



Linköpings universitet
Lärarprogrammet

Cecilia Artursson

”Man upplever mer på två veckor än man gör i skolan på kanske ett år”

**En studie om gymnasieelevers erfarenheter av internationella
utbyten**

Examensarbete 10 poäng

LIU-LÄR-L-EX--06/196--SE

Handledare:
Ulla-Britt Persson
Institutionen för
Beteendevetenskap



Avdelning, Institution
Division, Department
Institutionen för
beteendevetenskap
581 83 LINKÖPING

Datum
Date
2007-01-26

Språk
Language
Svenska/Swedish

Rapporttyp
Report category
Examensarbete

C-uppsats

ISBN
ISRN LIU-LÄR-L-EX--06/196--SE

Serietitel och serienummer **ISSN**
Title of series, numbering

URL för elektronisk version

Titel

Title

"Man upplever mer på två veckor än man gör i skolan på kanske ett år"

En studie om gymnasieelevers erfarenheter av internationella utbyten

"You Experience More in Two Weeks Than You Do in School in Maybe a Year."

A Study About Upper Secondary School Students' Experiences of International Exchange"

Författare

Author

Cecilia Artursson

Sammanfattning

Abstract

Gymnasieelevers upplevelser och erfarenheter av att delta i internationella utbyten fokuseras sällan i forskningssammanhang. Som blivande lärare i engelska och religion med internationell profil ville jag veta mer. Därför behandlar detta examensarbete vad elever lär sig av dessa utbyten, men även hur lärandet gestaltas och vilken nytta kunskapen om vad elever lär kan medföra.

Uppsatsen baseras på litteraturstudier och empiri i form av elevintervjuer. Av intervjumaterialet framgår att gymnasieelever beroende på utbytets syfte, mål och omfattning tillägnar sig kunskaper inom språk, kultur och personlig utveckling. Tidigare forskning bekräftas i stort av elevernas berättelser om sina erfarenheter, men kunskapernas karaktär varierar mellan olika grupper och individer.

Arbetet visar att internationella utbyten kan få elever att utvecklas på ett sätt som de inte känt tidigare. De flesta informanterna bekräftar att de lärt sig mer än de kunnat hoppas på medan några förväntat sig mer. Över lag stämmer elevernas erfarenheter väl överens med skolans internationaliseringsuppdrag och teorier om erfarenhetsbaserat lärande.

Eleverna beskriver på ett inspirerande sätt hur varje upplevelse, erfarenhet och reflektion ständigt förändrar människans syn på sig själv och världen.

Nyckelord

Keyword

Internationella utbyten, utbytesstudenter, elevutbyten, erfarenhetsbaserat lärande, elevers erfarenheter

Sammanfattning

Gymnasieelevers upplevelser och erfarenheter av att delta i internationella utbyten fokuseras sällan i forskningssammanhang. Som blivande lärare i engelska och religion med internationell profil ville jag veta mer. Därför behandlar detta examensarbete vad elever lär sig av dessa utbyten, men även hur lärandet gestaltas och vilken nytta kunskapen om vad elever lär kan medföra.

Uppsatsen baseras på litteraturstudier och empiri i form av elevintervjuer. Av intervjumaterialet framgår att gymnasieelever beroende på utbytets syfte, mål och omfattning tillägnar sig kunskaper inom språk, kultur och personlig utveckling. Tidigare forskning bekräftas i stort av elevernas berättelser om sina erfarenheter, men kunskapernas karaktär varierar mellan olika grupper och individer.

Arbetet visar att internationella utbyten kan få elever att utvecklas på ett sätt som de inte kände tidigare. De flesta informanterna bekräftar att de lärt sig mer än de kunnat hoppas på medan några förväntat sig mer. Över lag stämmer elevernas erfarenheter väl överens med skolans internationaliseringsuppdrag och teorier om erfarenhetsbaserat lärande.

Eleverna beskriver på ett inspirerande sätt hur varje upplevelse, erfarenhet och reflektion ständigt förändrar människans syn på sig själv och världen.

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
1. INLEDNING	6
2. SYFTE	7
3. DEFINITION AV BEGREPP	7
3.1. KULTUR.....	7
3.2. ERFARENHETSBEGREPPET.....	7
4. METOD	7
4.1. URVAL.....	8
4.1.1 Frankrikeutbytet	8
4.1.2. Utbytesstudenter.....	8
4.1.3. Indienresan	8
4.2. ETISKA HÄNSYN	9
4.3. GENOMFÖRANDE	10
4.4. ANALYSMETOD	10
5. TEORETISK BAKGRUND	11
5.1. SKOLANS INTERNATIONALISERINGSUPPDRAG.....	12
5.1.1. Internationaliseringstanken i styrdokumentet	12
5.1.2. Internationaliseringstanken i praktiken	14
5.2. INTERNATIONELLA UTBYTEN SOM LÄRMILJÖ FÖR ELEVER.....	14
5.2.1 Vad elever lär sig - enligt elever	15
5.2.2 Vad elever lär sig - enligt lärare	16
5.2.3. Ett år som utbytesstudent	16
5.3. TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE.....	17
5.3.1. Erfarenhetsbaserat lärande	18
5.3.2. Institutionellt lärande kontra vardagspedagogik	20
5.3.3. Lärandets situerade natur	21
5.4. SAMMANFATTNING AV TEORETISK BAKGRUND	22
6. RESULTAT	24
6.1. FRANKRIKEUTBYTET	24
6.1.1. Förväntningar och lärdomar	24
6.1.1.1. <i>Språk</i>	24
6.1.1.2. <i>Kultur</i>	26
6.2. UTBYTESSTUDENTER.....	28

6.2.1. Språkutveckling.....	28
6.2.1.1. Att förstå och göra sig förstådd.....	28
6.2.1.2. Form och uttal.....	29
6.2.1.3. Från rädsla till självförtroende.....	29
6.2.2. Personlig utveckling.....	30
6.2.2.1. Social kompetens.....	30
6.2.2.2. Reslust.....	31
6.2.3. Kulturmöten.....	31
6.2.3.1. "Det finns en värld utanför Sverige".....	31
6.2.3.2. Skolan, sporten och maten i Nya Zeeland.....	32
6.2.3.3. Vänner för livet.....	34
6.3. INDIENRESAN.....	34
6.3.1. Studiefokuserade lärdomar.....	35
6.3.1.1. Skolkunskap kontra allmänbildning.....	35
6.3.1.2. Projektarbete.....	36
6.3.1.3. Främmande undervisningsformer.....	38
6.3.1.4. Att inte dra förhastade slutsatser.....	38
6.3.2. Kulturella erfarenheter.....	39
6.3.2.1. Kommunikation.....	39
6.3.2.2. Var sak har sin tid.....	41
6.3.3. Personlig utveckling.....	43
6.3.3.1. Nyfikenhet.....	43
6.3.3.2. Reflektion och insikt.....	44
6.3.3.3. Tankar om framtiden.....	45
6.4. SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	46
7. DISKUSSION.....	47
7.1. METODDISKUSSION.....	47
7.2. RESULTATDISKUSSION.....	48
7.3. UPPSATSENS ANVÄNDNINGSSOMRÅDE.....	52
7.4. FÖRSLAG TILL FRAMTIDA STUDIER.....	52
8. LITTERATURLISTA.....	54
9. BILAGOR.....	56
9.1. BILAGA 1. BREV TILL ELEVER OCH LÄRARE.....	56
9.2. BILAGA 2. INTERVJUGUIDE.....	57

1. Inledning

Internationella kontakter i skolan blir allt viktigare. Gränsöverskridanden i allmänhet och internationaliseringsarbete i synnerhet fokuseras i skolans läroplaner.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpf 94, s. 3)

När det gäller arbetet med internationella kontakter i skolan handlar forskningen, som hittills främst utgått från lärarperspektiv, i huvudsak om hur dessa kontakter kan och bör se ut samt på vilket sätt vuxna anser att de påverkar elevers lärande. Mindre har sagts om elevers upplevelser och erfarenheter av mötet med främmande kulturer och språk. Av den anledningen har det varit svårt att hitta relevant litteratur som grundar sig på vetenskaplig forskning och behandlar just elevperspektiv. Skolverkets rapporter samt Ulla Brodows avhandling som resulterat i boken *Lära över gränser* har till stor del inspirerat och legat till grund för empirin i den egna studien.

Mot denna bakgrund har jag valt att i examensarbetet sätta elevers upplevelser och erfarenheter av internationella utbyten i fokus. Tanken är att uppsatsen ska utgöra ett naturligt inslag i min kommande lärarexamen med internationell profil. Profilen utgör en specialisering på 20 poäng utöver ordinarie examen, där mina ämnen är engelska och religion med inriktning mot gymnasieskolan. Eftersom jag intresserar mig särskilt för och själv har deltagit i ett internationellt utbyte under lärarutbildningen känns ämnesvalet för denna uppsats särskilt angeläget.

Den kunskap man kan få genom att ta del av elevers egna berättelser om upplevelser och erfarenheter är värdefull för att förstå betydelsen av internationella utbyten, samt se de pedagogiska vinsterna och resultatet av hårt arbete. För att kunna genomföra utbyten krävs eldsjäl och en skolledning som är positiv till projektet (Skolverket, 1999). Under utbildningen har jag träffat flera lärare som avsätter långt mycket mer tid för att organisera internationella utbyten än vad som ingår i deras tjänst. Genom att sätta in internationella

utbyten i ett pedagogiskt sammanhang kan jag och andra inom skolväsendet förstå vad ett internationellt utbyte kan innebära för den lärande eleven.

2. Syfte

Mitt övergripande intresse är att belysa gymnasieelevers bild av internationella utbyten inom ramen för skolans verksamhet samt årslånga utbyten som görs på eget initiativ av eleven med hjälp av en organisation. Elevernas erfarenheter är viktiga för att söka förstå vad internationaliseringsarbetet innebär för dem som står i centrum för detsamma.

Det preciserade syftet är att studera vad gymnasieelever lär sig av internationella utbyten.

3. Definition av begrepp

3.1. Kultur

Kultur är ett återkommande begrepp i denna uppsats liksom i skolans styrdokument och i samhället i stort. Därför kan det vara värdefullt att klargöra dess innebörd i detta sammanhang. Kultur innebär för en grupp människor ett gemensamt tänkesätt och beteendemönster som ger upphov till normer och värderingar som får människor att känna samhörighet. Man bör dock vara försiktig med att tala om grupper som homogena eftersom det alltid finns variationer inom grupper samt att varje individ är unik (Bodin & Fant, 1995, s. 12).

3.2. Erfarenhetsbegreppet

Ordet erfarenhet innebär att man förflyttar sig på något sätt. Denna förflyttning sker i positiv riktning och går inte spårlöst förbi; den innebär något för människan. *Erfarenheter* och *upplevelser* (*experience* på engelska) används synonymt med varandra på ettoreflekterat sätt på svenska. Skillnaden är att i erfarenhet finns en tydligare process inbyggd i språkkonstruktionen som inte finns i ordet upplevelser (Hesslefors Arktoft, 1996, s. 17-18).

4. Metod

Med utgångspunkt i ovanstående syfte har jag valt att studera litteratur som behandlar dels internationella kontakter som inslag i undervisningen respektive resor som utbytesstudent, dels teorier om lärande där erfarenhetsbaserat lärande i situerade kontexter utgör en central del. Som nämndes inledningsvis är forskningen kring internationella utbyten, särskilt med elevperspektiv, begränsad och jag har därför studerat ett flertal studentuppsatser och artiklar varav endast någon enstaka kommit till

användning på grund av att de inte behandlat det jag haft för avsikt att belysa med denna rapport.

För att kunna ge en beskrivning av vad elever själva upplever att de lär av internationella utbyten har en egen studie i form av kvalitativa intervjuer genomförts, vid sidan av litteraturstudierna. För att få så tillförlitligt underlag till rapporten som möjligt och därmed förutsättningar för god kvalitet har tio elever, från två gymnasieskolor, med olika erfarenheter och upplevelser av internationella utbyten intervjuats. Därmed har jag fått möjlighet att öva mig i intervjuteknik och grundligt fundera över mina frågor och följdfrågor. Enligt Kvale (1997, s. 136) är detta det bästa sättet att bli en bra intervjuare.

Nedan följer en genomgång av hur intervjuerna gått till. Vad denna studie genererat presenteras sedan i uppsatsens resultat.

4.1. Urval

4.1.1 Frankrikeutbytet

Efter överenskommelse med en kommuns internationaliseringsansvariga kontaktades en lärare som undervisar i engelska på gymnasiet och som följt en klass inför, under och efter ett utbytessamarbete med en skola i Frankrike. De franska eleverna kom först till Sverige i en vecka, sedan åkte de svenska eleverna dit i en vecka senare samma termin. Under en lektion fick jag besöka klassen och presentera studiens syfte och mål. Sju personer anmälde sitt intresse och samtliga intervjuades individuellt.

4.1.2. Utbytesstudenter

Det visade sig att tre av de sju gymnasieeleverna från Frankrikeutbytet nyligen kommit hem från längre resor utanför Europa där de bott och studerat som utbytesstudenter under tio till tolv månader. Dessa utbyten gjordes på eget initiativ med hjälp av särskilda organisationer som exempelvis Rotary. Länderna eleverna bodde i är Canada, USA och Nya Zeeland. De individuella intervjuerna med dessa tre elever kom således till största delen att handla om de upplevelser och erfarenheter som de fått genom året som utbytesstudenter.

4.1.3. Indienresan

Genom ett bekvämlighetsurval, vilket enligt Alan Bryman (2002, s. 114) innebär att man använder de personer som för tillfället finns tillgängliga, beslöt jag att söka upp en grupp

elever som jag visste hade deltagit i en studieresa utomlands nyligen. Efter kontakt med en för mig bekant biträdande rektor och en av de lärare som undervisat och handlett eleverna inför, under och efter det två veckor långa utbytet till Indien, besökte jag gruppen på lektionstid. Tre intervjuer bokades in och genomfördes, också individuellt.

4.2. Etiska hänsyn

Vid första mötet med elevgrupperna informerade jag både skriftligt och muntligt om studiens syfte och arbetsgång samt konfidentialitet och frivillighet enligt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska krav. Jag lämnade också mina kontaktuppgifter och uppmuntrade eleverna att kontakta mig vid eventuella frågor (se bilaga 1). Vid själva intervjutillfället upprepade jag denna information.

Dilemmat som jag ser det är att jag garanterat eleverna att deras identiteter skyddas, samtidigt som övriga i klassrummet samt undervisande lärare och rektorer vet vilka som deltar i studien. Jag skyddar elevernas identiteter i den utsträckningen att inget material (ljudupptagningar, anteckningar och transkriptioner) kommer någon annan till del samt att jag fingerar deras namn i rapporten, men förutom det kan jag inte påverka till exempel det faktum att de intervjuade elevernas klasskamrater och lärare troligtvis med lätthet kan identifiera vem som sagt vad.

Generellt behandlar inte studien sådana ämnen att känslig information lockas fram. Ett undantag kan vara eventuell kritik mot lärare, andra elever eller utbytets upplägg. För att så långt som möjligt skydda intervjupersonernas identiteter har jag därför sökt formulera mig så att det presenterade materialet i så liten utsträckning som möjligt utgör känslig information. Jag har fått tillåtelse av intervjupersonerna att redovisa länderna de rest till eftersom det gör resultatet mer levande samt att det kan ha betydelse för läsarens förståelse av elevernas berättelser. Intervjupersonernas namn har bytts ut till vanligt förekommande förnamn som de själva också godkänt. Till Frankrikegruppen hör *Sofia, Adam, Nina* och *Sebastian* samt *Stefan, Magnus* och *Emma*. De tre senare har även varit utbytesstudenter i minst tio månader varför deras röster främst förs fram i den del som handlar om just utbytesstudenter. Indienresenärerna är *Erik, Josefine* och *Caroline*.

4.3. Genomförande

Intervjuerna har genomförts med utgångspunkt i en intervjuguide (se bilaga 2) som fungerat just som guide och inte som en lista på frågor som måste betas av. Bryman (2002, s. 127) kallar detta för semistrukturerad intervju. Avsikten var att intervjupersonens respons skulle styra riktningen under intervjun och inte frågorna i intervjuguiden. Kvale (1997, s. 123) ger följande råd: ”De akademiska forskningsfrågorna måste ges en lättsam talspråklig form för att framkalla spontana och rika beskrivningar.” För att åstadkomma detta är det viktigt att skapa en trygg, avslappnad atmosfär och visa intresse för det intervjupersonen har att berätta. Vidare menar Kvale att det även är viktigt att frågorna är korta och att intervjupersonen får känna sig som experten.

Under intervjuernas genomförande försökte jag att hålla i minnet och beakta de tips som I. E. Seidman (1991) ger om intervjuteknik. Jag har eftersträvat att vara en god lyssnare, följa upp spår som informanten själv öppnar samt uppmuntra så tydliga och uttömmande svar som möjligt utan att uppehålla mig onödigt länge vid för studien irrelevanta utsvävningar. Jag har sökt finna den omedelbara meningen i svaren och det som hörs ”mellan raderna” genom att följa upp och tolka. Ibland har tystnad varit effektivt för att låta intervjupersonen själv hitta den betydelsefulla informationen. Ledande frågor har jag försökt att undvika, men vid vissa tillfällen har jag ansett det nödvändigt för att pröva tillförlitligheten i personens uttalande (Kvale, 1997, s.146).

4.4. Analysmetod

Tolkningen och analysen påbörjades redan under intervjun då jag eftersträvade att verifiera mina tolkningar av intervjupersonens utsagor under samtalets gång. För att underlätta resultatredovisningen spelades intervjuerna in och har i efterhand transkriberats så noggrant som ansågs vara nödvändigt för att kunna analysera resultatet med hänsyn till studiens syfte. Pauser, skratt, ironi och tveksamheter har uppmärksammats och nedtecknats när jag funnit att det kunde ha betydelse för förståelsen. Ibland har omformuleringar gjorts av hänsyn till konfidentialitetskravet, till exempel ”min lärare” i stället för namnet på läraren. Jag har försöka behålla texten så nära intervjupersonens ursprungliga uttalande som möjligt, men har anpassat det till skriftspråk för att det inte ska se konstigt ut.

Att spela in intervjusamtalet på band anser jag nödvändigt för att uppfatta nyanser och kunna återge intervjupersonens ord så exakt som möjligt. Att lyssna på samtalet samtidigt som jag skrev gjorde också att jag kunde minnas intervjupersonens gester och minspel i samband med ett visst uttalande som jag annars kanske inte skulle ha kommit ihåg. Inspelningen var värdefull vid den bearbetning och tolkning av materialet som fortsatte efter det att samtalet avslutats. Med hjälp av inspelningarna kunde jag alltså återskapa intervjusituationen enligt Herbert Zogloweks modell (1999, s. 160-162).

Under bearbetningen har jag läst, lyssnat och återigen läst intervjumaterialet. Jag har också alternerat mellan resultatbearbetning och teoretisk bakgrund för att söka hålla den röda tråden genom hela rapporten. Den tematiska analysen, inspirerad av Zoglowek (1999, s. 160-165), har efter hand lett fram till en sammanhängande text. Genom att presentera fortlöpande beskrivningar visar jag på mönster som inordnar det empiriska materialet i ett antal breda ämnesenheter. Dessa teman illustreras med hjälp av citat som också tolkas. Ofta, men inte alltid, finns flera citat som belyser samma sak. Då har jag enligt Kvaless (1997) rekommendation, valt att använda mig av det citat som är mest utförligt och välformulerat. Ibland framförs flera citat i texten för att styrka ett tidigare påstående eller när det finns olika svar på en fråga. Detta ”för att ge en antydning om spännvidden i åsikter.” (Kvale, 1997, s. 241)

För att kontrollera analysen har jag tagit hjälp och låtit en kurskamrat läsa delar av transkriptionsmaterialet och tolka det utan min medverkan. Det visade sig att vi oftast valt att lyfta fram samma eller liknande teman. När vi inte varit överens har jag gått tillbaka till materialet och på så sätt haft möjlighet att stå fast vid eller ändra min egen tolkning. Detta tillvägagångssätt tar Kvale (1997, s. 188) upp som en viktig metod för kontroll.

5. Teoretisk bakgrund

Den teoretiska bakgrunden behandlar *skolans internationaliseringsuppdrag* och leder fram till nyligen framtagen forskning om *internationella utbyten som lärmiljö för elever*. I den del av kapitlet som behandlar *teoretiska perspektiv på lärande* fokuseras det sociokulturella perspektivet, erfarenhetsbaserade lärandet samt lärande i olika miljöer och sammanhang.

5.1. Skolans internationaliseringsuppdrag

Skolans internationaliseringsuppdrag, som med tiden har blivit alltmer sammansatt, är obligatoriskt. Målet är att internationella, interkulturella¹ och globala perspektiv ska genomsyra undervisningen på alla nivåer. Dock kan sättet att arbeta med och organisera uppdraget se olika ut. Det finns också en stor variation mellan olika sätt att tolka uppdraget.

Enligt Skolverkets rapport *Att möta det annorlunda* (1999, s. 6) innebär internationalisering kunskaper, attityder och färdigheter att utveckla empati, förståelse och tolerans för andra människor men också att stärka elevens egen identitet. Internationalisering är samtidigt en metod att förmedla just detta. Ulla Brodow (2005, s. 7) uppmärksammar att tolkningarna av uppdraget tar sig uttryck i till exempel fredsveckor, antimobbningskampanjer, projektsamarbete med skolor i andra länder, skolutbyten och andra kontakter. Samtidigt står internationalisering också för förmågan att leva med och förstå den etniska och kulturella mångfalden i det svenska samhället.

Brodow (2005, s. 8-9) skiljer på *inre* respektive *yttre* internationalisering. Med inre internationalisering menas den integrationsprocess som pågår i vårt eget land (världen i Sverige) och med yttre internationalisering menas de processer som pågår utåt mot andra länder (Sverige i världen). Båda processerna är viktiga och ska inte uppfattas som fristående från varandra, utan som samverkansprocesser. Brodow fokuserar, liksom jag, på den yttre internationaliseringen. Hennes forskning handlar om elevers och lärares och i viss mån även skollärares kontakter med andra länder inom ramen för skolans verksamhet. Hon behandlar endast grundskolans internationella kontakter, men säger att paralleller även kan dras till gymnasieskolan .

5.1.1. Internationaliseringstanken i styrdokumentet

Kursplanerna från 2000 för in den kulturella dimensionen på ett tydligt sätt för att möjligheter till internationella kontakter bör komma alla elever till del. Under 2000-talet ingår interkulturell förståelse och interkulturell kompetens som begrepp i kursplanerna och

¹ Orden internationell och interkulturell används ofta i utbildningssammanhang utan större skillnad.

Internationell är det äldre ordet. Med begreppet interkulturell betonas särskilt samverkan mellan olika grupper (Brodow, 2005, s. 24).

kontakterna över gränserna intensifieras. Spridningen sker över ämnen, skolår och skolformer (Brodow, 2005, s. 29).

I Lpf 94 fokuseras gymnasieskolans internationella uppdrag genomgående. I den inledande och övergripande värdegrunden betonas förståelse och medmänsklighet i den kulturella mångfalden. För att uppnå detta ska internationella kontakter uppmuntras och eftersträvas.

Skolan ska bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och det ytterst globala. Internationella kontakter, utbildningsutbyte med utlandet och praktik i andra länder skall främjas. (Lpf 94, s. 3-4)

Vidare ska eleven också kunna använda engelska på ett funktionellt sätt i yrkes- och vardagsliv. Alla som arbetar i skolan ska verka för att eleven upplever att denna kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (Lpf 94, s. 11).

I 2000-talets svenska samhälle står skolan inför uppgiften att få elever att tillägna sig kunskaper i en vidare mening än tidigare. Eleverna i gymnasieskolan liksom i grundskolan ska skaffa sig en grund för livslångt lärande i ett samhälle som ställer nya krav på människors kunskaper. Skolan ska också ge eleverna förutsättningar för personlig utveckling samt utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens i det globala samhället.

Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser. (5)

Ovanstående mål kan alla kopplas till internationella utbyten och kommer till följd av elevernas upplevelser att kunna uppnås i stor utsträckning. Det menar Skolverket som därför uppmuntrar till internationella utbyten. I boken *Upplev och utforska – om internationella utbyten i skolan* (2002, s. 9), som skrivits på uppdrag av Skolverket, vill Centrum för Internationellt Utbyte, CIU, inspirera och vägleda fler att utvecklas genom internationellt utbyte, ”i enlighet med internationaliseringsmålen i läroplanerna”. De menar att vi vaknar som människor när vi möter det främmande:

Vi fokuserar blicken och skärper tanken. Vi upptäcker likheter med det som är annorlunda och lär känna nya sidor hos oss själva. Vi utvecklas och får lust att veta mer. Elever och lärare som genomfört ett internationellt skolutbyte har upplevt den förändringskraft som mötet med en annan kultur ger. (Skolverket, 2002, s.9)

5.1.2. Internationaliseringstanken i praktiken

Internationella utbyten idag är så mycket mer än bara språkresor, det finns egentligen inga begränsningar för vad man kan göra (Skolverket, 2002, s. 48). Ulla Brodow (2005, s. 32-38) redogör för sin forskning av hur internationellt samarbete bedrivs ute i praktiken och hennes resultat visar en mycket varierad verksamhet i svenska skolor. Genom vänortsprojekt, bistånds- och solidaritetsprojekt, utbytesprojekt, brevprojekt och nätprojekt, studieresor, lägerskolor med mera vill skolorna uppnå läroplanens mål om ökad förståelse för sin egen och andras kulturer, vidgade vyer och kunskap om andra förhållanden samt språkutveckling.

I resultatet av denna uppsats tas tre olika typer av internationella kontakter upp. Nedan förklaras kort vad de representerar. *Utbytesresan* innebär att man gästar varandras länder och på så vis lär känna varandras vardag och närmiljö och får en bättre förståelse för varandra. Det var detta man gjorde med skolan i Frankrike. Inkvarteringen sker oftast i varandras hem, vilket det också gjorde i samband med detta projekt. Indienresenärerna genomförde en *studieresa i kombination med solidaritets- och biståndsprojekt* eftersom de genom en insamling kunde bidra till ett miljöprojekt som just nu pågår i den del av landet som eleverna besökte. Att vara *utbytestudent* innebär att man får ”tjänstledigt” från sin vanliga skola i Sverige och reser genom en organisation till ett annat land där man deltar i värdfamiljens vardag och går i skolan som alla andra ungdomar och kan tillgodogöra sig studiepoäng. Hur många poäng och betyg man får är individuellt.

5.2. Internationella utbyten som lärmiljö för elever

Ett av de viktigaste skälen till varför skolor idag arbetar med utbyten är för att lära känna en ny kultur. Det är också vanligt att utbytet ses som en utmärkt väg till att förbättra elevernas språkkunskaper eller som ett redskap för att förnya undervisningen. Tidigare studier har visat att internationella skolutbyten är en bra metod för utveckling av internationaliseringen i skolan och det värderas högt av lärarna enligt Skolverkets undersökning. Elevernas vittnesmål bekräftar i hög utsträckning den bild lärarna ger (Skolverket, 2002, s. 14, 44, 61).

5.2.1 Vad elever lär sig - enligt elever

Brodow (2005, s. 52-53) har funnit att grundskoleelever som deltagit i internationella utbyten upplevde sina erfarenheter som positiva. De var roliga, intressanta, lärorika och viktiga. De var nyttiga för språkkunskaperna och givande på det sättet att de gav möjligheter till reflektion och upplevelse av främmande kulturer. Vid elevintervjuerna framkom att eleverna hade utvecklats men de hade svårt att precisera vad de lärt sig.

Vid sidan om de övervägande positiva upplevelserna framkom samstämmiga uttalanden om att den intensiva samvaron som ett skolutbyte innebär kunde vara "jobbig". Brodow (2005, s. 54) förklarar detta med att svenska ungdomar är vana vid att i hög grad rå om sig själva och kunna dra sig tillbaka på sina rum för egentid och därför kunde uppleva det som negativt med "dygnet-runt-umgänge". Något som också kunde vara påfrestande var förutom upplevelsen i sig (en resa till Auschwitz) också känslan av att inte kunna dela upplevelsen med någon när man kom hem igen, ingen kunde riktigt förstå vad man hade varit med om.

Den största behållningen menar Brodow (2005, s. 57) var att eleverna fick syn på sin egen situation och började reflektera över vanor och beteenden som tidigare varit omedvetna och därmed självklara. De hamnade i nya situationer och fick därigenom också möjlighet att göra val; anpassa sig till den nya kulturen, eller inta en egen ståndpunkt vilket är viktigt. Detta kan liknas vid Bodin & Fants metafor om konflikten i att lära sig ett nytt språk. Konflikten i den nya kulturen ligger i spänningsfältet mellan ens ambition och vilja att faktiskt lära känna kulturen å ena sidan, och ens vilja att förbli sig själv trogen å den andra (Bodin & Fant, 1996, s. 9).

Eleverna i Brodows studie kommenterade flitigt mat och matvanor, seder och boende liksom relationer och familjeliv. Allt detta upplevdes som främmande och inbjöd således till reflektioner. Eleverna hade också synpunkter på skolorna i värdländerna. Oftast var kritiken negativ och det framkom att man föredrog sina egna svenska skolor framför de utländska. Vidare gjordes reflektioner kring pojkars och flickors olika roller. På det hela taget verkade dock de svenska ungdomarna anpassa sig till vad som gällde i den nya miljön (Brodow, 2005, s. 56-61).

5.2.2 Vad elever lär sig - enligt lärare

När det gäller internationella kontakter som lärmiljö för elever ser lärare följande vinster: språkträning, främst i engelska, sammanhållningen i gruppen stärks samt självbild och självförtroende stärks, de lär sig reflektera över likheter och olikheter, lär sig ta ställning i nya situationer, lär sig att se med andra ögon på sitt eget, blir av med en del fördomar, utvecklar empati och perspektivet på skolämnena vidgas genom kontakter med andra skolsystem. Det innebär också att ta egna initiativ, arbeta kreativt och utveckla gemenskap över kulturgränserna (Brodow, 2005, s. 78).

Frågan om i vilken utsträckning en utlandsresa är bra för språkkunskaperna har diskuterats. ”Men syftet med många utlandsresor och utbyten idag är inte så mycket den språkliga träningen som det kulturella utbytet.” (Brodow, 2005, s. 75) För eleverna handlar det mer om att kunna ta sig fram och anpassa sig efter tillfället genom olika kommunikativa strategier än om att förkovra sig i ett specifikt språk. Fokus för dessa kortare utbytesresor på någon eller ett par veckor ligger inte heller på språkkunskaperna. I stället är det intresset som de studerande visar för andra människor och därmed acceptansen för kulturell och språklig mångfald som är verkligt viktigt (Brodow, 2005, s. 77-78).

5.2.3. Ett år som utbytestudent

Upplevelsen av att vara utbytestudent under gymnasietiden varierar. Patrik Ekenbark (2005) behandlar endast erfarenheter som utgår från gymnasieelever som gjort sitt ungdomsutbyte genom organisationen YFU² under ett år, men han menar att vissa faktorer troligtvis gäller internationella utbyten generellt. Personlig utveckling och mognad samt socialisationen med främst värdfamiljen och kamraterna var särskilt viktigt för de elever som deltog i Ekenbarks studie. Förutom det nya språket och vänner får man också större självsäkerhet. Det är till största delen eleven själv som ansvarar för vad han/hon får ut av resan. Det gäller att välkomna nya händelser och våga öppna sig i sociala interaktioner med andra. Det totala intrycket av utbytestiden är positivt och eleverna ser det som nyttigt och värdefullt. Ekenbark (2005, s.84) anser att ”fler studenter borde uppmuntras att åka utomland under gymnasiet för att få bra och användbara verktyg för det framtida livet, både socialt och kulturellt.” Trots att utbytet görs utanför skolans egen verksamhet menar han att skolan bör uppmuntra eleverna till att göra den här typen av resor.

² Youth For Understanding

5.3. Teoretiska perspektiv på lärande

De stora pedagogerna Jean Piaget (1896-1980) och Lev Vygotskij (1896-1934) var överens om det konstruktivistiska grundantagandet om hur barn, när de är i fysisk kontakt med omvärlden, gör upptäckter om hur världen fungerar. Piagets arbete har genererat elevaktiva undervisningsmetoder som reguljära inslag i undervisning, förskola och andra utbildningssammanhang. Laborationer, arbetsövningar och exkursioner har fått en ny mening. Denna utveckling mot större respekt för barnet, dess förutsättningar och behov ligger nära även de teorier som kommer ur ett sociokulturellt perspektiv. Skillnaden är att det sociokulturella perspektivet betonar omvärldens betydelse för hur och vad vi lär. Vi lär oss uppmärksamma, beskriva och agera på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar. I ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära. Frågan är snarare vad vi lär oss i olika situationer. Vi lever på kunskaper och insikter som vi lånat från andra. I jämförelse med Piaget representerar således ett sociokulturellt perspektiv en mer social och kollektiv syn på hur mäskligt lärande går till (Säljö, 2000, s. 62-68).

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är kommunikativa processer mellan den som lär och dess omgivning helt centrala. Människor lär genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra. Det mänskliga språket för med sig en unik förmåga att dela erfarenheter med varandra, skapa och kommunicera kunskap. ”Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet.” (Säljö, 2000, s. 35)

Tack vare språket kan vi lagra kunskaper, insikter och förståelser för individer och kollektiv. Genom att tolka en händelse i begreppsliga termer, kan vi jämföra och lära av erfarenheter. Språket har således en central funktion mellan individen och omgivningen, det skapar mening åt det hon erfar. Förutom i sin interaktion med andra är människan även unik i sin förmåga att kommunicera med sig själv (Säljö, 2000, s. 34, 105). Att reflektera innebär att organisera sina tankar. Som beskrivs i Skolverkets rapport *Att möta det annorlunda* (1999) leder just internationella utbyten ofta till reflektioner som går på djupet.

Även John Dewey (1859-1952) menade att kulturella föreställningar och redskap förs vidare genom kommunikation samt att kommunikation är länken mellan kulturen och människors tänkande. ”Communication is a process of sharing experience till it becomes a common

possession.” (Säljö, 2000, s. 105) Dewey har haft stort inflytande på pedagogiskt tänkande under hela 1900-talet. Hans teori om lärandet och kunskapen brukar sammanfattas med slagordet *learning by doing*. Enligt hans teori uppstår kunskap när vi prövar oss fram i arbete och handling. Genom att ansluta sig till pragmatismen, det vill säga uppfattningen att handling och medvetande ömsesidigt förstärker varandra, sökte han förena motsatsparet teori och praktik. Dewey ville att de praktiska inslagen i skolan skulle integreras med traditionella ämnesstudier. Målet var att teori och praktik skulle samverka och inte betraktas som motsatser, utan som beroende av varandra. ”Utän praktik blir teorin obegriplig, utan teorin förstår man inte det praktiska.” (Egidius, 1999, s. 65) Enligt Egidius är Deweys teori om problembaserat lärande i engagerad gruppverksamhet och praktisk verklighet fortfarande mycket aktuell i 2000-talets pedagogik.

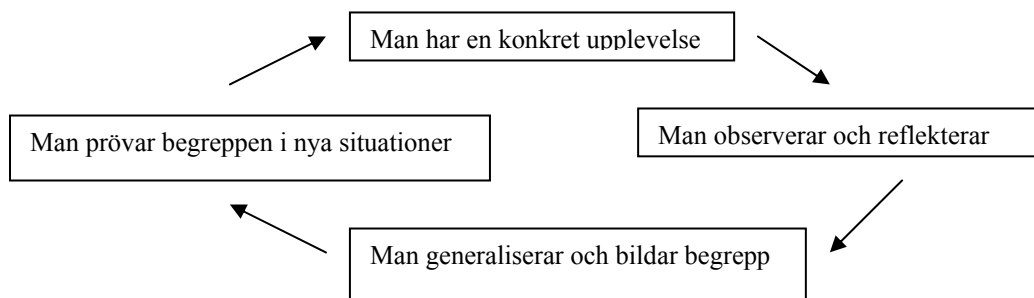
Dewey utvecklade en pedagogik där elevens aktiva kunskapssökande utifrån egna intressen stod i centrum. Han hävdade att erfarenheten alltid sker i ett sammanhang i interaktion med omgivningen. Vad man lärt sig av olika erfarenheter ger oss ett sätt att förstå och hantera nästa. På så sätt hänger de olika erfarenheterna man gör i livet ihop i en ständigt pågående process (Hesslefors Arktoft, 1996, s. 19).

5.3.1. Erfarenhetsbaserat lärande

Enligt Dewey själv förändrar varje erfarenhet människans syn på världen. Kunskap utgörs av meningsfulla erfarenheter men alla erfarenheter ger inte sann kunskap. Endast den kunskap som är nyttig och giltig är sann. “The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other.” (Dewey, 1938, s. 25)

Deweys modell för erfarenhetsbaserat lärande har många likheter med psykologen Kurt Lewins (1890-1947). Granberg & Ohlsson (2000, s. 13-20) skriver att Lewins uppfattning var att vi i alltför stor utsträckning betraktar individers beteende som orsakat av individens egenskaper. I stället menade han att beteendet alltid är en funktion av hennes så kallade livsrum, det vill säga samspelet mellan individen och hennes omgivning vid en viss tidpunkt. I likhet med Dewey var Lewin föga imponerad av de kunskaper som en lärares föreläsning kunde generera hos elever. Han fann att praktiska erfarenheter gav desto större kunskaper. I och med detta föddes den erfarenhetsbaserade modellen för lärande. Dock efterlämnade

Lewin tukt med litteratur och det är David Kolb (1939-) som gjort sig känd för att ha konkretiserat Lewins tankar om lärandets loopar enligt figuren nedan.



Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande (Egidius, 1999, s. 117).

Enligt Kolb själv representerar modellen ett lärande som är förankrat i upplevelse och konkret verklighet. Inlärningscirkeln ska läsas uppifrån medurs i ett sammanhang där de fyra stegen motsvarar den strukturella basen av lärprocessen som sker på varje område vi stiftar bekantskap med. Processen genererar nya erfarenheter och insikter. ”Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.” (Kolb, 1984, s. 41)

Egidius (1999, s. 117-118) ser, utifrån Kolbs teori, de fyra momenten i cirkeln som samverkande och inte som separerade hållplatser som kan betas av en i taget. Kolb anser att allt lärande som har sin grund i konkreta upplevelser är ”effektivare än sådant kunskapsförvärv som består i inläsning av texter och lyssnande till föreläsningar.” (Egidius, 1999, s. 118). Kolb menar alltså utifrån Lewins teori att den konkreta upplevelsen är basen för allt lärande, såväl som för nylärande och fördjupat lärande.

Lärande är en kontinuerlig process, inte ett resultat, och pedagogens uppgift är att visa vägen till ett livslångt lärande. Denna process äger rum när vi söker begripa och hantera omvärlden och oss själva. Lärandet förändrar personen och dess omvärld i takt med kommunikativa handlingar. Kunskap formas och omformas ständigt genom samspel och samtal med andra (Egidius, 1999, s. 123). Det sistnämnda överensstämmer väl med Vygotskijs syn på lärande som en process där vi lånar kompetens av omvärlden i vår strävan att utvecklas.

Piaget använder lärandebegreppet på två olika sätt, dels i betydelsen något avgränsat faktamässigt (till exempel att lära sig namnen på Sveriges insjöar), dels i betydelsen utveckling av lärandet. Det senare innebär att man utvecklar kognitiva strukturer (sitt sätt att tänka) med vilka man tar in och förstår sin omgivning. Detta sker i olika stadier som utmärks

av individens sätt att förhålla sig till och bearbeta omgivningen. Piagets begrepp *assimilation* och *ackommodation* ses som två parallella processer som driver individens utveckling framåt genom att hon hela tiden försöker anpassa sig till omgivningen och finna en jämvikt.

Individen assimilerar omgivningen, det vill säga uppfattar och förstår sin omgivning beroende på hur utvecklade hans eller hennes tankestrukturer är. Ackommodation utgör ett slags kompensande aktivitet hos individen som förändrar den mentala strukturen och öppnar upp för nya möjligheter att assimilera. På detta sätt ökar individens förmåga att abstrakt förstå och hantera omgivningens komplexitet i takt med att vi ställs inför nya erfarenheter (Granberg & Ohlsson, 2000, s.16-17).

Piaget ser en gräns för vad vi kan lära oss eftersom det i hans teori om de olika utvecklingsstadierna finns en slutlig nivå som markerar att man är ”fullärd”. Det mänskliga intellektet kan nå ett stadium där det är fullt utvecklat. I en sociokulturell teoriram präglad av Vygotskij stämmer inte detta. Han hävdade i stället att gränsen för vad vi kan lära oss ständigt förflyttas och att lärandets loopar är oändliga i bemärkelsen att vårt lärande saknar gräns. Lärandet blir i stället en fråga om hur man tar till sig och förmår använda intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000, s. 73).

5.3.2. Institutionellt lärande kontra vardagspedagogik

Dewey utgår från att lärande är en aspekt av all mänsklig handling. Att undervisning föregår lärande är en bild av mänsklig kunskapsbildning som skapats av skolan. Men det är viktigt att inse att vardagliga praktiker i den myriad av kommunikativa och fysiska aktiviteter som samhället utgör i sig innehåller en pedagogik. Och denna är många gånger betydligt mer övertygande än formell undervisning. Lärandet är inte på något sätt begränsat till institutionella miljöer. Faktum är att de mest grundläggande insikterna och färdigheterna förvärvas genom interaktion mellan människor i andra mer vardagliga sammanhang, det vill säga i miljöer som inte har som främsta syfte att förmedla kunskaper (Säljö, 2000, s. 12-13). De institutionella kunskaperna och färdigheterna fungerar snarast som ”komplement och tillägg till den pedagogik som finns inbyggd i sociala praktiker i samhället i övrigt.” (Säljö, 2000, s. 236)

I människors vardagstänkande finns skilda idéer om hur undervisning och lärande ska uppfattas. I allmänhet ses lärandets problem fortfarande som en fråga om att finna pedagogiska metoder som underlättar för att få *in* kunskapen i huvudet hos mottagaren. Denna

föreställning om lärandets natur spelar en helt avgörande roll för hur vi ser på undervisning och lärande. Historiskt blev kommunikationen i undervisningssammanhang enkelriktad: en lärare *överför* information och elever *mottar* den (Säljö, 2000, s. 24-25).

I ett sociokulturellt och mer modernt perspektiv förstås kunskap i stället som knuten till argumentation och handling i sociala kontexter. Kunskap är resultat av aktiva försök att försöka se, förstå och hantera världen på ett visst sätt. Kunskap är inte någonting som individen har. Kunskap är något man använder i vardagen som en resurs med vars hjälp man löser problem och hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt. Individen har därmed genom sina handlingar själv stor betydelse för skapandet av sin egen utveckling (Säljö, 2000, s. 26, 125).

Egidius (1999, s. 104) nämner bland annat Jerome Bruner, som i samband med den kognitiva revolutionen utvecklade en pedagogisk teori där lärandets relevans står i centrum.

Kunskaperna måste ha mening och leda till något betydelsefullt för eleverna, annars blir de inte relevanta. Bruner ville också att elever i större utsträckning skulle undervisas i miljöer där de lever och verkar så att även fritiden skulle bli meningsfull.

5.3.3. Lärandets situerade natur

Mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter. För att lärande ska ske på ett ändamålsenligt sätt är det viktigt att det utgår från situationer så som de uppstår i livet, inte från lärarens och läroböckernas färdiga begreppsbyggnad. Kolb tar avstånd från den traditionella undervisningen just därför att eleverna blir förvirrade när de ska tillämpa lärobokskunskapen på en konkret verklighet. Lewin förespråkar genom sin pedagogik, liksom Dewey, problembaserat lärande, casemetodik och projektarbeten i samspel med andra. Genom att agera mot andra, som man får feedback från, övar man sig i att lösa verkliga uppgifter i sitt vardags- och yrkesliv, samt lär känna sig själv som person (Egidius, 1999, s. 117-121).

Tänkande, kommunikation och handlingar är beroende av sitt sammanhang och kärnpunkten i sociokulturellt perspektiv är att förstå denna koppling. Det är inte kontexten som föregår våra handlingar. Våra handlingar ingår i, skapar och återskapar sammanhang där delar och helheter definierar varandra. All kommunikation förutsätter en kontext för att bli begriplig. Lärandets primära socialisation äger rum i en mindre gemenskap, i en familj. Den socialisation som sker i skola och andra institutionella miljöer är sekundär. I regel finns heller inget tidsmässigt eller

psykologiskt samband mellan de behov eleven upplever i stunden och vad man gör tillfället för. På så sätt kan institutionella verksamheter sätta gränser och skapa mönster för hur man ska lära vilket kan vara problematiskt. Det är viktigt att inte betrakta lärande som en entydig företeelse. Handlingar och kunskaper måste relateras till kontexter och verksamheter (Säljö, 2000, 41, 46, 135).

Skolan uppfattas som en plats där man lär sig generell kunskap som sedan kan användas i verkligheten. Men det som vi räknar som kunskap i skolan är inte alltid lätt att överföra till andra miljöer. Poängen med det lärande som pågår i skolan är just att det gör oss bekanta med kunskaper och färdigheter som vi inte möter i vår vardag. Å andra sidan leder denna verksamhet oss in i begreppsvärldar som inte alltid svarar mot vardagens upplevelser och som vi inte har någon omedelbar användning för. Risken blir då att eleverna inte ser motivet bakom eller uppfattar nyttan med verksamheten, något som är grundläggande för motivationen (Säljö, 2000, s. 141, 154).

Säljö (2000, s. 240) konstaterar att de traditionella undervisningsformerna håller på att förlora sin ställning som modell för hur kunskaper återskapas på ett framgångsrikt sätt. Lärandet handlar inte längre om att få del av information, utan göra erfarenheter och finna redskap som kan användas för att förstå världen och som kan användas i konkreta sammanhang. Undervisning – i bemärkelsen vägledning och stöd för lärandeprocesser – kommer att dominera också i fortsättningen. Frågan är var den kommer äga rum och hur den gestaltas.

5.4. Sammanfattning av teoretisk bakgrund

Skolans internationaliseringsuppdrag ska genomsyra undervisningen på alla nivåer. Enligt styrdokumentet är tanken att eleverna ska utveckla interkulturell förståelse och interkulturell kompetens samt kunna använda engelska på ett funktionellt sätt. Vidare ska skolan ge förutsättningar för livslångt lärande, personlig utveckling samt kommunikativ och social kompetens. Uppdraget tolkas på olika sätt, bl.a genomförs fredsveckor, projektarbeten och skolutbyten.

Internationella utbyten är intressanta och lärorika. De innebär ökad förståelse för den egna och andras kulturer, språkutveckling och gemenskap. De är även stärkande för självförtroendet och ett redskap för att förnya undervisningen. Fokus för kortare resor ligger dock inte på språkkunskaperna, utan det är acceptansen för kulturell och språklig mångfald

som står i centrum (Brodow, 2005, s. 75). Om man däremot vistas längre i ett land som utbytesstudenter gör utvecklas språkkunskaperna betydligt (Ekenbark, 2005).

Piaget har haft stort inflytande när det gäller läroplanstexter och elevaktiva undervisningsmetoder som till exempel projektarbeten och exkursioner. Han trodde dock att det fanns en gräns vid vilken man blir ”fullärd”. Vygotskij, känd för det sociokulturella perspektivet på lärande, representerar en mer social och kollektiv syn på hur lärande går till, där gränsen för vad vi kan lära är flyttbar. I det sociokulturella perspektivet kan vi inte undvika att lära. Lärandet är en process, inte ett resultat och i den bemärkelsen är lärandets loopar oändliga. Tack vare språket kan vi lagra våra kunskaper, reflektera och skapa mening åt våra erfarenheter.

Med slagordet *learning by doing* utvecklade Dewey en pedagogik där elevens aktiva kunskapsökande utifrån egna intressen stod i centrum. Han menade att varje erfarenhet förändrar människans syn på världen. Lewin, som inspirerades av Dewey, ifrågasatte de kunskaper som en lärarens föreläsning kunde ge elever. Han var övertygad om att praktiska erfarenheter gav desto större kunskaper. Hans teori om det erfarenhetsbaserade lärandet anammades av Kolb, som konkretiserade Lewins tankar om hur lärandeprocessen går till. Poängen med inlärningscirkeln är att den konkreta upplevelsen är basen för allt lärande.

Dewey ansåg att samhället i sig utgör en pedagogik och att den många gånger är mer övertygande än den undervisning som sker i klassrummet. Därför ska lärande utgå från situationer så som de uppstår i livet, och inte från den kunskapsmassa som finns formulerad i läroböcker (Egidius, 1999, s.117-121). I det sociokulturella perspektivet är institutionellt lärande sekundärt och kan sätta gränser för vårt kunskapande. Riskerna är också stora att eleverna inte ser motivet bakom eller nyttan med verksamheten om kunskapen inte har förankring i eller kan användas i verkligheten. Lärande handlar således om att göra erfarenheter i miljöer där eleverna finner det meningsfullt. Dagens skola står inför en utmaning när det gäller att stödja eleverna i denna läroprocess. Frågan är var och hur den ska gestaltas. (Säljö, 2000, s. 140-141, 154).

6. Resultat

Resultatet av den egna studien presenteras i tre delar där varje del representerar en elevgrupp. Skälet till denna indelning är att lättare få en överblick av vad de olika internationella utbytena genererat. Inom varje resultatdel återfinns teman som i sin tur följs av underrubriker. Dessa teman påminner om varandra över ”gruppgränserna”, till exempel återfinns kulturaspekten i alla tre. Dock påverkar resans syfte och förutsättningarna på plats i hög grad elevernas berättelser vilket gör att fokus och djup skiftar. Elevernas upplevelser och erfarenheter liknar varandra och skiljer sig åt individuellt men eftersom det redan från början fanns en naturlig indelning väljer jag att sammanställa resultatet utifrån dessa tre grupper: *Frankrikeutbytet*, *Utbytesstudenter* och *Indienresan*.

6.1. Frankrikeutbytet

I materialet från intervjuerna med de elever som deltagit i Frankrikeutbytet kan man se vissa mönster. Dessa sammanfattas nedan i ett övergripande tema: förväntningar och lärdomar. Underrubrikerna till detta tema är *språk* och *kultur*.

6.1.1. Förväntningar och lärdomar

6.1.1.1. Språk

Elevernas uppfattning om vad syftet med det internationella utbytet med en skola i Frankrike egentligen var går isär. De flesta är dock överens om att det främsta syftet med samarbetet var att utveckla och förbättra kunskaperna i engelska.

Stefan: Det var ju ett engelskautbyte för att vi skulle åka dit och prata engelska och så skulle de också få öva sig i engelska.

Det överskuggande intrycket är att eleverna inte anser sig ha förbättrat sin engelska. Anledningen är att de var så mycket bättre på engelska än fransmännen och fick därför inte använda sina kunskaper. Allmänt anser eleverna att det engelska språket är mer naturligt för oss svenskar eftersom det finns i vår vardag på ett naturligt sätt från det att vi är barn.

Sofia: Det kunde vara lite svårt ibland att förstå varandra för att de är ju ganska nybörjare på engelska, de är inte som vi, vi är ju lite mer vana med engelska så ibland fick man göra lite med händerna eller springa efter ett franslexikon.

Att fransmännen var som ”nybörjare” bekräftas av Sebastian:

Sebastian: Vi var bättre än dem, de hade bara läst engelska i tre år eller nåt och vi har ju läst hur länge som helst... vi har ju engelska så mycket i vårt samhälle... vi växer upp med det liksom... man fick backa till grunderna.

När eleverna kommunicerade med fransmännen på engelska fick de anpassa nivån på språket för att göra sig förstådda. Ofta fick de ta till andra strategier för att lösa de språkliga svårigheterna, till exempel genom att välja enklare ord eller kroppsspråk. Min tolkning av deras berättelser är att de först såg det som något negativt eftersom de önskat att få en mer givande dialog.

Adam: Man lär sig kroppsspråk alltså och att kommunicera med någon annan på ett annat sätt... mycket enklare... ja inte så här fyllighet, ingen följd direkt på orden utan man får liksom ta en sammanfattning av allting på ett enkelt sätt.

Vidare försvårades förståelsen av att uttalet präglades av fransk accent. En elev uttrycker här att man kunde ha förberett sig mer, till exempel genom att lyssna på regionalt färgat språk och göra mer hörövningar generellt, det hade underlättat. Det var dock nyttig träning för eleverna och efter ett tag vände de sig vid accenten. Det gjorde också att de fick tänka till och verkligen anstränga sig för att uppfatta vad som sades.

Adam: Efter ett tag så fick jag fram att det var elektricitet eller vad det var han skulle säga, nej jag förstod inte alltså, jag hörde inte vad han sa. Det fanns liksom inte i huvudet att man skulle kunna uttala det på ett sånt sätt.

Eleverna uttrycker också nyttan med att befinna sig i en miljö där man tvingas tala engelska i vardagslivet för att kommunicera med fransmännen. Det gör att man ”vågar mer och försöker uttrycka sig på engelska”.

Nina: Står man där och ska försöka kommunicera med nån så måste man ju verkligen säga det på engelska och förklara det på något sätt medan i klassrummet kanske man ger upp för lätt.

Även om eleverna inte fick använda alla sina engelskkunskaper, och även om känslan av att inte lära sig så mycket fanns där, så fick eleverna träna sig på att lyssna och anpassa språket till mottagaren.

Adam: Man får ju tänka på engelska hela tiden. Man måste tänka mycket före man säger det och det är nog bara positivt...tänka själv vad jag ska säga och sen ta in det som de säger. Så det tror jag var bra, även fast man inte får kanske använda sin fulla kapacitet.

Eftersom de flesta, trots de positiva inslagen ovan, menar att resan inte förbättrat engelskkunskaperna har de svårt att se syftet med ett engelskutbyte till ett land som Frankrike.

Adam: Jag vet faktiskt inte varför man åker till Frankrike på engelskutbyte...det kändes som att de hellre pratade franska än engelska.

Emma: Fast jag fattar inte varför vi åkte till Frankrike...men om vi skulle ha ett utbyte med England så skulle ju inte dom riktigt få ut så mycket av det.

Av detta förstås att eleverna anser att man för att få ut något av samarbetet på det språkliga planet krävs att det land man besöker är bättre eller åtminstone lika bra på engelska som en själv. De har haft förväntningar som inte infriades. Detta kan tyda på att syftet från början varit oklart, att syftet inte uppfylldes, att eleverna inte motiverats tillräckligt och/eller att eleverna hoppats på något orealistiskt. Mitt intryck under intervjuerna är dock att eleverna, under tiden de pratar om utbytet och reflekterar kring språkträningen, upptäcker sådant som visst varit lärorikt ur språksynpunkt, till exempel att anpassa språket efter situation och mottagare samt förstå regionalt färgat engelskt tal. Ingen ser utbytet som negativt. Flera nämner att det inneburit en chans att resa bort. För Sofia har Frankrikeutbytet bara varit positivt, till exempel har hennes intresse för engelska som språk och skolämne ökat:

Sofia: Ja, jag fick ut massor av det där...visst har jag fått lite mer intresse för engelska nu för man märker att det är väldigt bra att kunna.

6.1.1.2. Kultur

Förutom språkträning var avsikten också att lära sig om en den franska kulturen samt lära fransmännen om den svenska kulturen. Traditioner som jul med julbord och lucia presenterades för gästerna i Sverige. I Frankrike besökte man bland annat ett champagnedistrikt och skolvardagen. Mat är en stor del av kulturen och det märkte eleverna.

Sofia: Det var ju speciellt med matkulturen, hur de hade fullt med ja förrätt, efterrätt och varmrätt. Det åt vi i stort sett varje dag. Det som jag tyckte var jobbigt ibland det var ju frukostarna och det, mycket choklad och inte så nyttigt som vi.

Det tema som eleverna studerat hemma i Sverige inför utbytet behandlade krig och fred. Temat bidrog till att just Frankrike valts som resmål; där fanns möjligheter att förankra arbetet eftersom Frankrike historiskt sett varit ett krigsdrabbat land. Elevernas erfarenheter på detta område skiljer sig åt. Någon nämner det som intressant att ha tittat på krigsminnen medan någon annan tyckte att det glömdes bort.

Stefan: Det var mycket om första och andra världskriget när vi var där nere i Frankrike och det var mycket historik i området.

Adam: Det kändes som att vi hade jobbat en hel del med allt innan och sen när vi kom dit så var det inte så mycket med temat liksom. Vi skulle liksom bara presentera arbetet, jag kommer inte riktigt ihåg men det var inte så mycket fokus på det i alla fall.

Det mest positiva som eleverna nämner är att utbytet fört med sig nya perspektiv på det egna landet och den egna kulturen.

Emma: Man tänker ju att Europa lever på ungefär samma sätt med det var faktiskt inte så...det är alltid jättebra att se andra saker så där så ja, men man lärde sig ju massor...det var en jättelustig upplevelse att bo i nån annans familj som man inte ens kunde kommunicera med.

Ett syfte med resan som tas upp var att se skillnaden mellan ungdomar. Några upplevde att de franska ungdomarna var jättetrevliga medan andra tyckte att de var omogna och upproriska trots sina sociala egenskaper.

Sebastian: En typisk fransman i min ålder är en liten gangster som fortfarande springer omkring och leker. De pratar gärna, mer öppna än vi. I alla fall var det bilden jag fick av min familj.

Att ”bygga broar” mellan länder och lära känna ungdomar från ett annat land var också tanken bakom utbytet. Alla informanterna säger sig ha haft en positiv upplevelse men få har fortfarande kontakt med sin värdfamilj. Eleverna tror att det krävs mer än en veckas vistelse i landet för att knyta några starkare band med fransmännen. Troligtvis gjorde också kommunikationsproblematiken att ungdomarna inte kom varandra närmare. Sammanhållningen mellan eleverna i den svenska klassen påverkades dock positivt.

Nina: För det första så kom ju klassen väldigt nära för att så mycket umgås man ju inte när man är hemma.”

6.2. Utbytesstudenter

Resultatet av intervjuerna med utbytesstudenterna som varit i Canada, USA och Nya Zeeland presenteras i följande teman: *språkutveckling*, *personlig utveckling* och *kulturmöten*. Var och en av dessa följs sedan av underrubriker.

6.2.1. Språkutveckling

6.2.1.1. Att förstå och göra sig förstådd

I början av utlandsvistelsen var språkkunskaperna delvis begränsade. Det fanns mycket att lära sig och ibland var det svårt att hitta orden trots att eleverna innan de åkte själva upplevde att de var bra på engelska. För att övervinna svårigheter får man vara uppfinningsrik och ha tålamod. Eleverna utarbetade därför strategier för att förstå och göra sig förstådda. De nämner bland annat kroppsspråk och lexikon som hjälpmedel men också översättare.

Emma: Man fick ju säga allting flera gånger oftast om det var någon svårare mening. Och min värdmamma hon hade bott i England så hon var väldigt duktig på engelska så det blev mycket ibland att man fick prata till henne så fick hon översätta, eller så fick man ta ett lexikon eller gestikulera med armarna.

Ibland hände det även att eleverna gav upp sina försök att förklara något. Det upplevde Emma som frustrerande eftersom hon anser att språket i sådana situationer hindrade henne från att visa sitt rätta jag.

Emma: Alltså jag försökte ju att förklara liksom på det bästa sättet jag kunde fast när man märkte att dom inte förstod då var jag så där ”eh, never mind” (viftar med handen) eller så här och det kändes så tråkigt då i början för man kunde ju inte riktigt visa vem man var eller man kunde ju inte vara den personen som man brukar vara hemma...man blev ju nästan så här desperat man visste inte vad man skulle göra.

Först var det ansträngande att bara höra engelska hela dagarna. För att hänga med krävdes koncentration och att man tog reda på vad nya ord betyder. Men varje dag lärde sig eleverna mer och mer. Mot slutet känns det naturligt.

Stefan: I början blir man väldigt trött och allting ska ju liksom in på engelska och översättas och så hinner man inte med i deras tempo...man var ju trött i huvudet liksom...sen ja, i slutet var det ju som att snacka svenska.

6.2.1.2. Form och uttal

Vartefter tiden gick utökades ordförrådet och eleverna lärde sig också mer av vardaglig konversation i umgänget med ungdomar. Deras uppfattning är att de engelskkunskaper de förvärvat i Sverige är av mer formell karaktär vilket gjorde det svårt för dem att uppfatta slang och dialekter.

Magnus: Alla förstod mig, jag förstod inget (ha,ha). Det tog kanske tre-fyra månader att förstå deras slanguttryck och kunna sätta sig in andras samtal. I början var det svårt att diskutera och så.

Svenska elever är artiga i sitt sätt att tala och man lär sig engelska som är grammatiskt korrekt. Detta kunde uppfattas som stelt och i vissa fall hämmande.

Magnus: Jag trodde jag kunde engelska när jag kom dit men vi lär oss gammeldags engelska, inte talspråk liksom. De tyckte min engelska var väldigt artig så, hela svenska sättet tror jag i och för sig är ganska artigt. De tyckte mer att jag skulle köra lite slangord och inte vara så grammatiskt rätt hela tiden och såna grejer.

Att vara utbytesstudent innebar också att anpassa uttalet och målet var att träna bort den svenska accenten. Eleverna talar om hur jobbigt det kändes att alla direkt kunde avgöra att de kom från Sverige.

Emma: Just det här med brytningen också man är så rädd att nån ska tycka att det låter kul eller så där så jag tror mest att det är att man tycker att det är genant och såna saker.

Magnus: Men när man kommer från Sverige så har man ändå en dialekt eller så, den hann gå bort det mesta tror jag ändå under året. Alltså många hör ändå att man är från Sverige så man är rätt lycklig första gången ingen hör det, när man svarar i telefon där så tror de att de är nån annan.

6.2.1.3. Från rädsla till självförtroende

Utlandsvistelsen har gjort att eleverna känner sig säkrare och tryggare när det gäller att tala engelska. Två av informanterna säger att många är rädda för att tala engelska i klassrummet och att den främsta anledningen är osäkerhet gällande uttalet. Ett utbyte i autentisk miljö underlättar och förbättrar självförtroendet i det avseendet.

Emma: Ah, jag var jätteorolig för det här med att prata engelska... för det här med kompisar att dom kanske inte ville umgås med nån som inte kunde språket och så fast sen när man väl kom dit så var det faktiskt inte så svårt, alltså man kommer in i det så himla snabbt det här med språket, att man är ju verkligen tvungen och då klarar man sig mycket bättre än vad man tror.

Att våga är nyckeln till språket. Om man tvingar sig själv att försöka och träna muntligt så har man vunnit mycket.

Stefan: Övning ger ju färdighet för sen kommer man komma över den där tröskeln ... och jag tror också att det är när man verkligen blir tvingad till att våga prata liksom då måste man ju verkligen så jag tror att, ja det gick faktiskt bra, det är inte så farligt ändå.

Utbytet har gjort att eleverna upplever skillnad på engelsklektionerna i Sverige. De tycker att det är lättare och mer lustfyllt att delta i undervisningen nu.

Emma: När jag skulle gå på engelskalektionerna att det kändes nästan som pest alltså för jag var bara jättenervös varenda gång för att man skulle behöva prata inför klassen eller prata överhuvudtaget på engelska men nu så känns det bara som att det är den lättaste lektionen, det känns jättekul att bara gå till engelskan så jag tror att på så sätt är det ju en jättestor förändring.

6.2.2. Personlig utveckling

6.2.2.1. Social kompetens

Som ett resultat av vistelsen i ett främmande land har eleverna utökat sin sociala kompetens, det vill säga ”förmågan att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron” (ne.se). De hamnade i en situation där de inte kände någon och blev tvungna att ta initiativ för att skapa nya relationer.

Magnus: Man är väldigt utelämnad... alla kontakter måste tas från början, man måste verkligen ligga på och försöka lära känna folk hela tiden och det gäller verkligen att vara kreativ och initiativrik och sen verkligen, ja det tror jag utvecklar en jättemycket faktiskt att bara våga göra en sån här grej.

Att konfronteras med nya intryck och etablera nya bekanskap har fått informanterna att lära känna sig själva mer och känna sig stolta över sig själva. De vet nu att de klarar av mer än vad de trodde innan de gav sig iväg.

Magnus: Man känner sig stolt eftersom det är verkligen upp till en själv när man åker vad man vill göra av året liksom och det tycker jag är jättehäftigt. Av det har jag lärt mig jättejättemycket.

Överhuvudtaget har utbytet inneburit att eleverna utvecklats som människor.

Emma: Det är svårt att veta vad man ska säga, det känns jättekul, som att man utvecklas som person av att göra såna här saker.

6.2.2.2. Reslust

Även om resor utanför Europa alltid känts lockande har tiden som utbytesstudent gett mersmak. Eleverna vill resa mer och upptäcka fler platser, deras folk och kulturer. Sådana erfarenheter inspirerar och utmanar en.

Magnus: Absolut! Man blir verkligen sugen på att resa mer och man blir verkligen så här inspirerad av att se nya ställen och lära känna ett annat folk när man vet hur häftigt det är liksom, absolut. Man blir orädd och det känns som att man ja på nåt sätt utvecklas så mycket genom att möta nya människor.

Eleverna kan även tänka sig att studera eller jobba utomlands.

Emma: Nu känns det som att man lika gärna kan jobba på nåt annat ställe i världen.

Samtidigt som eleverna är öppna för möjligheten att sysselsätta sig utomlands har de också börjat uppskatta Sverige på ett annat sätt, kanske mer än tidigare. Som det ser ut nu skulle utlandsstudier eller -arbete vara något tillfälligt. Det ger fantastiska upplevelser men ”Sverige kommer alltid att vara hem på nåt sätt”, ungefär som ”borta bra men hemma bäst”.

Stefan: Jag skulle absolut kunna göra det fast inte hela livet, jag tycker om Sverige.

6.2.3. Kulturmöten

6.2.3.1. ”Det finns en värld utanför Sverige”

Det internationella utbytet har vidgat elevernas perspektiv. De säger att det är en bra livserfarenhet och att de lärt sig att det finns en värld bortom Sverige som är annorlunda. Under utbytesåret fick de också upp ögonen för sådant de annars tagit för givet hemma.

Emma: Man tror ju att det är som i Sverige överallt...det är alltid jättebra att se andra saker så där så, ja men man lärde sig ju massor alltså...Man upptäcker först när man är borta så där ja vad man har eller man uppskattar allt så himla mycket mer när man åker iväg så där...Och sen tycker jag framför allt det här med utbyten att man ser allting så annorlunda när man kommer hem, själva livssynen.

Eleverna betonar den främmande kulturens gästfrihet och hjälpsamhet generellt. En elev tar endast upp positiva erfarenheter i mötet med andra människor, medan de andra två berör även rasism och en för dem främmande barnuppfostran.

Emma: Det är ju verkligen svarta för sig och vita för sig fortfarande och dom vita pratar skit om svarta som att dom skulle vara helt alltså som att alla skulle vara lika alltså, dom drar alla efter en kam... usch det är hemskt tycker jag.

Stefan: Jag tycker om Sverige så, jag tycker allt är bra här om man ska fostra barn och sånt så är det väldigt, det är ett säkert samhälle så och bra skolsystem tycker jag

Emma: Dom var ganska dåliga på att uppfostra barnen då därför att dom hade liksom ingen hyfs alls och så fort dom gjorde några hyss så piskade dom barnen och alltså agade om man säger, så liksom hon till och med tog ett bälte och piskade liksom och vi höll ju på och dö alltså för det är ju liksom verkligen nåt som man inte gör här.

Emma, som bodde i USA har tydligt sett rasism och våldsamt beteende. Även om det senare citatet skulle kunna vara bilden av ett undantag kommer det för alltid att präglade hennes första intryck av det amerikanska samhället. Stefan uttrycker inte att han sett något specifikt i Canada som gör att han är negativ till deras sätt att uppfostra barn. Däremot kan man ana att han fördrar Sverige vid en jämförelse eftersom det är tryggt.

6.2.3.2. Skolan, sporten och maten i Nya Zeeland

Under sina tio till tolv månader i värdlandet blev informanterna som familjemedlemmar och deltog i vardagen på ett naturligt sätt. Det innebar att de även gick i skola som alla andra ungdomar. Av de tre intervjupersonerna berättar Magnus återkommande och särskilt ingående om sina speciella upplevelser av livet i och kring skolan. Jag kommer därför i de följande styckena att utgå från hans beskrivning om hur det kan vara att vara svensk utbytesstudent i Nya Zeeland.

Skolan skiljer sig från den svenska på många sätt. I stället för att som i Sverige välja program i gymnasieskolan kan man utifrån eget intresse komponera sin utbildning genom fritt val bland en mängd kurser vilket gjorde att Magnus under denna tid kunde ägna sig åt sport i olika former.

Sport överhuvudtaget spelar en stor roll för skolungdomar i Nya Zeeland. Rugby är landets nationalsport och bara på den skola där Magnus gick fanns sex rugbylag. Sammanhållningen

av ungdomar och stämningen på skolan präglas i stor utsträckning av sportaktiviteterna. Där börjar man inte spela i föreningar som i Sverige förrän man blir äldre och har slutat skolan.

Magnus: Det var verkligen en upplevelse och det är sån stämning och hela skolan kollar på när de spelar och det är så här deras hjältar, skolans hjältar som spelar. Och i och med att man gör alla de här sporterna med skolan så blir skolan också så här tajt liksom man gör allting efter skolan *med* skolan liksom *på* skolan.

Förhållningssättet där lagsport är en naturlig del av skolkulturen är någonting som vi i Sverige borde inspireras av och ta efter.

Magnus: Ibland känns det som i Sverige speciellt på grundskolan att har man inte lektion då går man hem, man skulle aldrig sitta och hänga i skolan liksom men där är det verkligen så skön stämning eller så och det är inte alls så här att det efter skoltid liksom är jobbigt att vara i skolan utan det är helt annat alltså nej det är nåt som jag verkligen tycker att Sverige borde införskaffa lite mer så här skollag och få hela den stämningen för det tror jag verkligen är positivt för skolorna. Det blir så häftigt när man kämpar för sin egen skola också, när man kämpar liksom för sin egen skola.

När det gäller skolan i övrigt gjorde Magnus utlandsvistelse att han la märke till positiva saker med Sverige, saker som man annars tar för givna. Bland annat tycker han att det är positivt att lärare och elever är mer jämlika här. I Nya Zeeland upplevde han att det fanns en tydlig hierarkisk indelning där lärare markerade sin auktoritet på ett sätt som kändes främmande. Däremot var det något helt annat utanför klassrummet. Då kunde de ”latta lite och spela fotboll med en”. Vidare känner sig Magnus trygg med lärarnas kompetens i Sverige:

Magnus: Det känns som att man är säker på att lärarna ändå är kompetenta här. På till exempel en fysiklektion på Nya Zeeland och läraren sa helt fel saker och kunde liksom inte Newtonlagarna själv liksom så jag var tvungen och säga att nej det där är faktiskt fel så det känns som att det är ingen riktig koll att man undervisar rätt eller så och att om inte han vet så säger han nåt ändå....Man lär sig ju att uppskatta de positiva grejerna i svensk skola väldigt mycket. Ja, alla bra bitar egentligen.

I Nya Zeeland fick eleverna ingen skollunch och de flesta hade med sig smörgåsar att äta. Matvanorna överhuvudtaget skiljde sig mycket från det Magnus är van vid. Det han saknade mest i Sverige förutom syskon och vänner var just skollunchen, svenska köttbullar, fil och

yoghurt. Eftersom han själv är van vid rejäla måltider hade han svårt att vänja sig vid de nya matvanorna, särskilt i början.

Magnus: Det är mycket toast hela tiden och det tröttnar man på, sylt på toast liksom det känns inte som att man får så mycket energi av det...så att jag hade typ tolv mackor med mig första dan och bara vräkte i mig och min värdmamma bara skrattade åt mig (ha,ha).

6.2.3.3. Vänner för livet

Samtliga utbytesstudenter betonar hur spännande det varit att möta nya människor som sedan blivit deras vänner. De har träffat folk som upplevts som mer öppna och hjälpsamma än svenskar, personer som välkomnat och väglett dem i ett skede då de stått själva inför en främmande tillvaro. Informanterna har funnit vänner för livet och håller kontakten med flera av dem. Emma blev exempelvis nära vän med en tyska som även hon var utbytesstudent i USA. Tack vare engelskan kunde de kommunicera och lära känna varandra.

Emma: Och jag tänkte på det att då märker man hur bra det är med engelska alltså för annars hade ju inte jag förstått henne ett dugg eftersom hon pratade tyska så det var ju så himla coolt ändå att vi kunde vara som bästa kompisar och vi kunde förstå varann jättebra...hon är verkligen en av mina bästa vänner och ändå så skulle hon aldrig förstå vad jag sitter och säger nu liksom på svenska och det tycker jag är jättehäftigt.

Magnus bodde i tre olika familjer i Nya Zeeland och utvecklade ett stort kontaktnät. En av hans nyvunna vänner skulle vid intervutillfället snart komma till Sverige och hälsa på.

Magnus: Min värdbror från Nya Zeeland kommer faktiskt om en vecka och stannar en månad. Det ska bli skitkul!

Som jag tidigare tagit upp var det få elever som behöll kontakten med sina värdfamiljer i Frankrike. Emma, Stefan och Magnus som kan göra en jämförelse mellan Frankrikeutbytet och året som utbytesstudenter bekräftar att en vecka inte ger så mycket när det gäller just relationer.

Stefan: Kontakt? Inte i Frankrike men i Canada absolut. Familjen och kompisar och allt sånt där.

6.3. Indienresan

De teman som presenteras under denna rubrik är: *studiefokuserade lärdomar, kulturella erfarenheter och personlig utveckling*. Studiefokuserade lärdomar tar upp främst sådant som

kan kopplas direkt till upptäckter som eleverna gjort till följd av sina egna studier på plats i Indien. Kulturella erfarenheter kan i viss mån också knytas till undervisning men gäller i huvudsak undervisningen i värdlandet. Vidare tar jag upp kulturella skillnader som har med levnadssätt och mentalitet att göra. Den personliga utvecklingen utgör också den en central del av elevernas erfarenheter under utbytet.

6.3.1. Studiefokuserade lärdomar

6.3.1.1. Skolkunskap kontra allmänbildning

Det internationella utbytet ingår som en del i elevernas individuella val och projektarbete. De har vetat i ett halvår att resan skulle genomföras och har haft god tid på sig att förbereda sig mentalt. Men trots vetskapen om utlandsresan valde Erik sina kurser främst av andra skäl. Målet var att lära sig så mycket som möjligt, sådant som man inte lär sig inom ramen för de ”vanliga kurserna” i gymnasieskolan.

Erik: Ja, i början valde jag det för att ja, vilken upplevelse, jag kommer att lära mig massor, faktiskt. Så, även om jag inte kommer iväg är det värt risken...nu i efterhand så vet jag att jag valde det för det andras skull, alltså kurserna. För i skolan så lär du dig ingenting egentligen om världen, det är ju bara skit.

Erik anser att skolan brister på det sättet att man inte får tillgång till sådan kunskap som man egentligen har nytta av i livet; allmänbildning. Det har han dock fått genom sitt individuella val och det internationella utbytet.

Erik: Nej, alltså du läser ju kurser och då lär du dig bara det som ingår i kursplanen och det är liksom ingenting om världen eller alltså allmänbildning det får du inte i skolan, det får du bara på egen hand...herre gud vi hade ju inte ens hört talas om sånt innan vi började...Nej så det är viktigt som tusan.

Ovan beskrivs ett motsatsförhållande mellan det som man lär sig i skolan å ena sidan (”skit”) och det som är ”viktigt” å andra sidan. Spontant betraktar Erik inte sitt individuella val som *skolans kurser* trots att det är lärare som håller i *skolans kurser* som också ansvarar för de kurser som ingår i det individuella valet. Innehållet i de kurser som eleverna valt på egen hand motiverar dock på ett helt annat sätt än tidigare obligatoriska skolerfarenheter. På det individuella valet tas sådant upp som man annars inte får lära sig i skolan eller ens höra talas om.

Eleverna uppfattar att undervisningen nu känns meningsfull och pragmatisk. Detta bekräftar betydelsen av elevens valfrihet som motiverande faktor i undervisningen. Dessutom är det ett kvitto, för dem som utformat och arbetar med detta individuella program där utbytet ingår, på att innehållet stimulerar, utvecklar och intresserar.

Eleverna upplever att utbytet inneburit lärdomar som man inte tillägnar sig genom traditionell undervisning på hemmaplan.

Caroline: Man upplever mer på två veckor än man gör i skolan på kanske ett år.

När jag under intervjun frågade Josefine vad hon lärt sig av resan svarade hon:

Josefine: Oj då det var mycket, en timme räcker nog inte... jag fick ut mycket mer än jag trodde, ja absolut och mycket mer därtill.

6.3.1.2. Projektarbete

Inom ramen för projektarbetet konfronterades eleverna med problematiken att formulera en frågeställning som man i Indien skulle försöka att besvara. De fick snart lära sig att avgränsa och omformulera frågorna efter den givna situationen. Exempelvis antog en av grupperna uppdraget att ta reda på religionens roll i vardagen. På plats insåg man att frågan inte fungerade eftersom de personer man träffade i det främmande landet inte betraktade religionen som en påverkande faktor i vardagslivet.

Erik: Då tänkte vi ja vi kollar allting som skiljer sig mot Sverige sen tar vi reda på varför de gör så, vilken religiös skrift säger att så här ska det vara? och varför tror ni på det? men det funkade ju inte alls... det kunde dom inte svara på, det var ju bara kulturella traditioner. Och så var det med allting egentligen... det hade inget med religionen att göra, som vi förstod det i alla fall.

Erik uppfattade att det som han tillsammans med sina kurskamrater trodde var religiösa uttryck, i stället är traditioner som befolkningen själv inte reflekterar över som något som kan kopplas till religiösa skrifter. För att komma runt problemet reviderades frågeställningen till: Hur speglar kulturen vardagen? Trots den nya frågeställningen ville Erik inte släppa taget om den gamla frågan utan ställde den till en av föreläsarna som han kom i kontakt med under utlandsvistelsen. Följande citat illustrerar hur Erik uppfattade svaret.

Erik: Vi lever i en religion vare sig vi liksom tror på den eller inte, eh, som en sanning liksom, religion som sanning, inte på det sättet vi ser den att man dyrkar gudar och så men sånt där som man inte kan förstå...och det är väl det som är kultur snarare än religion egentligen, som jag fick det till.

Det som för befolkningen är helt naturligt och vardagligt är svårt att greppa när man ska försöka definiera och förklara det. Erik kom fram till att det som han tidigare ville formulera som uttryck för religion i stället är kulturella fenomen som ingår som en naturlig ingrediens i tillvaron - när man lever i den som en "sanning" utan att egentligen fundera på dess omfattning eller innebörd övergår religionen i kultur. Josefine bekräftar svårigheten med att hålla isär religion och kultur i Indien:

Josefine: Ja, religionen och kulturen de är bundna på ett vis som inte går att beskriva...nej men det är alltså nånting som man föds med eller man växer upp med menar jag, något man föds i. Man föds ju i en kultur och religion så det finns bara där helt enkelt.

Problemet att skilja dessa begrepp; religion och kultur åt, förblir komplicerat men tydligare under de två veckorna i utbyteslandet. Erik var fast besluten om att klargöra skillnaden mellan religion och kultur. Genom skriftlig reflektion kan han organisera sina tankar och skilja på religion och kultur trots att det är svårt. Han inser också värdet av det skrivna ordet eftersom kunskapen då kan dokumenteras och återskapas om den faller i glömska.

Erik: Samtidigt har jag bestämt mig för att jag tänker göra det för min egen skull. Det är lite svårt att förklara liksom men jag har fått ner det på papper och det är det viktigaste för då kan jag gå tillbaka till det om jag glömmet. Ordet kultur är ju också ganska svårt att definiera så nu efteråt har jag gjort ett schema för vad kultur är för något och det ligger väl på tre A4 ungefär, men det funkar alltså, det är bra (ha, ha).

Med sin vilja att reda ut begreppen har Erik reflekterat och på papper formulerat definitioner för orden kultur och religion. Med detta följer en tillfredsställelse och glädje. Denna tillfredsställelse kommer sannolikt av känslan av att ha lyckats förvandla det abstrakta till något konkret, en känsla av att ha formulerat användbar kunskap för sig själv. Det har också lett till ökad förståelse för den främmande kulturens sätt att se på tillvaron.

6.3.1.3. Främmande undervisningsformer

Under de två veckorna besökte man bland annat en skola där man fick vara med under en engelsklektion. Utifrån Eriks erfarenheter av att vara elev i den svenska skolan är det svårt att tro att barnen där ens har engelskundervisning, med tanke på hur dåliga engelskkunskaper de har.

Erik: Dom pratar ju inte bra engelska dom barnen. Ändå har dom engelskundervisning (ha, ha).
Det var ju katastrof!

Erik förvånas också över undervisningsmetoderna. Han uppfattar att de skiljer sig markant från de svenska. Innehållet i materialet är avancerat och barnen svarar läraren unisont i kör. De ges inte samma möjligheter som i Sverige att tänka fritt och självständigt. Enligt Erik är detta negativt.

Erik: Det var rätt avancerat alltså och dom har ju så här kör, dom svarar i kör egentligen på korta snabba faktafrågor så det är inte alls samma demokratiska och så här tänka själv som i Sverige.

Han tror inte att barnen lär sig engelska på det här sättet, texterna är svåra men det betyder inte att barnen förstår vad de läser. Eller så kanske de förstår men de kan inte uttrycka det själva sedan eftersom de inte talar engelska vare sig med varandra eller med läraren. Erik betonar vikten av muntliga kommunikationsövningar i undervisningen och den nytta det för med sig i den autentiska situationen.

Erik: Dom fick aldrig ha någonting muntligt tillsammans med varandra. Inte konstigt att dom inte lär sig nån engelska liksom när de kan läsa allting framför sig. Nej, det var det värsta jag har sett!... Man måste ju liksom börja med något muntligt jättesimpelt typ: ”how are you?” ungefär, ”Thank you” liksom, det är skitbra. Det hade vi nytta av.

6.3.1.4. Att inte dra förhastade slutsatser

I sina beskrivningar av människorna i Indien och sig själva visar eleverna på mognad och ödmjukhet, även om det kan vara viktigt att ta ställning i olika sammanhang. De är ofta försiktiga med att generalisera och undviker stereotyper. De betonar att de endast sett en liten del av Indien varför bilden de ger inte på något sätt är heltäckande. Josefine tar upp exemplet om arrangerade äktenskap som norm i Indien. Det behöver inte vara något negativt.

Josefine: Ja, jag vet inte nej men nu ska jag tänka här hur jag ska förklara det för andra. Det är lite svårt när man själv inte förstår det till hundra, man kan ju se det från olika håll. I våra öron låter det som att nu är det en kvinna som sitter där och så knackar det på dörren och så sen så ser man sin blivande make som föräldrarna bestämt. Men så riktigt är det ju inte utan det är ju så att dom känner varandra i den här lilla byn...men det är mer att nån ger klartecken liksom.

Eleverna aktar sig för att dra alla över en kam men trots det så kan de ändå dra vissa slutsatser om förhållandet mellan kvinnor och män i Indien. Att intervjuva indiska flickor och kvinnor var svårt om män fanns i närheten. Särskilt tydligt blev det när de svenska killarna var med.

Josefine: Sen kunde man märka också att tjejerna såg aldrig i ögonen på killarna utan de tittade alltid bort och sen så när våra grabbar i vår grupp tittade bort så tittade de på dem i stället sådär mer diskret och nyfiket och så fort de vände blicken tillbaka så gick tjejerna undan med blicken och tittade på något annat...och sen så, gifta kvinnor, deras män var alltid med där så ja de fanns ju där och skulle lyssna på vad de sa och ha lite kontroll kanske eller det beror kanske på från hushåll till hushåll.

Indienresenärerna påpekar hur viktigt det är att bilda sin egen uppfattning om saker och inte lyssna för mycket på vad andra säger. För även om man får höra andra personers versioner så stämmer de aldrig exakt med den egna upplevelsen.

Caroline: Alla upplever det olika så det är svårt att förbereda hur man ska uppleva.

6.3.2. Kulturella erfarenheter

6.3.2.1. Kommunikation

Eftersom de svenska eleverna och lärarna inte behärskade Indiens modersmål, tamil, och invånarna där hade svårt för engelska användes tolkar vid olika besök. Tolkarna och de svenska besökarna kommunicerade på engelska. Enligt Erik blev eleverna rekommenderade av sina lärare att inte gå ut och försöka kommunicera utan tolk. Han upplevde rekommendationen som negativ och gjorde tvärtemot vad lärarna sagt.

Erik: Att gå ut utan tolk det var så här tabu, fick vi inte göra, snackade de om här och jag tyckte det verkade dåligt och det gick jättebra att gå ut utan tolk, jag gjorde det flera gånger.

Erik anser att det gick bra att kommunicera med befolkningen eftersom det finns andra strategier som till exempel gester och känslor att utnyttja. Samtidigt medger han att själva språkproblematiken gjorde det svårt men att det ändå var möjligt att ta sig fram på egen hand och att upplevelsen blev mer genuin.

Erik: Eh, det blev nästan mer äkta då att försöka kommunicera utan mellanlänk liksom sen blev det ju alltså svårt, dom kunde jättelite engelska och jag kunde inte deras språk heller men alltså man kunde kommunicera med gester och känna känslorna liksom.

Även tolkarna som talade engelska var svåra att förstå i början på grund av den kraftiga brytning och det ”sluddriga uttalet”. Eleverna fick anstränga sig för att höra vad som sades.

Josefine: Deras engelska lät som danska verkligen, jag kunde sitta så här och koncentrera mig, snappa upp några ord här och där för att kunna förstå lite grann men sen så var det vissa som inte rörde på munnen.

Eleverna har en känsla av att svenskar talar en mer lättförståelig engelska som också är mer avancerad än värdlandets. Det märktes eftersom indierna ibland hade svårt att hänga med och tyckte att svenskarnas engelska var för svår. Dock tror inte eleverna att deras kunskaper förbättrades, vilket i och för sig inte var syftet med resan. Risken finns att de till och med försämrade sina språktekniska kunskaper under utlandsvistelsen till följd av att de exempelvis inte behövt utveckla sitt ordförråd. I stället fick man tänka på att uttrycka sig enkelt för att vara säker på att göra sig förstådd.

Erik: Rent tekniskt när det gäller språkkunskaper så har jag inte blivit bättre. Ibland kan man liksom känna att man går bakåt för att de inte är så bra på engelska och att man därför lägger språket på en simplare nivå. Eh, det var ingen fara men alltså dom kunde prata ganska normal engelska men jag har ju inte direkt blivit bättre på det heller, då får man nog åka till England eller nåt land.

Liksom Frankrikegruppen anser Indienresenärerna att för att förkovra sig i det engelska språket krävs troligtvis att man gör sitt utbyte i Storbritannien eller något annat engelskspråkigt land som behärskar språket bättre än man själv så att man får en utmaning. Erik minns när han var yngre och hans lärare talade engelska hela tiden: ”Jag fattade ju inte vad hon sa men det var jättebra, då lärde jag mig engelska.”

Men den främsta orsaken till missförstånd i Indien var nog inte språkkunskaper trots allt. De kulturella skillnaderna gjorde att man inte pratade om samma saker. Som tidigare nämnts blev det tydligt under projektarbetet. Att frågor och svar mellan svenskarna och den indiska lokalbefolkningen skulle tolkas och översättas i flera led gjorde också att eleverna ofta fick information om något annat än det de frågat om.

Josefine: Så visst kunde man kommunicera och så med det är ju så att det är dom som ska fatta frågan, som ska översätta den till deras språk, som ska uppfatta svaren och översätta det till engelska... Dom kan ha uppfattat frågan som nåt annat så dom har ställt en annan fråga. Men det har oftast löst sig. Vi får förklara ännu mer och bättre.

Det som är en naturlig fråga i Sverige är det inte i Indien och vice versa. Kulturen avgör om en fråga är lämplig och om den går att svara på. Det som är ett normalt förhållningssätt till ett fenomen i en kultur är det inte i en annan.

Caroline: Dom tycker att det är konstigt att vi ställer dom frågor vi gör till exempel ”Hur känns det att ingå i ett arrangerat äktenskap?” Vad då liksom, det är så. Det är ungefär som om nån skulle fråga oss ”Varför duschar du?”

6.3.2.2. Var sak har sin tid

I mötet med den nya kulturen la eleverna tydligt märke till människornas annorlunda levnadsmönster. En av de mest tydliga kulturkrockarna hade med tid att göra. Oavsett vad det var som skulle göras gick allting väldigt mycket långsammare än hemma i Sverige. Utan att man förstod varför drog allting ut på tiden trots att det inte fanns något att vänta på, i alla fall inget som de svenska besökarna såg.

Erik: Allting går väldigt mycket långsammare där men det behöver ju inte vara dåligt liksom, det var rätt skönt på ett sätt... alla är liksom samlade men vi åker ändå inte, ingen kommer på varför men chauffören gick omkring utanför ...och gjorde ingenting, så ofta väntade vi en halvtimme innan vi åkte iväg fastän alla var samlade och det hände jämt, jag vet inte riktigt varför (skratt)...

De flesta klasskamrater tyckte att det var ett problem. Men det kan vara något positivt.

Erik: Det är ju egentligen inget fel heller för det var bara liksom, händer det inte idag så händer det imorgon liksom, men det var många som störde sig på det också förstås... Dom tycker att det ska vara som i Sverige men det är ju liksom inte Sverige, man måste ta't som det är.

Skälet till att många störde sig på det långsamma tempot kan tolkas som en reaktion mot det som är annorlunda. Det kan också vara en obehaglig känsla av att inte utnyttja tiden effektivt, en sorts rastlöshet. I situationer där man inte känner sig trygg och kanske längtar hem eller är allmänt obekvämt kan det också vara lätt att bli otålig. Josefine menar att det främsta skälet till att "Indian-time" blev ett problem var att man reste till Indien med svenska krav, det vill säga ett fullspäckat schema med uppgifter som skulle lösas och platser som skulle besökas. I Sverige fungerar den sortens upplägg eftersom samhället är organiserat på ett sådant sätt. Men på den indiska landsbygden har man en annan syn på effektivitet. Erfarenheten gjorde dock att man bestämde sig för att bli bättre på att passa tiderna, trots att svenskar redan är världsberömda för att komma i tid (Bodin & Fant, 1995, s. 64).

Josefine: Först var det rätt så ok det här med "Indian-time" ...men sen så blev man rätt så irriterad på det där för då var det ett fullspäckat schema liksom, man skulle hinna dit och dit...och då kände jag bara så här åh nej den här "Indian-time" tar kål på mig (ha, ha). Nej, men då så sa vi att vi kommer aldrig mer komma för sent till nån lektion.

Att vara sjuk i en annan kultur är en upplevelse i sig. Även i detta sammanhang gjorde sig det lugna tempot påmint. Erik fick vänta i flera timmar för att få komma till en läkare, och det var inte långa köer som hindrade honom.

Erik: Ja, det var ett jäkla krångel att komma iväg till doktorn... Det tog alltså flera timmar innan jag kom till en doktorsmottagning för att det var sånt krångel. Vi var på väg en gång men då var han och bad, doktorn.

Det som tidigare diskuterats om religionens inslag i vardagen gjorde här att Erik inte kunde få hjälp snabbt. Eftersom han inte förstår språket vet han heller egentligen inte särskilt mycket om varför det blev sådana förseningar. Om han hade varit allvarligt sjuk hade händelseförloppet kanske sett annorlunda ut.

Josefine, som inte var så sjuk att hon behövde läkarhjälp, tyckte att feber och halsont paradoxalt nog medförde en positiv erfarenhet. Att hon fick stanna hemma en dag själv gjorde att hon fick lugn och ro samt tid till eftertanke och reflektion.

Josefine: Det hjälpte mig otroligt mycket för då fick jag verkligen sitta ner och slappna av och i Indien så var vi igång hela tiden så det kändes som man aldrig fick se sig själv och vad man har lärt sig, det man helst vill lära sig ja planera helt enkelt vad man vill få ut av resan. Det fick jag chans till och det tycker jag var jättebra.

6.3.3. Personlig utveckling

6.3.3.1. Nyfikenhet

Under intervjun återkom Erik till hur han under resan tog egna initiativ till att utforska och testa hur saker och ting ter sig. Hans nyfikenhet gjorde att han upplevde sådant som han antagligen annars inte skulle ha upplevt. Ett exempel som redan nämnts är att han trots att det var ”tabu” gick ut och försökte kommunicera med lokalbefolkningen utan tolk och känna det som är ”mer äkta”.

Anledningen till att lärarna avrådde eleverna från vissa saker hade bland annat med kulturen att göra, man ville inte väcka anstöt, till exempel genom att bära för lite kläder och visa för mycket hud. I enlighet med landets befolkningshierarki är det inte lämpligt att västerlänningar klär av sig och vistas tillsammans med fattiga. Det kan också vara olämpligt att äta viss mat eftersom den anses ohälsosam för oss. Erik tog egna beslut och upplevde det inte som besvärligt.

Erik: Allting var ju så här i början att jag ska nog inte äta maten här, jag ska nog inte äta godiset som säljs i kioskerna men det gjorde man ju i alla fall och det var liksom inga problem efter ett tag...jag var ju i och badade i nån sjö som man badar oxar i (ha, ha). Det var inte heller så poppis bland lärarna att man skulle göra sånt men det gjorde ju dom som bodde där och så länge man inte dricker vattnet så är det ingen fara.

Erik sökte under resan aktivt upp situationer där han själv kunde lära sig nytt. Hans nyfikenhet fick honom att ta egna initiativ. Att han vid flera tillfällen gick emot lärarnas rekommendationer kan ses som ett uttryck för behovet att pröva argumentens hållbarhet, en slags utmaning till lärarna. Det kan också vara ett sätt att utmana sig själv och utnyttja möjligheten att upptäcka något främmande. Erik har själv sagt att hans förväntningar inför det individuella valet var att ”lära sig massor”.

6.3.3.2. Reflektion och insikt

Reflektion handlar om att begrunda sina erfarenheter och organiserar sina tankar. Genom att göra det kan eleverna dra vissa slutsatser. Att få insikt innebär att få kunskap om och utveckla en förståelse. Det internationella utbytet har gjort att informanterna ser på sig själva och omvärlden på ett annat sätt än tidigare. De har utvecklats på det personliga planet och genom att reflektera över grundläggande livsfrågor har de lärt känna sig själva.

Erik: Det är rätt mycket personligt också att man lär känna sig själv på ett annat sätt. Jag började tänka mer på livet, världen, alltså jag fick mer insikt om, alltså kom lite längre i de här livsfrågorna... ja det kändes liksom djupt på nåt sätt... så jag fick ut väldigt mycket personligt.

Vidare har Erik lärt sig hur olika men ändå lika vi är som människor. Att det som är främmande inte behöver vara något negativt, utan snarare berikande. Han kände sig hemma trots att han aldrig tidigare varit så långt hemifrån.

Erik: Men sen lärde jag mig också att ja bara att få se hur annorlunda det kan vara på en annan plats men ändå så kände jag att vi lever under samma stjärnhimmel liksom, det var ju inget konstigt egentligen, det var ju bara att det var annorlunda liksom så det var ju inte svårt att känna sig hemma egentligen tycker inte jag.

Erik sätter resans syfte i ett större perspektiv där förståelse för andra människor och deras levnadssätt står i fokus. När man väl förstår och kommer till insikt om att vi egentligen har mer gemensamt än vad som skiljer oss åt, motverkas rasism och konflikter som hålls vid liv p.g.a. fördomar och okunskap. Det gäller att vara öppen för att det finns andra förhållningssätt som kanske inte överensstämmer med mina egna men som ändå är bra. Om man går in i nya situationer med inställningen att mitt sätt är det enda rätta så kommer det inte att bli ett lyckat möte.

Erik: Och sen när man förstår då får man mindre fördomar och det minskar ju i sin tur rasism och krig alltså det är ju så och det är ju skitbra. Det blir ju så om man går dit med en positiv inställning och bara tar det som det är, man ska ju inte åka iväg någonstans och känna så här att jaha nu ska det bli som jag vill att det ska vara för så funkar det inte.

Jag uppfattar att eleverna ser jämförelsen mellan tillvaron i Indien och vardagen i Sverige som den viktigaste lärdomen. Fattigdom och mycket enkla levnadsförhållanden gjorde starkt intryck på dem.

Caroline: För många handlar det om att överleva för dan och skaffa mat så det räcker. Vi har ju såna här i-landsproblem ”jävlar, kaviarn är slut”, hinna saker, skaffa jobb och sånt. Om vi inte har pengar på vårt konto så dör vi efter ett tag liksom men så är det inte där.

Levnadsglädjen och gemenskapen bland indierna har fått eleverna att ifrågasätta sin egen kultur och sättet att umgås i Sverige.

Josefine: Även om dom inte hade tak över huvudet så hade dom det jättebra i alla fall. Dom skämtade, dom garvade, dom sjöng. Det skulle nog se jättekonstigt ut om man gick och satte sig i en park i Sverige och började sjunga och dansa... Men här var det så självklart att man gjorde så så det var ganska förtrollande.

Under vistelsen i Indien ändrades också sättet på vilket man umgicks i klassen vilket i och för sig inte är konstigt med tanke på omständigheterna. Eleverna bodde och studerade nära varandra i ett intimt samarbete och i en främmande miljö. Tillsammans gjorde de resor både studiemässigt och själsligt. De blev ett sammansvetsat gäng med unika erfarenheter som man för att förstå egentligen måste vara en del av själv.

Caroline: Det var väldigt starkt, som en familj. Det går knappt att förklara men vi kom varandra väldigt nära på kort tid eftersom vi var med varandra dygnet runt. Jag kom ensam från min klass, dom flesta andra kände redan varandra ganska väl men ja vi är verkligen som en familj nu.

6.3.3.3. Tankar om framtiden

Indienresan medförde att eleverna funderar mycket över sin framtid och sina drömmar. De inspireras av vad de sett och människorna de träffat. De ser möjligheterna på ett annat sätt och uppskattar dem mer än förut.

Josefine: Viljan att uppnå och bli nån har blivit verklig när jag var i Indien. Jag har insett att nu finns det liksom, jag har möjlighet till det och det är jag tacksam för. Man såg det på ett annat sätt, man är mera tacksam för vissa grejer.

Eleverna vill resa mer och upptäcka världen. De pratar om att utbilda sig och jobba inom bistånds- och hjälporganisationer. De är orädda och redo att anta utmaningar.

Josefine: Efter Indien känner man sig rätt oövervinnelig, man känner att man skulle kunna göra vad som helst. Resa vartsomhelst och se vad som helst. Jag känner att man har växt och så.

6.4. Sammanfattning av resultat

*Frankrikeutbytet*s främsta syfte var att träna språkkunskaperna i engelska men eftersom de svenska eleverna var bättre än fransmännen på engelska har eleverna svårt att förstå varför man åkte till Frankrike. Ingen anser sig ha utvecklats språkmässigt, en elev har dock blivit mer intresserad av engelska som språk och skolämne. Utbytet medförde att man blev tvungen att anpassa språket och våga använda sig av olika strategier, till exempel kroppsspråk, för att kommunicera. Man fick också träna på att lyssna eftersom den franska accenten gjorde det svårt att förstå vad fransmännen sa. Frankrikeutbytet innebar också kulturella lärdomar. Man lärde sig om traditioner, mat, ungdomskultur och skolvardagen i värdlandet. Det tema som man arbetat med inför resan blev dock bortglömt enligt vissa elever. Den viktigaste lärdomen handlar om att få perspektiv på den egna kulturen. Förhoppningar fanns om att få nya vänner men för att knyta några starkare band krävs antagligen ett längre utbyte.

Utbytesstudenterna utvecklades mycket språkmässigt. I början krävdes tålmod och uppfinningsrikedom för att kommunicera och även om eleverna kände sig ganska duktiga på engelska innan de åkte tog det tid innan det blev naturligt. Eleverna skiljer mellan ”skolengelska” och ”autentisk” engelska. Vi lär oss korrekt men gammaldags och stel engelska i Sverige. Att träna mer på vardagligt tal och regionalt färgad engelska är något eleverna uppmanar till. Efter hemkomsten är självförtroendet när det gäller att tala engelska på topp och ämnet känns lätt. Liksom när det gäller språket gör situationen som utbytesstudent att man måste ta initiativ och våga. Det är du själv som har ansvar för att få ut så mycket som möjligt av resan vilket leder till personlig utveckling och social kompetens. Reslust väcktes hos eleverna som varken är främmande för att jobba eller bo utomlands. Kulturmötet gjorde att eleverna fick upp ögonen för sådant som annars tagits för givet hemma i Sverige. Bland annat skiljer sig Sverige från andra länder när det gäller rasism och barnuppfostran; skola och lärare; mat och sport.

Indienresan gjordes som en typ av studieresa och ingick i elevernas individuella val och projektarbete. Således gjordes många upptäckter när eleverna skulle utforska frågeställningar som utgick från deras projekt. Eleverna upplevde att de lärde sig mycket mer samt nyttigare kunskaper än i vanliga kurser. En elev sa att han tack vare det individuella valet för första gången lärt sig meningsfull och allmänbildande kunskap. Denna kunskap kan kopplas till elevernas undersökande tillvägagångssätt genom vilket de fick svar på en mängd frågor gällande livet i Indien. De lärde sig om kulturella fenomen så som arrangerade äktenskap,

”Indian-time”, kommunikationssvårigheter på grund av missförstånd samt främmande undervisningsformer. De lärde sig om processen att genomföra ett projekt och att beskriva sina kulturfenomen på ett nyanserat sätt, de insåg vikten av att bilda sin egen uppfattning och inte dra förhastade slutsatser. När det gäller kommunikation ansåg eleverna att de inte utvecklat sin engelska men att de med tolkarnas hjälp samt gester och känslor kunde kommunicera med lokalbefolkningen. En stor del av behållningen med utbytet ligger i den personliga utvecklingen. Att vistas tre veckor i ett u-land gjorde att eleverna fick perspektiv på livet. De inspirerades av indiernas sätt att ta vara på livet och uppskattar nu sina möjligheter att utbilda sig på ett annat sätt. Förutom att de lärde känna sig själva knöt de också starka band till varandra inom gruppen. Deras självförtroende stärktes och de är redo att anta nya utmaningar, gärna utomlands.

7. Diskussion

7.1. Metoddiskussion

I vanliga fall innebär processen med att formulera syfte och frågeställning att man begränsar sig och spjutar frågeställningen mer och mer för att komma åt något specifikt och konkret. I mitt fall har frågan från att ha varit ganska riktad i stället vidgats för att inte styra in intervjupersonerna för mycket åt något särskilt håll. Med hjälp av intervjuguiden har jag kunnat hålla fokus men ändå låta mycket rymmas inom syftet att studera *vad gymnasieelever lär sig av internationella utbyten?*

Från början fanns en tanke om att använda fokusgrupper, men allteftersom frågeställningen omformades insåg jag, att för att komma in på djupet och söka varje elevs unika beskrivningar av sina upplevelser och erfarenheter, skulle jag använda mig av individuella intervjuer där eleverna själva i stor utsträckning fick styra samtalet.

Sättet på vilket intervjuer genomförs kan alltid diskuteras. I efterhand ångrar jag att jag inte spann vidare och sökte fördjupa vissa av elevernas egna svar ännu mer. Det hade kunnat ge mig större möjlighet att se hur jag bättre kan förstå deras upplevelser. Kvale (1997, s. 134) anser att god kvalitet på intervjun underlättar arbetet med den fortsatta analysen. Ibland har jag också upplevt en viss svårighet att förhålla mig distanserad och kritisk till materialet, till exempel med anledning av elevernas positiva sätt. Men i sin helhet finns det ingen anledning att betvivla sanningshalten i något av det eleverna

uttalat sig om. Förståelsen för det man undersöker börjar i livsvärlden och i vardagspråket hos de personer som deltar i studien.

Materialet varierar i kvalitet och intervjuerna är olika långa. En del intervjuer är mer rika på information än andra. Det kan bero på olika faktorer. För det första kan det ha att göra med intervjupersonens vilja och/eller förmåga att uttrycka sig. För det andra kan det bero på min förmåga att skapa gynnsamma förhållanden för en lyckad intervju, vilket det sannolikt också gör eftersom jag bedömer att mina sista intervjuer varit de mest givande. Det tyder på att jag har utvecklats som intervjuare. För det tredje kan det ha att göra med själva utbytetets förutsättningar och den faktiska situationen i landet. Att vistas en vecka i Frankrike kan under inga omständigheter ge lika framgångsrik språkutveckling som ett år i engelskspråkigt land. Likaså leder vistelsen i ett u-land där man studerar miljö- och biståndsfrågor av naturliga skäl till djupare reflektion än om man befinner sig i ett land där levnadsförhållandena i mångt och mycket liknar den egna hemmiljön.

Sammanfattningsvis kan jag ändå konstatera att jag fått tillgång till ett material som varit tillräckligt för att bygga denna uppsats. Fler intervjuer hade varit nästintill ogörligt att hantera inom ramen för examensarbetet. Informanternas berättelser har gjort det möjligt att presentera vad tio gymnasieelever själva anser att de lärt sig av att delta i internationella utbyten.

7.2. Resultatdiskussion

I det följande diskuteras delar av resultatet som jag finner särskilt intressanta med tanke på arbetets syfte. Jag söker uppehålla mig främst kring tydliga kopplingar mellan empiri och teoretisk bakgrund för att på så sätt väva samman resonemanget till en helhet.

I resultatet framkom att Skolverkets ambitioner om att internationalisering ska innebära utvecklad empati, förståelse och tolerans över kulturgränser på flera sätt överensstämmer med elevernas egna erfarenheter. Alla tre elevgrupperna vittnar om kulturens centrala roll i internationella utbyten. Genom att besöka ett annat land än Sverige har eleverna förutom att lära känna den nya kulturen lärt känna sig själva och sin egen kultur. Skolverket (2002) menar att vi vaknar som människor när vi möter det främmande. Det bekräftas av exempelvis Emma: ”Och sen tycker jag framför allt det här med utbyten att man ser allting så annorlunda när man

kommer hem, själva livssyner.” Genom sina erfarenheter har eleverna kommit allt närmare läroplanens mål där eleven ska kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang. För Indienresenärerna blev det särskilt tydligt vad det kan innebära att leva i fattigdom men ändå ta vara på livet och uppskatta gemenskap och glädje. ”Även om de inte hade tak över huvudet så hade de det jättebra i alla fall. De skämtade, de garvade, de sjöng. Det skulle nog se jättekonstigt ut om man gick och satte sig i en park i Sverige och började sjunga och dansa...Men här var det så självklart att man gjorde så så det var ganska förtrollande.”

Personlig utveckling kan sägas vara centralt för alla tre elevgrupperna. Beroende på erfarenhet har de utvecklat sitt självförtroende i olika avseenden. ”Efter Indien känner man sig rätt oövervinnelig, man känner att man skulle kunna göra vad som helst. Resa vartsomhelst och se vad som helst. Jag känner att man har växt och så.” Att våga ta initiativ, ansvar och testa gränser har utvecklat elevernas förmåga att klara utmaningar såväl på det personliga planet som språkmässigt. ”Det är när man verkligen blir tvingad till att våga prata liksom då måste man ju verkligen så jag tror att, ja det gick faktiskt bra, det är inte så farligt ändå.”

Förutom förståelsen för kulturell mångfald och personlig utveckling innebär internationella utbyten alltså språkutveckling, även om det mer och mer sällan är just språket som står i centrum för desamma (Brodow, 2005). Resultatet visar att endast utbytesstudenterna anser sig ha utvecklat engelskan: ”I slutet var det ju som att snacka svenska”. Indienresenärerna nämner att de kanske till och med försämrat sina kunskaper. Dock var inte syftet med deras resa att utveckla engelskan. Det var däremot Frankrikegruppens resa, som i det avseendet inte levde upp till elevernas förväntningar. Endast en av de sju intervjupersonerna säger sig ha vunnit något språkmässigt på utbytet till Frankrike. Liksom Brodows intervjupersoner (2005) har samtliga gymnasieelever hamnat i situationer där de tvingats kommunicera och på så sätt träna sin förmåga att lyssna och lösa språkliga problem genom olika strategier, till exempel med kroppsspråk och anpassning till mottagarens ordförråd.

Över lag bekräftar gymnasieeleverna till stor del det som Ulla Brodow (2005) kommit fram till i sin forskning när det gäller internationella utbyten som lärmiljö både enligt elever och enligt lärare. Språk, mat, seder, relationer, familjeliv, fördomar, skolmiljö samt flickors och pojkars olika roller tas upp även av mina informanter. Den största skillnaden är att gymnasieeleverna inte har ”svårt att precisera vad de lärt sig”. De flesta gör uttömmande beskrivningar och har kommit långt i sina reflektioner. Att lyssna till deras berättelser har

varit en fantastisk upplevelse i sig och man fascineras av hur vissa citat verkligen ”slår huvudet på spiken”. Carolines metafor om hur kulturer krockar när man pratar förbi varandra genom att ställa konstiga frågor är anmärkningsvärd: ”Det är ungefär som om nån skulle fråga oss ’Varför duschar du?’”

Enligt Skolverket (1999) leder internationella utbyten till reflektioner som går på djupet. Eleverna visar också med det de berättar att det finns ett stort behov av att reflektera kring upplevelser och erfarenheter som de fått genom sina utbyten. Jag uppfattar här att Indienresenärerna, som arbetet i projekt och som haft en mycket strukturerad resa på det sättet att de under tiden i värdlandet löste uppgifter, hade ett tydligt syfte och mål med vistelsen och hela tiden arbetade i grupp, kommit längst i sin reflektionsprocess. Det kan exempelvis bero på dels miljön som sådan vilket nämndes i metoddiskussionen, dels på att eleverna förberett sig i månader och att de bearbetat det insamlade material på ett konkret sätt med lärarhandledning efter hemkomsten.

Kommunikationens betydelse för lärandet, att människan genom språket skapar mening åt det hon erfar som Säljö (2000) understryker, berör samtliga informanter men blir uppenbar på flera nivåer för Indiengruppen. Erik har i sin reflektionsprocess förutom att kommunicera med andra också kommunicerat med sig själv och tolkat sina erfarenheter i begreppsliga termer ”på tre A4”. Det positiva med att Josefine blev sjuk var att hon fick tid att sortera intryck och planera vad hon ville utforska närmast vilket hon annars inte hade fått ro till. Det visar på vikten av att avsätta tid till reflektion så att eleverna kan landa i och utveckla sina tankar. Enligt Brodow (2005) är det viktigt för svenska elever med ”egentid” samt att dela upplevelsen med någon när man kommer hem. Själva intervjusituationen har även den bidragit till elevernas fördjupade förståelse av vad de upplevt. I samtalet med mig sa flera av informanterna att de ”aldrig tänkt på det på det sättet”. När de hörde sig själva berätta om upplevelserna och förklara för någon utomstående vad de inneburit blev vårt möte alltså ett lärtillfälle i sig. Ur det hänseendet är det svårt att besvara frågan *vad elever lär sig* i dåtid eftersom kunskapandet hela tiden fortgår.

Elevernas erfarenheter visar, som Egidius (1999) och Granberg & Ohlsson (2000) beskriver, att kunskaper ständigt formas och omformas genom samspel mellan individen och dess omvärld. Processen, som blir synlig genom Kolbs modell, går i högsta grad att applicera på elevernas kunskapsprocess i samband med det internationella utbytet. I Lewins anda

konkretiserade Kolb (1984) de olika stegen i lärandet och han ansåg, liksom flera elever i studien, att praktiska erfarenheter ger de stora kunskaperna: ”Man upplever mer på två veckor än man gör i skolan på kanske ett år.”

Internationella utbyten, som är ett redskap för att förnya undervisningen (Skolverket, 2002) har tydlig förankring i elevaktiva undervisningsmetoder som till exempel exkursioner och projektarbeten, en gång förespråkade av Piaget. Han menade, enligt Egidius (1999), att eleven utvecklas och lär känna sig själv och sin omgivning genom att utgå från sitt eget intresse och hantera situationer så som de uppstår i verkligheten. Även Deweys *learning by doing* härrör från den konkreta upplevelsen och elevens undersökande av sin omgivning. Den pedagogik som inryms i samhället i sig är ofta mer övertygande än den undervisning som sker i klassrummet. Resultatet visar att det är just den förra som eleverna i studien själva uppskattar. En av Indienresenärerna säger att han för första gången känner att han lärde sig ”allmänbildning” och ”om världen” vilket är ”viktigt som tusan”. Detta hade han möjlighet till genom valbara kurser och resan som ingick i paketet. Valfriheten och verklighetsförankringen samt det undersökande arbetssättet motiverar honom fortfarande.

I det sociokulturella perspektivet på lärande måste kunskaperna ha förankring i verkligheten och leda till någonting betydelsefullt för eleverna för att bli relevanta. Enligt Säljö (2000) håller de traditionella undervisningsformerna på att förlora sin ställning. Resultatet i studien visar att gymnasieeleverna bekräftar glappet mellan klassrumsverkligheten och den verklighet som möter dem ute i världen. Ett tydligt exempel på detta är språket: ”Jag trodde jag kunde engelska när jag kom dit men vi lär oss gammeldags engelska.” Grammatiskt korrekt engelska är nog så viktigt men jag vill uppmärksamma elevernas vittnesbörd om att de kände sig vilsna när det gällde till exempel regionalt färgat språk och vardagligt tal. Frågan man kan ställa sig är hur man hjälper eleverna att utveckla kunskaper som de upplever som användbara. Genom de internationella utbytena har eleverna lärt sig att känna igen olika dialekter, accenter och vardagsspråk i talad engelska, vilken är den form av engelska man som regel konfronteras med i mötet med en främmande kultur och som man har störst nytta av enligt eleverna: ”Alla förstod mig, jag förstod inget (ha,ha). Det tog kanske tre-fyra månader att förstå deras slanguttryck och kunna sätta sig in andras samtal. I början var det svårt att diskutera och så.”

Att internationella utbyten kan vara givande för elevers lärande så som jag visat genom resonemanget ovan betyder inte att det institutionella lärandet är oviktigt. Det är en form för

lärande som skolan skapat och som vi måste förhålla oss till. Det hjälper elever att utveckla, organisera, jämföra, reflektera kring och utmana erfarenheter. Men lärandet är inte på något sätt begränsat till institutionella miljöer (Säljö, 2000). Trots det hamnar vi alltför ofta i invanda och bekväma mönster där vi i stället för att söka upp och utgå från situationer så som de uppstår i verkligheten skapar en artificiell skolvärld med svag förankring i elevers vardag. I propositionen om Lgr 80 påminns vi, enligt Egidius (1999) om att man bör utgå från elevernas verklighetsbild och bygga vidare på deras nyfikenhet och deras frågor. ”Den välstrukturerade kunskapsmassa som finns samlad inom olika traditionella ämnen får aldrig vara startpunkt för skolarbetet.” (Egidius, 1999, s. 63)

Visserligen kan man ifrågasätta om internationella utbyten representerar elevers vardag. Troligtvis inte, men med tanke på skolans uppdrag och att det internationella inslaget ska genomsyra undervisningen på alla nivåer och ämnen samt att eleverna själva finner det inspirerande, kan internationella utbyten fungera som ett komplement till klassrumsverkligheten och som en möjlighet att både uppfylla läroplanens mål och möta elevernas bild av vad lärande innebär.

7.3. Uppsatsens användningsområde

Detta examensarbete belyser gymnasieelevers bild av internationella utbyten, vad de lär sig av dem och hur lärandet gestaltas. Internationaliseringsarbetet är en del av lärares yrkesuppdrag och genom att uppmuntra till internationella utbyten kan skolan få fler elever att uppnå läroplanens mål. Med hjälp av resultatet och ovanstående diskussion hoppas jag kunna bidra till förståelsen för vad ett internationellt utbyte kan innebära för den lärande samt vad eleverna själva ser som pragmatisk skolkunskap. De pedagogiska vinsterna med internationella utbyten som en form för undervisning hoppas jag inspirerar fler att arbeta aktivt för att elever, och lärare, får komma ut i världen och ”lära sig massor” och ”vakna som människor”. Med stöd av Larsson (2005) menar jag att kunskapsstillskottet sker genom att de som tagit del av resultatet kan ha beskrivningen i åtanke, när man tänker på andra elever och internationella utbyten. ”Den träffsäkra bilden, metaforen eller beskrivningen, blir då vägen till att fallstudien kan bli användbar utanför sitt sammanhang.” (Larsson, 2005, s. 28)

7.4. Förslag till framtida studier

I eventuellt framtida studier skulle det vara intressant att studera hur elevers erfarenheter av att delta i internationella utbyten avspeglas i skolarbetet. Syns det till exempel i betygen? Man

skulle även mer ingående kunna utvärdera i vilken utsträckning specifika kunskaper utvecklas i och med ett internationellt utbyte, till exempel genom att testa elevernas språkkunskaper före respektive efter en språkresa eller genom att undersöka om och på vilket sätt eleverna använder sig av sin interkulturella kompetens i skolarbetet. Man kan också fråga sig om lärarna spinner vidare på elevernas nya kunskaper. Syftet med internationella utbyten torde ju vara att eleverna ska tillägna sig kunskaper som de sedan har användning för, kan utnyttja och bygga vidare på i framtida studier. Ser lärarna till att så sker?

8. Litteraturlista

Bodin, Brita & Fant, Lars (1995). *Från kultur till kultur*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Brodow, Ulla (2005). *Lära över gränser. Om internationella kontakter i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Egidius, Henry (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Ekenbark, Patrik (2005). *Ett år utomlands. En studie om förväntningar, upplevelser och personlig förändring hos personer som varit utbytesstudenter med Youth For Understanding under gymnasiet*. D-uppsats. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap, avdelningen för sociologi.

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Hesslefors Arktoft, Elisabeth (1996). *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kolb, David A. (1984). *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, Vol. 25*, s. 16-35.

Lpf 94 (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Dewey, John (1938). *Experience and Education by John Dewey*. New York: Macmillan Publishing Company (1963). The Kappa Delta Pi Lecture Series, Collier Books.

Nationalencyklopedin, ne.se (2006-12-29)

Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Skolverket (1999). *Att möta det annorlunda – en rapport om 22 skolors arbete med internationalisering*. Medarbetare: Altstadt, Ann-Charlott, Björkegren, Kristina & Engström, Bo. Serien SKOLA i utveckling. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution.

Skolverket (2002). *Upplev och utforska – om internationella utbyten i skolan*. Stockholm: Skolverket /Liber Distribution.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zoglowek, Herbert (1999). Tematisk analys. En framgångsmåte for å analysere kvalitative intervju. *Nordisk pedagogik*, vol. 19, nr 3, 1999.

9. Bilagor

9.1. Bilaga 1. Brev till elever och lärare

Gymnasieelevers erfarenheter av internationella utbyten

Hej!

Inom ramen för lärarutbildningens examensarbete kommer min c-uppsats att handla om internationalisering i gymnasieskolan. I egenskap av blivande lärare i engelska och religion med internationell specialisering känns valet av ämne självklart.

Jag vill vid sidan om litteraturstudier genomföra en egen studie där elevers berättelser står i fokus, och för att få tillgång till dessa har jag valt att genomföra ett antal intervjuer. Syftet med studien är att ta del av gymnasieelevers upplevelser och erfarenheter av internationella utbyten samt presentera dessa i relation till den forskning som gjorts på området.

Jag hoppas att Ni som nyligen deltagit i ett internationellt utbyte vill ställa upp som intervjupersoner. Allt intervjumaterial kommer inte att användas i uppsatsen, delar som är särskilt relevanta för studiens syfte och frågeställning kommer att väljas ut. Dock är alla era erfarenheter i samband med utbytet nyttig kunskap för mig som lärarstudent. Tid och plats för intervjun, som tar ca en timme, bestämmer vi tillsammans. I januari nästa år kommer uppsatsen finnas att läsa för den som vill.

All medverkan i denna studie är frivillig och konfidentiell. Med detta menas att elever som deltar i studien när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Deras identiteter kommer att skyddas och allt material (till exempel anteckningar och ljudupptagningar) kommer att hanteras på ett sådant sätt att ingen annan än jag har tillgång till det. När rapporten sammanställts kommer materialet att förstöras. Inga uppgifter som kan kopplas till namn på varken personer, orter eller skolor kommer att avslöjas, om det inte är så att samtliga informanter, berörd personal och skolledning skulle önska det.

Om du *inte* kan tänka dig att delta i studien och låta dig intervjuas under ca en timme ber jag dig kontakta mig via mail eller telefon så snart som möjligt. I annat fall kommer jag att kontakta dig enligt de uppgifter jag får av din lärare.

Jag ser fram emot ett samarbete och hoppas att det skall vara givande för alla inblandade. Du är välkommen att höra av dig till mig närhelst frågor dyker upp.

Med vänliga hälsningar, Cecilia Artursson

XXXXXXXX@student.liu.se, XXX-XXXXXX eller XXX-XXXXXX

9.2. Bilaga 2. Intervjuguide

Inledning

Studiens bakgrund och syfte.
Frivilligt, kan avbryta när som helst.
Konfidentialitet. Materialet oåtkomligt för andra.
Återkoppling.
Jag antecknar för mitt minne, för att inte tappa tråden.
Frågor?

Frågor

Kan du berätta om det internationella utbytet du deltagit i.

När, var, hur, varför?

Vad upplevde du som positivt?

Vad upplevde du som negativt?

Hur förberedde ni er för utbytet?

Hade du velat förbereda dig på något annat sätt? Hur?

Hur upplevde du kontakten och samvaron med de utländska studenterna, värdfamilj etc.?

Vad var positivt/negativt?

Hur upplevde du att kommunikationen fungerade?

På vilket sätt kommunicerade ni?

Hur hanterade ni svårigheter att uttrycka sig/göra sig förstådd?

Vilka vinster har du gjort genom att delta i utbytet?

Vad har du för framtidsplaner?

Följdfrågor till de ovanstående: Kan du förklara, precisera, utveckla. På vilket sätt...? Hur...?

Avslutning

Tack för din medverkan.

Vi byter kontaktuppgifter. Om frågor dyker upp får du gärna ringa eller maila mig. Jag hör av mig om det är något jag undrar.