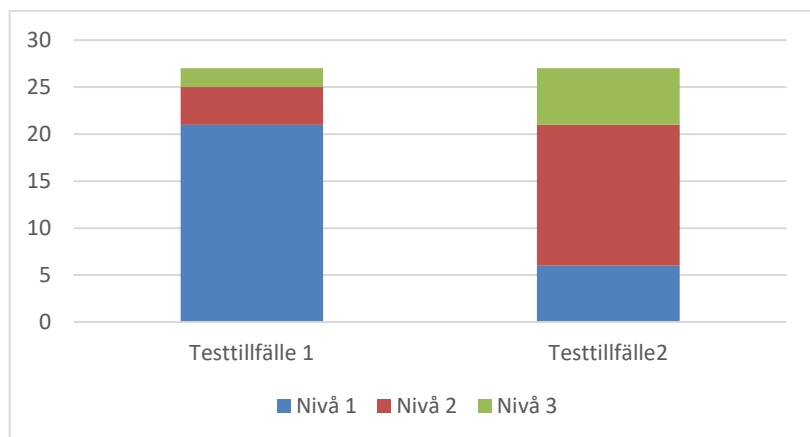


Diagram 1. Fördelningen av individernas prestationsnivåer vid de respektive testtillfällena

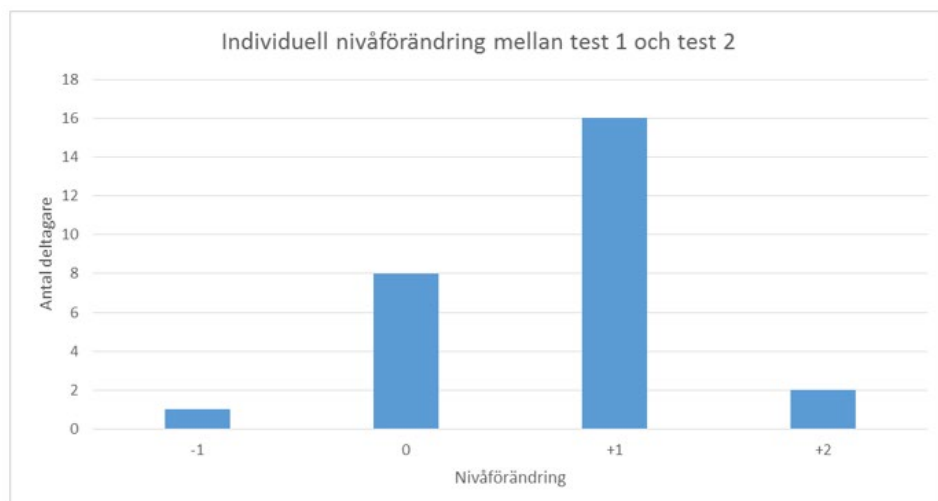


Diagram 2. Individuell nivåfördelning mellan testtillfälle 1 och 2

På nivå 1 (språkanvändare på nybörjarnivå) kunde deltagarna med stöd förstå och använda välbekanta och vardagliga uttryck och mycket grundläggande faser till att möta konkreta behov (t.ex. på ett enkelt sätt presentera sig, sin hemstad, familjebakgrund och profession). Ordförrådet var begränsat till enkla vardagliga ord och grammatikens enkla strukturer användes mest i form av korta huvudsatser. Talet var osammanhängande och innehöll en del pauser och självkorrigeringar som hämmade talflödet. Uttalet var begripligt till viss del när det gällde välbekanta, vardagliga ord och fraser.



På nivå 2 (språkanvändare på nybörjarnivå med relativt högre språklig kvalitet) kunde deltagarna förstå meningar och vanliga uttryck som rörde omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om bostadssituationen på Restad gård, språkkursens upplägg, asylprocessen och fritidsintressen). Deltagarna kunde kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som krävde ett enkelt och direkt utbyte av information, t.ex. de kunde i enkla termer beskriva några av hemlandets högtider och prata om egna kulturella och religiösa traditioner. Färre pauser och självkorregeringar gjorde att talet upplevdes ledigare. Uttalet var i huvudsak begripligt även när det gällde mer avancerade och nya ord. På nivå 3 (relativt självständiga språkanvändare) kunde deltagarna på ett mer sammanhängande sätt, utan fördröjningar i talet, samtala kring välkända förhållanden som de regelbundet mötte på Restad gård, i skolan och på fritiden. Talet innehöll viss variation och precision i ordval och mer grammatiska strukturer användes. Deltagarna kunde alltså producera ett innehållsrikt och fungerande tal om sina traditioner i hemlandet. De kunde också med ett enkelt men i huvudsak korrekt språk beskriva erfarenheter och händelser och även jämförde dessa med motsvarande erfarenheter och händelser i Sverige. Mycket små avvikelser i uttal noterades.

I tabell 3 sammanfattas och belyses några observationer vid kartläggning av deltagarnas muntliga produktion och interaktion vid testtillfälle 1 och 2.



Resultat från test 1	Resultat från test 2
<p>Strategier för att föra samtalet vidare:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Transfer från modersmål ○ Översättningar från engelska och/eller modersmål ○ Överanvändning av vissa grammatiska strukturer (ofta förenklade strukturer) ○ Omformuleringar/korrigeringar som följd av "moniterande" ○ Interaktion med testledare för att be om förklaring eller repetition ○ Gissningsstrategier 	<p>Strategier för att föra samtalet vidare:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Gissningsstrategier ○ Interaktion med testledare för att få feedback på talproduktionen ○ Transfers från engelska och modersmål
<p>Språklig korrekthet</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Svårigheter med att interagera kring uppgift b trots att uppgiftens syfte och innehåll var förstått. 	<p>Språklig korrekthet</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mer relevant innehåll med tydliga referenser till personer, platser och händelser ○ Förbättrad talskvalité med hjälp av konjunktioner såsom <i>och, men, för att, eftersom</i>. ○ Förbättrad lexikal kompetens (mer frekventa ord, slang och idiomatiska uttryck figurerade i talet med semantiska avvikelser) ○ Förbättrad grammatisk kompetens (visat prov på avancerade grammatiska strukturer såsom omvänd ordföljd och topikalisering)
<p>Utmaningar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vardagliga frekventa ord såsom <i>tårta, bröllop, födelsedagskalas, gäster</i> m.m. ○ Ord som innehåller olika stilnivåer, till exempel slanguttryck ○ Ord med flera betydelser (<i>söt vs. trevlig</i>) ○ Partikelverb ○ Morfologiska avvikelser (t.ex. pluraländelse & bestämdhetsändelser) ○ Felanvändning av ord som bär på syntaktiska egenskaper, t.ex. <i>migrationsverkets bestämd vs. migrationsverkets beslut</i> ○ Svårigheter med att identifiera och korrigera grammatiska avvikelser (inversioner i satser med framförställt adverb, t.ex. <i>igår jag kom inte till skolan.</i>) ○ Svårigheter med att skilja mellan ljudenheter ○ Avvikande uttal och prosodi (gäller såväl vokaler som konsonanter) 	<p>Utvecklingsområden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visat prov på variation och precision i ordvalet: mindre frekventa ord & uttryck förekom i talet (t.ex. <i>traditioner, banta, tappa vikt</i>) ○ Minskade avvikelser när det gäller morfologi och syntax ○ Bättre flyt i talet och förbättrad turtagning under interaktionen ○ Förbättrad hörförståelsförmågan (tar emot muntliga instruktioner och svarar korrekt på testledarens och samtalspartners frågor) ○ Förbättrad förståelse för relevanta uttalsnormer ○ Förbättrad klassrumsdiskurs, t.ex. turtagning, samspel med samtalspartner för att hålla samtalet vid liv, och mer avslappnat kroppsspråk
<ul style="list-style-type: none"> ○ Frekventa pauser i samtalet 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mindre pauser och moniterande ○ Fokus på vad som ska sägas och inte hur det ska sägas

Sammanfattning

Språktesterna har alltså visat en tydlig språklig progression hos majoriteten av deltagarna med avseende på interaktionens språkliga kvalitet och funktionalitet. Utvecklingsområden där utveckling noterades avser framförallt lexikal och grammatisk kompetens, hörförståelseförmåga, uttal och prosodi samt talets kvalitet och innehåll. Den förbättrade språkliga funktionaliteten trädde fram i form av bättre flyt i talet, sammanhängande tal, mer precision i val av ord och fraser samt bättre självförtroende under interaktionen. Deltagarna upplevde att de ”vågar” lämna den trygga zonen och började använda mer avancerade språkliga strukturer t.ex. omvänd ordföljd och idiomatiska uttryck i sin talproduktion. Deltagarna fäste mindre uppmärksamhet åt språkets korrekthet medan själva interaktionen sattes i fokus av dem.

Vad påverkar andraspråksinläring – ett forskningsperspektiv

Vuxnas andraspråksinläring följer i princip samma mönster, oavsett individ. Däremot varierar inlärningshastighet och slutnivå mycket starkt mellan individer (Lindberg & Sandwall, 2012). Variationen beror på en mängd olika faktorer, som kan kopplas till språket som sådant (och hur likt den lärande uppfattar första- och andraspråket), kulturellt avstånd, individuella differenser (t.ex. språkbegåvning, motivation, lärstrategier, attityder) (MacIntyre, Noels & Moore, 2010) samt naturligtvis lärsituationen (t.ex. mängd språklig interaktion, undervisningens kvalitet och känslan av trygghet (Dörnyei, 2010), men också till samhällseliga villkor (t.ex. Kanno & Norton, 2003). Personer som redan är flerspråkiga har lättare att lära ett nytt språk. Social bakgrund påverkar formell språkinläring (sambandet är dock inte direkt, utan kopplat till studievana, attityder och självförtroende), men inte de mer kommunikativa delarna av språket (Lindberg & Sandwall, 2012). Personer som lider av post-traumatisk stress har oftast en nedsatt förmåga till språkinläring (Finn, 2010).

Motivation är en av de faktorer som påverkar språkinläringen mest, menar många forskare. Exempelvis skriver Dörnyei (2010) att de allra flesta, oavsett språkbegåvning, kan utveckla språkkunskaper på en nivå som gör att de kan använda språket, förutsatt att de nog är motiverade för att lägga den tid som krävs. Men utan motivation kommer även den mest begåvade troligen att ge upp innan hon har nått ett användbart språk. Medan motivationens betydelse för lärandet betonas i nästan all andraspråksforskning, finns dock ingen konsensus kring definitionen, utöver att begreppet handlar



om individens drivkrafter för att lära sig språket. McIntyre, Noels & Moore (2010) kategoriserar motivationsteorierna i två huvudgrupper: Å ena sidan psykologiska teorier om vilja, förstärkning etc. och mer humanistiska teorier kring exempelvis känslor och självbild. Å andra sidan socio-pedagogiska teorier (med Gardners & Lamberts studie från 1958 om integrativ och instrumentell motivation som gemensam startpunkt). Lindberg & Sandwall (2012) beskriver, i en sammanfattning av Gardners & Lamberts teori, integrativ motivation som en drivkraft att lära sig språket för att man är intresserad av kulturen och människorna som talar målspråket och vill utveckla relationer och samhörighet. Även Schumann (som utvecklade en teori om språkinläring som en aspekt av ackulturation – anpassning till en ny kultur) fann att en hög värdering av målspråket och målspråkslandets kultur gynnar inläringen av målspråket. Personer som inte har en sådan drivkraft kan istället ha en instrumentell motivation, som då handlar om att språket är ett medel för att nå andra mål, som t.ex. arbete. Integrativ motivation gynnar språkutvecklingen mest, men även instrumentell motivation är gynnsamt, om den är stark (Lindberg & Sandwall (2012)).

Man kan tänka sig att de nya asyllagar som trädde i kraft i Sverige den 20 juli 2016 har konsekvenser för motivationen att lära språk. Lagarna innebär bland annat att permanenta uppehållstillstånd ersätts av tillfälliga (om antingen 13 månader för ”alternativt skyddsbehövande”, eller tre år för personer med flyktingstatus), och att möjligheten att anhöriga ska kunna flytta till Sverige för att återförenas i princip upphävs för personer som bedömts som alternativt skyddsbehövande. De innebär också att möjligheten att få permanent uppehållstillstånd är avhängig om personen kan försörja sig själv, och för personer som har fått treårigt uppehållstillstånd kan inkomst också ge möjlighet att återförenas med anhöriga. Det är rimligt att anta att de nya lagarna generellt har en negativ effekt på den integrativa motivationen, och särskilt för skyddsbehövande med familj som fortfarande är på flykt eller kvar i hemlandet, medan kraven på försörjning, särskilt för dem med treårigt uppehållstillstånd och utanför Sverige, kan leda till att den instrumentella motivationen stärks.

Dörnyei (2010) har problematiserat tillämpbarheten i idén om integrativ motivation är i ett globaliserat samhälle, där språk, kultur och tillhörigheter är mer flytande. Han har utvecklat begreppet ”L2 self-system” som integrerar element från Gardners teori och Marcus & Nurius begreppen *Ideal/Ought to/Feared L2 Self*. *Ideal L2 Self* är den man vill se sig själv som, där språket är ett viktigt attribut; om personen man önskar bli talar målspråket är *Ideal L2 Self* en kraftfull motivator. *Ought*

to *L2 Self* är den man uppfattar att man ”borde vara”, utifrån andras förväntningar, och för att undvika negativa konsekvenser. Denna identitet inkluderar även *Feared L2 Self*, den man är rädd för att bli eller bli sedd som, om man inte lär sig språket. I teorin ingår också begreppet *L2 Learning Experience*, som handlar om “situerade motiv i inlärningssituationen, såsom påverkan från lärare, undervisning, kamrater och erfarenhet av framgång” (ibid. S, 79f). Teorin innefattar alltså dels identitetsdimensioner som kopplar till inlärarens sociala sammanhang och till självbilden, dels till själva inlärningssituationen. Tillämpad på andraspråksinlärarna i den föreliggande studien kan *Ideal L2 Self* vara en person som talar svenska flytande och därigenom har kunnat skaffa sig arbete och fått permanent uppehållstillstånd, medan *Feared L2 Self* representeras av någon som inte har lärt sig svenska på en tillräcklig nivå för kunna få ett arbete och som därför heller inte kan få permanent uppehållstillstånd (eller återförenas med sin familj). Som drivkraft har *Ideal L2 Self* är en betydligt större positiv effekt på språkinlärningen än *Feared* eller *Ought to L2 Self*. Men de drivkrafter som dessa bilder av självet leder till kan alltså förstärkas eller försvagas av själva lärsituationen, såsom om klassrumsklimatet är öppet och tillåtande, om materialet och uppgifterna är intressanta, och om läraren är stödjande och ger bra återkoppling (Dörnyei, 2010).

DEL III Deltagarnas uppfattningar om kursen i relation till meningsfull väntan

Att leva i en asylprocess och vänta på beslut om uppehållstillstånd är ett stressmoment som överskuggar allt annat i intervjuerna och påverkar både vad som sägs och hur det sägs. Inlärningssituationen påverkas av stressen av få ett negativt beslut och för många en stress mot bakgrund av traumatiska upplevelser i samband med flykten. Flera saknar sina anhöriga och lever med ständig oro över hur det gått för dessa. Ett stressmoment är också den långa och passiva väntetiden som sådan, och oron för om man ska få asyl och om familjemedlemmar ska kunna återförenas. I forskningen talas om pre- och post-migratorisk stress som påverkar flyktingars hälsa och funktionalitet. Som vi pekade på inledningsvis med hänvisning till en forskningsrapport från Röda Korset om asylsökandes och nyanländas psykiska hälsa, är symptom på depression och posttraumatiskt stressyndrom mycket vanliga bland asylsökande, och sådana tillstånd har en negativ påverkan på förmågan att lära andraspråk (Li, Lidell, Nickerson, 2016; Finn, 2010), vilket kan vara en förklaring till de (fåtal) exempel där språktestet inte visade på en progression i språkutvecklingen under kurstiden. Om detta vittnar också några av de deltagare som har medverkat i intervjuerna. De allra flesta har dock förbättrat sina språkkunskaper påtagligt under kursen, och många talar i intervjuerna om hur



språkutbildningen har varit till stor hjälp för dem för att klara av den pressade situationen. Att delta i kursen förknippas i intervjuerna, i fältsamtal under våra lektionsobservationer, och inte minst i den dagbok som en av deltagarna har fört under hela kurstiden, med känslor av delaktighet, egenmakt och glädje. Vi har i materialet identifierat några teman som relaterar till språkutbildningens betydelse för deltagarna på ett personligt plan och hur det påverkar deras vardag och upplevelse av väntan.

Känsla av meningsfullhet och rutin

Samtliga av de intervjuade deltagarna uttryckte tydligt att deltagandet i kursen har varit mycket värdefullt för dem ur olika aspekter. Att kunna delta i en strukturerad utbildning under en längre period skapar en känsla av meningsfullhet, eftersom det ger rutiner i en vardag som i stor utsträckning präglas av sysslolöshet och monotoni.

Jag är tacksam att Restad gård erbjuder språkkurser. Det är tufft att inte ha något att göra medan man väntar på sitt dom. Tankar och oro sliter ut en. Att gå på kurser ger en slags trygghet och samhörighet. Att sitta under samma tak med andra flyktingar och ha ett gemensamt mål skapar en lugnande känsla. Under några timmar kan man stänga ut orotankarna och göra något konstruktivt.

Flera personer har berättat hur de innan kursen ofta sov stora delar av dagen. Den långa väntan på att få komma till Migrationsverket på intervju eller på att få ett beslut, ovissheten om framtiden, oro för nära och kära osv. har tillsammans med bristen på sysselsättning och struktur i vardagen för många lett till känslor av apati och trötthet och av att bara vilja sova bort tiden.

Det är verkligen, verkligen toppen! Fantastiskt bra! Det är det viktigaste som vi får! Det är viktigare än pengar eller mat eller kläder, än allt annat som vi får, oavsett vad det är. Det är det viktigaste. För då känner man att man gör nånting, man har nånting. Det är bättre än till exempel språkcafé, det vill vi inte ha. Det är det här som är det absolut bästa. Jag önskar verkligen att de fortsätter så att de som kommer efter får samma. Det är jätteviktigt för alla.

Några deltagare berättar att de känt sig deprimerade och att kursen har gjort att de första gången på månader lämnar rummet annat än när de måste. En deltagare berättar:

- Det var bara äta och sova, ingenting att göra, så det fungerade inte. (...) Men när jag hörde om svenska kursen som jag hörde skulle börja...

Erbjudandet om kursen blev något positivt, något att se fram emot, och som också har hjälpt vissa deltagare att blicka framåt. En deltagare beskrev det som att kursen är det mest värdefulla han har fått i Sverige: – ”Jag är tacksam för husrum och pengar till kläder och mat, men kursen är viktigare än allt det.”

Svenskan – nyckeln till ett bra liv

Det främsta motivet som deltagarna uppger till varför de vill lära sig svenska är att de vill kunna kommunicera på svenska för att lära känna svenskar och förstå och bli inkluderad i det svenska samhället. En deltagare säger:

- När jag handlar mat, när jag åker buss eller när jag går på språkcaféer, det är då jag träffar svenskar. Jag är väldigt motiverad att lära känna folk i andra situationer än här.

Några talar också om att svenskan är nödvändig för att de ska kunna få arbete eller fortsätta studera, men motivet att bli del av samhället och lära känna svenskar är det mest framträdande. En ung deltagare, som under kursen gång har avancerat till språkstödjure, betonar de asylsökande som viktiga resurser för varandra när det gäller att komma in i det svenska språket och kulturen, och även att utveckla en värdefull interkulturell förståelse:

- Jag har sagt till mina kompisar, att de måste lära sig språket. De säger, när jag vet att jag får stanna, jag ska lära mig svenska. Jag är speciell, jag sa, nu ska vi lära oss svenska, vi ska inte vara blyga med språket, att prata när alla andra kan prata svenska. Vi ska hjälpa varandra. Alla som var nyanlända kunde inte språket i början. Så jag uppmuntrar dem, alla, att vi kan samarbeta, och ibland hjälper dem, att översätta så de ska förstå. Och nu jag är språkstödjure! Så jag vill hjälpa dem mer och mer!
(...) för jag tycker att det är viktigt att vi ska känna varandra, speciellt nu, vi bor i samma samhälle, speciellt nu, vi alla bor i Restad Gård och det är inte många svenskar som kommer. Så vi måste samarbeta, vi måste hjälpa varandra... att gå vidare, att vända sig till det svenska samhället, att förstå kulturen traditioner. Alla kommer från olika länder, alla har olika kultur och tradition. Så jag tänker att det är bäst att lära känna det svenska och alla andra kulturer.

Medan vissa uttrycker att de är rädda för att bli utanför om de inte lär sig språket, betonar andra att de uppskattar det svenska samhället, människorna och språket och ser fram emot att ta del av alla möjligheter som finns gällande till exempel utbildning och kvinnors rättigheter. Gemensamt för



deltagarna är att de talar om svenska språket som en nyckel till ett bra liv i framtiden (jämför Gardner & Lamberts teori om integrativ motivation, s. 50).

Några av deltagarna talar också om oberoende i vardagen, att själv kunna utträta ärenden, fråga efter vägen eller efter varor i affären och om den lycka de känner över att kunna hantera olika situationer. Reem berättar:

Kursen har påverkat livet extremt mycket. Jag känner att jag kan stå på egna ben när jag blir bjuden till svenska vänner. Förut satt jag bara tyst och tittade. Nu vågar jag prata. Att kunna prata med barnens lärare och uttrycka saker, hur det går på skolan och så. Förra veckan skulle jag ha möte på skolan och då hade de bokat tolk, men då de förstod att jag förstod vad de sa tyckte de att nästa gång behöver vi ingen tolk! (hon skrattar)

Ett par deltagare knyter motivationen för att lära svenska till föräldraskapet, att kunna fungera bra som förälder i det nya landet. Enstaka personer tar upp språket som en del av identiteten, att de vill kunna framträda som en hel person, som kan uttrycka sin personlighet och sina tankar på ett fullödigt sätt tillsammans med svenskar och känna sig sedd och respekterad som individ. En deltagare som arbetar med film och teater och har startat en teatergrupp för barn på boendet, beskriver viljan att kunna arbeta med barnteater på svenska som sin viktigaste drivkraft, dels eftersom barnen kommer från olika länder, där svenskan blir det gemensamma språket, dels eftersom han vill att barnens berättelser ska kunna förstås av en svensk publik.

De höga förväntningarna i starten på vad kursen skulle ge verkar i hög grad ha infriats när vi genomför den andra intervjun – deltagarna uttrycker sig överlag mycket positivt, många översvallande, om både lärarna och metoden.

Lärarna bryr sig om

Lärarna beskrivs av flera deltagare med orden *varma*, *omtänksamma* och *glada*. En deltagare berättar hur rörd hon har känt sig över lärarnas omsorg om henne när hon var sjuk, och en annan hur glad han kände sig när hans lärare hade mött honom i affären och kramat om honom, och även presenterat



honom för sin man. Den absoluta majoriteten av deltagarna berättar intervjuerna att de inte har några närmare eller personliga relationer med svenskar, och det är uppenbart att de upplever den kontakt som de har fått med frivilliglärarna som betydelsefull på ett personligt plan. En deltagare som har varit i asylprocess i många år, säger att kontakten med dessa svenska personer ”som ser oss och bryr sig om oss” är det som gör att hon orkar med sin tunga livssituation och kan känna sig som en människa. Flera deltagare beskriver också hur lärarna i klassrummet skapar en tillåtande och glad atmosfär, som gör att de slappnar av och kan koppla bort sina problem en stund. Enligt Gay (2010) är upplevelsen av lärarna som just varma och tänksamma på ett personligt sätt, ”caring”, särskilt viktigt för elever med migrationsbakgrund, då migrationen har inneburit att viktiga nätverk har brutits sönder och behöver byggas upp i den nya kontexten. Några deltagare tar också upp hur betydelsefullt det har varit att det har funnits språkstödjare med som har kunnat hjälpa till med tolkning då det har behövts, eller för att ge mer utvecklade förklaringar. Det har underlättat kommunikationen, och även skapat trygghet. Deltagare som har funnits i grupper där inget språkstöd har funnits på deras språk, har ibland uttryckt besvikelse över det. Samtidigt har vi i våra observationer sett att deltagare och språkstödjare som talar flera språk, t.ex. kurdiska, arabiska och persiska, eller somaliska och arabiska, eller som har behärskat engelska har kunnat hjälpa till med tolkning i olika led, och några deltagare har också använt översättningsappar.

Undervisningen – informell, tydlig, konkret

När det gäller metoden, finns en samstämmighet bland deltagarna kring att de uppskattar att det inte känns som formella studier, där man ska läsa och skriva och där man känner krav på att prestera och göra rätt. De beskriver lärarna som mycket tydliga, de repeterar många gånger och på olika sätt – genom att säga före, och säga i kör samtidigt som de visar ordlappar och bilder, genom att sjunga och agera. Allt detta gör att det är lätt att veta vad man ska göra, vilket ger en trygghet, menar deltagarna. Förutsägbarhet och tydliga strukturer är något som lyfts fram av Marshall & DeCapua (2016) som särskilt viktigt för nyanlända språkinlärare som har kort utbildning eller saknar formell skolning. Ibland använder lärarna konkret material i anslutning till temat som man arbetar med, och som också finns i läroboken, t.ex. kläder eller kvällsbestyr. Lärarna gör också ofta små dramatiseringar för att illustrera nya ord och fraser. Helt i linje med både suggestopediska och språkdidaktiska teorier lyfter deltagarna fram den avslappnade stämningen och den varierade repetitionen som viktiga element för effektiv inläringen av ord och fraser. Ibland används arbete i små grupper där deltagarna tillsammans



med en lärare samtalar kring t.ex. en bild i läroboken, och det är främst då som de får träna på att formulera sig, lösa problem och använda sin kreativitet, vilket de uppskattar. Såhär började en lektion i en av grupperna:

Lärarna har kommit i god tid och gjort iordning materialet. De välkomnar och tar i hand. Somliga kramas och pussas. Gruppen sitter i halvcirkel. En av lärarna går runt till dem och frågar var och en:

- Har du sovit gott?
- Du ser trött ut. Hur mår du?
- När gick du upp i morse?

Stark lärarstyrning

En iakttagelse som vi har gjort vid observationerna är att undervisningen den mesta tiden är ganska starkt lärarstyrd – det gäller såväl innehåll som form. Lärarna planerar vad man ska tala om och lära in, när gruppen ska t.ex. läsa i kör eller sjunga en sång, eller vem som ska få ordet. Även om initiativ från deltagarna i princip skulle tas väl upp, såg vi under våra observationer inte så många exempel på att det skedde. Det kan bero på kulturella förväntningar på att läraren är den i rummet som ska förmedla kunskapen till eleverna, och att elevernas uppgift är att ta emot och lära in det stoff som läraren i kraft av sin kunskap och erfarenhet har valt ut. En annan förklaring kan vara att det i den lärarträning i Lärglädje som vi observerade ingick det inte att på ett systematiskt sätt skapa utrymme för att deltagarna själva skulle bidra med helt egna idéer och innehåll till undervisningen. Sålunda fick vi intrycket att deltagarnas personliga intressen och kunskaper sällan kom att användas som resurser för lärandet i gruppen, och utrymmet för kreativitet och problemlösning tedde sig ofta som ganska begränsat i lärglädjegrupperna. I suggestopedispeåret var utrymmet för deltagarna att vara aktiva och kreativa stort, men utifrån givna roller och teman.

På så sätt uppstår vad som kan uppfattas som en paradox – samtidigt som lärarna har ett personligt, varmt och inkluderande förhållningssätt, så lämnas deltagarnas personliga erfarenheter och kunskaper i stor utsträckning utanför undervisningen – något som i suggestopedigruppen förstärks av att deltagarna i klassrummet alltid befinner sig i roll baserad på en svensk fiktiv identitet. På så sätt blir den pedagogiska diskursen också monokulturell snarare än interkulturell, trots att flera nationaliteter och etniciteter ingår i grupperna. Svenskhets konstrueras genom detta underförstått som en norm.



Deltagarna har dock inte kommenterat detta förhållande som en begränsning, eller uttryckt missnöje över det, utan verkar uppfatta det som självklart att lärarna besitter kunskapen och ska förmedla den. Någon sa: ”Vi är ju som barn när det kommer till det nya språket. Vi kan ingenting och måste lära oss allt från början, och lärarna hjälper oss.” Och ifråga om regeln i suggestopedigruppen att alltid agera och kommunicera med varandra utifrån en roll baserad på en fiktiv svensk identitet, finns en samstämmighet bland de deltagare som intervjuats kring att detta är en stor hjälp i språkinläringen. Rollen underlättar uppenbarligen för deltagarna att våga använda och experimentera med språket på ett sätt som tycks gynna såväl inläringen som självförtroende och motivation. En förklaring kan vara att deltagarna genom att behålla och utveckla sin identitet i rollen lättare kan föreställa sig sig själva som en person som med lätthet finner sig tillrätta i och hanterar det svenska språket och kulturen, trots att den positionen i realiteten fortfarande är lång borta (jämför Markus & Nurius (1986) teori om motivation koplad till *possible selves*).

Ökat oberoende och lindring av oron – men svårt att lära sig när man är svårt stressad

Som testresultaten visar, har det stora flertalet deltagare alltså utökat sitt ordförråd och förbättrat sin kommunikativa färdighet och hörförståelse. De har utvecklat sitt självförtroende i att tala svenska betydligt under de veckor som kursen har varat. Ett uttryck för detta är att några deltagare har velat genomföra intervjun på svenska helt eller delvis – även om det har varit en stor utmaning för dem. Ett par deltagare har berättat om situationer där de har använt svenska för att lösa problem i vardagen, och menar att det är kursen som har gjort det möjligt. I det ena fallet handlade det om att göra en resa med tåg till en främmande stad för att gå på en intervju på Migrationsverket. Deltagaren, en man med endast några års skolbakgrund från hemlandet, berättar om själva resan dit: ”Före kursen hade jag varit tvungen att fråga en kompis om han kan följa med och tolka. Nu kunde jag göra det själv, jag var inte längre beroende av hjälp från någon annan och jag kände mig stolt”. En annan man berättar om sin glädje när han lyckades lösa ett problem i en affär:

Jag kommer ihåg första gången jag använde svenska, jag var i en second hand-affär och jag skulle köpa ett bord, och jag förklarade att jag inte hade någon bil för att transportera bordet. Så de förstod och de monterade ner bordet i delar så att jag kunde bära det. Jag var så glad att jag kunde använda svenska enbart och få honom att förstå vad jag menade, att jag inte hade någon bil och behövde få det i delar... Så jag tänkte så mycket på det, jag var så glad och ringde min fru och berättade. Och sen när jag väl åkte så glömde bordet på busshållplatsen!



Ryan & Deci (2002) knyter motivation till tre starka behov hos individen – att känna sig kompetent, oberoende och inkluderad i ett sammanhang – i det ovanstående citatet uttrycker personen en stark upplevelse av kompetens och oberoende.

Men även om motivationen att lära och tala svenska är stark hos deltagarna, upplever flera en frustration över att de har få tillfällen att använda och träna sin svenska och att lära känna svenskar och det svenska samhället så som de önskar. Det visar utdraget från nedanstående intervju med en kvinnlig deltagare (intervjuarens frågor med kursiv stil):

- Vi bor utanför samhället. Vi kan inte lära oss så länge vi bor här, utanför samhället. Vi är inte integrerade. Vi får lära oss sen. Men inte nu, nu är vi utanför samhället.
- *Är du oftare i Vänersborg eller Trollhättan nu, när du kan lite mer svenska?*
- Nej, det är som vanligt. När vi åker in till stan så pratar vi inte med någon, för vi känner ingen. I mataffären kan jag fråga nu om priser och så, och förstå när de svarar. Men vi pratar inte med någon. För vi har inga vänner där, ingen som vi kan prata med.
- *Hur känns det för dig när du frågar på svenska och de svarar dig?*
- Det känns väldigt bra. Jag skulle önska att vi kunde sitta här och prata hela dagen på svenska utan att jag behövde ta hjälp av någon annan.
- *Hur skulle ditt liv vara då tror du om du kunde prata svenska precis som du vill, hur skulle ditt liv bli annorlunda då?*
- Skönt...! Jag skulle kunna gå till biblioteket kanske och prata med någon där. Eller jag skulle kunna prata med vänner, eller ja... kanske skaffa vänner. Det är det bästa sättet. Jag tänker att det är som att stå längst ner i en trappa, man får ta ett steg i taget och till slut kommer man ända upp.

Även om hon upplever sig socialt inkluderad och bekräftad av sina lärare och av de andra deltagarna i gruppen, finns en uppenbar risk att motivationen sjunker om hon inte ser att hon kan bli en del av det samhälle som svenskan skulle vara en nyckel till. Norton & Toohey (2011) kritiserar teorier om motivation som något som finns hos individen, och vill istället tala om vilka identiteter som är möjliga för andraspråksinlärare att utveckla utifrån hur de positioneras i samhället och hur maktstrukturerna ser ut som bestämmer dessa positioner.

Det finns också deltagare som berättar att de inte har kunnat lära sig så mycket svenska som de har önskat på grund av att de har upplevt stark stress, ångest och sömnlöshet som har lett till



sömnstörningar och till koncentrations- och inlärningssvårigheter. Det är personer som har väntat mycket länge på beslut från Migrationsverket på sin asylansökan eller som har fått ett negativt beslut som de har överklagat, och personer som har mist eller skilts från sina nära och som har upplevt traumatiska händelser. Men dessa personer har också berättat att språkkursen har givit dem lindring genom att hjälpa dem att fokusera på något positivt och genom att de har känt sig inkluderade i en positiv och trygg gemenskap. Nedan är ett utdrag från en deltagare:

- *Du sa att du kände dig lite deprimerad förut... är du gladare också?*
- (skratt) Ja! Jag är lite faktiskt... ostressig... och glad! (skratt) Nu, jag tänker inte så mycket på det som har varit, faktiskt, det som har passerat. Nu jag tänker, jag måste lära mig svenska fort... om jag kan. Så det är mitt mål. Att lära svenska om jag kan.
- *Så hjälper kursen dig att tänka framåt?*
- Ja, det hjälper mycket faktiskt.

Att den psykiska hälsan har stor betydelse för inlärningsförmågan vittnar också personer som har fått uppehållstillstånd om – hur oerhört mycket lättare det går att koncentrera sig, minnas och studera effektivt efter beslutet. Efter beslutet får språkinläringen också en helt annan mening, som förberedelse för det nya livet i Sverige, där deltagarna ser fram emot att flytta till en egen lägenhet och koma igång med SFI, studier och arbete, och i vissa fall ta emot familjemedlemmar. Men vi har också deltagare som berättar om det motsatta, då de istället efter lång väntan fått ett negativt beslut. En ung deltagare berättar hur han i början av sin vistelse var uppfylld av glädje och lättnad över att ha kommit till Sverige där han kände sig fri och trygg, och hur han under det första året tog varje chans att lära språket och skaffa svenska kontakter genom olika aktiviteter och språkcaféer. Under denna tid tillägnade han sig svenska nästan flytande. När sedan ett negativt beslut kom, kände han förtvivlan och hopplöshet och har sedan dess haft stora problem med sömnlöshet, ångest och koncentrationssvårigheter. Han upplever att han har nu glömt mycket av sin svenska. Trots det har han varje dag deltagit i språkutbildningen. Han säger att den gemenskap och omtanke som han upplever där hjälper honom för stunden att få en paus från de svåra tankarna och minska stressen.

Sammanfattning

Rapportens syfte var att belysa vad deltagande i språkutbildning under tiden på asylboende kunde innebära för flyktingars

- andraspråksutveckling
- motivation och självbild i relation till det nya språket,
- upplevelse av vardagen på asylboendet; hantering av stress, oro och väntan
- upplevelse av och tankar kring att kunna bli delaktig i det nya samhället

I någon mån har rapporten även belyst frivilliglärarnas och språkstödjarnas erfarenheter av projektet. Nedan sammanfattar vi resultaten utifrån dessa teman.

Andraspråksutveckling

I studien har kursdeltagarnas muntliga produktion bedömts i tester före och efter undervisningen utifrån så kallad global bedömning, analytisk bedömning och bedömning av uttal och prosodi. Varje bedömning har satt fokus på de fyra kvaliteterna språklig kvalitet, språklig korrekthet, kommunikationsstrategier och kommunikativ kvalitet. Det visade att de flesta kursdeltagarnas muntliga tal i hög grad hade förbättrats inom alla områdena. Kursdeltagarna berättade också att tryggheten i gruppen och den lekfulla undervisningen gjorde att de vågade prata och använda alltfler avancerade språkliga strukturer.

Motivation och självbild i relation till det nya språket

Trots att kursdeltagarnas ordförråd var begränsat, visade det sig att motivationen att träna var hög. Motiven till att lära sig svenska varierade, men det dominerande motivet var knutet till att känna delaktighet och tillhörighet i det nya samhället och att skapa relationer med svenskar. För somliga knöts motivationen till föräldraskapet, att kunna fungera bra som förälder i det nya landet medan andra tog upp språket som en del av identiteten; de ville kunna uttrycka sin personlighet och sina tankar på ett fungerande sätt tillsammans med svenskar. För flera handlade motivationen om att i framtiden kunna använda sina yrkeskunskaper och sin utbildning på det nya språket. Även språktesten före och efter kursen var motivationshöjande för många. Flera av kursdeltagarna hade velat ha fler tester där de



kunde mäta sin egen progression. Samtidigt betonade många att jämte den värme och trygghet som de upplevde i klassrummet i relation till lärare och andra deltagare, hade just friheten från prestationskrav bidragit starkt till deras motivation och fått dem att generellt må bättre i sin livssituation.

Upplevelse av vardagen på asylboendet; hantering av stress, oro och väntan

Kursens syfte var att ge deltagarna möjlighet att på relativt kort tid utveckla sin förmåga att kommunicera och interagera på svenska i vardagliga situationer, och på så sätt öka sina förutsättningar att uppleva en meningsfull väntan och förbättra sina möjligheter att bli delaktiga i det svenska samhället. Vardagslivet på asylboendet innebär dock för många att leva med stora påfrestningar. Trångboddhet och lyhördhet gör det svårt att utföra vardagliga sysslor, men också att få ro att studera. Asylprocessen är ett stressmoment som överskuggar allt annat i intervjuerna, och inlärningsituationen påverkas av stressen som orsakas av rädslan att få ett negativt beslut. Att migrationsrelaterade stresssymptom, i synnerhet posttraumatiskt stressyndrom som vi vet att en stor andel av de asylsökande lever med (se Röda Korsets Högskola, 2016), hämmar inlärningsförmågan är väl belagt (se Finn, 2010). Flera av kursdeltagarna berättar om upplevelser av stress, ångest och sömnlöshet, vilket lett till koncentrations- och inlärningssvårigheter. Även Barbro Thorvaldsson och Christina Johnstone understryker vikten av att man som lärare måste ”känna i luften vad som är möjligt” att göra i undervisningen. Lärarens uppgift är även att skapa en trygg lärmiljö och betona de vardagliga situationerna i det svenska samhället, som för kursdeltagarna nästan framstår som en dröm. Trots stress och oro berättar deltagare att de deltagit i språkutbildningen och anför skäl som att de känt gemenskap där de kunnat få en paus från de svåra tankarna.

Upplevelse av delaktighet i det nya samhället

De samhälleliga villkoren handlar inte bara om integration, utan är också en viktig faktor för språkinläringen (t.ex. Norton & Toohey, 2011). I intervjuerna framkommer att kursdeltagare talar om svenska språket som en nödvändig del i att kunna bli del av samhället och lära känna svenskar. Flera av kursdeltagarna upplever emellertid att de inte bor i samhället, utan att de upplever Restad Gård som ett temporärt samhälle utanför ”det riktiga” samhället. En väg in i det ”riktiga” samhället erbjuds framförallt av lärarna som hjälper dem på vägen. Lärarna beskrivs som varma, omtänksamma och glada, och eftersom de flesta av deltagarna inte har några närmare eller personliga relationer med



svenskar berättar de att de upplever den kontakt som de har fått med frivilliglärarna som mycket betydelsefull på ett personligt plan.

I vilken mån fungerar frivilligsektorns arbete i detta sammanhang?

Genom studien kan vi visa att språksatsningen gett positiva effekter vad gäller såväl språktillägnande som egenmakt, motivation och välbefinnande. Flera av kursdeltagarna menar att det inte är trots de svåra omständigheterna som det har varit viktigt med ett språkprojekt under introduktionsperioden, utan det är på grund av de svåra omständigheterna som språkprojektet varit viktigt. Utbildningen har tydligt bidragit till att deltagarna upplever sin tid i väntan som mer meningsfull och som en investering i framtiden. Lärarna har kunnat dra nytta av deltagarnas motivation när den visat sig vara tillgänglig. Frivilliglärarna har fungerat som stöd för varandra. Samarbetet inom lärargrupperna har i de flesta fall fungerat mycket bra, men lärarlagen skulle kunnat ha mer utbyte sinsemellan, t.ex. genom auskultationer eller genom att dela material med varandra. Utbildningen sågs som absolut nödvändig för att hantera läraruppdraget, men frivilliglärarna hade velat ha mer tid med Barbro Thorvaldsson under utbildningsdagarna samt under pågående kurs, och mera av konkret metodik, men efterlyste också utbildning om interkulturella perspektiv och värdefrågor, samt om att möta människor i svåra livssituationer relaterat till migrationsprocessen.

Rekommendationer och råd för fortsatt utveckling av språkutbildningen

Språkutbildningen på Restad Gård fortsätter i former som i många avseenden liknar dem som vi har beskrivit i rapporten – t.ex. små grupper och fokus på muntlig kommunikation och vardagssvenska. Men det finns också skillnader, som att kurserna nu undervisas av lärare från studieförbunden istället för av frivilliglärare, och att lärarträningen bygger på Christina Johnstones upplägg och material från suggestopedispåret istället för på Barbro Thorvaldssons Lärglädje. Utifrån den samlade bilden av de iakttagelser som vi har gjort inom ramen för studien och våra kunskaper om andraspråksutbildning, vill vi avslutningsvis bidra med några idéer och förslag som vi hoppas har relevans även under delvis nya förhållanden och kan gagna det fortsatta utvecklingsarbetet kring språkutbildningen.



Öka inflöde och interaktion

En uppfattning som nästan samtliga deltagare har uttryckt är att de önskar mer undervisning i form av en mer utsträckt kurs. Även om flertalet har tagit ett språng i sin språkutveckling och fått en ökad motivation och ett ökat självförtroende i relation till språket så är ett par månader en alltför kort tid för att nå en nivå som gör det möjligt att uttrycka sig och uttrycka sin personlighet och att kommunicera mer nyanserat och självständigt i kontakt med svenskar. Och framför allt är det tydligt att asylsökande medan de bor på Restad Gård har mycket begränsade kontakter med svenskspråkiga personer och få tillfällen att träna och utveckla sitt språk i autentiska situationer. Detta riskerar att leda till att de efter kursens slut tappar många av de goda effekter som kursen har medfört, när det gäller den språkliga förmågan och motivationen att fortsätta lära och interagera på svenska, såväl som självförtroende, välbefinnande och framtidstro. En utmaning för anordnarna är att finansieringen av de av studieförbunden anställda lärarna, vilken kommer från Folkbildningsrådet, bygger på kurser om endast 60 undervisningstimmar. Kortare kurser ger å andra sidan fler möjlighet att delta, samtidigt som de relativt små grupperna kan behållas, vilka ger trygghet och pedagogiska fördelar. Därför ser vi det som angeläget att hitta strategier för att givet den korta kurstiden kunna öka deltagarnas inflöde av och interaktion på svenska *under* kursen, på sätt som ökar möjligheterna att språkinläringen och kontakten med svenska fortsätter *efter* kursen.

Ett sätt är att skapa eller använda uppgifter som sträcker sig utanför klassrummet, antingen genom att man gemensamt gör olika studiebesök och aktiviteter med gruppen inom ramen för undervisningen, eller att deltagarna får uppgifter att genomföra på egen hand, gärna i par eller grupp, och att de sedan tar med sig erfarenheterna av det in i klassrummet. Här skulle de goda nätverk som finns med föreningslivet/civilsamhället, inte minst genom Support Group Network kunna användas. Administratören, som också är aktiv i SGN, föreslog även att i dessa nätverk skicka ut en inbjudan till en fest eller sammankomst, där deltagarna får chans att ”mingla” med svenskar, och att försöka knyta svenska ”språkvänner” till projektet. Att skapa band till personer som har nätverk är av kritisk betydelse för dem som är i processen att etablera sig socialt och på bostads- och arbetsmarknaden (Ryan, 2011).

En möjlighet att tillmötesgå de deltagare som önskar mer undervisning inom ramen för kurstiden – fler timmar per dag och fler timmar i veckan – är att de som önskar en intensivare utbildning skapar en



eller flera nya grupper som kan arbeta med färdighetsträning tillsammans med stöd av varandra och eventuellt av språkstödjare efter lektionstid (eftermiddagstider). Med tillgång till klassrum, Internet och inläst undervisningsmaterial skulle deltagarna få goda möjligheter att fortsätta sina studier i gemenskap med andra både efter ”skoldagens” och kursens slut.

Såväl pedagoger som enstaka deltagare har uttryckt att de *inte* önskar att digitala resurser ska vara ett inslag i den reguljära undervisningen, eftersom det skulle kunna distrahera från det gemensamma. De menade att just lärarnas förklaringar och gestaltningar av nya ord och begrepp, snarare än enkla översättningar, var viktiga för att förstå och lära in nya ord. Men som ett komplement vid gemensamma självstudier, skulle språk-appar och digitala resurser kunna fylla en viktig funktion för att befästa, träna och utveckla språket utanför kurstid. Det skulle också göra deltagarna mera oberoende av lärarna och därmed öka deras agens på kort och lång sikt. Omfattande kunskaper om digitala verktyg för språkinläring finns hos flera deltagare och språkstödjare och skulle kunna göras till en kollektiv resurs. En idé är att anordna en workshop där specialintresserade lärare, språkstödjare och deltagare utforskar olika verktyg tillsammans, se t.ex. <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/sfi-vuxenutbildning/vilka-digitala-verktyg-kan-anv%C3%A4ndas-i-litteracitetsundervisningen-1.309447> Med autentiska uppgifter som överskrider klassrummet, förbättrade möjligheter till gemensamma självstudier, ökad användning av digitala resurser, och även exempelvis TV och film, och möjlighet att knyta kontakter med svenskar, skulle sannolikt inte bara det språkliga inflödet utan också deltagarnas självständighet i språket öka.

Utveckla språkstödjarnas roll

De personer som har arbetat som språkstödjare har själva satt värde på att ha en roll i att stödja andra boende i språkutvecklingen, och det finns både deltagare och frivilliglärare som har uttryckt att de spelar en viktig roll i klassrummet. I vilken utsträckning som de har bidragit pedagogiskt har dock varierat, beroende både på språkstödjarnas språkliga och pedagogiska kompetens och på frivilliglärarnas förhållningssätt och sätt att arbeta. Vissa har haft en roll endast som översättare, medan andra har kunnat fungera som en brygga mellan de svenska frivilliglärarna och deltagarna, och varit delaktiga i planeringen. Administratören som har en god överblick över de olika grupperna, menar att det är de skickligaste lärarna som också har det mest utvecklade samarbetet med språkstödjare. Vi tror



att det finns en potential i att utveckla språkstödjarnas roll. Ett led i detta skulle kunna vara att erbjuda en särskild utbildning för språkstödjarna, och att i träningen av frivilliglärare (eller lärare från studieförbunden) visa exempel på hur lärare och språkstödjare tillsammans kan skapa de bästa förutsättningarna för deltagarnas lärande. Förutsättningarna ökar om språkstödjarna kan vara delaktiga i planering, genomförande och utvärdering, så att lärarna kontinuerligt kan få en bild av hur undervisningen fungerar ur deltagarnas perspektiv och vad som eventuellt behöver modifieras. Förutom att vara en resurs i klassrummet, skulle vissa språkstödjare, som nämnts, också kunna leda undervisning utanför lektionstid, t.ex. workshops kring studietips, språkinlärningsappar mm.

Kursen för lärare

Frivilliglärarna i den första omgången, som är dem vi har mött i studien, fick sin lärarträning genom Barbro Thorvaldssons Lärglädje. De var i stort sett mycket nöjda med innehållet, men är överens om att de hade behövt en mer omfattande utbildning – de menar att de fick en god uppfattning om de idéer som metoden bygger på och om dess principer, men hade behövt mer av metodik för att kunna förstå hur de konkret kan omsätta idéerna och använda materialet. De önskade också möjlighet till coachning under kursens gång. Vi vet inte hur lärarträningen är upplagd nu, men skickar med dessa önskemål från lärarna. Särskilt ser vi att möjlighet till coachning under kursens gång, och kanske insprängda utbildningsdagar, då lärarna har fler erfarenheter och utmaningar att referera till, kan vara av stort värde. Det kan också vara värdefullt att skapa mötesplatser för lärarna att ventilerat utmaningar och utbyta erfarenheter och undervisningstips med varandra, vilket kan exempelvis ske genom lärarmöten där aktuella pedagogiska och didaktiska frågor diskuteras eller en gemensam Facebook-grupp för medverkande lärare och språkstödjare. De gemensamma luncher som frivilliglärare och språkstödjare hade under den första kursomgången fungerade som ett sådant forum, och en möjlighet kunde vara lunchmöten exempelvis varannan vecka.

Utifrån den komplexitet och de utmaningar på många plan som uppdraget att undervisa asylsökande i svenska som andraspråk innebär, särskilt för personer som inte själva har pedagogisk utbildning eller är insatta i olika aspekter av asylprocessen och migration, ser vi också att det vore värdefullt att inkludera särskilda utbildningsinsatser kring dessa teman i lärarträningen. Sådana teman är språkinläring och motivation; interkulturella perspektiv i undervisning (kulturellt relevant/sensitiv



utbildning), asylagar och asylprocessen, samt att reflektera över sin egen lärarroll i mötet med flyktingar.

Bedömning för att synliggöra progressionen

Några deltagare lyfter att de skulle önska att få prov för att kunna se hur de gör framsteg under kursen, och att det skulle öka deras motivation. Samtidigt framhåller många att just friheten från prestationskrav som en viktig förutsättning för att de ska kunna slappna av och inte känna nervositet, vilket ju också är en bärande tanke i själva metoden, och inte minst är viktigt för deltagare som lider av svår stress generellt. Det finns också starka forskningsbelägg för att en stressfri och avslappnad lärmiljö ger effektivare språkinläring (t.ex. Dörnyei, 2001). Individer påverkas emellertid olika av bedömning. Forskning om bedömningars motivation och lärande visar att individer med en prestationsorientering och som har en hög skattning av sin egen förmåga blir sporrade av prov, men att det finns en risk att en yttre motivation tar över om resultatet blir viktigare än tillfredsställelsen av att bli mer kompetent. Låga resultat har generellt en negativ effekt på motivation, och särskilt för individer med sämre självförtroende och på lägre prestationsnivåer. Framförallt varnar forskare för att arbeta med bedömning på sätt som gör att individer jämför sig med varandra (Harlen & Deakin Crick, 2002). Att få konkret återkoppling som hjälper individen att se sina framsteg och att ta nästa steg i sin utveckling har däremot positiva effekter för de flesta (Shute, 2008). Mot bakgrund av detta ser vi inte att prov borde införas i kursen, men att det vore bra om deltagarna kunde erbjudas möjlighet att pröva sina kunskaper och få återkoppling vid sidan av kursen. Dessutom skulle en uppsättning av tester som deltagarna kan använda för att själva bedöma sina kunskaper kunna utvecklas och göras tillgängliga.

Deltagarnas kunskaper, intressen och erfarenheter som resurser i undervisningen

I studien har vi noterat att undervisningen, trots ett starkt fokus på deltagarnas välbefinnande och lustfyllda former för lärande, ofta är starkt lärarstyrd, vilket gäller både innehåll och form. Samtidigt som deltagarna är överväldigande positiva till den undervisning de möter och inte uttrycker kritik mot exempelvis bristande inflytande, pekar forskning om utbildning av nyanlända personer på vikten av att knyta an till deltagares intressen, kunskaper och identiteter utanför undervisningen (Gay, 2010, DeCapua, 2010). Att mera systematiskt ta tillvara deltagarnas erfarenheter och perspektiv för att utveckla undervisningen både under och mellan kursomgångar – t.ex. småutvärderingar i grupp eller ett samlat ”elevråd” skulle kunna ge värdefulla bidrag till metodutvecklingen.

Fortsatt forskning

Språkprojektet på Restad Gård är ett exempel på hur ägarna till ett asylboende samverkar med civilsamhället och studieförbund för att erbjuda språkutbildning till asylsökande och nyanlända flyktingar som ännu inte har tillgång till SFI-undervisning. Ur ett samhällsperspektiv är projektet intressant utifrån hur sådan samverkan fungerar och kan bidra till att öka flyktingars inkludering i samhället på kort och lång sikt och till att flyktingars resurser tas tillvara. Ur ett språkdidaktiskt perspektiv är projektet intressant att studera vidare, då forskningen om språkinlärning och språkundervisning i denna fas generellt är mycket begränsad. Det finns också få oberoende forskningsstudier om effekterna av undervisning för nyanlända flyktingar baserad på suggestopedi eller suggestopediinspirerade metoder.

I den här studien har vi genom att följa undervisningen under några veckor funnit att såväl deltagarna själva som frivilliglärarna har funnit projektet meningsfullt och utvecklande, och att flertalet deltagare även under den korta kurstiden har utvecklat sitt ordförråd, sin kommunikativa kompetens och sin språkliga agens, samt att deras motivation har varit hög och att kursen påtagligt har ökat deras välbefinnande. Vi har också identifierat några utvecklingsområden och föreslagit förändringar som potentiellt kan öka de goda effekterna. Främst handlar det om att öka språkligt inflöde och språklig interaktion och om hur deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter mer systematiskt kan tas tillvara som kollektiva resurser för lärande och hur undervisningen kan bli mer interkulturell.

Den höga motivation som vi har observerat hos deltagarna är kopplad både till kvaliteter i undervisningen och till deltagarnas höga värdering av det svenska samhället och deras starka förhoppningar om att bli del av och bidra till det. En av de viktigaste utmaningarna är hur denna motivation kan upprätthållas i ett längre perspektiv, och för dem som stannar bli en resurs under den fortsatta etableringen och i SFI-studierna. Inte minst gäller det individer med kort utbildningsbakgrund, vilka historiskt har haft en mycket låg genomströmning i SFI. I språkprojektet har även många kortutbildade ingått och gjort stora framsteg under kursen. Projektet bör därför vara intressant även ur synpunkten att det kan bidra till metodutveckling inom SFI. Samtidigt är det viktigt att vara medveten



om att SFI har en bredare målsättning än projektet på Restad Gård, vilket är inriktat på muntlig kommunikation och vardagssvenska. I SFI:s uppdrag ingår också att utveckla förmågan att hantera formella aspekter av språket och att tillägna sig skriftspråk – färdigheter som är nödvändiga såväl för ett aktivt medborgarskap som för tillträde till fortsatta studier och yrkesliv. Även om kvaliteten i SFI kan utvecklas och bättre anpassas speciellt till kortutbildade deltagare genom att inspireras av exempelvis suggestopediska metoder (se den i inledningen refererade ISAK-rapporten), är det viktigt att se att de båda formerna har olika syfte och snarare kan ses som komplementära.

Mot denna bakgrund menar vi att det vore av stort värde att genomföra

- mera systematiska studier av undervisningen utifrån ett språkdidaktiskt perspektiv, där såväl lingvistiska som sociokulturella aspekter på lärande och undervisning fokuseras,
- longitudinella studier där individer som deltagit i språkprojektet följs under några år, för att de mera långsiktiga effekterna när det gäller språkutveckling, agens, social delaktighet, och inkludering på arbetsmarknaden ska kunna undersökas

I sådana studier bör ett ekologiskt perspektiv anläggas där undervisning och effekter för olika individer studeras som ett system av relationer mellan faktorer på individ-, undervisnings- och samhällsnivå.

Slutligen ser vi att det vore av stort samhällsintresse att undersöka språkprojektet på Restad Gård ur ett organisationsperspektiv, med fokus på hur samverkan mellan privata aktörer, civilsamhället och offentliga aktörer kan bidra till hållbar samhällsutveckling. I detta sammanhang är inte minst den länk mellan de asylsökande och samhället som Support Group Network utgör en unik förutsättning.

Referenser

- Balke-Aurell, G., 1986: *Intensivutbildning – intensivinlärning, inlärning av ord under intensivutbildning i portugisiska vid Sandö U-centrum*, Rapport nr, 1986:08 Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (74-83). London: Routledge.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley Blackwell.
- Finn, H. (2010). Overcoming Barriers: Adult Refugee Trauma Survivors in a Learning Community. *TESOL Quarterly*, 44(3), 586-596.
- Gardner, R C; Lambert, W E. (1959). *Motivational variables in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology 13 (4): 266-272.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. (2nd ed.) New York: Teachers College.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. EPPI-Centre Review.
- Hyltenstam, K. & Milani, T.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kanno, Y., & Norton, B. (Red.). (2003). Imagined communities and educational possibilities [Special issue]. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.



Krashen, S.D. (1981/2002). *Second language acquisition and second language learning*. (1. ed.) Oxford: Pergamon.

Li, S.S.Y., Liddell, B.J. & Nickerson, A. *The Relationship Between Post-Migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers*, I *Curr Psychiatry Rep* (2016) 18: 82.

Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and the outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon & Breach.

MacIntyre, P.D., Noels, K.A. & Moore, B. (2010). Perspectives on Motivation in Second Language Acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. I T. Prior m.fl. (Red.) *Selected Proceedings of the 2nd Language Research Forum*, s. 1-9. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 954-969.

Marshall, H.W. & DeCapua, A. (2016). *Making the Transition to Classroom Success: Culturally Responsive Teaching for Struggling Language Learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. I *Language Teaching* 44(4): 412-446.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. (3. ed.) New York: Cambridge University Press.

Ryan, L. (2011). Migrants' social networks and weak ties: accessing resources and constructing relationships post-migration. *Sociological Review*, 59(4): 707-724.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds.), (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.



Röda Korset (2016). *Nyanlända och asylsökande i Sverige: En studie av psykisk ohälsa, trauma och levnadsvillkor*. Röda Korsets Högskolas rapportserie 2016:1

Scovel, T. (1979). Review of Giorgi Lozanov's Suggestology and the outlines of suggestopedy. *Tesol Quarterly* (2), 255.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. I *Review of Educational Research* 78(1): 153-189.

SOU2017:12 *Att ta emot människor på flykt: Sverige hösten 2015. Utredningen om migrationsmottagandet 2015*

Spada, N.M. (1985). Effects of the Informal Contact on Learners L2 Proficiency: A Review of Five Studies. I *TESL Canada Journal*, juni 1985: 51-62.