

A photograph of a woman and a man in a meeting. The woman, on the left, has dark hair in braids and is looking down. The man, on the right, is wearing glasses and has his hand to his chin in a thoughtful pose. A microphone is visible in the foreground. The image is overlaid with several semi-transparent colored rectangles in shades of purple, green, and red.

SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT INOM SFI VARFÖR OCH HUR?

2020:7 – Slutrapport från FoU-programmet
Språkutvecklande arbetssätt inom sfi

Ifous rapportserie 2020:7

Stockholm, november 2020

ISBN: 978-91-985535-9-8

Redaktörer: Sofie Grahn Hillve & Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous AB gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	5
Sammanfattning	7
Detta är FoU-programmet Språkutvecklande arbetssätt inom sfi	9
Praktikernas perspektiv på programmet	13
Attraktiv Sfi med forskningsförankrat arbetssätt!	15
<i>Styrgruppens reflektion</i>	
Kompetensutveckling genom systematiskt kollegialt lärande	17
<i>Haninge kommun</i>	
Att pröva nya vägar – struktur och mod i skol- och professionsutveckling	21
<i>Hermods</i>	
Kollegialt lärande som fördjupar, förändrar och förbättrar	25
<i>Hässleholms kommun</i>	
Modiga lärare öppnade dörrarna	29
<i>Stockholms stad</i>	
Forskningen i FoU-programmet	33
<i>Jenny Rosén och Berit Lundgren</i>	
Slutsatser från utvärderingen av FoU-programmet	47
<i>Emerga Institute</i>	

FÖRORD

Vem älskar sfi? Så löd rubriken på en utvärdering av svenskundervisning för invandrare (sfi) som Skolverket publicerade 1997. Denna rubrik ger en antydning om att sfi skulle vara en företeelse svår att älska. Faktum är att svenskundervisningen för invandrare i Sverige alltsedan starten i mitten av 1960-talet har fått utstå mycket kritik. Kanske är det inte så konstigt med tanke på de många och ibland konkurrerande intressen som sfi är tänkt att tillgodose: integrationspolitiska, arbetsmarknadspolitiska, utbildningspolitiska och språkpolitiska. En verksamhet som hela tiden befinner sig i spänningsfältet mellan samhällets, arbetsmarknadens och individernas behov får svårt att göra alla nöjda. De som är satta att leda, planera, organisera och genomföra sfi påverkas naturligtvis också av de motstridiga kraven och det är ingen lätt uppgift att vara lärare, rektor eller anordnare av sfi. En ytterligare besvärande omständighet är att det finns få vetenskapliga studier som kan ge vägledning. Forskningen om sfi är begränsad såväl när det gäller omfång och innehåll som val av forskningsmetod.

Mot denna bakgrund startade Ifous FoU-programmet *Språkutvecklande arbetsätt inom sfi*. För att lättare kunna ringa in de områden där behovet av fördjupad forskningsbaserad kunskap var som störst lät Ifous inledningsvis genomföra en förstudie: *15 års forskning om sfi – en överblick* (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017). I den konstaterades att det fanns ett behov av att studera innehållet i sfi-undervisningen och hur det kan göras meningsfullt för de studerande. Ambitionen har därför varit att i det här FoU-programmet bidra till ny kunskap om och ge forskningsbaserat utvecklingsstöd i undervisningsnära didaktiska frågor.

Den här rapporten presenterar inte några lösningar på de tidigare nämnda konflikterna mellan olika politiska intressen. Men här redogörs för lärdomar och insikter som deltagarna har erövrat i en samhällsviktig verksamhet som kan vara relevanta i ett vidare perspektiv.

Forskningsinsatsen i programmet har letts av Berit Lundgren, docent och Jenny Rosén, docent, båda vid Högskolan Dalarna. Sofie Grahn Hillve som är projekt- och processledare hos Ifous har lett och samordnat programmet och Karin Hermansson, FoU-ansvarig på Ifous har ansvarat för kvalitetsgranskningen. Den vetenskapliga granskningen har genomförts av Ulrika Jepson Wigg, universitetslektor vid Mälardalens högskola.

Det är vår förhoppning att denna skrift ska ge såväl inspiration som kunskaper och dessutom bidra till dialog om hur forskare och praktiker tillsammans kan utveckla utbildningsverksamhet.

Rapporten får gärna citeras med angivande av källa.

Stockholm i november 2020

Marie-Hélène Ahnborg
VD Ifous

SAMMANFATTNING

All utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men hur ska det gå till om det knappt finns någon forskning inom det område det gäller? I det dilemman befinner sig lärare och skolledare inom vuxenutbildning, inte minst i svenska för invandrare (sfi). Ett sätt att hantera dilemman är att helt enkelt börja bygga den kunskap som saknas. Med det syftet startade Ifous, fem utbildningsanordnare och forskare knutna till Högskolan Dalarna forsknings- och utvecklingsprogrammet *Språkutvecklande arbetssätt inom sfi*. Ett ytterligare syfte var att utveckla undervisningen inom sfi genom att arbeta språkutvecklande och för att innehållet ska vara relevant för elevernas vardags- och arbetsliv.

Målsättningen var att lärare skulle utveckla sin kunskap om vuxenpedagogik och språkutvecklande arbetssätt inom sfi, och med utgångspunkt i det öka sin didaktiska repertoar. De skulle också öka sin förmåga att samtala om, tolka och använda forskningsresultat i den pedagogiska praktiken. Att skapa organisatoriska och strukturella förutsättningar för sådan utveckling var målen på lednings- och styrningsnivå.

Forskningen inriktades dels på hur undervisning där elevernas olika erfarenheter och språk används som resurser kan utformas, och dels på sfi-lärares didaktiska arbete och förutsättningar för genomförandet av en språkutvecklande undervisning.

SFI HAR SPECIELLA FÖRUTSÄTTNINGAR

Under två och tre år har skolledare och lärare på sfi studieväg två och tre hos tre kommunala utbildningsanordnare – Haninge kommun, Hässleholms kommun och Stockholms stad – samt hos den enskilda utbildningsanordnaren Hermods arbetat i enlighet med Ifous modell för FoU-samverkan.

Vid starten av programmet medverkade personal hos ytterligare en enskild utbildningsanordnare, som dock tvingades avbryta sin medverkan på grund av förändrade ekonomiska förutsättningar. Detta illustrerar de villkor som vuxenutbildningen i Sverige lever under, med hård konkurrens och korta upphandlingsavtal som medför slimmade organisationer och svårigheter att ha den långsiktighet som ett FoU-program kräver.

Att kommunala och enskilda utbildningsanordnare samarbetar inom ramen för ett FoU-program är unikt och har inneburit möjlighet till vidgat er-

farenhetsutbyte. Det har förde dock med sig vissa utmaningar, till exempel att det inledningsvis inte var självklart för lärare och skolledare vad man fick och kunde dela med sig av till andra anordnare.

Andra förutsättningar, specifika för sfi, är det kontinuerliga elevintaget och en hög rörlighet mellan utbildning och arbete. Denna ständigt föränderliga verklighet innebär stora utmaningar för lärare och skolledare när det kommer till att utveckla och utvärdera undervisningen. I FoU-programmet har detta blivit synligt till exempel genom att det varit svårt för lärarna att arbeta med programmets teman under längre perioder, eller att de på stående fot i klassrummet tvingats ändra sin planering av en programaktivitet på grund av att elevgruppen plötsligt förändrats.

RESULTAT OCH EFFEKTER

Ifous tidigare FoU-program har visat sig påverka i huvudsak fem områden: undervisning, lärarprofessionalism, organisation, planer och rutiner samt systematiskt kvalitetsarbete. Forskarnas, utvärderarnas och utbildningsanordnarnas analyser och rapporter visar att FoU-programmet *Språkutvecklande arbetssätt inom sfi* i stort sett följer samma mönster. Undervisning och lärarprofessionalism är de områden som tydligast påverkats. Likaså syns vissa effekter på organisering, planer och rutiner samt det systematiska kvalitetsarbetet.

Utvecklad undervisning

Lärare som deltagit beskriver att den nya kunskap de fått med sig genom programmet resulterat i en ökad medvetenhet om vikten av att undervisningens innehåll är relevant för eleverna i deras vardag. De beskriver också att de nu kan se flerspråkigheten i klassrummet som en resurs i stället för ett hinder. De låter oftare eleverna använda sina egna modersmål, och utgår på så sätt från elevernas erfarenheter och kunskaper som en plattform för det fortsatta lärandet. I och med detta utvecklas också relationerna mellan lärare och elev.

Critical literacy, som innebär ett ifrågasättande och problematiserande av budskap, mångfald och tillgänglighet i texter och bilder, lyfts fram som ett

inslag som påverkat undervisningen i särskilt hög grad. Anordnare och forskare beskriver ett ändrat förhållningssätt hos såväl lärare som skolledare, med mer av kritisk granskning och medvetet urval av läromedel och texter i undervisningen.

Utvecklad professionalism

Såväl medverkande anordnare som programmets forskare beskriver att deltagarna genom programmets aktiviteter utvecklat kollegiala och kollektiva arbetsformer, som både utvecklar undervisningen och stärker dem i lärarrollen. De auskultationer som introducerats i programmet omnämns som mycket givande i detta avseende. Med stöd av forskarna har lärarna också etablerat en systematisk modell för att använda forskning. De har läst vetenskapliga texter och med utgångspunkt i dem tillsammans planerat och provat undervisningsupplägg och gemensamt reflekterat över resultatet. Undervisningspraktiken har därmed fått en närmare och tydligare koppling till, och förankring i, forskning.

Att observera varandra och reflektera tillsammans har stärkt lärarnas självkänsla och utvecklat deras professionalitet och professionella språk. Samtalen upplevs föras på en högre nivå och man vågar i högre grad pröva och utvärdera sin undervisning.

Effekter på elevernas engagemang

Några av de medverkande anordnarna kan se tecken på att eleverna märker av den förändrade undervisningspraktiken, exempelvis ett ökat intresse och engagemang. Några beskriver ett inledande motstånd

från elever mot lärares försök att tillåta flerspråkighet i klassrummet – men att detta motstånd avtog med tiden och att även eleverna kunde se fördelar med arbetssättet.

Att redan nu, på ett relativt litet underlag, säga något generellt om effekter på elevnivå är vanskligt och behöver därför fortsätta följas upp.

Organisering av utvecklingsarbete

De medverkande anordnarna vittnar såväl i sina egna texter som i intervjuer med utvärderarna om att de tack vare programmet nu har modeller och strukturer för hållbar verksamhetsutveckling. De planerar att fortsätta använda dem och understryker att den lokala processledaren har en nyckelroll för att detta ska fungera. Några uppfattar också att de stärkts som arbetsgivare tack vare att de på ett mer medvetet sätt arbetar med forskning som grund för undervisning och utveckling.

FORTSÄTT FRAMÅT

Sammantaget har programmets mål till stor del uppnåtts. Samtidigt är det bara början. Forskarnas analysarbete pågår fortfarande och flera publikationer planeras. Likaså fortsätter det påbörjade utvecklingsarbetet, liksom att sprida kunskap, erfarenheter och arbetssätt till alla som inte deltagit i programmet.

På så sätt fortsätter det gemensamma byggandet av den vetenskapliga grund och den beprövade erfarenhet som i så stor utsträckning saknades då FoU-programmet startade.

DETTA ÄR FOU-PROGRAMMET SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT INOM SFI

Under hösten 2016 diskuterade Ifous, Academedia och Hermods behovet av, och intresset för, ett forsknings- och utvecklingsprogram om undervisning och lärande inom sfi. Detta utmynnade i att Ifous 2017 gav två inom området välmeriterade forskare, Berit Lundgren¹ och Jenny Rosén,² i uppdrag att genomföra en kunskapsöversikt över aktuell svensk forskning inom området. Genom kunskapsöversikten identifierades ett antal utvecklingsområden för ett språkutvecklande arbetssätt inom sfi; flerspråkighet som resurs, vuxenpedagogik, vardags- och arbetsliv samt samverkan med andra – inom och utom den egna verksamheten. Dessa utvecklingsområden kom att utgöra underlag för syfte och mål i den av styrgruppen antagna programplanen för det treåriga FoU-programmet *Språkutvecklande arbetssätt inom sfi*.

Programmet startades våren 2018 och har genomförts i samverkan mellan tre kommunala utbildningsanordnare, två enskilda utbildningsanordnare, Högskolan Dalarna och Ifous. De fem utbildningsanordnare som deltagit i programmet utgörs av Hanninge, Hässleholm, Stockholms stad, Hermods och Lernia. Under år två blev det dessvärre nödvändigt för en av de båda enskilda utbildningsanordnarna, Lernia, att på grund av förändrade ekonomiska förutsättningar avbryta sitt deltagande i programmet.

SYFTE

Syftet med FoU-programmet har varit att utveckla undervisningen inom sfi genom att arbeta språkutvecklande med fokus på flerspråkighet som resurs samt på elevers vardags- och yrkesspråk. Programmet ska bidra till att undervisningen utgår från ett innehåll som är relevant för elevernas vardags- och arbetsliv samt ökar deras delaktighet.

Syftet har också varit att bidra till att utbildningen kan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet genom att arbetet utgår från befintlig forsk-

ning samtidigt som det stimulerar utveckling av ny kunskap.

ETT ARBETE PÅ FLERA NIVÅER

Genom tidigare forskning och erfarenhet vet vi att en viktig faktor för ett lyckat förändringsarbete är att hela organisationen engageras. Därför är det vid medverkan i Ifous FoU-program en förutsättning att utbildningsanordnaren involverar hela den så kallade styrkedjan i arbetet. Det innebär att såväl chef på förvaltningsnivå, eller motsvarande, som rektorer, biträdande rektorer och lärare deltagit aktivt i FoU-programmet *Språkutvecklande arbetssätt inom sfi* – såväl vid gemensamma utvecklingsseminarier som i arbetet inom den egna verksamheten under tiden mellan dessa.

Styrgrupp

En styrgrupp bestående av representanter från ledning och styrning på förvaltnings- eller verksamhetsnivå, forskare från Dalarnas högskola och Ifous har gemensamt haft det övergripande ansvaret för arbetet inom ramen för programmet. Styrgruppen har beslutat om programplanen, det vill säga mål, syfte och omfattning av programmet, och också haft ansvar för programmets ekonomi. Programmet har finansierats gemensamt av de medverkande utbildningsanordnarna.

Processledare

Varje anordnare har också utsett en lokal processledare som administrerat, drivit och motiverat utvecklingsarbetet i den egna utbildningsverksamheten. De lokala processledarna har tillsammans utgjort

1 Berit Lundgren, docent i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenska som andraspråk.

2 Jenny Rosén, fil. dr i pedagogik, docent i svenska som andraspråk och universitetslektor i språkdidaktik med inriktning svenska som andraspråk.

MÅL

De mål som har satts upp för FoU-programmet är att:

Deltagande lärare

- utvecklar sin förståelse för vuxenpedagogik,
- ökar kunskap om vad språkutvecklande arbetssätt inom sfi innebär,
- ökar kunskap om elevers förutsättningar och behov för att uppnå målen för sfi,
- utvecklar en större didaktisk repertoar baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet och kan använda och anpassa dessa i undervisningen utifrån elevernas förutsättningar,
- utvecklar en förmåga att kunna samtala om, tolka och reflektera över sin egen professionella utveckling,
- utvecklar ett vetenskapligt förhållnings-sätt och förmåga att samtala om, tolka och använda forskningsresultat i sina respektive pedagogiska praktiker,
- utvecklar tillsammans arbetssätt som kan generera ny kunskap och ökad kvalitet i undervisningen, vilket kan påverka elevernas måluppfyllelse positivt.

Deltagande rektorer och utbildningsanordnare

- tillsammans med lärare kan bedriva effektivt och långsiktigt förändringsarbete,
- utvecklar organisation och förutsättningar för ett språkutvecklande arbetssätt inom sfi så att det blir hållbart och långsiktigt,
- dokumenterar kunskap och erfarenheter samt sprider resultat internt inom respektive organisation och externt till huvudmän, anordnare, lärosäten och andra organisationer.

Deltagande forskare

- har ökat den forskningsbaserade kunskapen om språkutvecklande arbetssätt inom sfi.

en programövergripande processledargrupp. Denna grupp har varit central i arbetet med att leda och följa alla de processer som pågått under de tre år som programmet pågått. Framgångar och utmaningar har fångats upp, och kunnat hanteras gemensamt, och erfarenheter har utbytt.

Processledargruppen har tillsammans med forskarna och Ifous projekt- och processledare kontinu-

erligt diskuterat, planerat och följt upp aktiviteter som genomförts inom ramen för programmet. Detta gäller såväl aktiviteter inför, som under och efter de gemensamma utvecklingsseminarierna.

Utvecklingsgrupper

Varje utbildningsanordnare har deltagit med en eller flera utvecklingsgrupper, totalt i programmet sju grupper (inklusive Lernias grupp), bestående av lärare, rektorer, biträdande rektorer och i viss mån utbildningsledare. Det är i utvecklingsgruppen som själva FoU-arbetet genomförs och gruppen arbetar tillsammans, under ledning av den lokala processledaren, under hela programperioden.

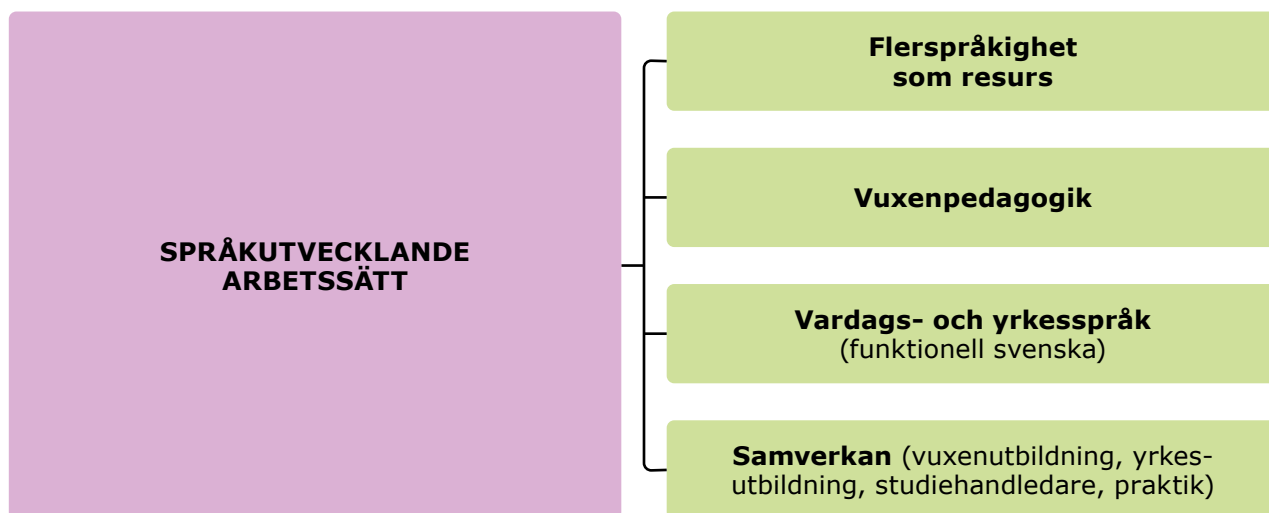
PROGRAMMETS TEMAOMRÅDEN

Forsknings- och utvecklingsarbetet i programmet har utgått från fyra olika temaområden som identifierats genom förstudien, och tillsammans utgör de en grund för ett språkutvecklande arbetssätt (se figur).

Dessa fyra områden har på olika sätt berörts, diskuterats och bearbetats inför, under och efter de gemensamma utvecklingsseminarierna. Programmets två forskare, Jenny Rosén och Berit Lundgren, har tillsammans med andra forskare bidragit med relevant forskning som bearbetats av alla programdeltagare genom workshops i tvärgrupper, i vilka deltagare från olika utbildningsanordnare blandats. Lärare har bearbetat frågor med fokus på undervisningspraktik och verksamhetschefer, rektorer och andra med övergripande utvecklingsansvar har bearbetat frågor ur ett lednings- och styrningsperspektiv, med tydlig koppling till lärarnas arbete och programmets temaområden.

Både kommunala och enskilda utbildningsanordnare har deltagit i detta FoU-program, vilket inledningsvis tycktes vara en utmaning. Vid första seminariet uttrycktes en oro över att utbyta erfarenheter och diskutera undervisningsupplägg och pedagogik, men under programmets gång har detta visat sig fungera utmärkt. Det blev efter hand tydligt att det inte föreligger några hinder för att dela varandras tankar och erfarenheter på det sätt som sker inom ramen för ett FoU-program. I stället har det visat sig vara värdefullt att kommunala och enskilda samordnare deltar i samma program. Den gemensamma uppfattningen, inte minst från styrgruppen, är att detta bidragit till nya perspektiv, erfarenheter och lärdomar som alla kan dra nytta av.

Varje utvecklingsseminarium har genomförts under två dagar. Totalt sju utvecklingsseminarier har planerats och genomförts i samverkan mellan Ifous, styrgrupp, forskargrupp och processledargrupp. Vid



dess seminarier har de medverkande fått ta del av föreläsningar av programmets forskargrupp,³ och av andra relevanta föreläsare med tydlig koppling till programmets syfte, mål och temaområden. Vid utvecklingsseminarierna har deltagarna kunnat ta del av varandras arbete genom erfarenhetsutbyte och tvärgruppsdiskussioner. Varje utvecklingsseminarium har avslutats med att de medverkande utbildningsanordnarna fått samla sina egna grupper för att under ledning av de lokala processledarna sammanfatta nya tankar och ny kunskap som de fått med sig från de gemensamma dagarna för att påbörja en planering för det vidare arbetet.

Det första utvecklingsseminariet hölls i mars 2018. Vid detta seminarium presenterades bland annat FoU-programmets syfte, mål och upplägg. Anette Jahnke⁴ föreläste om hur man utvecklar kunskap och praktik tillsammans och programmets forskargrupp förklarade vad det innebär att medverka i forskning. De höll också i ett inspirationspass om utmaningar och möjligheter för ett flerspråkighetsperspektiv inom sfi.

Vid programmets följande utvecklingsseminarier har deltagarna fått lyssna till föreläsningar av Gudrun Svensson⁵ om transspråkande i teori och praktik, Helena Colliander⁶ om några perspektiv på läraridentitet inom sfi, Åsa Wedin⁷ om språkdidaktik för lärare inom sfi, Hilary Janks⁸ om critical literacy, Annika Norlund Shaswar⁹ om litteracitet i var-

dags-, arbetsliv och skola samt Anna Åkerfeldt¹⁰ om hur man skriver en utvecklingsartikel. Programmets forskargrupp har utifrån behov som identifierats under arbetets gång återkommande bidragit med ny kunskap och återkoppling från deras verksamhetsbesök och genomförda aktiviteter.

Vid det sjunde och sista seminariet, som på grund av covid-19-pandemin fick genomföras digitalt, fördjupades reflektioner kring lärdomar och erfarenheter från programmet genom att utkast från styrgruppens, skolornas och forskarnas texter till denna slutrapport bearbetades av programmets styrgrupp, processledare och utvecklingsgrupper. Lisa Gannå¹¹ föreläste vid detta seminarium. Hon gav konkreta exempel på hur man kan utgå från elevers erfarenheter i undervisningen.

Mellan de gemensamma seminarierna har utvecklingsprocessen fortsatt, och varit som mest intensiv, genom processledarnas och utvecklingsgruppernas arbete ute i verksamheterna. Med utgångspunkt i kollektivt och kollegialt lärande har vetenskapliga texter lästs, reflekterats och diskuterats. Nya undervisningsmoment har planerats, prövats och utvärderats. Lärare har auskulterat hos varandra och loggböcker har förts. Detta arbete har legat till grund för planering och genomförande av ett strukturerat erfarenhetsutbyte vid de gemensamma seminarierna.

3 Berit Lundgren och Jenny Rosén.

4 Dr i professionspraxis vid Göteborgs universitet.

5 Universitetslektor vid Linnéuniversitetet i Växjö.

6 Universitetslektor vid Linköpings universitet.

7 Dr i tvåspråkighetsforskning och professor i pedagogiskt arbete, verksam vid Högskolan Dalarna.

8 Prof. Emerita Hilary Janks, tidigare verksam vid Wits University i Johannesburg.

9 Lektor i språkdidaktik vid institutionen för språkstudier vid Umeå universitet.

10 Fil. dr i didaktik vid Stockholms universitet.

11 Utvecklingskoordinator vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk och sfi-lärare.

SAMVERKAN MELLAN PRAKTIK OCH FORSKNING

FoU-programmet har genomförts som en interaktiv forsknings- och utvecklingsprocess. Forskningsinsatsen har genomförts i och med praktiken. Utöver att forskargruppen varit aktivt deltagande vid möten och seminarier har de under programmets gång också vid ett par tillfällen besökt alla utvecklingsgrupper. De har deltagit i gruppsamtal, varit närvarande vid auskultationssamtal och genomfört intervjuer med lärare och processledare från de skolor som medverkat i programmet. Forskargruppen har med denna samverkansmodell samlat in en mängd data, som har analyserats och hittills resulterat i fem vetenskapliga konferensbidrag, som finns att hitta på programmets webbsida,¹² där vetenskapliga publikationer kommer att göras tillgängliga allt eftersom de publiceras.

Varje medverkande utbildningsanordnare har i sina egna verksamheter bedrivit utvecklingsarbete med stöd av forskarna. Lärdomar, erfarenheter och resultat har diskuterats vid utvecklingsseminarier där alla deltagit.

Som ett led i att stödja och utveckla det professionella lärandet har alla deltagande lärare och chefer erbjudits möjligheten att skriva så kallade

utvecklingsartiklar, som publiceras och sprids via Skolportens artikelserie *Leda & Lära*.¹³ De som valde att skriva artiklar fick handledning i webinarieform, arrangerad av Ifous, under programmets tredje år. Två artiklar har producerats. Även dessa tillgängliggörs via programmets hemsida så snart de publiceras.

Detta är FoU-programmets slutrapport. Den inleds med de deltagande utvecklingsgruppernas och utbildningsanordnarnas perspektiv på utvecklingsarbetet. De beskriver var de befann sig vid programmets start, vilka insikter de erövat under programtiden och vilka slutsatser de drar inför framtiden. Dessa kapitel följs av en beskrivning av, och resultat från, den forskning som bedrivits inom ramen för programmet. FoU-programmet har också utvärderats av en extern processutvärderare, Emerga Institute.¹⁴ Vid tre tillfällen under programmets tre år har enkätundersökningar med alla deltagare genomförts och vid två tillfällen har fokusgruppintervjuer genomförts med styrgruppen. Rapporten avslutas med en beskrivning av denna utvärdering.

Vi som på olika sätt bidragit till rapporten hoppas att du som läsare ska finna den intressant, och att du – precis som vi – kan dra nytta av de erfarenheter som beskrivs för att skapa förutsättningar för, och utveckla, ett språkutvecklande arbetssätt inom sfi.

UTVECKLINGSARTIKLAR

I FoU-programmet är två utvecklingsartiklar på väg att färdigställas. De görs tillgängliga på programmets sida på Ifous webbplats (<https://www.ifous.se/sfi-vagen-samhallet/>) när de publicerats.

Att bli en skickligare lärare – hur den egna lärarpraktiken har utvecklats genom kollegialt lärande

Författare: *Leonora Lippig-Singewald*, Stockholms stad och *Philippa Börjesson*, Hermods Studien belyser det strukturerade kollegiala lärande som ägt rum under programmet för att öka vår förståelse av det och på vilket sätt det kan bidra till en hållbar verksamhetsutveckling.

Vem är sfi-eleven; asylsökande, universitetsstudent eller kärleksinvandrare?

Författare: *Sofia Sundberg*, Hermods.

I studien undersöks vilka elever läromedelsförfattare ser framför sig när de väljer texter till sina läromedel och hur den bilden överensstämmer med de som finns i klassrummet.

12 FoU-programmet har en sida på Ifous webbplats, se: <https://www.ifous.se/sfi-vagen-samhallet/>

13 Skolportens webbaserade artikelserie *Leda & Lära*: <https://www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/>

14 <http://www.emerga.se/>

PRAKTIKERNAS PERSPEKTIV PÅ PROGRAMMET

Lärare, rektorer och chefer från de fyra utbildningsanordnarna har gjort varsin resa under de tre år som FoU-programmet pågått. I detta avsnitt delar de med sig av sina erfarenheter och reflektioner. Varför valde de att medverka och vilka förutsättningar hade de? Hur har de genomfört och utvärderat sitt utvecklingsarbete? Vilka resultat och effekter har de kunnat identifiera fram tills nu, och vilka planer har de för framtiden?

Kapitlet inleds med ett kapitel där anordnarnas representanter i FoU-programmets styrgrupp reflekterar kring att samverka i detta format, vilka utmaningar och möjligheter det inneburit och vilka lärdomar de tar med sig efter programmets slut.

ATTRAKTIV SFI MED FORSKNINGSFÖRANKRAT ARBETSSÄTT!

Styrgruppens reflektion

PROGRAMMETS FORSKNINGSNÄRA ARBETSSÄTT LOCKADE

De olika anordnarna i programmet har alla haft sina anledningar att delta i FoU-programmet *Språk-utvecklande arbetssätt inom sfi*. Några har varit involverade i FoU-program tidigare, medan andra deltagit för första gången genom det här programmet.

Det forskningsnära utvecklingsarbetet, att få följa och ta del av forskning och samtidigt vara en del av och bidra till ny forskning, har varit centralt för allas vårt deltagande.

En central punkt har varit den forskningsnära delen i programmet, att få följa och ta del av den senaste forskningen och samtidigt vara en del av den har lockat deltagarna. Sfi-utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och genom ett deltagande i programmet fanns för rektorerna möjligheten att verkligen leva upp till den skrivningen. Det har varit viktigt för lärarna att skapa en tydligare förankring i forskning och beprövad erfarenhet men lärarna behövde stödjas i att utveckla sina arbetssätt i den riktningen. Genom tidigare projekt hos några av oss hade det synliggjorts att ett utvecklat kollegialt lärande är framgångsrikt för skolutvecklingen, vilket bidrog till en lust att delta i ett program som skulle lägga mycket fokus på just det.

Utvecklingsområdet för programmet, språkutvecklande arbetssätt, menar styrgruppen är centralt ur både ett elev- och ett samhällsperspektiv. Genom att arbeta språkutvecklande med utgångspunkt i elevernas behov av språk ger vi dem inte bara verktyg att klara sitt vardags- och yrkesliv utan också det språk som behövs för att delta i samhällslivet som aktiva medborgare. Programmets fokus på vuxenutbildning var därför en mycket viktig faktor för att gå med i programmet. Både innehåll, pedagogik och didaktik skulle utgå från vuxnas lärande och behov.

De deltagande utbildningsanordnarna har kommit från olika delar av utbildningsväsendet. Både kommunala och fristående aktörer från olika delar av landet har deltagit, vilket har gett styrgruppen

nya perspektiv på sina respektive verksamheter. Att få samarbeta i en grupp på det sätt som FoU-programmet ger förutsättningar för, innebär en känsla av "tillsammansskap" som kan vara svårt att få till i vardagen. Samtliga medverkande utbildningsanordnare anser att deras medverkan i programmet har stärkt dem som attraktiva arbetsgivare genom att de mer uttalat än tidigare arbetar språkutvecklande och också tydligare kan visa ett forskningsbaserat arbetssätt.

BRIST PÅ KONTINUITET FÖRSVÅRADE

Arbetet i styrgruppen syftade till att kunna hålla en kontinuitet i styrningen av programmet och att förankra inriktning och innehåll i verksamheternas behov. Styrgruppen har präglats av hög kompetens med personer som i sina ordinarie verksamheter har nyckelfunktioner och övergripande perspektiv på verksamheterna. Styrgruppen beslutade i början att varje ledamot skulle ha en fast ersättare för att kunna behålla kontinuiteten även om ordinarie ledamot fick förhinder. Dessvärre har upplägget med suppleanter inte fungerat eftersom även de varit upptagna personer eller personer som bytts ut under tiden för programmet, vilket delvis resulterat i bristande kontinuitet i styrgruppens arbete. Det har också varit en utmaning för verksamhetschefer att driva processer på enskilda enheter. En reflektion styrgruppen gör är att det vore bra om även chefer som befinner sig närmare verksamheten fanns med i styrgruppen.

För att beslutsgången och förankringsarbetet ska kunna ske lättare tror vi att det är bra om det också finns medlemmar i styrgruppen som befinner sig på lite högre chefsnivå i organisationen.

Ifokus rekommenderar att varje anordnare har en lokal styrgrupp, en egen organisation för att leda och genomföra arbetet inom ramen för programmet. Detta har de deltagande anordnarna tyvärr inte lyckats med fullt ut.

Systemet med en lokal styrgrupp som skulle fungera som länk mellan verksamhet/rektorer och den centrala styrgruppen har tyvärr inte kunnat löpa parallellt under programmet så som det var tänkt. I stället har det varit processledarna lokalt som dragit det stora lasset när det gällt att driva programmet framåt. Styrgruppen känner sig nöjd med att alla deltagare ändå genom hela programmet kunnat behålla vuxenperspektivet, att de varit överens om den huvudsakliga inriktningen och att de haft ett gemensamt fokus för utvecklingsarbetet.

HÖGRE NIVÅ PÅ DET KOLLEGIALA SAMTALET – EN EFFEKT AV PROGRAMMET

För de enheter som varit med i programmet har deltagandet gett flera olika positiva effekter för lärarna. De har under strukturerade former öppnat upp sina klassrum, och trots att det varit svårt har de ändå haft modet att våga utmana sig själva inför varandra. Att våga visa upp, och tillsammans med andra i kollegiet reflektera över, sin undervisning och hur man ”brukar göra” har blivit en naturlig och självklar del av arbetet. I stället för att arbeta med utveckling vid studiedagar eller liknande är processen nu löpande i verksamheten. Det märks bland annat på att lärarna arbetar på nya sätt, vågar visa vad de kan eller inte kan för att få stöd eller genom att det blivit naturligt att be en kollega komma in i klassrummet för att tillsammans kunna reflektera över vad som sker i undervisningen. Lärarna har funnit stor glädje i att läsa, följa och reflektera över forskning samt att därefter kunna koppla teori och praktik närmare tillsammans. Undervisningspraktiken har fått en närmare och mer tydlig koppling till forskning, vilket också märks i de kollegiala samtalen som nått en annan nivå än tidigare. Det märks också att lärarna bottenar i forskning på annat sätt än tidigare genom att diskussioner, både om undervisning och elever, förs på ett annat sätt. Även medvetenheten om att det är i undervisningspraktiken lösningar på problem ofta finns, inte hos enskilda elever eller enskilda lärare, har utvecklats.

För elevernas del är det tydligt att utvecklingen av undervisningen ger effekter på elevernas läran-

de. Lärarna i programmet uttrycker att de fått nya perspektiv på sin undervisning och att de därigenom också förändrat synen på sina elever. Det har visat sig genom att undervisningen i mycket större utsträckning tar tillvara elevernas tidigare erfarenheter än tidigare. Lärarna har genom programmet på ett systematiskt sätt tagit del av forskning och fått ett kontaktnät för kontinuerligt erfarenhetsbyte utanför den egna organisationen. Från styrgruppens sida kan vi se att det har gett stora positiva effekter i lärarnas professionsutveckling.

De lokala processledarna, som verkligen varit nyckelpersoner för arbetet inom ramen för programmet, har haft ansvar för att driva och leda det lokala arbetet i utvecklingsgrupperna. Det har de gjort med fast och tydlig hand.

Vi anser att det är viktigt att välja processledare med omsorg. Det är viktigt att det är någon man tror kommer att stanna i organisationen, att det är någon som är drivande, både under och efter programmets slut, för att ta tillvara lärdomar för en hållbar utveckling av verksamheten.

Den handledning som vi i styrgruppen har fått under programmet har varit en stor hjälp. Handledaren har lotsat oss genom såväl vårt gemensamma som vårt enskilda arbete. Det har varit ett professionellt stöd som mött oss i våra egna frågeställningar och drivit arbetet framåt utifrån var vi stått i vårt pågående arbete. Genom handledningen har vi fått tid att problematisera de frågor som varit på agendan, något som verkligen underlättat arbetet framåt.

Tack vare att vi vågade hoppa på denna treåriga resa med alla de utmaningar för oss själva och våra rektorer som den innebar, har vi bidragit till att lyfta vuxenutbildningen i allmänhet och sfi i synnerhet. Det är vi glada över! Det har också varit givande och roligt att fokus i lärarnas arbete satts på kvalitet i undervisningen snarare än avhopp, timmar och genomströmning.

*Roswitha Rieder
Camilla Egerlid
Kerstin Andersson
Madleine Nilsson*

KOMPETENSUTVECKLING GENOM SYSTEMATISKT KOLLEGIALT LÄRANDE

Haninge kommun

BAKGRUND

Centrum Vux är Haninge kommuns vuxenutbildning i egen regi. Förutom sfi erbjuder Centrum Vux kurser på grundläggande nivå, gymnasienivå, yrkesutbildningar i kombination med svenska som andraspråk och yrkeskurser på gymnasienivå. Vid tiden för FoU-programmets start hade sfi ungefär tusen studerande uppdelade på studieväg ett, två och tre.

Geografiskt är Haninge beläget ett par mil utanför Stockholm, vilket medför att Centrum Vux främst används av Haninges invånare, men i vissa fall elever från närliggande kommuner. I Haninge finns också en folkhögskola som tar emot sfi-elever.

Vid programstarten erbjöds alla behöriga sfi-lärare på skolan möjlighet att anmäla sig till programmet. Skolan såg Ifous FoU-program som en unik möjlighet till samarbete med forskare, till ett kollegialt lärande över geografiska gränser, till att bepröva redan befintlig erfarenhet och till att bidra till ny forskning.

Sex lärare anmälde sig, vilket innebär att Centrum Vux bildade en utvecklingsgrupp bestående av dessa lärare, en förstelärare som fick rollen som processledare och en biträdande rektor som också varit Haninges representant i styrgruppen. Lärarna undervisar huvudsakligen på studieväg två, det vill säga kurserna B, C och D. Utvecklingsgruppen har förändrats under programtiden. En deltagande lärare slutade på skolan under programmets första termin och vår biträdande rektor slutade under programtidens tredje år, båda ersattes.

Arbetsätt

Processledarens roll var att tillsammans med programmets övriga processledare, forskargruppen och Ifous planera aktiviteter som sedan genomförts av den lokala utvecklingsgruppen i vår verksamhet.

Under programmets gång har utvecklingsgrup-

pen läst och diskuterat vetenskapliga texter, identifierat utmaningar i verksamheten och gemensamt planerat undervisningsupplägg. Utvecklingsgruppen har också deltagit i programmets utvecklingsseminarier där deltagarna fått ta del av föreläsningar och fått möjlighet att reflektera över olika frågor tillsammans med programdeltagare från andra anordnare. Med detta som grund planerades sedan aktiviteter att testa och genomföra i undervisningen.

Utvecklingsgruppen

Genom arbetsplatsträffar, arbetslagsmöten och studiedagar har utvecklingsgruppens arbete spridits även till övriga kollegor på sfi. Utvecklingsgruppen har organiserat studiedagar där hela kollegiet läst vetenskapliga texter och planerat undervisningsupplägg, vilka sedan testats och följts upp gemensamt med alla sfi-lärare.

FRAMGÅNGAR OCH UTMANINGAR

Deltagandet i programmet har medfört positiva effekter och resultat i verksamheten, såväl som lärdomar genom de utmaningar vi stött på under arbetets gång.

Framgångar

Ur ett lärarperspektiv kan vi se att sammanhållningen inom sfi-lärarkollegiet har ökat genom deltagandet i programmet. Det har lett till en ökad trygghet i arbetsgruppen, vilket i sin tur medfört att lärarna i högre utsträckning än tidigare är benägna att reflektera över sin undervisningspraktik tillsammans med sina kollegor. En aktivitet som varit mycket uppskattad är den auskultation som planerats inom ramen

för programmet, där alla sfi-lärare i vår verksamhet har deltagit.

Ur ett ledningsperspektiv kan vi se att organisationen har utvecklat en förståelse för hur lärare kan äga sitt eget lärande och sin egen professionsutveckling genom att använda den modell för verksamhetsutveckling som initierats genom programmet. Verksamhetsutveckling är skolledningens ansvar, och det kollegiala lärandet är en viktig pusselbit i den här utvecklingen. Deltagandet i FoU-programmet har bidragit till att kompetensen i sfi-lärarkollegiet har utvecklats både när det gäller metoder för verksamhetsutveckling och de teman som programmet har behandlat. Att lärarna på ett systematiskt sätt tar ansvar för att driva sitt eget lärande samtidigt som de bidrar till verksamhetens utveckling, är något som är mycket viktigt för hela organisationen. Skolledningen kan inte ensam driva allt utvecklingsarbete, utan är beroende av att lärarna bidrar med sin kompetens utifrån sitt perspektiv på verksamheten.

Utmaningar

Något som inledningsvis var utmanande för deltagarna i utvecklingsgruppen var att förstå sin egen roll som medskapare. Arbetssättet bygger på att deltagarna driver sitt eget lärande, något som står i kontrast till tidigare erfarenheter inom olika fortbildningsprojekt, där en person leder och övriga deltagare är mottagare av utbildningsinsatsen. Inledningsvis fanns alltså förväntningar på traditionell rollfördelning och det var en process i sig att var och en av deltagarna i utvecklingsgruppen skulle se sig själv som medskapare och ägare av sin egen inlärningsprocess.

En ständigt aktuell utmaning för Centrum Vux, liksom för alla sfi-anordnare i hela Sverige, är det kontinuerliga intaget, vilket innebär att nya elever ständigt ansluter till befintliga grupper. Det är en stor pedagogisk utmaning att balansera detta krav mot kvaliteten i utbildningens genomförande. Detta har också ständigt varit ett återkommande diskussionsämne såväl lokalt i utvecklingsgruppen i Haninge som tillsammans med andra programdeltagare vid de gemensamma utvecklingsseminarierna. Det ständiga in- och utflödet av studerande försvårar elevernas och lärarnas lärande, då gruppernas sammansättning hela tiden förändras och nya relationer måste skapas.

En annan utmaning för oss har varit att elevernas närvaro är svår att beräkna på grund av olika omständigheter i deras liv. Ett exempel på då ett sådant problem uppstått är då läraren, inom ramen för programmet, planerat ett undervisningsupplägg som byggde på att använda modersmålet som resurs, och vissa elever visade sig bli ensamma representanter för sitt språk då landsmännen fått förhinder.

Ytterligare en utmaning har varit att de ekonomiska förutsättningarna förändrats under programmet, och skolan har varit tvungen att göra omprioriteringar. Det har bland annat medfört att skolan saknat möjlighet att behålla de modersmålsstödjare och lärarassistenter som kunnat bistå lärare och elever under programmets första år, något som skapat andra förutsättningar för år två och tre.

Sist men inte minst påverkades programmets tredje och avslutande år av den pandemi som tvingade vuxenutbildningen att ställa om till distansundervisning med ett par dagars varsel. Detta tog mycket kraft i verksamheten och tilltänkta programrelaterade aktiviteter fick med nödvändighet senareläggas till hösten.

Lärdomar

Den viktigaste vi lärt oss under programmet är det arbetssätt vi fått genom programmet, vilket handlar om att förankra och systematisera utvecklingsarbetet, att ha en gemensam målbild och att utgå från vetenskap och behov i verksamheten, och där deltagarna är medskapare. Det är något vi verkligen vill implementera i den löpande verksamheten och även sprida till andra delar av organisationen. En reflektion är att om vi skulle ha gått in i ett nytt FoU-program nu, skulle vi ha försökt få en representant på högre nivå i förvaltningen att representera Haninge i styrgruppen. Det hade underlättat för förankring och spridning.

DET FORTSATTARBEDET

För att arbetet med språkutvecklande arbetssätt på sfi ska fortgå även efter programmets slut är det viktigt att få in det kollegiala lärandet och förankringen i vetenskap och beprövad erfarenhet, på ett systematiskt sätt i den löpande verksamheten. Det kollegiala lärandet och lärare som driver sin egen professionsutveckling, liksom verksamhetsutveckling inom ramen för tjänsten, är centralt för organisationens utveckling och ambition att vara en vuxenutbildning i framkant.

Inför det fortsatta arbetet, efter programmets slut, har en pedagogisk utvecklingsgrupp skapats på initiativ av processledaren, i samband med vuxenutbildningens övergång till distansundervisning under Corona-pandemin. Gruppen består av representanter från olika delar av verksamheten, såsom lärare i teoretiska och praktiska ämnen, studievägledare och administrativ personal. Gruppens fokus är att utveckla metoder kring distansundervisning för hela skolan, och tillvägagångssättet är hämtat från FoU-programmet.

För att kunna ta tillvara på kunskapen vi fått ge-

nom deltagandet i programmet kommer till en början ett kollegialt forskningsbaserat lärande fortsätta på sfi, för att sedan spridas vidare i resten av verksamheten. Utvecklingsgruppens medlemmar kommer delvis att bytas ut, och de nya medlemmarna kommer att arbeta parallellt med de gamla under en period, för att förebygga det kunskapsglapp som förändringar i kollegiet skulle kunna innebära. Ledningen fortsätter jobba med att möjliggöra kollegialt lärande genom att avsätta tid och hjälpa till med formerna för detta.

Eleverna undervisas av lärare som lärt sig reflektera över och utveckla sin undervisning på ett mer systematiskt sätt. De lärare som deltagit i programmet har blivit säkrare i sin yrkesutövning genom att de i högre utsträckning bygger sin undervisning på vetenskaplig grund. Eleverna undervisas av lärare med hög kompetens och professionalism, och som ständigt fortsätter driva sitt lärande i syfte att ytterligare stärka kvaliteten i utbildningen.

*Olga Carlberg
Kerstin Andersson*

AVSLUTANDE REFLEKTION

Lärarna har fått ett vidgat perspektiv på sin undervisning, vilket lett till att de utvecklat en syn på flerspråkigheten som en resurs att använda i undervisningen. För eleverna innebär det att undervisningen i högre grad bygger på deras egna erfarenheter och språkliga resurser.

ATT PRÖVA NYA VÄGAR – STRUKTUR OCH MOD I SKOL- OCH PROFESSIONSUTVECKLING

Hermods

BAKGRUND

Hermods grundades 1898 och är ett av Sveriges äldsta och största utbildningsföretag. Vi har många sfi-skolor i landet och det är viktigt för oss att inte bara vara delaktiga i våra elevers, sfi-lärares och sfi-skolors utveckling utan även i utvecklingen av sfi-undervisningen. Därför gick Hermods och Academia¹⁵ in i samarbetet med Ifous kring förstudien *15 års forskning om sfi – en överblick* och det var också en av orsakerna till att vi gick med i FoU-programmet.

En annan orsak till att vi gick med i programmet var frågan – hur bedriver man på bästa sätt god skolutveckling? Vi ser att behovet av skolutveckling är stort och att det kommer från många olika intressenter. Våra elever väljer oss för att få god undervisning med målet att så snabbt som möjligt klara utbildningen. Våra lärare uttrycker ett stort behov av att få fortsätta utvecklas inom sin profession, både i sin egen lärarroll och tillsammans med sina kollegor. Våra skolledare har krav på sig att utveckla verksamheten, från såväl elever, medarbetare, huvudmän som från oss själva. Även politiker och diverse aktörer i samhället har krav och förväntningar på bland annat ökad genomströmning och höjd kvalitet i sfi-utbildningen. Vi såg således programmet som ett gyllene tillfälle till att undersöka om detta skulle kunna vara *ett* sätt att bedriva god skolutveckling på.

Vi har deltagit med två utvecklingsgrupper, Stockholm och Uppsala/Västerås. Varje utvecklingsgrupp har bestått av lärare från två skolor. Stockholmsskolorna bedriver sfi på entreprenad i upphandlad verksamhet. Skolorna har vardera cirka 400 sfi-elever som studerar på studieväg två och tre. Den ena skolan erbjuder dessutom helgkurser. Utvecklingsgrupp

Stockholm har förändrats under programtiden på grund av att lärare har slutat, gått på föräldraledighet eller bytt enhet. Det har även förekommit rektorsbyten under programtiden. Den andra utvecklingsgruppen bestod fram till och med våren 2020 av lärare från våra sfi-skolor i Uppsala och Västerås. Uppsala har cirka 1200 elever och bedriver sfi för studieväg tre på och sfi på entreprenad i upphandlad regi. Skolan i Västerås hade cirka 100 elever och bedrev sfi genom auktorisation för studieväg ett, två och tre. Även denna utvecklingsgrupp har förändrats. Sfi-skolan i Västerås avvecklades under programtiden och lärare har slutat alternativt fått nya arbetsuppgifter. Även här har det förekommit byte av skolledare då biträdande rektor har ersatts på grund av föräldraledighet. Gemensamt för båda utvecklingsgrupperna är att de deltagande lärarna i programmet endast utgör en del av skolans lärargrupp. Det finns således lärare på skolorna som inte har deltagit i programmet.

Våra mål

De mål som vi har arbetat mot inom programmet har sett olika ut beroende på yrkesroll. Målen för våra lärare har varit många men mynnar alla ut i att utvecklas inom sin profession. Det har handlat både om att utveckla sin förståelse för vuxenpedagogik samt att öka sin kunskap om vad språkutvecklande arbetssätt inom sfi innebär. Det har också handlat om att utveckla en större didaktisk repertoar baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet och att i undervisningen anpassa denna till elevernas förutsättningar och behov samt att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt och förmåga att samtala

15 Hermods ingår i Academia-koncernen.

om, tolka och använda forskningsresultat i sin lärarpraktik. Ett mål som vi framför allt har sett som betydelsefullt har varit att *tillsammans* utveckla arbetssätt som kan generera ny kunskap och kvalitet i undervisningen, vilket kan ha en positiv påverkan på elevernas progression.

För deltagande rektorer och för oss som utbildningsanordnare har målet varit att tillsammans med våra lärare bedriva ett effektivt och långsiktigt förändringsarbete och utveckla en organisation med förutsättningar som möjliggör detta. Ett annat mål har varit att dokumentera kunskap och erfarenheter och att sprida dessa både internt och externt.

FoU-programmets syfte har varit att genom kollaborativt samarbete utveckla kunskaper om sfi-undervisning utifrån ett didaktiskt perspektiv. Programmet var ämnat att skapa kunskap om sfi-lärares förhållningssätt till beprövad erfarenhet samt genomförande och utveckling av undervisningen. Inom ramen för programmet har sfi-lärare tillsammans utvecklat undervisningsformer med fokus på de studerandes språkliga erfarenheter och språkbruk i vardags- och arbetsliv.

Utöver programmets mål har våra lärare och skolledare haft personliga mål för att delta i programmet. De har handlat om att få möjlighet till att fördjupa kunskaper som kan gynna ens yrkesutövande, få möjlighet till nya infallsvinklar på sitt yrkesutövande, skaffa sig fler didaktiska redskap, att få ta del av forskning och själv kunna bidra till den aktuella forskningen. Sammantaget är det mål som alla kan leda till en större trygghet och säkerhet i ens bemötande av elever.

Arbetet med programmet

Under programtiden har vi deltagit vid utvecklingsseminarier, och mellan dessa har vi arbetat med olika aktiviteter som har varit kopplade till respektive seminarium. Vi har följt en strukturerad arbetsgång som ofta har gått ut på att läsa en vetenskaplig artikel, samtala om den och delta på ett seminarium där vi har designat ett gemensamt undervisningsmoment kopplat till innehållet i artikeln och till seminariet. Därefter har vi genomfört vårt undervisningsmoment samtidigt som en kollega har auskulterat och slutligen har vi haft ett auskultationsamtal. Våra lärare har haft två timmar öronmärkt "Ifous-tid" per vecka. Dessa har dock inte schemalagts så att lärarna haft en gemensam tid. Med utgångspunkt i planerade aktiviteter har vi också vid behov haft möten i våra olika utvecklingsgrupper.

FRAMGÅNGAR & UTMANINGAR

Vilka effekter har vi sett i utvecklingsgruppen?

Något som vi har lärt oss under programtiden är att **allt går** att arbeta med och att utmaningen ofta är att hitta rätt nivå. Lärarna har ofta initialt upplevt programmets teman som svåra att arbeta med i klassrummen och detta har i synnerhet gällt de lärare som undervisar nybörjarelever med kort studiebakgrund. Men genom att prova, planera och reflektera tillsammans har vi erfarit att det är möjligt att anpassa nivån så att det har fungerat för såväl en grupp 2B-elever som en grupp 3D-elever.¹⁶

Något som hänger samman med att allt går är **mod** och att det är lätt att hamna i gamla hjulspår. En effekt från programmet är modet att pröva nya vägar, något lärarna sett som utvecklande för sin lärarkompetens.

Jag instämmer i att allt går och att allt gick. Allt svårt går att göra med vuxna elever. De har så mycket kunskaper sedan tidigare. Det här utmanar min lärarkompetens. Hur ska vi få till ett viktigt och relevant innehåll? Jag har lärt mig lyssna in vad eleverna säger och vad de försöker säga. Att tro på elevernas förmåga att klara saker. Det har varit roligt för mig som lärare att få utmanande uppgifter.¹⁷

Ganska många lärare var skeptiska när vi började med CL (critical literacy). Hur ska vi kunna lära ut CL till elever som inte behärskar språket? Men när vi då fick höra Hilary Janks säga – jag håller på med CL tillsammans med barn och då kan era vuxna sfi-elever också göra det, tänkte jag – ja, det kan de.

Ytterligare en effekt av programmet är att aktuell forskning förankras på ett tydligare sätt i verksamheten. Genom att vi har utformat elevuppgifter med utgångspunkt i de forskningsartiklar och föreläsningar som vi tagit del av **har vi på ett praktiskt och konkret sätt kopplat samman teori med praktik**. Vi har **lärt oss en strukturerad arbetsgång** som vi tycker fungerar och som lärt oss att omvandla vetenskap till konkreta uppgifter i klassrummet.

Resultatet är att vi har fått ta del av ny forskning och till viss del nog har ändrat våra arbetssätt. Vi har t.ex. förstått att transspråkande är något som vi kan arbeta med i klassrummet.

16 Kurs 2B är en nybörjarkurs för elever med kortare studiebakgrund medan kurs 3D är en fortsättningskurs för elever med längre studiebakgrund.

17 Samtliga citat är hämtade från fokusgruppsamtal med utvecklingsgrupperna.

Nu när vi vet hur man kan jobba strukturerat med forskning som grund börjar det hända saker! Nu kan vi arbeta vidare.

En icke oviktig bieffekt som har lyfts är att programmet har lett till att de deltagande lärarna har fått bättre sammanhållning och lärt känna varandra bättre. Detta tror vi beror på de gemensamma aktiviteterna; reflekterande samtal, att designa ett undervisningsmoment, auskultationerna och auskultationssamtalen samt alla de informella samtal som har uppstått under programmets gång.

De utmaningar vi har stött på under programtiden har i mångt och mycket handlat om **tid**. De medverkande har i perioder upplevt arbetet med programmet aktiviteter som stressigt att hinna med utöver sina ordinarie arbetsuppgifter och att arbetsbelastningen har varit ojämn.

En annan utmaning är att det har tagit lång tid att lära sig **den strukturerade arbetsgången** och förstå vår egen del som **medskapande** i programmet. Ytterligare något som har upplevts som en utmaning är att **utvecklingsgruppen** inte har varit konstant utan att den **ändrats** när kollegor har slutat och andra har tillkommit.

Under programmet har vi både jobbat annorlunda och på samma sätt som vi vanligtvis gör, då vi har utformat uppgifterna så att de har fungerat med övrigt lektionsinnehåll och kursmoduler. Däremot har vi genom den strukturerade arbetsgången och genom att arbeta med programmet olika teman haft ett gemensamt fokus och fler perspektiv på undervisningen än vad vi vanligtvis har.

Vilka effekter har vi sett i våra klassrum?

Momentet med transspråkande var en ögonöppnare för både elever och lärare. För de deltagande eleverna innebar det att de blev mer öppna för att använda sitt modersmål i klassrummet, som en plattform för bättre lärande. Lärarna upplevde att de fick en mer tillåtande attityd till att deras elever använder fler språk än svenska i klassrummet. Det faktum att lärarna efterfrågade elevernas språkkunskaper gjorde att deras tidigare erfarenheter och kunskaper uppvärderades, vilket är mycket viktigt. Men att arbeta med transspråkande i klassrummet var inte oproblematiskt. Det handlar också om makt. En del elever tyckte att det var fel när läraren tillät flera språk i klassrummet. Vi hade elever som sade att de stördes av att höra andra språk i klassrummet och vi kunde höra kommentarer som *"Varför ska vi prata vårt eget språk? Vi ska ju lära oss svenska!"* men efter en tid började flertalet elever förstå fördelen med transspråkande.

Nu ingår flerspråkighet i undervisningen – jag ser det som stöttning, både för eleverna men även för mig. När jag inte lyckas förklara för en elev gör en annan elev kanske ett bättre jobb. Eleverna kan stötta varandra och vara en resurs i klassrummet. Jag lyfter fram deras eget modersmål mer nu än tidigare. Det leder till väldigt intressanta diskussioner och många elever blir glada och ivriga över att få bidra med ord från sitt modersmål. Det skapar aktivitet och engagemang. En insikt är att språken utvecklas samtidigt och att utveckla ett språk gynnar ett annat.

En annan ögonöppnare för våra elever var när vi arbetade med Critical Literacy (CL). Under det arbetet förekom det elevkommentarer som *"Det är så jobbigt att titta (på skyltar och olika texter) när man inte förstår."* Att arbeta med CL genom att ställa frågor väckte elevernas intresse. På så vis ändrades också deras läsning av och inställning till texter. Exempel på frågor för att stötta kritiskt tänkande och läsande kunde vara: Vad vill texten berätta? Vad kan vi läsa mellan raderna? Vad är det du läser? Är det sant? CL var inte bara en ögonöppnare för våra elever utan även för lärarna. Det har till exempel varit intressant för lärarna att granska läromedel och reflektera kring medvetna val av texter och bilder i undervisningen och vad olika texter förmedlar till eleverna.

Jag tänker på ett annorlunda sätt – jag har fått nya perspektiv. Konkret – jag funderar över vilka texter mina elever läser och att läraren har stor makt.

Hur ska eleverna bli bra läsare? Genom att ställa rätt frågor. Vilka typer av frågor jobbar vi med? Att sätta fingret på vad vi gör och att ha teorin och göra den till praktik.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Våra lärdomar

En lärdom avser tid – dels att det tar tid att lära sig en strukturerad arbetsgång och att vi har behövt gå igenom ett par cykler innan polletten trillat ned. Dels handlar det om att ha mod att stanna kvar och pröva många gånger och förfina i stället för att "springa vidare" till nästa tema eller utvecklingsområde.

Tid handlar också om organisation. Rent organisatoriskt skulle en gemensam planeringstid ha varit inbokad från början. Vi tror att det hade givit mer. Dels av den enkla anledningen till att du disciplineras genom dina kollegor, och att Ifous-tid då skulle ges större möjlighet till att handla om det som den faktiskt skulle handla om, dels för att tid tillsammans är en förutsättning för kollektivt lärande.

Utöver detta handlar det också om förståelse av gemensamma mål inför ett utvecklingsarbete, i vårt fall ett FoU-program. Att ta tid till att alla deltagare ska förstå vad ett FoU-program innebär. Att det inte handlar om att få färdiga tips och trix, även om sådana också delas i alla de informella samtal som uppstår, utan om att ett deltagande i programmet innebär att du, oavsett roll är medskapande.

En annan lärdom som lyfts är ledarskap och vår upplevelse av att de olika rollerna inom programmet inte har underlättat vem som leder och tar ansvar. De roller som gör detta problematiskt är PL (den lokala processledaren) och skolledaren. I vanliga fall är det skolledaren eller någon på delegation av skolledaren som leder skolans utvecklingsarbete men i programmet utför PL många av de handlingar som annars tillkommer skolledaren, vilket vi har sett har lett till oklarhet i vem som ytterst ansvarar för utvecklingsarbetet. Denna otydlighet som uppstår i form av ansvarsfördelning är inte i sig unikt för ett FoU-program utan kan uppstå i varje tillfällig organisation, som byggs upp för ett utvecklingsarbete. Lärdomen är således att det under utvecklingsarbetets gång dels är viktigt att tydliggöra de olika rollerna och dels att i tid sätta hur organisationen ska se ut efter utvecklingsarbetets slut då temporära roller eventuellt försvinner.

Ytterligare en lärdom har varit svårigheten i att sprida det arbetssätt och de lärdomar som utvecklingsgruppen har fått av att delta i programmet. Det har dels handlat om organisation för spridning. Om vi hade fått börja om på nytt med den erfarenhet vi har i dag hade vi haft större fokus på detta. Vi hade satt upp mål för vad vi skulle sprida, organiserat aktiviteter som skulle svara på hur-er och återigen schemalagda möten för när detta skulle göras. Dels handlar det om att det blir mer komplicerat när inte alla kollegor på skolan deltar i ett utvecklingsarbete. Som i detta fall när våra utvecklingsgrupper har bestått av ett fåtal lärare från olika skolor och om svårigheten att sprida en lärdom till kollegor genom att berätta och att lyckas entusiasmera dessa så att de också vill pröva det nya i sin undervisning.

Det hade varit bättre om hela skolan hade fått vara med (i programmet). Då tror jag att vi hade lärt oss mycket mer.

Ju mer vi kan jobba tillsammans och prata tillsammans med kollegor – desto bättre blir det. Det har blivit tydligt att det kollegiala lärandet blivit bra men det har varit lite av en hemlig grupp i perioder.

Jag skulle ha involverat hela skolan från början. Lärare är svåra att påverka. Det är svårt att de ska ändra sin undervisning. Då är det lättare att testa nytt om det är ett projekt eller ett program.

Hur vill vi bedriva skolutveckling framöver?

Inom ramen för programmet har vi provat en strukturerad arbetsgång som verktyg för att undervisningen ska bygga på vetenskaplig grund. Vi har läst vetenskapliga artiklar, fört litteratursamtal med kollegor, designat undervisningsmoment utifrån det lästa, auskulterat när kollegor genomfört undervisningsmomentet och genomfört reflekterande auskultationssamtal. Detta är en arbetsgång vi har sett fungerat. Vi har sett att vi genom att läsa en forskningsartikel eller genom att lyssna på en föreläsning får tillförsel av ny kunskap och därmed kan lära oss mer, och framför allt om något som vi kanske inte hade tänkt på, än om vi endast haft kollegiala samtal. Vi har också sett att vi i och med arbetsgången kan omvandla teori och forskning till praktik och undervisning. "Att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" är således något som vi faktiskt greppar och som vi nu har en strukturerad arbetsgång för på våra skolor och i våra klassrum.

Denna strukturerade arbetsgång vill vi fortsätta med tillsammans med alla lärare på skolan. Vi ser inte att alla lärare behöver genomföra samma aktiviteter men tycker att det är viktigt att man har gemensamma mål att sträva mot i sitt utvecklingsarbete. Vi ser också att organisationen är betydelsefull och att skolutveckling inte är något som bara händer. Dels handlar det om att ha avsatt tid för gemensamma möten men också att dessa möten förvaltas väl och är organiserade och ledda så att de handlar om rätt saker.

Vad vi också tar med oss i vårt framtida utvecklingsarbete är mod att välja bort och att hålla i och hålla ut. När det kommer till skolutveckling är det mycket vi vill göra. Det finns mycket som är intressant att utreda, lära sig mer om och förändra. Därför är det också viktigt att hitta hållbara och pålitliga verktyg för att identifiera och undersöka våra elevers behov, eftersom dessa rimligen bör ligga till grund för vårt utvecklingsarbete. Vi tror att det blir riktig och beständig utveckling för verksamheten när vi ges möjlighet att gå flera varv i kvalitetsarbetets cykliska process och då får tillfälle till att förfina vårt arbete. Vi tror även att en strukturerad arbetsgång som är organisatoriskt förankrad och inarbetad i verksamheten ger kontinuitet i utvecklingsarbetet och minskar sårbarheten när det kommer in nya kollegor och när kollegiet förändras.

Philippa Börjesson

KOLLEGIALT LÄRANDE SOM FÖRDJUPAR, FÖRÄNDRAR OCH FÖRBÄTTRAR

Hässleholms kommun

BAKGRUND

Tanken att få medverka i det första utvecklingsprogrammet för vuxna i Ifous regi tilltalade oss i Hässleholm. På sfi hade vi länge haft tankar på att samlas kring en forskningsbaserad verksamhetsutveckling, men bristen på forskning inom området utgjorde ett hinder. Medverkan i FoU-programmet såg vi därför som en möjlighet att få stöd av forskare och samtidigt vara med och bidra till ny forskning. Bland sfilärare generellt och även hos oss i Hässleholm diskuterades ofta svårigheter med att undervisa vuxna elever som befann sig i början av sin språkutveckling när det gällde svenskan. Svårigheterna med kontinuerligt intag och heterogena gruppkonstellationer talades det också ofta om och det var lätt att fastna i diskussionerna om problemen i stället för att faktiskt utveckla och förbättra det vi kunde påverka. Efter information från Ifous om vad programmet innehöll och innebar beslöt vi oss för att delta. Det som motiverade oss var möjligheten för lärarna att tillsammans och med forskares hjälp sätta fokus på språkutvecklande arbetssätt. Vi såg att förankring i forskningen skulle kunna stärka undervisningen för vuxna och höja dess status. Genom att inrikta metodutvecklingen på vuxna elever skulle vi undvika att anpassa metodik som används för barn och ungdomar. I kombination med att programmet inriktades på metoder att främja elevernas språkutveckling, var detta avgörande för att vi skulle ta beslutet att medverka i programmet. Undervisningen skulle vara i fokus.

Sfi i Hässleholm bedrivs i kommunal regi och på skolan studerar knappt 400 elever på olika studievägar och i olika kurser. Sfi har under flera år ingått i förvaltningen Arbetsmarknad och kompetensutveckling, men under 2019 lades den ner och sfi flyttades till Kommunledningsförvaltningen. Detta varade emellertid bara en kort tid och i slutet av vår medverkan i Ifous skapades en helt ny förvalt-

ning. Sfi tillhör nu Arbetsmarknadsförvaltningen. Under programmets gång har alltså sfi tillhört tre olika förvaltningar, vilket påverkat ledning och styrning och därmed våra förutsättningar för ett fullgott samarbete med ledningen. I styrgruppen, i den lokala styrgruppen och i utvecklingsgruppen har det också skett förändringar. Deltagande rektorer, processledare och lärare har fått nya befattningar och arbetsuppgifter, vilket har lett till att roller har skiftats samt att lärare har slutat sin medverkan under programmets gång.

Utvecklingsgruppen har haft täta och regelbundna möten. Ledningen beslutade i början av programmet att varje lärare skulle ha två timmar i veckan till sitt förfogande för att arbeta med Ifous vilket betydde att tid skulle finnas för läsning av artiklar, kollegialt utbyte, planering, samarbete och utvärdering. Detta har verkligen varit värdefullt och bidragit till kollegialt utbyte även utanför våra ordinarie träffar. Alla utbildningsanordnare i programmet har haft en representant i FoU-programmets styrgrupp. Tanken var att varje anordnare också skulle ha haft en egen lokal styrgrupp bestående av anordnarens styrgruppsrepresentant, processledare och rektor. På sfi i Hässleholm startades den lokala styrgruppen sent i programmet och hade inga kontinuerliga träffar, vilket hade varit önskvärt. Förklaringen kan ligga i de förändringar som skedde på förvaltningsnivå då rektor och styrgruppsmedlemmen skiftade samt fick prioritera andra arbetsuppgifter. Arbetet och uppgifterna som utvecklingsgruppen utförde påverkades dock inte nämnvärt då lärarna och processledaren hade ganska klart för sig i vilken riktning Ifousarbetet och undervisningen skulle gå, med de olika aktiviteter som skulle genomföras inom programmet. För att sprida vårt arbete till övriga kollegor samt till andra skolor hade emellertid både rektor och styrgruppsmedlem behövt ta ett större ansvar.

Det främsta målet som lärarna har arbetat mot i programmet är att utveckla ett språkutvecklande

arbetsätt inom sfi. Detta arbetsätt ska göra skillnad i undervisningen för eleverna på så vis att lärarna blir mer medvetna om vilka val de gör när det gäller metoder och urval av lektionsmaterial. Målen handlar mycket om att se eleverna som individer och inte som en grupp; att se varje elevs behov, intresse och erfarenheter och införliva detta i undervisningen så att eleverna blir motiverade och känner att undervisningen är till nytta för dem både i vardagen och i ett framtida yrkesliv. På ledningsnivå var målet att ge lärarna förutsättningar så att de skulle bli mer medvetna och ta ansvar för sin egen utveckling för att effektivisera och förbättra undervisningen, samt att sprida detta arbetsätt till övriga kollegor på skolan och i förlängningen till andra skolor.

FRAMGÅNGAR OCH UTMANINGAR

Lärarna som deltagit i programmet lyfter fram många positiva aspekter som de tar med sig från de tre åren. Framför allt syns tre faktorer som alla lärare har poängterat flera gånger, nämligen det kollegiala lärandet, undervisningens syfte samt en förändrad lärarroll.

Det kollegiala lärandet

Samarbetet mellan kollegor, diskussionerna, planerandet av tema och lektioner, att fråga om hjälp, att dela med sig av tankar samt att auskultera hos varandra och få bli auskulterad hos – och att på så vis synliggöra sin egen undervisning genom andras ögon – har varit det största lyftet för våra medverkande lärare. Genom forskarnas närvaro under programmets gång har vi tillsammans skapat aktiviteter att genomföra i undervisningen inom olika teman. Genom deras reflekterande frågor, stöttning och samtal har vi fått granska oss själva, vår undervisning samt vårt lektionsmaterial på ett, för oss, nytt sätt. Att ventilera idéer och att få diskutera och reflektera om undervisning, artiklar eller teman vi haft i programmet har bidragit till bra pedagogiska samtal och till ett engagerande samarbete. När detta arbetsätt blev en mer naturlig del för oss som deltog i programmet tog vi det med oss till övriga kollegor under gemensamma verksamhetsdagar och strukturerade upp dem på liknande sätt. Det handlade mycket om att skapa ett öppet klimat, men även att behålla den mötesstruktur vi lärt oss med samtalsledare, sekreterare och tidtagare. Det kan tyckas vara enkla aspekter men främjar mötesklimatet på ett positivt sätt. Dessutom var det lärorikt att berätta om och förklara olika aktiviteter eller artiklar vi läst för övriga kollegor. Att delta i programmet har gett en kompetensutveckling med tyngd. Fördelen med långsiktig kompetensutveckling är att det ger

en fördjupning och ett medskapande då deltagarna format vägen tillsammans med forskarna. Vi ser en tydligare drivkraft i verksamheten nu, fler lärare kommer med idéer och har spontana pedagogiska samtal och dessutom tar fler ansvar för att utveckla verksamheten.

Undervisningens syfte

Att tänka över varför man som lärare väljer en viss text, uppgift, tema eller metod är något vi har diskuterat och reflekterat över i våra pedagogiska samtal i FoU-programmet, men även i diskussioner som vi fört in bland alla kollegor för att fördjupa det kritiska tankesättet. Syftet med uppgiften är avgörande för hur motiverad och engagerad eleven blir att ta sig an den. Eleverna ska ha nytta av undervisningen och lärarna medvetandegör syftet för dem i högre utsträckning nu än tidigare. Teman i programmet, som "Vuxenpedagogik och "Vardags- och Yrkespråk" samt arbetet med "Critical literacy", har gjort lärarna medvetna om hur viktigt det är att undervisningens innehåll är relevant utifrån elevernas erfarenheter, intresse och behov i sitt vardagliga liv. Som lärare har vi lärt oss än mer hur viktigt det är att utgå från elevernas referensramar för att innehållet ska vara nåbart och förståeligt för eleverna. Därmed är också relationen med eleverna av vikt. Man måste etablera en relation och lära känna sina elever för att veta vad just han eller hon är intresserad av eller har erfarenheter av och utgå från detta i sin undervisning. Syftet med undervisningen är a och o, och vuxenperspektivet är viktigt att ha med sig. Programmet har hjälpt oss att lyfta dessa frågor som vi trodde att vi redan arbetade med, och tvingat oss lärare att föra upp diskussionerna till ytan. I och med att vi fått ett öppnare kollegialt klimat kan vi också våga ifrågasätta våra och andras val och syften och diskutera dessa tillsammans.

En förändrad lärarroll

Vi har också märkt av en förändrad lärarroll. Detta hänger säkerligen ihop med det kollegiala klimatet med tanke på att när man diskuterar och reflekterar blir man trygg i det man gör bra och vågar förändra sådant som inte upplevs som utvecklande. Tryggheten som nu råder ses på olika sätt. Lärarna uttrycker att de numera vågar låta eleven använda sig av sitt modersmål i större utsträckning och i vissa fall uppmanar de till det. Lärarna förstår vikten av att först bearbeta innehåll, texter och ord på sitt bästa språk för att sedan arbeta med det på svenska. Svårigheterna med detta är det smala utbudet av relevanta texter på olika språk. I en vuxenutbildning, på bibliotek och på förlag bör det finnas ett bredare

utbud och inte bara översättningar av barnböcker utan vuxenlitteratur – men på sfi-nivå. Tryggheten i lärarrollen handlar också om att fånga upp det som händer här och nu, att ta tillvara det som eleverna frågar om och behöver, att våga utmana eleverna med följdfrågor, att inte alltid själv veta svaren, att skapa en diskussion och därmed mer engagemang genom att be eleverna sammanfatta och ge respons på varandras åsikter. Lärarna framhåller att de är mer orädda och vågar prova nya metoder.

LÄRDOMAR

Lärdomar som vi tar med oss in i fortsatt arbete handlar bland annat om auskultationerna som upplevdes som givande. Vi känner att vi skulle börjat med dem tidigare men i stället är det något som vi kommer att fortsätta med, och då gäller det hela kollegiet. Att vi inte skrev loggböcker genom hela programmet ångrar vi också. Hade vi gjort det från början hade vi efteråt kunnat se vilken utveckling vi faktiskt gjort och då hade det eventuellt varit lättare att beskriva programmets gång och resultat för våra kollegor. På så vis hade kanske lärarna dessutom varit bättre förberedda inför seminarierna då vi träffade övriga medverkande skolor. Svårigheten att få de kollegor som inte var med i programmet involverade, engagerade och delaktiga är en annan sak som vi i efterhand funderat mycket på. Om vi skulle gå in i ett nytt program nu, skulle vi därför redan från start organisera oss så att övriga lärare i vår verksamhet aktivt kan delta i utvecklingsarbetet. Vi ser också att det varit en fördel om vissa nyckelpersoner på vår skola hade deltagit i programmet. Även vår IKT-pedagog borde ha varit med, inser vi i efterhand. Vårt verksamhetsmål innefattar att utveckla den digitala kompetensen hos både våra lärare och elever och då vi inom detta utvecklingsområde arbetar mycket tillsammans med att visa varandra, att våga använda nya digitala verktyg, samt att dessa verktyg ska vara en av många metoder för att göra förbättra undervisningen, hade IKT-pedagogen behövts i vårt arbete i FoU-programmet.

Att ledningen hade varit mer synliga och involverade i utvecklingsgruppens arbete och möten hade också varit önskvärt. Kanske borde vi också ha tydliggjort mer för eleverna om vårt syfte med olika uppgifter och faktiskt diskuterat med dem vad de anser om flerspråkighet i undervisningen, att studera som vuxen och om material, läroböcker och texter för att höra deras syn och eventuellt få dem att ta ansvar för sina studier genom att involvera dem ytterligare. En förändring som vi kan se är att eleverna mer står i centrum nu jämfört med tidigare då uppgifterna var mer i fokus. Detta tyder på en bra utveckling. Elevernas vardag, behov och deras vardagsliv och relationerna med eleverna poängte-

ras. Undervisningen är mer varierad och utgår från eleverna. Därmed blir vuxenperspektivet mer synligt och lärarna har blivit mer kritiska till sina urval av lärobokstexter och andra texter.

DET FORTSATTAR ARBETET

Vi fortsätter vårt arbete på liknande sätt som vi gjort i FoU-programmet men nu vill vi ha alla kollegor med oss på ett tydligare sätt. Vi har tänkt att göra om några av aktiviteterna som vi redan gjort under programmets gång, till exempel vårt arbete med skönlitteratur i samband med flerspråkighet. Vi kanske ska prova att arbeta tematiskt över kurserna kopplat till vardagsliv och vi ska poängtera kollegialt lärande och bli mer bekväma med auskultationer som arbetssätt. Vi ska också arbeta mer med att få elever att faktiskt ta ansvar för sitt eget lärande och sina studier. Deras medvetenhet behöver förstärkas om hur man faktiskt lär sig saker, hur man studerar bäst, hur man använder det man redan kan och att använda sin slutledningsförmåga och sitt kritiska tänkande. De behöver förlita sig på den kunskap de besitter, och lärare behöver lära sig att efterfråga den för att höja motivation, engagemang och känslan av ett personligt värde. De ska förstå och känna att det de lär sig i dag har de nytta av redan nu men även inför framtiden. Det ofrivilliga men så viktiga digitala arbetssättet som vi fick prova på i en hast under pandemin 2020 synliggjorde behovet av digital kompetens och vi ska ha med detta arbetssätt parallellt i vår fortsatta utveckling av undervisningen och därmed av elevernas språkutveckling. Vi har försökt att arbeta individuellt med olika studieplaner för eleverna redan tidigare men det är detta vi vill utveckla och förbättra ännu mer framöver. Sammanfattningsvis står det individuella perspektivet, den digitala undervisningsmetoden, det kollegiala lärandet och auskultationer på agendan framöver för oss i Hässleholm. Vi kommer att fortsätta att läsa artiklar inom dessa områden gemensamt och diskutera dem, eftersom vi tycker att det har gett oss mycket. Det har synliggjort och utvecklat vår egen kritiska förmåga.

Hur ska vi då göra detta framöver? Halvvägs in i vårt deltagande formade vi en egen utvecklingsgrupp i verksamheten där rektor, processledare/bitr. rektor, IKT-pedagog och en lärare ingår. Denna sammansättning kan komma att förändras beroende på vilket område vi för tillfället utvecklar. Denna grupp, som kan ses som en arbetsgrupp, ska tillsammans med hela kollegiet planera och föra utvecklingsarbetet vidare inom valda utvecklingsområden. Det är viktigt att hela kollegiet nu blir involverade i verksamhetsutvecklingen, och inte som förut endast en mindre grupp.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Vi tror inte att eleverna märkt så mycket av vårt deltagande i programmet, vilket inte heller var syftet då lärarrollen skulle vara i fokus. I och med det kontinuerliga intaget förändras elevsammansättningen hela tiden och på så vis tror vi inte att de har kunnat se några större förändringar. Däremot i arbetet med flerspråkighet uppmärksammades elevernas modersmål på ett helt annat sätt än tidigare och vissa elever förstod inte riktigt vitsen med detta. Det har dock följt med oss i undervisningen och vi använder oss fortsatt av det. Lärarnas engagemang har emellertid höjts eftersom vi planerat tillsammans och samarbetat på ett annat sätt än tidigare, vilket sedan fortsatt spontant, och detta ger en arbetsglädje som vi tror har visat sig även för eleverna. Det är främst lärarna som kan peka på sin utveckling och professionalitet som utvecklats i och med alla kollegiala samtal med tid för reflektion och

motivationen att prova på nya saker. Att utveckla något tar tid och energi och därför är det viktigt att påpeka att programmet har startat en process men vi är egentligen precis i början. Detta arbetssätt ska fortgå över en längre tid eller egentligen för alltid. Genom FoU-programmet har vi tillsammans med forskare bidragit till ny kunskap. Forskningsprocessen var interaktiv genom att vi använde, för oss, nya metoder i praktiken. Tillsammans med forskarna skapades lektionsaktiviteterna och vi omsatte dessa praktiskt i klassrummet för att sedan återkoppla till forskarna. Samverkan med dem har givit ett mervärde i och med de utmanande frågeställningarna som de bidrog med. Vi fick omsätta teorin i praktiken och sedan utvärdera det arbetet och det slutar inte här. Processen fortgår.

Viveka Dahlkvist

MODIGA LÄRARE ÖPPNADE DÖRRARNA

Stockholms stad

BAKGRUND

Stockholms stad engagerar årligen cirka 50 000 studerande inom vuxenutbildningen och cirka 20 000 av dem inom sfi. Drygt 80 procent studerar inom upphandlad verksamhet och resterande, knappt 20 procent, deltar i undervisning i stadens egen regi. Stockholms stads utvecklingsgrupp arbetar på Vuxenutbildning Söderort i Vårberg, en av sex skolor i egen regi. Enheten bedriver undervisning framför allt inom studieväg två och tre. På skolan studerar totalt cirka 650 elever och kollegiet består av cirka 28 lärare samt skolledning och övrig personal. Utvecklingsgruppen som deltagit i FoU-programmet har bestått av sju lärare samt biträdande rektor.

Beslutet att delta i programmet Språkutvecklande arbetssätt inom sfi grundade sig till stor del i att programmet vände sig till studieväg två. Studievägen är den största i Stockholm och det fanns en önskan och behov av att få göra en särskild satsning för den elevgruppen. Att få bedriva ett långsiktigt utvecklingsarbete tillsammans med både andra utbildningsanordnare och forskare, som kunde ge nya perspektiv på den egna verksamheten, var också starka skäl. Deltagandet i programmet skulle kunna stötta lärarna i att se utvecklingsarbete och undervisning som en helhet där båda delar blir bättre i samspel med varandra. Vid starten av programmet var undervisningen till stor del fokuserad på summativ bedömning i den egna klassen och av individer. Att arbeta med språkutveckling i ett mer formativt sammanhang var dock ett ständigt närvarande tema i diskussionerna inom lärarlaget men det hade sällan koppling till den egna undervisningen. Under flera år hade skolan, både lärare och skolledning tillsammans, strävat efter en ökad samsyn kring kursinnehåll och tolkning av kunskapskrav. Denna strävan ledde till diskussioner kring utveckling av arbetssätt för att öka elevernas lärande och programmet tog vid på ett sätt som var attraktivt för vårt deltagande.

Arbetsätt i utvecklingsgruppen

Utvecklingsgruppen har regelbundet träffats för att diskutera de artiklar och texter som varit utgångspunkter för de olika temana. I gruppen fungerade kollegorna som bollplank för varandra för att ta fram och skapa idéer till de lektionsupplägg som skulle genomföras men i de flesta fall utformade varje lärare sedan enskilt sitt slutliga innehåll. Processledaren har deltagit i de regelbundna träffarna för att bland annat vara en samtalspartner i utvecklandet av uppgiften som skulle genomföras efter utvecklingsseminarierna. Det kunde handla om att sätta upp mål eller göra anpassningar av uppgiften till olika gruppers behov. Biträdande rektor på skolan har ingått i utvecklingsgruppen under hela programtiden och därmed också deltagit i de diskussionsaktiviteter som genomförts och följt processen på nära håll.

Genom programmet har en arbetsgång etablerats för hur utvecklingsgruppen har tagit sig an de olika temana och uppgifterna. Arbetsgången byggs upp av aktiviteterna *läsa-diskutera-designa-auskultera-samtala* där de olika delarna är beroende av varandra för att bygga en helhet av lärande och fördjupad förståelse för innehåll och mening. Stegen designa och auskultera har varit de steg som lärarna i utvecklingsgruppen har uppskattat mest men dessa steg har baserats på grundarbetet i läsning och diskussion och därmed har lärarna haft en bra förståelse med sig in i arbetet med resterande steg. Arbetet inom FoU-programmet har för utvecklingsgruppen i Stockholms stad genomförts inom ramen för ordinarie arbetstid och ingen kompensation eller nedsättning i undervisningstid har utgått för deltagarna.

FRAMGÅNGAR OCH UTMANINGAR

Ur ett lärarperspektiv

För de lärare som deltagit i programmet har arbetet varit uppskattat, givande och lärorikt. Framför allt auskultationerna hos kollegor har stärkt individerna på två sätt. De har öppnat sina klassrum för varandra för att genom observationer få nya perspektiv på både sin egen och kollegornas undervisning. Genom att dörrarna till klassrummen öppnades och efterföljande samtal genomfördes, med både kollegor och forskare, har lärarna fått nya infallsvinklar på didaktiska frågor och det pedagogiska samtalet har vidgats ännu mer. Programmålet att *Utveckla förmågan att kunna samtala om, tolka och reflektera över sin egen professionella utveckling* har till viss del uppnåtts. Detta kommer man att fortsätta arbeta med även efter programmets slut genom fler auskultationer, både på den egna skolan men också tillsammans med andra skolor inom stadens egen regi.

Programmets upplägg och mål förutsatte ett betydligt närmare samarbete mellan lärarna än de var vana vid vilket bröt upp tidigare strukturer av ensamarbete. Det var nödvändigt för att genomförandet av uppgifterna skulle bli av som det var tänkt men också för att inspirera varandra till nya idéer och sätt att tänka om undervisningen och dess innehåll. I stället för att arbeta en och en fick lärargruppen fokusera på gemensamma pedagogiska ställningstaganden, vilket förde samman gruppen på ett bra sätt. I gruppen hjälptes alla åt omsätta teori från lästa artiklar till praktik i klassrummet, vilket har varit värdefullt och intressant.

De uppgifter som genomförts har gett lärargruppen nya insikter och ny förståelse för de ämnen som togs upp. Det var dock inte helt enkelt. Invändningar har funnits mot de resonemang som framförts i texter och föreläsningar, men det har också utgjort grund för givande samtal i utvecklingsgruppen. Förberedelserna inför genomförandet av uppgifterna var bra och gjorde uppgiftens syfte tydligare. Texterna gav oftast ny kunskap och en del "aha-upplevelser" men skapade framför allt en större medvetenhet hos lärarna kring de frågor som texterna tog upp i de olika teman som programmet innehållit. Några lärare har uttryckt att de inte tycker att undervisningen påverkats i praktiken och menar att det arbetssätt som lyfts fram och används i programmet inte är praktiskt genomförbart i vardagen. Men både skolledning och processledare lokalt vittnar om flera tillfällen där samtliga lärare visat hur de använt tankar, resonemang och arbetssätt från ett tidigare tema även i lektioner som inte varit föremål för specifika programuppgifter.

Särskilt temat om critical literacy, som innebär ett ifrågasättande av budskap, mångfald och tillgänglighet av alla texter och bilder för den som är läsare

eller mottagare, har fått fäste på skolan. Läsningen, föreläsningen och arbetet med uppgiften inom detta tema har helt uppenbart påverkat lärarna i stor utsträckning och gjort avtryck i deras sätt att förhålla sig till läromedel, resonemang kring val av texter och i att våga utmana elevernas kritiska tänkande på olika sätt i undervisningen.

Genomgående har det varit inspirerande att få möjlighet att i undervisningen prova olika moment som utan programmet troligen inte hade prövats men som nu gav en fördjupad insikt. Lärargruppen har genom det kollektiva och kollegiala lärande fått ett större självförtroende i att våga ge sig ut på okänd mark och pröva nya didaktiska grepp. Dock finns på flera håll en känsla av att de arbetssätt och teman som initierats och prövats genom programmet är något utöver ordinarie sfi-undervisning. Det blir därför intressant att följa processen framöver och se till att våga fortsätta med och hålla i det nya arbetssättet över tid i stället för att falla tillbaka i gamla hjulspår.

Ur ett ledningsperspektiv

Då biträdande rektor varit deltagare i utvecklingsgruppen och därmed följt processen på nära håll har arbetet som genomförts varit väl känt i ledningen. Detta har bidragit till en ökad kännedom om pedagogernas sätt att arbeta och om deras utvecklingsprocess för hela skolledningen. Genom programmet har skolledningen tagit sig närmare uppdraget att konkret utöva ett pedagogiskt ledarskap, dessutom med nya perspektiv på det ledarskapet. Till exempel har arbetet med critical literacy också ökat medvetenheten hos skolledningen om vikten av att granska det material och de läromedel som köps in till skolan och fundera på vilka signaler och uppfattningar de förmedlar.

I början av programmet fanns en oklarhet på flera nivåer om vilka förväntningar som fanns på utvecklingsgruppen och hur uppstarten av programmet skulle gå till. Att inleda ett förändringsarbete är ofta förenat med att bryta upp invanda mönster och rutiner vilket kan skapa osäkerhet innan nya roller och rutiner faller på plats. Med facit i hand hade det varit bra om det funnits ett tydligare ledarskap, från såväl Ifous som huvudman och skolledning för att tydligt förmedla vad som skulle göras och hur arbetet framåt skulle se ut. Men allt eftersom satte sig rutiner och förståelsen för syfte och mål med programmet fördjupades, och eftersom programtiden var så lång fanns gott om tid att råta upp det som var rörigt i början. I efterhand kan vi se att också skolledningen, processledare och lokal styrgrupp genomgått en lärandeprocess och även här har långsiktigheten i programmet och den kontinuitet som det ger varit avgörande för utfallet.

En bit in i programmet infördes en lokal styrgrupp som bestod av ansvarig verksamhetsområdeschef på huvudmannanivå, processledare och biträdande rektor på den skola där utvecklingsgruppen arbetade. Genom denna grupp knöts arbetet på skolan närmare den centrala förvaltningen i staden, tillika huvudmannen. Tillkomsten av den lokala styrgruppen skedde i samband med att Stockholms stads representant i styrgruppen för hela programmet byttes ut, från skolchef till verksamhetsområdeschef. I samband med det blev det tydligt för oss att det fanns vinster med att knyta ihop styrgruppen för programmet med processledning och skolledning lokalt. Samtidigt anordnade Ifous ett möte för styrgrupp, processledare och övriga inom ledning och styrning om att arbeta med lokala styrgrupper vilket bekräftade för oss att det var så vi ville arbeta. Den lokala styrgruppen blev ett viktigt och användbart forum för att snabbare lösa praktiska och ekonomiska frågor, samtidigt som det blev en kanal för utvecklingsgruppen att via biträdande rektor rapportera status i arbetet och föra fram sina synpunkter. Tack vare den lokala styrgruppen och resonemangen i den öppnades det upp för nya sätt att tänka och möjligheter att knyta ihop arbetet inom FoU-programmet med andra utvecklingsprojekt inom staden. Framför allt har vårt ESF-projekt om digital kompetensutveckling för pedagoger inom egen regi och FoU-programmet flera beröringspunkter, särskilt när det gäller möjligheterna till spridning av arbetsätt och resultat från FoU-programmet till övriga delar i staden. Där finns många goda synergieffekter att uppnå mellan de båda satsningarna, framför allt genom att gemensamt ta sig an vetenskapliga texter och omsätta dem i praktisk handling.

Vad kunde vi gjort annorlunda?

Det är naturligt och självklart att utvecklingsarbete tar tid och kräver en hel del av sina utförare, särskilt när det handlar om att förändra invanda rutiner och arbetsätt. Därför hade det varit värdefullt om det funnits en tydligare beskrivning för uppstarten av programmet om vad som förväntades av deltagarna i utvecklingsgruppen när det gällde vilka moment som skulle ingå i programmet samt upplägget med seminarier, uppgifter etc. Det hade gett vår utvecklingsgrupp en bättre bild av vad som komma skulle och mer realistiska förväntningar. När programmet väl kommit igång kunde arbetet ha anpassats utifrån egna förutsättningar gällande de här delarna men en riktning från Ifous inledningsvis hade varit värdefullt. Mer samarbete mellan deltagande utvecklingsgrupper, med fler erfarenhetsutbyten och besök i varandras verksamheter, har också efterfrågats från utvecklingsgruppen.

Samarbetet inom den egna utvecklingsgruppen har fungerat väl men om vi skulle starta programmet

i dag skulle större fokus läggas på att tidigare skapa en vi-känsla inom gruppen kring programmets innehåll. Detta för att öka känslan av att vara och bidra till förändring, utveckling och implementering av de nya erfarenheter som gruppen gör. Att det finns tillräckligt med tid är dock en förutsättning för att gruppen ska hinna hitta sina former och även om lärarna i gruppen pratar mycket mer om undervisningen med varandra nu finns det mer att utveckla på det området. Att genomföra ett nytt moment eller arbetsätt blir sällan perfekt första gången och därför skulle gruppen behövt planera in samtal även efter genomförda lektionsmoment och diskuterat planering, syfte och utfall med lektionen och sedan testat igen. På så vis kunde ett mer långsiktigt och hållbart arbetsätt vuxit fram, i vilket lärarna vågar sträcka ut arbetsmoment över tid i stället för att göra enstaka punktinsatser och planering dag för dag. Framöver kommer arbetsgången att också innehålla ett steg där lärarna diskuterar genomförda lektionsmoment, reviderar och planerar för att pröva igen.

Något annat som med facit i hand borde ha lyfts tidigare och tydligare av den lokala styrgruppen är planering av hur arbetet i programmet och dess resultat skulle spridas och implementeras. En tydligare plan för spridning både inom och utanför den egna organisationen hade varit bra för att visa utvecklingsgruppen att det inte bara var en lokal satsning utan även tänkt att delas inom staden. En implementeringsplan skulle ha behövt vara på plats redan tidigt för att kunna börja jobba med det arbetet under pågående program. Nu blev det återigen punktinsatser, en lektion i anslutning till temat/uppgiften, men inte någon generell förändring. Möjligheten att skriva en utvecklingsartikel nämndes redan från början i programmet men fångades inte upp av utvecklingsgruppen där och då. Längre fram i programmet återkom frågan och vi funderar fortfarande på hur vi skulle kunnat uppmuntra och stötta fler lärare i skrivandet av utvecklingsartiklar. Det hade varit givande för såväl den enskilde som kollegor och skolledning samt chefer på huvudmannanivå om fler artiklar hade speglat det arbete som utvecklingsgruppen genomfört. Genom artiklarna skulle vi fått ett bra verktyg för spridning inte bara av resultaten av programmet utan också skolans arbete som gott exempel på dynamisk skolutveckling.

DET FORTSATTAR BETET

Deltagande i programmet har för utvecklingsgruppens del satt ljus på all den kreativitet som finns i kollegiet för att utveckla bra och effektiva arbetsätt i syfte att främja elevernas lärande. Verksamhetsutveckling är en del av läraruppdraget och bör vara en naturlig del av varje lärares arbete vilket programmet bidragit till. Skolledningen kommer att vilja

fortsätta arbeta med programmålet *Utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt och förmågan att samtala om, tolka och använda forskningsresultat i respektive pedagogiska praktiker* framöver genom att låta kollegiet träffas i pedagogiska och didaktiska forum för att diskutera forskning och andra texter. Genom samtalen vill man fortsätta främja synsättet på undervisning och kompetensutveckling som en helhet beroende av varandra för att fungera fullt ut. Teori måste omsättas till praktisk handling samtidigt som praktiken utgör underlag för teoretiska diskussioner och perspektiv på undervisning. Det som har genomförts i programmet har utvecklat en didaktisk repertoar som baseras på vetenskap och beprövad erfarenhet. Denna repertoar behöver breddas och hållas levande.

Syftet med programmet har varit att utveckla arbetssätt som blir hållbara över tid, dit har inte utvecklingsgruppen kommit riktigt ännu men som i allt förändringsarbete är den stora utmaningen att fortsätta arbeta enligt den utvecklade arbetsgång som programmet har gett oss även efter avslutat program. Det ska vara tydligt för alla lärare, nya och gamla, att skolan arbetar forskningsnära där alla förväntas bidra. På så vis kommer vi närmare programmålet *Gemensamt utveckla arbetssätt som genererar ny kunskap och ökad kvalitet i undervisningen*. Framför allt är det viktigt att sprida arbetssättet till de närmsta kollegorna, och här kan nuvarande utvecklingsgrupp fungera som mentorer till andra kollegor som inte deltagit i programmet.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Sammanfattningsvis kan sägas att utvecklingsgruppens lärare i dag är betydligt mer modiga än de var tidigare. Frågor som tidigare varit tabu att diskutera i klassrummet, som användandet av modersmålen i undervisningen och att säga nej till texter som har ett allt för normativt sätt att beskriva samhället, är

saker som lärarna inte längre backar för. Programmet har varit utvecklande för enskilda individer, man har fått ny kunskap och prövat nya metoder och arbetssätt. Efter att lärarna genom programmet har fått genomföra uppgifter som de inte tidigare kunnat tänka sig att pröva har de upptäckt att elevernas förmåga att diskutera dessa ämnen vida har överstigit tidigare förväntningar. Både elever och lärare har upptäckt nya sidor hos sig själva och varandra, vilket skapat nya möjligheter för lärande. Lärarna säger i lokala utvärderingar att deltagandet i programmet har påverkat deras undervisning i stor utsträckning. Samtidigt är de inte så säkra på att några stora förändringar kommer att leva kvar. Skolledningen är övertygad om, att med rätt stöd, kommer spår av FoU-programmet att synas i lärarnas undervisning framöver. Målsättningarna för rektorerna i programmet att kunna bedriva effektivt och långsiktigt förändringsarbete tillsammans med lärarna har uppnåtts då de gemensamt i programmet byggt upp och implementerat arbetsgången. Skolledningen samarbetar med sin systerskola i en annan del av staden med att implementera arbetsgången även där. Det arbetet har ett fokus på digitalisering genom ett annat pågående utvecklingsarbete som nu samordnas med erfarenheterna från FoU-programmet. Rapporter och utvecklingsartiklar som skrivits av deltagare i programmet utgör dokumentation av lärande och erfarenheter som kommit ur deltagandet. Skolan har påverkats och berörts av programmets innehåll och även om lärarna nu, mitt i steget, inte ser det så har tankar, förhållningssätt och praktiskt arbete förändrats.

Små steg tas hela tiden framåt. Programmet har varit början på något större, som nu tar vid.

Roswitha Rieder
Jeannette Lehniger
Leonora Lippig-Singewald
Camilla Berner

FORSKNINGEN I FOU-PROGRAMMET

Jenny Rosén och Berit Lundgren

INLEDNING

I detta kapitel behandlas den forskning som har genomförts i forsknings- och utvecklingsprogrammet (FoU), *Språkutvecklande arbetssätt i sfi*. I förstudien *15 år av forskning om sfi* (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017) identifierades ett behov av didaktisk forskning som riktade fokus mot undervisningen inom sfi. Det övergripande syftet med programmet har varit att genom kollaborativt samarbete skapa kunskap om sfi-undervisningen i ett didaktiskt perspektiv. Målet med utvecklingsarbetet i programmet har varit att utifrån tidigare forskning och beprövad erfarenhet utveckla en pedagogisk praktik, sfi, som stärker lärarnas professionalitet och i en förlängning elevernas lärande av svenska. Forskningen har ämnat skapa kunskap om sfi-lärares förhållningssätt till och erfarenhet av undervisning samt genomförande och utveckling av undervisningen med fokus på elevernas språkliga erfarenheter och språkbruk i vardags- och arbetsliv. Forskningen har således varit inriktad mot lärarnas didaktiska förhållningssätt, undervisningspraktik och professionsutveckling – inte elevernas lärande i sig. Denna avgränsning har gjorts av praktiska skäl eftersom rörligheten bland elever i sfi-undervisningen på grund av det kontinuerliga intaget är stor och att kunna följa elevernas lärande hade krävt ett annat upplägg av programmet. Att rikta fokus mot sfi-lärares didaktiska förhållningssätt, praktik och professionsutveckling motiveras också av att tidigare forskning inom området är begränsad (se även Norlund Shaswar & Wedin, 2020). För att utveckla kunskaper om sfi-undervisning utifrån ett didaktiskt perspektiv har nedanstående övergripande frågeställningar behandlats under programmet.

1. Hur beskriver sfi-lärare sitt didaktiska arbete ifråga om planering, genomförande, bedömning och utvärdering?
2. Vilka didaktiska villkor för genomförande av en språkutvecklande undervisning framstår som betydelsefulla för lärare, skolledare och huvudman?
3. Hur kan undervisning utformas där elevers olika erfarenheter, i synnerhet språkliga erfarenheter, och språkbruk från vardags- och arbetsliv används som en resurs för lärande?
4. Hur uttrycker och utvecklar sfi-lärarna sin yrkesidentitet och vilka praktikgemenskaper framstår som betydelsefulla?

Under forsknings- och utvecklingsprogrammet har ytterligare frågeställningar utvecklats i det kollaborativa samarbetet, vilka beskrivs under de olika teman som presenteras i detta kapitel. Frågeställningarna spänner över samtliga teman i programmet och kommer att uppmärksammas i de avslutande reflektionerna. De teman som behandlats togs fram inför starten av programmet med utgångspunkt i förstudien (se Lundgren, Rosén och Jahnke, 2017), i samarbete mellan Ifous, huvudmännen och forskarna. Innehållet i respektive tema har sedan utvecklats gemensamt av Ifous process-/projektledare, forskare och processledare vilka var företrädare för huvudmännen och kontaktperson mellan forskare och lärare. Samverkan och interaktivitet mellan forskare och medverkande huvudmän i programmet utgör grunden för Ifous verksamhet. Ett kollaborativt förhållningssätt ansågs även lämpligt eftersom samtliga deltagares erfarenheter var av stort värde och interaktiva samtal mellan deltagarna kunde utveckla forskningsprocessen. Lieberman (1986) menar att kollaborativa studier skapar professionell utveckling eftersom forskning inte genomförs *om* lärare utan skapas i samarbete *med* lärare som reflekterar över sin profession vilket inkluderar didaktiska val. Lärarna i programmet har genom sina processledare haft stort inflytande över de aktiviteter som genomförts och den empiri som har skapats. Det kollaborativa arbetssättet möjliggjorde att arbetsprocesser som lärarna uppfattade gynna deras professionsutveckling och kollektiva lärande kunde upprepas och utvecklas. Detta skedde framför allt i arbetet med auskultationer vilka genomfördes i tre cykler under programmet (se senare avsnitt). Forskning har varit integrerat i utvecklingsprocesserna bland lärarna och därmed också anpassats efter dessa under programmets gång. Samtidigt är det

vikligt att skilja mellan forskares och lärares olika roller i processen då lärarnas syfte i huvudsak varit att utveckla sin undervisning och sin profession medan forskarnas roll dels varit att ge stöd i utvecklingsprocessen och dels att utveckla kunskap om sfi i ett didaktiskt perspektiv med fokus på lärarnas didaktiska förhållningssätt, praktik och professionsutveckling. De aktiviteter som beskrivs i rapporten har varit inriktade mot utveckling av praktiken och forskningen har varit inriktad mot lärarnas didaktiska val och utvecklingsprocess. Ramarna för aktiviteterna i programmet utformades i samarbete mellan forskarna, processledarna och lärarna men lärarna gavs sedan ansvaret att didaktiskt utforma aktiviteterna utifrån respektive undervisningskontext samt läroplan och kursplan. Det innebär att en aktivitet kunde skilja sig åt mellan skolorna och mellan lärarna på en skola utifrån kurs respektive elevgrupp.

Efter denna inledning ges en kort bakgrund till den forskning som genomförts inom programmet i relation till tidigare forskning inom området. Kapitlet är sedan uppbyggt utifrån de teman som utgjort grunden för programmet; *Flerspråkighet som resurs*, *Vuxenpedagogik*, *Språk i vardags- och arbetsliv* samt *Samverkan* (vuxenutbildning, yrkesutbildning, studiehandledare, praktik). Dessa temaavsnitt inleds med en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för de aktiviteter som genomförts och som presenteras i rapporten. För varje avsnitt, med undantag av temat *Samverkan* som inte kunnat genomföras på grund av restriktioner i pågående covid-19-pandemi, presenteras sedan det material som genererats och vad som har analyserats. Efter dessa avsnitt belyses lärarnas profession och utveckling genom en fördjupande text om auskultationer och loggbok som verktyg för att upptäcka en pedagogisk praktik, samtala om den och reflektera över den, följt av en kort beskrivning av och syftet med de individuella intervjuer som har genomförts av forskarna. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion och reflektioner för vidare forskning.

BAKGRUND

Under 2017 genomfördes på uppdrag av Ifous en förstudie för att kartlägga forskning inom undervisning av vuxna som studerar svenska för invandrare (sfi) och deras lärande (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017). Förstudien skulle ligga till grund för att starta ett treårigt FoU-program *Språkutvecklande arbetsätt i sfi* riktat sig till lärare, skollädares och utbildningsanordnare inom studieväg två.

Sedan 2016 tillhandahålls sfi-utbildning inom ramen för kommunal vuxenutbildning eller kommunalt upphandlade externa anordnare. Kommunalt vuxenutbildning i sfi regleras av skollag, läroplan för vuxenutbildningen och kursplaner för sfi, och har utveck-

lats sedan mitten av 1960-talet (Lindberg & Sandwall, 2012; Rosén, 2013). Utbildningen har också grund i den svenska språklagen (SFS 2009:600) som uttrycker att alla medborgare ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska språket. Enligt kursplanen är sfi en kvalificerad språkutbildning som ”ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier” (Skolverket 2018, s.7).

Trots en lång tradition av att erbjuda sfi-undervisning saknas en riktad lärarutbildning mot att undervisa vuxna elever i svenska som andraspråk. Antalet behöriga sfi-lärare är dessutom mycket lågt, 40 procent, samtidigt som få lärarutbildningar och kurser inom svenska som andraspråk har en inriktning mot vuxnas lärande (se Fejes, 2019 för lärarutbildning). Således är sfi-lärares utbildningsbakgrund mycket heterogen. För att vara behörig att undervisa inom sfi krävs en pedagogisk examen samt 30 högskolepoäng (hp) i svenska som andraspråk (Skolverket, 2020) vilket även var kriteriet för att delta i FoU-programmet. Sfi-lärare har oftast inte ingått i några större skolutvecklingsinsatser som initierats under 2000-talet, såsom Skolverkets satsningar Läslyftet eller Nyanländas lärande. Det finns således ett behov av att både genomföra och skapa kunskap om skolutveckling inom sfi.

Tidigare didaktisk forskning om sfi-utbildningen både vad gäller undervisning och skolutveckling är begränsad (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017). I ett fåtal studier har utbildningens organisation och dess mångfacetterade och till viss del ambivalenta mål undersökts (Carlson, 2002; Lindberg & Sandwall, 2007; 2012; Rosén, 2013) liksom bristande samarbete mellan olika aktörer (Beach & Carlson, 2004; Hamberg, 2015). Studierna visar hur sfi-utbildningen under 2000-talet dominerats av ett arbetsmarknadsfokus. Forskning om möjligheterna för språkutveckling i samband med yrkesutbildning visar i en studie att elevernas språkanvändning på praktikplatsen var mycket liten (Sandwall, 2013). De didaktiska studier som har genomförts har merparten ett elevperspektiv, förutom Colliander (2018) som undersökt sfi-lärares yrkesidentitet. Lundgren (2005) och Norlund Shaswar (2014) belyser sfi-elevs erfarenheter av literacy. Eklund och Norlund Shaswar (2019) visar även att praktiker som inkluderar digitala resurser är ett angeläget forskningsområde. Frankers (2007; 2011) studier visar att bildanvändning inom undervisningen kan vara problematisk eftersom tolkning av bilder kräver en förståelse av kontexten

Forskning inom sfi-utbildning är således begränsad och fragmentarisk och få studier har undersökt lärarnas didaktiska val samt villkor och genomförande av undervisning. Detta motiverar den forskning som genomförts inom FoU-programmet.

Nedan presenteras FoU-programmets tre första teman där varje tema inleds med teoretisk bak-

grund, följt av aktivitet och avslutas med forskning. Genom aktiviteterna beskrivs det didaktiska arbete som lärare, i samarbete med processledare, planerade och genomförde på skolorna. Under genomförande av aktiviteterna skapades material för forskning framför allt genom samtal med lärarna och genom tillgång till didaktiska planeringar. Inledande tema, flerspråkighet som resurs, beskrivs mer utförligt eftersom materialet har analyserats utifrån flera perspektiv och presenterats i olika vetenskapliga sammanhang.

FLERSPRÅKIGHET SOM RESURS

Flerspråkighet som resurs utgjorde det första temat i FoU-programmet. Texten inleds med en presentation av det teoretiska perspektivet med fokus på en dynamisk syn och transspråkande. De aktiviteter som genomfördes initierades av forskarna eftersom programmet befann sig i sin linda och det kollaborativa arbetssättet initierades under det första utvecklingsseminariet.

Teoretiska utgångspunkter

Flerspråkighet som resurs utgick ifrån en dynamisk syn på flerspråkighet (García, 2009). En dynamisk syn på flerspråkighet har utvecklats som en kritik gentemot den enspråkighetsnorm som dominerat forskning om tvåspråkig utbildning. Att användningen av flera språk kan bemötas utifrån olika perspektiv har dock betonats av flera forskare, och Ruiz (1984) har med grund i sin forskning formulerat tre orienteringar i språkpolicy riktad mot två/flerspråkighet och minoritetsspråk: som problem, rättighet och resurs. Ruiz tre orienteringar har sedan använts för att synliggöra olika förhållningssätt gentemot flerspråkighet i olika kontexter. I en utbildningskontext innebär språk som problem att elevernas heterogena språkliga repertoarer ses som ett hinder för lärandet av andraspråket. Språk som problem inbegriper således ett bristperspektiv och en subtraktiv utbildningsmodell. Språk som rättighet belyser individers eller grupperns rätt att bevara och använda sitt språk. Slutligen innebär språk som resurs att flerspråkighet ses som en resurs både för individen och samhället och att elevers heterogena språkliga repertoarer utgör resurser för lärande.

En dynamisk syn på flerspråkighet har framför allt kommit att utvecklas i relation till begreppet transspråkande. Transspråkande kan beskrivas som

de många och heterogena språkliga praktiker som individer ingår i för att skapa mening i sin tillvaro (García, 2009; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017).

Därmed riktas fokus mot språkandet som process, det vill säga hur vi använder språk, snarare än språket som objekt (García & Wei 2014; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2018). Som teori inbegriper transspråkande således en ekologisk syn på språk med fokus på hur människor använder sina språkliga repertoarer i meningsskapande processer. Transspråkande som pedagogiskt förhållningssätt innebär att både lärare och elever ges möjligheter att använda och utveckla sina språkliga repertoarer som resurser. Detta pedagogiska förhållningssätt har framför allt utvecklats med fokus på barn och ungas lärande men García betonar även betydelsen av en transspråkande pedagogik för vuxna migranter och har utarbetat ett antal principer för en transspråkande pedagogik för vuxna (García, 2017 s. 21, översatta i Rosén & Wedin, 2019).

- Ge migranter ”röst” och stöd för att utveckla den.
- Bygg på elevernas styrkor och intressen.
- Säkerställ att elever använder språk i genuina och autentiska aktiviteter och därmed inte enbart tillägnar sig språkliga strukturer.
- Synliggör kopplingar till elevernas erfarenheter och språk och använd dessa kopplingar i undervisningen
- Säkerställ att en elev approprierar (tillägnar sig) nya verktyg i en utvecklad språklig repertoar som är elevens egen och inte en specifik nationalstats eller språkgrupps.

I FoU-programmet har transspråkande som ett pedagogiskt förhållningssätt använts. En viktig grund för att arbeta utifrån ett transspråkande pedagogiskt förhållningssätt inom programmet var att detta måste inkludera ett vuxenpedagogiskt perspektiv.

Aktiviteter

Inför planeringen av aktiviteten i temat höll forskarna en kort föreläsning i vilken Ruiz (1984) tre orienteringar (se ovan) samt Hornbergers (2003) kontinuummodell över tvåspråkig literacy¹⁸ presenterades. Hornberger (2004, s. 156-160) menar att språk och literacy alltid står i relation till varandra, i synnerhet när två eller flera språk används, och att modellen är en sammanhängande helhet. I

18 Vi har valt att använda begreppet *literacy* eftersom litteracitet på svenska kan uppfattas som en smalare term med fokus på skriftspråksfärdighet.

kontinuummodellen betonar Hornberger fyra kontinuumfält; (*context*) kontexten, (*content*) innehållet, (*media*) media och (*development*) utveckling av *literacy* (författarnas översättning) på flera språk för att förstå att samtliga nedslag inom ett kontinuumfält relaterar till, korsar och byggs ihop med andra nedslag inom andra kontinuumfält. Vidare menar Hornberger att såväl utbildningspolicy som undervisningsval i den pedagogiska praktiken traditionellt har tenderat att se varje kontinuum som linjärt där den ena ändan ges högre status, exempelvis ges skriftspråk större värde än muntlighet och svenska som första språk större värde än svenska som andraspråk inom kontinuumfältet *utveckling*. Som en utgångspunkt för arbetet med flerspråkighet som resurs, och senare med transspråkande specifikt, gjordes i ett första steg två aktiviteter på skolorna för att utforska hur lärarna förstod flerspråkighet som begrepp och hur de såg på flerspråkighet i sina klassrum och skolor. Lärarna skulle i den första aktiviteten enskilt fotografera vad de ansåg representerade flerspråkighet i skolmiljön (inga personer fick fotograferas), därefter tillsammans i utvecklingsgrupperna diskutera de olika foton och sedan enas om ett mindre antal som skulle presenteras för forskarna. Den andra aktiviteten som initierades var att lärarna skulle göra någon form av tankekartor tillsammans med sina elever där flerspråkighet skulle synliggöras. Syftet med aktiviteten var att lärarna skulle bli varse elevernas flerspråkighet för att sedan kunna diskutera möjliga arbetsätt som utgår från flerspråkighet som resurs. Lärarna kunde anpassa tankekartor och genomförandet av den utifrån den aktuella elevgruppen.

När aktiviteterna var genomförda besökte forskarna lärarna på skolan för ett gruppsamtal om cirka två timmar där lärarna presenterade fotografierna och tankekartorna. Samtalen fick lite olika karaktär beroende på antal deltagare. I några grupper deltog åtta eller nio lärare, vilket innebar att lärarna i huvudsak presenterade, medan det i andra grupper med färre deltagare förekom mer interaktion mellan lärarna. Båda forskarna deltog i samtalen varav den ena ledde samtalet och den andra observerade. Samtalen audioinspelades.

I ett andra steg träffades samtliga lärare vid ett utvecklingsseminarium med fokus på flerspråkighet som resurs där de deltog i en föreläsning med Gudrun Svensson, Linnéuniversitetet, med rubriken *Transspråkande i teori och praktik*. I föreläsningen riktades fokus mot flerspråkighet som resurs och transspråkande initierades. Lärarna läste också två texter (García, 2017; Wedin, Rosén & Hennius, 2018) med fokus på transspråkande i relation till vuxna och utbildning. Under utvecklingsseminariet diskuterades ett antal frågor i grupper och lärarna skulle sedan gemensamt utforma en aktivitet i utvecklingsgruppen där de utgick från de texter de läst

och den föreläsning de lyssnat på. Fokus för aktiviteten skulle vara flerspråkighet som resurs och den skulle genomföras i undervisningen som ett kortare eller längre moment. Lärarna skulle vid genomförandet av aktiviteten genomföra auskultationer i varandras klassrum utifrån ett observationsschema som utformats av forskarna. Forskarna besökte sedan skolorna för att genomföra auskultationssamtal med lärarna där de beskrev och samtalade om vad som observerats. Samtalen leddes av forskarna utifrån en viss struktur där fokus var på att ställa beskrivande frågor lärarna emellan och inte värdera varandras undervisning. Samtalen genomfördes i grupper om två till fyra lärare och audioinspelades.

Forskning

Materialet som skapades i detta tema utgörs dels av lärarnas fotografier samt de audioinspelade samtal som genomfördes i grupp då lärarna presenterade och samtalade om dessa och dels av audioinspelningar av auskultationssamtalen med lärarna och observationsprotokollen. Från några skolor och lärare finns även insamlat arbetsmaterial såsom lektionsplaneringar, uppgifter och utvärderingar. De audioinspelade samtalen har transkriberats och sedan legat till grund för olika analyser.

Det material som genererats under det första steget analyserades med utgångspunkt i Ruiz (1984) tre orienteringar då forskarna var intresserade av hur lärarna talade om flerspråkighet i relation till sin undervisning. Analysarbetet identifierade att lärarna närmade sig flerspråkighet genom att tala om klassrummets språkliga heterogenitet. Foton såväl som tankekartorna representerade olika språk exempelvis ordlistor på olika språk. Flerspråkighet kom således att framför allt förstås utifrån den språkliga heterogenitet som fanns i klassrummet. Att synliggöra den språkliga heterogeniteten i klassrummet innebar ett erkännande av elevernas erfarenheter men generade också i vissa fall metalingvistiska samtal – det vill säga samtal om språk som kunskapsobjekt och att utveckla ett språk för att samtala om språk – i klassrummet. Resultaten visade en ambivalens gällande lärares och elevers användning av engelska i undervisningen. Flera lärare uttryckte att de använde engelska som ett *lingua franca* i klassrummet för att förklara innehållet. Vissa lärare beskrev att användningen av engelska kunde leda till en falsk uppfattning om att alla elever förstod och att de elever som inte behärskade engelska exkluderades. Några lärare berättade att de initierade ”språkgedjor” i klassrummet där elever som delade något språk med en annan elev kunde översätta för varandra. Trots en positiv inställning till flerspråkighet uttryckte flera lärare svårigheter med att använda andra språk än svenska då detta kunde leda

till en rörig klassrumssituation eller att elever exkluderades för att de inte hade någon studiekamrat som de hade ett gemensamt språk med. Sammanfattningsvis visade analysen att lärarna, trots att de uppfattade flerspråkighet som positivt och en resurs, saknade verktyg för hur de kunde inkludera flerspråkigheten didaktiskt.

I det andra steget genomförde utvecklingsgrupperna olika aktiviteter i undervisningen med flerspråkighet som resurs. Det material som analyserats utgörs av auskultationssamtalen med lärarna. En fallstudie har gjorts med fokus på en av skolornas arbete med flerspråkighet som resurs och där har auskultationssamtalen, lärarplaneringar och annat material från undervisningen analyserats med utgångspunkt i Hornbergers modell *continua of biliteracy* (Hornberger, 2003). De övriga auskultationssamtalen har analyserats med fokus på sfi-lärares förhållningssätt, samt hinder för och möjligheter med att inkludera flerspråkighet som resurs och transspråkande i undervisningen på sfi.

VUXENPEDAGOGIK

Programmets andra tema var vuxenpedagogik. Temat inkluderade mer ett förhållningssätt i den pedagogiska praktiken till de vuxna elever som deltar i sfi-undervisning än ett moment som har studerats av forskarna. Det innebär att vuxenpedagogik har varit en utgångspunkt i de aktiviteter som genomförts i samtliga teman. Nedan resoneras om begreppet vuxenpedagogik och olika teoretiska utgångspunkter. Därefter återkommer dispositionen med aktivitet först, följt av forskning.

Teoretiska utgångspunkter

Vuxenpedagogik utgör ett brett forskningsfält med en mängd olika teoretiska perspektiv, vilket innebär att begreppet *vuxenpedagogik* är komplext och svårt att definiera (Håkansson, 2007). Håkansson lyfter även det faktum att det inte finns någon formell lärarutbildning inriktad mot vuxna men att en lärare som undervisar vuxna bör arbeta utifrån *andragogik*, vars fokus är vuxnas lärande, med hänvisning till Höghi (1998). Detta innebär att utgå från den vuxna elevens tidigare erfarenheter, att eleverna ska ha inflytande på planering av undervisningen och vara aktiva i utvärderingar. Larsson (2013) och Håkansson (2007) menar dock att begreppet andragogik är för snävt eftersom läraren inte alltid kan utgå från elevernas erfarenheter och deras motivation att lära, utan att det är viktigt att beakta lärarprofessionen och dess didaktik. Används i stället begreppet vuxenpedagogik finns å andra sidan en risk att eleverna uppfattas som en homogen grupp trots

de varierade erfarenheter som de har (Håkansson, 2007). Sfi ska, i likhet med övrig vuxenutbildning, enligt läroplanen ”alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar” (Skolverket 2017, s.5). Elever som deltar i sfi-utbildningen saknar ofta tidigare erfarenheter från svensk skola och har ofta nyligen migrerat till Sverige. Orsakerna till migrationen är många och olika men faktorer som posttraumatiskt stressyndrom (PTSD) eller oro kan få implikationer på elevens lärande, viljan att studera igen och på motivationen då migranten deltar i vuxenutbildning (Söhn, 2016).

Som en introduktion till temat vuxenpedagogik fick deltagarna ta del av en föreläsning och workshop med Helena Colliander med rubriken *Att vara och bli lärare inom sfi – några perspektiv på läraridentitet*. Föreläsningen byggde på Collianders forskning (2018) om sfi-lärares professionella praktikgemenskaper och relationer till eleven. Colliander synliggjorde hur läraridentiteten formades i parallella processer i olika praktikgemenskaper och lärarna uppmuntrades att reflektera kring sin egen läraridentitet i mindre grupper.

Larsson (2013) lyfter fram att det finns flera begrepp som beskriver kunskap om undervisning. Begreppet *pedagogik* är ett av dem och inkluderar enligt Larsson (2013) förutom undervisning även frågor på utbildningsnivå. Larsson anser att begreppet *didaktik* mer specifikt visar på hur man kan åstadkomma lärande och ”vad man ska göra” (Larsson, 2013, s.11). Vetenskapsrådets rapport *Didaktik för vuxna – tankelinjer i internationell litteratur* (Larsson, 2006) och *Andragogik* (Larsson, 2013) fick utgöra utgångspunkt för temat vuxenpedagogik. Lärarna skulle i utvecklingsgrupperna identifiera vilka av de perspektiv på vuxendidaktik som Larsson lyfter fram i rapporten som de ville fördjupa sig i och som skulle vara utgångspunkten för deras kommande aktiviteter.

Inför läsningen av artiklarna presenteras under utvecklingsseminariet några modeller för att förhålla sig till läsning av artiklar och det fortsatta utvecklingsarbetet. Lärarna introducerades till begreppen kollegialt och kollektivt lärande utifrån Larssons (Skolverket, u.å.) definition, och fick inledningsvis reflektera enskilt kring vilket lärande som de strävade efter i programmet för att därefter förmedla sina tankar till andra deltagare i mindre grupper. Det kollegiala lärandet innebär ett strukturerat samarbete mellan lärarna för att utveckla den egna undervisningen och därmed det individuella lärandet. Det kollektiva lärandet bygger även det på strukturerat samarbete, men avsikten är att utveckla den gemensamma kunskapen i exempelvis arbetslaget. Det kollektiva lärandet generar en gemensam förståelse, överenskomna strategier och arbetssätt utifrån en gemensam process. Målet är gemensam kunskap i praktikgemenskapen. Det bör tilläggas att det kol-

lektiva lärandet inkluderar ett individuellt lärande.

Timperleys (2013) modell, undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare, presenterades för att synliggöra betydelsen av att fördjupa de professionella kunskaperna och finslipa den professionella förmågan med utgångspunkt i elevernas behov. Att läsa och samtala om texter är ofta centralt i lärares utvecklingsarbete men efter nästan ett år i programmet synliggjordes i samtal med lärare och processledare att lärarna hade olika förhållningssätt till läsningen vilket också påverkade möjligheten för lärande samtal i utvecklingsgruppen. Forskarna såg därför ett behov att medvetandegöra dessa förhållningssätt och aktivt jobba med olika modeller för textläsning. En fråga som särskilt uppmärksammades var om och hur olika forskningstexter kan bidra till lärarnas utveckling av sin undervisning och vad man som lärare tar med sig i läsning av forskning som inte direkt handlar om den undervisningskontext man själv arbetar i.

För att synliggöra dessa olika förhållningssätt och hur lärarna kunde arbeta aktivt med läsning av olika texter presenterades *Four resources model* (Luke & Freebody, 1999), som innebär att fyra olika färdigheter behövs för att förstå en text: *avkodning, meningsskapande, textanvändning, och kritiskt användande*. Olika lässtrategier som lärarna kunde använda sig av lyftes liksom textanvändarens förhållningssätt till en text, till interaktionen med texten och till andra deltagare. Tre olika förhållningssätt presenterades först för processledarna för att förbereda dem på olika reaktioner i lärandet och därefter för alla lärare under ett utvecklingsseminarium. I presentationen var läsares reaktioner när texter skulle bearbetas i fokus. Det första förhållningssättet var *epistemisk hållning* som innebär förståelse av objektet och att textanvändarna visar varandra sitt lärande i dialog och interaktion (se Lindholm, 2014; Melander & Sahlström, 2010; Tanner, 2014). Det andra förhållningssättet som presenterades var *affektiv hållning* där textanvändaren inte vill ta till sig texten och där förväntningarna inte motsvarar innehållet. Det tredje förhållningssättet *evaluerande hållning* innebär ett motstånd mot förändring, en icke prefererad handling, i vilket textanvändaren inte tar till sig innehållet utan snabbt bestämmer att det inte passar honom/henne (Melander & Sahlström 2010 i Lindholm, 2014).

Aktiviteter

Att läsa och samtala om texterna (Larsson, 2006; 2013) som nämnts ovan utgjorde grunden för de fortsatta aktiviteterna. Artiklarna lästes enskilt av deltagarna och diskuterades sedan i utvecklingsgruppen på skolan och under utvecklingsseminariet i tvärgrupper med syfte att utveckla såväl den

gemensamma kollektiva kunskaperna som den egna undervisningen. Lärarna reflekterade över hur de individuellt hade läst de två texterna, över läsrollerna och förhållningssättet men även över samtalslets form i utvecklingsgruppen utifrån en presentation på seminariet. Samtalen i grupperna utgick från olika samtalsmodeller för att utveckla en pedagogisk praktik.

Aktiviteten som skulle genomföras skulle utgå från texter som användes i undervisningen och planerades gemensamt av lärarna på respektive skola, vilket medförde att aktiviteterna tog sig olika uttryck. Inriktningen på aktiviteten skulle utgå från flerspråkighet som resurs och vuxenpedagogik. Vid genomförandet av aktiviteten skulle lärarna auskultera i varandras klassrum. Lärarna fick själva välja hur auskultationen skulle genomföras och om något protokoll skulle användas eller inte. I flera utvecklingsgrupper formulerade lärarna frågor till varandra som de ville att den andra skulle uppmärksamma vid auskultationen. Auskultationssamtalen genomfördes tillsammans med forskarna där både forskare och lärare ställde fördjupande, icke värderande frågor efter lärarnas beskrivning av det som observerats. Samtalen genomfördes i grupper om två till fyra lärare och audioinspelades även denna gång.

Forskning

Det material som analyserats består av auskultationssamtalen som genomfördes med lärarna och som audioinspelats. Några av utvecklingsgruppernas arbete inriktades mot hur elevernas tidigare erfarenheter kunde tas till vara i undervisningen. Andra grupper var mer intresserade av en erfarenhetspedagogik där elevernas identitetsarbete stod i fokus. Ytterligare en viktig del var att öka elevernas möjligheter att påverka undervisningen. Förutom audioinspelade samtal finns även lärarnas lektionsplaneringar som diskuterades under samtalen. Materialet har inkluderats i den forskningstext som riktar fokus mot auskultationer som ett verktyg för professionsutveckling. Forskning inom detta tema handlar om lärarnas uppfattningar om vuxenpedagogik i relation till flerspråkighet som en resurs.

SPRÅK I VARDAGS- OCH ARBETSLIV

Temat språk i vardags- och arbetsliv kom dels att inriktas mot literacy i vardags- och arbetsliv generellt och critical literacy specifikt. Nedan beskrivs teoretiska perspektiv för literacy och critical literacy samt de aktiviteter som genomfördes innan covid-19-pandemin stoppade aktiviteterna ute på skolorna. Under rubriken Forskning riktar fokus främst

mot critical literacy eftersom det är inom detta område som material genererats och analyserats.

Teoretiska utgångspunkter

Literacy i vardags- och arbetsliv tar sin utgångspunkt i ett ideologiskt synsätt på literacy där förståelsen sätts i centrum (Street, 1984). Street betonar också det ömsesidiga beroendet mellan literacy och sociala och kulturella praktiker för att skriftspråkspraktiker ska utvecklas i exempelvis vardags- och arbetsliv. Praktiker är situerade i en social kontext och innehåller flera händelser, (eng. events) som tillsammans skapar olika praktiker (Barton, Hamilton och Ivanić, 2000; Heath, 1983; Street, 1984, 2005). Literacy som en social praktik utvecklas genom interaktion i en socialt konstruerad kontext, i vardags- och arbetsliv, skola och samhälle. Barton, Hamilton och Ivanić (2000) menar att literacypraktiker existerar mellan människor, grupper och samhällen i vilka regler, värderingar och attityder strukturerar literacypraktiken (Street, 1984).

Critical literacy kan ses som en fördjupning av begreppet *literacy*. Critical literacy har sitt ursprung i kulturell och språklig mångfald. En utgångspunkt för critical literacy är att lärande sker i sociala praktiker som är i ständig förändring och utveckling i kulturella sammanhang (Janks, 2010). Literacy såväl som critical literacy omfattar multimodaliteter (Cope & Kalantzis, 2000; Kress 2000) och kunskaper om olika typer av texter, språk och praktiker (Street, 1984; Janks, 2010). Janks (2010), och Luke and Freebody (1999) menar att en literacyanvändare behöver förmågor att tolka och förstå samt kunskap om underliggande intentioner i en text för att kunna fungera och agera som en medborgare i ett demokratiskt samhälle. Janks (2010) lyfter fram att inom critical literacy studeras hur sociokulturella faktorer som makt, kön, klass och etnicitet finns representerade i de språk som används och hur de kan synliggöras. Undervisning från ett critical literacy-perspektiv möjliggör för eleverna att upptäcka och få tillgång till dominant språkliga uttryck och hur dessa bevarar och försvarar olika värderingar och normer som uttrycks i ett varierat utbud av genrer, exempelvis reklam, insändare och skönlitteratur (Comber & Simpson, 2001; Janks, 2010; Morrow och Torres, 2002).

Janks använder ett antal olika begrepp för att synliggöra vad lärare bör ha i åtanke vid planering av undervisning, nämligen *power* (makt), *diversity* (mångfald), *access* (tillgång) samt *design* (utförande) och *redesign* (Janks, 2014, s. 5–6). Begreppet *redesign* innebär en att process i design behöver granskas och *dekonstrueras* för att kunna sättas samman igen till en produkt där makt inte används för att osynliggöra människor. De fem begreppen

beskrivna ovan kan ses som verktyg för att på olika sätt utforska komplexa texter och textpraktiker och har varit utgångspunkt för de aktiviteter som har skapats i temat språk i vardags- och arbetsliv med fokus på critical literacy. Att beakta elevernas mångfald inom undervisningen är naturligtvis en givande start, men inte tillräcklig utan samtliga begrepp är viktiga att beakta. I en pedagogisk praktik pågår samtalande, skrivande och läsande kontinuerligt och deltagarnas erfarenheter och värderingar påverkar tolkning av exempelvis bilder och texter och hur deltagarna väljer att använda text och bild. Janks (2014) menar att valen kan relateras till maktförhållanden där ett språk kan värderas högre än flera andra språk vilka därmed kan marginaliseras.

Under det femte utvecklingsseminariet deltog lärarna i en workshop under rubriken *Critical literacy, Teaching immigrants in Sweden*, ledd av Hilary Janks, University of the Witwatersrand. Janks inledde sin workshop med en powerpoint-bild där hon presenterade critical literacy utifrån begreppen; power, access, diversity och design/redesign, vilket innebar att design och redesign fick vara en enhet. Lärarna fick sedan enskilt skriva en presentation av sig själva om 100 ord på engelska eller svenska. Därefter fick lärarna i grupp samtala om varandras presentationer. Janks relaterade under sin workshop till lärarnas egna erfarenheter av critical literacy men lyfte även aktivisten Greta Thunbergs presentation i media utifrån begreppen power, identity/diversity, access och design/redesign.

Under det sjätte utvecklingsseminariet föreläste Annika Norlund-Shaswar, Umeå universitet, utifrån sitt pågående projekt *Digital literacy practices in everyday life and in basic literacy education: Adult second language learners' use of digital media in multilingual contexts* om användning av digitala verktyg och digital litteracitet inom sfi-undervisningen. Projektet bygger på observationer och intervjuer med nio sfi-studerande. Fokus i föreläsningen riktades mot hur lärarna kan använda elevernas erfarenheter och behov av skriftspråk utanför skolan för att detta ska bli meningsfullt för elevernas vardagsliv, nuvarande och kommande arbetsliv samt vidare studier.

Aktiviteter

Aktiviteterna inom critical literacy genomfördes i två steg. I det första läste lärarna två texter om critical literacy, Damber och Lundgren (2015) *Critical literacy* samt Janks (2014) *Doing Critical Literacy*. Lärarna skulle dokumentera sin läsning och sedan samtala om texterna i sina utvecklingsgrupper. Dessutom skulle lärarna med utgångspunkt i de lästa texterna analysera en text, som de använ-

de i undervisningen, utifrån Janks (2014) begrepp (makt, mångfald, tillgänglighet, design och redesign). Forskarna besökte sedan lärarna på skolorna och samtalade med lärarna i mindre grupper när lärarna analyserade läromedelstexterna. Dessa samtal audioinspelades.

I det andra steget fick lärarna skolvis efter Hilary Janks workshop i uppgift att utforma en aktivitet till sin egen undervisning utifrån temat critical literacy. Aktiviteterna i undervisningen skulle anpassas utifrån lärarnas olika elevgrupper. Vid genomförandet av aktiviteterna skulle lärarna genomföra auskultationer i varandras klassrum och lärarna valde själva i utvecklingsgruppen huruvida de ville använda ett observationsprotokoll eller inte och hur det skulle utformas. Auskultationssamtalen genomfördes sedan på skolorna där forskarna närvarande. Samtalen leddes av lärarna och audioinspelades. Aktiviteterna ute på skolorna varierade dels utifrån utbildningsanordnare och dels utifrån den elevgrupp som skulle arbeta med critical literacy aktiviteten. Aktiviteterna som genomfördes med eleverna handlade om reklam, reklamfilm och fördjupade studier av texter i läromedel för sfi-studerande utifrån critical literacy-perspektiv.

De aktiviteter som planerades under det sjätte utvecklingsseminariet av lärarna för eleverna har på grund av pandemirestriktioner inte genomförts på skolorna. Fokus för aktiviteterna var de teoretiska utgångspunkterna för literacy som presenterades av Norlund Shaswar under det sjätte utvecklingsseminariet. Lärarna skulle fundera över hur elevernas erfarenheter av skriftspråk i vardags- och arbetsliv kan utgöra en utgångspunkt för undervisningen. Aktiviteterna skulle dokumenteras med en dubbel läslogg (Embretsen, 2006).

Forskning

Det material som skapats och analyserats inom ramen för critical literacy består av i) audioinspelade samtal med utvecklingsgrupperna om texter i undervisningen utifrån Janks fem begrepp, ii) auskultationssamtal med lärarna från den aktivitet med critical literacy som genomfördes i undervisningen iii) undervisningsmaterial från aktiviteten samt iv) nedskrivna reflektioner om critical literacy från workshopen med Hilary Janks. I nuläget har materialet analyserats och utkast till publikationer i vetenskapliga tidskrifter påbörjats under arbetsnamnet *Approaching critical literacy in Swedish education for adult immigrants in Sweden* där syftet är att synliggöra om hur lärare planerar samt reflekterar kring användning av reklam i undervisningen med utgångspunkt i critical literacy. Abstract har skickats in till två konferenser.

LÄRARNAS PROFESSION OCH UTVECKLING

Forskningen i programmet har riktats mot lärarnas lärande och utveckling utifrån de olika teman som ingått i programmet. I detta avsnitt riktas fokus bortom de enskilda teman som ingått för att i stället belysa forskning om lärande och förändringsprocesser under programmet som helhet. Arbetet med auskultationer utvecklades kollaborativt framför allt i samarbete mellan forskarna och processledarna. Auskultationerna genomfördes inledningsvis med styrning från forskare men i ett senare skede under utvecklingsprogrammet genomfördes auskultationer självständigt av lärarna. Utifrån ett forskningsperspektiv har fokus riktats mot hur auskultationer kan bidra till lärares individuella och kollektiva lärande.

Auskultationer – fokus på det kollektiva och kollegiala lärandet

En central del i utvecklingsarbetet i programmet har varit auskultationer. Auskultationerna genomfördes inom ramen för tre teman (flerspråkighet som resurs, vuxenpedagogik och språk i vardags- och arbetsliv) i syfte för lärarna att utveckla sin undervisning. Inom ramen för forskningen i programmet har vi ämnat synliggöra och problematisera hur auskultationer och efterföljande samtal kan bidra till att utveckla det kollektiva lärandet, pedagogiska förhållningssätt och praktik.

Vi har i en studie utifrån tre auskultationssamtal analyserat lärares förståelse av auskultationers potential i att utveckla undervisningspraktiken. Analysen har sin utgångspunkt i teorin om praktikarkitekturer och praktikekologier (Kemmis et al., 2014) samt praktikgemenskaper (Schatzki, 2001; Wenger, 1998). Praktikarkitekturer, menar Kemmis och Grootenboer (2008), och Schatzki (2001) identifierar vad praktiker består av; vad människor säger och gör samt hur människor relaterar till varandra när de deltar i praktikgemenskaper. Det innebär att praktiken är i fokus inte den enskilde läraren utan undervisningsprocessen och den kollektiva utvecklingsprocessen. Fokus i vår studie riktas därmed mot utveckling av undervisningspraktiken i sfi genom i) görandet, lärarnas observationer av varandras undervisning, ii) sägandet i form av vad lärarna uttrycker om undervisning samt iii) relaterandet i form av hur lärarna relaterar till varandra, styrdokument och övrig verksamhet i utvecklingsprogrammet. Enligt Kemmis et al. (2014) ramar en praktik in av olika arrangemang; kulturella–diskursiva, materiella–ekonomiska och sociala–politiska vilka inte innehar tydliga gränser utan går in i varandra och inte heller är statiska. Det praktikekologiska perspektivet synliggör samspelet mellan olika praktiker (Kemmis et al., 2014; Langelotz, 2017; Langelotz,

Rönnerman & Mahon, 2019), vilka inte existerar isolerat från andra varandra, utan de påverkar och påverkas kontinuerligt av varandra (Kemmis et al., 2014; Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019).

Analysen av auskultationssamtalen visar att lärarna relaterar till föreläsningar och texter som behandlats i programmet och använder begrepp därifrån för att tala om sin undervisning. Det kollektiva lärandet har också bidragit till att lärarna i högre grad vågat pröva nya arbetssätt, exempelvis att utgå från elevernas erfarenheter och att använda elevernas språkliga repertoarer i klassrummet. Lärarna relaterar också till andra lärare vars undervisning de observerat, eller som de samtalat med under programmets olika aktiviteter. Utvecklingen har därmed drivits av lärarnas aktiva deltagande och kollektiva lärande i praktikgemenskaperna snarare än från instruktioner från forskare eller skolledare.

Loggbok – att dokumentera och reflektera över praktiken

Arbetet med loggbok introducerades under det tredje året i programmet för att ge lärarna ytterligare ett verktyg för att dokumentera, reflektera och samtala om den pedagogiska praktiken och det egna lärandet. Upplägget med loggboken utgår från Embretsen (2006). Loggboken kan skapa professionell utveckling genom lärarens reflektioner över den egna pedagogiska praktiken

Processledarna hade vid ett processledarmöte informerats om hur en så kallad dubbellogg kan läggas upp (se Embretsen, 2006). Processledarna arbetade i samarbete med forskarna fram en egen modell för loggboksskrivande i sina skolor. Skrivandet, samtalet och reflektionen över undervisningssituationen sker i två steg där det första steget fokuserar planeringen av undervisningen, följt av samtal med kritisk kollega, och därefter egen reflektion och bearbetning av planeringen. Det andra steget följer samma process. Efter genomförd undervisning beskrivs denna i loggboken för att därefter följas av samtal med en kritisk kollega, vilket avslutningsvis leder till ytterligare ett tillfälle för skrivande av reflektioner. Processledarnas planering för dokumentation lyftes med lärarna under våren 2020 men någon aktivitet kunde inte genomföras då skolorna stängdes på grund av covid-19-pandemin. I det fortsatta arbetet med utveckling av den pedagogiska praktiken under hösten 2020 har användning av dubbellogg påbörjats.

Lärande och utveckling över tid

För att synliggöra deltagarnas lärande och professionsutveckling under hela FoU-programmet har forskarna genomfört intervjuer med lärare och pro-

cessledare. Intervjuerna var semistrukturerade vilket innebar att några övergripande frågeställningar konstruerades och ställdes till alla men att samtalet kunde ta upp olika infallsvinklar beroende på de intervjuades svar (se Brinkmann & Kvale, 2015). Samtliga intervjuer audioinspelades. Fokus för intervjuerna med lärarna var att reflektera över deltagandet i programmet i relation till deras lärande och eventuella utveckling av undervisningen. Intervjuerna med processledarna fokuserade på deras roll som ledare av utvecklingsprocessen. De inledande intervjuerna genomfördes på skolan men majoriteten fick genomföras digitalt i och med nedstängningen av vuxenutbildningen på grund av pandemin under våren 2020.

Intervjuerna har transkriberats och analyserats med utgångspunkt i forskningsfrågan: Hur uttrycker och utvecklar sfi-lärarna sin yrkesidentitet och vilka praktikgemenskaper framstår som betydelsefulla? Analysen synliggör att utvecklingsgruppen som en praktikgemenskap varit central i utvecklingsarbetet. Det är i samtal i utvecklingsgruppen som lärarna tillsammans transformerar innehållet från seminarier och vetenskapliga texter för att kunna förändra sin undervisning. Arbetet i utvecklingsgruppen framstår därmed som ett viktigt steg i att gå från teori till förändring i undervisningspraktiken. För vissa lärare har gruppen också utgjort ett stöd för att våga pröva nya arbetssätt i undervisningen. Auskultationerna som ett verktyg för lärarna att utveckla sin undervisning med efterföljande icke värderande och reflekterande samtal uttrycker lärarna ha varit givande i relation till utveckling av professionen.

SAMMANFATTANDE SLUTORD

Utgångspunkten för detta FoU-program har varit att utgå från, likväl som att synliggöra, lärarnas erfarenheter och utvecklingsbehov samt att genom aktuell forskning inom de olika teman som behandlats ge lärarna möjligheter att tillsammans utveckla sin verksamhet. Som forskare har vi velat belysa den kunskap och erfarenhet som funnits hos lärarna. På samma sätt som vi introducerat och arbetat med att inta ett resursperspektiv i stället för ett bristperspektiv i mötet med eleverna har det varit centralt att detta resursperspektiv också genomsyrat all verksamhet i programmet, särskilt i samspelet mellan lärare och forskare. En kollaborativ ansats som bygger på varandras olika kunskaper och erfarenheter som resurser ser vi således som en nyckel för liknande FoU-program. Ytterligare en viktig faktor i programmet är tiden. Att ges förutsättningar för att arbeta kollaborativt under en längre period innebär möjligheter att pröva en aktivitet flera gånger och att reflektera och modifiera den som en del

av utvecklingsprocessen. Utifrån det kollaborativa samarbetet med deltagarna utvecklades aktiviteter inom programmets givna teman; flerspråkighet som resurs, vuxenpedagogik, språk i vardags- och arbetsliv samt samverkan. I samarbetet utvecklades även verktyg för att tala och skriva om skolans kollektiva och lärarnas individuella utveckling. Framför allt har auskultationer bidragit till fördjupande samtal om undervisningen utifrån icke värderande öppna frågor, vilka heller inte skulle vara råd om hur man ska undervisa.

Den första forskningsfrågan om hur lärarna beskriver sitt didaktiska arbete har funnits med som en röd tråd genom hela programmet och framför allt analyserats med utgångspunkt från auskultationssamtalen. Lärarna har under programmet utvecklat sitt professionella språk för att tala om sin och andras undervisning med fokus på vad som sker snarare än vad som är bra eller inte. Planeringsarbetet inleddes oftast med läsning av vetenskapliga artiklar följt av aktiviteter under utvecklingsseminarierna vilket ledde till språkutvecklande aktiviteter i klassrummen. Framför allt arbetet med flerspråkighet och critical literacy har skapat gemensamma planeringar med genomföranden som följs upp i samtal. Arbetet med critical literacy bidrog till ökad kritisk reflektion hos flera lärare både vad gäller vilka läromedel som används och hur de används i undervisningen.

Vad gäller de didaktiska villkoren, vilket var forskningsfråga två, framkommer flera centrala faktorer på olika nivåer. Det kontinuerliga intaget och elevernas rörlighet mellan sfi och arbete eller andra verksamheter gör det svårt att jobba med teman eller aktiviteter under längre perioder enligt lärarna. Likaså påverkades lärarnas planering när aktiviteter inte kunde genomföras eftersom elevgruppen förändrats med exempelvis nya elever, varvid undervisningsplaneringen fick ändras i klassrummet. I arbetet med flerspråkighet som resurs framhölls inledningsvis en osäkerhet kring att arbeta med språk som lärarna inte själva behärskade och där man inte hade tillgång till studiehandledare på det aktuella språket. Denna oro avtog dock efter hand när lärarna utformade olika strategier under programmet för att på ett mer medvetet sätt arbeta med flerspråkighet. Ytterligare en utmaning för att kunna arbeta språkutvecklande handlar om tid som eleverna har för respektive kurs. Eleverna behöver så snabbt som möjligt klara respektive kurs och detta gör att en aktivitet, trots att den uppfattas som meningsfull, kan upplevas som för tidskrävande.

Den tredje forskningsfrågan om hur elevernas olika erfarenheter, i synnerhet elevernas språkliga repertoarer, kan användas som resurser för lärande har framför allt undersökts genom arbetet med flerspråkighet som resurs och transspråkande, men

även i arbetet med critical literacy och vuxenpedagogik. Flera lärare uttrycker att de under programmet utvecklat ett mer medvetet didaktiskt förhållningssätt till hur elevernas olika språk kan användas som resurser i undervisningen och när de inte kan användas aktivt. Lärarna beskrev att de i allt större utsträckning arbetade för att undervisningen skulle utgå från elevernas erfarenheter, både före migrationen och utifrån vardags- och arbetsliv i Sverige, vilket skulle kunna underlätta när elevgrupperna förändras.

Sfi-lärarnas yrkesidentitet och vilka praktikgemenskaper som framstod som betydelsefulla, den fjärde forskningsfrågan, behandlades både i analyserna av auskultationssamtalen och av de individuella intervjuerna. Analysen visar hur arbetet i utvecklingsgruppen bidragit till att göra den forskning som lärarna tagit del av under föreläsningar och genom läsning av vetenskapliga artiklar meningsfull för lärarna i deras praktik. Arbetet i utvecklingsgrupperna framstår således som centralt för att möjliggöra ett utvecklingsarbete där lärarna är aktiva aktörer.

Det övergripande syftet med forskningen i programmet har varit att genom kollaborativt samarbete utveckla kunskaper om sfi utifrån ett didaktiskt perspektiv och målet med FoU-programmet som helhet har varit att utifrån tidigare forskning och beprövad erfarenhet utveckla en pedagogisk praktik, sfi, som stärker lärarnas professionalitet och i en förlängning elevernas lärande av svenska. Varken undervisningspraktiken i klassrummet eller elevernas språkutveckling har undersökts inom ramen för forskningen i programmet. Som forskare har vi närmast oss lärarnas undervisning genom samtal om den, vilket är en viktig avgränsning vad gäller de resultat som synliggjorts i rapporten. Att i forskningen rikta fokus mot sfi-lärares erfarenheter av, förhållningssätt till och utveckling av undervisning har också synliggjort deras komplexa uppdrag. Lindberg och Sandwall (2012, s. 395) menar att den kanske viktigaste förutsättningen för kvalitet inom sfi-undervisning är lärarkompetensen. Frågan om sfi-lärares kompetens har framför allt berört lärarutbildning och behörighet (se t.ex. Utbildningsdepartementet, 2018) men vi vill med utgångspunkt i detta FoU-program även synliggöra behovet av att sfi-lärare också ges möjlighet till utvecklingsarbete och lärande inom ramen för sitt arbete. Detta behov blir särskilt viktigt i en vuxenutbildning som präglas av förändring och flexibilitet och där den heterogena målgruppen har varierande behov, förutsättningar och mål.

REFERENSER

- Barton, D., Hamilton, M. & Roz, I. (red.) (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Beach, D. & Carlson, M. (2004). Adult Education Goes to Market: an ethnographic case study of the restructuring and reculturing of adult education. *European Educational Research Journal*, 3(3), 673–691.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (3., [updated] ed.) Los Angeles: Sage Publications.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Diss. Göteborg: Univ., 2002. Göteborg.
- Colliander, H. (2018). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*. Diss. (sammanfattning) Linköping: Linköpings universitet, 2018. Linköping.
- Comber, B. & Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Damber, U. & Lundgren, B. (2015). Critical literacy i svensk klassrumskontext – från färdighetsträning till kritisk litteracitet. I: B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, (s.7-18) Umeå: Umeå universitet.
- Eklund, I. & Norlund Shaswar, A. (2019). Digitala resurser och flerspråkighet: Teori möter praktik. I K. Aldén, K. & A. Bigestans (red.), *Litteraciteter och flerspråkighet*, (s. 81–92). Stockholm: Liber.
- Embretsen, E-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund. https://cdn.abicart.com/shop/ws21/49421/art83/170746883-d601b8-LFT1294_Samtalskonst_i_praktiken.pdf
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköping: Linköpings universitet.
- Franker, Q. (2007). *Bildval i alfabetiserings- undervisning: en fråga om synsätt*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter [Elektronisk resurs] studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I: J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thagott (red.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (a.11–26). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Garcia, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hamberg, Leena (2015). *Samverkan i och med språket. Systemisk-funktionell analys av språkanvändning i en kommunal gränsaktivitet med nyanlända flyktingar som målgrupp*. Helsinki: University of Helsinki.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hornberger, N. H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *Bilingual Education and Bilingualism*. 7(2&3), 155–171.
- Hornberger, N.H. (red.) (2003). *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Håkansson, A. (2007). *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen [Elektronisk resurs]*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007. Umeå.
- Höghjelm, R. (1998). Komvux särart och pedagogiska utgångspunkter. I: Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna

(1998). *Vuxenpedagogik i teori och praktik: kunskapslyftet i fokus : en antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna*, (s. 375–386). Stockholm: Fritzes.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.

Janks, H. (2014). *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I: S. Kemmis. & T.J. Smith (red.), *Enabling praxis: Challenges for education*, (s. 37–64). Rotterdam: Sense.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education [Elektronisk resurs]*. Singapore: Springer Singapore.

Kress, G. (2000). New theories of meaning. I: B. Cope. & M. Kalantzis (red.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, (s. 153–161). London: Routledge.

Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur & Kultur.

Langelotz, L. Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I: I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*, (s. 27–44). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna: Tankelinjer i internationell litteratur*. Vetenskapsrådets rapportserie 12: 2006. Linköping, Sweden: Linköping University.

Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Lieberman, A. (1986) Collaborative Research: Working With, Not Working On. *Educational Leadership*. 43(5), 28–32

Lindholm, O. (2014). *Ögonblick i klassrummet: samtal och interaktion om elevers fotografier på gymnasiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet, 2014. Karlstad.

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

Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*, (s. 368–502). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*.

Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet – livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2005. Umeå.

Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi: en överblick – förstudie inför ett Ifous FoU-program*. Stockholm: Ifous.

Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.

Morrow, R.A. & Torres, C.A. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press.

Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriptbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: en studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriptbrukshistoria och skriptpraktiker*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2014. Umeå.

Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2020). *Språkdiraktik för sfi: att undervisa vuxna andraspråksinlärare*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap?: språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Diss. (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet, 2013. Örebro.

- Rosén, J. & Wedin, Å. (2019). Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. Funktionalitet, mångfald och social rättvisa. I: K. Aldén & A. Bigestans (red.), *Litteraciteter och flerspråkighet*, (s. 192–203). Stockholm: Liber
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. I: T. Schatzki, K. Knorr-Certina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory*, (s. 10–23). London: Routledge.
- SFS 2009:600. *Språklag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600
- Skolverket, Larsson, P. (u.å). Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling? <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande--individutveckling-eller-skolutveckling> (Hämtad 20200830)
- Skolverket. (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen – Reviderad 2017*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3814> (Hämtad 20201001)
- Skolverket. (2018). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare Kursplaner och kommentarer – Reviderad 2018*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3967> (Hämtad 20201001)
- Skolverket. (2020). *Komvux, sfi, svenska för invandrare – Personalstatistik med behörighet – per ämne och kategori*. https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=personal_ämne3&p_flik=G&p_verksform=37&p_hman=&p_niva=S&p_ämne=&P_VERKSAMHETSAR=2019&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod= (Hämtad 20200331)
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Street, B. (2005). At Last: Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417–423.
- Söhn, J. (2016). Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *International Migration and Integration*, 17, 193 – 214.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2014. Karlstad.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2013). Kommittédirektiv. En sfi och vuxenutbildning av högre kvalitet. Dir.2018:73 <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2018/08/dir.-201873/> (Hämtad 20201001)
- Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 15–38
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

SLUTSATSER FRÅN UTVÄRDERINGEN AV FOU-PROGRAMMET

Emerga Institute

Emerga Institute har utvärderat Ifous forsknings- och utvecklingsprogram *Språkutvecklande arbetsätt inom sfi* som har pågått i tre år mellan år 2018 och 2020. Uppdraget har varit en formativ processutvärdering som innebar att Emerga fortlöpande har samlat in och analyserat data och återkopplat resultat till programledningen och programmets styrgrupp. Syftet med processutvärderingen har varit att:

- 1) stödja och styra programmet mot uppställda mål;
- 2) undersöka vilka effekter programmet har haft på lärare, skolan och huvudmannen som helhet.

Utvärderingens upplägg har anpassats till programmetts olika stadier. Löpande resultat har rapporterats varje år. I slutrapporten presenteras fördjupade analyser av utvärderingens resultat som består av det tredje årets datainsamling. Utvärderarna har använt sig av både kvantitativa och kvalitativa metoder för datainsamling och analys, till exempel webbenkäter, fokusgrupper samt workshops för presentation av resultat. Den primära målgruppen för datainsamlingen har varit lärare, skolledare, processledare och styrgruppsrepresentanter.

Den övergripande slutsatsen är att FoU-programmet *Språkutvecklande arbetsätt inom sfi* har varit framgångsrikt. Programmet har haft en tydlig strävan att nå de övergripande uppsatta mål som har definierats initialt och resultat tyder på att målen i stor utsträckning har nåtts.

Majoriteten av de som har medverkat i Emergas datainsamling anser att de tack vare medverkan i programmet har utvecklat det kollegiala lärandet och fördjupat samtalen mellan kollegor. Respondenter beskriver hur lärare i större utsträckning diskuterar med varandra, är transparenta med hur de planerar och genomför undervisning i klassrummet och att det i större utsträckning än innan finns

ett öppet samtalsklimat kring det språkutvecklande arbetssättet. Respondenterna anser att utvecklingsarbetet har påverkat viljan och förmågan att våga testa nya sätt att arbeta på. Att på ett hållbart och konkret sätt kunna bedriva skol- och verksamhetsutveckling nämns av många som en uppenbar effekt av programmet. Flera respondenter menar att undervisningen har blivit bättre och att det nu finns en tydligare koppling till aktuell forskning kring vuxnas språkinläring. Flera i ledningsposition menar att deltagare på ett systematiskt sätt har lärt sig att läsa relevant forskning och omsätta det i den dagliga undervisningen, och att de insett värdet av att arbeta mer evidensbaserat.

I stort sett samtliga respondenter anser att de i mycket eller ganska stor utsträckning har fått ökad kunskap om språkutvecklande arbetssätt inom sfi och vad det innebär för deras verksamhet. Det är svårt att dra generella slutsatser kring programmets inverkan på elevers lärande och kunskapsutveckling inom sfi, men flera respondenter för intressanta resonemang och menar att elevernas bakgrund och erfarenheter tar större plats i undervisningen och att de görs delaktiga på ett nytt sätt. De beskriver även att eleverna själva kan använda sig av sina modersmål som stöd i inläringen av det nya språket och att detta i sin tur troligtvis leder till ökad motivation bland eleverna, vilket flera respondenter nämner är en uppenbar konsekvens av det nya sättet att arbeta.

I stort sett alla lärare som har svarat upplever att de i stor eller mycket stor utsträckning har utvecklats i sin profession tack vare medverkan i programmet, och lika många anser att de i dag reflekterar mer kring sin egen undervisning. På ett individuellt plan lyfter många lärare att de har fått bekräftelse i sin yrkesroll vilket har gjort dem säkrare och ökat deras självförtroende. De menar att kunskapen de fått genom programmet gjort att de vågar testa nya idéer i sitt pedagogiska arbete. Mervärdet för arbetsgruppen menar många finns i det kollegiala lärandet och samarbetet som uppstått under programmets

gång. Mervärdet för hela verksamheten är att de har fått en tydlig modell för verksamhetsutveckling som de kommer att fortsätta att använda även när programmet är slut.

Respondenterna anser att de under programmets gång har skapat en struktur inom skolan för att fortsätta att driva forsknings- och utvecklingsarbete. Det som är viktigt att komma ihåg att anordnarna har gått in i programmet med helt olika förutsättningar. Medan en utbildningsanordnare har gått in med en skola har en annan gått in med deltagare från olika skolor. Bland utmaningar med programmet nämns bland annat olika insatser som pågår samtidigt och den tidsbrist som detta medför i form av prioritering bland olika aktiviteter såsom utvecklingsseminarier och utvecklingsarbete på hemmaplan.

Det som deltagarna vill ta med sig efter programmet avslut är all den kunskap de fått. De vill fortsätta att utveckla undervisningen med hjälp av aktuell

forskning och beprövad erfarenhet (använda litteratur och metoder från programtiden) och fortsätta att utveckla det kollegiala lärandet både med kollegor som deltagit i programmet och övriga kollegor.

Styrgruppens medlemmar anser att programmet har stärkt dem i deras ledarskap. Det har skapats förutsättningar för att fortsätta att driva utvecklingsarbete och använda lärdomar från detta program i andra typer av insatser som kräver en tydlig struktur och ett tydligt ledarskap. Det nämns vid ett flertal tillfällen att det har skapats en "Ifous-modell" för att organisera och driva utvecklingsarbete inom både sfi och andra utvecklingsområden. Modellen bygger på utbildningsanordnarnas organisering av programmet lokalt och ger en systematik och struktur som de ser är värdefull för hela organisationen.

Lejla Mundzic



Ifous – Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola

Ifous är ett fristående forskningsinstitut som bedriver forsknings- och utvecklingsarbete (FoU) inom skolområdet i samarbete med skolhuvudmän och lärosäten. Verksamheten utgår från medlemmarnas behov och syftar till att bidra till skolutveckling på vetenskaplig grund. I dag har Ifous drygt 140 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se