

# Hokuspokus eller en metode til bruk i andrespråksopplæringen?

*En studie av den alternative metoden suggestopedi og dens bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere*

Veselina Mladenova Vitanova



Masteroppgave i norsk som andrespråk – NOAS4190

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

11.11. 2019



# Hokuspokus eller en metode til bruk i andrespråksopplæringen?

*En studie av den alternative metoden suggestopedi og dens bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere*

Veselina Mladenova Vitanova

Masteroppgave i norsk som andrespråk

NOAS4190

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

2019

© Veselina Mladenova Vitanova

2019

Hokuspokus eller en metode til bruk i andrespråksopplæringen?

*En studie av den alternative metoden suggestopedi og dens bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere.*

<https://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om undervisningsmetoden suggestopedi, også kjent som *Lozanov-metoden*, som ble utviklet på 1960-tallet av den bulgarske nevrologen og psykiateren Georgi Lozanov. På grunn av sin alternative tilnærming har metoden møtt en del motstand og kritikk, men samtidig er det flere utenlandske studier som bekrefter dens effekt i andre- og fremmedspråksundervisningen.

I Norge er metoden forholdsvis lite kjent, og det har ennå ikke blitt forsket på dens effektivitet. Likevel brukes suggestopedi på noen norske skoler som melder om gode resultater. Derfor har jeg hatt en dobbel hensikt med denne oppgaven. På den ene siden ville jeg gi en beskrivelse av metoden og dens teoretiske grunnlag, og sette den i en andrespråkskontekst. På den andre siden ville jeg undersøke hvordan suggestopedi fungerer i praksis og gi en vurdering av metodens egnethet til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere.

I oppgavens teoretiske del blir suggestopediens metodologiske grunnlag og hovedprinsipper presentert, og metoden settes i sammenheng med noen læringsteorier og retninger på andrespråksfeltet. Oppgavens empiriske del bygger på to spørreundersøkelser, en for suggestopedilærere og en for deltakere som har gått på suggestopedikurs, og dessuten på en klasseromsobservasjon. Resultatene fra den empiriske delen diskuteres så i lys av teorien.

Det er to hovedgrupper med tendenser som peker seg ut: På den ene siden er det noen tendenser som støtter bruken av suggestopedi. Den første er metodens effektivitet og den raske progresjonen med tanke på utvikling av kommunikativ kompetanse og et stort vokabular. I tillegg er suggestopedi en gledesfylt metode med varierte aktiviteter og mye sang, spill og musikk. Inkludering av alle sanser i disse aktivitetene og metodens helhetlige tilnærming peker seg også ut som positive egenskaper ved suggestopedi. På den andre siden ser metoden ut til å være arbeidskrevende for læreren, og det kan forekomme en del skepsis blant deltakerne. Metodens spesifikke krav til lokale og størrelsen på gruppa kan også sies å være en utfordring i praksis. Sist, men ikke minst, blir behovet for fornyelse og digitalisering av metoden trukket fram av flere suggestopedilærere.

Funnene tyder på at suggestopedi er en metode som definitivt kan bidra til utviklingen av andrespråksfeltet i Norge, forutsatt at den forskes videre på. I den sammenheng er det også viktig å undersøke mulighetene som alternative metoder generelt kan tilby.



## Forord

Å skrive en masteroppgave er en lang og vanskelig prosess, men jeg har vært så heldig å ha et stort støtteapparat av mennesker rundt meg, og det gjør meg både ydmyk og veldig takknemlig. Stor takk alle som har bidratt til at denne oppgaven har blitt til virkelighet.

Først vil jeg rette en stor takk til Lisa Hartmark som har delt både sin lange erfaring med suggestopedi og sitt nettverk. Hjertelig takk for lange og flotte samtaler, og tips om litteratur.

Hjertelig takk til mine veiledere Leena Maria Heikkola og Ingebjørg Tonne som trodde på meg og på denne oppgaven. Takk for deres tålmodighet, mange nyttige tilbakemeldinger og profesjonelle veiledning.

Tusen takk også til Barbro Thorvaldsen, Karensen Marie Foslien, Radostina Mihaleva og Angelina Karaslavova for støtten og hyggelige samtaler. Dere har vært en stor inspirasjon.

Jeg vil også takke mine informanter, alle sugestopedilærere og deltakere som tok seg tiden til å fylle ut spørreskjemaene. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deres hjelp.

Takk til ledelsen på jobb samt til mine flotte kollegaer for oppmuntring og forståelse, og spesielt takk til Camilla Horne Heidum for nyttige innspill.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min familie og venner for forståelsen og den emosjonelle støtten under hele skriveprosessen.

Oslo, november 2019

Veselina Vitanova

## Innhold

1. Innledning .....	1
2. Teoretisk grunnlag for suggestopedi .....	5
2.1.Hjernens fysiologi og læring ifølge suggestopedisk teori .....	7
2.2.Den suggestopediske syklus .....	8
2.3.Noen nøkkelbegreper .....	12
2.4.Grunnleggende prinsipper og de syv suggestopediske lovene .....	15
2.5.Suggestopediens midler .....	18
2.6.Utbredelse av metoden og nye retninger .....	19
2.7.Internasjonalt forskning .....	21
2.8.Situasjonen i Norge .....	23
3. Læringsteorier og metoder i språkundervisningen .....	25
3.1.Grammatikk-oversettelsesmetoden .....	26
3.2.Behaviorisme .....	27
3.3.Kognitivismen .....	28
3.4.Konstruktivismen .....	29
3.5.Kommunikativ språkdidaktikk og alternative metoder .....	30
3.6.Hvordan passer suggestopedi inn i det store bildet? .....	30
4. Andrespråkforskning – noen hypoteser .....	32
4.1.Krashens hypoteser .....	33
4.2.Interaksjonelle tilnæringer til andrespråklæring .....	35
5. Metoder og data .....	37
5.1. Spørreskjema for lærere .....	37
5.2. Spørreskjema for kursdeltakere .....	39
5.3. Klasseromsobservasjon .....	40
6. Resultater .....	42
6.1.Resultater fra spørreundersøkelsen for suggestopedilærere .....	43
6.2.Oppsummering av resultatene fra lærerundersøkelsen .....	57
6.3.Resultater fra spørreundersøkelsen for deltakere på suggestopedikurs .....	63
6.4.Oppsummering av deltakerundersøkelsen .....	68
6.5. Klasseromsobservasjon .....	71
6.5.1. Deltakergruppen og prosjektet .....	72
6.5.2. Hva skjedde i klasserommet? .....	73



6.5.3. Hvordan ble alle sanser inkludert? .....	76
6.5.4. Hva slags materiell ble brukt? .....	77
7. Diskusjon .....	79
7.1.Tendenser som fremhever positive sider ved metoden .....	79
7.1.1. Effektivitet og rask progresjon .....	80
7.1.2. Gledesfylt og morsom metode .....	81
7.1.3. Bruk av alle sanser i undervisningen .....	83
7.1.4. Metodens holistiske tilnærming til individet .....	84
7.2.Tendenser som fremhever begrensninger ved metoden .....	86
7.2.1. Undervisningsmateriell: arbeids- og tidkrevende for læreren .....	87
7.2.2. Skepsis blant deltakerne og behov for god informasjon på forhånd .....	88
7.2.3. Spesifikke krav som størrelsen på gruppa, krav til lokale og lærerens rolle i suggestopedisk undervisning .....	89
7.2.4. Paradigmeskifte og behov for digitalisering .....	91
7.3. Oppsummering av hovedtendensene i diskusjonen .....	93
8. Avslutning .....	94
8.1.Oppsummering av funnene .....	95
8.2. Begrensninger ved oppgaven og muligheter for videre forskning .....	96
Litteraturliste .....	99

# 1. Innledning

Språk blir ofte sett på som en viktig forutsetning for vellykket integrering i et samfunn, og det har de fleste som har måttet flytte til et nytt land erfart. På den ene siden definerer vi oss selv gjennom språket, bygger opp våre identiteter og markerer våre grenser. Med andre ord bruker vi det som et verktøy for å vise hvem vi er og hva vi vil. På den andre siden lærer vi å kjenne verden og de andre rundt oss gjennom språk, vi klarer å forstå og bli forstått, og kanskje det viktigste – vi kan delta og bidra i fellesskapet. For det er først da vi kan føle oss som fullverdige medlemmer av en gruppe eller et samfunn. På den måten skaper språk tilhørighet, noe som på sin side kan sies å være et grunnleggende menneskelig behov, mens mangel på språk derimot kan skape isolasjon og frustrasjon. Følgelig kan man påstå at vi mennesker er avhengige av språk, at vi både bruker språket for å oppnå våre mål, men at vi i stor grad også blir eid av språket eller av mangelen på det.

Når det er sagt, må man også innse at det å lære seg et nytt språk slett ikke er noe lett oppgave. Språklæring er en veldig sammensatt prosess, og det er mange elementer som må være tilstede for at den skal være vellykket. Det er nettopp denne prosessen og dens kompleksitet som lenge har opptatt språkforskerne, og i forbindelse med det har det oppstått flere teorier, modeller og undervisningsmetoder. De har alle et felles mål, nemlig vellykket språklæring, men måten de beveger seg mot dette målet på kan variere betraktelig. Veldig ofte er det snakk om svært forskjellige tilnærminger til læring generelt, og også om vidt forskjellige syn på læreren, eleven og selve språklæringsprosessen. Dette har selvfølgelig store implikasjoner for undervisningen og måten den blir strukturert på. I forbindelse med det er det vanlig å skille mellom to store grupper av metoder innenfor fremmedspråks- og andrespråksopplæringen: tradisjonelle og alternative metoder.

Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på en alternativ metode, nemlig suggestopedi, som ble utviklet av den bulgarske psykiateren prof. Georgi Lozanov, og på hvordan den passer inn i andrespråkfeltets store og sammensatte bilde. Metoden vil også settes inn i en norsk andrespråkskontekst der fokuset vil være på norskopplæringen av voksne innvandrere.

Oppgaven vil bestå av to store deler – en teoretisk og en empirisk del. Begge disse delene vil prøve å belyse følgende forskningsspørsmål: ***Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?*** Målet med den teoretiske delen vil først og fremst være å presentere metodens teoretiske bakgrunn og utvikling, samt å sette den i en større andrespråkskontekst.

Den andre delen vil bygge på en empirisk undersøkelse i form av spørreundersøkelser og klasseromsobservasjon. Denne mer praktiske delen vil ha et todelt mål. På den ene siden vil språklærernes og kursdeltagernes erfaring med suggestopedi bli kartlagt, og på den andre siden vil noen elementer som er typiske for den suggestopediske undervisningen, bli undersøkt nærmere for å finne ut om metoden egner seg til bruk i en norsk kontekst.

Med andre ord vil jeg i denne oppgaven gi en kritisk vurdering av metoden suggestopedi og måten den blir brukt på i Norge, for så å prøve å finne ut av om den har noen nye muligheter å by på, og om det er noen spesielle utfordringer man må ta hensyn til.

Dette forskningsspørsmålet kan sies å være relevant av flere grunner. For det første ser denne metoden ut til å være forholdsvis lite kjent i Norge, til tross for at den var ganske populær i USA på 70-tallet og etter hvert også i flere vesteuropeiske land (Dostal 2011). Det ville derfor vært interessant med forskning på dette området som kanskje kunne bidratt til utviklingen av faget norsk som andrespråk siden metoden har en helt annen tilnærming til språkundervisningen enn vanlige, tradisjonelle metoder. Så vidt meg bekjent er det blitt skrevet bare én masteroppgave om dette temaet i Norge, «*Suggestopedia – a teaching method to promote learning in the second language classroom*» av Else Bakkehaug (2017), som er en klasseromsstudie om bruk av metoden i engelskundervisningen for minoritetsspråklige.

Videre kan denne problemstillingen være relevant på samfunnsnivå, først og fremst med tanke på integreringen av minoritetsspråklige med lite eller ingen skolebakgrunn. Denne gruppa kan sies å være spesielt utsatt siden de mangler grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving, og dermed ikke kan delta i vårt skriftdominerte samfunn, i hvert fall ikke på like fot med andre. Undersøkelser utført av Forskningsstiftelsen Fafø i forbindelse med rapporten «*Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker og for hvem?*» viser store lokale variasjoner i implementering og resultater, og forskerne peker da bl.a. på virkemidler innenfor norskopplæringen (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten 2017: 306). De gjør oppmerksom på at deltakere på spor 1 (analfabeter og personer med lite skolegang), særlig kvinner, får svært dårlig utbytte av norskundervisningen. Derfor mener man i denne rapporten at man kanskje burde satse på alternative metoder. Det vises til at kommuner som bruker suggestopedi eller morsmålsstøttet undervisning får bedre resultater enn de som bruker vanlig undervisning. De baserer seg på uttalelser fra Lisa Hartmark, som står bak innføringen av suggestopedi i Norge, der hun beskriver en svært god progresjon også blant deltakere med lite skolebakgrunn. Forskerne peker på at de ovennevnte metodene ikke har blitt effektevaluert og gir uttrykk for sin bekymring for at det er «*påfallende fravær av forskning på hvilke metoder som er effektive*

*overfor denne gruppa»* (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten 2017: 310). Det ser ut til å ha oppstått et behov for nytenkning i norskopplæringen, og det er nettopp det Fafo prøver å framheve i denne rapporten der det står at botemidlet for manglende progresjon i norskopplæringen ikke kan være enda mer av det samme som så langt ikke har virket (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten 2017: 310).

I oppgavens teoretiske del vil jeg først presentere suggestopedi som metode. Det vil si at **kapittel 2** vil gi en detaljert beskrivelse av det teoretiske grunnlaget metoden bygger på, nemlig vitenskapen suggestologi og noen læringsteorier som er forankret i hjerneforskningen som ble utført av Lozanov og hans kolleger. Dette kapitlet vil også inneholde et kort overblikk over metodens historiske utvikling i løpet av de siste tiårene, fra den oppsto på 60-tallet og fram til i dag. I denne tidsperioden har suggestopedien blitt kjent i flere land, og særlig i USA har det også oppstått noen nye metoder som i større eller mindre grad bygger på Lozanovs opprinnelige konsept.

I noen land som bl.a. i Tyskland, Østerrike, Australia og Finland, har man også forsket på bruk av suggestopedi i fremmedspråksundervisningen. En kort beskrivelse av noen av disse forskningsprosjektene og deres resultater vil også inngå i kapittel 2. Samtidig som metoden ble utbredt i en rekke land på 80- og 90-tallet oppsto det også en «motbevegelse», det vil si at suggestopedien var (og fortsatt er) en veldig kontroversiell metode. På den ene siden hadde man de som var veldig entusiastiske, brukte den og omtalte den som en slags vidundermetode, men på den andre siden var den også utsatt for sterk kritikk. Ofte ble suggestopedien oppfattet som annerledes og underholdende, men, som Rhonda Tarr skriver i sin avhandling, «*interesting-but-too-exotic-to-be-relevant*» (Tarr 1995: 4). Derfor vil noen kritiske tilnærminger og utfordringer ved bruk av metoden også bli presentert i dette kapitlet.

Det er i tillegg relevant for denne oppgaven å beskrive situasjonen i Norge fordi metoden blir brukt til tross for manglende forskning på dens effektivitet. Det er mange lærere som har fått opplæring i suggestopedi og bruker den i egen undervisning. Utover dette er det også en del prosjekter som har blitt gjennomført av Lisa Hartmark og Barbro Thorvaldsen som begge har fått opplæring fra suggestopediens opphavsmann, prof. Lozanov.

Etter å ha fått innsyn i suggestopedien og dens utvikling, må man se på hvordan denne alternative metoden passer inn i det store bildet. **Kapittel 3** vil inneholde et kort overblikk over hovedretninger og forskjellige metoder som har blitt brukt i andre- og fremmedspråksundervisningen. Det vil bli presentert noen tradisjonelle metoder som bl.a.

grammatikk-oversettelsesmetoden og den audiolingvale metoden. I tillegg til det vil jeg i **kapittel 4** prøve å relatere suggestopedi til andrespråksfeltet ved å presentere noen sentrale hypoteser, som bl.a. Krashens hypoteser og Longs interaksjonshypotese. Ved å sette suggestopedien inn i en større kontekst, kan man se på den som en del av den felles utviklingen på feltet, trekke paralleller til noen mer tradisjonelle metoder, og diskutere eventuelle likheter og forskjeller.

**Kapittel 5** vil være en introduksjon til oppgavens empiriske del. Der vil jeg presentere metodene jeg har brukt, klasseromsundersøkelsen og deltagerne i den. For å finne ut hvordan suggestopedi blir brukt i norskopplæringen og hvordan den blir evaluert, vil jeg hovedsakelig bruke to metoder – sosiolingvistisk og etnografisk metode. Jeg vil gjennomføre en sosiolingvistisk undersøkelse blant suggestopedilærere og kursdeltagere, der jeg velger å bruke spørreskjemaer som inneholder åpne spørsmål. Der vil deltagerne bl.a. bli bedt om å beskrive sin erfaring med suggestopedi og diskutere eventuelle fordeler eller ulemper ved metoden. På denne måten kan man kartlegge hvordan lærerne og kursdeltakerne opplever suggestopedi.

I tillegg vil jeg også foreta en klasseromsobservasjon der jeg vil bruke etnografisk metode. Målet med denne undersøkelsen vil være å se nærmere på elementer ved den suggestopediske undervisningen som er annerledes enn i tradisjonell undervisning. For å gjøre dette vil jeg være tilstede i klasserommet og observere, og for å dokumentere alt vil jeg hovedsakelig bruke notater. Det vil være hovedfokus på noen spesifikke elementer, som f.eks. inkluderingen av alle sanser i opplæringen og aktivitetene som skal ivareta det. Jeg skal også se på undervisningsmateriell i form av lærebøker, tekster, oppgaver, spill, plakater osv. siden disse ofte blir omtalt som en av de største utfordringene for en suggestopedilærer.

I **kapittel 6** vil jeg presentere resultatene av begge spørreundersøkelsene og klasseromsobservasjonen, og i samme kapittel vil jeg også prøve å oppsummere disse resultatene og finne noen tendenser i dem. I **kapittel 7** vil disse tendensene bli diskutert i lys av teorien fra kapitlene 2-4. Det vil bli foretatt en evaluering av metoden på bakgrunn av disse resultatene der både fordelene og ulempene vil bli lagt frem og vurdert i forhold til mulige implikasjoner for norskopplæringen for voksne minoritetsspråklige.

Avslutningsvis vil jeg prøve å oppsummere resultatene fra denne studien, diskutere noen begrensninger ved den og komme med noen forslag til videre forskning.

## 2. Teoretisk grunnlag for suggestopedi

Suggestopedi, også kjent som *Lozanov-metoden*, ble først utviklet på 1960-tallet av den bulgarske legen Georgi Lozanov som hadde spesialisering innen psykiatri, nevrologi og hjernefysiologi, og som senere tok etterutdanning i pedagogikk. Han studerte hjernens fysiologi og mekanismer, og var veldig opptatt av menneskets læringsevne generelt. Ifølge ham bruker vi bare 4% av hjernekapasiteten vår, som betyr at hele 96% forblir ubrukt (Lozanov 1978: 6). Etter å ha utført noen eksperimenter på 1950-tallet, begynte han og hans kolleger i 1964 å forske på læring og undervisning av fremmedspråk og på hvordan man kan frigjøre og utnytte hjernens gjemte ressurser. Særlig var han opptatt av hvordan bevissthet og underbevissthet henger sammen, og hvordan man kan utnytte kombinasjonen av begge i læringsprosessen for å oppnå optimale resultater (Lozanov 1978).

I 1966 ble begrepet «*suggestopedi*» introdusert i en vitenskapelig artikkel på bulgarsk, og flere år senere, i 1977, ble det brukt for første gang på engelsk. Lozanov mente selv at han, ved å bruke nettopp denne terminologien, helt ubevisst hadde skapt problemer for seg selv og for hvordan metoden hans ble tolket og mottatt (Lozanov 2005: 1-2). Suggestopedi assosieres automatisk med suggesjon, som vanligvis defineres som «*en prosess der ett eller flere individers opplevelse og atferd påvirkes og endres under direkte eller indirekte innflytelse utenfra*»<sup>1</sup>. Denne utbredte oppfatningen fører ifølge Lozanov til en helt feil tolkning av begrepet suggestopedi, som egentlig kommer fra det engelske ordet «*to suggest*» i betydningen «*to offer, to propose*», dvs. at man får et tilbud om noe, men at man fortsatt har friheten til å bestemme selv om man vil motta det eller ikke. Denne friheten til å velge er ett av nøkkelementene i suggestopedien, og en av de viktigste forutsetningene for at den suggestopediske undervisningen i det hele tatt kan finne sted.

Lozanov prøver dermed å bygge opp et nytt begrepsapparat ved å innføre en ny tolkning av begrepet «sugesjon» (Edelmann 1988: 37-38). I bøkene sine understreker han at han skiller mellom to typer suggesjon. Den første, som han kaller for «*klinisk suggesjon*», og som tilsvarer definisjonen ovenfor, skjer under påvirkning utenfra uten at individet er bevisst det. Dette innebærer at man i større eller mindre grad blir fratatt friheten til å velge og bestemme over seg selv. Den andre typen suggesjon som han kaller for hverdagslig, kommunikativ suggesjon, tilbyr muligheter, men i motsetning til den første typen skjer alt uten tvang og i en

---

<sup>1</sup> Store norske leksikon

våken og bevisst tilstand. Det er en slags kommunikasjonsprosess der man på en naturlig måte engasjerer den perifere persepsjonen, alle sansene og emosjonene (Lozanov 2005: 4).

I starten av sin karriere bruker Lozanov klinisk suggesjon på pasienter som en del av behandlingen, men etter hvert blir han veldig opptatt av den andre, «hverdagslige» typen som kan brukes på friske personer i våken tilstand. Målet med dette er å utløse de mentale reservene i menneskehjernen. Suggesjon blir da anvendt i læringssituasjoner hvor man antar at deltakerne kan tilegne seg store mengder stoff i høyt læringstempo, i en stressfri og behagelig atmosfære. Alt dette skal i tillegg føre til en forbedring av hukommelsen og utvikling av personligheten (Edelmann 1988: 34). Derfor blir suggestopedi ofte omtalt som en holistisk, eller helhetlig metode som ikke har læring som sitt eneste mål, men som også bidrar til en harmonisk utvikling av hele personligheten. Med andre ord har den suggestopediske undervisningen et dobbelt mål – å lære bedre og å ha det bedre (Cramér 2011).

Suggestopedien er ikke bare en metode innenfor pedagogikken, men også en eksperimentell metode som er forankret i vitenskapen *suggestologi*. Det er en «*vitenskap om hvordan bli fri fra begrensninger og negative eller skadelige faktorer på en spontan måte og uten tvang*» (Lozanov 2005: 1, min oversettelse). Den setter fokus på den menneskelige personligheten og dens mangfoldige og komplekse relasjon til omverdenen. Lozanov påstår nemlig at individet ikke kan betraktes isolert fra sine omgivelser, men at det snarere er et produkt av dem, dvs. at både natur og samfunn spiller en nøkkelrolle for personlighetens utvikling. Videre mener han at det er en stadig kommunikasjonsprosess mellom disse omgivelsene og individet, gjennom svake signaler som hver av oss til enhver tid bearbeider, av og til uten å legge merke til det (Lozanov 1978: 33). Det er nettopp denne til dels ubevisste kommunikasjonen som opptar suggestologien.

Hele tiden blir vi som samfunnsmedlemmer utsatt for forskjellige ideer, oppfatninger og sosiale normer. Det vil si at vi blir utsatt for en sosial suggesjon, det er alltid noen sosiale rammer vi må passe inn i, og noen krav vi må tilfredsstille for å bli en del av samfunnet. Dette kan gå forskjellige veier, avhengig av hva slags signaler man får. For eksempel kan det skape frykt og underordning, eller motsatt – det kan føre til harmonisk utvikling i tråd med samfunnets regler og normer, forutsatt at man får positive stimuli (Lozanov 1978: 39). Det er derfor positive sanseinntrykk og stimuli spiller en vesentlig rolle i suggestopedien, men før vi går inn på det, er det viktig å se på menneskehjernens fysiologi siden metoden tar utgangspunkt i den.

## 2.1. Hjernens fysiologi og læring ifølge suggestopedisk teori

Når man snakker om læring og minne, er hjernen og dens oppbygging og funksjoner et uunngåelig tema. Det er vårt viktigste redskap når vi skal forstå og tilegne oss ny informasjon. Derfor burde man kanskje stille seg et viktig spørsmål – i hvor stor grad tar utdanningssystemet hensyn til hvordan læring skjer i hjernen og ikke minst til hjernens fysiologi? I hvor stor grad reflekterer læreplaner måten vi egentlig tenker og lærer på?

Storhjernen, som utgjør den største delen av hjernen vår, består av to hemisfærer (hjernehalvdeler) som styrer ulike aktiviteter. Den venstre hemisfæren forbinder man bl.a. med det rasjonelle, logikken, språk, skrive- og leseferdigheter og evnen til analytisk tenkning. Hos de fleste menneskene kontrollerer den venstre hemisfæren også i stor grad det motoriske systemet (bare hos høyrehendte). Den høyre hjernehalvdelen derimot står for kreativitet og fantasi, intuisjon, musikk og rytme, dans, rom- og retningssans (Edelmann 1988: 23).

Den venstre hemisfæren blir ofte kalt for dominant, og den høyre for subdominant, eller underordnet. Dette er kanskje fordi språksentrene befinner seg i den venstre halvdel, og språk blir sett på som et sentralt trekk ved menneskelig bevissthet (Kolb & Whishaw 2009 :12). Walter Edelmann ser denne inndelingen som litt problematisk, siden også den høyre delen har en veldig viktig, og i enkelte tilfeller en klart overordnet, funksjon. Han foreslår at man ser på disse to hemisfærene som to komplementære deler av en enhet, siden hver av dem er spesialisert i noe (Edelmann 1988: 27). De er dessuten koblet sammen av et svært avansert «kommunikasjonssystem» - hjernebjelken. Dens oppgave er å sende signaler mellom de to hjernehalvdelen for å gjøre samarbeidet mellom dem mulig. Flere forskere foreslår at begge hemisfærene er aktive under alle kognitive aktiviteter, men på hver sin spesifikke måte (Levy 1986, i Edelmann 1988: 28).

Denne hypotesen blir støttet også av nyere forskning. Selv om den venstre hemisfæren er dominant når det gjelder språkprosessering hos høyrehendte personer, har den høyre hemisfæren også noen språkfunksjoner som bl.a. auditiv språkforståelse og ordgjenkjennelse (semantisk prosessering) (Kolb & Whishaw 2009: 548).

Det har skjedd mye på dette området siden den tiden da forskerne diskuterte om ulike funksjoner som f.eks. språk befinner seg ett spesifikt sted i hjernen, eller om flere områder samarbeider for å produsere denne funksjonen. Nå vet vi at ulike funksjoner er lokalisert på bestemte steder i hjernen, men at de også krever aktivering av flere forskjellige hjerneområder



i tillegg (Kolb & Whishaw 2009: 27). Språk f.eks. ser ut til å være organisert i hierarkiske kanaler som blir beskrevet som «*neural webs*» (ibid.: 553).

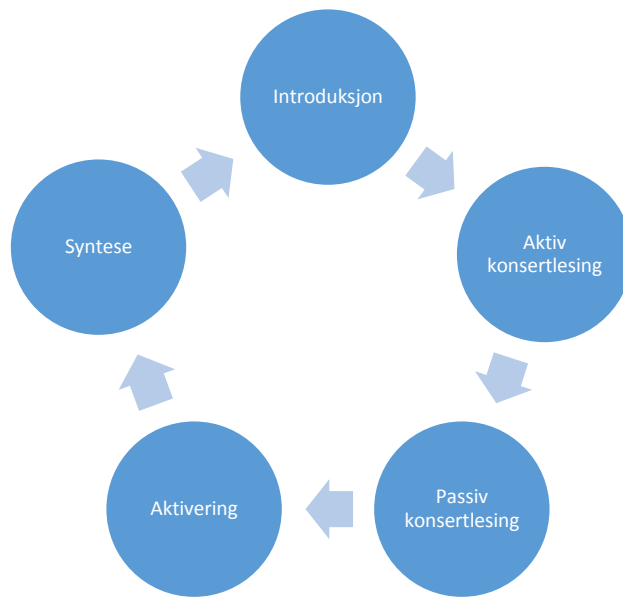
Til tross for at de to halvdelene utgjør en helhet, er det noen forskjeller i måten de blir aktivert på hos forskjellige mennesker. Noen har en klart utpreget analytisk tenkemåte, mens andre er mer intuitive og kunstnerisk innstilt. Flere forfattere peker på at dagens utdanningssystem og læreplaner er forankret i et analytisk tanke sett, dvs. rettet mot den venstre hjernehalvdelen (Edelmann 2007: 28). Dette gjør at den høyre blir brukt i mye mindre grad, noe som i sin tur betyr at man ikke utnytter hjernens ressurser til det fulle, og også at elever som har en mer aktiv høyre halvdel vil bli forulempet. Hvis undervisningen forutsetter sterke analytiske evner og rasjonell tenkning, vil det være vanskelig (eller umulig) for slike elever å forstå stoffet, og dermed også å innarbeide det i hukommelsen.

Det blir antatt at læringsevnen vil bli vesentlig forbedret hvis man involverer mer den høyre halvdel med dens kreativitet og koblingen til det sanselige og emosjonelle. Som Edelmann også påpeker, er spørsmålet her om hvordan dette kan skje – ved å erstatte en del av den tradisjonelle tavleundervisningen med konkrete erfaringer og opplevelser, eller ved bruk av alternative metoder som f.eks. suggestopedi der man bruker en kombinasjon av nonverbale midler for å stimulere den høyre hjernehalvdelen i tillegg.

Lozanov understreker nemlig også at de to hjernehalvdelen utgjør en funksjonell enhet, og at begge burde engasjeres samtidig i undervisningen: “*This means that in teaching practice, the emotional-motivational complex, the setup, the imaginative thinking and the logical abstraction should be simultaneously activated, in complex and indivisible unity*” (Lozanov 1978: 255). For å forstå bedre denne ideen, vil vi i den påfølgende delen se på hvordan suggestopedi ser ut i praksis.

## **2.2. Den suggestopediske syklus**

Den suggestopediske undervisningen følger en fast struktur, som gjentas hver gang man jobber med et nytt tema eller en ny tekst (Cramér 2011: 9). Det er en syklus som består av følgende deler: introduksjon, aktiv konsertlesing, passiv konsertlesing, aktivering av den nye kunnskapen og syntese (Figur 1).



Figur 1. Den suggestopediske syklus

Den første delen i den suggestopediske syklus er *introduksjonen*. Her blir deltakerne forberedt på det som kommer etterpå, det nye temaet blir introdusert før de har møtt teksten. Den vanlige lengden på introduksjonen burde være ca. 20 min, bare den aller første introduksjonen, dvs. når læreren møter elevene for første gang, varer i ca. 50 min. (Lozanov 2005: 47). Den første timen på kurset er spesiell på mange måter. Det er da deltakerne sammen med læreren skaper en ny verden, en fantasiverden som de skal bruke i løpet av hele kurset.

Læreren går inn og presenterer seg selv på det nye språket. Hun velger en ny identitet, et nytt navn og yrke, og forteller om seg selv, sin familie osv. ved bruk av kroppsspråk, bilder og gjenstander slik at kursdeltakerne kan forstå og følge med i fortellingen. De blir også invitert til å skape nye identiteter, og får velge blant forskjellige for- og etternavn på målspråket, som vanligvis inneholder spesifikke lyder som kan være utfordrende for dem. I starten kan man gjennomgå alle navn på listene sammen, prøve seg på å uttale dem med forskjellig tonefall, rett og slett leke med uttalen, smake på navnene (Cramér 2011: 11). Det samme gjør man med listen med de ulike yrkene de kan velge mellom, og som også henger på veggen. Cramér foreslår at man kan mime dem, og bruke dem til å introdusere f.eks. spørresetninger og negasjoner.

I denne introduksjonsfasen hører deltakerne på lærerens presentasjon, men etter hvert og nesten parallelt med det får de muligheten til å gå inn i sine nye roller og presentere seg på det

nye språket. De bygger på og utvikler disse identitetene i løpet av hele kurset, lag på lag, historie etter historie. De dikter opp sine nye liv, finner på nye bosteder og nasjonaliteter, forteller om fantasifamilier og hobbyer.

I de påfølgende introduksjonene, dvs. hver gang et nytt tema/kapittel introduseres, presenterer læreren så mye som mulig av det nye ordforrådet i form av muntlig input som blir støttet av bl.a. kroppsspråk og mimikk. På den måten sørger hun for at deltakerne forstår alt og er med hele veien. Grammatiske strukturer blir også introdusert, både i bruk og gjennom fargerike plakater og bilder på veggene. Det er viktig å gjøre det på en fantasifull og kreativ måte og ved å variere de ulike aktivitetene. Slik tar man hensyn til at alle er forskjellige og lærer på forskjellige måter (Cramér 2011: 10). Man kan i tillegg bruke sang, bevegelse, gjenstander, bilder slik at deltakerne senere kan kjenne igjen ord, uttrykk og grammatiske strukturer når de møter dem i teksten. Samtidig vekker man på den måten deres nysgjerrighet og den naturlige læringslysten.

Læreren burde også prøve å involvere alle i denne første fasen, men uten å henvende seg direkte til enkelte personer (Lozanov 2005: 47). Hun burde prøve å tiltale hele gruppen ved å stille spørsmål til alle, oppmuntre alle til å delta i aktivitetene, men alt skal skje spontant og uten press. På en veldig sublim og naturlig måte foreslår hun noe til deltakerne, legger til rette og inviterer dem til å delta.

Det er mye rom for kreativitet, humor og spontanitet. I suggestopediens tidligere versjon hadde læreren hovedansvaret for denne første introduksjonen, for å skape en behagelig atmosfære for kurset. I den nyere versjonen blir deltakerne i større grad involvert i denne prosessen gjennom ulike aktiviteter og også gjennom friheten til å uttrykke seg fritt og selv bygge opp sine nye identiteter (Lozanov 2005: 47). Læreren framstår som en kunnskapsrik venn, hun er den som tilrettelegger og gir de første impulsene, men deltakerne blir invitert til å delta aktivt.

Etter introduksjonen og en pause på ca. 30 min (Lozanov 2005: 47) kommer de såkalte konsertlesingene. Med dette begrepet mener man høytlesing med klassisk musikk i bakgrunnen. Det er en aktiv og en passiv konsertlesing, og disse må alltid følge etter hverandre, ellers vil man miste effekten.

Under den **aktive konsertlesingen** møter deltakerne teksten for første gang, og de får en instruks før læreren begynner å lese. Læreren skal lese teksten høyt og tydelig for dem, mens deltakerne følger med i tekstene sine. De får mulighet til å lese oversettelsen under lesingen

og ta notater hvis det er nødvendig. Tekstene har en spesiell layout med veldig korte linjer slik at man kan lese hver linje som en helhet. Det skal være opptil sju stavelser per linje. Vanligvis blir målspråket plassert på venstre side, og på høyre side har man en oversettelse som følger originalteksten linje for linje. Man kan også ha grammatikkruter mellom originalteksten og oversettelsen der det er nødvendig. Det kan f.eks. være verbbøyninger, tall, ukedager osv. Det blir vanligvis brukt bilder av kunstnere fra målspråkkulturen, og på den måten oppnår man både estetisk kvalitet, og formidler samtidig noe fra den nye kulturen (Cramér 2011: 32-33).

Man hører klassisk musikk i bakgrunnen, og under den aktive konsertlesingen er dette dynamisk musikk fra Wienerklassisismen med 70-80 slag i minuttet (Bauer 2006: 45). Denne musikken skal aktivere begge hjernehalvdelen. Hun leser med vekt på uttale av de enkelte ordene, og samtidig tilpasser hun lesingen og sin egen stemme til musikken. Stemmen blir brukt som et instrument i orkesteret. Hvis det er en pause i musikkstykket, gjør leseren også en liten pause. Man tar ikke så mye hensyn til tekstens innhold, målet er at uttalen av hver eneste lyd skal høres (Cramér 2011: 19).

Den *passive konsertlesingen* følger rett etter den aktive, med en kort pause på 2-3 minutter. Denne gangen hører man rolig klassisk barokkmusikk i bakgrunnen med ca. 60 til 70 slag i minuttet (Schwitalla 2006: 58). Læreren leser med normal hastighet og prosodi. Nå følger deltakerne ikke med i teksten, de kan lene seg tilbake og bare lytte til lærerens stemme og musikken. De har fått beskjed om å slappe helt av, gjerne lukke øynene om de vil og bare la seg rive med av flyten i språket. De skal ikke konsentrere seg, ikke prøve å huske eller analysere noe. Bare være der i en avslappet og «passiv» tilstand, som Lozanov kaller for pseudopassiv for det er egentlig ganske mange prosesser som foregår under denne konsertlesingen. Pseudopassiviteten kommer vi tilbake til senere i oppgaven. Cramér (2011) skriver at hun pleier å avslutte dagen med passiv konsertlesing, for slik kan elevene dra hjem med teksten i ørene. Det gis ikke lekser, men hvis de vil kan de lese teksten før de legger seg, eller når de står opp dagen etter.

Lesingen til musikk har flere formål. På den ene siden blir flere sanser engasjert fordi teksten blir presentert både visuelt og auditivt, og på den andre siden bidrar musikkens emosjonelle karakter i kombinasjon med lærerens artistiske lesing til at stoffet festes i langtidsmindet (Cramér 2011: 20). Denne effekten musikk har på våre emosjoner er ikke noe nytt, men det er stadig flere forskere som finner en direkte sammenheng mellom musikk og kognitiv prestasjon. Det er også bevist at ulike typer musikk påvirker de kognitive evnene på ulike måter (Schellenberg, Nakata, Hunter og Tamoto 2007: 5).

Valget av musikk for begge konsertlesingene er ikke tilfeldig. Lozanov og hans kolleger fra instituttet i Sofia har forsket på flere hundre klassiske musikkstykker. Han anbefaler bruk av dynamisk musikk fra Wienerklassisismen fordi denne typen musikk aktiverer høyre halvdel mens selve lesingen er mer analytisk (venstre halvdel) fordi man må konsentrere seg, følge med i teksten og forstå. Under den passive konsertlesingen bruker man barokkmusikk, som er preget av en ganske streng form og innhold (venstre halvdel), og som passer fint sammen med den mer emosjonelle lesingen (høyre halvdel) (Cramér 2011: 21).

Den neste fasen etter konsertlesingene er *aktiveringen*. Målet med den er at stoffet som har blitt presentert fram til nå skal øves inn og læres. Derfor utgjør aktiveringsfasen en ganske stor del av den suggestopediske syklus, og er også ganske sammensatt, men det anbefales at man starter og avslutter den med en sang. Sangene velges ut nøye slik at de henger sammen med det nye stoffet som har blitt gjennomgått. Forholdet mellom enkeltelementene og helheten er nemlig et vesentlig prinsipp i suggestopedi, og det skal vi se senere i oppgaven.

Aktiveringen inneholder flere deler, som f.eks. korlesing, oversettelse, sanger, spill, tegning og andre kreative oppgaver som har som mål automatiseringen og innlæringen av stoffet. Det er likevel viktig å prøve å variere aktivitetene og unngå monotoni. På den måten stimulerer man flere sanser og framskynder læringsprosessen.

Den siste delen i syklusen er *syntesen*. Som også navnet antyder, skal man oppsummere alt man har lært. I begynnelsen kan syntesen være en tekst på ca. én side som inneholder ordforråd og grammatikk som har blitt gjennomgått fram til nå, den blir delt ut til deltakerne som kan lese den og oppdage gleden av at de faktisk kan forstå alt. Videre i opplæringen kan syntesen være i form av andre kreative oppgaver (Cramér 2011: 31).

Denne syklusen vi nå har sett på bygger på noen nøkkelbegreper, bestemte prinsipper og midler som danner metodens teoretiske ramme.

### **2.3. Noen nøkkelbegreper**

I dette kapitlet vil noen sentrale begreper som (de)suggesjon, sosiale suggestive normer, antisuggestive barrierer, reserve-kapasitet og pseudopassivitet bli presentert og forklart.

Kanskje det viktigste, men også det mest omstridte begrepet i suggestopedien er *suggesjon*.

Som allerede nevnt innledningsvis, skiller Lozanov mellom to typer suggesjon, den kliniske suggesjonen, som brukes i psykoterapien, og en suggesjon i våken tilstand som vi alle er utsatt

for i hverdagen. Han definerer sistnevnte på følgende måte: “*Suggestion is a constant communicative factor which chiefly through paraconscious mental activity can create conditions for tapping the functional reserve capacities of personality*” (Lozanov 1978: 201). Denne typen suggesjon som han også kaller for kommunikativ spiller en stor rolle i løpet av hele livet fordi vi blir utsatt for et enormt antall perifere stimuli som hjernen vår bearbeider, som oftest uten at vi legger merke til det. Det kan være alt fra farger, former og lukter til ansiktsuttrykk, gester, kroppsspråk og mye mer. Alle disse signalene går direkte inn i underbevisstheten vår og forblir der.

For å oppnå optimal innlæring, må man få inn så mange positive stimuli som mulig, og fjerne så mange som mulig av de negative man har samlet inn gjennom årene (*desuggesjon*). Særlig når man jobber med voksne støter man på en del gamle mønstre og forventninger. I løpet av livet blir vi utsatt for det Lozanov kaller for *sosiale suggestive normer*, vi har fått en forestilling om hvordan alt skal fungere, inkludert undervisning og læring. Det er for eksempel vanlig å tenke på læring som noe tungt, kjedelig og ubehagelig. De fleste voksne har allerede erfaring med læring generelt, og mange også med språklæring. Alle negative erfaringer skaper en slags sperre i hjernen og forhindrer ny læring. Mange av oss sitter igjen med tanker som «jeg har aldri vært flink på skolen», eller «jeg er ikke flink med språk» fordi vi en gang i fortiden har hatt en negativ erfaring med læring. Dessverre blir dette til et selvoppfyllende profeti. Derfor har suggestopedilæreren en stor oppgave – å snu denne negative tendensen og lede elevene forbi deres egne begrensninger og vrangforestillinger. Dette krever at læreren er glad i sitt yrke og elevene, er positiv innstilt og skaper et trygt og avslappet læringsmiljø der alle kan lykkes.

En stor del av lærerens jobb er også å overkomme de såkalte *antisuggestive barrierer* som er en type mentale forsvarsmekanismer i den dagligdagse kommunikasjonen, men som også kan være til hinder i undervisningen. Det finnes tre forskjellige typer barrierer. Den *intuitivt-emosjonelle barrieren* forkaster alt som ikke er fortrolig og ikke gir oss en følelse av trygghet. Den kan observeres ofte hos småbarn som sier nei til alt som er nytt og ukjent for dem. Den *logisk-kritiske barrieren* er mot alt som ikke har en logisk forklaring for oss, eller som ikke er i tråd med våre forestillinger og forventninger. Cramér gir et eksempel med folk som reagerer på suggestopedien ved å si at de har kommet for å lære, ikke for å leke, fordi de allerede har en idé om hvordan «ekte» undervisning skal være (Cramér 2011: 62). Den tredje og siste typen er den *etiske barrieren*. Det innebærer at man forkaster alt som strider imot ens egne prinsipper, etikk, kultur og ofte religion.

For å sikre effekten av den suggestopediske undervisningen, må man tilpasse det suggestive budskapet til de spesifikke forutsetningene til mottakeren, og hjelpe ham til å bli kvitt gamle mønstre som f.eks. den svært utbredte oppfatning om hukommelsens begrensninger, eller om at læring er slitsomt. Før man kan lære noe nytt, må man bli fri fra disse oppfatningene gjennom desuggesjon: *“Therefore, suggestopedic hypermnesia comes not so much from suggestion of increased capacities but from desuggestion, from liberation from the historically and individually built up suggestion of the limited capacities of memory”* (Lozanov 1978: 165).<sup>2</sup>

Først når dette har skjedd, når man har blitt kvitt gamle innstillinger og mønstre, kan ens **reserve-kapasitet** bli aktivert. I hypnose-tilstand kan vi huske ting vi hadde glemt for lenge siden, men også i våken tilstand har vi lignende muligheter vi ikke er klar over. Og her er det snakk både om mentale funksjoner (f.eks. hukommelse), så vel som somatiske funksjoner (f.eks. idrettsprestasjoner). Disse intellektuelle og fysiske reserve-kapasitetene blir aktivert under desuggestiv-suggestive omstendigheter, dvs. i en befriende og oppmuntrende kommunikasjonsprosess. Kombinasjonen av kognitive og emosjonelle prosesser skal føre til bedre innlæring og hukommelse (Edelmann 1988: 39).

Alt som har blitt sagt fram til nå tyder på at **lærerpasjonen** har en ganske spesiell rolle i den suggestopediske undervisningen. Dette gjelder for så vidt alle typer undervisning, men her har læreren en del andre funksjoner. Hun skal legge til rette for og skape et optimalt læringsmiljø, glede og positive forventninger. På den andre siden er det også lærerens oppgave å inspirere og oppmuntre elevene til å delta, til å gå inn i sine nye identiteter, hun skal med andre ord balansere mellom to verdener – fantasi og virkelighet (Cramér 2011: 43). Dette gjør at læreren har en sentral og ledende rolle, særlig i starten der hun må vekke både respekt og tillit hos elevene. Lærerens autoritet er veldig viktig i suggestopedien, men, som Lozanov også understreker, er det snakk om en type «indirekte» autoritet. *“The concept of authority (not authoritarianism!) as it is used in suggestology stands for the non-directive prestige which by indirect ways creates an atmosphere of confidence and intuitive desire to follow set example”* (Lozanov 1978: 187).

Denne posisjonen læreren har vil føre til at kursdeltakerne blir mer trygge, åpne, og mottakelige for ny informasjon. Deres nysgjerrighet og læringslyst vil bli vekket, akkurat som

---

<sup>2</sup> Dette forklarer også hvorfor suggestopedi ofte blir omtalt som *desuggestopedi* i nyere forskning (se f.eks. Larsen-Freeman & Anderson 2011).

hos småbarn. I den forbindelse bruker man også begrepet «barnesinnet», som for øvrig blir brukt i andre alternative pedagogiske systemer, som f.eks. i Montessori-pedagogikken (*the absorbent mind/ barnesinnet*). Dette betyr at elevene skal ha åpne sinn som barn, ikke at de skal være barnslige. De skal være søkende, utforskende og klare til å motta, og dette vil komme som en naturlig reaksjon på lærerens autoritet. Det er med andre ord et ganske spesielt forhold mellom avsender og mottaker i suggestopedisk undervisning (Edelmann 1988: 40).

Dette forholdet blir bl.a. skapt ved en spesiell type kommunikasjon som foregår på to nivåer, bevisst og ubevisst. Lozanov bruker da begrepet «*double-planeness*» (Lozanov 1978: 193). Dette innebærer at man bruker verbal kommunikasjon på den ene siden, men at man også utnytter godt den nonverbale kommunikasjonen på den andre siden. Dette andre kommunikasjonsplanet blir særlig trukket fram. Her inngår alt fra pauser, trykk og intonasjon til ansiktsuttrykk, gester og blikk. Alle disse ubevisste signalene inneholder en viss type informasjon som blir bearbeidet av mottakeren på et ubevisst nivå. Gjennom riktig bruk av disse signalene oppnår læreren to ting. På den ene siden vekker hun tillit og respekt, og på den andre siden kan hun også formidle kunnskap til elevene. Særlig intonasjon og rytme blir utnyttet i den suggestopediske læringsprosessen. Man kan gjenta et budskap eller lese en tekst med forskjellig intonasjon eller rytme, f.eks. dramatisk, rolig, med hviskestemme osv.

Et annet viktig begrep i suggestopedien er *pseudo-passivitet*, eller med andre ord avslappet konsentrasjon. Det er en tilstand som innebærer for det første fysisk avspenning, men enda viktigere er at sinnet skal være avslappet og i ro. For å oppnå denne tilstanden av pseudo-passivitet bruker man bl.a. musikk (særlig i den passive konsertlesingen). Selv om elevene ser passive ut ved første øyekast, foregår det ganske mange og komplekse prosesser i hodene deres som fører til en bedre informasjonsbearbeiding, og som også skal ha en styrkende effekt på hukommelsen (Edelmann 1988: 41). Det er egentlig en ganske vanlig tilstand, det skjer hver gang vi gjør noe vi liker, leser eller opplever noe spennende. Da er vi mer åpne og mottakelige for ny informasjon, og læring skjer på en veldig naturlig måte, uten viljemessig konsentrasjon og anstrengelse. Dette er i tråd med det første av de tre hovedprinsippene i suggestopedien som blir lagt fram i neste del.

## **2.4. Grunnleggende prinsipper og de syv suggestopediske lovene**

Ifølge Lozanov baseres den suggestopediske undervisningen på tre hovedprinsipper (Lozanov 2005: 31): 1. læring skal skje med glede og i en avslappet tilstand, 2. det skal være en klar



dynamisk struktur der man ser enkeltelementene i helheten og motsatt – helheten skal være synlig i enkeltelementene, og 3. den suggestive interaksjonen mellom lærerpersonen og elevene skal bidra til desuggesjon og frigjøring av hjernens gjemte reserver.

Basert på disse prinsippene har han utarbeidet syv lover som fungerer som retningslinjer for læreren, og som skaper selve grunnlaget for vellykket suggestopedisk undervisning.

## **1. Kjærlighet**

Den første loven er kjærlighet, og med dette menes det kjærlighet både til læreryrket og det man driver med, og til kursdeltagerne. Det er et kjent faktum at man lykkes bedre hvis man elsker det man gjør. En engasjert lærer som elsker yrket sitt er veldig inspirerende og setter et godt eksempel som elevene vil følge. I tillegg må hun være glad i elevene slik at det kan oppstå et forhold som er basert på tillit. Hun må være omsorgsfull og opptatt av at elevene skal lykkes.

Kjærligheten skal komme til uttrykk til og med i måten læreren korrigerer på (Cramér 2011: 65). Korrigeringen skal skje indirekte og taktfullt, det skal ikke være fokus på feil. En av de viktigste oppgavene en lærer har, er nettopp det å være oppmuntrende og støttende hele veien. Kjærlighet er en viktig forutsetning for at elevene kan komme inn i denne tilstanden av mental avslappethet, for det er først da at læring kan skje.

## **2. Frihet**

Friheten er også et vesentlig element i den suggestopediske undervisningen. Deltakerne skal hele tiden føle at de har et valg, at de kan bestemme selv hvordan og når de deltar i de ulike aktivitetene. De skal få lov til å lytte til sin indre stemme, velge sine identiteter selv og gi fritt uttrykk for sin kreativitet og fantasi.

## **3. Lærerens overbevisning**

Lærerens overbevisning handler om hennes evne til å nå fram til elevenes reservekapasitet. Hun skal hele tiden tro på elevene og være overbevist om at noe uvanlig finner sted. Denne overbevisningen (eller mangelen på den) kommer til uttrykk på mange måter, verbale så vel som nonverbale, som f.eks. ansiktsuttrykk, stemme, kroppsspråk. Alt dette er signaler som stadig blir mottatt og tolket av elevene, ofte på et ubevisst nivå.

#### **4. Flere ganger så mye lærestoff**

Mengden av lærestoff som skal presenteres i løpet av en bestemt periode skal være flere ganger så stor som i vanlig undervisning. Dette innebærer selvfølgelig mye større input. Ifølge Anna Cramér skal et nybegynnerkurs på én måned med ca. tre undervisningstimer per dag inneholde 2000 til 2500 leksikalske enheter (Cramér 2011: 66). Det er egentlig en av de store fordelene med suggestopedi, nemlig at man lærer mye på kort tid og med mindre anstrengelse, særlig i nybegynnerfasen (Britz 2013: 38).

#### **5. Samspillet helhet-deler-helhet**

En av suggestopediens mest grunnleggende ideer er at alt henger sammen, og at alle enkeltelementer er deler av en større sammenheng (Cramér 2011: 66). Man går gjerne ut ifra helheten, fra det store bildet, og ikke fra delene fordi læring alltid skal gi mening. Starter man med delene, er det vanskelig å forstå sammenhengen og se for seg det store bildet i dets helhet.

Man skal ikke oppstykke språket og presentere det for elevene bit for bit, som er vanlig praksis i den tradisjonelle undervisningen der man lærer isolerte grupper av glosor og uttrykk eller enkeltstående grammatiske regler. Dette fører til at det tar lang tid før elevene oppdager sammenhengen og begynner å systematisk anvende språket. Derfor burde de ifølge suggestopedisk teori møte språket som helhet fra første stund, og også begynne å bruke det med en gang. Alt dette betyr at lærebøkene og alt av materiell skal være strukturert slik at eleven kan gjenkjenne enkeltelementene i språket som helhet.

#### **6. Det gylne snittet**

Med *det gylne snittet* mener Lozanov balanse og harmoni i undervisningen (Cramér 2011: 66). Hele undervisningen og de ulike aktivitetene skal være variert og tilpasset situasjonen. Det skal alltid være en balanse mellom f.eks. bevegelse og ro, latter og alvor, aktiv og passiv konsertlesing. Alt dette betyr at læreren har en stor oppgave, nemlig å utvikle en følelse for hva det gylne snittet innebærer, og prøve så godt hun kan å ta hensyn til det. Slik sørger hun for en harmonisk dynamikk i undervisningen (Lozanov 2005: 56).

## 7. Klassisk kunst og estetikk

Som allerede nevnt ovenfor, spiller klassisk kunst og estetikk en sentral rolle i suggestopedisk undervisning. Disse faktorene har en både befriende og stimulerende funksjon (Lozanov 2005:71). På den ene siden vil de hjelpe elevene til å bli fri fra gamle, negative mønstre, og på den andre siden vil de ha en styrkende effekt på deres motivasjon. I tillegg til klassisk kunst som f.eks. bilder, brukes det også fargerike plakater med grammatiske regler eller viktige ord og uttrykk som blir mottatt med den perifere persepsjonen, dvs. at man utnytter det perifere synsfeltet. Slik har elevene både glede og nytte av kunsten i klasserommet. I løpet av undervisningen kan læreren henviser til disse plakatene når det er behov for det, men de skal brukes forsiktig, som en slags støtte, og ifølge Lozanov skal dette behovet falle bort etter hvert (Lozanov 2005: 47).

Det som er viktig her, er å innse at disse syv lovene går hånd i hånd og bidrar til at undervisningsprosessen skal være en sammenhengende og dynamisk enhet. For å ivareta denne helhetlige tilnærmingen til læring, bruker man tre typer midler: *psykologiske*, *didaktiske* og *kunstneriske* (Lozanov 2005: 33).

### 2. 5. Suggestopediens midler

De *psykologiske midlene* er måten hele klasseromssituasjonen blir organisert på, og også hvordan læreren utnytter den perifere persepsjonen, for det skal ikke skje tilfeldig. Dette kan gjøres ved hjelp av kunst, vakre naturbilder og fargerike plakater, gjenstander, blomster og planter. En hyggelig og harmonisk atmosfære er essensiell i denne typen undervisning. Et suggestopedisk klasserom skal innfri bestemte estetiske krav som betyr at elevene skal ha glede av å sitte hele dagen i dette rommet. Man skal likevel passe seg for å ikke pynte for mye, alt skal være med måte. Det skal være mye lys og god plass i rommet.

Hele dette konseptet om det estetiske klasserommet fører oss tilbake til det at vi som personer ikke kan isoleres fra omgivelsene, og at vi i veldig stor grad blir påvirket av alt som skjer rundt oss, ofte uten at vi merker det. Vi mottar hele tiden svake signaler med den perifere persepsjonen, en stadig kommunikasjonsprosess som ifølge Lozanov i stor grad påvirker læringsprosessen. Lærerens utseende og væremåte er også en viktig psykologisk faktor som påvirker elevene, derfor burde hun være opplagt, entusiastisk, med en vennlig og melodisk stemme. Det blir til og med anbefalt stemmeøvelser i forkant (Lozanov 2005: 34).

*De didaktiske midlene* ble nevnt ovenfor der de tre hovedprinsippene ble presentert. Under didaktiske midler forstår man ikke bare lærebøkene, men også undervisningsprosessen i sin helhet. Regelen er at alt skal gjenspeile alt. Lærebøkene og hver eneste leksjon skal ha en spesifikk struktur der man lett kan gjennomskue enkeltelementene. Ideen er at mens vi har fokus på helheten, dvs. vår bevissthet oppfatter og bearbeider den, så oppdager vår underbevissthet enkeltelementene. Hvis vi f.eks. leser en tekst og har bevisst fokus på det som skjer eller innholdet, forblir uttalen, ordforrådet og de grammatiske strukturene på et annet nivå, de oppfattes på et ubevisst plan. Den øvede læreren skal lede oppmerksomheten dit, men bare for å berøre disse elementene, for å så gå tilbake til teksten og situasjonen i sin helhet.

*De kunstneriske midlene* er den beste måten å gjøre læringsprosessen lettere og å skape mer motivasjon på. Her inngår alle typer didaktisk tilpasset kunst som bilder, musikk, litteratur, skuespill osv. Kunst og musikk blir likevel ikke brukt som ren underholdning i suggestopedi. De er snarere viktige elementer som frigjør hjernens reserver og stimulerer. Disse midlene skal ikke bare illustrere, men støtte undervisningsprosessen hele veien ved å tilby harmoniske, perifere persepsjoner. I tillegg til å skape en hyggelig atmosfære bidrar de kunstneriske midlene til en positiv innstilling, øker elevenes følelsesmessige engasjement og forbedrer motivasjonen (Lozanov 1978: 262).

Nyere forskning bekrefter også Lozanovs påstander om at musikk og sang har flere fordeler, som bl.a. forbedret konsentrasjonsevne og kognitiv kapasitet og økt motivasjon og kreativitet (Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto 2007). Dette gjør også undervisningen mye mer variert og lærerens arbeid mye lettere og mer behagelig.

## **2.6. Utbredelse av metoden og nye retninger**

Suggestopedien oppsto som eksperimentell metode på 1960- tallet, og med dette mente Lozanov en metode i stadig utvikling, i endring. Særlig i årene mellom 1969 og 1978 skjedde det ganske mye, den ble gradvis mer naturlig, kontekstuell og kommunikativ (Tarr 1995: 11). Det ble grunnlagt et stort forskningsinstitutt for suggestologi i Sofia der Lozanov samarbeidet med flere andre forskere, og det ble utført mange prosjekter, bl.a. innen leseopplæring hos barn, fremmedspråksundervisning og læring generelt.

I 1978 var en ekspertgruppe fra UNESCO på besøk i Bulgaria for å evaluere metoden. De anbefalte at *“this new pedagogical trend should be considered in all its complexity from all its*

*sides, in its teaching-and-learning, educational, medical and conceptual aspects*” (UNESCO-rapport 1978). Der blir det bl.a. påpekt at denne undervisningsmetoden er godt egnet til språkopplæring for alle grupper, inkludert personer med dysleksi, innvandrere, analfabeter, og at den burde brukes i kampen mot analfabetisme i verden, spesielt i utviklingsland (UNESCO 1978). Til tross for denne anbefalingen ville kommunistpartiet stoppe utbredelsen av metoden, og Lozanov ble satt under husarrest, helt fram til regimets kollaps i 1989.

Likevel begynte metoden sakte men sikkert å spre seg, først i Østblokken, og på 80- og 90-tallet ble den ganske populær i noen vesteuropeiske land (Dostal 2011: 98). I starten gjaldt interessen i stor grad fremmedspråkundervisningen. På slutten av 70-tallet ble suggestopedien introdusert også i USA og Kanada, og dette ga grobunn for nye teorier og metoder som baserte seg på den opprinnelige teorien til Lozanov, men som ble blandet med andre undervisningsmetoder og teorier om språklæring, bl.a. av Terrel og Krashen (Riedel 2006: 20).

En av de første interesserte fra Vesten som besøkte instituttet i Sofia var Bancroft, en professor i fransk ved Universitetet i Toronto. Takket være hennes artikler tidlig på 70-tallet ble metoden kjent i USA og Canada. I 1979 kom boken *Superlearning* av Ostrander/Schroeder ut. Prefikset «super-» blir brukt i mange sammenhenger (*superlearning, supermemory* osv), og på den måten vekket forfatterne mange urealistiske forventninger, og har ifølge flere gjort mye skade (Edelmann 1988: 43).

Et annet konsept som også bygger på den opprinnelige metoden suggestopedi, og som også bidro til dens utbredelse i USA, er den såkalte SALT – System of Accelerative Learning Techniques (Schuster, Bordon & Gritton 1976). Videre oppstår det en annen metode som også heter suggestopedi (Philipov 1981), og senere også psykopedi, en «*psykopedisk variant av suggestopedi*» (Baur 1984). Alle disse metodene har sitt utspring i den opprinnelige suggestopedien, men det er også en del vesentlige forskjeller. Likevel skal de ikke presenteres i detalj her da denne oppgaven handler om suggestopediens opprinnelige versjon, slik den var etter Lozanov. Det som er mer relevant her, er snarere forskningen som har blitt utført på dette området der man har sett på bruk av suggestopedi i praksis.

Resultatene fra Lozanovs forskning har nemlig fått sterk kritikk i vestlige land, og metoden har derfor blitt møtt med en del skepsis. Blant annet peker vestlige forskere på upresise forklaringer for forskningsmetodene som har blitt brukt, at det ikke har blitt tatt nok hensyn til de forskjellige variablene og at validitet og generaliserbarhet ikke har blitt diskutert i

tilstrekkelig grad (Dostal 2011: 134). Dette kan skyldes en annen mentalitet, kulturforskjeller, eller at Lozanov måtte jobbe under et politisk regime, men det er et faktum at det var store forskjeller i måten man forsket på i Øst- og Vest-Europa på den tiden.

Likevel fikk metoden innpass også i flere vesteuropeiske land, der man begynte å forske på dens effektivitet i språkundervisningen. Derfor har vi i dag en god del vitenskapelig forskning, først og fremst fra Tyskland og Østerrike, men også fra noen andre land<sup>3</sup>.

Resultatene fra internasjonale empiriske undersøkelser utført fram til 1988 (Krag 1988) støtter i større eller mindre grad hypotesen om suggestopediens effektivitet og «økonomisering», dvs. at man kan lære den samme stoffmengden i løpet av kortere tid, eller en større stoffmengde for samme tidsperioden som vanlig undervisning. Særlig gjelder dette ferdigheten muntlig kommunikasjon som viste signifikante forskjeller til fordel for suggestopedien. Likevel kunne Lozanovs «superresultater» om et uvanlig stort framskritt og lærehastighet ikke bli fullstendig reproduisert, og av den grunn måtte de bli sett bort fra. Selv om de nye resultatene bekreftet metodens effektivitet på mange måter, var denne effektiviteten aldri like stor som hos Lozanov (Krag 1988, i Dostal 2011: 154).

## 2.7. Internasjonal forskning

Ett av de vesteuropeiske landene der suggestopedien var ganske populær, var Finland. Mellom 1984 og 1992 ble det gjennomført et forskningsprosjekt på en skole i Kiiminki, og resultatene av den ble senere publisert i avhandlingen til Peija Ilpola-Häni (1995). Hun forsket på en gruppe elever som hadde dårlige resultater i engelsk, og det opprinnelige målet med denne undersøkelsen var å finne ut om disse elevene kunne forbedre motivasjonen og prestasjonene sine i faget ved hjelp av suggestopedisk undervisning. I tillegg prøvde hun å kartlegge hvilke suggestopediske midler som fungerte best for denne elevgruppa. Som forskningsmetode brukte hun intervjuer, deltagende observasjon og videoopptak. Det ble også dannet en kontrollgruppe som fulgte vanlig undervisning.

Forskjellene mellom de to gruppene var ikke så store når det gjaldt konkrete språkferdigheter. Gruppen som fikk opplæring med suggestopedi presterte litt bedre enn kontrollgruppen, men studien viste at elevene fra suggestopedi-gruppen hadde blitt mye flinkere til å uttrykke seg

---

<sup>3</sup> Et ganske stort utvalg av forskningsresultater finner man hos Dostal 2011, s. 146-153

spontant, var mer selvsikre og hadde mye høyere motivasjon enn de andre (Ilpola-Häni 1995: 101-103, i Pärssinen 2009: 25).

I 1987-88 ble dette prosjektet utvidet til andre fag, og det ble dannet tre heterogene elevgrupper som alle fikk opplæring i engelsk og svensk ved hjelp av suggestopedi. Man ville senere sammenligne deres innstilling til den suggestopediske undervisningen og til enkelte læremidler som ble brukt for å kartlegge hva som fungerte og for hvem.

Ilpola-Häni vurderer resultatene positivt fordi de viste at suggestopedi er en stimulerende og effektiv metode som passer bra for både jenter og gutter, og også for elever på forskjellige nivåer. Elevene likte best den passive konsertlesingen, og følte selv at de presterte mye bedre og var mye mer selvsikre i sin opptreden etterpå (Ilpola-Häni 1995, i Pärssinen 2009: 25).

I 1988 ble det gjennomført en studie i Sør-Australia som ga lignende resultater (Felix 1988). Studien varte i ni uker, og i løpet av den tiden ble 28 fjerde- og femteklassinger på en barneskole observert. De ble undervist i tysk ved hjelp av metoden suggestopedi, og målet var å finne ut om musikk, avspenning og de nye tyske identitetene som elevene fikk, i tillegg til god kommunikativ undervisning, hadde en positiv effekt på elevenes selvbylde, innstilling og prestasjoner. Man brukte en kontrollgruppe for å sammenlikne resultatene.

Elevene ble matchet i par med likt kjønn, klasse og selvbedømmelse av språkferdighetene, så ble den ene plassert i suggestopedi-gruppen og den andre i kontrollgruppen. Begge gruppene fikk tyskundervisning av den samme læreren i løpet av en periode på fire uker, med 70 minutter undervisning per dag. Ingen av dem hadde tidligere erfaring med språklæring. Man brukte videoopptak for å kunne observere både læreren og elevene.

På slutten av kurset gjennomførte man tester som målte alle fire språkferdigheter. Testene viste at elevene i den eksperimentelle gruppen presterte mye bedre enn kontrollgruppa på alle oppgaver. Gjentatte Anova-målinger viste en forbedring i både selvbylde og innstilling i gruppen som ble undervist med suggestopedi. Analysen av videoopptakene viste signifikant bedre oppmerksomhet i den eksperimentelle klassen (Felix 1988: 24).

Som allerede nevnt, er det blitt gjort en del forskning i Tyskland og Østerrike. I 1987-1988 gjennomførte Herbert Holtwisch en studie om bruk av suggestopedi i engelskundervisningen på en realskole i Tyskland (Holtwisch 1990). Han ville undersøke om denne metoden var egnet til bruk i vanlig undervisning på skolen, eller om det måtte gjøres noen tilpasninger. Særlig hadde Holtwisch fokus på elevenes framskritt i faget, og på hvilke kognitive og

emosjonelle prosesser som ble påvirket i løpet av undervisningen. Resultatene viste at suggestopedi kan brukes i vanlig engelskundervisning på skolen, og også at dette bidro til økt språkkompetanse, bedre holdning ovenfor faget og bedre læringsmiljø generelt (Holtwisch 1990, i Pärssinen 2009: 26).

I 1988 gjorde Werner Krag ved universitetet i Osnabrück en studie om bruk av suggestopedi i japanskundervisningen på en folkehøyskole (Krag 1988). Det ble dannet en kontrollgruppe i tillegg til den eksperimentelle gruppen som fikk undervisning med suggestopedi. Resultatene viste en signifikant forbedring i elevenes prestasjoner og mindre frafall. I starten ble lek og spill møtt med en del skepsis og motstand, men snart ble disse elementene akseptert, og det ble observert en positiv og behagelig atmosfære.

Ulrike Quast undersøkte i sin doktorgradsavhandling fra 1995 hva slags effekt suggestopedien har på følelser og kognisjon. Hun fant ut at særlig bruk av barokkmusikk i den passive konsertlesingen utløste positive emosjoner hos elevene, som i sin tur bidro til mer positive holdninger, motiverte dem til bruk av fremmedspråket og til økt egeninnsats (Quast 1995, i Dostal 2011: 151).

## **2.8. Situasjonen i Norge**

Selv om det ennå ikke har blitt gjennomført noen store forskningsprosjekter for å kartlegge suggestopedi og evaluere effekten av den, har det skjedd ganske mye i Norge også. Den første til å bruke metoden her var Lisa Hartmark, som sammen med sin kollega Barbro Thorvaldsen har utviklet den i Norge i løpet av de siste årene. Hun har fått opplæring direkte fra Lozanov, og har også blitt utdannet til trener, dvs. at hun selv har holdt kurs i suggestopedi for språklærere.

Det finnes dessverre ikke noe nøyte statistikk på hvor mange lærere som aktivt bruker metoden i egen undervisning i Norge (Hartmark, personlig kommunikasjon), men selve det faktum at den brukes i flere kommuner i Norge betyr at det allerede finnes en del utdannede lærere. Ifølge en artikkel<sup>4</sup> på nettsidene til Nordland fylkeskommune er dette det fylket som har utdannet flest suggestopedilærere i Norge. Metoden tas i bruk av bl.a. Bodø voksenopplæring, Karrieresenteret i Lofoten, OPUS Meløy, voksenopplæringen i Lurøy

---

<sup>4</sup> <https://www.nfk.no/tjenester/regional-utvikling/tilflytting/suggestopedi-tas-i-bruk-i-nordland.856770.aspx>



kommune, og i Moskenes, der det har blitt etablert en egen virksomhet. I tillegg har man prøvd ut metoden på et asylmottak i Sulitjelma.

Det finnes også en norsk suggestopediforening med 50 medlemmer fra hele Norge<sup>5</sup>. Den ble stiftet i 2010 av suggestopedi-utdannede lærere fra Oslo som nettopp hadde fullført videreutdanningen ved Høgskolen i Østfold<sup>6</sup>. Det var Hartmark og Thorvaldsen som var faglærere på dette studiet. Senere var det også et studietilbud på Høgskolen i Buskerud, men nå er emnet lagt ned.

Hartmark har selv gjennomført flere prosjekter der hun brukte suggestopedi på spor 1 i voksenopplæringen, og disse har blitt dokumentert og evaluert i etterkant. I 2011 fikk hun et oppdrag i forbindelse med EU-prosjektet DELFI i bydel Alna. Der holdt hun et syv-ukers suggestopedikurs for en gruppe kvinner med innvandrerbakgrunn som jobbet på et tekstilverksted. Det var syv kvinner som var analfabeter ved kursstart, og seks av dem hadde ingen skolebakgrunn. Ingen av dem kunne snakke norsk til tross for at de fleste hadde deltatt på norskkurs før (mellom ett år og fem måneder). Kurset hadde tre mål: deltakerne skulle bestå Norskprøve 1 muntlig, de skulle knekke lesekode på norsk, og de skulle i tillegg utvikle et fagspråk i tekstilfaget.

Kursdeltakerne ble testet før og etter kurset for å se hva slags utbytte de hadde fra undervisningen. Det ble foretatt testing av uttale, kompetanse i muntlig norsk, leseferdigheter i morsmålet og leseferdigheter i norsk, og det ble brukt tolk både i oppstarten og på slutten. I evalueringen ble det rapportert om svært gode resultater (Hartmark 2012). Seks av syv besto Norskprøve 1 muntlig, alle knekket lesekode, og de kunne kommunisere på forståelig norsk. Blant annet kunne alle presentere seg selv og sine fantasifamilier og svare på spørsmål til dialogtekstene de hadde brukt i løpet av undervisningen. Videre viste resultatene fra prosjektet at deltakerne måtte ha et visst grunnlag i norsk før de kunne utvikle et fagspråk.

Det andre prosjektet Hartmark var med på, var i regi av NAV Bærum. I 2016 tok de kontakt med henne fordi de hadde en gruppe på ni personer med flyktnings- og innvandrerbakgrunn som ikke hadde oppnådd grunnleggende kommunikativ kompetanse i norsk selv etter to-tre år på norskkurs hvor de hadde fått 2000 undervisningstimer. På grunn av det kunne de ikke

---

<sup>5</sup> <https://www.norsksuggestopediforening.no>, per 15.10.18

<sup>6</sup> I 2009 var det et emne ved Høgskolen i Østfold som het SFMU10109 Metodeutvikling i språkopplæring med vekt på suggestopedi.

fungere normalt i det norske samfunnet. Voksenopplæringen hadde ikke noe mer å tilby denne gruppa, og derfor ønsket NAV å prøve ut suggestopedi som alternativ.

Kurset varte i fire måneder og hadde to mål: deltakerne skulle bestå Norskprøve A1-A2 muntlig, og de skulle dessuten oppnå leseferdigheter slik at de kunne lese enkle tekster på norsk. Gruppa besto av åtte kvinner og én mann med gjennomsnittsalder på 48,4 år og gjennomsnittlig botid i Norge på 5,6 år. Seks av dem hadde ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. To deltakere hadde fire-fem års skolebakgrunn, men kunne dårlig avkode tekster på norsk. Én deltaker hadde gått på skole i syv år, kunne lese godt på morsmålet og enkle tekster på norsk.

På samme måte som i bydel Alna ble det utført tester før og etter kurset. Før oppstart kunne de fleste uttale norske ord, men de kunne ikke svare på enkle spørsmål på norsk. Rapporten melder om svært gode resultater (Hartmark 2016). Alle kursdeltagere bestod Norskprøve 1 muntlig, de oppnådde også leseferdigheter på norsk og grunnleggende kommunikativ kompetanse. I tillegg ga de mange positive tilbakemeldinger og uttrykte at de hadde lyst til å fortsette med suggestopedikurset fordi de syntes de hadde lært mye (Hartmark 2016).

### **3. Læringsteorier og metoder i språkundervisningen**

Dette kapitlet har som mål å gi en kort oversikt over noen viktige læringsteorier innen andre- og fremmedspråkundervisningen, og også noen metoder som har sitt utspring i dem. Det som menes med *læringsteorier* er ulike teoretiske tilnærminger til læring generelt og språklæring spesielt, til hvordan kunnskap er organisert, men også til lærerens og elevens rolle. Begrepet *metode* blir her brukt i betydningen et sett med koherente prinsipper som er knyttet til bestemte teknikker og arbeidsmåter, og som vanligvis bunngrunnet i en bestemt teoretisk tilnærming (Larsen-Freeman & Anderson 2011: xvi).

Jeg har valgt å følge den kronologiske utviklingen og de gradvise endringene i synet på læring, elev, undervisning og kunnskap som ofte regnes som «*en av de viktigste tendensene i pedagogikkens historie*» (Øzerk, i Selj & Ryen 2008: 258). Jeg vil begynne med grammatikk-oversettelsesmetoden, fordi den regnes som en av de første metodene brukt i språkundervisning generelt. Så vil jeg gå over til noen læringsteorier, nemlig behaviorisme, kognitivismen og konstruktivismen, fordi de blir sett på som grunnlaget for tradisjonelle metoder (Roche 2011: 14). Til slutt vil den nye kommunikative retningen og noen alternative

metoder bli kort diskutert. Målet med dette er å se på denne historiske utviklingen og prøve å plassere undervisningsmetoden suggestopedi inn i det store bildet. Som allerede nevnt, er dette en alternativ metode, men det er viktig for denne oppgavens problemstilling å sette den opp mot tradisjonelle metoder og retninger for å se nærmere på likheter og forskjeller og hvordan disse kan utnyttes i andrespråksundervisningen.

### **3.1. Grammatikk-oversettelsesmetoden**

Denne metoden ble brukt allerede på 1700- og 1800-tallet i undervisningen av klassiske språk, og er uten tvil en av de eldste kjente metodene innenfor språkopplæring. Målet var å kunne lese greske og latinske tekster i original, men man trodde også at elevene ville bli bedre kjent med sitt eget språk (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 13). Ved innføringen av det offentlige skolevesenet i det 19. århundre fortsatte man å anvende grammatikk-oversettelsesmetoden i fremmedspråkundervisningen. Målet var å lære de grammatiske reglene, og det skulle man oppnå gjennom oversettelse av ulike originaltekster fra målspråket. Det finnes ingen læringsteori denne metoden bygger på, men ifølge Roche reflekterer den de samfunnsmessige oppfatningene av språklæring som gjaldt på den tiden (Roche 2013: 16).

I praksis foregår undervisningen på følgende måte. Læreren presenterer en grammatisk regel og nytt ordforråd i form av en tospråklig gloseliste. Etterpå leser elevene en tekst som inneholder den nye grammatiske regelen og de nye glosene. Oppgavene som følger er spesielt utarbeidet til denne teksten og er ofte i form av oversettelser fra målspråket til førstespråket og omvendt. Målet er at innlærerne skal kunne lese originaltekster på målspråket, og dette kan de oppnå ved ha bevisst kontroll over de grammatiske reglene og ordforrådet (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 19; Krashen 1982: 127). De blir sett på som tomme beholdere som blir fylt med kunnskap gjennom pugging og drill av grammatikk og ordforråd.

Det legges mye vekt på det litterære språket, siden litteratur oppfattes som representativ for målspråkets kultur. Det dagligdagse språket blir derimot ikke brukt i denne typen undervisning. Ferdighetene man jobber med er først og fremst lesing og skriving, mens lytting og muntlig produksjon ikke vektlegges så mye, om i det hele tatt (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 20). Læreren framstår som en autoritativ figur, dvs. at hun bestemmer alt, og at innlærerne ikke har mye frihet. Videre er det veldig stort fokus på feil, og de blir rettet opp hele veien.

## 3.2. Behaviorisme

Allerede på slutten av det 19. århundre begynte synet på språklæring å endre seg, og man ønsket nye metoder som skulle ha noen mer praktiske mål, og som ikke var forbeholdt en kulturelite. I forbindelse med dette oppsto det en reformbevegelse som hadde et mer pragmatisk syn på språklæring, men det var først på 1940- og 1950-tallet at man begynte å bruke en ny metode, nemlig den audio-lingviale metoden. Denne bygget for det meste på behavioristisk læringsteori som påsto at læring av første- og andrespråk skjedde på samme måte, nemlig ved imitasjon (Roche 2013: 18). Ifølge behaviorismen var altså læring en vanedannende, mekanisk prosess der innlærerne ble utsatt for stimuli, dvs. ytringer i målspråket som i sin tur skulle hjelpe dem å overkomme vanene fra sitt førstespråk (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 35). Det er derfor etterligning og repetisjon av muntlige ytringer er selve grunnlaget for denne metoden.

Dette betyr i praksis at muntlige ferdigheter står sentralt. Læreren introduserer en dialog som vanligvis inneholder grammatikken og ordforrådet som skal tilegnes. Hun leser dialogen høyt flere ganger, og innlærerne lytter intenst eller repeterer replikk for replikk. Man forventer at de skal lære dialogen utenat ved å spille den først i klassen, så i smågrupper (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 36-37; Krashen 1982: 130). Etter det følger ulike typer drilløvelser, ofte i form av enkel repetisjon, omformulering av uttrykk etter et gitt mønster eller oversettelse. Dette skal ifølge behavioristisk teori føre til dannelsen av en ny vane. Problemet som Krashen ser, er at man, ved å ha så mye fokus på mekanisk pugging, lett kan miste tråden, dvs. ikke forstå tekstens budskap (Krashen 1982: 131).

Den audio-lingviale metoden, i likhet med grammatikk-oversettelsesmetoden, tillater lite frihet, igjen er det læreren som leder og bestemmer alt. Målet er at elevene skal tilegne seg ny grammatikk og vokabular, men denne gangen ved hjelp av muntlig repetisjon. På den måten kan de lære å produsere egne ytringer og delta i hverdagslige samtaler. Her er det også veldig viktig at alle ytringer er grammatisk korrekte med feilfri uttale.

Behavioristisk læringsteori ser på kunnskap som noe som befinner seg utenfor individet, og at læring er «*en adferdsendring gjennom stimuli-respons-basert påvirkning*» (Skinner 1975, i Øzerk 2008: 259). Innlæreren blir følgelig sett på som en mottaker av denne kunnskapen.

### 3.3. Kognitivism

En annen læringsteori, kognitivismen, setter strukturene og prosessene som foregår i hjernen i fokus. Ifølge denne teorien er det allmenn kognisjon i form av implisitte læringsmekanismer som står bak alle typer læring, herunder også språklæring (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 98). Det vil si at det er kognitive mekanismer som alle mennesker har tilgang til, og som ikke krever noe spesiell form for lingvistisk kompetanse.

Selve informasjonsprosesseringen blir sett på som en kompleks prosess bestående av flere steg som f.eks. observasjon, identifisering, sortering, forståelse, lagring og gjenhenting av informasjon (Roche 2013: 21). Læring blir følgelig forstått som bearbeidelse av språklig input, der lagringen og organiseringen av informasjon spiller en viktig rolle. Videre blir læring definert som en svært dynamisk prosess der hjernen slett ikke er en tom beholder som blir fylt med kunnskap. Den inntar stadig ny informasjon, bearbeider og sorterer den, og gammel informasjon blir stadig omstrukturert, omplassert og fordelt i komplekse nettverk. Som Mitchell, Myles og Marsden uttrykker det: *“a central element of learning is the implicit calculation of the statistical properties of elements of language, and how they relate to meaning and function”* (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 127).

Undervisningsmetoder som bygger på kognitivistisk læringsteori har som mål at lagringen av kunnskap skal optimeres, og at det skal sikres tilgang til lagrene. Dette kan skje gjennom utviklingen av en metaspråklig bevissthet og undervisning som i stor grad er basert på deduksjon (Roche 2013: 22). Læreren har som oppgave å tilrettelegge og presentere det nye stoffet på en måte som tillater innlærerne å gjennomskue strukturene og trekke slutninger. Dette betyr i praksis at de skal utvikle en forståelse som vil hjelpe dem til å identifisere og sortere nye språklige enheter og sende dem til «riktig sted» i lagringssystemet, for å kunne ta dem i bruk senere. På den måten kan innlærerne utarbeide seg et sett med læringsstrategier som senere kan brukes i andre sammenhenger.

Her, i likhet med behaviorismen, er det igjen læreren som styrer prosessen utenfra ved hjelp av input og andre stimuli, men denne gangen er fokuset flyttet mot det som skjer i innlærerens hode. Det er fokus på lagring, innsikt og overførbarhet av kunnskap til andre områder. Læring er ikke lenger et resultat av bevisst anstrengelse og pugging, men dannelsen av nye og meningsfulle mønstre ved hjelp av ytre stimuli og sanseinntrykk (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 98). Likevel tar ikke kognitivister høyde for at innlæren også er et sosialt vesen, noe man er vesentlig mer opptatt av i konstruktivismen.

### 3.4. Konstruktivisme

Denne læringsteorien, som i stor grad bygger på arbeidene til Lev Vygotsky (sosiokulturell konstruktivisme) og Jean Piaget (psykologisk konstruktivisme), tar avstand fra behaviorismens syn på læring (Øzerk, i Selj & Ryen 2008: 260). Det er ikke lenger fokus på mekanisk overføring av kunnskap, og eleven er ikke lenger en passiv mottaker av kunnskap, men konstruerer den selv. Læring blir følgelig definert som en individuell prosess der eleven selv har ansvar for behandlingen av informasjon.

Innenfor *sosiokulturell konstruktivisme* legger man stor vekt på sosial interaksjon. Vygotsky mente at mennesket utnytter symbolske redskaper og tegn for å etablere og regulere sitt forhold til andre og seg selv, og at språk er et slikt kulturelt definert redskap (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 221; Øzerk, i Selj & Ryen 2008: 260). For å kunne konstruere kunnskap, er eleven nødt til å delta aktivt i et sosialt fellesskap. Læreren er den som tilrettelegger for at dette skal kunne skje. I forbindelse med dette bruker man gjerne begrepet «*scaffolding*», dvs. at læreren bygger en slags stillas som skal støtte eleven i læringsprosessen. Dette skjer i den såkalte nærmeste utviklingssonen (Zone of Proximal Development), eller der eleven ennå ikke er i stand til å være helt selvstendig, men trenger litt støtte. Ifølge Vygotsky er dette stedet hvor læring skjer (Vygotsky 1978, i Mitchell, Myles & Marsden 2013: 223).

*Psykologisk konstruktivisme* bygger på Piagets teori om at mennesket lager skjemaer i hverdagen for å kunne håndtere ulike erfaringer det blir utsatt for. Når man møter nye situasjoner som er forskjellige fra alt man kjenner fra før, kan man ikke bruke de gamle redskapene for å løse problemet som har oppstått. Man er nødt til å justere og tilpasse redskapene sine, og det er da læring skjer.

Det som er felles for begge teoriene som ble nevnt ovenfor, er at de ser på læring som en dynamisk prosess. Læring oppstår i samspill med omgivelsene, dvs. at kunnskap ikke er et ferdig produkt som blir direkte overført, men at den hele tiden omstruktureres og justeres i forhold til omverdenen og bygger på individets tidligere kunnskaper og erfaringer (Øzerk, i Selj & Ryen 2008: 260-261).

### **3.5. Kommunikativ språkdidaktikk og alternative metoder**

Denne korte oversikten over utviklingen av ulike læringsteorier og metoder over tid peker tydelig i retning mot et paradigmeskifte. Man går gradvis fra et syn på kunnskap som et ferdig produkt som skal tvinges inn i innlærernes hode, og over til et annet som ser på innlæreren som en aktiv medskaper av kunnskap i samspill med omgivelsene. Fokuset blir altså flyttet fra ytre faktorer til individet som aktivt deltar i sin egen læring. Læreren er ikke lenger en absolutt autoritet som bestemmer når og hvordan alt skal læres, men snarere en hjelper, en veileder, som bistår elevene med det å selv konstruere kunnskap på en måte som gir mening for dem.

Man går altså fra tradisjonelle metoder som kjennetegnes av fokus på grammatikk, læringsmål, progresjon, feilanalyse og korrigerings, interferens, øvelser og drill (Roche 2013: 14), og over til bruk av mellommenneskelig kommunikasjon og sosialisering. Denne nye typen kommunikative didaktikk har som mål utviklingen av kommunikativ kompetanse hos innlærerne. Man er ikke lenger opptatt bare av input, men også av output, nemlig at innlærerne skal ta i bruk språket på en måte som er relevant for dem i hverdagen.

I forbindelse med dette paradigmeskiftet har det oppstått en rekke alternative metoder som legger mindre vekt på eksplisitt grammatikkundervisning. Det som er typisk for alternative metoder, er at det legges mindre vekt på form og feilretting. Det er snarere elevens kommunikative kompetanse på målspråket som er i fokus. Slik får innlærerne mye mer frihet, og deres egne erfaringer og opplevelser blir utnyttet i større grad enn i tradisjonell undervisning. Eksempler på alternative metoder er *Total Physical Response*, *The Silent Way Method* og *The Natural Approach*, for å nevne noen. Av praktiske grunner vil jeg ikke gå inn på dem da dette ikke er relevant for denne oppgaven, men i neste del vil jeg prøve å se på hvor den alternative metoden suggestopedi står i forhold til læringsteoriene som ble presentert ovenfor, og som danner grunnlaget for tradisjonelle metoder.

### **3.6. Hvordan passer suggestopedi inn i det store bildet?**

For å kunne trekke noen paralleller mellom suggestopedi som alternativ metode på den ene siden og tradisjonelle metoder på den andre, skal jeg gjennomgå følgende punkter: synet på kunnskap og læring, lærer- og elevrollen, forholdet deler – helhet.

## **Kunnskap og læring**

I suggestopedisk undervisning begir eleven seg ut på en oppdagelsesreise der kunnskap blir konstruert i samspill med andre og med lærerens støtte. Det blir tatt høyde for at alle innlærerne er ulike og lærer på forskjellige vis. Derfor har den suggestopediske undervisningen som mål å stimulere alle sanser slik at alle får anledning til å bruke det de er gode på, og konstruere kunnskap på hver sin måte (Cramér 2011: 36). Følgelig blir kunnskap sett på som en dynamisk størrelse, som et produkt i stadig utvikling.

Når det gjelder dette første punktet, synet på kunnskap og læring, så har den suggestopediske undervisningen mye felles med sosialkonstruktivismen og Vygotskys ideer, men også med kognitivismen, fordi man stoler på elevens naturlige evne til å identifisere, bearbeide og lagre ny informasjon. Suggestopediens far Lozanov snakker også om hjernens naturlige måte å fungere på, at vi har en medfødt evne til å gjenkjenne mønstre i helheten (Lozanov 2005: 45). Behavioristisk læringsteori og grammatikk-oversettelsesmetoden behandler derimot kunnskap som et ferdig produkt, og læringsprosessen som overføringen av dette produktet inn i elevens hode. Dette står i kontrast til suggestopedisk læringsteori der elevens frihet og rett til å selv bestemme over egen læring står sentralt.

## **Lærer- og elevrollen**

Som allerede nevnt tidligere, inntar læreren en veldig spesiell rolle i suggestopedisk undervisning. Hun er ikke den som eier og forvalter kunnskap, og som bestemmer hvordan formidlingen av kunnskap skal skje. Snarere er hun en kunnskapsrik venn, som med sin autoritet og sitt eksempel viser vei og inspirerer elevene til å utforske språket og selv finne mening og bygge opp kunnskap (Lozanov 1978: 187). Dette medfører at elevene også er aktive deltakere i denne utviklingsprosessen, de venter ikke på å få et ferdig produkt, men jobber aktivt for det.

Videre framstår læreren ikke som en som peker ut elevenes feil og retter dem. Tvert imot er det tillatt med feil, og de blir rettet på en subtil måte og når det passer, slik at elevene nesten ikke legger merke til det (Lozanov 2005: 45; Larsen-Freeman & Anderson 2011: 80). Dette er annerledes hos tradisjonelle metoder, som f.eks. grammatikk-oversettelsesmetoden og den audiolingvale metoden, der innlærerne gjøres oppmerksom på sine feil og bevisst må prøve å unngå dem (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 46). I suggestopedisk undervisning er ikke hovedfokuset rettet mot feil, men snarere mot det å ta hensyn til individets indre verden, opplevelser og emosjoner. Innlærerne blir sett på som komplekse vesener og ut ifra et



holistisk perspektiv, og her, i likhet med Piagets læringsteori, blir det også i stor grad tatt hensyn til elevens tidligere erfaringer. Gamle mønstre, dvs. redskaper som ikke lenger tjener dem, skal fjernes eller omformuleres til nye, positive opplevelser som kan hjelpe dem på veien mot målet (Lozanov 1978: 165).

### **Forholdet deler – helhet**

Ifølge en av de suggestopediske lovene utgjør alle elementene i språket en helhet. Derfor burde man ikke undervise enkelte regler isolert, men snarere gå ut fra helheten og sakte bevege seg mot enkeltelementene (Cramér 2011: 54). På den måten vil det være enklere for elevene å forstå hvordan ting henger sammen.

I kognitivistisk læringsteori finner man de såkalte «*emergentist perspectives*» som har en «bottom up» - tilnærming til språklæring. Ifølge dem bruker vi generelle læringsmekanismer for å avlede strukturer og mønstre fra inputen vi er usatt for (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 99). Dette betyr at her, i likhet med suggestopedi, begynner man med helheten.

I dagens tradisjonelle undervisning er det derimot vanlig å følge et bestemt forløp, der grammatiske regler presenteres isolert. Krashen diskuterer denne praksisen, som han kaller for «*sequencing*», og argumenterer mot den hvis målet er tilegnelse (acquisition) med fokus på mening, ikke på form: «*Language acquisition does not require extensive use of conscious grammar rules, and does not require tedious drill*» (Krashen 1982: 7). Ifølge ham er både induktive og deduktive metoder i dag rettet mot læring og bevisst kontroll over grammatiske regler. Dette skillet mellom læring og tilegnelse, mellom bevisst og ubevisst, finner man ikke bare hos ham, men også hos Lozanov. Krashens hypoteser, som for øvrig står veldig sentralt i andrespråkforskningen (Larsen Freeman & Long 1991: 240), har mye felles med suggestopedisk teori, og det er derfor jeg har valgt å gå nærmere inn på dem i oppgavens neste del.

## **4. Andrespråkforskning – noen hypoteser**

Andrespråksfeltet er et forholdsvis nytt felt som har vokst fram fra de nye behovene i dagens stadig mer heterogene samfunn. I starten bygget man på teorier fra andre disipliner som f.eks. pedagogikk, psykologi og førstespråkforskning, men man innså fort at det var nødvendig med forskning og empiri direkte fra feltet. Etter hvert som andrespråkforskerne har fått mer

erfaring, har de blitt mer kreative i måten de prøver å finne svar på spørsmål som er direkte relevant for feltet (Larsen-Freeman & Long 1991: 10).

I denne oppgaven vil det av praktiske grunner ikke bli presentert noe oversikt over alt som har skjedd på feltet. For det første er det et ganske omfattende tema, dvs. at det av plassmessige hensyn ikke lar seg gjøre, og for det andre er en slik oversikt ikke direkte relevant for denne oppgavens problemstilling. Derfor har jeg valgt ut et par hypoteser som er direkte relatert til oppgavens problemstilling og suggestopedi. Først vil hypotesene til Stephen Krashen bli presentert fordi de baseres på noen prinsipper som er tilstede også i suggestopedisk læringsteori.

#### **4.1. Krashens hypoteser**

Den første hypotesen som allerede ble nevnt i forrige kapittel, og som ifølge Krashen selv er den mest grunnleggende av alle de fem hypotesene han presenterer i *Principles and practice in Second Language Acquisition* (1982), er forskjellen han gjør mellom læring og tilegnelse. Han skiller mellom den bevisste innlæringen av regler og ord på den ene siden og den ubevisste tilegnelsesprosessen, eller det han også kaller for «*picking-up a language*», på den andre. Videre beskriver han tilegnelsen som «*a subconscious process*» (Krashen 1982: 10), eller en prosess som foregår i underbevisstheten. Denne bruken av begrepene *bevisste* – *ubevisste prosesser* har vært grunn for kritikk, siden definisjonen er for bred, og siden det ikke er mulig å se det i praksis (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 42).

Når det gjelder dette punktet, ser det ut som Krashen og Lozanov tenker ganske likt. Begge opererer med begrepene bevisst og ubevisst/underbevisst læring, og understreker at en vellykket andrespråksundervisning forutsetter arbeid på begge planene (Krashen 1982), jf. begrepet «*double-planenes*» hos Lozanov.

Den andre hypotesen er den som anslår at tilegnelsen av grammatiske strukturer alltid skjer i en bestemt og forutsigbar rekkefølge, både på første- og på andrespråket (Krashen 1982: 12). Han baserer seg på morfemstudiene til Brown (1973) og Dulay og Burt (1974; 1975) som handler henholdsvis om første- og andrespråktilegnelse hos barn. Denne finner vi ikke direkte uttrykt hos Lozanov, men den er et viktig utgangspunkt for Krashens andre hypoteser, som f.eks. den såkalte *monitor-hypotesen*. Ifølge den danner alle de grammatiske reglene vi har

lært en «*monitor, or editor*», og det er den eneste funksjonen bevisst læring har (Krashen 1982: 15).

Hvis man derimot vil bli flytende i et språk, dvs. bruke språket fritt i ulike situasjoner uten å tenke så mye på regler og grammatikk, skal målet være tilegnelse. Ifølge både suggestopedisk læringsteori og Krashens monitor-hypotese fører ikke bevisst læring til innfødt-lik kommunikativ kompetanse, tvert imot. Hvis man tenker altfor mye på eksplisitte regler, foregår kommunikasjonen mye saktere for det første, og for det andre består det fare for at man ikke legger merke til det samtalepartneren sier, som i sin tur kan forhindre meningsfull kommunikasjon (Krashen 1982: 16). I suggestopedi legges det lite vekt på eksplisitt undervisning av grammatikk, hovedfokuset ligger på oppbyggingen av et stort ordforråd og muntlig kommunikasjon (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 80).

Det er nettopp denne meningsfulle kommunikasjonen som er en av forutsetningene for tilegnelse slik det står i *input-hypotesen*. Den påstår følgende: for at man skal kunne bevege seg fra nåværende kompetanse (i) til neste stadiet i + 1, er det en nødvendig (men ikke tilstrekkelig) betingelse at innlæreren forstår inputen som inneholder i + 1. Ifølge Krashen prøver vi først å finne meningen, å avkode budskapet, og som resultat av det tilegner vi oss de grammatiske strukturene (Krashen 1982: 21). Denne betingelsen, at elevene skal forstå det som blir sagt av læreren og alle tekstene, er et viktig element også i den suggestopediske undervisningen. Det er derfor alle tekstene blir oversatt til førstespråket, og det er flere grep som skal fremme forståelsen av inputen. Dette peker selv Krashen på i sin evaluering av metoden (Krashen 1982: 144). Likevel er det ikke nok med bare forståelse, og det forklarer han i sin siste hypotese, den såkalte *affective filter hypothesis*.

Den har også mye felles med suggestopedi, og påstår at følelsesmessige faktorer som motivasjon, selvtillit og angst er direkte relatert til tilegnelsesprosessen (Krashen 1982: 31). Med andre ord skal ikke innlærerne være «on the defensive», for da vil de ikke lære, uansett hvor mye forståelig input de får. Den samme ideen finner man hos Lozanov, og hos ham heter det samme fenomenet *antisuggestive barrierer* (Lozanov 2005: 29) (jf. 2.3. hvor nøkkelbegreper gjennomgås). For at tilegnelse skal kunne skje, må disse være nede, og det er derfor helt sentralt i suggestopedi at innlærerne skal bli fri fra angst og negative erfaringer, og at de skal få mestringsfølelse og styrket selvtillit fra starten av.

Det er én ting til Krashen og Lozanov har til felles, og det er at begge har blitt utsatt for sterk kritikk for ideene sine. Selv om Krashen var en av pionerne i andrespråkforskningen og hans

hypoteser har bidratt mye for utviklingen av feltet, har de også blitt mye kritisert, bl.a. fordi flere av påstandene ikke var etterprøvbare (Larsen-Freeman & Long 1991: 245), men også fordi han ikke forklarer hvordan denne medfødte språkmekanismen som alle hans hypoteser er basert på, fungerer (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 47).

Lozanov har måttet forholde seg til den samme type kritikk, at det ikke var nok empirisk bevis for hans teorier, og at han uttrykket seg ganske utydelig i bøkene sine (Dostal 2011: 134; Christensen, Fabricius-Bjerre & Nielsen 1993: 15).

## 4.2. Interaksjonelle tilnæringer til andrespråklæring

I sin forskning la Krashen hovedvekten på forståelig input, og dette ble også et veldig viktig tema innen andrespråkforskningen (Mitchell, Myles & Marsden 2013:17). Likevel har fokuset på input blitt utvidet ved at man begynte å interessere seg for hva innlærerne gjør med alt av input de får på andrespråket, og hvordan disse prosessene kunne fremme tilegnelse. Flere forskere som bl.a. Long og Gass pekte på at det ikke var tilstrekkelig å bli eksponert for forståelig input, men at denne burde modifiseres og tilpasses innlærernes aktuelle nivå. Dette kunne læreren eller en kompetent samtalepartner gjøre ved hjelp av små justeringer, kontrollspørsmål, repetisjoner osv. Videre får innlærerne muligheten til å selv forhandle om mening, stille spørsmål og sikre seg et bedre utbytte (Opsahl & Aarsæther 2015: 123).

En av de mest innflytelsesrike hypotesene innenfor den interaksjonelle retningen var nok Longs *interaksjonshypotese* (Long 1980; 1985). Ifølge denne bidrar modifiseringene av inputen i form av forenklinger, repetisjoner og kontrollspørsmål til at den blir forståelig, og dette fører i sin tur til bedre utbytte og mer effektiv språklæring. I en senere versjon understreker han viktigheten av korrektiv feedback, og legger ytterligere vekt på innlærerens språklige bevissthet og prosesseringskapasitet som viktige faktorer i tilegnelsesprosessen (Mitchell, Myles & Marsden 2013:186).

En annen forsker, Merrill Swain, gikk enda ett skritt videre med den såkalte *output-hypotesen* som påsto at innlærernes egen språkproduksjon fremmet språklæringsprosessen ytterligere. Hvis man er nødt til å produsere output selv, begynner man ifølge henne å legge merke til forskjellige sider ved språket, dvs. at man utvikler metaspråklig bevissthet (Swain 1985). I sin senere forskning har Swain gått fra dette kognitive perspektivet og mot et

sosiokonstruktivistisk perspektiv idet hun ble mer opptatt av hvordan man lærer i grupper og gjennom samarbeid.

Interaksjonistene Long og Swain hadde altså en kognitiv tilnærming til språklæring. Innlærerens utvikling i klasserommet ble fulgt opp individuelt, ikke i grupper eller i en sosial setting, og man var først og fremst opptatt av det som foregikk i hodet. Andrespråksfeltet var ifølge Opsahl og Aarsæther dominert av kognitiv og psykolingvistisk basert forskning fram til 2000-tallet. Det ble tatt i liten grad høyde for at språklæring foregår i en sosial kontekst (Opsahl & Aarsæther 2015: 124).

Hvordan står suggestopedi i forhold til interaksjonelle tilnærminger? Som allerede nevnt, hadde interaksjonistene mye fokus på bevisstgjøring. Innlærerens oppmerksomhet skulle rettes mot både vokabular og morfosyntaktiske strukturer, og det skulle gis korrektiv feedback. Man opererer følgelig på et bevisst plan, mens i suggestopedi utnytter man det ubevisste planet i tillegg. Ifølge Lozanov kan man ikke snakke om suggestopedisk undervisning hvis man ikke mestrer godt arbeidet på to forskjellige nivåer, dvs. bevisst og ubevisst (jf. *double-planeness*) (Lozanov 1978: 194). Grammatiske regler blir ikke undervist eksplisitt, og det legges ikke stor vekt på feil og retting. Tvert imot prøver man å få innlærernes oppmerksomhet vekk fra eksplisitte regler og fokus på form. Disse reglene blir i stor grad lært implisitt og ubevisst, uten at innlærerne legger merke til dem, fordi de ofte blir dratt inn i en historie eller dialog. I tillegg til det, anvendes det forskjellige suggestopediske midler som utnytter den perifere persepsjonen, f.eks. kunst og plakater på veggene, musikk og sang, men også kommunikasjon i klasserommet. Det forventes at læreren er veldig sterk faglig, men i tillegg til det må hun ha en del andre egenskaper, som bl. a. være positiv og imøtekommende, ha tiltro til seg selv, elevene og metoden, og kunne balansere mellom det bevisste og ubevisste planet (Christensen, Fabricius-Bjerre & Nielsen 1993: 20).

Likevel er det også noen likheter med interaksjonelle tilnærminger, og nemlig i måten man forhandler om mening på. I suggestopedisk undervisning er det mye forhandling hele tiden, det legges stor vekt på forståelig kommunikasjon og utvikling av kommunikativ kompetanse. Læreren kan utnytte godt forskjellige midler for å modifisere input, som f.eks. kroppsspråk, mimikk, blikkontakt og stemmeleie. Det er et dobbelt mål med det: å formidle mening, men også å sjekke om alle i gruppen har forstått budskapet og å lette forståelsen.

## 5. Metoder og data

I dette kapitlet vil jeg beskrive metodene jeg har brukt, og gjøre rede for hvorfor jeg har valgt nettopp disse. Denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse der jeg har brukt to metoder: spørreundersøkelse og etnografisk metode i form av klasseromsobservasjon. Valget mitt er selvfølgelig forankret i oppgavens problemstilling, nemlig «Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?». Når man planlegger et forskningsprosjekt er «*the fitness of purpose*» en sentral faktor (Cohen, Manion & Morrison 2000: 73).

Grunnen til at jeg valgte å bruke spørreundersøkelse som metode er at den egner seg godt hvis målet er å samle inn data som beskriver metoden suggestopedi og dens bruk i voksenopplæringen. Disse dataene vil bli hentet rett fra kilden, dvs. både fra lærere og elever som har erfaring med denne metoden, og er et godt utgangspunkt for beskrivelse og evaluering av metoden. I kvalitativ forskning er det veldig viktig å gi en detaljert og nøye beskrivelse av forskningsobjektet, i dette tilfellet av metoden suggestopedi, slik at man kan trekke konklusjoner på bakgrunn av disse data, og eventuelt bestemme om de er overførbare til andre situasjoner, eller, som Cohen, Manion og Morrison uttrykker det, «*transferability requires thick description*» (Cohen, Manion & Morrison 2000: 109).

I forbindelse med dette har jeg vært opptatt av å ha med så mange forskjellige perspektiver som mulig, og har derfor laget to spørreskjemaer, ett for lærere som bruker suggestopedi, og ett for innlærere som tidligere har deltatt på suggestopedikurs.

### 5.1. Spørreskjema for lærere

Den første målgruppa var lærere som jobber i voksenopplæringen og bruker metoden suggestopedi i norskundervisningen. Jeg brukte flere kanaler for å komme i kontakt med målgruppa. De fleste lærerne ble identifisert ved hjelp av min mentor fra OXLO mentorprogram som er suggestopedilærer og –trainer. Det er et program i regi av Oslo kommune der studenter med innvandrerbakgrunn får en mentor fra kommunen som kan hjelpe dem med masteroppgaven. Det er vanligvis personer som har erfaring med det studenten skriver om, og kan komme med konkrete råd, men som også har et stort nettverk. Lærerne ble kontaktet og fikk spørsmål om de ville delta i dette prosjektet ved å fylle ut et spørreskjema om sin erfaring med suggestopedi.

I tillegg til det sendte jeg en e-post til den Norske suggestopediforeningen, og spørreskjemaet ble videresendt til tidligere og nåværende medlemmer. Det er kanskje interessant å nevne at noen lærere tok kontakt med meg. De syntes det var bra at noen forsker på metoden og var interessert i å lese den ferdige oppgaven.

Spørreskjemaet for lærere inneholdt elleve åpne spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Når, hvor og hvor lenge har du studert suggestopedi?
3. Hvor lenge har du brukt suggestopedi?
4. Hva var grunnen til at du bestemte deg for å bruke suggestopedi?
5. Har suggestopedi påvirket undervisningen din og på hvilken måte?
6. Har ditt forhold til kursdeltakerne endret seg siden du begynte å bruke suggestopedi?
7. Hva synes du er fordelene ved bruk av suggestopedi framfor andre metoder?
8. Er det noen ulemper ved bruk av suggestopedi og hvis ja, hvilke?
9. Har du opplevd fordommer eller skepsis blant deltakere på suggestopedikurs?
10. Bruker du suggestopedi i kombinasjon med andre metoder/ gjør du noen tilpasninger?  
Hvis ja, hvilke?
11. Er det noe du ønsker å legge til?

De første tre spørsmålene var relatert til lærernes bakgrunn, yrkeserfaring generelt, og deres første møte med suggestopedi. Spørsmål fire var veldig sentralt med tanke på de konkrete behovene som hadde oppstått i løpet av deres undervisningspraksis, og som førte til at den konkrete læreren ønsket seg en forandring og tydde til bruk av en alternativ metode.

Spørsmål fem og seks handlet om konkrete endringer som hadde skjedd som følge av overgangen fra tradisjonelle metoder til suggestopedi, både i undervisningen og i lærerens forhold til kursdeltakerne. Disse to spørsmålene ville gi meg enda bedre sammenligningsgrunnlag med tradisjonelle metoder, og også kaste lys over forskningsspørsmålets andre del om hvordan suggestopedi egner seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere.

Målet med spørsmål syv og åtte var å identifisere konkrete fordeler og ulemper ved bruk av metoden ved å hente denne informasjonen direkte fra kilden, dvs. folk som har erfart dette i løpet av sin praksis som suggestopedilærere. Det ville være veldig nyttig informasjon for kartleggingen av suggestopedi, og ville også gjøre det mulig å trekke paralleller til tradisjonell

undervisning. Spørsmål ni skulle avdekke noen fordommer og skepsis blant deltakere på suggestopedikurs fordi dette kunne bli sett på som en mulig utfordring for lærere.

Det er flere forskere som mener at metoder sjelden blir anvendt i en ren form, men snarere beskriver dem som sett med teknikker den enkelte læreren utarbeider seg i løpet av sin undervisningspraksis (Larsen-Freeman & Anderson 2011: xii). Derfor ville jeg med spørsmål ti finne ut om lærerne i min undersøkelse anvender bare suggestopedi, eller om de kombinerer den med elementer fra andre metoder. Til sist tenkte jeg at det hadde vært fint med et åpent spørsmål der informantene kunne dele ting de syntes var relevant for dette prosjektet.

Det er både fordeler og ulemper ved det å ha åpne spørsmål. På den ene siden blir det mulig for informantene å formulere svarene og forklare ting på deres egen måte. De blir ikke begrenset av forhåndsskrevne svar, og har friheten til å vektlegge akkurat det de vil. Dette vil føre til mer autentisitet, dybde og ærlighet som i sin tur er avgjørende i kvalitativ forskning og er en måte å sikre validiteten på (Cohen, Manion & Morrison 2000: 255). Validitet, dvs. om forskningen virkelig måler det den påstår, er et sentralt spørsmål i både kvalitativ og kvantitativ forskning. Særlig i utdanningsforskning er den et viktig og uunnværlig grunnlag (Cohen, Manion & Morrison 2000: 105).

På den andre siden er åpne svar vanskeligere å kode og analysere, og her er det igjen «the fitness of purpose» forskeren må ta hensyn til (Cohen, Manion & Morrison 2000: 248). Dette betyr i praksis at man må lese og tolke disse svarene med forskningens mål i bakhodet, et slags filter som til slutt vil hente «ekstraktet» ut av svarene. Det gjelder å prøve å oppdage mønstre, samle dem og lede dem mot et overordnet mål, dvs. oppgavens forskningsspørsmål.

## **5.2. Spørreskjema for kursdeltakere**

Den andre målgruppa i min undersøkelse var kursdeltakere som har gått på norskkurs der suggestopedi ble brukt som undervisningsmetode. Å kartlegge deres erfaringer var ment å tilføre et annet perspektiv i tillegg til lærernes. Spørreskjemaet inneholdt elleve åpne spørsmål.

1. Hvor lenge har du gått på suggestopedikurs?
2. Har du erfaring med språklæring fra før? Hvis ja, hva slags?
3. Hvorfor valgte du et suggestopedikurs?
4. Føler du at du lærer bedre med suggestopedi enn med tradisjonelle metoder?



5. Har suggestopedikurset påvirket ditt forhold til læring generelt?
6. Har suggestopedikurset påvirket din selvtilitt og formidlingsevne?
7. Hvilken del av den suggestopediske syklus liker du best?
8. Hva synes du er fordelene ved undervisningen med suggestopedi?
9. Er det noen ulemper, og hvis ja, hvilke?
10. Kommer du til å fortsette på et kurs som bruker suggestopedi?
11. Er det noe du ønsker å legge til?

De første to spørsmålene skulle kartlegge deltagerens bakgrunn, dvs. deres erfaring med språklæring generelt, og med suggestopedi. Dette ville gi sammenligningsgrunnlag mellom suggestopedi og tradisjonelle metoder ut fra studentenes perspektiv. Spørsmål tre hadde som mål å avdekke behovene og motivasjonen som førte til at deltakerne hadde bestemt seg for å delta på et kurs der suggestopedi blir anvendt som metode. Dette spørsmålet er felles for både lærere og kursdeltagere, og tanken var å også sammenligne behovene som hadde oppstått hos begge målgruppene.

Spørsmålene fire til ni skulle samle inn informasjon om hvordan deltakerne opplevde metoden og om konkrete effekter den hadde på dem som personer og på deres forhold til læring generelt. De skulle også peke på fordeler og ulemper i forhold til andre metoder. Dette ville gi nyttig informasjon som er basert på deltakernes konkrete erfaringer og som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

Spørsmål ti kan også sies å være en slags evaluering av metoden, siden deltagerne der blir spurt om de ønsker å fortsette med den. Det siste spørsmålet er åpent, og har som mål å fange opp noen momenter som deltakerne synes er nevneverdige.

### **5.3. Klasseromsobservasjon**

Det tredje elementet i min undersøkelse er klasseromsobservasjon. Dette er en unik mulighet til å få opplevd både hovedkonsepter og -begreper fra teoridelen, og koble dem til svarene fra spørreundersøkelsen. Det kan også være til hjelp under dataanalysen ved å gi en mulig forklaring på informantens svar.

Fordelen ved det å være fysisk tilstede i klasserommet er at det kan oppstå interessante og uventede situasjoner som kan kaste lys over forskningsspørsmålet på en veldig spesiell måte. Dette gir forskningen mer umiddelbarhet og «freshness» som ofte ikke finnes i andre former,

f.eks. i spørreskjemaer der alt vanligvis er godt gjennomtenkt på forhånd (Cohen, Manion & Morrison 2000: 305).

Den kvalitative forskeren prøver å fange opp dynamikken i alt som skjer under observasjonen, å oppdage tendenser og mønstre som utvikler seg over tid. I en klasseromssituasjon kan hun samle forskjellige typer data, som f.eks. om det fysiske miljøet, dvs. hvordan rom og sted blir utnyttet; om den menneskelige faktor, eller individene og gruppen og hvordan disse er organisert; om interaksjon, dvs. hvordan deltakerne i denne situasjonen kommuniserer med hverandre; om programsettingen, dvs. hva slags ressurser som blir brukt og hvordan (Morrison 1993: 80, i Cohen, Manion & Morrison 2000: 305).

I mitt tilfelle vil hovedfokuset være på det siste punktet, læringsressursene og deres bruk i undervisningen. Mer konkret vil jeg prøve å finne svar på to spørsmål som er knyttet til noen suggestopediske prinsipper som ble nevnt i teoridelen (jf. 2.4. om grunnleggende prinsipper og de syv suggestopediske lovene og 2.5. om suggestopediens midler):

1. Hvordan blir alle sanser inkludert, og hva slags aktiviteter anvender man for å ivareta dette kravet?
2. Hva slags materiell blir brukt, f.eks. lærebøker, tekster, oppgaver, spill osv.?

Det betyr at observasjonen jeg vil foreta, kan betegnes som semistrukturert, dvs. at jeg har en agenda med ting jeg vil observere, men at jeg samtidig lar inntrykkene strømme inn og analyserer dem i etterkant. Dette står i motsetning til en nøye strukturert observasjon der man allerede har noen hypoteser og skal bruke observasjonsprosessen til å enten bekrefte eller avkrefte dem. En tredje mulighet ville vært en helt fri eller ustrukturert observasjon der man samler alle mulige data og analyserer dem i etterkant for å avgjøre hva som kan være aktuelt for oppgavens problemstilling (Cohen, Manion & Morrison 2000: 305).

Jeg har valgt semistrukturert observasjon av flere grunner. For det første er det mer praktisk og oversiktlig å konsentrere seg om noen få punkter, ettersom man ellers risikerer å drukne i et hav av inntrykk, eller gå glipp av noen viktige momenter hvis det plutselig skjer flere ting samtidig. Dette er særlig tilfelle når man bare skal ta notater under datainnsamlingen. Det ville vært annerledes med lyd- eller videoopptak, men jeg har av forskjellige hensyn bestemt meg for å bare ta notater. Det første grunnprinsippet i suggestopedi og en viktig forutsetning for vellykket suggestopedisk undervisning, er at læring skal skje med glede og i en avslappet tilstand (Lozanov 2005: 31), og når deltakerne vet at de kommer til å bli filmet, blir det kanskje litt vanskelig for dem å slappe av og opptre naturlig.

Man skiller mellom flere typer observasjon avhengig av rollen forskeren påtar seg. Det kan være en deltakerrolle hvis hun velger å spille en aktiv rolle og være en del av gruppen som blir undersøkt, eller en utelukkende observatørrolle. I sistnevnte tilfelle snakker man gjerne om den såkalte «covert»-observasjon der deltakerne ikke får vite at de blir observert. Her er det en del etiske spørsmål man må forholde seg til.

I mitt tilfelle har jeg valgt en mellomposisjon, dvs. en rolle som deltakende observatør. Deltakerne har fått informasjon om prosjektet og en tydelig beskjed om at de kommer til å bli observert. Likevel reiser også denne typen observasjon flere etiske spørsmål. En slik situasjon vil alltid innebære en viss moralsk forpliktelse både overfor de som blir observert, og overfor forskermiljøet (Cohen, Manion & Morrison 2000: 316). Selv om forskeren ikke interagerer med informantene, deltar hun i klasseromssituasjonen uansett. Bare ved å sitte der og ta notater, sikrer hun seg tilgang til en ny verden bestående av flere sammensatte relasjoner, både mellommenneskelige og relasjoner til stoffet som blir undervist, til og med til de fysiske omgivelsene. På den måten kan man si at en observatør «invaderer» klasserommet med sin tilstedeværelse og påvirker dermed i stor eller liten grad det som skjer der, både elevene og sikkert også læreren.

Dette er også en mulig forklaring på hvorfor det er så vanskelig å finne lærere som slipper eksterne personer inn i sine klasserom. Det er noe veldig intimt og nesten litt magisk som foregår der, selve undervisningsprosessen, relasjonen mellom læreren og klassen og mellom de enkelte elevene, med andre ord en unik atmosfære. Litt av denne magien forsvinner dessverre når deltakerne vet at det er en ekstern person der som skal se på dem og undervisningen. Det lar seg ikke unngå med mindre man bestemmer seg for en «covert»-observasjon, men dette har, som allerede nevnt, også sine ulemper og etiske spørsmål.

## **6. Resultater**

I dette kapitlet vil jeg først presentere resultatene fra begge spørreundersøkelsene, dvs. den for suggestopedilærere og den for deltakere på suggestopedikurs. Jeg vil gjøre det ved å først gjennomgå de enkelte spørsmålene og svarene på dem, og så prøve å trekke ut det viktigste fra disse svarene og oppsummere dem.

Etterpå vil jeg beskrive det jeg observert i klasserommet der jeg var på besøk, og gå nærmere inn på de to spørsmålene som jeg hadde på forhånd: 1. Hvordan blir alle sanser inkludert og

hva slags aktiviteter anvender man for å sikre at dette kan skje? og 2. Hva slags materiell blir brukt, f.eks. lærebøker, oppgaver, spill osv.?

Senere kommer jeg til å bruke alle disse resultatene i diskusjonsdelen og drøfte dem i lys av teorien for å svare på oppgavens forskningsspørsmål, nemlig «*Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?*».

## **6.1. Resultater fra spørreundersøkelsen for suggestopedilærere**

### **Bakgrunnsinformasjon**

De første tre spørsmålene i undersøkelsen for suggestopedilærere skulle kartlegge målgruppa ved å samle informasjon om informantenes arbeidserfaring generelt, om hvor og når de hadde tatt utdanning og om hvor lenge de har brukt suggestopedi. Det var totalt 16 lærere som svarte på spørreskjemaet, og alle disse hadde ganske lang arbeidserfaring, fra 9 til 40 år, med et gjennomsnitt på ca. 25 år. Dette vil si at gruppa består av erfarne lærere som likevel hadde følt et behov for å prøve en ny og alternativ metode, men vi kommer tilbake til behovene litt senere i dette kapitlet.

Alle informanter har brukt suggestopedi i den siste perioden av sin lærerkarriere, fra et par måneder til 19 år, med et gjennomsnitt på ca. 6 år. Her har vi et større sprik med tanke på informantenes erfaring med bruk av metoden.

Når det gjelder utdanningen i suggestopedi, er bildet svært sammensatt. Mesteparten av informantene har tatt utdanning fra ett til to år, noen ved forskjellige høyskoler i Norge (Høyskolen i Vestfold, Høyskolen i Buskerud, Universitetet i Bodø), noen har tatt kurs rundt omkring i landet (Oslo, Lofoten, Lurøy), mens andre har gått på Suggestopediakademiet til Anna Cramér i Sverige. Lærerne har tatt utdanning i perioden fra 2005 (det første kullet i Larvik) til 2018. Deltakeren med lengst erfaring (19 år) har ikke oppgitt når og hvor han/hun har tatt utdanning.

#### **Spørsmål 4: Hva var grunnen til at du bestemte deg for å bruke suggestopedi?**

Dette spørsmålet skulle avdekke de konkrete behovene som førte til at disse lærerne ville prøve ut en alternativ metode som suggestopedi. Det er et par stikkord som går igjen i svarene her. Det første er «*egen erfaring*», dvs. at lærerne ble overbevist om at metoden fungerer etter at de selv hadde tatt et introduksjonskurs og begynt å bruke et nytt språk på noen få dager:

«(...) Jeg ble overbevist etter å ha deltatt på introduksjonskurs hos Anna Cramér fordi jeg selv lærte et nytt språk i løpet av de fire kursdagene.»

«Fikk oppleve selv gjennom et 4-dagerskurs i portugisisk hvor effektiv metoden er.»

Effektivitet, et annet nøkkelord, beskrives her som muligheten til å lære et nytt språk i løpet av få dager. Man kan likevel diskutere hva det å kunne et språk, innebærer, men dette kommer jeg tilbake til i delen der jeg diskuterer resultatene. Flere suggestopedilærere påpeker at det blir ofte mye fokus på grammatikk og skriving i tradisjonell undervisning, og at det er en utfordring for deltakerne å kommunisere på målspråket. Av den grunn bestemte mange seg for å bruke suggestopedi fordi de syntes at metoden var effektiv i forhold til utvikling av kommunikativ kompetanse, f.eks.:

«(...) Den gav raske resultater. Jeg slapp å holde fokus på grammatikk, men mer aktiv trening på å snakke. Elevene får mer trening på riktig uttale (...)»

«(...) Jeg innså betydningen av en god, muntlig start, og betydningen dette fikk for språkutviklingen senere. Jeg så at det å nå et muntlig nivå, førte til motivasjon for å nå tilsvarende nivå skriftlig.»

«(...) mye elevmedvirkning og språket tas raskt i bruk.»

Det er også flere informanter som nevner et konkret behov for nytenkning på spor 1, der den gjengse undervisningen ifølge dem ikke ga gode resultater, f.eks.:

«Opplevde at spesielt de med ingen eller lite skolebakgrunn hadde for dårlig progresjon og resultater i norskopplæringen ved bruk av «tradisjonell undervisning». (...)»

«Jeg var ikke fornøyd med tradisjonell språkundervisning. Språkutviklingen, særlig den muntlige, gikk sakte spesielt hos voksne innvandrere med lite skolegang. Jeg var på leting etter en mer effektiv metode og oppdaget suggestopedi.»

Et annet nøkkelord som flere av lærerne har brukt, er «morsom».

«Den var morsom og variert, slik at jeg som lærer kunne unngå å gå lei. (...)»

«Morsom metode som så vel lærer som elev liker»

«Det er en metode som sprer glede og samsvarer med pedagogisk og nevrologisk forskning»

En annen side av metoden blir også nevnt av tre lærere, og nemlig den helhetlige tilnærmingen til individet, dvs. at metoden har fokus på trygghet og positive opplevelser, og ikke bare på læring og resultater. De setter pris på at metoden setter hele mennesket i fokus:

*«Metoden var elevvennlig og etisk riktig for meg ovenfor elevene.»*

*«Jeg er utdannet psykoterapeut/kunstterapeut og veldig opptatt av det ubevisste og kreativitet.»*

*«Eg blei òg introdusert til Jon Roar Bjørkvold sine tankar om "det musiske mennesket", og eg forsto at suggestopedi og det heilheitlege aspektet var det eg alltid hadde famla og søkt etter som undervisningsmetode. Endeleg fann eg svar.»*

Som vi har sett, er det flere grunner til at lærerne har valgt suggestopedi som undervisningsmetode. Den viktigste grunnen var behovet for en ny tilnærming som kunne effektivisere undervisningen og framskynde læringsprosessen, særlig med tanke på deltakere med lite eller ingen skolegang. Lærerne var på leting etter en metode som kunne hjelpe deres elever til å ta språket i bruk med en gang, dvs. utvikle et stabilt muntlig grunnlag som de senere kunne bygge på.

Det at metoden er gledesfylt og morsom har også bidratt til dette valget, og også dens helhetlige perspektiv. Sist, men ikke minst har lærernes egen erfaring med språklæring gjennom metoden også påvirket deres valg av metode.

### **Spørsmål 5: Har suggestopedi påvirket undervisningen din og på hvilken måte?**

Dette spørsmålet ble motivert av mitt ønske om å se på hva slags effekt suggestopedi har hatt på den enkelte lærernes praksis. Det er kun én lærer som svarer at metoden ikke har hatt noe særlig innvirkning på hans/hennes måte å undervise på, men som likevel melder om at den har stor effekt som intensivkurs for nyankomne innvandrere:

*«Ikke egentlig, men for nyankomne ser det ut til å ha god effekt som intensivkurs, der deltakerne ikke skal gjøre noe annet enn dette kurset. Etter kurset har det effekt å jobbe slik for eksempel Karensen norsklærer jobber, se hennes YouTube-kanal. Altså: først intensivkurs som gjerne testes med nøytrale Norskprøven, deretter mer analytiske verktøy som LearnNow og CALST, heftene Leselyst osv.»*

Mesteparten av lærerne (15 av 16) svarer likevel at bruken av suggestopedi har påvirket deres undervisning, og hos de fleste har dette skjedd i svært stor grad:

*«Den har i svært stor grad endret min måte å undervise på. (...)»*

*«På alle måter, (...)»*

*«Ja, klart. Eg er blitt så mykje meir sikker i undervisninga i bruk av metode.»*

*«Ja, i høyeste grad - bevisstgjort meg på nødvendigheten av høy grad av elev-aktivitet, avslappet atmosfære og mye latter for å oppnå gode lærings situasjoner»*

Til tross for en stor enighet om det blant lærerne, er det interessant at bruken av suggestopedi har hatt forskjellige effekter hos de enkelte, men det er noen nøkkelord som går igjen også her. I det følgende har jeg prøvd å finne noen hovedmønstre og til slutt å oppsummere de klareste tendensene.

Det første nøkkelordet er «økt bevissthet», og det er en ting som er felles for mange. Fokus på undervisning av språket som helhet står sentralt i besvarelsene, men også økt bevissthet rundt perifer læring og bruk av kunst og musikk i klasserommet.

*«(...) blitt mer bevisst helheten i undervisningen, flere aktiviteter, deltakerne blitt mye mer aktive.»*

*«Jeg likte den måten å undervise på. Hele språket fra første dag.»*

*«Ja. Jeg tenker mer helhetlig og gjør bruk av alle sanser i undervisninga. Mye elevaktivitet, i starten ledet av lærer, senere tilrettelagt.»*

*«(...) Jeg er mer bevisst perifer læring, bruk av kunst og musikk. Det har ført til mye mer humor i klasserommet og ikke minst bedre læring for mine elever.»*

Også her blir elevaktivitet trukket fram, i tillegg til bruk av alle sanser, som er et av de ledende prinsippene i suggestopedisk undervisning (jf.2.4). Det kommer tydelig fram at lærerne har blitt mer bevisst på aktivitetene de bruker og på hvordan de ivaretar dette prinsippet. For at dette skal være mulig, er det nødvendig med variasjon, og dette er et annet nøkkelord som blir nevnt i flere besvarelser:

*«Ja, spesielt i forhold til å bruke støtte i undervisningen, variasjon av oppgaver og fokus på aktivisering.»*

*«Ja... Undervisningen ble mye kjekkere. Jeg brukte mer musikk, estetikk, rollespill, plakater, ulike spill, mye mer variert metodikk enn jeg hadde gjort tidligere.»*

*«Organisering av klasserom, bruk av annet variert materiell enn bare lærebøker, synet på grammatikk og synet på elev og aktivitet, blant annet. Også læreren som veileder og støttespiller i lærerrollen har jeg lært mye om.»*

Flere lærere melder om endring i synet på elev og aktivitet, men også i synet på grammatikk og feilretting.

*«Bort med rødblyanten og korrigeringer. Det skal være gøy å snakke norsk, ikke pugging, lekser og tester.»*

I suggestopedi, i likhet med andre alternative metoder, har man ikke så mye fokus på feilretting, men snarere på det å gi deltakerne glede og mestringsfølelse. Dette har ifølge flere informanter en positiv innvirkning på deltakernes motivasjon:

*«Jeg møter elever som kommer oftere til undervisningen enn før. Nå er de svært hyggelige både mot meg og sine medelever. De ivrer etter å få lære mer. Det er resultater og tilbakemeldingene som gjør at jeg fortsetter.»*

Det ser ut som de mellommenneskelige relasjonene i klassen også blir positivt påvirket av suggestopedisk undervisning, og at lærerens motivasjon til å fortsette blir styrket i tillegg. Flere lærere påpeker dette som en tydelig fordel, og at denne typen undervisning gir dem en positiv opplevelse:

*«Jeg har gledet meg mer til undervisningen, og mine deltakere har likt alle de praktiske øvelsene.»*

Vi har nå sett at bruk av suggestopedi har påvirket undervisningen til nesten alle informantene, og også at dette har skjedd på flere måter. Økt bevissthet rundt egen undervisning og lærerens rolle er kanskje den viktigste endringen. Flere melder om at de har begynt å variere undervisningen mye mer enn før, og at de nå har mye mer fokus på elevaktivisering. Synet på feilretting har også endret seg, nå er det gleden og mestringsfølelsen som står sentralt. I tillegg til det nevner noen få en positiv effekt på de mellommenneskelige relasjonene, på deltakernes og på sin egen motivasjon.

### **Spørsmål 6: Har ditt forhold til kursdeltakerne endret seg siden du begynte å bruke suggestopedi?**

Dette spørsmålet ble motivert av mitt ønske om å se om suggestopedi hadde påvirket de mellommenneskelige relasjonene, i og med at relasjonsbygging er en viktig faktor i



undervisningen. Bare fire av 16 lærere svarer at bruken av suggestopedi ikke har påvirket deres forhold til deltakerne, mens 12 svarer «ja» på dette spørsmålet. Ifølge svarene til denne siste gruppen har dette skjedd på forskjellige måter.

Flere mener at fravær av stress og fokus på humor og glede har skapt raskere og bedre tilknytning, både mellom læreren og klassen, men også deltakerne imellom.

*«Absolutt. Fravær av stress, variasjon og fokus på glede»*

*«Ja, det er lettere å forholde seg til alle og se fremgang. Bedre kontakt, raskere tilknytning ved humor, glede og sjansen du gir deltakerne til å være med og delta i egen språklæring og utvikling.»*

*«Ja, blir kjent med dem på en uhøytidelig måte.»*

Denne siste uttalelsen fører oss tilbake til lærerens rolle i suggestopedisk undervisning. Denne rollen som både autoritet og støttespiller bidrar ifølge flere til et mye mer avslappet forhold mellom læreren og deltakerne:

*«Ja, på den måten at vi får et mer avslappet forhold til hverandre. Vi er mer som venner, men samtidig er det tydelig at jeg er lederen.»*

Det at både læreren og deltakerne har fiktive identiteter blir av flere sett som en positiv effekt på relasjonen mellom lærer og deltaker:

*«Ja, med suggestopedi er vi mer likeverdige i klasserommet blant annet fordi vi har fiktive identiteter»*

I tillegg til det er det mange som nevner det første prinsippet i suggestopedi, nemlig lærerens kjærlighet til elevene sine.

*«Ja, jeg ble mer opptatt av at deltakerne skulle like seg i undervisnings situasjonen, og som Lozanov sa: Elsk elevene, la de få merke at du vil det beste for de.»*

### **Spørsmål 7: Hva synes du er fordelene ved bruk av suggestopedi framfor andre metoder?**

Her nevner lærerne flere fordeler ved denne metoden som jeg har valgt å gruppere inn i tre hovedkategorier: fordeler for undervisningen generelt, mer konkrete fordeler for deltakerne på den ene siden og for læreren på den andre.

Når det gjelder undervisningen som helhet, kommer det tydelig frem at en av de viktigste fordelene er mye raskere progresjon hos elevene, og dette blir trukket fram av flere:

*«Den fungerer bedre enn andre metoder. Jeg pleier å si at det språknivået vi oppnådde med 3 måneders tradisjonell undervisning, når vi etter 3 uker når vi bruker suggestopedi fullt og helt»*

*«Suggestopedi for Lozanov handler om effektiv og rask innlæring av vokabular slik jeg leser ham.»*

*«Elevene får raskere opp et større ordforråd, og alle deltar i muntlige aktiviteter tidlig i læringsløpet.»*

*«Elevene lærer å snakke mye raskere, og de kommer raskt over barrieren at det er flaut å snakke norsk.»*

Den raske progresjonen kommer først og fremst i form av et omfattende vokabular, men også i utviklingen av muntlige ferdigheter på et tidlig stadium, noe som ifølge lærerne selv skaper et godt grunnlag for utvikling av skriftlig kompetanse, men som også gir bedre språkforståelse:

*«Det gir en boost i muntlig språkbruk som gir et godt utgangspunkt for skriftlig arbeid. Mye 'gratis' skriftlig underveis, selv om vi ikke fokuserer på det.»*

*«På begynnarkursa ser eg til dømes at elevane lærer fort, og forstår at det skriftlege kjem mest av seg sjølv, som vellagra passiv kunnskap.»*

*«Elevene får raskere opp et større ordforråd, og alle deltar i muntlige aktiviteter tidlig i læringsløpet. Jeg ser også at språkforståelsen blir mye bedre enn ved tradisjonell undervisning.»*

I tillegg mener de fleste lærerne at metoden bidrar til økt engasjement blant elevene:

*«Innbyr til mer aktiviteter, deltakerne blir langt mer aktive.»*

*«Det er også lett og få inn nytt vokabular på en morsom måte fordi vi gjennom de fiktive personlighetene kan være "aktive" i forskjellige settinger.»*

Denne variasjonen og bruken av mye musikk, sang og kunst aktiverer deltakerne i større grad og skaper en avslappet atmosfære der læring kan skje.

*«Det som trumfer alle andre metoder er at suggestopedi handler om å lære med alle sansene, noe som jeg erfarer genererer mye humor og latter og ufarliggjør læring - uten at det sklir ut»*

*«Den gir deltakeren raskere mestringsopplevelser.»*

En annen fordel ved suggestopedi er ifølge flere lærere det at metoden skaper mye glede både for deltakerne og for læreren:

*«Det gir en MYE MER gledefylt undervisning!»*

*«Spesielt var det kjekt å bruke mer sang, rytme og musikk i undervisningen. Deltakerne lærte mens de hadde det gøy, og det hadde jeg som lærer også.»*

*«Variasjonen og bruk av musikk og kunst gjør at kvaliteten på lærestoffet blir høy.»*

Alt dette skaper også bedre forutsetninger for samarbeid mellom deltakerne og sørger for et trygt og godt klassemiljø:

*«Deltakerne lærer fortere norsk, og det blir et godt klima i klasserommet.»*

*«Bedre miljø i gruppa. Elevene slapper mer av. Glede og humor. Ubevisst læring.»*

*«Elevene synes ikke det er vanskelig å lære norsk, det blir et bedre klassemiljø. Metoden fremmer samarbeidslæring.»*

*«Eit anna viktig poeng med bruk av suggestopedi, eit poeng som departement og lærarar burde notere seg, er at mobbing skjer ikkje i suggestopediklassen. Ja, eg vil seie det så sterkt - mobbing skjer ikkje. Eg har i alle fall ikkje opplevd det»*

Noen av lærerne nevner også metodens terapeutiske effekt og det positive synet på det enkelte individet:

*«Den fanger opp så mye i et menneskes uante kapasitet til å lære og har et positivt og optimistisk syn på at alle kan få det til.»*

*«Elevene kommer ofte så sliten hjem etter skolen. Her opplever de nesten å få en vitamininnsprøyting. Det kunne vært spennende å vite om metoden også har en helsegevinst.»*

Ifølge mange informanter er det ikke bare elevene som står i fokus og profiterer av denne terapeutiske effekten, men også lærerne:

*«Tiden går fortere for elevene, men også for meg som lærer. Jeg ser sjeldnere på klokka mens jeg holder på. Tid og sted er ofte glemt. Vi er mer i en komfortabel trivselssone som tilfredsstillende både meg og dem.»*

*«Den er mer motiverende for meg som lærer og også for elevene. Gleder meg i mye større grad enn tidligere til timene. Blir heller ikke så sliten som tidligere. Får mer energi.»*

I tillegg til det melder flere lærere om at de bruker flere sider av seg selv i suggestopedisk undervisning, noe som igjen fører oss tilbake til metodens holistiske syn på individet, i dette tilfellet læreren:

*«Jeg brukte mer meg selv.»*

*«Læreren får også bruke hele seg, ikke bare den intellektuelle siden.»*

Noen nevner også større frihet til å styre egen tempo og til å organisere undervisningen:

*«Lærer blir sin egen sjef og styrer tempo og utvalg av lærestoff. Friheten din i din veilederrolle, større mulighet til å observere, bedre kontakt.»*

*«For min del er det også en måte å undervise på som passer min personlighet og jeg blir ikke lei.»*

Oppsummerende for dette spørsmålet kan man si at det blir nevnt flere fordeler ved denne metoden. Hvis man tenker på undervisningen generelt, står rask progresjon og ordinnlæring veldig sentralt. I tillegg blir undervisningen mer variert og gledesfylt ved bruk av musikk, kunst og sang, og dette skaper mer motivasjon både hos elevene og læreren. Med tanke på deltakerne er det en tydelig fordel at individet som helhet står i fokus, og at det blir tatt høyde for at vi lærer med alle sanser. I tillegg bidrar denne metoden til et bedre læringsmiljø og bedre kontakt mellom læreren og klassen. Suggestopedi har også noen konkrete fordeler for lærerne, som f.eks. at de har mer frihet og kan disponere sin egen tid litt bedre og at de får mer glede av jobben sin, men først og fremst at flere sider ved dem som mennesker blir brukt i undervisningen.

### **Spørsmål 8: Er det noen ulemper ved bruk av suggestopedi og hvis ja, hvilke?**

Det er bare én lærer som har svart at det ikke er noen ulemper ved bruk av suggestopedi. Resten har pekt ut flere ulike ulemper, men den som mange har nevnt, er at metoden er veldig arbeidskrevende.

*«Det er en veldig arbeidskrevende metode for læreren. Hver lille detalj er viktig.»*

*«Mye arbeid med å produsere materiell til aktiveringsfasen.»*

*«Det tar veldig mye tid å lage materiell, siden det ikke finnes så mye ferdig.»*

*«I metoden bruker man ikke arbeidsbok, og skriver lite. I stedet gjør man ulike aktiviteter. Det eksisterer lite tilgjengelig materiell til disse aktivitetene. Det gjør at læreren må lage dette selv, noe som i praksis er for krevende for de fleste. Derfor er det få som bruker metoden fullt ut.»*

Materiell i form av lærebøker ser også ut til å være et problem, bl. a. fordi man er avhengig av å ha tekster som er oversatt til flere forskjellige språk.

*«Det finnes for lite tekstmateriale og serien som finnes nå "Den lange reisen" har ikke en slutt.»*

*«Man er avhengig av lærestoff/bøker med oversettelser til mange språk. Ofte finns ikke de språkene man trenger.»*

I de siste par årene har deltakergruppene blitt veldig heterogene, og forskjellene i kulturell bakgrunn kan også by på en utfordring. Noen av lærerne melder f.eks. om deltakere som har bestemte forventninger til hvordan undervisningen skal være.

*«Noen elever fra baltiske land har virket mer tilbakeholdne. Skeptikerne må snakkes med, ellers kan læringen bli hemmende og forsinke alle.»*

En annen utfordring er størrelsen på gruppene som ikke burde overstige 15 deltakere, og også at det ikke er mulig å ta opp nye deltakere i løpet av kurset. Dette er litt vanskelig å få til i praksis på mange skoler og voksenopplæringscentre. Det blir også krevende å tilrettelegge hvis deltakere blir forsinket eller borte fra undervisningen.

*«Det er også en metode som krever en del rammebetingelser som få skoler har, f. eks. helst ikke elevtall over ca. 15, man skal ikke ta inn nye elever etter oppstart, (...)»*

*«Du kan ikke ha store klasser. Noen ganger er det uunngåelig.»*

Lærerens spesifikke rolle i suggestopedisk undervisning kan også være en utfordring rent fysisk, men også psykisk fordi man må være hundre prosent tilstede hele tiden.

*«Det er ikkje lett å vere i dårleg form når du jobbar suggestopedisk. Timane krev habil fysikk og at du er mentalt godt til stades, synest eg.»*

*«Det er vanskelig å sette inn vikar ved sykdom. De vet ikke hvordan de skal klare å undervise 'bare' muntlig.»*

Tre lærere opplever det også som vanskelig å jobbe på skoler der det ikke finnes andre suggestopedilærere:

*«Mye arbeid og lite verdsatt fra kollegaer.»*

*«Det er vanskelig å bruke suggestopedi på en arbeidsplass der ingen andre kjenner metoden.»*

*«Andre lærere som ikke forstår hva metoden er og hvilke muligheter den har for gledesykt læring.»*

I tillegg til variert undervisningsmateriell er suggestopedilæreren avhengig av å ha et fast klasserom der man kan henge opp plakater, sette opp kunstgjenstander og skape en hyggelig læringsatmosfære. Det er vanlig praksis på flere skoler at man må bytte klasserom, eller at man ikke får lov til å henge opp bilder og plakater på veggene.

*«(...) man må ha samme rom hele uken, rommet bør være stort.»*

*«(...) Det er en ulempe for de lærerne som må bytte klasserom stadig vekk. Da går det mye tid til å klargjøre kl.rommet. Det har jeg opplevd tidligere og det er ikke greit. (...)*

*«(...) Noen ulemper er at man trenger et rom hvor plakater kan bli hengende på veggene og ikke må tas ned etter hver time. Trenger et skap til materiell for å slippe å frakte det hver dag. (...)*»

En annen ulempe som blir nevnt av suggestopedilærerne er at bøkene ikke er digitalisert:

*«(...) stor mangel at bøkene ikke er digitalisert, deltakerne kan ikke lytte hjemme, taper i konkurransen med andre verk.»*

Det er mye som har forandret seg siden Lozanov utviklet metoden, og en av de største endringene er uten tvil digitaliseringen av samfunnet. De moderne teknologien er overalt, og har for lengst blitt også et viktig element i undervisningen. Derfor er det kanskje ikke så overraskende at akkurat det blir nevnt som en begrensning ved suggestopedi.

### **Spørsmål 9: Har du opplevd fordommer eller skepsis blant deltakere på suggestopedikurs?**

Det er bare to lærere som sier at de aldri har opplevd noe skepsis blant deltakerne:

*«Aldri. Men jeg har hørt ordet fantastisk, uttalt som fantaaaaastisk»*

*«Nei»*

Flere lærere melder om at de har opplevd skepsis blant deltakere, men de nevner forskjellige grunner til det, som f.eks. at flere kursdeltakere etterlyser mer skriftlige øvelser eller mer eksplisitt grammatikkundervisning og -oppgaver:

*«Kun at de ønsker skriftlig arbeid»*

*«Ja, mange vil helst ha bok og grammatikkoppgaver.»*

*«(...) Noen ønsker å komme på et kurs der vi skal skrive og lære grammatikk. Da har jeg sagt at de er kommet på feil kurs. Jeg har fokus på at dette er et snakke kurs hvor en kan oppnå god uttale. Det er en viktig begynnelse for å klare seg i det norske samfunn. Først snakke.»*

Noen deltakere er skeptiske til metoden fordi den i stor grad baseres på sang, spill, musikk og bevegelse, dvs. aktiviteter som vanligvis ikke brukes så mye i voksenopplæringen, men snarere på barneskolen. Dette gjør at spesielt deltakere med høyere utdanning ikke tar metoden på alvor.

*«Ja, spesielt fra arabisktalende elever med høy utdanning. De kaller det for barnehage og mener man ikke kan lære språk på denne måten. Flere er også skeptisk til bruk av sang og musikk. Skepsisen gjør at de ikke lærer så mye.»*

*«Noen har vært skeptisk og synes det virker barnslig.»*

*«Ja noen synes metoden er barnslig. Noen ser ikke poenget, og noen vil ikke opp av stolen. De fleste synes vi skriver for lite.»*

*«Har også fått kommentarer som at 'dette er barnehage'. Noen menn har ikke helt likt det lekende og 'barnslige' ved metoden.»*

Til tross for at det er flere lærere som har opplevd fordommer, trekker de også fram at det kan forekomme i starten, men at de gradvis forsvinner, og at man kan forbygge det ved å gi informasjon om metoden i forkant.

*«Ja, men med god informasjon forsvinner de.»*

*«Nei, men jeg har orientert klassen på forhånd om hvordan jeg driver undervisning og hva metoden går ut på.»*

*«Nei, fordi jeg har alltid informasjonsmøte med tolk på eget språk før oppstart hvor jeg forteller litt om kurset de skal være med på. Sier også at det er frivillig å delta, så de kan trekke seg om det ikke er aktuelt.»*

En lærer nevner også at frustrasjon kan oppstå hvis deltakere går glipp av en viktig del, som f.eks. introduksjonen:

*«Ja, men ikke mange ganger. Én deltaker hadde ikke fått med seg innføring og introduksjonen, så hun var kjempefrustrert og gikk over på ordinær gruppe.»*

**Spørsmål 10: Bruker du suggestopedi i kombinasjon med andre metoder/ gjør du noen tilpasninger? Hvis ja, hvilke?**

Mesteparten av informantene svarer at de bruker suggestopedi i kombinasjon med andre metoder. Kun to lærere bruker bare suggestopedi:

*«Nei, jeg bruker bare suggestopedi når jeg underviser både elever og lærere.»*

*«I norsk bruker eg suggestopedi 100%.»*

De fleste lærere gjør forskjellige tilpasninger, for det meste supplerer de med lærestoff fra andre læreverker, og mange bruker også digitale læreverker og oppgaver i tillegg til suggestopedi, f.eks.:

*«Jeg gjør tilpasninger. Jeg supplerer med annet materiell som jeg har fra før. Ønsker mest mulig variasjon.»*

*«Bruker den ofte i kombinasjon med andre metoder, bruker temaer og oppgaver fra andre lærebøker + digitale lytteøvelser»*

*«Etter 7-8 uker kobler jeg på et digitalt læreverker Basar. Tilpasser temaer etter heftene i suggestopedi. Både med ipad og pc.»*

**Spørsmål 11: Er det noe du ønsker å legge til?**

Det er totalt 12 lærere som har svart på dette spørsmålet siden det ikke var obligatorisk, og de fleste svarene handler om metodens spredning. Flere av informantene uttrykker et ønske om at metoden skal bli mer populær og anerkjent, f.eks.:

*«Jeg håper virkelig dette er en metode som vil spre seg.»*

*«Jeg skulle ønske metoden kunne bli mer kjent og anerkjent. Fint at den blir forsket på. Metoden fortjener å få en renessanse.»*



*«Håper metoden kan bli anerkjent som en av flere metoder som er nyttige i opplæring av elever i språkopplæringen og i andre fag.»*

Metodens videreutvikling er også et stort tema i disse åpne svarene, det blir uttrykt et behov for nye lærebøker/ fornyelse av de gamle, om oversettelse av tekstene til flere språk og mer lærestoff på nynorsk:

*«Det er viktig for suggestopediens framtid at det blir produsert nye tekstbøker med oversettelser til mange språk. Tekster kan fort bli foreldet fordi samfunnet utvikler seg så fort (eks bruk av fasttelefon i Den lange reisen).»*

*«Jeg savnet fullstendig undervisningsmateriell på nynorsk.»*

Som vi allerede har sett i svarene på spørsmål 8, peker digitalisering av metoden seg ut som et klart behov blant mine informanter:

*«Ønsker å lære mer om digitalt sammen med metoden.»*

*«Bøkene bør digitaliseres og materiell til aktivitetene lages av et forlag eller Kompetanse Norge.»*

*«Vi har for lengst kommet til et paradigmeskifte. Ny teknologi bør involveres i metoden.»*

I tillegg til digitaliseringen er det et annet trekk ved dagens samfunn som blir nevnt, nemlig at deltakerne har mange forskjellige kulturbakgrunn og en helt annen motivasjon til å lære seg språket, og dette har endret seg siden Lozanovs tid. Det er en av mine informanter som problematiserer denne nye situasjonen. Likevel har ifølge henne metodens grunnprinsipper en positiv effekt på enkeltindividet, og hun mener at de burde videreføres og forskes på:

*«(...) Lozanovs grunnprinsipper, hovedverk og etikk, den ydmyke holdningen til elevene har stor betydning for metodens suksess. Den har noen magiske nøkler inntil så mye som vi bør se nærmere på. Hvorfor virker metoden? Svarene er der, men det må dokumenteres fordi materiellet og situasjonen er annerledes enn da forskningen var på sitt høyeste ca 30-40 år siden. Vi har mange flere nasjonaliteter. Deltakerne i prosjektet den gang var neppe tvunget til å lære seg et nytt språk på samme måte som vi opplever i dag (...)»*

Noen få lærere har også gitt personlig vurdering av metoden:

*«Svært spennende og god metode.»*

*«(...) mine erfaringer med suggestopedi har vært en boost for meg som lærer. Jeg mener denne metoden burde brukes i all begynneropplæring i et fremmedspråk!»*

## **6.2. Oppsummering av resultatene fra lærerundersøkelsen**

I dette underkapitlet vil jeg oppsummere svarene på lærerundersøkelsen og prøve å finne noen hovedtendenser som peker seg ut, og som kan kaste lys over forskningsspørsmålet om hvordan metoden egner seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere.

### **Grunner til at lærerne valgte suggestopedi**

Det er flere lærere som fremhever metodens effektivitet, særlig i forhold til utvikling av kommunikativ kompetanse, og dette tyder på at det har vært et konkret behov for det i norskopplæringen, og at flere av mine informanter har ønsket å effektivisere sin undervisning slik at språklæringsprosessen kunne framskyndes. Dette er et behov som ser ut til å være særlig utpreget hos deltakere med ingen eller lite skolebakgrunn. Særlig når det gjelder denne målgruppa kan man anslå at en metode med fokus på muntlig og samhandling kan være nyttig. Dette kan sies å være et godt utgangspunkt, for en slik metode kan skape et grunnlag for raskere utvikling av skrive- og lesekompetanse.

Det at metoden er underholdende i tillegg til effektiv blir også trukket fram av flere. En morsom og variert undervisning lar ingen rom for kjedsomhet som ofte kan være en barriere i innlæringen av et nytt språk. Vanlig språkundervisning kan fort bli monoton fordi den ofte er basert på mye drill og repetisjon slik at den nye kunnskapen skal kunne automatiseres.

I suggestopedi prøver man å unngå monotoni, f.eks. i aktiveringsfasen (jf. 2.2 om den suggestopediske syklusen) bruker man aldri den samme oppgaven to ganger. Tekstene leses om igjen, men dette skjer på ulike måter. Man pleier å variere lesetempo og stemmeleie, man kan lese høyt i grupper eller to og to, lese med innlevelse og uttrykke ulike emosjoner osv.

Den siste delen i den suggestopediske syklusen, syntesen, som skal oppsummere alt, er basert på ordforråd og grammatikk fra tekstene man allerede har jobbet med, men deltakerne får en helt ny tekst. Slik får de i større grad opplevd mestringsfølelse når de møter en helt ukjent tekst, men samtidig blir det også mer spennende for dem å lese.

På den måten oppstår det nye situasjoner hele tiden der det alltid legges opp til humor og latter. Dette skaper en naturlig og behagelig atmosfære, og er i tråd med ett av suggestopediens grunnprinsipper, og nemlig at læring skal skje med glede og i en avslappet tilstand (jf. 2.4 om grunnprinsipper).

En annen motivasjon til å bruke suggestopedi som ofte blir nevnt av informantene, er at man tar vare på hele mennesket (holistisk perspektiv), dvs. at man utnytter deltakernes tidligere erfaringer som ressurs i undervisningen, og også at man tar hensyn til deres emosjoner og selvfølelse.

### **Økt bevissthet rundt egen undervisning**

Flere informanter melder i tillegg om økt bevissthet rundt egen undervisning hos lærerne som anvender suggestopedi. I denne metoden ser man også på selve språket som en helhet, og dette var noe nytt for lærerne fordi det ikke er vanlig i tradisjonell undervisning, der f.eks. grammatiske emner presenteres hver for seg. En av lærerne hadde til og med nevnt det som motivasjon til å begynne med suggestopedi:

*«Jeg likte den måten å undervise på. Hele språket fra første dag.»*

Alt dette er i tråd med et annet grunnprinsipp i suggestopedi – forholdet mellom deler og helhet (jf. 2.4. Grunnleggende prinsipper og de syv suggestopediske lovene), og nemlig at språket skal presenteres som en sammenhengende enhet fra første dag, og ikke oppstykket i temaer og grammatikkemner.

Den økte bevisstheten rundt egen praksis fører til at lærerne er opptatt av å ha en mest mulig variert undervisning med flere aktiviteter, slik at elevene får gjort bruk av alle sansene og dermed økt sjanse til å lære nye språklige strukturer. Samtidig har de også blitt mer bevisst på sin egen rolle, som er litt annerledes i suggestopedisk enn i vanlig språkundervisning (jf. 2.3 der lærerens rolle blir diskutert). Lærerfiguren skal vekke både respekt og tillit. Læreren skal være en autoritet, men uten å være autoritativ (Lozanov 1978: 187), snarere skal hun være en veileder og støttespiller.

### **Bedre forhold lærer – elev og et trygt klasse miljø**

Mesteparten av suggestopedilærerne svarer at de har fått en bedre relasjon til elevene siden de begynte å bruke suggestopedi. Rollen som læreren i suggestopedisk undervisning har, fører til at avstanden til elevene blir redusert på en veldig subtil måte. For det første pleier man ikke å ha pulter og kateter i klasserommet, for dette kan oppleves som en fysisk barriere. Man sitter vanligvis i halvsirkel, og læreren har bedre og mer direkte kontakt med elevene ved å gå rundt, vise fram bilder og forskjellige gjenstander. For det andre balanserer læreren hele tiden mellom sin fiktive identitet og sin rolle som leder i undervisningssituasjonen. Det skal ikke overdrives med rollespillet og læreren bør passe seg for å bli altfor barnslig eller useriøs. Selv

om humor og latter er viktige instrumenter i suggestopedisk undervisning, skal alt dette skje med måte.

Flere av mine informanter skriver i tillegg om «et godt klima» i klasserommet. Gruppearbeid er en vesentlig del av den suggestopediske undervisningen. Alle aktiviteter bygger i større eller mindre grad på samhandling og samarbeid, noe man også finner hos Vygotsky og sosialkonstruktivismen. På den måten skaper man et godt læringsmiljø der deltakerne hjelper og støtter hverandre. Ved å løse flere oppgaver sammen kommer man tettere inn på hverandre, og dette gir en følelse av trygghet og nærhet, som også kan ha en positiv effekt på læringen. Samtidig er elevene ikke redde for å gjøre feil og dumme seg ut, noe som kan føre til angst og stress hvis man jobber på egenhånd.

### **Gledesfylt metode med fokus på mestringsfølelse.**

Flere av informantene beskriver det at metoden er gledesfylt og morsom som en fordel. I suggestopedi setter man stort fokus på positive opplevelser, det er mye rom for humor og latter. Som allerede nevnt, sitter alle deltakerne med ulike minner og erfaringer fra skoletiden, noen positive, noen negative. Ifølge suggestopedisk læringsteori kan de positive erfaringene framskynde læringsprosessen ved å gi dem bedre selvtillit, men de kan også skape for høye forventninger og barrierer som kan hindre språklæringsprosessen.

De negative opplevelsene derimot er alltid til hinder for all slags læring, og man forsøker derfor å unngå dem i suggestopedisk undervisning ved å f.eks. ikke gi direkte negativ evidens i form av retting og mye korreksjon. I stedet for å stadig rette på det elevene sier, prøver læreren å komme med flere riktige eksempler. På den måten mener man et gamle negative mønstre gradvis blir fjernet og at deltakerne får styrket selvtillit ved å oppleve mestringsfølelse.

Dette kan i sin tur føre til økt engasjement blant elevene, en fordel som også nevnes av flere lærere. En annen faktor som kan sies å bidra til det, i tillegg til en gledesfylt og avslappet atmosfære, er at denne metoden legger til rette for mer aktivitet og engasjerer elevene på en annen måte enn tradisjonell undervisning gjør. I suggestopedi lærer man med alle sanser, og det blir tatt høyde for at alle lærer på ulike måter. Av den grunn har man flere typer oppgaver og fysiske aktiviteter som stimulerer de forskjellige sansene. Denne variasjonen og bruken av mye musikk og sang aktiverer elevene i større grad og sørger for bedre motivasjon.

### **Arbeids- og tidkrevende metode**

Det er likevel ikke bare fordeler med suggestopedi. Mine informanter nevner også en rekke ulemper ved metoden, som f.eks. at den er arbeidskrevende for læreren.

Å ikke ha tilgjengelig materiell er utfordrende for læreren, særlig med tanke på at suggestopedi er en metode som først og fremst baseres på muntlig aktivitet. I tillegg kommer kravet om å aldri gjenta den samme aktiviteten, og dette betyr i praksis at suggestopedilæreren må være veldig kreativt innstilt, og at han/hun må bruke mer tid på å lage materiell enn det som er vanlig i tradisjonell undervisning. Man kunne tenke seg at denne ulempen faller bort med tiden, dvs. jo lengre erfaring man har som suggestopedilærer, jo større ressursbank har man. Denne påstanden blir for øvrig bekreftet av noen lærere i min undersøkelse.

### **Heterogenitet i gruppene**

En annen ulempe som blir nevnt er at klassene har blitt veldig heterogene i løpet av de siste tiårene, deltakerne kommer ofte fra mange forskjellige land og kulturer, og dette er en utfordring både for læreren, men også for hele undervisningsprosessen. Det blir vanskelig å oversette lærebøkene som finnes til alle de aktuelle språkene, og i tillegg er det veldig ressurskrevende. I suggestopedisk undervisning er det et krav om at alle tekstene er oversatt til et språk deltakerne mestrer godt, ideelt sett til deres morsmål. Slik kan de under den aktive konsertlesingen følge med i teksten og samtidig se i oversettelsen (jf. 2.2 om den suggestopediske syklus og krav til tekstene som blir brukt).

Heterogeniteten som man opplever i Norge i dag gjør det umulig å sammenligne med resultatene til Lozanov, fordi han hadde forholdsvis homogene grupper. Selv om det var folk med forskjellig bakgrunn, yrke, kjønn og utdanning han forsket på, så kom de i hvert fall fra samme land og kultur, dvs. det var bulgarere som skulle lære seg et fremmedspråk.

En gruppe med deltakere fra flere land og kulturer krever mye tilpasning, og det kan ofte oppstå ulike situasjoner og misforståelser på grunn av forskjellig kulturbakgrunn. Synet på læring og undervisning kan også variere mye fra kultur til kultur.

### **Størrelsen på gruppa og krav til lokale**

I tillegg til det blir også klassestørrelsen opplevd som problematisk av noen lærere, dvs. at klassene er for store mens man i suggestopedi anbefaler arbeid med grupper på ca. 15 personer. Christensen, Fabricius-Bjerre og Nielsen melder likevel om at de ofte hadde 24-28 deltakere i suggestopediklassene sine, men dette problemet ble løst ved at deltakerne jobbet i par, og hvert par delte en identitet. Ifølge forfatterne selv bidro dette til et enda tettere

samarbeid og styrket følelsen av tilhørighet og trygghet (Christensen, Fabricius-Bjerre & Nielsen 1993: 68).

Undervisningslokalet kan også være et problem. I suggestopedi anbefaler man et stort og lyst lokale. Det skal helst ikke være noen pulter og kateter slik at både elevene og læreren kan bevege seg fritt i klasserommet for å delta i de forskjellige aktivitetene som ofte kan inkludere mye bevegelse. Ideelt sett sitter deltakerne i halvsirkel slik at det ikke er noe mellom dem og læreren. På den måten blir det direkte kontakt og bedre kommunikasjon, og det oppstår en mer behagelig og avslappet atmosfære. Alt dette, pluss måten læreren utnytter den perifere persepsjonen ved hjelp av plakater og kunst, inngår i de såkalte *psykologiske midlene* som ble diskutert under 2.5.

Ofte er det dessverre ikke mulig å tilfredsstille disse kravene, så læreren er nødt til å bruke de lokalene hun har til disposisjon og gjøre det beste ut av det. Både det jeg har sett og svarene til mine informanter viser at de tilpasser seg de ytre forholdene, som f.eks. pleier flere å ha elevene sittende rundt et stort bord. Men, som en av mine informanter sier, handler suggestopedi også mye om det å være fleksibel og tilpasse undervisningen både til de ytre forholdene og til behovene den konkrete målgruppa måtte ha. Det viktigste er ifølge henne å hele tiden ha metodens grunnprinsipper i bakhodet.

### **Behov for digitalisering**

Suggestopedi er ikke noen ny metode, og man har brukt den samme «oppskriften» i flere tiår. Tidene endrer seg, og hvis en metode vil være oppdatert og aktuell, må den tilpasses nåtidens behov. Det kan bl.a. være aktuelt med digitalisering av lærebøkene og utarbeidelse av lytteoppgaver, podcasts eller videoer som supplement. Flere lærere nevner f.eks. bruk av YouTube-vidoeer i undervisningen. Selvfølgelig burde en slik tilpasning utføres gradvis og i tråd med suggestopediens grunnprinsipper.

En av dem er at alle sanser skal brukes i undervisningen. I løpet av de siste par årene har vi blitt vant til å bruke smarttelefoner og andre typer touch-skjermer som stimulerer sansene på en veldig kompleks måte. De har blitt en uatskillelig del av hverdagen, og det er nesten ikke mulig å klare seg uten dem i dagens samfunn. Vi har med andre ord kommet til et paradigmeskifte, som en av informantene mine skriver. Nettopp av den grunn kunne det kanskje være en idé å integrere dem i den suggestopediske undervisningen, f.eks. i form av noen aktiviteter i aktiveringsfasen, i tillegg til analoge oppgaver.

Dette behovet for endring og modernisering gjenspeiles i svarene på spørsmålet om de bruker bare suggestopedi eller i kombinasjon med andre metoder. De fleste lærerne svarer at de bruker suggestopedi sammen med digitale læremidler, eller at de gjør en eller annen form for tilpasning.

### **Fordommer blant deltakere**

De fleste lærere skriver at de har opplevd en eller annen form for skepsis blant deltakerne. Særlig deltakere med høyere utdanning kan virke fordomsfulle og skeptiske til alternative former for undervisning fordi de allerede har lang erfaring med læring, og det har dannet seg visse mønstre og læringsstrategier hos dem som kan være vanskelig å overvinne.

På den ene siden er de fleste vant til mye skrivning og grammatikk i språkundervisningen, og suggestopedi er en metode som har utvikling av kommunikativ kompetanse i fokus, dvs. det er først og fremst muntlige aktiviteter i undervisningen. På den andre siden opplever mange metoden som barnslig og useriøs fordi man åpner for mye humor og latter, og det satses mye på sang, musikk og en del bevegelse. Derfor har flere av suggestopedilærerne hørt kommentarer som «Dette er barnehage». Likevel sier de fleste lærerne at man kan forebygge denne tendensen ved å ha et informasjonsmøte før kursstart.

### **Lærerens rolle**

Lærerens rolle i suggestopedi er veldig sammensatt og krever, ifølge noen av mine informanter, at man er i god fysisk form, og også at man må være 100% mentalt tilstede. I tillegg til planlegging av undervisningen og utarbeidelse av materiell til de forskjellige aktivitetene, som i og for seg også er ganske krevende, må suggestopedilæreren være veldig aktiv under hele økten. Dette innebærer utføring av flere aktiviteter som f.eks. høytlesing, mye bruk av stemme, kroppsspråk og mimikk, gå rundt og vise fram bilder og diverse gjenstander og prøve å etablere god kontakt med elevene. Sist, men ikke minst, må suggestopedilæreren også være skuespiller og gå inn og ut av rolle hele tiden, i og med at hun, i likhet med alle deltakere, må iføre seg en ny identitet. Med andre ord har man som suggestopedilærer mange ulike roller å fylle, og dette forutsetter at man er i ganske god form, både fysisk og mentalt.

Det kan skje at man blir vant til denne rollen, og at det etter hvert blir lettere å undervise med denne metoden, i og med at metoden er morsom og det ifølge flere er hyggelig å jobbe på den måten. Sånn sett kan det være også veldig givende, og det er flere av lærerne som skriver at

de gleder seg til timene og at de glemmer tiden mens de underviser. En deltaker melder til og med om bedre energinivå etter en økt med suggestopedi.

### **6.3. Resultater fra spørreundersøkelsen for deltakere på suggestopedikurs**

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene fra spørreundersøkelsen for studenter som har deltatt på suggestopedikurs. Det er totalt ti personer som har svart, og de ble spurt om å delta av lærerne sine, som fikk undersøkelsen tilsendt av meg.

Målet med denne spørreundersøkelsen var å belyse forskningsspørsmålet, nemlig hvordan metoden egner seg i norskopplæringen for voksne innvandrere. Som allerede nevnt i metodedelene (jf. kap.5), vil jeg bruke svarene fra både lærer- og deltakerundersøkelsen og dataene fra klasseromsobservasjonen for å samle inn forskjellige synspunkter. På den måten vil jeg kunne betrakte metoden fra ulike vinkler, og prøve å finne noen hovedtendenser som senere vil drøftes i lys av teorien som ble presentert tidligere i oppgaven.

#### **Bakgrunnsinformasjon**

Spørsmålene i undersøkelsen sto på både norsk og engelsk, og informantene fikk mulighet til å velge hvilket språk de ville svare på. De første to spørsmålene skulle kartlegge deltakernes erfaring med suggestopedikurset og med språklæring generelt. Nesten alle hadde gått på suggestopedikurs i ca. 3 måneder, bare én deltaker i litt under ett år, og én i to år. Når det gjelder tidligere erfaring med språklæring, var det bare to deltakere som aldri har lært noe språk før suggestopedikurset, mens resten har lært engelsk eller fremmedspråk ved hjelp av tradisjonelle metoder.

#### **Spørsmål 3: Hvorfor valgte du å gå på suggestopedikurs?**

Jeg har valgt å ha med dette spørsmålet fordi jeg ville vite mer om deltakernes behov og motivasjon til å begynne på dette kurset. Jeg var interessert i å vite om de hadde hørt om metoden på forhånd og hva slags innstilling de hadde i starten. Det viste seg at det var bare en deltaker som hadde hørt om suggestopedi og som selv hadde valgt å gå på suggestopedikurs fordi det ifølge ham/henne var det lettere å lære med denne metoden:

*“It was easier to learn the language”*

Ellers svarer resten av deltakerne at det ikke var deres eget valg, og at de fikk tilbud om det fra skolen eller kommunen de hørte til:



*«Jeg valgte ikke det, firmaet mitt tilbød det gratis til meg»*

*«This class was offered to me by the municipality as a part of introduction program in Norway»*

Mesteparten av deltakerne ble altså motivert til å ta et suggestopedikurs enten fordi det var gratis eller fordi de ikke hadde noe annet valg. De ble med andre ord ikke motivert av noen konkrete behov for en alternativ metode som suggestopedi. Det er en deltaker som sier at informasjonen de fikk om metoden hørtes lovende ut, dvs. at hans/hennes oppmerksomhet ble fanget:

*«Det var den eneste som fant i område også det hørtes lovende»*

#### **Spørsmål 4: Føler du at du lærer bedre med suggestopedi enn med tradisjonelle metoder?**

Hensikten med spørsmålene fire til ni var å få en konkret vurdering av metoden fra deltakerne på bakgrunn av deres erfaring med den. På den måten kunne jeg få elevenes meninger om hvor godt metoden egner seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere. Disse meningene vil jeg bruke senere når jeg skal diskutere resultatene og foreta en evaluering av metodens egnethet for opplæring av voksne innvandrere i Norge.

Av alle deltakere er det bare én som sier at denne metoden ikke fungerte så bra for ham/henne:

*«Personlig, forstod jeg ikke konseptet godt, og det gikk ikke så bra for meg»*

Resten av deltakerne svarer «ja» på spørsmålet, og noen gir også en vurdering av metoden:

*“Yes, scale based I can give it 10 out of 10.”*

*“Yes. It’s better and quick”*

#### **Spørsmål 5: Har suggestopedikurset påvirket ditt forhold til læring generelt?**

Dette spørsmålet ble motivert av mitt ønske om å se om suggestopedi hadde bidratt til mer motivasjon for læring blant deltakerne. En deltaker svarer “Kanskje”, og en annen at tradisjonell metode er mer egnet for ham/henne:

*«Jeg ville ha likt, men det er mer nyttig for meg å studere etter den tradisjonelle metoden.»*

Dette uttrykket, at deltakeren «ville ha likt» å få et bedre forhold til læring generelt, kan tolkes som han/ hun ikke har fått det, på tross av at han/hun ønsket seg det. Ellers svarer resten av deltakerne at suggestopedi har påvirket deres forhold til læring generelt, f.eks.:

*“More than my expectations.”*

*“I think that I can learn any language at a short period of time.”*

*“Ja, men suggestopedikurset har ikke så mye tid til å lære nok. Ønsket mer tid der.”*

Disse svarene tyder på en positiv effekt, og det siste eksemplet viser også deltakerens motivasjon til å fortsette med denne metoden.

### **Spørsmål 6: Har suggestopedikurset påvirket din selvtillit og formidlingsevne?**

Jeg valgte å bruke dette spørsmålet av to grunner. Den første grunnen er Lozanovs påstander om metodens styrkende effekt på elevenes selvtillit, og den andre er funnene i flere av studiene jeg har lest (bl.a. Ipola-Häni 1995; Felix 1988; Holtwisch 1990). Disse har funnet at suggestopedisk undervisning hadde en positiv effekt på deltakernes selvtillit og formidlingsevne (jf. 2.7 om internasjonal forskning på suggestopedi). Derfor hadde jeg en hypotese om at deltakerne i min undersøkelse også hadde opplevd den samme effekten, og ville finne ut om den stemte. Dette ville også kaste lys over forskningsspørsmålet i denne oppgaven.

Resultatene bekreftet min hypotese. Bare én deltaker har svart «*kanskje*» på dette spørsmålet, mens resten svarer «ja». Likevel er det bare én av dem som utdyper litt:

*«It raised my communication ability overall. »*

### **Spørsmål 7: Hvilken del av den suggestopediske syklus likte du best?**

Valget av dette spørsmålet ble motivert av mitt ønske om å kaste lys over de forskjellige delene i den suggestopediske syklus, dvs. introduksjon, aktiv og passiv konsertlesing, aktivering og syntese (jf. 2.2 om den suggestopediske syklus), og hvordan de blir evaluert av kursdeltakerne.

Det er stor variasjon i svarene på dette spørsmålet. To deltakere sier at de liker alle delene, mens resten peker på forskjellige elementer som er typiske for den suggestopediske undervisningen, som f.eks. spill og sang, mye gruppearbeid, at læreren bruker bare

målspåket, at det er mye fantasi, og «*the everyday practice*». En student likte særlig godt variasjonen og det at metoden passer for forskjellige læringsstiler:

«*Mange ulike måter var bra til å hjelpe alle de forskjellige studentundervisning.*»

En annen deltaker skriver at han/hun likte sang og lesing av litt avanserte tekster på norsk, men legger særlig vekt på historiefortellingen:

«*Not to forget the story telling was very effective specially for me as an immigrant, it diverted my thoughts from the problems and life I had escaped from.*»

I suggestopedisk undervisning skaper både læreren og alle deltakerne sine egne fantasihistorier ved å velge nytt navn, nasjonalitet og yrke, og ved å etterpå utbrodere denne nye identiteten med flere elementer som bosted, familie, fritidsinteresser osv (jf. 2.2).

### **Spørsmål 8: Hva synes du er fordelene ved undervisningen med suggestopedi?**

Dette spørsmålet skulle hjelpe meg til å identifisere noen konkrete fordeler ved suggestopedi framfor andre metoder ut fra elevenes syn. Senere i oppgaven vil jeg sammenligne dem med lærernes svar på samme spørsmål for å kunne finne noen tendenser på tvers av gruppene. Disse vil i sin tur senere hjelpe meg til å finne svar på forskningsspørsmålet om hvordan suggestopedi egner seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere.

Det blir nevnt flere fordeler, men det er en som går igjen hos nesten alle, nemlig at det er mye lettere å lære språk med denne metoden:

«*It makes it very easy to learn the language even when you are not familiar with one word.*»

«*Is is much easier to learn. Man can easily remember, not boring and motivate you to go further.*»

«*Jeg tror du lærer uten å innse det uten å bli kjedelig og ikke legge for mye press på deg selv*»

Det at metoden er interessant og ikke kjedelig er ifølge flere en viktig fordel:

«*Interesting, effective, motivator and much easier to learn and remember.*

«*The dancing and song learning helps the integration of immigrants that they know something about the music and culture of the country and also makes the learning super fun.*»

Det at det ikke gis lekser blir også nevnt som en fordel:

«*Det er bra. Fint at det ikke gis lekser hjemme.*»

Flere kursdeltakere i voksenopplæringen er i jobb og har familier, dvs. at de ikke har så mye tid til disposisjon. I suggestopedisk undervisning får elevene ingen lekser, det eneste de kan gjøre er å lese over teksten de har jobbet med i timen før de legger seg eller når de våkner. Men her har de igjen friheten til å velge selv, et grunnleggende prinsipp ved denne metoden.

### **Spørsmål 9: Er det noen ulemper, og hvis ja, hvilke?**

Jeg valgte å ha dette spørsmålet i både lærer- og i deltakerundersøkelsen fordi det er viktig å betrakte metoden fra flest mulig sider for å kunne gi en helhetlig vurdering av den. Svarene jeg har fått gir verdifull informasjon fordi de bygger på konkrete erfaringer som disse to informantgruppene har gjort seg med suggestopedi.

Den største ulempen fra deltakernes perspektiv er uten tvil at metoden kan være litt forvirrende i starten, særlig hvis man har noe erfaring med språklæring fra før:

*“It can be confusing at the beginning if you don’t know what’s happening. It gets easier if the students are informed beforehand so they can be mentally prepared and know what to expect.”*

*“I don’t see any disadvantage from my personal point of view, however it was hard to catch at the beginning but I guess that made it easier to follow later.”*

*“A little bit confusing for those who have already experienced the traditional method.”*

Bare to deltakere svarer at de ikke ser noe ulemper ved denne metoden.

### **Spørsmål 10: Ønsker du å fortsette på et kurs som bruker suggestopedi?**

Grunnen til at jeg valgte å ha med dette spørsmålet var at jeg ville se om deltakerne hadde blitt motivert i løpet av suggestopedikurset til å fortsette med denne metoden. Min hypotese var at hvis de var det, så ville det si at det er noe ved metoden som fungerer bra og som gjør at de vil fortsette på suggestopedikurs. Det gjelder også motsatt, dvs. at hvis de ville fortsette å følge tradisjonell undervisning, så ville det si at metoden suggestopedi ikke fungerte så bra for dem.

Nesten alle svarer positivt på spørsmålet om de ønsker å fortsette med suggestopedi.

*«Jeg vil gjerne prøve det igjen, det er mulig at jeg ville bli mye bedre nå»*

*«Yes, definitely!»*

### **Spørsmål 11: Er det noe du ønsker å legge til?**

Dette spørsmålet var ikke obligatorisk å svare på og veldig åpent. Jeg bestemte meg for å ha det med i begge undersøkelsene i tilfelle det var noe viktig informantene ville dele med som kunne være relevant for oppgavens problemstilling.

Det er bare tre av deltakerne som har svart, og deres svar tar opp forskjellige temaer. En av dem skriver f.eks. om nye læringsmetoder og hvor viktig det er å forske på dem:

*«Jeg synes det er viktig å undersøke nye læringsmetoder»*

En annen deltaker sammenligner her sin erfaring fra tidligere språkkurs med suggestopedikurset og gir dermed en slags oppsummerende vurdering. Dette svaret får fram metodens annerledeshet i forhold til andre språkkurs:

*“I have been to many foreign language courses, but this was quite new, interesting and great experience along with unforgettable memories for me.”*

Den tredje informanten skriver hva han/hun synes er viktig i språkundervisningen:

*«Ja, det er to ting som er viktige, en er grammatikk andre er muntlig.»*

Her skriver deltakeren om språkundervisning generelt, men siden det ikke blir presisert eller utdypet, kan svaret ikke relateres konkret til suggestopedi.

### **6.4. Oppsummering av resultatene fra deltakerundersøkelsen**

I dette underkapitlet vil jeg prøve å oppsummere svarene fra deltakerundersøkelsen og trekke noen paralleller til svarene på lærerundersøkelsen. Målet med dette er å finne noen felles tendenser på tvers av gruppene som kan kaste lys over andre del av oppgavens forskningsspørsmål, nemlig hvordan suggestopedi egner seg som undervisningsmetode i voksenopplæringen for voksne innvandrere.

Informantgruppa består av deltakere fra forskjellige land og med forskjellig bakgrunn og erfaring når det kommer til språklæring. Likevel har de fleste lært et fremmedspråk før de begynte på suggestopedikurs. Det er kanskje derfor det ofte blir trukket paralleller til tradisjonell undervisning.

Sammenlignet med svarene fra lærerundersøkelsen er svarene her mye kortere og består ofte av bare ett ord, men det er likevel noen tydelige tendenser. Selv om de ikke hadde valgt dette

kurset selv, men fått et tilbud fra voksenopplæringscenteret eller kommunen, gir de fleste deltakerne en positiv vurdering av kurset. Det er bare én deltaker som mener at denne metoden ikke passer for ham/henne, og at han/hun lærer bedre med tradisjonell undervisning.

### **Fordeler med suggestopedi**

Som allerede nevnt, evaluerer nesten alle deltakere metoden positivt og sier at de lærer bedre med den enn med tradisjonelle metoder. Dessuten mener de fleste at suggestopedikurset har påvirket deres forhold til læring generelt, og at deres kommunikasjons- og formidlingsevne har blitt bedre. Dette kan henge sammen med at det er mye fokus på muntlig kommunikasjon og samhandling i suggestopedi. Dette blir nevnt av flere som en fordel ved metoden sammenlignet med tradisjonell undervisning.

Her har vi en overlapping med lærernes svar. Flere av suggestopedilærerne mener nemlig også at det å ha fokus på muntlig og kommunikasjon kan skape et godt grunnlag for senere utvikling av gode skriftlige ferdigheter.

En annen fordel som begge informantgruppene trekker fram, er at metoden er morsom og ikke kjedelig. Særlig bruk av sang og musikk blir trukket fram av mange informanter, og ikke bare som inngangsport til målkulturen. Musikk og sang er blant de kunstneriske midlene som brukes i suggestopedi, og som ifølge både Lozanov og nyere forskning fører til økt motivasjon og engasjement i undervisningen, men også til forbedret konsentrasjonsevne og kognitiv kapasitet (jf. 2.5 om suggestopediens midler).

Dette fører til at deltakerne lærer uten å være bevisste på det, dvs. at de ikke bruker eksplisitt drill av ordforråd og grammatikk for å lære, men at dette skjer ved å delta i flere aktiviteter som f.eks. historiefortelling, sang og spill. Eller, som en av dem uttrykker det, man lærer uten å anstrenge seg.

Derfor mener flere av dem at det er lettere å lære med metoden suggestopedi. Dette overlapper igjen med lærernes svar, der de peker på bl.a. metodens effektivitet, og at deltakerne lærer store mengder stoff på kort tid. Som vi har sett tidligere i teorikapitlet, stemmer dette overens med bl.a. Dostal og Britz sine funn (jf. 2.7 om internasjonal forskning).

En annen fordel som blir nevnt er «historiefortellingen», eller det at deltakerne får mulighet til å konstruere et nytt liv, dvs. velge en ny identitet, nasjonalitet og yrke, dikte opp en fantasifamilie osv. Deltakeren sier at han/hun likte særlig dette elementet i suggestopedi fordi det hjalp ham/henne til å skifte fokus fra virkeligheten og tenke på noe annet. De fleste

deltakere på norskkurs har flyktet fra en vanskelig hverdag, mange også fra krig og sykdom, flere har mistet familiemedlemmer og har opplevd traumatiske hendelser. Selv om det bare er en deltaker som nevner dette, og det ikke er mulig å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av denne uttalelsen, er det en interessant betraktning som kan settes i et større sammenheng.

En informant skriver at metoden tar hensyn til studentenes mange ulike måter å lære på. Mange lærere deler dette synet om at det er en flersidig metode som passer for flere. Ved å bruke et annet grunnprinsipp i suggestopedi, nemlig bruk av alle sanser, treffer man flere læringsstiler i undervisningen.

### **Ulemper ved metoden ifølge deltakerne**

Sett fra deltakernes perspektiv er det ikke så mange ulemper ved metoden som det var fra lærernes perspektiv (jf. resultatene fra lærerundersøkelsen i 6.1.). Dette kan kanskje forklares med at deltakerne i dette tilfelle er en slags «forbrukere» av metoden, dvs. at de verken må tenke på noe planlegging, lærestoff og bøker, eller på andre eksterne forhold som f.eks. størrelse og kvalitet på undervisningslokalet. Deres eneste måte å vurdere metoden på er i forhold til dens effektivitet og til det som skjer i klasserommet.

### **Behov for god informasjon på forhånd**

Behovet for god informasjon på forhånd kommer tydelig fram hos nesten alle deltakere. Den eneste informanten som gir negativ evaluering av suggestopedikurset, sier at han/hun ikke helt forstod hva metoden gikk ut på, og at det kanskje er derfor det ikke gikk så bra. Hvis man aldri har opplevd en lignende undervisningsmetode, kan man fort bli forvirret. Flere deltakere mener at metoden er såpass annerledes enn tradisjonell undervisning at man må være mentalt forberedt og få en kort orientering om hva som kommer til å skje. Så her kan tidligere erfaring med språklæring tolkes både som positivt og negativt i forhold til nye metoder. På den ene siden har deltakeren allerede noen knagger som han/hun kan henge nytt kunnskap på, men på den andre siden er det også en del forventninger til hvordan undervisningen skal være.

Det er interessant at mange av lærerne mener det samme. På spørsmålet om de hadde opplevd skepsis blant deltakere, svarer flere at de har det, særlig i starten, men de sier at dette problemet faller bort med god informasjon på forhånd som kan sies å være en viktig forutsetning i den suggestopediske undervisningen. Hvis deltakerne vet hva som venter dem, kan de selv bestemme om de vil prøve eller ikke.

Friheten til å velge selv er en av de syv grunnleggende lovene som suggestopedisk undervisning baseres på (jf. 2.4.), og som Lozanov selv sier, kommer selve navnet fra det engelske ordet «to suggest», dvs. at læreren bare foreslår, og elevene bestemmer selv om de vil være med eller ikke. Det skal ikke være noe tvang eller press. Derfor er det sikkert en god idé å ha et informasjonsmøte før kursstart der man forklarer i detalj hva som kommer til å skje på kurset og hva målet med det er.

## **6.5.Klasseromsobservasjon**

I dette kapitlet vil jeg først presentere dataene jeg fikk samlet inn under klasseromsobservasjonen som ble gjennomført høsten 2019. Denne informasjonen vil jeg bruke for å få svar på spørsmålene jeg hadde: 1. Hvordan blir alle sanser inkludert og hva slags aktiviteter anvender man for å sikre at dette skjer? og 2. Hva slags materiell blir brukt, f.eks. lærebøker, tekster, oppgaver, spill osv?

Det første spørsmålet ble motivert av et viktig prinsipp i suggestopedi, nemlig at alle sanser burde være inkludert i undervisningen, og at de forskjellige aktivitetene i klassen skal tilrettelegge for det. Vi har alle forskjellige læringsstiler, noen er f.eks. mer visuelle, noen mer auditive, mens andre lærer best når de beveger seg eller gjør noe fysisk. Dette kan bety i praksis at en undervisning som legger til rette for bruk av alle sanser vil kunne treffe flere læringsstiler. Sammenlignet med tradisjonell undervisning er dette en ny og annerledes tilnæringsmåte til undervisningen og planlegging av aktivitetene. Derfor tenkte jeg at det ville være både interessant og relevant for oppgavens forskningsspørsmål å se nærmere på det, for så å diskutere om denne tilnæringsmåten passer til bruk i norskopplæringen av voksne innvandrere i Norge.

Grunnen til at jeg valgte å ha med det andre spørsmålet om hva slags materiell som ble brukt i undervisningen, er at jeg tidligere har møtt suggestopedilærere i Norge og fått høre at dette er en utfordring. Når jeg sier materiell, mener jeg hovedsakelig to ting: lærebøker på den ene siden, og oppgaver og materiell til de forskjellige aktivitetene på den andre siden.

Som allerede forklart i teoridelen, har tekstene som brukes i suggestopedi en annen layout enn tekster i vanlige lærebøker (jf. 2.2 om den suggestopediske syklus). De er veldig lange og omfattende fordi de alltid forteller en historie. Linjene der er veldig korte og består av opptil sju stavelser. Tekstene er vanligvis oversatt til deltakernes morsmål, eller til et annet språk de



kan godt. Oversettelsen som følger originalteksten linje for linje blir vanligvis plassert til høyre. Det blir brukt illustrasjoner som er typiske for målkulturen, f.eks. bilder av kjente malere, og også ruter med grammatikk eller viktige uttrykk fra teksten.

Oppgaver og materiell til de forskjellige aktivitetene i suggestopedi er også utformet annerledes enn i tradisjonell undervisning, der man ofte får en oppgave som man må besvare i skriftlig eller muntlig form. Prinsippet som ble nevnt tidligere, at alle sanser bør inkluderes, forutsetter en annen tilnærming til utarbeidelsen av oppgaver i suggestopedi, og det krever en ekstra innsats fra lærerens side. Oppgavene kan være alt fra arbeid med store fargerike plakater og laminerte bilder, arbeid med konkrete gjenstander, forskjellige kort- eller brettspill, ballkasting og annen form av bevegelse i klasserommet. Et krav er at oppgavene skal være varierte, og at de ikke skal brukes flere ganger med samme gruppe, dvs. at lærerens kreativitet også blir utfordret. Derfor ville jeg se på akkurat dette i klasserommet jeg observerte, og på hvordan læreren der hadde løst denne utfordringen.

Som vi har sett, er begge disse spørsmålene på hver sin måte relaterte til forskningsspørsmålet, dvs. hvordan suggestopedi egner seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere, og belyser det fra forskjellige vinkler. Før jeg går inn på spørsmålene, vil jeg først presentere informasjon om deltakergruppa, og så beskrive hva som skjedde i klasserommet.

### **6.5.1. Deltakergruppen og prosjektet**

Høsten 2019 observerte jeg en gruppe som besto av totalt ti deltakere, men det var bare åtte tilstede den dagen jeg var på besøk. Jeg fulgte dem over en hel dag, fra kl 09:00 til kl 14:00, med to små pauser og en stor lunsjpause. De hadde fått beskjed av læreren på forhånd om at en masterstudent skulle komme på besøk for å se på hvordan de jobber i klassen.

Da jeg kom på besøk, hadde de allerede gått på norskkurs i fire uker. Kurset er del av en pilotstudie om suggestopedi der resultatene til gruppa som blir undervist med suggestopedi skal sammenlignes med resultatene til en kontrollgruppe som får vanlig undervisning. Jeg kjenner læreren som er med i dette prosjektet fordi hun var min mentor fra OXLO mentorprogram. Som allerede nevnt tidligere i oppgaven, er dette et program som tilbys av Oslo kommune til studenter med utenlandsk bakgrunn. Mentor er vanligvis en fagperson med erfaring fra det aktuelle feltet, og som skal hjelpe studenten med både råd og praktiske spørsmål. I mitt tilfelle var det å finne informanter og et sted der jeg kunne observere.

Alle deltakerne var voksne kvinner med ingen eller lite skolegang, og de hadde bakgrunn fra Pakistan, Somalia og Afghanistan. Når det gjelder norskkunnskaper, hadde de forskjellige utgangspunkt. Noen av dem kunne ikke noe norsk før de begynte på kurset, mens andre var ganske kommunikative, men gjorde likevel en god del grammatiske feil. For eksempel utelot de systematisk bruk av verbtider og brukte enten bare infinitiver eller presens. Videre var også ordstillingen et problem, da de med lengst botid hadde et forholdsvis stort ordforråd, men de visste ikke hvordan de skulle sette disse ordene sammen til setninger. Derfor kom utsagn ofte i form av tilfeldig oppramsing av ord, men dette ble tydelig for meg først i pausen da de snakket mer fritt. I løpet av undervisningen brukte de stort sett riktig ordstilling og gjorde ikke så mange grammatiske feil.

### **6.5.2. Hva skjedde i klasserommet?**

Min rolle var som deltakende observatør, dvs. at jeg fikk presentert meg selv for deltakerne med mitt ekte navn, yrke og nasjonalitet, men jeg fikk senere velge en fiktiv identitet og satt meg sammen med dem i en stor halvsirkel. Som allerede nevnt i teoridelen, er det vanlig at alle velger ny identitet i starten av et suggestopedisk kurs. I løpet av kurset arbeider de med å utvikle denne identiteten ved å legge til flere elementer, som f.eks. informasjon om hobby, hus og boforhold, familie osv. På den måten skaper de sin egen historie på målspråket.

Det var ikke noen pulter i klasserommet, bare stoler. Deltakerne satt i en stor halvsirkel slik at alle kunne se hverandre, og læreren satt på sin stol foran dem, men kunne ofte reise seg opp og gå rundt. Dette er en vanlig oppsetting i et suggestopedisk klasserom. Grunnen til det er at pulter og kateter ofte kan virke som en slags barriere mellom klassen og læreren, men også deltakerne imellom. Ved å fjerne dem oppnår man bedre øyekontakt og kommunikasjon, og man åpner samtidig mer rom til de forskjellige aktivitetene.

Det var noen lange bord i rommet som alle var dekket med fargerike duker, og der kunne man se forskjellige bilder og annet materiell som ble brukt i undervisningen. Det var et stort og lyst lokale med flere plakater på veggene slik at den perifere persepsjonen til deltakerne kunne utnyttes. Med perifer persepsjon mener Lozanov alt som er rundt oss og som blir oppfattet med det perifere synet, ofte inntrykk vi får uten at vi er bevisste på det (jf. 2.3 om noen nøkkelbegreper i suggestopedi). På plakaten var det f.eks. norske for- og etternavn, men også steder i Norge, navn på flere yrker, og noe enkel grammatikk, alt dette illustrert med mange fargerike bilder.

Alle deltakere hadde lapper i forskjellige farger hengende rundt halsen, og der kunne man lese deres fiktive norske navn, yrke og bosted som de selv hadde valgt i starten. Noen av dem fortalte meg de egenkomponerte historiene sine. De hadde fått hver sin perm der de hadde store fargerike bilder, og de presenterte medlemmene i sine fiktive familier med navn, yrker, bosteder og språk de snakket. Dessuten viste de meg bilder av kjøretøy de hadde kjøpt, av husene sine med alle rom, og snakket om form, størrelse og pris.

Etter denne første introduksjonsrunden som fungerte også som en slags repetisjon og oppsummering av alt de hadde lært fram til nå, introduserte læreren temaet for dagen som var «hobby og fritid». Hun gikk inn i rollen sin som filmregissør og fortalte om sine egne fritidsinteresser. Etterpå presenterte hun flere andre aktiviteter slik at deltakerne kunne velge ut to til seg selv og legge til i permen sin.

Læreren hadde klippet ut fargerike bilder av mange forskjellige aktiviteter og hadde dem liggende på en duk på gulvet slik at alle kunne se dem. Etterpå tok hun ett og ett bilde og snakket om hobbyen som var avbildet der. På slutten av denne øvelsen fikk deltakerne velge to bilder hver og lime dem på et ark som de kunne ha i permen sin. Læreren hjalp dem med å lime og skrive navn på aktivitetene og spørsmålet «Hva liker du å gjøre i fritiden?». Etterpå satte de seg ned igjen og spurte hverandre hva de liker å gjøre på fritiden. Den som stilte spørsmålet kastet en ball, og den som fikk ballen, måtte svare og stille et nytt spørsmål, og kaste den videre.

Etter denne økten hadde vi lunsjpause der vi satt sammen og spiste. Mens vi gjorde det, snakket vi også sammen, men det var ikke alle som deltok i samtalen vi hadde på norsk. En liten gruppe satt ved siden av og snakket på morsmålet. Likevel klarte jeg å få inntrykk av hvordan de som hadde noen forkunnskaper fungerte i en spontan samtale. Som allerede nevnt, var noen av deltakerne veldig kommunikative og ivret til å fortelle om familiene sine og om hva de vanligvis gjør i hverdagen. Det forekom en god del grammatiske feil i løpet av denne samtalen, men de var ikke kommunikasjonsforstyrrende, og deltakerne fikk stort sett formidlet det de ønsket.

Etter lunsjpausen jobbet de med en historie de kjente fra før. Den var fra et hefte som læreren hadde laget, og het «Drømmen til Leyla». Historien hadde blitt introdusert tidligere under den aktive og passive konsertlesingen. Under den aktive konsertlesingen leser læreren teksten høyt med klassisk musikk i bakgrunnen, vanligvis fra wienerklassisismen. Deltakerne følger med aktivt i hver sin tekst, og kan f.eks. kikke på oversettelsen eller ta notater hvis de ønsker.

Den passive konsertlesingen følger direkte etter den aktive, med en kort pause på 2-3 minutter. Under den passive lesningen kan deltakerne slappe av, til og med lukke øyne mens læreren leser teksten på nytt med barokkmusikk i bakgrunnen.

Nå jobbet de med neste fase i den suggestopediske syklus, den såkalte aktiveringsfasen der deltakerne aktiverer kunnskapen de har fått under de to lesningene og øver på å ta den i bruk. Aktiveringen utgjør den største delen av den suggestopediske syklusen, og består av flere aktiviteter som f.eks. korlesning, sang, spill, oversettelse osv. som alle har innlæring av stoffet på en avslappet og morsom måte som mål (Cramér 2011: 22; jf. 2.2. om den suggestopediske syklus).

Deltakerne skulle først svare på og så stille forskjellige spørsmål til handlingen. Under denne øvelsen ble ballen igjen tatt flittig i bruk og gikk rundt flere ganger. Etter denne «oppvarmingen» og repetisjon av innholdet hadde de høytlesing i gruppa, men den var veldig annerledes enn i vanlig undervisning. For det første skulle alle deltakere reise seg og danne en sirkel, og så begynte de å gå rundt. Læreren gikk også rundt sammen med dem mens hun leste høyt fra teksten de hadde jobbet med under den aktive og den passive konsertlesingen. Hun leste opp en og en linje eller setning med varierende intonasjon, hastighet og stemmeleie, og deltakerne skulle gjenta etter henne. Mens hun leste, gjorde hun også forskjellige bevegelser med kroppen, som f.eks. vifte med armene, hoppe, løfte et bein osv. Det var med andre ord mye bevegelse og også en del latter. Det ble lest opp bare to sider, ikke hele teksten som besto av flere sider.

På slutten hadde de en konkurranse som fungerte som en slags oppsummering og der de også øvde på å samarbeide. Deltakerne ble delt inn i to lag på fire personer, og hvert lag fikk valgt et navn. Det ble stilt mange spørsmål om innholdet i historien, og deltakerne måtte samarbeide for å besvare dem.

Dagen ble avsluttet med en sang som het «Jeg ser på deg og du ser på meg», og som de allerede hadde sunget før. Alle satt på plassene sine og sang sammen med læreren som brukte mye kroppsspråk, gester og mimikk. Hun pekte rundt i klasserommet og gjorde mange bevegelser med hendene som deltakerne hermet etter. Før de dro hjem måtte deltakerne motta noen beskjeder, så håndhilste alle på både læreren og meg og sa ha det.

### **6.5.3. Hvordan blir alle sanser inkludert, og hva slags aktiviteter anvender man for å sikre at dette kan skje?**

Å lære med alle sanser er et veldig viktig prinsipp i suggestopedi, og av den grunn prøver man å inkludere så mange sanser som mulig i hver eneste aktivitet. Som diskutert tidligere i oppgaven, innebærer multisensorisk læring aktivisering av flere sanser som syn, hørsel, berøring, duft, smak, men også andre sanser som rytmesans, formsans, farge- og språksans (Cramér 2011: 27).

For det første blir den perifere persepsjonen utnyttet. Som Lozanov sier, blir vi i hverdagen vår utsatt for mange inntrykk som påvirker oss, ofte uten at vi er bevisste på det. Likevel mottar vi disse signalene og de blir lagret i underbevisstheten vår.

I klasserommet som jeg observerte var det, som allerede nevnt, mange fargerike plakater, bilder og duker på bordene. Deltakerne kunne alltid se det som sto på veggene eller på bordene, og til enhver tid bruke det i undervisningen. Det ble brukt mye visualisering ved hjelp av bilder, kroppsspråk og mimikk, f.eks. da læreren skulle introdusere de forskjellige fritidsaktivitetene. Alt dette ga et stort visuelt input.

I tillegg til det ble det brukt flere former for sansestimulering under de forskjellige aktivitetene. For eksempel var introduksjonen av de forskjellige fritidsaktivitetene samtidig visuell og auditiv, fordi læreren uttalte alle ordene sakte og tydelig og brukte dem i setninger. Dette kan være vanlig også i vanlig undervisning, men i suggestopedi legger man enda mer vekt på muntlig input, særlig når man jobber med deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Da er arbeid med lytting kanskje enda viktigere, siden undervisningen baseres nesten utelukkende på muntlige aktiviteter i starten. Deltakerne måtte lytte aktivt og gjenta eller svare på spørsmål etterpå. Læreren skrev ikke på tavla.

Utover mye muntlig input ble også deltakernes rytmesans stimulert under gruppelesningen, og dette er veldig annerledes enn i vanlig undervisning. Læreren brukte en bestemt rytme mens hun leste en og en linje fra teksten. Hun varierte også mye på intonasjonen under denne øvelsen, dvs. stemmen gikk opp og ned hele tiden. Mange av deltakerne smilte og lo da de skulle repetere etter henne.

Fysisk aktivitet og berøring ble brukt veldig aktivt i undervisningen. For det første hadde de ballen de skulle kaste rundt, og for det andre ble en eller annen form for fysisk aktivitet inkludert i alle øvelser. Mest aktive var de under høytlesingen som allerede ble beskrevet

ovenfor. Inkluderingen av bevegelse og rytme bidro til mer stemning og latter i klasserommet, men også til økt konsentrasjon da deltakerne skulle samtidig lytte til og repetere det læreren leste, og i tillegg utføre flere fysiske bevegelser.

Når man jobber på denne måten, dvs. ved å bevisst prøve å inkludere alle sanser, sørger man for at flere læringsstiler blir truffet, noe som blir påpekt av både lærer- og deltakergruppa i min spørreundersøkelse. Selvfølgelig kan dette også ha uheldige konsekvenser hvis deltakerne ikke er vant til en slik undervisning som blir ledsaget av mange fysiske aktiviteter, sang og latter. Noen deltakere kan derfor oppleve suggestopedisk undervisning som lite seriøs og vegre seg for å være med på alle aktiviteter. Noen lærere melder om en slik vegring hos enkelte deltakere i starten, men sier også at denne innstillingen vanligvis faller bort med tiden.

#### **6.5.4. Hva slags materiell blir brukt, f.eks. lærebøker, tekster, oppgaver, spill osv?**

Som allerede nevnt, var dette kurset i stor grad basert på muntlige aktiviteter. I starten ble skrift brukt veldig lite, men det ble brukt et hefte med teksten som ble lest. Dette heftet er laget av læreren og forteller historien til marokkanske Leyla som hadde flyttet til Norge med familien sin. Det ble utarbeidet spesielt til deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Teksten besto av korte linjer, men var ikke oversatt til deltakernes morsmål. For å sikre at alle forsto det som ble lest, brukte læreren tolker til de forskjellige språkene den dagen de hadde lesing.

I tillegg til historien om Leyla var det også små bokser ved siden av teksten, som inneholdt f.eks. substantiver bøydd i bestemt og ubestemt form, entall og flertall, personlig pronomen, spørreord osv. Det var mange grammatiske funksjoner som hadde blitt introdusert i denne første teksten gruppen hadde jobbet med, i tillegg til ordforråd fra mange domener. Selv om det ikke ble gitt eksplisitt undervisning i grammatikk, ble språket presentert som en helhet. Dette betyr i praksis at flere grammatiske strukturer ble brukt fra første stund, uten at deltakerne hadde fått eksplisitt opplæring i det. Det samme gjelder også ordforråd fra forskjellige domener som vanligvis blir introdusert separat i tradisjonell undervisning.

For eksempel ble flere verbtider brukt i undervisningen, og læreren ga ofte eksempler med verb bøydd i nåtid, fortid og framtid. Dette er annerledes enn i vanlig undervisning der man har forskjellige nivåer, og på hvert nivå blir forskjellige grammatiske strukturer introdusert. For eksempel bruker man vanligvis bare nåtid på et nybegynnerstadium, for å så gradvis inkludere

andre verbtider, og disse blir gjerne introdusert og innøvd hver for seg med mange skriftlige og muntlige oppgaver. I etterkant prøver man å lære å kombinere alle verbtider, dvs. å se det store bildet. I suggestopedi gjør man det motsatte. Man møter flere verbtider helt fra starten av i en tekst, dvs. at man starter med det store bildet med en gang, så går man til enkeltelementene etter hvert og tilbake til helheten. Dette er ett av de grunnprinsippene i suggestopedi, nemlig det om forholdet mellom deler og helhet (jf. 2.4. om grunnleggende prinsipper i suggestopedi).

På siste side i boken sto det en oversikt over både grammatiske kategorier og språkfunksjoner som hadde blitt presentert så langt, bl.a. bestemt og ubestemt form av substantiver, entall og flertall; pronomen; verb og verbtider (fortid, nåtid og fremtid); possessiver; preposisjonsuttrykk; adjektiver; inversjon; relativsetninger; det-setninger; spørsmål med og uten spørreord; tidsuttrykk; grunn- og ordenstall.

Av språkfunksjoner ble følgende dekket: hilse og si adjø; presentere seg selv og andre; spørre hvordan det går; spørre og fortelle om navn, nasjonalitet og yrke; uttrykke emosjoner; oppmuntre, rose, invitere; fortelle om familien; beskrive bosted og jobb; beskrive været; uttrykke fortid, nåtid og framtid. Det betyr i praksis at alle disse grammatiske strukturer, ordforråd og språkfunksjoner fra flere domener har blitt brukt samtidig i teksten som gruppen hadde jobbet med.

I tillegg til et hefte som inneholdt denne teksten, hadde hver av deltakerne sin egen perm. Disse permene ble brukt aktivt i undervisningen til å skape og fortelle historier og jobbe med vokabular. Med andre ord skapte hver deltaker sin egen bok med bilder og farger. Det var lite skrift i form av enkeltstående ord eller korte spørsmål som ble skrevet av læreren, men hovedfokuset var på muntlig interaksjon og visualisering. Permene ble brukt som et viktig supplement i samtaler og styrket samtidig deltakernes selvbilde og mestringsfølelse fordi de selv hadde skapt et produkt som de brukte aktivt for å lære.

## 7. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene fra lærer- og deltakerundersøkelsen og fra klasseromsobservasjonen som ble presentert i kapittel 6, i lys av teori fra kapitlene 2-4. Målet med denne diskusjonen er å belyse oppgavens forskningsspørsmål, nemlig *«Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?»*.

I diskusjonen vil jeg på den ene siden sette resultatene opp mot hverandre og trekke fram noen tendenser som forekommer på tvers av dem. Med tendenser menes her noen likheter på tvers av lærer- og deltakerundersøkelsen som peker i samme retning, og som også kan knyttes til det som har blitt observert i klasserommet.

På den andre siden vil jeg diskutere disse tendensene i lys av teori om suggestopedi og internasjonal forskning på metoden (kapittel 2). I tillegg vil jeg trekke noen linjer til læringsteorier og metoder i språkundervisningen som er skissert i kapittel 3 og til hypoteser i andrespråksforskningen som ble presentert i kapittel 4.

Tendensene som jeg vil ta for meg i denne diskusjonen, er delt inn i to hovedgrupper: Først diskuterer jeg tendenser som fremhever fordeler ved suggestopedi framfor andre metoder og støtter bruken av metoden. Etterpå diskuterer jeg tendenser som viser til ulemper og utfordringer ved bruk av metoden i norskopplæringen for voksne innvandrere. Disse to gruppene med positive sider og begrensninger ved metoden vil på hver sin måte kaste lys over forskningsspørsmålet om denne metoden egner seg til bruk i voksenopplæringen.

### 7.1. Tendenser som fremhever positive sider ved metoden

Resultatene fra både lærer- og deltakerundersøkelsen viser at begge informantgruppene, dvs. suggestopedilærere og deltakere på suggestopedikurs, trekker fram flere positive sider og fordeler ved bruk av suggestopedi som kan virke støttende i forhold til metodens egnethet til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere. Det er likevel noen fordeler som peker seg tydelig ut fremfor andre, og som jeg har valgt å ta for meg i denne diskusjonen. Disse er effektivitet og rask progresjon, at metoden er gledesfylt og morsom, det at den treffer flere læringsstiler og passer for flere og til slutt metodens holistiske tilnærming.



### 7.1.1. Effektivitet og rask progresjon

Metodens effektivitet og rask progresjon blir framhevet av begge informantgruppene, dvs. både lærere som bruker metoden og deltakere som har gått på kurs der suggestopedi brukes som undervisningsmetode. Ifølge flere lærere er metodens effektivitet en viktig faktor som har motivert dem til å endre praksis da de var på jakt etter en metode som virker. «*Metoden virker*» er et utsagn som i en eller annen form går igjen hos alle lærere, og baseres både på egen erfaring fra da de selv gikk på språkkurs med suggestopedi, og på resultater fra egen undervisning. Det nevnes bl.a. større aktivisering blant deltakerne, utvikling av kommunikativ kompetanse og oppbygging av et stort ordforråd på kort tid.

Det er noen lærere som forteller at de selv lærte et nytt språk på noen få dager med suggestopedi, og fremhever særlig metodens effektivitet med tanke på utvikling av muntlig kompetanse, som ifølge dem kan gi et godt grunnlag til utvikling av skriftlig kompetanse. Å kunne samhandle på målspråket er en viktig forutsetning for videre språklæring, og ifølge Opsahl og Aarsæther også en viktig faktor i beskrivelsen av språk og språklig praksis (Opsahl & Aarsæther 2015: 123).

Under klasseromsobservasjonen ble det observert høy grad av muntlig aktivitet og samhandling på målspråket. Som allerede nevnt i forrige kapittel, var undervisningen utelukkende basert på muntlige aktiviteter og det var mye interaksjon deltakerne imellom (jf.6.5). Denne observasjonen støtter altså lærernes påstander om metodens effektivitet.

Flertallet av deltakerne på suggestopedikurs mener også at metoden er effektiv. Ni av ti svarer nemlig at de lærer bedre med suggestopedi enn med tradisjonelle metoder, og en av dem utdyper i tillegg at metoden er bedre og at man lærer fortere. En annen deltaker svarer at han/hun lærte mer enn forventet, og en tredje at han/hun kan lære et hvilket som helst språk på kort tid. Disse svarene peker i retning mot rask progresjon.

Noen av suggestopedilærerne fremhever metodens effektivitet særlig i arbeid med deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. I svarene på spørreundersøkelsen skriver flere av informantene at de ikke var fornøyd med de tradisjonelle metodene som brukes på spor 1, og at de derfor var på leting etter en alternativ metode. Flere understreker behovet for nytenkning når det gjelder akkurat denne innlærergruppa.

Når de snakker om effektivitet, utdyper flertallet av suggestopedilærerne at det er mye raskere progresjon ved bruk av suggestopedi, dvs. at man lærer mer stoff på samme tid enn på et

vanlig kurs, eller at man lærer samme stoffmengde på kortere tid. Det at man lærer fortere blir nevnt også av flere deltakere i undersøkelsen. Dette kom fram også under klasseromsobservasjonen. Undervisningsmateriellet som ble brukt på kurset dekket et bredt spektrum av grammatiske strukturer og språkfunksjoner (jf. 6.5 resultater fra klasseromsobservasjonen). Som eksempel kan vi ta bruken av fortid, nåtid og framtid i den første teksten som klassen hadde lest og som var på et nybegynnernivå, og også målrettet bruk av disse verbtidene av læreren under de muntlige aktivitetene. I tradisjonell undervisning presenteres forskjellige grammatiske strukturer gjerne trinnvis og separat, og det er uvanlig at elevene møter språket i sin helhet fra første stund. Et av suggestopediens grunnprinsipper er nemlig at det skal brukes to til tre ganger mer omfattende læringsstoff enn i tradisjonell undervisning. Ifølge Anna Cramér skal et suggestopedisk kurs med ca. tre undervisningstimer per dag inneholde 2000 til 2500 leksikalske enheter. (Cramér 2011: 66).

Det er for øvrig flere studier som melder om raskere progresjon på språkkurs som bruker suggestopedi (Dostal 2011; Britz 2013), men, som Dostal også påpeker, har ingen så langt klart å få like gode resultater som Lozanov, og dette er kanskje grunnen til at flere i forskningsmiljøet, dvs. flere som jobber innen andre- og fremmedspråkforskningen, er skeptisk innstilt (jf. 2.7 om internasjonal forskning på metoden).

### **7.1.2. Gledesfylt og morsom metode**

En annen positiv side ved suggestopedi som blir fremhevet av begge informantgruppene, er at metoden er gledesfylt og morsom. Det er mye rom for humor og latter i undervisningen, og dette, i tillegg til stor variasjon i aktivitetene, fører ifølge flere informanter til økt motivasjon hos både suggestopedilærere og kursdeltakere.

Bruk av sang, rytme og musikk i undervisningen bidrar til at deltakerne lærer samtidig som de har det gøy. Som en av lærerne uttrykker det: «*Det gir MYE MER gledesfylt undervisning!*». Som allerede nevnt tidligere, er bruk av alle sanser i undervisningen en veldig viktig forutsetning for suggestopedisk undervisning, dvs. at man har flere typer aktiviteter som aktiverer de forskjellige sansene. Flere suggestopedilærere mener at nettopp denne store variasjonen i undervisningen og den avslappede atmosfæren fører til økt engasjement blant deres kursdeltakere. Det er mange som melder om «et godt klima» i klasserommet, men også at de selv gleder seg til timene, og at de føler seg mer energiske. I forbindelse med dette uttrykker en lærer håp om at det blir forsket på mulige helsegevinster av metoden.

Deltakerne selv mener også at metoden er interessant og morsom, en av dem har skrevet at bruk av sang og dans «*makes the learning super fun*». Dessuten skriver flere studenter at dette gjør det lettere å lære og motiverer dem til å fortsette. En deltaker mener at man lærer uten å innse det, dvs. ubevisst, og denne bemerkningen er interessant fordi den går inn på noen av metodens hovedprinsipper, nemlig at man lærer best i en avslappet tilstand og uten å anstrenge seg (jf.2.4).

Som vi allerede har sett i kapittel 4, har Krashen også utviklet en lignende hypotese om at følelsesmessige faktorer som motivasjon, selvtillit og angst direkte kan påvirke tilegnelsesprosessen. Dette kaller han for «*the affective filter hypothesis*» (jf. 4.1. om Krashens hypoteser) og tilsvarer direkte Lozanovs teori om *antisuggestive barrierer* (Lozanov 2005: 29), som innebærer at vi ikke kan lære når vi er utsatt for negative faktorer som stress, angst eller dårlig selvtillit (jf. 2.3 om nøkkelbegreper).

I de siste årene har det vært mye fokus på betydningen av emosjoner i andrespråklæringen (MacIntyre, Gregersen & Mercer 2016). I nyere forskning har man bekreftet Lozanovs og Krashens påstander om at angst og usikkerhet kan redusere den kognitive kapasiteten. I tillegg har man observert en nedgang i evnen til selvkontroll, evnen til å gjenkjenne og uttrykke emosjoner og viljen til å kommunisere. Dette kan ifølge forskere være til hinder for språklæringen (Dewaele & MacIntyre 2014; MacIntyre 2002).

I praksis betyr det at man burde legge til rette for en mest mulig stressfri undervisning og i stedet fokusere på positive opplevelser som kan fjerne det affektive filteret og bidra til bedre tilegnelse. Som observasjonsdataene viste (jf. kap.6), var inntrykket at læreren hadde tatt hensyn til nettopp disse hypotesene om at positive emosjoner skaper bedre forhold for læring.

Fravær av pulter ga mer rom for fri bevegelse og skapte bedre kontakt mellom lærer og deltakere, men også deltakerne imellom. Det er et inntrykk jeg fikk fordi læreren kunne gå rundt i halvsirkelen, viste fram bilder og forklarte ting ved å bruke mye kroppsspråk, gester og mimikk. Deltakere som satt ved siden av hverandre snakket sammen og samarbeidet om å løse de forskjellige oppgavene. Dette bidro i sin tur til en uhøytidelig atmosfære. I tillegg var det flere aktiviteter som la til rette for samhandling og samarbeid, for humor og latter. Særlig under korlesingen som ble beskrevet under 6.5 lo deltakerne mye mens de hermet etter lærerens kroppsspråk, intonasjon og uttale. Under den siste øvelsen som var en konkurranse, ble det også utløst mange emosjoner i form av latter og gledesutrop. Det er for øvrig også andre forskere fra nyere tid som har kommet til lignende resultater, og som er enige med

denne teorien om at man gjennom mye humor og latter skaper en stressfri læringsatmosfære (Vaid 2006).

Glede, humor og fravær av stress står veldig sentralt i suggestopedi, og dette er også noe som skiller ut metoden fra andre, mer tradisjonelle metoder, der fokuset er først og fremst effektiv undervisning og gode resultater. I suggestopedi er læring også viktig, men det er minst like viktig å trives godt i læringsprosessen. Med andre ord er trivsel og glede viktige faktorer i suggestopedisk undervisning og en forutsetning for vellykket læring.

### **7.1.3. Bruk av alle sanser i undervisningen**

En tredje positiv side ved metoden som blir nevnt av flere suggestopedilærere, og som også ble observert i klasserommet der jeg var på besøk, er bruken av alle sanser som gjør at metoden passer for flere. Grunnen til dette er ifølge suggestopedilærerne at det blir brukt et bredt spekter av aktiviteter som skal engasjere de forskjellige sansene, som bl.a. syn, hørsel, berøring, men også rytme- og fargesans, motorikk osv. Dette gjør at undervisningen blir tilpasset flere læringsstiler.

Som nevnt i kapittel 2, mener Lozanov at begge hemisfærene i hjernen burde brukes like mye i undervisningen for å oppnå bedre effekt av læringen (Lozanov 1978: 255). Med dette mener han både den venstre hemisfæren som forbindes med det rasjonelle og logikken, men også den høyre som er ansvarlig for kreativitet, fantasi, intuisjon, musikk og rytme (jf. 2.1 om hjernens fysiologi og læring ifølge suggestopedisk teori). Koblingen til det sanselige og emosjonelle står altså veldig sentralt i suggestopedi, selv om det ikke bare er dette som er vektlagt.

Selv om flere suggestopedilærere nevner multisensorisk læring som en stor fordel, sier noen få også at det har vært en stor overgang fra tidligere praksis, dvs. at det er en helt ny måte å tenke på når man planlegger undervisningen. Bortsett fra det at det er behov for tilvenning fra lærerens side i starten, blir dette særtrekket ved suggestopedi vurdert som positivt av lærerne som bruker metoden fordi det hjelper dem til å nå fram til flere elever, f.eks. både til dem som er mer visuelle, og til dem som er mer auditive, og til elever som lærer bedre når de er i bevegelse.

Blant kursdeltakerne er det på den annen side bare én som sier at metoden passer bra for flere fordi det er «*mange ulike måter*» å jobbe på, med andre ord at man bruker ulike aktiviteter der

man prøver å involvere flere sanser. Bruk av alle sanser er altså noe denne informantgruppa ikke ser ut til å ha reflektert over. Dette kan kanskje forklares med at studentene har et annet perspektiv på undervisningsprosessen og på læring enn det lærerne har.

Deltakerne på suggestopedikurs har et forbrukerperspektiv, det vil si at de er mest opptatt av tre ting: at metoden virker, at det er rask framgang (jf. 7.1.1. der effektivitet og rask progresjon omtales), men også at det er lett å lære. Det er kanskje ikke så overraskende at mesteparten av deltakerne legger vekt på nettopp det – at man lærer uten å anstrenge seg.

Det er det man bl.a. er opptatt av i suggestopedi – at læring skal skje i en avslappet tilstand og uten bevisst anstrengelse (jf. 2.4. suggestopediens grunnprinsipper). Inkludering av flere sanser i de ulike læringsaktivitetene skal sikre flere veier inn i deltakernes hoder uten at det er mye fokus på drill, pugging og grammatikk. Dette ble observert også i klasserommet der jeg var på besøk, nemlig at hele undervisningen var basert på muntlige aktiviteter der læreren hadde prøvd å inkludere flest mulig sanser, som f.eks. bruk av bilder og farger, musikk og rytme, bevegelse (jf. 6.5 der resultatene fra klasseromsobservasjonen presenteres).

Bruk av alle sanser er altså ett av grunnprinsippene i suggestopedi, og inntar dermed en viktig rolle i planleggingen av de ulike læringsaktivitetene. Samtidig er dette prinsippet noe som tydelig skiller metoden fra tradisjonell undervisningspraksis, og krever en helt annen tilnæringsmåte til organisering av undervisningen og aktivitetene.

#### **7.1.4. Metodens holistiske tilnærming til individet**

Metodens holistiske aspekt, dvs. at den tar vare på hele mennesket, blir fremhevet av flertallet av suggestopedilærerne. Holistisk vil si helhetlig, og det betyr at individet blir sett på som en flersidig helhet, og at det blir tatt hensyn til nettopp denne helheten, dvs. ikke bare til den intellektuelle siden, men også til den fysiske og den emosjonelle siden. Elevene er der for å lære, men man tar hensyn til at de har sin bakgrunn, sine erfaringer og følelser, som i større eller mindre grad påvirker læringsprosessen.

Denne tilnærmingen blir forsøkt implementert i undervisningen ved at man tar hensyn til elevens tidligere erfaringer og emosjoner, og ved bruk av et sett med psykologiske, didaktiske og kunstneriske midler (jf.2.5). Som Anna Cramér uttrykker det, er det et dobbelt mål med suggestopedi: å lære bedre og å ha det bedre (Cramér 2011).

Tidligere vonde erfaringer med læring og negative tankemønstre blir forsøkt fjernet gjennom desuggesjon (jf. 2.3. om nøkkelbegreper), dvs. gjennom en befriende og oppmuntrende kommunikasjonsprosess (Edelmann 1988: 39; Larsen – Freeman 2011: 71). Det er flere studier som viser bedre selvtillit og motivasjon blant elevene ved bruk av suggestopedi i undervisningen (se bl.a. Felix 1988; Quast 1995; Ilpola-Häni 1995). Disse studiene bekrefter at suggestopedi har en positiv «sideeffekt» i tillegg til læringen, nemlig at man blir mer selvsikker og ens evne til å kommunisere blir forbedret.

Resultatene fra min deltakerundersøkelse bekrefter også dette. Mesteparten av deltakerne (ni av ti) svarer «ja» på spørsmålet om suggestopedi har påvirket deres selvtillit og formidlingsevne, og en av dem utdyper «*it raised my communication ability overall*» (jf. 6.4 resultater fra deltakerundersøkelsen).

Én deltaker legger spesielt vekt på historiefortellingen, og beskriver dette elementet i den suggestopediske undervisningen som effektiv fordi det har hjulpet ham/henne til å skifte fokus fra problemer og tidligere vonde opplevelser. Anna Cramér går også inn på denne problematikken. Ifølge henne er det positivt at flyktninger kan slippe å tenke på sitt tidligere liv og sine vonde erfaringer (Cramér 2012).

Det at suggestopedi har hele mennesket i fokus, og ikke bare den intellektuelle siden, har bidratt til at UNESCO anbefalte den som en metode med terapeutisk effekt som burde betraktes i all sin kompleksitet og fra alle sider, både med hensyn til undervisning og læring, og til dens medisinske og konseptuelle aspekter (UNESCO 1978: 69). Det er noe ekspertgruppa fra UNESCO observerte allerede i 1978: “*The psychotherapeutical effect of suggestopedy was observed in the very first suggestopedic foreign language courses*” (UNESCO 1978: 67).

Likevel har det gått mer enn 40 år siden ekspertgruppa fra UNESCO var på besøk i Bulgaria for å evaluere metoden, så man må være litt forsiktig med å tolke denne rapporten som en godkjenning av all suggestopedi-undervisning som foregår i dag. I tillegg må man ta i betraktning at det var helt andre rammebetingelser på den tiden. For eksempel hadde Lozanov et helt institutt til disposisjon der man bare forsket på suggestopedi. Samfunnsforholdene og målgruppa var også veldig forskjellige fra det vi opplever i dag. Samfunnet i Bulgaria var veldig homogent på Lozanovs tid, grensene var stengt og det var ikke mye kontakt med verden. I dag lever vi i et mye mer åpent samfunn, grensene er åpne og folk forflytter seg i mye større grad enn før. I dagens Norge er det både mange arbeidsinnvandrere, men også

mange flyktninger fra hele verden, dvs. to innlærergrupper med vidt forskjellig bakgrunn og læreforutsetninger. Det betyr at samfunnet også i Norge er mye mer heterogent enn det var i Bulgaria på Lozanovs tid.

Flere av mine informanter gir gode tilbakemeldinger på metodens helhetlige aspekt. En av suggestopedilærerne synes til og med at det hadde vært spennende å se om metoden også har en helsegevinst, og en annen bruker betegnelsen «*elevvennlig og etisk riktig*» ovenfor elevene. Likevel er det uten tvil behov for videre forskning på metodens effekter på hele individet utenom læring og på eventuelle helsegevinster.

Den helhetlige tilnærmingen til individet er en av tendensene som pekte seg ut i resultatene fra spørreundersøkelsene og klasseromsobservasjonen, sammen med metodens effektivitet og rask progresjon, det at metoden er gledesfylt og morsom, og at alle sanser blir brukt i undervisningen. Alle disse tendensene kan tolkes som positive i forhold til metodens egnethet til bruk i undervisningen, men det er også andre tendenser som peker i motsatt retning, nemlig at det er noen begrensninger ved denne metoden. Disse skal jeg ta for meg i neste del.

## **7.2. Tendenser som fremhever begrensninger ved metoden**

Begge informantgruppene som deltok i mine spørreundersøkelser viser til noen ulemper eller begrensninger ved bruk av suggestopedi, og i dette underkapitlet vil jeg gå nærmere inn på dem. Etter tolkningen av resultatene var det fire tendenser som pekte seg særlig ut. Den første er at metoden er veldig arbeids- og tidkrevende. Ikke så overraskende blir det nevnt som ulempe bare av suggestopedilærerne, og jeg har valgt å ha det med i diskusjonen fordi det ser ut til å være en utfordring for flere av dem. Den andre utfordringen som lærerne melder om, er skepsis blant deltakere i starten som overlapper med svarene til halvparten av deltakerne. De synes nemlig at metoden kan være litt forvirrende i starten, og uttrykker et behov for grundig informasjon ved kursstart. Den tredje tendensen som viser til begrensninger ved suggestopedi, er metodens spesifikke krav til bl.a. lokale og størrelsen på gruppa. Den fjerde og siste utfordringen som peker seg ut etter tolkning av resultatene, er behovet for digitalisering som blir nevnt av flere lærere. Det er ingen av deltakerne som nevner dette, men jeg har likevel valgt å ha det med i diskusjonen fordi det er en signifikant del av lærerne som nevner det, og fordi det henger sammen med behovet for videre forskning på metoden som ble nevnt under 7.1.4. En annen grunn er at en eventuell digitalisering av metoden kan være viktig for dens spredning og framtidige utvikling.

### **7.2.1. Undervisningsmaterieell: arbeids- og tidkrevende for læreren**

Som allerede nevnt ovenfor, blir denne utfordringen med undervisningsmaterieell trukket fram av de fleste suggestopedilærere som deltok i min spørreundersøkelse. Her blir det problematisert to ting: For det første finnes det for lite tekstmateriale i form av lærebøker, og for det andre er det vanskelig å produsere materieell til aktiveringsfasen.

I suggestopedi er man avhengig av å ha spesielle lærebøker med tekster som fyller spesifikke krav, dvs. de skal inneholde korte linjer bestående av opptil sju stavelser, fargerike bilder og de skal være oversatt til et språk deltakerne kan veldig godt (jf. 6.5). Særlig dette siste kravet kan sies å være en utfordring i Norge, i og med at det er stor heterogenitet i gruppene, dvs. at deltakerne kommer fra mange forskjellige land, og det er vanskelig å ha teksten oversatt til så mange språk. Hvis man jobber med analfabeter, kan man bruke tolker, som læreren jeg observerte hadde gjort. Dette kan likevel også by på utfordringer hvis man har en altfor sammensatt og/eller stor gruppe, og da må skolen regne med en del ekstra kostnader i tillegg. En annen utfordring er at uttrykksmåten i disse lærebøkene stadig må oppdateres på grunn av samfunnets utvikling.

Ifølge Lize Britz fra universitetet Stellenbosch i Sør-Afrika der man bruker suggestopedi i tyskundervisningen, er de tilgjengelige tekstene og lærebøkene ved universitetet blitt utdatert, da både tysk og afrikaans er i stadig utvikling (slik alle levende språk er), og det er flere ord og uttrykk som ikke lenger brukes på samme måte (Britz 2013: 38). Med andre ord eksisterer det et stadig behov for oppdatering av læreverkene på alle språk, noe som er vanskelig gjennomførbart i praksis, særlig når gruppene er såpass heterogene som i Norge.

Som allerede nevnt ovenfor, ser også utarbeidelse av materieell til aktiveringsfasen ut til å være et problem. Det er fasen som kommer etter den aktive og den passive konsertlesingen, og der deltakerne øver på nytt stoff. I vanlig undervisning brukes ofte arbeidsbøker med diverse oppgaver om det aktuelle temaet. Siden suggestopedi er en metode som i stor grad baseres på muntlige aktiviteter, er det læreren som må lage alt av materieell til disse aktivitetene. Som mange av informantene mine skriver, er dette krevende i praksis for de fleste. En av lærerne mener til og med at det derfor er så få som bruker metoden fullt ut.

Det er en interessant påstand, og kan settes i sammenheng med svarene jeg har på spørsmålet om lærerne bruker suggestopedi i kombinasjon med andre metoder. Det er kun to av dem som bruker bare suggestopedi. Flesteparten kombinerer den med andre metoder eller gjør noen



tilpasninger, og det er flere som nevner bl.a. bruk av digitale læremidler som supplement. Lærerne forklarer likevel dette valget med ønsket om mest mulig variasjon.

Under klasseromsobservasjonen så jeg også at læreren hadde laget alt av materiell selv. Det var mange bilder som var laminerte, og som læreren brukte da hun fortalte om familien sin. Under den ene aktiviteten jeg observerte, hadde hun også skrevet ut og klipt opp bilder av forskjellige fritidsaktiviteter som deltakerne fikk limt inn i permene sine. Mitt inntrykk var likevel at mye av dette materialet som hun hadde laget, kunne brukes om igjen. Det vil i praksis bety at jo lengre erfaring man har som suggestopedilærer, jo større ressursbank har man, men særlig i starten må man bruke ekstra mye tid på å lage materiell.

I tillegg krever det en stor dose kreativitet og nøye planlegging fra lærerens side, med tanke på at man burde engasjere alle sansene under de forskjellige aktivitetene for å få mest mulig utbytte av den suggestopediske undervisningen. Likevel opplever flestparten av lærerne også veldig mye frihet nettopp på grunn av det. Som en av lærerne uttrykker det: «*Lærer blir sin egen sjef og styrer tempo og utvalg av lærestoff*».

Som vi har sett, kan det å lage alt av materiell betraktes fra flere sider, det er både fordeler og ulemper ved det. På den ene siden er dette en tid- og arbeidskrevende prosess, men på den andre siden gir det læreren mer frihet til å organisere egen undervisning.

### **7.2.2. Skepsis blant deltakerne og behov for god informasjon på forhånd**

På spørsmålet om de har opplevd skepsis blant deltakerne svarer mestparten av suggestopedilærerne (14 av 16) at de har det, og de nevner hovedsaklig to grunner til det. Den første er at deltakere som har erfaring fra vanlig undervisning, etterlyser mer skriftlige øvelser og grammatikkoppgaver. Disse deltakerne kan derfor være skeptisk innstilt til suggestopedi, i og med at metoden i stor grad baseres på muntlig aktivitet, og at det ikke er noen eksplisitte grammatikkoppgaver, i hvert fall ikke i den forstand man kjenner fra tradisjonell undervisning.

Den andre grunnen til skepsis blant deltakerne på suggestopedikurs er ifølge lærerne at det er mye musikk, sang, spill og bevegelse i suggestopedisk undervisning, og at enkelte ofte kan oppleve dette som barnslig. I forbindelse med det har noen lærere fått kommentarer fra deltakere som «*dette er barnehage*», og disse kommentarene kommer ofte fra personer med høyere utdanning som mener at man ikke kan lære språk på den måten.

En av lærerne går også inn på konsekvensene av denne skepsisen, og hevder at deltakerne ikke lærer så mye når de er skeptisk innstilt. Skepsisen fungerer altså som en slags barriere som hindrer ny innlæring. Som allerede nevnt i kapittel 2, beskriver også Lozanov denne mekanismen. I denne sammenhengen bruker han begrepet «antisuggestive barrierer» som er en slags mentale forsvarsmekanismer som ofte kan være til hinder i undervisningen (jf. 2.3. om nøkkelbegreper).

Han skiller da mellom tre typer barrierer. Den emosjonelle barrieren forkaster alt vi ikke er fortrolige med og som ikke gir oss en følelse av trygghet. Den andre barrieren er den etiske, som gjør at vi ikke aksepterer ting som strider imot våre etiske, kulturelle eller religiøse prinsipper. Den logisk-kritiske barrieren er grunnen til at vi ikke godtar ting som ikke har en logisk forklaring, eller som ikke tilsvarer våre forventninger.

I tilfellene der suggestopedilærerne opplever skepsis blant deltakerne er den logisk-kritiske barrieren oppe, men flere av mine informanter i lærergruppa melder også om at man kan senke den med god informasjon på forhånd. De to lærerne som svarer at de aldri har opplevd skepsis, skriver nettopp det, at de alltid har et informasjonsmøte på forhånd der de orienterer deltakerne om hva som kommer til å skje på suggestopedikurset.

Behovet for god informasjon på forhånd kommer også tydelig fram i deltakernes svar på spørsmålet om hva de synes ulempene med suggestopedi er. Halvparten av dem svarer at metoden kan oppleves som forvirrende i starten fordi man ikke forstår hva som skjer, men de sier også at det går bedre etter hvert som de blir vant til den nye undervisningsmåten og aktivitetene. En deltaker utdyper i forbindelse med det at det kan være lettere hvis studentene er mentalt forberedt helt fra starten av, og vet hva de kan forvente.

### **7.2.3. Spesifikke krav som størrelsen på gruppa, krav til lokale og lærerens rolle i suggestopedisk undervisning**

Det finnes en del spesifikke krav eller betingelser i suggestopedisk undervisning, fra ytre faktorer som størrelsen på gruppa og undervisningslokale, til mer sentrale faktorer som lærerens rolle og hvordan suggestopedisk undervisning er organisert. Disse betingelsene blir nevnt av mange lærere i deres svar på spørsmålet om de synes det er noen ulemper ved metoden. I det følgende vil jeg se nærmere på disse kravene og diskutere dem i lys av teori om metoden.

En viktig forutsetning i suggestopedi er at gruppene ikke burde være så store. Lozanov anbefaler en størrelse på ca. 15 personer i gruppa, noe som i praksis kan være en utfordring for store skoler der det er mange elever i hver klasse. Dette er også noe noen av suggestopedilærerne peker på i min undersøkelse.

Ifølge Christensen, Fabricius-Bjerre og Nielsen er det mulig å løse dette problemet ved at to deltakere deler en fiktiv identitet og samarbeider om å utvikle den. De skriver at de valgte denne løsningen fordi de ofte hadde 24-28 deltakere på kursene sine. Forfatterne mener selv denne delingen av identiteter skapte enda tettere bånd deltakerne imellom og bedre forutsetninger for samarbeid (Christensen, Fabricius-Bjerre & Nielsen 1993: 68).

En annen viktig forutsetning i suggestopedi er lokalet. Det skal være stort og lyst, med fargerike plakater og bilder på veggene, gjerne med blomster og kunstgjenstander som skaper en behagelig og harmonisk atmosfære. Alle disse elementene i innredningen hører til de såkalte psykologiske midlene som sammen med de didaktiske og kunstneriske midlene spiller en viktig rolle i suggestopedi.

Under didaktiske midler forstår man lærestoffet og måten det blir organisert på. Et hovedprinsipp er at alt skal gjenspeile alt, helheten skal gjenspeile enkeltelementene og omvendt. Under kunstneriske midler forstår man bruk av alle typer didaktisk tilpasset kunst som bilder, musikk, sang, litteratur, skuespill osv.

De psykologiske midlene handler om selve måten klasserommet er innredet på og om hvordan deltakernes perifere persepsjon blir utnyttet. Dette kravet i suggestopedi baseres på Lozanovs teori om at vi som individer hele tiden blir utsatt for signaler fra omgivelsene, og at vi ubevisst blir påvirket av det. Derfor mener man innenfor suggestopedisk teori at en harmonisk og behagelig atmosfære som stimulerer sansene på en positiv måte, kan bidra til mer glede og trivsel i klasserommet, som i sin tur kan føre til bedre læring. Dette er, som nevnt i kapittel 2, ett av hovedprinsippene i suggestopedi, nemlig at læring skal skje med glede og i en avslappet tilstand (jf. 2.4. om grunnleggende prinsipper).

Dette punktet blir trukket fram av suggestopedilærere i undersøkelsen min fordi flere er nødt til å bytte klasserom, og det betyr at de hver gang må ta med seg alt av plakater, kunst osv. til det nye klasserommet. På noen skoler har man ikke lov til å henge noe som helst på veggene. I tillegg må de bære alt av materiell de har laget til de forskjellige aktivitetene, og noen skriver at det hadde vært fint om de alltid kunne bruke det samme klasserommet, og om de hadde et skap til oppbevaring av materiell.

Lærerrollen inngår også under de psykologiske midlene, dvs. at læreren regnes som en viktig psykologisk faktor i suggestopedisk undervisning. Med dette menes både utseende, væremåte, stemme, men først og fremst innstilling til elevene og læringsprosessen. I tillegg til å være entusiastisk, oppmuntrende og positiv ovenfor elevene skal læreren ha en naturlig autoritet i klasserommet, men uten å være autoritativ (jf. 2.3. om nøkkelbegreper).

Læreren må dessuten spille flere roller i suggestopedisk undervisning, dvs. at hun må være både en naturlig leder i klasserommet, en venn og støttespiller, og at hun må ta på seg en ny identitet. Suggestopedisk undervisning krever, i tillegg til en rekke pedagogiske egenskaper (som vanlig undervisning), mye kreativitet, og sist, men ikke minst også skuespillertalent.

Dette blir trukket fram av noen av lærerne som deltok i min spørreundersøkelse. En lærer peker bl.a. på at suggestopedisk undervisning krever at læreren er i god fysisk form, og at hun hele tiden må være mentalt til stede. Grunnen til det er at læreren har påtatt seg en fiktiv identitet og må gå inn og ut av rolle hele tiden, men også at hun må være veldig aktiv i løpet av undervisningen, også fysisk aktiv. Hun må f.eks. være skuespiller i introduksjonen, gå rundt i klasserommet, peke på ting og bruke mye kroppsspråk, lese høyt under den aktive og passive konsertlesingen, organisere de forskjellige aktivitetene under aktiveringsfasen osv., og alt dette krever mye energi.

#### **7.2.4. Paradigmeskifte og behov for digitalisering**

Det er flere suggestopedilærere som uttrykker et ønske om digitalisering av metoden. Dette kommer særlig fram i svarene på spørsmålet om de bruker bare suggestopedi, eller om de kombinerer den med andre metoder. Som allerede nevnt i kapittel 6 der jeg presenterer resultatene fra lærerundersøkelsen, er det bare to suggestopedilærere som bruker ren suggestopedi. Mesteparten svarer at de bruker den suggestopediske tilnærmingen, dvs. metodens grunnprinsipper, men at de supplerer med oppgaver og lærestoff fra andre læreverker. Det nevnes bl. a. bruk av lytteoppgaver og YouTube-videoer, tilpassing av digitale oppgaver etter læreverkene i suggestopedi, og en lærer presiserer «(...) *Både med ipad og pc*».

Flere lærere ser det som en ulempe at de suggestopediske lærebøkene som finnes, ikke er digitaliserte: «(...) *stor mangel at bøkene ikke er digitalisert, deltakerne kan ikke lytte hjemme, taper i konkurransen med andre verk*», og videre «*Bøkene bør digitaliseres og materiell til aktivitetene lages av et forlag eller Kompetanse Norge*».

Vi lever i en digital tidsalder, og alle områder av livet vårt er i større eller mindre grad preget av denne digitaliseringen. Skole og utdanning er noen av områdene der teknologi brukes i veldig stor grad. For at suggestopedi skal kunne brukes på like fot med andre metoder, og ikke tape i konkurransen med andre læreverk, som informanten min skriver, burde man vurdere eventuell inkludering av digitale elementer i form av lytteøvelser, spill og kreative oppgaver, videoer, podcasts osv. Naturligvis burde dette skje gradvis og i tråd med suggestopedisk teori, men vi har for lengst kommet til et paradigmeskifte. Ny teknologi har endret måten vi lever og tenker på, og det betyr at suggestopedi også må tilpasses. En av lærerne går nærmere inn på det og utdyper: *«Vi har for lengst kommet til et paradigmeskifte. Ny teknologi bør involveres i metoden».*

En eventuell tilpassing og digitalisering av suggestopedi hadde vært viktig for metodens popularisering og spredning som er noe flere av suggestopedilærerne ønsker seg, som bl.a. *«Jeg skulle ønske metoden kunne bli mer kjent og anerkjent. Fint at den blir forsket på. Metoden fortjener å få en renessanse».* En av deltakerne på suggestopedikurs peker også på behovet for forskning på nye metoder: *«Jeg synes det er viktig å undersøke nye læringsmetoder».*

Det er et tydelig behov for forskning på suggestopedi, i og med at metoden ble utviklet på 60-tallet. En annen grunn er at samfunnet har forandret seg mye siden den tiden Lozanov forsket på metoden, og digitalisering er ikke den eneste forandringen. Innlærergruppene er mye mer sammensatte enn det de var før, folk forflytter seg i mye større grad og har andre grunner til å lære seg et fremmed- eller andrespråk enn det de hadde på Lozanovs tid.

En av suggestopedilærerne går også nærmere inn på denne problematikken: *«(...) Vi har mange flere nasjonaliteter. Deltakerne i prosjektet den gangen var neppe tvunget til å lære seg et nytt språk på samme måte som vi opplever i dag (...)*» I dag er språk et nødvendig og uunnværlig redskap hvis man vil klare seg i et samfunn og bli et fullverdig medlem av det. Samtidig understreker den samme informanten at det er noen viktige prinsipper metoden bygger på, som f.eks. etikk og det ydmyke holdningen ovenfor eleven, og at den har noen *«magiske nøkler som vi bør se nærmere på»*, og som burde sees i lys av situasjonen i dag og dokumenteres.

### 7.3. Oppsummering av hovedtendensene i diskusjonen

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på noen tendenser som har pekt seg ut i svarene på lærer- og deltakerundersøkelsene og under klasseromsobservasjonen som jeg gjennomførte i løpet av masterprosjektet. Jeg har diskutert disse tendensene i lys av teori fra kapitlene 2-4 for å kunne belyse forskningsspørsmålet i denne oppgaven, nemlig: *Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?*

Etter å ha sett på metoden fra forskjellige synspunkter og diskutert forskjellige tendenser i lys av teorien, mener jeg at svaret på spørsmålet om metodens egnethet til bruk av voksenopplæringen er veldig sammensatt. Til tross for at begge informantgruppene gir en positiv vurdering av metoden som helhet, går de også inn på en del utfordringer og forbedringsområder. På den ene siden har vi sett på noen tendenser som tyder på at det er noen sider ved suggestopedi som gjør metoden velegnet til bruk i voksenopplæringen. Dette er f.eks. effektivitet og rask progresjon, at metoden er gledesfylt og morsom, bruk av alle sanser i undervisningen og metodens holistiske tilnærming til individet.

På den andre siden er det noen andre tendenser som peker på noen ulemper og utfordringer ved metoden, som f.eks. at det finnes lite tilgjengelig undervisningsmaterieell som gjør metoden arbeidskrevende for læreren. Andre utfordringer er at det ofte er skepsis blant deltakerne, at metoden stiller altfor mange spesifikke krav som kan være vanskelig å oppfylle og sist, men ikke minst, behovet for fornyelse av metoden i form av bl.a. digitalisering, videreutvikling og forskning.

Oppsummerende for dette kapitlet kan man si at alle disse tendensene som ble diskutert ovenfor tyder på at det er et potensiale ved suggestopedi. Metoden har vist seg å være effektiv og gi raske resultater, særlig når det gjelder utvikling av kommunikativ kompetanse på et nybegynnerstadium. I tillegg til det er den gledesfylt og morsom både for læreren og elevene, og ser ut til å skape et godt miljø i klassen.

Som en av suggestopedilærerne også skriver, har metoden noen nøkler og mekanismer som gjør at den virker, og som man burde se nærmere på og dokumentere. Hvorfor virker metoden og hvordan kan man bruke den på best mulig måte? Hvilke grupper burde den brukes på og hva slags tilpasninger burde man gjøre? Hvordan kan man modernisere metoden og samtidig ta hensyn til dens grunnprinsipper og essens? Alt dette er spørsmål man burde finne svar på.

I tillegg er det viktig for metodens framtid og eventuelle spredning at det finnes flere tilgjengelige læremidler i form av både lærebøker og materiell til aktiveringsfasen. Man burde satse på utarbeidelsen av ressurser som er laget i tråd med suggestopedisk teori, men som også er aktuelle og oppdaterte og fyller kravene i vårt moderne samfunn. Det vil gjøre metoden mer attraktiv for både lærere og deltakere. Det er med andre ord også et stort forbedringspotensial og flere muligheter for videreutvikling og forskning på suggestopedi. Dette går jeg nærmere inn på i oppgavens siste kapittel.

## 8. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på den alternative metoden suggestopedi og på dens egnethet til bruk i norskopplæringen av voksne innvandrere. Jeg har funnet svar på følgende forskningsspørsmål: «*Hva er suggestopedi og hvordan egner denne metoden seg til bruk i norskopplæringen for voksne innvandrere?*».

Dette forskningsspørsmålet kan sies å være relevant på flere måter. For det første er metoden suggestopedi forholdsvis lite kjent i Norge, til tross for at den ikke er ny. Grunnen til det kan være at den ofte blir oppfattet som kontroversiell, og at den har møtt en del skepsis og motstand. I den forbindelse kunne en nøye beskrivelse av metodens teoretiske grunnlag og prinsipper kaste mer lys på dens mekanismer, men også gi en kritisk vurdering av suggestopedi ved å se på fordeler og ulemper ved bruk av metoden i en norsk kontekst.

For det andre ser det ut til å være et utpreget behov for metodeforskning på andrespråksfeltet, som det kommer fram fra Fafo-rapporten «*Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker og for hvem?*». Som allerede nevnt i innledningkapitlet, er det påfallende lite forskning på hvilke metoder som gir best effekt for deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten 2017: 310).

Prosjektene til Lisa Hartmark (jf. 2.8 om suggestopedi i Norge) viser at det er mulig å oppnå gode resultater, men samtidig må man være forsiktig med å betrakte disse resultatene som forskning da de ikke er basert på en vitenskapelig undersøkelse. Hun viser at det er mulig å få resultater forutsatt at man har nok erfaring både med suggestopedi og med arbeid på spor 1 slik at man kan ha riktig tilnærming og gjøre de nødvendige tilpasningene, men det er fortsatt behov for forskning på dette området.

Det har altså vært et dobbelt mål med oppgavens forskningsspørsmål. På den ene siden hadde jeg som mål å gi en beskrivelse av metoden, dens teoretiske grunnlag og prinsipper, og sette den i sammenheng med andre læringsteorier og retninger på andrespråksfeltet. Det har jeg gjort i oppgavens teoretiske del som består av kapitlene 2, 3 og 4.

Som vi har sett fra den teoretiske delen, ser suggestopedi ut til å være veldig annerledes enn grammatikk-oversettelsesmetoden eller behavioristisk læringsteori. Det er en alternativ metode med fokus på muntlig kommunikasjon og som i stor grad baseres på musikk, sang, spill, kreativitet og positive opplevelser. Følgelig har suggestopedi mer til felles med nyere læringsteorier og metoder i språkundervisningen, som bl.a. Vygotskys sosialkonstruktivisme, Krashens hypoteser og andre interaksjonelle tilnærminger til andrespråklæring, som f.eks. Longs interaksjonshypotese og Swains outputhypotese (jf.3.6).

På den andre siden ville jeg undersøke nærmere hvordan suggestopedi fungerer i praksis for å kunne gi en kritisk vurdering av metodens egnethet i en norsk kontekst. Til dette har jeg brukt to spørreundersøkelser, en for suggestopedilærere og en for deltakere som har gått på kurs med denne metoden, og jeg har også vært på besøk i et klasserom der suggestopedi brukes som undervisningsmetode. Resultatene fra begge spørreundersøkelsene og fra klasseromsobservasjonen har blitt presentert i kapittel 6, og i kapittel 7 har jeg diskutert noen viktige tendenser i disse resultatene i lys av teorien fra kap. 2-4.

## **8.2. Oppsummering av funnene**

Her vil jeg kort oppsummere resultatene fra lærer- og deltakerundersøkelsen og klasseromsobservasjonen, som skulle kaste lys over forskningsspørsmålets andre del, nemlig hvordan suggestopedi egner seg til bruk i norskopplæringen av voksne innvandrere.

Man kan påstå at metoden blir positivt vurdert i sin helhet av begge informantgruppene. Lærergruppa legger særlig vekt på metodens effektivitet og raske progresjon, og mesteparten av deltakerne svarer at de lærer bedre med suggestopedi enn med andre metoder. Her ser den raske utviklingen av kommunikativ kompetanse og et stort vokabular ut til å spille en viktig rolle, og også det at metoden gir deltakerne mestringfølelse på kort tid. En annen positiv side ved suggestopedi er at det er en metode som gir mye glede, og der aktivitetene er veldig varierte, med mye musikk, sang, spill og bevegelse. Dette blir også nevnt av begge informantgruppene som en tydelig fordel framfor tradisjonelle metoder. En tredje fordel er at



man prøver å inkludere alle sanser i den suggestopediske undervisningen, og dette bidrar til at metoden er tilpasset flere læringsstiler. Den holistiske tilnærmingen til individet blir også trukket fram som en fordel ved suggestopedi.

Samtidig peker begge informantgruppene på noen vanskeligheter og begrensninger ved metoden. Flere suggestopedilærere mener at den er arbeids- og tidkrevende fordi det er lite tilgjengelig materiell og de må lage mye selv. Skepsis blant deltakere kan også være en utfordring, og derfor er det nødvendig med god informasjon på forhånd. I tillegg til det ser metodens spesifikke krav til bl.a. lokale, størrelsen på gruppa og lærerens rolle ut til å være vanskelig å oppfylle, og sist, men ikke minst, ser det ut til å være et stort behov for fornyelse av metoden med f.eks. inkludering av digitale læringsmidler.

Alt i alt kan man si at suggestopedi er en metode som tilbyr en annerledes tilnærming til både undervisningen, lærestoffet og innlæreren, og som krever en stor innsats fra lærerens side, ikke bare med tanke på forberedelse av materiell. Det er en endring av praksis som krever en stor omstilling i måten man tenker og planlegger timene på.

Denne alternative metoden kan definitivt bidra til utviklingen av andrespråksfeltet i Norge, men det forutsetter at den forskes videre på. På den ene siden tilbyr den mange nye muligheter, men på den andre siden er det en del utfordringer og tilpasningsbehov.

### **8.3. Begrensninger ved oppgaven og muligheter for videre forskning**

Denne masteroppgaven er en introduserende studie av metoden suggestopedi, og målet har vært å skape en oversikt over metodens teoretiske grunnlag og prinsipper, samt gi en kritisk vurdering av hvordan den fungerer i praksis. Oppgaven pretenderer på ingen måte å gi en grundig og flersidig vurdering av denne metoden, da den baseres på lite empiri. Studien burde snarere betraktes som en kikk inn i suggestopediens verden og en anmodning til videre forskning på denne og andre alternative metoder.

En av de største utfordringene i arbeidet med oppgaven har vært datainnsamlingen. Jeg har fått god hjelp av flere med å spre spørreundersøkelsene til suggestopedilærere og deltakere på suggestopedikurs, men det har likevel tatt lang tid å få besvarelsene. Til slutt ble det 16 besvarelser fra suggestopedilærere og bare 10 fra deltakere på suggestopedikurs som kan sies å være en tydelig begrensning ved min oppgave.

Klasseromsobservasjonen gir også bare et lite innblikk i det som skjer i et suggestopedisk klasserom da jeg bare var der én dag. For å kunne gi en grundigere vurdering av hvordan metoden fungerer i praksis, burde man følge en gruppe over en lengre tidsperiode, eventuelt intervju deltakerne, eller sammenligne med en kontrollgruppe. Dette forutsetter likevel at man har mer tid til disposisjon, og det kunne kanskje inngå i et større forskningsprosjekt.

Tatt i betraktning at det ennå ikke finnes noe forskning på suggestopedi i Norge bortsett fra masteroppgaven til Else Bakkehaug (2017), kan man si at denne oppgaven har vært ett av de første stegene i denne retningen og innebærer at mulighetene til å forske på suggestopedi er veldig mange.

Blant annet ville det vært både spennende og viktig å se hvordan denne metoden kan brukes på spor 1 i voksenopplæringen, og det jobbes allerede på dette området. Som nevnt i kapittel 6, har Høgskolen i Volda startet et pilotprosjekt som, i likhet med min undersøkelse, har et teoretisk og et praktisk perspektiv. På den ene siden vil forskerne prøve å identifisere faktorer som kan ha innvirkning på hvordan språk blir prosessert i menneskehjernen. På den andre siden vil de i prosjektets empiriske del se på hvordan disse faktorene virker i praksis. De vil følge to grupper med ikke lesekyndige innvandrere i løpet av høsten 2019. Den ene informantgruppa får norskopplæring med suggestopedi, mens den andre gruppa får vanlig andrespråkopplæring. Deltakerne er gruppert i par med lignende forutsetninger (med hensyn til førstespråk, norskkunnskaper, bakgrunn fra kriseområde) som skal sammenlignes på slutten av opplæringsperioden.

Et annet forslag til forskning som kommer fram fra min studie, er å se på hvordan metoden kan brukes sammen med digitale læremidler. Der er mulighetene veldig mange i og med at vi lever i et samfunn som i stor grad er preget av digitalisering på alle områder. Med tanke på at man legger så stor vekt på bruk av alle sanser i suggestopedi, ville det vært interessant å se om man kan bruke ny teknologi til ytterligere sansestimulering og læring.

En av suggestopedilærerne i min undersøkelse skriver at det hadde vært spennende å se om det er noen helsegevinster ved bruk av suggestopedi. Som allerede nevnt i diskusjonen, skrev ekspertgruppa fra UNESCO om metodens terapeutiske effekt i sin rapport fra 1978. I den sammenheng ville det vært veldig interessant å se om nyere forskning også vil bekrefte denne påstanden.

Behovet for videre forskning er kanskje ett av de viktigste funnene i denne oppgaven, og her tenker jeg ikke bare på suggestopedi. Det ser ut til at det er stort behov for alternativ tenkning

i andrespråksopplæringen, særlig når det gjelder innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn, og derfor er det viktig å undersøke mulighetene som alternative metoder kan tilby.

## Litteraturliste:

- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (2016). Increasing fluency in L2 writing with singing. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2:271-292.
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (2017). Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education* 63 (2017) 231e242.
- Bakkehaug, E. (2017). *Suggestopedia – a teaching method to promote learning in the second language classroom*. Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag. Høgskolen i Østfold.
- Bauer, E. (2006): Das erste oder aktive Lernkonzert. In: Grötzebach, C. (Hrsg.) (2006). *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: GABAL Verlag GmbH, S. 44-49.
- Baur, R.S. (1984). Die psychopädische Variante der Suggestopädie. In: Bauer, H.L. (Hrsg.) *Untersuchungspraxis und theoretische Fundierung*. München: Goethe Institut 291-336.
- Britz, L. (2013). *Suggestopädie als alternative Methode in der aktuellen Diskussion zu Fremdsprachenmethoden: Theorie und Praxis im südafrikanischen DaF-Kontext*. Department of Modern Foreign Languages. University of Stellenbosch.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christensen, B., Fabricius-Bjerre, R. & Nielsen, E. B. (1993) *Suggestopædi i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis.
- Cramér, A. (2011). *Suggestopedi. Lära bättre – må bättre*. Stockholm: Alla Sinnen Förlag.
- Cramér, A. (2012). *Suggestopedi. En annen måte å lære fremmedspråk på*. I: Bedre skole.
- Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. (2014). Two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. In MacIntyre & Gregersen (eds.). *Positive Psychology in SLA* (special issue, *Second Language Learning and Teaching*), s. 237-274.
- Djuve, A.B., Kavli, H.C., Sterri, E., Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* Fafo-rapport 2017:31

- Dostal, C. (2011). *Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Dulay, Heidi & Burt, Marina (1974). *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*. I: Language Learning 24 (1). University of Michigan Press
- Edelmann, W. (2007). *Suggestopädie und Superlearning. Suggestopädische Lernverfahren auf dem Prüfstand*. 7. Auflage. Kröning: Asanger Verlag GmbH.
- Felix, U. (1988). The effects of music, relaxation and other suggestopedic elements in a primary school German class. An experimental investigation. *Per Linguam*. Vol. 4, No. 2.
- Hartmark, L. (2012) Rapport om norskopplæringen av analfabeter i EU-prosjektet.
- Hartmark, L. (2016) Rapport om norskopplæringen for analfabeter og personer med lite skolebakgrunn i regi av NAV Bærum 01.02. – 01.06. 2016.
- Holtwisch, H. (1990). *Fremdsprachenlernen alternative. Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Englischunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Kolb, B. & Whishaw, Ian Q. (2009). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Sixth edition. University of Lethbridge. New York: Worth Publishers.
- Krag, W. (1988). *Zur Wirkung der suggestopädischen Lehrmethode: allgemeine theoretische Begründung und empirische Überprüfung*. Dissertation Universität Osnabrück.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language teaching*. Third edition. Oxford: Oxford university press.
- Long, M.H. (1985). Input and second language acquisition theory. In Gass, S.M. and Madden, C.G. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-93
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of suggestology*. London: Gordon and Breach.

Lozanov, G. & Gateva E. (1984). *Suggestopedisk språkundervisning*. Tierp: Stiftelsen Pedagogisk Utveckling.

Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия – десугестивно обучение. Комуникативен метод на скритите в нас резерви*. София: Издателство Св. Климент Охридски. [Lozanov, G. (2005). *Sugestopedia – desuggestivno obucenie. Komunikativen metod na skritite v nas rezervi*. Sofia: Izdatelstvo Sv. Kliment Ohridski]. ('Suggestopedi – desuggestiv undervisning. En kommunikativ metode om våre gjemte reserver. Sofia: Forlag Hl.Kliment Ohridski').

MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In: Robinson (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.

MacIntyre, P.D, Gregersen, T. & Mercer, S. (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Mitchell, R., Myles, F., Marsden, E. (2004) *Second language learning theories*. London and New York: Routledge

Nordland Fylkeskommune. Artikkel «Suggestopedi tas i bruk i Nordland».

<https://www.nfk.no/tjenester/regional-utvikling/tilflytting/suggestopedi-tas-i-bruk-i-nordland.856770.aspx>

Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger I andrespråksforskninga. NOA norsk som andrespråk. Årgang 30. 1-2/2015 121-150.

Pärssinen, S. (2009). *Suggestopädisches Lehren und Lernen*. Pro-Gradu Arbeit. Universität Tampere. Institut für Sprach- und Translationswissenschaften.

Philipov, E. (1981). *Suggestopädie – ein Modell ganzheitlichen Lernens*. Pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg. Ausgabe M für Motarbeiter.

Podesva, R. J., og Sharma, D. (eds.) (2013). *Research methods in linguistics*. Cambridge University Press.

Quast, U. (1995). *Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen*. Dissertation. Leipzig. In: Dostal, C. (2011). *Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch „lernstypenorientierte Suggestopädie“*. Stuttgart: Ibidem Verlag.

- Riedel, K. Die Entstehungsgeschichte der Suggestopädie. In: Grötzebach, C. (Hrsg.) (2006). *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: GABAL Verlag GmbH, S. 16-21.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH.
- Schuster, D.H.; Bordon, R.B & Gritton, C.E.. (1976) *Suggestive-Accelerative Learning and Teaching: A Manual of Classroom Procedures Based on the Lozanov Method*. Ames, Iowa: Box 1216 Welch Station.
- Schwitalla, B. Das zweite oder passive Lernkonzert. In: Grötzebach, C. (Hrsg.) (2006). *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: GABAL Verlag GmbH, S. 58-61.
- Shellenberg, E.G., Nakata, T., Hunter, P.G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. *Psychology of Music*. Society for Education. Music and Psychology Research, vol 35(1): 5–19.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.M. and Madden, C.G. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-53
- Tarr, R. L. (1995). *Understanding the spirit of Georgi Lozanov's work in Second Language Learning as informing the complex future of pedagogy*. A doctoral thesis. Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
- UNESCO-rapport (1978):<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087EB.pdf>
- Vaid, J. (2006). Joking across languages: Perspectives on humor, emotions and bilingualism. In Pavlenko, A. (ed.) *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Øzerk, K. (2008) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I: Selj, E. & Ryen, E. (Red.) (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. S. 257-70.