

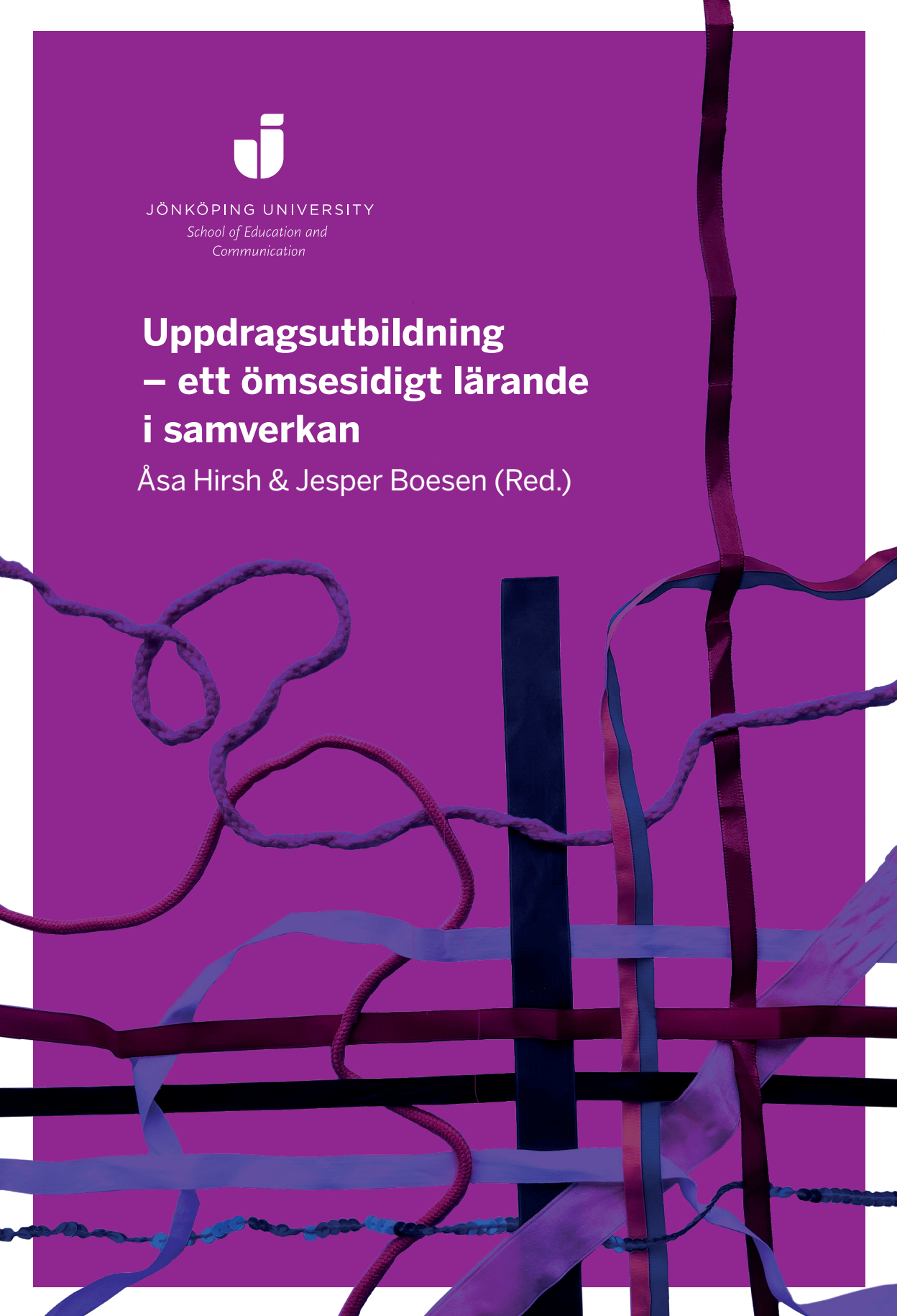


JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# **Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan**

Åsa Hirsh & Jesper Boesen (Red.)







JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

Research Report

# **Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan**

Åsa Hirsh & Jesper Boesen (Red.)

Jönköping University  
School of Education and Communication  
Research Reports No. 22 - 2022

Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan

Research Reports No. 22

© 2022 Åsa Hirsh & Jesper Boesen (Red.)

Published by

School of Education and Communication, Jönköping University

P.O. Box 1026 SE-551 11 Jönköping

Tel. +46 36 10 10 00 [www.ju.se](http://www.ju.se)

ISBN 978-91-88339-50-8





# Innehåll

## Samverkan och uppdrag vid Högskolan

för lärande och kommunikation..... 10

Att lära i och från samverkan ..... 12

## Kompetensutvecklingsinsatser för högre måluppfyllelse..... 20

Inledning ..... 20

SFL – en tudelad insats ..... 22

Samverkan för bästa skola (SBS) ..... 24

Ett relationellt perspektiv som utgångspunkt ..... 26

Utvecklingsinsatser – ett komplicerat  
samverkansmönster ..... 28

Hinder och möjligheter för kompetensutvecklingsinsatser ..... 33

Lärosätets lärdomar från olika kompetensutvecklingsinsatser ..... 34

Slutord ..... 35

Referenslista..... 36

## Lärarlyftet i Bild – tio års erfarenhet och utveckling..... 38

Inledning ..... 39

Bakgrund och frågeställningar ..... 40

Skolverkets beställning ..... 41

Att utveckla och planera en kurs utifrån ett nutida bildämne  
- bakgrund och några teoretiska perspektiv ..... 44

Studentröster efter avslutad utbildning ..... 49

Erfarenheter och utvecklingsarbete .....	52
Några avslutande tankar .....	54
Referenslista.....	55
<b>Kollegialt lärande i Handledarutbildningen Läslyftet i skolan .....</b>	<b>57</b>
Inledning .....	58
Bakgrund .....	59
Handledarutbildningen Läslyftet i skolan .....	60
Handledarutbildningen Läslyftet i skolan vid HLK, JU .....	63
Samarbete och samsyn.....	74
Slutsatser och diskussion .....	76
Referenslista.....	79
<b>Utomhusundervisningens potential .....</b>	<b>82</b>
Del 1 – en bakgrund .....	83
Del 2 – ett utomhuspedagogiskt pilotprojekt.....	87
Diskussion .....	93
Avslutningsvis .....	96
Referenslista.....	97
<b>Språk- och kunskapsutvecklande undervisning .....</b>	<b>99</b>
HLK:s SKUA-fortbildningar -några exempel.....	104
Diskussion .....	112
Referenslista.....	118

<b>Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande</b> .....	<b>120</b>
Inledning .....	121
Bakgrund .....	121
Regeringsuppdraget .....	122
Nätverksträffarnas upplägg .....	124
Teoretiska utgångspunkter .....	124
Problemformulering/syfte/frågor .....	125
Hur har processen med SKA-arbetet och kopplingen till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utvecklats i nätverket 2016–2020? .....	126
Vilka möjligheter, hinder och utmaningar – har funnits i samordnarrollen? .....	127
Vilken kunskap har vi som nätverksledare tillfört nätverket? Och vad har vi själva lärt oss? .....	127
Vilka effekter fick nätverksträffarna i arbetet med att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande? .....	129
Avslutande reflektion angående vad det inneburit för oss att vara nätverksledare .....	131
Referenslista .....	134
<b>Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk</b> ....	<b>137</b>
Inledning .....	138
Kursens framväxt .....	139
Deltagarna .....	141

Examination.....	142
Lärorikt på flera sätt.....	143
Om faran med att kulturalisera .....	145
När erfarenheter möts .....	148
Att komma bortom eländesbeskrivningarna .....	150
Avslutande resonemang.....	152
Avslutning .....	155
Referenslista.....	156
<b>Är den Korta vägen alltför kort? .....</b>	<b>159</b>
Inledning och bakgrund .....	159
Målsättning och sammanhang.....	160
Möjligheter och utmaningar med svenskundervisningen på Korta vägen .....	164
Vägen till svenska språket är inte kort.....	165
Heterogena deltagargrupper .....	167
Grammatikfällan .....	168
Språkutvecklande interaktion .....	169
Avslutande diskussion .....	171
Referenslista.....	175

# Redaktörer

---

## Åsa Hirsh

*Åsa Hirsh är docent i pedagogik och utbildningschef för rektorsutbildningen på Göteborgs universitet. Tidigare arbetade Åsa som lektor i pedagogik på HLK. Hennes forskning och undervisning är särskilt inriktad på frågor som rör pedagogisk bedömning, lärares formativa klassrumsarbete, professionsdriven skolutveckling (särskilt genom aktionsforskning), samt rektorers och mellanledares organisation och ledning av skolutvecklande processer. Åsa har mångårig erfarenhet av att i såväl utbildningssatsningar som forsknings- och utvecklingsprojekt samverka med skolor och skolhuvudmän runtom i Sverige.*



---

## Jesper Boesen

*Jesper Boesen är docent i matematikens didaktik och har huvudsakligen två uppdrag på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University. Dels arbetar han som samverkanschef för Enheten för samverkan, dels verkar han som vetenskaplig ledare för forskningsmiljön Praktiknära utbildningsforskning. I båda uppdragen är samarbetet mellan akademi och samhälle centrala. Mycket arbete ägnas åt att utveckla nya samarbetsformer där behovet av vetenskapliga grunder möter behoven hos professionella i sina verksamheter.*



# Samverkan och uppdrag vid Högskolan för lärande och kommunikation

Det är inte alls alla lärosäten som under så många år arbetat med uppdrag på det sätt som vi gjort här hos oss. Det säger Berit Tornell som under flera år var avdelningschef och ansvarig för den uppdragsverksamhet som den här antologin kommer att handla om. De personer vars arbete och erfarenheter som lagt grund för denna bok är, i tur och ordning, Jörgen Svedbom, Katarina Anemyr och Berit Tornell. De har alla varit chefer för och gett avtryck på uppdragsverksamheten vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid det lärosäte som idag heter Jönköping University.

Vid HLK har uppdragsverksamheten i alla tider setts som ett angeläget uppdrag som fyllt flera funktioner. Inte minst har den setts som ett sätt att vara delaktig i samhället runt omkring, en verksamhetsgren med högre rörlighet och större lyhördhet för aktuella behov än vad de stora grundutbildningarna har möjlighet att ha. Uppdragsverksamheten kan ses svara mot ett behov och en efterfrågan kring kompetensutveckling hos olika aktörer från det omgivande samhället. En stor del av denna efterfrågan har funnits i skolans värld. Det är där vi haft den absolut största efterfrågan, även om det också genomförts en hel del utbildningar inom andra områden som till exempel videoproduktion och handledning.

Tittar vi längre tillbaka i backspegeln så erbjöds mycket av den kompetensutveckling som landets lärare fick via de så kallade länsskolenämnderna. Under nittioalet reformerades stora delar av skolan och i och med kommunaliseringen förändrades också skolmyndigheterna och länsskolnämnderna avvecklades. Delar av det tomrum kring lärares kompetensutveckling som då uppstod, förväntades tas hand om av de lärosäten som anordnade lärarutbildningar. Vid HLK föll det sig så att en av medarbetarna vid den nedlagda länsskolnämnden, Jörgen Svedbom, kom att arbeta med just dessa frågor. Detta kan sägas vara startskottet för den uppdragsverksamhet som ännu idag har sin tyngdpunkt i

närhet till vår lärarutbildning, och med skolan som främsta målgrupp. Jörgen blev den första verksamhetsledaren av uppdragsutbildning vid HLK och verksamheten kom att växa och stå för en väsentlig del av HLKs utbud av utbildningar under åren som följde.

Efter ett antal år togs verksamheten över av Katarina Anemyr och under hennes tid kom verksamheten att expandera, och under åren som följde hade HLK uppdrag från norr till söder i vårt långsträckta land. Flera av medarbetarna kunde ha mer än halva sin arbetstid förlagd med uppdrags utbildning, och därtill uppmuntrade av en planeringschef med intresse för området, kom HLKs uppdragsverksamhet att bli känd i såväl regionen som i resten av landet. Under dessa år påbörjades också hela programutbildningar (förskola och fritidshem) i såväl Jönköping, Lidingö, Norrköping som Göteborg. Om denna period kännetecknades av både små och stora uppdrag kom den följande perioden, ledd av Berit Tornell, att färgas av en sorts konsolideringsperiod. Mer och mer av verksamheten centraliserades kring de större statliga satsningarna som förskolläraryrket, lärar- och läsliften, och arbetet inom HLK kom att tydligare kopplas till vår avdelningsstruktur. Tidigare hade uppdrag ofta koordinerats direkt mellan uppdragssamordnare och lärare, men nu kom avdelningscheferna in på ett mer direkt sätt och kunde tillsammans med uppdragssamordnarna planera mer samordnat och långsiktigt.

Som ytterligare ett sätt att betrakta uppdragsverksamheten kan vi avslutningsvis kasta en blick på några årsredovisningar. Efter att ha tittat på de senaste, nästan tjugo årens redovisningar ser vi att som mest omsatte verksamheten drygt 40 miljoner år 2015. Då var det en bra bit över 1100 deltagare i de utbildningar som erbjöds, medan omsättningen under andra perioder legat relativt stabilt kring 20–30 miljoner. Ett typiskt år bedrevs uppdragsutbildning i 20–30 olika kommuner landet runt. Inget av all denna verksamhet hade varit möjligt utan ett inspirerande ledarskap, men framför allt har vi här kollegorna, lärarna och forskarna vid HLK att tacka för så många år av god samverkan med det omgivande samhället. Det är också dessa röster vi kommer att ta del av i bokens kommande kapitel. Till er alla, som arbetat så outtröttligt, ett varmt tack! Ett extra tack vill vi också rikta till Berit Tornell som granskat och hjälpt oss redaktörer med slutgranskningen av alla texter i denna bok samt till Anna Samuelsson som hållit samman projektet!

*/Jesper Boesen & Åsa Hirsh våren 2022*

# Att lära i och från samverkan

Universitet och högskolor har enligt högskolelagen tre uppgifter: utbildning, forskning och samverkan. Numera utgörs ofta en betydande del av ett lärosätes totala verksamhet av uppdragssamverkan av olika slag. Så är det också på Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid Jönköping University. Till skillnad från utbildning och forskning sker dock sällan någon dokumentation av eller utifrån sådana samverkansuppdrag. En viktig utgångspunkt bakom framtagandet av denna antologi är att även samverkansuppdrag bygger kunskap och behöver dokumenteras för att lärdomar ska kunna spridas både inom akademien och till samarbetspartners utanför högskolan.

I antologin vill vi genom en rad exempel synliggöra de samverkansuppdrag och den uppdragsutbildning som genom åren bedrivits vid HLK, och särskilt fokusera på det lärande som sker i sådana uppdrag. De som deltar i en uppdragsutbildning lär sig troligen en hel del genom detta, men lika viktiga att ta vara på är de lärdomar vi som lärosäte gör. Uppdragssamverkan med olika aktörer i det omgivande samhället möjliggör att ny forskningsbaserad kunskap kan spridas till en vidare krets, men den innebär också ett inflöde av nya idéer till akademien. När vi utför uppdragen och i dessa möter verksamma från fältet, får vi tillgång till deras kontextuella och praktikgrundade kunskap. Lärandet och utbytet blir därmed ömsesidigt, och de lärdomar vi gör kan spilla över på såväl kommande uppdrag, som våra ordinarie utbildningar och vår forskning.

Många anställda vid HLK har genom åren medverkat i uppdrag av olika slag. I denna antologi ges några av dem möjlighet att beskriva, reflektera, problematisera och diskutera sina erfarenheter och synliggöra den kunskap som byggts upp över tid. I och med detta speglas till viss del också spännvidden som finns med avseende på såväl innehåll som form i olika uppdrag. Det ömsesidiga lärandet, det vill säga vad uppdragsgivare och uppdragsutförare kan lära av varandra i och genom olika uppdrag, löper som en röd tråd genom samtliga kapitel.



## Samverkansuppdrag

Universitetens och högskolornas uppgift att sprida kunskap till det omgivande samhället har kallats 'den tredje uppgiften', en uppgift som finns vid sidan av de två huvuduppgifterna utbildning och forskning. Ibland kallas den tredje uppgiften också för samverkansuppgiften. Intressant att notera är den förskjutning som har skett i skrivelserna i högskolelagen om denna uppgift. Medan tidigare ordalydelse angav att det i högskolornas uppdrag ingår "att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta", ändrades ordalydelsen 1 juli 2021 till att högskolorna ska "samverka med det omgivande samhället för ömsesidigt utbyte och verka för att den kunskap och kompetens som finns vid högskolan kommer samhället till nytta" (Högskolelagen, kap 1 § 2, vår kursivering). Medan informera om signalerar att det är högskolan som besitter den kunskap som ska spridas, signalerar ömsesidigt utbyte en öppenhet för dialog och ett lärande som går åt båda håll. Det senare rimmar mycket väl med antagandena bakom denna antologi.

## Uppdragsamverkan och de externa beställarna

Uppdragssamverkan mellan HLK och aktörer i det omgivande samhället har genom åren skett på olika sätt och i en rad olika sammanhang. Den har inbegripit alltifrån forskningssamarbeten till kortare eller längre utbildningsinsatser. I denna antologi är det olika typer av utbildnings- och stödjande uppdrag som beskrivs.

Begreppet *uppdragsutbildning* är det juridiska begrepp som används för regleringen av högskolans verksamhet när en extern beställare/uppdragsgivare köper olika former av kompetensutveckling, fortbildning eller stödjande insatser för ett antal deltagares räkning. Ofta rör det sig om poänggivande kurser inom olika områden där kompetens finns på lärosätet, och ibland kan det till och med vara hela programutbildningar. Många uppdrag utgörs dock också av kortare insatser som föreläsningsserier, enstaka föreläsningar eller olika typer av workshops.

De externa beställarna är ofta skolhuvudmän eller enskilda skolor och förskolor, men kan också vara organisationer eller myndigheter. I denna antologi finns exempel på uppdrag som beställts av skolhuvudmän, skolor och förskolor, men samtidigt blir det i antologin tydligt att HLK:s i särklass största uppdragsgivare är Skolverket.

## Skrivandet av antologin och dess kapitel

Vart och ett av de åtta kapitlen i denna antologi beskriver och problematiserar ett specifikt uppdrag, eller några olika uppdrag inom samma område. Det finns övergripande frågeställningar eller problemformuleringar som driver respektive kapitel, liksom ett specifikt fokus på ömsesidiga lärdomar.

Lärdomarna kan vara av skilda slag. Dels rör det sig naturligtvis om att kapitelförfattarna i egenskap av representanter för akademien bidrar till kunskaps- och färdighetsutveckling hos dem som anmäls till och deltar i respektive uppdragsutbildning. Författarna ombads dock också att särskilt reflektera över vad utförandet av uppdraget och de deltagare som var föremål för uppdragsutbildningen bidrog med som innebar ny kunskap och utveckling för lärosätet. Det kan röra sig om lärdomar som högskolans lärare kan ta med in i utformandet av innehållsmässigt liknande uppdrag, men det kan också vara lärdomar som är av mer generellt slag och som kan spilla över även på uppdrag som innehållsmässigt skiljer sig från det uppdrag man här tar som utgångspunkt. Vidare kan lärdomar som görs inom samverkansuppdrag vara gynnsamma för högskolans ordinarie program och kurser, och för den som är forskare kan lärdomar som görs inom uppdragsutbildning på olika sätt bidra till att föra den egna forskningen framåt.

Vissa kapitel i antologin är i lite högre grad beskrivande och förklarande, och själva innehållet i uppdraget får stort utrymme. Andra kapitelförfattare bygger sina kapitel mer som studier, där uppdragen och det som skett under uppdragen bildar utgångspunkt för analys. I några kapitel analyseras också insamlad empiri i form av exempelvis dokument, deltagarreflektioner, utvärderingar, enkäter och samtal med deltagare.

*Nedan följer en kort introduktion av respektive kapitel.*

---

### ***Kompetensutvecklingsinsatser för högre måluppfyllelse***

I kapitlet *Kompetensutvecklingsinsatser för högre måluppfyllelse* beskriver Gunvie Möllås sitt och HLK:s arbete inom två olika, men innehållsmässigt delvis sammanfallande, uppdrag från Skolverket. Det ena, som bär titeln Specialpedagogik för lärande (SFL), finns inom Skolverkets nationella skolutvecklingsprogram Elevhälsa och barns omsorg. Det andra finns inom ramen för Skolverkets insats Samverkan för bästa skola (SBS). I SFL-uppdraget ingick bland annat anordnandet av en handledarutbildning för lärare som var satta att handleda kollegor i frågor som rör utvecklandet av en undervisning som är tillgänglig och anpassad för alla elever. Tre lärare som deltog i den handledarutbildningen arbetade på en SBS-skola, och HLK blev därför kontaktade med en förfrågan om att ge förstärkt metahandledning till just den skolans handledare, samt ett parallellt ledningsstöd till rektorerna på skolan, allt inom ramen för SBS. Genom beskrivningen och analysen av arbetet i dessa uppdrag vill Gunvie i sitt kapitel synliggöra hur organiseringen av skolverksamheten skapar villkor och förutsättningar för det lärande som kompetensutvecklingsinsatser förväntas leda till, samt diskutera hur den uppnådda kunskapen kan förvaltas och utvecklas i såväl skolverksamheten som hos oss som lärosäte och utbildningsanordnare.

### ***Läraryftet i Bild – tio års erfarenhet och utveckling.***

Klas Öhling och Linda Baccstig skriver om erfarenheter och lärdomar gjorda över ett helt decennium i kapitlet *Läraryftet i Bild – tio års erfarenhet och utveckling*. Som enda lärosäte i Sverige har HLK i flera omgångar fått Skolverkets förtroende att ge läraryftskurser i bild omfattande 30 högskolepoäng, och det har varit Klas och Linda som har ansvarat för planering och genomförande av dessa. Kurserna har syftat till att ge behörighet att undervisa i bildämnet upp till årskurs 6, och målgruppen har varit lärare med inriktning mot årskurserna 1–3, 4–6 samt mot fritidshem. I kapitlet tar Klas och Linda utgångspunkt i såväl egna erfarenheter av kursernas genomförande som studenternas kursutvärderingar och en enkät riktad till dem i efterhand. Å ena sidan vill kapitelförfattarna få fatt på de före detta studenternas beskrivningar av hur

genomgången kurs har påverkat deras bildundervisning och deras syn på ett nutida bildämne och ett multimodalt undervisningsperspektiv. Samtidigt vill de å andra sidan synliggöra och systematisera hur arbetet i dessa uppdragskurser kommit att påverka utvecklingen av deras egen undervisning på ett generellt plan. På ett synnerligen intressant sätt redogörs i kapitlet för såväl bildämnets utveckling över tid, som studenternas erfarenheter av kursen och vad den har givit dem i termer av kunskaper och insikter. Klas och Linda understryker därtill hur givande det har varit att i samband med skrivandet av antologikapitlet få ta ett samlat grepp på tio års undervisning. Det blir tydligt att genomförandet av lärarlyftskurserna lett till kunskap och erfarenheter som också bidragit till att göra deras undervisning i bild och estetiska lärprocesser i lärarutbildningen bättre och mer informerad.

### ***Kollegialt lärande i Handledarutbildningen Läslyftet i skolan***

I kapitlet *Kollegialt lärande i Handledarutbildningen Läslyftet i skolan* redogör Eva Dahlqvist för ett fortbildningsuppdrag från Skolverket i språk-, läs- och skrivutveckling med fokus på det kollegiala lärandet. Eva ger en bakgrund till Läslyftet i skolan, och beskriver därefter den handledarutbildning som hon själv som utbildningsansvarig tillsammans med kollegor på HLK har byggt upp utifrån givna ramar från Skolverket. Vidare problematiserar Eva olika innebörder i begreppet handledning och gör utifrån det en analys av den handledning som förekommer i just detta Skolverksuppdrag. Frågan som driver kapitlet lyder *Vad innebär handledning i Läslyftet i skolan utifrån forskningsbaserade definitioner av handledning?* Därtill görs en analys av såväl uppdragsdeltagarnas utvärderingar som utbildarnas observationer och självvärderingar baserat på frågorna *Vilken betydelse för det kollegiala lärandet har den form av handledarroll som handledarna intar?* och *Vilka lärdomar framträder i Läslyftet hos lärare, handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare gällande vilka förutsättningar som krävs för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd?*

### ***Utomhusundervisningens potential***

I kapitlet *Utomhusundervisningens potential* beskriver Maria Hammarsten olika kompetensutvecklande insatser avseende utomhuspedagogik, utomhusundervisning och utomhusdidaktik, där enskilda huvudmän, förskolor och skolor

varit uppdragsbeställare. Maria redogör för en rad olika logiker och anledningar bakom det faktum att uppdragsbeställare vill lära mer om utomhuspedagogik, liksom för hur hon tillsammans med Enheten för samverkan har skraddarsytt utbildningsinsatser som svarar upp mot uppdragsbeställarnas behov. I kapitlet riktas ett särskilt fokus mot genomförandet av ett längre kompetensutvecklingsuppdrag i samverkan mellan HLK och Naturskolan på Upptech i Jönköpings kommun. I sin beskrivning och analys av detta uppdrag söker Maria svar på frågorna *Hur kan fler lärare bedriva utomhusundervisning i den pedagogiska verksamheten?* och *Vad har utomhusundervisningen för möjligheter?*

### ***Språk- och kunskapsutvecklande undervisning (SKUA)***

Maria Kjørning Bertheau skriver ett kapitel om fortbildningssatsningar avseende ett ämne vars betydelse vuxit kraftigt under senare år: *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning (SKUA)*. I kapitlet redogör Maria på ett mycket intressant sätt för SKUA som förhållningssätt och dess teoretiska bakgrund. Därefter beskriver hon några av de SKUA-fortbildningar som hon själv och kollegor på HLK har genomfört, på uppdrag av huvudmän och skolor på olika platser i södra Sverige. I samband med detta diskuterar Maria också två frågor och en utmaning som är synnerligen aktuella oavsett inom vilket område fortbildningar ges: *Hur får man med sig ett lärarkollegium i en fortbildningssatsning så att en verklig förändring faktiskt äger rum? Hur kan man få fortbildningströtta lärare att engagera sig och ta sig an en energi- och tidskrävande fortbildningssatsning inom ett område där det är svårt att peka på mätbara resultat?* Den utmaning Maria pekar ut avser balansen mellan det faktum att lärare ofta efterfrågar konkreta metoder och verktyg för att kunna förändra sin undervisning, och det faktum att det från forskningens håll talas om risker med en alltför instrumentell fortbildning.

### ***Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande***

Kapitlet *Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande* av Martin Hugo och Anders Dybelius är ett mycket tydligt exempel på hur ett uppdrag både leder till en rad nya lärdomar för utbildarna och ger ringar

på vattnet i termer av att nya och andra uppdrag genereras. Martin och Anders beskriver hur de under en fyraårsperiod på uppdrag av Skolverket fungerat som nätverksledare för personer som har en samordnarfunktion avseende nyanländas lärande i olika kommuner. 26 nätverksträffar med samordnare har genomförts under perioden, och utifrån dessa träffar och sådant som skett inom uppdraget som helhet diskuterar Martin och Anders bland annat vilken kunskap de som nätverksledare har kunnat bidra med samt vad de själva har lärt sig genom att leda nätverket och delta i träffarna. Det blir tydligt att de egna lärdomarna är stora och bland annat har fått till följd att den nya fristående kursen Kulturmöten och Interkulturell pedagogisk kompetens kunnat starta. ”Denna kurs hade aldrig kvalitetssäkrats så bra och blivit så aktuell utan den kontinuerliga kontakten med samordnarna i nätverket” skriver Martin och Anders.

### ***Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk***

I kapitlet *Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk* tar författarna Susanna Anderstaf och Tobias Samuelsson avstamp i kraften av att ta del av andras berättelser. Inom ramen för den satsning som kallats Förskolelyftet riktas fokus på bakgrunden till, utvecklingen av och erfarenheterna från genomförandet av en kurs där skönlitteratur används. Litteraturen används ofta i form av självbiografier för att väcka grund för reflektion, delaktighet och lyhördhet för andras lärdomar. Kapitlet har deltiteln ”En sådan bok behöver egentligen alla människor som på något sätt jobbar med barn ha läst för att få ett perspektiv på livet och en rejäl spark i häcken”, vilket på ett fint sätt sammanfattar flera deltagares upplevelser av att ha gått kursen. Susanna och Tobias beskriver i sitt kapitel hur deltagarna har utvecklat interkulturella perspektiv, vad interkulturella perspektiv är, men också faran med att kulturalisera. Centralt i kursen är att bli berörd, och hur man som utbildare kan använda kraften i detta.

### ***Är den Korta vägen alltför kort?***

Susanne Evertsson Grahn ställer sig frågan *Är den Korta vägen alltför kort?* i sitt kapitel, som adresserar en uppdragsutbildning med syfte att förkorta vägen för utländska akademiker att komma in på den svenska arbetsmarknaden. I uppdragsutbildningen, som i samverkan mellan Arbetsförmedlingen,

Folkuniversitetet och HLK givits i ett flertal omgångar under perioden 2012–2019, har Susannes egen roll varit att undervisa i svenska. I kapitlet problematiserar hon utmaningar och möjligheter med svenskundervisningen i Korta vägen. Enligt avtalet med Arbetsförmedlingen ska Korta vägen omfatta 26 veckors heltidsstudier med åtta timmars platsförlagd undervisning varje vardag. Målgruppen är heterogen med representanter från en mängd akademiska utbildningsområden. Vissa har lång yrkeserfarenhet, medan andra är relativt nyexaminerade i sitt yrke. Därtill kommer deltagarna från en rad utomnordiska länder. Med utgångspunkt i såväl egna erfarenheter som samtal som systematiskt har genomförts med deltagarna under uppdragets genomförande, diskuterar Susanne bland annat huruvida det är möjligt för vuxna inlärare att tillägna sig ett andraspråk genom undervisning på ett så kallat ”snabbspår”. Går det att tala om en ’kort väg’ till det svenska språket? Susanne konstaterar att det finns en rad utmaningar, men diskuterar också hur utmaningarna kan omvandlas till möjligheter. Vidare hävdar hon att vägen till det svenska språket kanske snarare kan beskrivas som snårig än kort, men att Korta vägen ändå kan utgöra en genväg.

*/Åsa Hirsh våren 2022*

# Kompetensutvecklingsinsatser för högre måluppfyllelse

---

## Författare Gunvie Möllås

*Gunvie Möllås är lektor i specialpedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hennes forskningsintresse är riktat mot inkluderings- och exkluderingsprocesser. Fokus ligger på delaktighetens och kommunikationens betydelse för lärande. Hon arbetar med kurser inom lärarutbildningarnas utbildningsvetenskapliga kärna, men också fristående kurser. Till skolverksuppdragen hör SFL och SBS som beskrivs i antologikapitlet. Hon ansvarar även för bevakning av det specialpedagogiska forskningsfältet på uppdrag av Skolverket.*



---

## Inledning

Likvärdighet är ett nyckelbegrepp i dagens skoldebatt. Hur skapas förutsättningar för en likvärdig utbildning där alla elever får utvecklas i linje med skolans sociala mål och samtidigt ges möjlighet att nå kunskapsmålen och bli behöriga för vidare utbildning? Detta är en utmaning för alla skolor men för vissa är det svårt, eller till och med mycket svårt, att klara uppdraget. Våren 2021 lämnade nästan en fjärdedel (23,9%) av eleverna grundskolan utan att vara behöriga i alla ämnen (Skolverket, 2021). Genomströmningen i gymnasieskolan har ökat om en jämförelse görs mellan första årskullen som slutförde Gy 2011 (71,6%) fram till



den senaste årskullen våren 2021 (79,6%) (Skolverket, 2021). Trots detta, kan vi konstatera att var femte elev inte klarar gymnasieutbildningen inom tre år.<sup>1</sup>

Huvudmän för såväl förskolor som skolor har under flera år haft möjlighet att söka statsbidrag för specifika insatser som syftar till att ge barn och elever bättre förutsättningar att nå skolans mål. Som exempel på sådana nationella utvecklingsåtgärder kan nämnas de som i dagligt tal kallas för Skolverkets ”lyft”, såsom Läslyftet och Matematiklyftet. Inom Skolverkets nationella skolutvecklingsprogram *Elevhälsa och barns omsorg* ingår ett liknande kompetensutvecklingsprojekt som bär titeln *Specialpedagogik för lärande* (fortsättningsvis används förkortningen SFL).

En annan typ av Skolverkets insatser är *Samverkan för bästa skola* (SBS) som innebär stöd till förskolor och skolor med låg måluppfyllelse och där berörda enheter bedöms ha svårt att på egen hand förbättra resultaten (Skolverket, 2022). Huvudmän för både kommunala och fristående skolor väljs ut och erbjuds stöd under en treårsperiod.

Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) har under fyra år varit delaktiga i SFL genom uppdraget som utbildningsanordnare för den handledarutbildning som ingår i kompetensutvecklingsinsatsen. Det var också den insatsen som kom att bli inkörsporren för mina efterföljande och alltjämt pågående uppdrag inom SBS. Jag kommer därför att övergripande beröra båda insatserna för att synliggöra likheter och skillnader när det gäller förutsättningar och villkor för de båda typerna av uppdrag. Kapitlets innehåll bygger delvis på erfarenheter och analyser av datamaterial från SFL-insatsen under åren 2017-2021. I underlaget ingår även beskrivningar av uppdrag inom fyra enskilda grundskolor i tre olika kommuner, vilka har ingått eller ingår i en SBS-satsning.

Syftet med det här kapitlet är att synliggöra hur organiseringen av skolverksamheten skapar villkor och förutsättningar för det lärande som olika kompetensutvecklingsåtgärder förväntas leda till, samt att diskutera hur den uppnådda kunskapen kan förvaltas och utvecklas i berörda skolverksamheter och inom vårt lärosäte som utbildningsanordnare. Följande frågeställningar har legat till grund för kapitlets innehåll:

- Hur skapas organisatoriska förutsättningar på förskolor och skolor för planering, genomförande och uppföljning av utvecklingsinsatser som *Specialpedagogik för lärande och Samverkan för bästa skola*?
- Hur länkas en kompetensutvecklingsinsats samman med efterföljande eller parallella insatser på en skola och vad händer när den tidsbegränsade insatsen är över och statsbidraget upphör?
- Hur tillvaratar lärosätet erfarenheter från en viss utvecklingsinsats vid planering och genomförande av andra liknande uppdrag?
- Hur tillvaratas det lärande som utvecklas hos utbildningsanordnarens representanter, inom lärosätets egna utbildningar och för vidare forskning?

## SFL – en tudelad insats

Skolverket startade upp med en pilotomgång av SFL läsåret 2016/2017 och under innevarande läsår 2021/2022 genomförs satsningen för sjätte året i rad. Från 2018 är det Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten som gemensamt ansvarar för fortbildningen i specialpedagogik. Inledningsvis riktades insatsen till lärare i grundskolan och motsvarande utbildning inom sameskolan och vid särskilda ungdomshem. Behovet av en ökad specialpedagogisk kompetens för att undervisning i allt högre grad ska kunna anpassas efter barns och elevers olika förutsättningar, ledde till att utbildningsinsatsen vidgades. Den involverar från och med hösten 2021 även förskola, gymnasieskola och vuxenutbildning.

SFL kan sägas bestå av två delar. Dels handlar det om den övergripande kompetensutvecklingsinsatsen som sker på skolenheter i olika skolformer. Dels handlar det om en utbildning för den personal som ska handleda kompetensutvecklingsinsatsen på berörda skolor. Skolverkets syfte med hela kompetensutvecklingsprojektet är

- att öka lärares förmåga att utforma och anpassa undervisningen utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar så att fler elever når utbildningens mål
- att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt i skolan för deltagande lärare och handledare
- att ett bestående kollegialt lärande utvecklas på skolan.

Parallellt med arbetet som sker i verksamheten får alltså skolans handledare genomgå en handledarutbildning vid ett lärosäte, där de också ska få meta-handledning. Utbildningen omfattar totalt åtta heldagar. Handledarna ska ”i första hand” vara utbildade specialpedagoger eller speciallärare. Förutom sådan examen ska de dessutom ha minst ett års erfarenhet av tjänstgöring som specialpedagog/speciallärare. Om det finns särskilda skäl till att dessa krav inte kan uppfyllas, överläts ansvaret på huvudman att utse en legitimerad lärare eller förskollärare som bedöms vara lämplig för uppgiften. Handledarna ska efter avslutad utbildning ha fått möjlighet

- att utveckla sin förmåga att handleda kollegialt lärande i lärargrupper
- att fördjupa sin egen kompetens och reflekterat över hur lärare kan utveckla en undervisning som är tillgänglig och anpassad för alla elever
- att utveckla sin förmåga att problematisera och analysera samt kommunicera specialpedagogiska frågeställningar på individ-, grupp- och skolnivå.

Det statsbidrag som huvudmannen söker hos Skolverket för en SFL-insats var från början avsett att möjliggöra för skolans lärare att få tillräckligt med tid för exempelvis inläsning av texter och reflektion. I nuläget utgår endast statsbidrag till utsedda handledare som får en 10-procentig eller 20-procentig nedsättning i sin tjänst, beroende på hur många grupper av kollegor de har att handleda.

För att få statsbidrag krävs att det skapas organisatoriska förutsättningar för att deltagarna ska hinna genomföra ett visst antal moduler i det webbaserade stödmaterialet som finns tillgängligt på Skolverkets ”Lärportal”. Materialet består av textunderlag i form av artiklar som forskare vid ett antal högskolor/universitet har bidragit med och där även bidrag från HLK finns representerat. Utöver artiklar finns också filmer, förslag på aktiviteter och diskussionsfrågor. Innehållet revideras och kompletteras successivt för att täcka nya behov. Stödmaterialets utformning anger därmed tidsramarna under den statsbidragsberättigade perioden. På vilket sätt, det vill säga *hur* målen ska nås, är klart uttalat och den metod som förväntas vara nyckeln till framgång är *det kollegiala lärandet*. Hur lärargrupperna ska formeras samt när och var arbetet ska ske, är upp till de enskilda skolorna att ta beslut om. Eftersom statsbidraget inte omfattar till exempel fritidshemsverksamhet, avgör rektor om sådan personal ska ges möjlighet att delta eller inte.

Inför utbildningsomgången 2021/2022 gjordes en rad förändringar inom SFL. Förutom ett ökat antal målgrupper ändrades minimikraven för erhållande av statsbidrag. Kraven skiljer sig åt mellan de olika skolformerna, det vill säga den innehållsliga omfattningen är större för lärarna i grundskola och gymnasieskola jämfört med förskola och vuxenutbildning. Den tidsbestämda avgränsningen är dock densamma för samtliga skolformer (ett läsår). Det står alla förskolor och skolor fritt att fortsätta, eller genomföra hela insatsen på egen hand, utan statsbidrag och handledarutbildning.

## Samverkan för bästa skola (SBS)

Skolverket har sedan 2015 haft i uppdrag av regeringen att genomföra insatser för att höja kunskapsresultaten i grundskolan och sedan 2017 att även öka målpuffyllelsen i förskola, förskoleklass och fritidshem (Utbildningsdepartementet, 2019). Även grundsärskola, gymnasieskola och gymnasiesärskola ingår numera i regeringsuppdraget som Skolverket har fått. Åtgärderna ska bidra till en ökad likvärdighet mellan och inom skol- och förskoleenheter. Det är Skolverket som prioriterar vilka skolor som ska erbjudas satsningen. De resultat som framkommit vid Skolinspektionens granskning av aktuella verksamheter ska tas i beaktande då relevanta utvecklingsområden identifieras.

Den treåriga processen på skolan inleds med en nulägesanalys och utifrån den upprättas en åtgärdsplan för konkreta insatser. Här samarbetar sedan Skolverket med olika lärosäten och konsulter som ansvarar för vissa insatser. Vilka stödåtgärder som ska finansieras av Skolverket tas beslut om i samråd med huvudmannen. Samverkan mellan Skolverket, huvudmannen och rektor(er) upprätthålls under hela perioden och en kontinuerlig uppföljning sker under processens gång.

### *Uppdrag på Hivingskolan – en kombination av flera insatser*

I handledarutbildningen på vårt lärosäte 2018/2019 deltog tre handledare från en grundskola med det fiktiva namnet Hivingskolan (åk F-6). Skolan var också utvald av Skolverket att ingå i SBS-projektet på grund av sin låga målpuffyllelse (30%). Strax efter det att handledarutbildningen inom ramen för SFL hade startat, kontaktades vårt lärosäte av Skolverket och där ett behov av ”förstärkt metahandledning” till skolans handledare inom SFL presenterades.

Jag fick uppdraget att ansvara för den här delen, som vid planeringen innebar återkommande metahandledningstillfällen på Hivingskolan under drygt ett år. Uppstarten av SFL, det vill säga modularbetet för skolans lärare på Hivingskolan, skulle ha skett i augusti 2018 men fördröjdes av organisatoriska skäl. Det ledde senare till att skolan fick dispens och tiden utökades med ytterligare en termin för genomförandet av de obligatoriska modulerna. Den förskjutningen bidrog också till att tempot i bearbetningen av modulerna kunde sänkas.

Relativt snart fick HLK en ny förfrågan från Skolverket om ett parallellt ledningsstöd till rektorerna, som också föll på min lott att genomföra. Antalet tillfällen för metahandledning och ledningsstöd kom senare att ytterligare utökas och målgruppen växte genom att all personal inom skolans elevhälsoteam blev involverade efter deras eget önskemål. Efter cirka ett år kom ännu en förfrågan som rörde ansvaret och genomförandet av en mellanledarutbildning på Hivingskolan. Det som inledningsvis började med en handledarutbildning i lärosätets regi, kom alltså att successivt byggas ut till ett arbete på flera fronter och där relationen mellan lärosätet och den berörda skolan växte sig starkare. Parallellt med detta blev kontakten mellan lärosätet och uppdragsgivaren, det vill säga Skolverket, allt tätare. Arbetet med Hivingskolan pågick under tre och ett halvt år, eftersom pandemin kom emellan och i viss mån fördröjde processen.

### *SBS-uppdrag som ringar på vattnet*

Uppdraget på Hivingskolan blev startskottet för ett nytt liknande uppdrag på två skolor i en annan kommun, här benämnda som Myrboskolan (åk F-3) och Storboskolan (åk 4-9). På Myrboskolan har en kollega på HLK genomfört och avslutat en specifik insats mot fritidshemsverksamheten. Kompetensutvecklingen pågick under 2021 med syfte att utveckla elevers sociala relationer och deras digitala kompetens. Mitt arbete inleddes i mitten av året och beräknas pågå under tre terminer.

Detta SBS-uppdrag följdes raskt av en ny förfrågan från Skolverket och där lärosätetsinsatsen riktas mot Tegelskolan (åk F-9) i ytterligare en kommun. Skolan har varit föremål för en treårig SBS-insats, men avtal har knutits för en ny period till följd av Skolinspektionens granskning. I skrivande stund arbetar jag således med tre olika skolor.

Som tidigare nämnts har en nulägesanalys gjorts i samverkan med Skolverket på samtliga skolor. En åtgärdsplan har upprättats för utvecklingsarbetet på olika nivåer, alltifrån huvudmannanivå till undervisningsnära insatser. Hur nulägesanalysen ser ut skiljer sig åt mellan olika skolor beroende på vem som har arbetat med den och hur lång tid det förberedande arbetet har tagit. Det undervisningsnära arbetet som jag ansvarar för har i princip inte kunnat aktualiseras förrän efter halva projektiden för Myrboskolan och Storboskolan. Däremot kunde insatser på Tegelskolan komma igång betydligt tidigare, på grund av att de redan befann sig i ett pågående utvecklingsarbete.

## Ett relationellt perspektiv som utgångspunkt

De teoretiska glasögon som jag har använt mig av varje gång jag stått på tröskeln till ett nytt SBS-uppdrag, men som också har legat till grund för handledning och föreläsningar inom SFL, är *det kommunikativa relationsinriktade perspektivet* (KoRP). Det är ett specialpedagogiskt perspektiv som utgår från begreppen *delaktighet, kommunikation och lärande*, vilka bildar ett integrativt fält med ett ömsesidigt beroende dem emellan (Ahlberg 2015; Möllås, 2009; Nordevall, 2011). Studier som utgår från detta perspektiv riktar sitt fokus mot olika sociala och språkliga sammanhang där individer interagerar med varandra. Dessa kommunikativa kontexter kan vara såväl informella/spontana som formella/planerade. KoRP utgår från studier av *relationer*

- mellan och inom olika nivåer (se figur 1)
- mellan och inom olika kommunikativa kontexter
- mellan individer eller grupper av individer
- mellan aktörer och medierande verktyg.

Språket som det främsta medierande verktyget bland verktyg (Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1978) får en central roll för kommunikationen och hur samspelet utvecklas vid exempelvis ett handledningstillfälle eller i en undervisningskontext. Interaktionen i de olika typer av relationer som nämnts ovan, skapar därmed förutsättningar och villkor för lärande och utveckling.

Varje individ bär på sin ryggsäck med erfarenheter, upplevelser, kompetenser, värderingar och synsätt (Braun et al., 2011; Möllås, 2009). Det gäller alla, oavsett om det är en elev, en lärare, en rektor, en handledare på grundskolan eller den utbildningsansvarige för kompetensutvecklingen på lärosätet. Detta blir utgångspunkten för hur den enskilde uppfattar och förstår den kommunikation som förs inom och mellan olika nivåer, det vill säga samhälls-, skol- grupp- och individnivå (se figur 1). Hur väl relationerna fungerar inom och mellan dessa nivåer, samt mellan och inom alla kommunikativa kontexter<sup>1</sup> som bygger upp respektive skolpraktik, får således en avgörande betydelse för hur kompetensutvecklingsinsatsen implementeras och i vilken utsträckning målen för satsningen uppnås.



*Figur 1:* Villkor och förutsättningar för högre måluppfyllelse genom kompetensutvecklingsinsatser i form av SFL och SBS-projekt. (Möllås, 2021).

<sup>1</sup> Sociala och språkliga sammanhang där människor möts och interagerar med varandra. I det här fallet kan det exempelvis vara ett handledningssamtal, en undervisningssituation i ett klassrum, elevhälsans möte eller möten för utvecklings- eller ledningsgrupper.

## Utvecklingsinsatser – ett komplicerat samverkansmönster

Skolutveckling som förväntas få genomslag och önskade effekter, förutsätter att skolaktörer på olika nivåer har en delad förståelse för vad insatsens syfte är, det vill säga *varför* gör vi det här? *Vem/vilka* ska omfattas av och ansvara för insatsen? *Vad* ska ske, *när*, *var* och *hur*? (Möllås, 2009; Möllås & Malmqvist, 2019). När vi ser på insatser av det slag som tas upp i det här avsnittet, det vill säga i form av SFL och SBS, så krävs samverkan och samspel på en mängd olika arenor som återfinns på och mellan olika nivåer.

Komplexa kommunikationsmönster avslöjas vid planering, genomförande och uppföljning av utbildningsinsatser av det slag som beskrivs ovan. Om SFL tas som exempel, handlar det om

- information och diskussioner mellan berörda aktörer i samband med planering av utbildningsinsatsen på lärosätet (representanter för Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten, lärosätets kompetensutvecklingsavdelning, avdelningschef och inte minst kurslaget som består av basgruppshandledare och kursansvariga)
- information och erfarenhetsutbyte då lärosätets utbildningsansvariga deltar i Skolverkets och Specialpedagogiska skolmyndighetens samverkansmöten där representanter från olika lärosäten möts
- kommunikation som förs mellan lärosätets aktörer och handledare från olika förskolor och skolor under själva utbildningen
- handledarnas möjlighet att kommunicera ett specialpedagogiskt innehåll och handleda lärarna på sina respektive förskolor och skolor vid genomförandet av webbmaterialens olika moduler
- kommunikation mellan berörd rektor, skolans handledare och deltagande lärare på den enskilda förskolan eller skolan, vilket är en grundläggande förutsättning för genomförandet av utbildningsinsatsen
- metahandledning som ges då handledarna återvänder till lärosätet under sina utbildningsdagar
- metahandledning som följer för lärosätets egna basgruppshandledare.



På motsvarande sätt och i ännu större omfattning pågår ett ständigt samspel inom SBS, där komplexiteten ökar ytterligare genom att det rör sig om insatser på huvudmannanivå, skol-/rektorsnivå och gruppnivå. Flera lärosäten kan dessutom vara involverade i samma kommuns SBS-arbete, tillsammans med Skolverkets processtödjare. Alla dessa insatser ska leda till en bättre anpassad undervisning som möter variationen av individens behov och förutsättningar.

### *Kartläggning av skolors organisering av verksamheten*

Hivingskolan utgör ett exempel på hur en kompetensutvecklingsinsats kan leda fram till nya eller utvidgade insatser. Relativt snabbt stod det klart att det behövdes en kartläggning av skolans organisatoriska struktur med dess olika kommunikativa kontexter. Vilka aktörer och professioner ingick i dessa olika sammanhang, hur såg arbets- och ansvarsfördelningen ut? Vilka styrande och vägledande dokument och rutiner fanns för verksamheten och hur påverkade dessa det dagliga arbetet? Dels behövdes en sådan kartläggning för att visualisera mängden av kommunikativa kontexter och medvetandegöra skolans handledare och rektorer om den komplexitet som präglade verksamheten. Dels behövdes strukturen synliggöras för att alla skulle få en gemensam utgångspunkt för vidare samtal om det som fungerade eller inte fungerade i det dagliga arbetet på skolan. Det komplicerade nätverket avslöjade bland annat att

- det pågick parallella processer på grund av olika utbildningsinsatser, insatser under ledning av såväl interna som externa kompetenser och ”experter” av olika slag
- det fanns överlappningar och otydliga gränser mellan olika aktörers uppdrag
- det fanns begränsningar i rektorernas överblick, närvaro och uppdatering på exempelvis kompetensutvecklingsinsatsen SFL
- det fanns brister i kommunikationen mellan olika aktörer, inom och mellan olika kommunikativa kontexter
- det fanns skillnader i synsättet som präglar innehållet i SFL och det synsätt som styrde rutiner och åtgärder i Hivingskolans dagliga arbete
- syftet med SFL och SBS var inte förankrat hos alla medarbetare.

På motsvarande sätt gjordes inledningsvis en kartläggning över Myrboskolan och Storboskolan utifrån inledande samtal med rektorer och Skolverkets processtödjare, webbaserad information som fanns tillgänglig och den framtagna nulägesanalysen för vardera skolan.

### *Resultat från Hivingskolan*

Uppdraget kom att omfatta stöd vid revidering och utformning av nödvändiga handlingsplaner på Hivingskolan, utöver genomförandet av mellanledarutbildningen som tog avstamp i teorier om distribuerat ledarskap och de handledningssamtal som hölls med specialpedagoger, rektorer och elevhälsans personal. Även uppdragsbeskrivningar som tydliggjorde ansvarsfördelningen i verksamheten upprättades. Planen för elevhälsans arbete låg på is och var i stort behov av revidering. En helt ny struktur för dess utseende och innehåll blev resultatet av arbetet.

Elevhälsoplanen blev sedan startskottet till utformandet av en enkät som personalen fick besvara i slutet av SBS-insatsen. Enkäten bestod av en rad påståenden om det främjande, förebyggande och åtgärdande elevhälsoarbetet på skol-, grupp- och individnivå och den genomfördes precis i början av vårterminen 2021. Personalen fick ta ställning till hur väl de instämde i dessa påståenden, men det fanns också möjlighet till fritextsvar. I augusti 2021 fick personalen även öppna sina ”self reports”, det vill säga det brev som de var och en hade skrivit till sig själva drygt två år tidigare. Breven hade under tiden legat väl förslutna i skolans arkiv. Innehållet handlade om skolans möjligheter att möta alla elevers olikheter och skapa förutsättningar för en högre måluppfyllelse, såväl vid tidpunkten för skrivandet av brevet, som i ett framtida perspektiv två år senare.

Redan vid den första träffen i mellanledarutbildningen stod det klart att det rådde en förvirring i förståelsen av skolans organisering, benämning på olika gruppkonstellationer och ansvarsfördelning. Efter insatsens slut ansåg det stora flertalet av de som besvarade enkäten (24 av 27) att de i mycket hög eller ganska hög grad visste hur skolans verksamhet är organiserad, vem som gör vad och vem som har ansvar för olika delar. Några som fyllde i enkäten var dock nyanställda och hade inte hunnit sätta sig in i verksamheten. En av deltagarna formulerade sig så här:

*Dessa år har varit en häftig och utmanande resa, men samtidigt även en rolig resa då vi som enhet har gått från en verksamhet utan fungerande organisation och mötesforum, avsaknad av utvecklingsgrupp, avsaknad av SVR, avsaknad av gemensamt förhållningssätt, avsaknad av samsyn kring lärande till att bli en enhet och verksamhet med en fungerande organisation och tydliga mötesforum, tydlig roll- och ansvarsfördelning, välfungerande pedagogiska forum, driftsgrupp, utvecklingsgrupp, SVR, ett gemensamt förhållningssätt och samsyn kring lärande. Samt att gå från en enhet med tidigare "kontrollkultur" till en mer "tillitskultur" där struktur, likvärdighet och delaktighet utgör viktiga grundstenar i verksamheten. (Citat från enkätens fritextsvar, 2021)*

Vid öppnandet av personalens brev till sig själva fick de kommentera vad de skrivit två år tidigare och jämföra med det aktuella nuläget. Följande förändringar beskrevs:

- ett välfungerande, gott samarbete i arbetslag och mellan kollegor
- tydligare organisation, rutiner och uppdelning av ansvar, vilket leder till större trygghet för personal och elever
- fler elever får hjälp och organisationen kring barn i behov av stöd blir allt bättre
- en ökad förmåga hos lärare att anpassa undervisningen efter elevers olikheter och skapa förutsättningar för högre måluppfyllelse, vilket blivit en mer naturlig del av undervisningen. "Inga elever längre som sitter utanför klassrummet utan undervisning." (lärarcitat)
- elevhälsan upplevs ge stort stöd, främst genom speciallärares riktade insatser ute i klasserna och i arbetet med elever som är i särskilt stort behov av stöd, speciallärares arbete med att höja lärarens kompetens avseende dokumentation av extra anpassningar och upprättande av åtgärdsprogram, samt elevhälsopersonalens observationer i klasser, rådgivning till lärare, stöd vid föräldrakontakter etc.
- minskad personalomsättning, behörig personal, bättre utnyttjande av resurser och personal
- större samsyn och riktade insatser som en följd av utvecklingsarbetet med att analysera det egna arbetet, teamlärarskapet, elevernas resultat m. m.
- tvålärarsystem som utvecklats till teamlärarsystem.

### *Pågående arbete på Myrboskolan, Storboskolan och Tegelskolan*

Myrboskolan och Storboskolan ligger på gångavstånd från varandra. Det är samma huvudman och upptagningsområdet för de båda skolorna är också detsamma. Förutom HLK medverkar ytterligare två lärosäten och dessa lärosätesrepresentanter fokuserar på huvudmannanivån och ledningsnivån, samt kommunens förskolor. Trots liknande förutsättningar har utvecklingsprocessen kommit olika långt på de båda skolorna och processerna framskrider i väldigt olika tempon. På Myrboskolan arbetar vi med identifierade utvecklingsområden, men allteftersom tiden går förändras behoven i viss mån. Det finns goda grundläggande förutsättningar med en stabilitet på rektorsnivå, en pedagogisk utvecklingsgrupp, en elevhälsa med olika professioner som har en hög kompetens och personalen i övrigt är till övervägande del behörig. Obehörig personal finns främst inom fritidshemmet. Det finns således många aktörer som tillsammans driver utvecklingsarbetet framåt. Huvudfokus har hittills legat på att utveckla en pedagogiskt differentierad undervisning där utgångspunkten för planering och genomförande av undervisningen är de behov och förutsättningar som finns inom respektive elevgrupp. Andra aktuella områden är samverkan skola-fritidshem, skolövergångar, undervisning av flerspråkiga elever, samt ett utvecklingsarbete som syftar till att elevhälsoarbetet ska betraktas som en angelägenhet för hela skolans personal.

Den enkät som följde i spåren av Hivingskolans nya elevhälsoplan har också använts på Myrboskolan, Storboskolan och Tegelskolan. Syftet har varit att låta alla röster i personalen få komma till tals och att samtidigt få en aktuell nulägesbild, eftersom det redan har gått en lång tid sedan skolornas nulägesanalys inom SBS gjordes. Storboskolan har en betydligt längre startsträcka vilket beror på flera faktorer, bland annat rektorsbyten, avsaknad av en tydlig organisering av verksamheten, vakanser inom elevhälsan och obehörig personal. En stor del av de hinder som finns ligger på huvudmannanivå, vilket får konsekvenser för övriga nivåer och inte minst undervisningspraktiken där mötet sker med den enskilde eleven.

Tegelskolan har däremot kommit långt i sitt utvecklingsarbete och behöver mindre stöd för att komma vidare. Även här finns nu en stabil ledning på rektorsnivå, behöriga lärare, en fungerande elevhälsa och en tydlig organisering av verksamheten. I nuläget ligger utvecklingsarbetets fokus på trygghet och studiero.

## Hinder och möjligheter för kompetensutvecklingsinsatser

För att en SBS-insats ska lyckas i de sammanhang där problemen är komplexa kan berörd kommun och berörda skolenheter behöva stöd av någon utomstående redan i det inledande arbetet med nulägesanalysen. Ett utifrånperspektiv skulle kunna synliggöra förgivettagna mönster och traditioner, bristande samsyn och bristande kommunikation mellan och inom nivåer och de kommunikativa kontexter som bygger upp den dagliga skolpraktiken. Processtödjarna från Skolverket finns självklart med i samtalen, men det kan också finnas behov av ögon och öron som befinner sig direkt i verksamheten. Orsaker till att det fungerar väl har sammanfattats i följande punkter, det vill säga

- rektors engagemang och kontinuerliga delaktighet i *hela* processen
- tydlig syftesbeskrivning och planering som i *god tid* förankras hos alla berörda deltagare
- grundlig kartläggning och analys av verksamheten på alla nivåer när det gäller organisering, kommunikation och samspel, delaktighet och tillgång på medierande verktyg, *innan* åtgärder planeras och sätts in
- rektors ledarkompetens, styrning och därmed skapandet av organisatoriska förutsättningar för att alla tänkta deltagare ska kunna medverka enligt insatsens planering
- en planering som kan upprätthållas genom hela projektet och att insatsen prioriteras under given period
- fokusering på en given kompetensutvecklingsinsats som under en längre tid får genomsyra verksamheten, utan konkurrens från parallellt pågående eller nyss avslutade utbildningar
- uppföljning av olika kompetensutvecklingsinsatser och ett synliggörande av den röda tråden som binder samman dem
- strategier för att uppnådda förändringar består när projektiden är över och pengarna är slut och när delar av personalen har bytts ut (nyrekryteringar pga pensionsavgångar, tjänstledigheter, arbetsplatsbyten, sjukskrivningar)

I jämförelsen mellan en SBS-insats och SFL finns det flera likheter. SFL-deltagare som går handledarutbildningen brottas ofta med de organisatoriska förutsättningarna. Trots att Skolverket drar upp riktlinjer och försöker involvera respektive skolas ledning, möts vi av berättelser om rektorer som inte är särskilt engagerade, som inte alls eller i ringa grad är delaktiga i insatsen och därmed inte förstår vikten av att personalen behöver hjälp med strukturen. Tid behövs för inläsning av texter, genomförande av aktiviteter i undervisningen och för de tillfällen som ska viggas åt kollegialt lärande. Det förekommer i vissa fall att inte rektorer förstått regelverket och vad som krävs för att skolan ska få statsbidrag för den berörda insatsen. Det finns också exempel på skolor som har flera kompetensutvecklingsprojekt som sker parallellt, vilket riskerar att leda till en uttrötningseffekt hos personalen och framför allt är tempot för högt för att insatserna ska hinna sätta sig.

En utmaning för oss som ansvarar för handledarutbildningen inom SFL är att de kriterier avseende deltagarnas förkunskaper och erfarenheter (se ovan) uppfylls i begränsad omfattning. Det är särskilt påtagligt under innevarande år då insatsen riktar sig mot fler skolformer. Det stora flertalet av deltagarna saknar alltså specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och har inte heller ett års erfarenhet av sådant arbete.

## Lärosätets lärdomar från olika kompetensutvecklingsinsatser

Som utbildningsanordnare och uppdragsutförare har vi på lärosätet och specifikt inom det specialpedagogiska ämneskollegiet utvecklat vår kompetens på en rad områden. Möjligheten att få genomföra handledarutbildningen inom ramen för SFL, har mottagits positivt av alla inblandade basgruppshandledare. Det ger oss värdefulla inblickar i förskolors och skolors olika förutsättningar, vilket tyvärr också bekräftar den rådande avsaknaden av en likvärdig svensk utbildning.

Pandemin under senare år har medfört att vi har utvecklat våra handledningsmetoder, så att utbildningen har gått att genomföra digitalt. Det ställer helt andra krav jämfört med fysiska träffar. Å andra sidan har den digitala versionen bidragit till att vi har fått möjlighet att arbeta tillsammans med

deltagare från orter som ligger geografiskt långt ifrån varandra. Behovet av att engagera deltagarnas rektorer upptäcktes redan i vår första handledningsomgång 2017/2018, vilket bidrog till att vi under senare utbildningsomgångar har bjudit in rektorena till det första utbildningstillfället, men också till det sista för att diskutera skolornas framtida utvecklingsplaner. Responsen från de rektorer som har kunnat närvara har varit mycket positiv.

Såväl SBS som SFL ger möjligheter till träffar med representanter från andra lärosäten, vilket bidrar till ett värdefullt erfarenhetsutbyte och nya samarbetsarenor etableras. Insatserna har också lett till ett närmare samarbete med kollegor inom vårt eget lärosäte.

Handledarutbildningen inom SFL och de dilemman som tas upp i den, ger dessutom en vink om vad vi som lärare inom olika lärarutbildningar kan och bör ta upp i vår undervisning för att bättre förbereda våra studenter inför deras kommande läraruppdrag. Materialet som finns att tillgå på Skolverkets Lärportal har också visat sig vara värdefullt för programstudenter och ett urval av texter förekommer i olika kurser. För egen del har framtagandet av exempelvis vetenskapliga texter, föreläsningmaterial, utformandet av matriser och material för studiedagar, workshops, och handledning av olika skolaktörer och professioner, bidragit till min personliga kompetensutveckling. Det ena projektet efter det andra har på så sätt gett ett betydelsefullt ”startbidrag” inför nästa uppdrag.

Sett ur ett forskningsperspektiv har ett rikt material samlats in i form av utvärderingar från SFL-deltagare, men också enkäter och self reports som använts och alltjämt används i olika SBS-uppdrag. Uppföljande intervjuer väntar på att bli genomförda. Förhoppningsvis kommer tid för detta, vidare analyser och publicering av framkomna resultat.

## Slutord

De framgångar som beskrivits ovan på exempelvis Hivingskolan, Myrboskolan och Tegelskolan beror självklart på en rad samverkande faktorer. SBS-insatsen på Hivingskolan bidrog till att vända en negativ trend, vilket förhoppningsvis också kan bli fallet på Storboskolan. Målet måste ändå vara att den enskilda

skolan får en tillräckligt stark grund att stå på och en stabil byggställning som möjliggör och ger stöd för ett fortsatt systematiskt kvalitetsarbete och som främjar det kollegiala lärandet. Grunden och byggställningen som håller verksamheten på plats handlar om en rad främjande och förebyggande insatser på alla nivåer och där alla relationer som nämnts ovan måste fungera. SBS-uppdragen, men också SFL-deltagarnas berättelser, bekräftar det faktum att det råder en stor brist på likvärdighet mellan och inom kommuner, förskolor och skolor. Det understryker ytterligare behovet av kompetensutvecklingsinsatser som inte endast blir en tillfällig insats, utan något som bidrar till ett ständigt pågående och självständigt utvecklingsarbete där personalen själv är motorn. Därtill är det viktigt att kommuner och enskilda förskolor och skolor ser över prioriteringen av kompetensutvecklingsinsatser och att den röda tråden mellan olika utvecklingsprojekt tydliggörs för alla parter.

## Referenslista

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.

Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.

Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande"- En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik [Doktorsavhandling, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation].

Möllås, G., & Malmqvist, J. (2019). *Intensivstöd, en intervention i Jönköpings kommun med syfte att öka fyra skolors måluppfyllelse samt att uppfylla skollagens kompensatoriska uppdrag* (Research Reports No. 13). Jönköping University, School of Education and Communication.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1377425/FULLTEXT01.pdf>

Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärares uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet* [Doktorsavhandling, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation].



Skolverket. (2021). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2021*.  
[https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=551229](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551229)

Skolverket. (2021). *Slutbetyg i grundskolan - Våren 2021*.  
[https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=551106](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551106)

Skolverket. (2022, 20 januari). Samverkan för bästa skolan.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/samverkan-for-basta-skola>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande & Kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts.

Utbildningsdepartementet U2019/01553/S och U2019/03786/S, 2019-11-14. *Uppdrag till Statens skolverk om samverkan för bästa skola*.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

# Lärarlyftet i Bild – tio års erfarenhet och utveckling

---

## Författare Klas Öhling

*Klas Öhling* är fil. master i bilddidaktik och universitetsadjunkt i bild och svenska vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Han har tidigare arbetat som bild- och svensklärare i grundskola och på gymnasiet men är sedan 2001 anställd vid Högskolan för lärande och kommunikation, där hans huvudsakliga intresse och inriktning är visuell kultur, film och multimodala språkformer.



## Författare Linda Bacstig

*Linda Bacstig* är fil. master i bilddidaktik och universitetsadjunkt i bild vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hon har tidigare arbetat som bildlärare på gymnasiet men är sedan 2013 anställd vid Högskolan för lärande och kommunikation, där hon undervisar i bild och estetiska läroprocesser inom alla delar av lärarutbildningen.

---

## Inledning

I den stora ateljén ligger vita spännpapper på borden och golvet. På papperen finns olika färger uthållda i ett enda virrvarr. Rött, blått, gult och vitt. En grupp med tjugo studenter står tysta med penslar i olika storlekar i händerna. De kommer alla från geografiskt skilda håll i Sverige, är i varierande ålder och har olika erfarenheter av pedagogiskt arbete. Det de har gemensamt är att de undervisar i bild men utan formell behörighet.

*- Fyra och fyra och ska ni nu bringa någon slags ordning i detta färgkaos genom att med era penslar skapa en varelse. Varelsen kan komma långt bort ifrån eller från djupet, från det mörka, ljusa eller kanske från det gröna. Ni får inte prata med varandra men ni får kommunicera med gester när ni samarbetar. Kör igång!*

Efter viss tvekan sätter studenterna igång med måleriet och aktiviteten ökar successivt i intensitet. Under yviga gester, mimik och många kvävda skratt framskapar grupperna sina figurer som snabbt blir uttrycksfulla och unika. I nästa steg får de lyssna på ett musikstycke och utifrån vad de tycker att musiken förmedlar skapa ytterligare en varelse. Nu får studenterna dessutom börja samtala med varandra. I det sista momentet får gruppen en specifik doft att lukta på och som blir utgångspunkten för att skapa en plats där de två varelserna befinner sig. I momentet ingår även att fotografera den skapande processen från början till slut.

Workshopen avslutas med att lärare och studenter tillsammans samtalar och reflekterar om arbetet och om olika förutsättningar för att sätta igång en skapande process, samt hur de skulle kunna gå vidare. Hur skulle bilderna exempelvis kunna ge ingångar och underlag till en berättelse? Vad händer om fotografierna av målningarna tas in i digital miljö och arbetas vidare med där, med text, ytterligare bilder samt med ljud och musik?

Detta är ett exempel på hur en kursstart kan se ut för våra studenter i Lärarlyftet i bild, omfattande 30 högskolepoäng, på vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK), Jönköping University (JU). Redan vid starten får studenterna möta en undervisningsmetodik och ett bilddidaktiskt

förhållningssätt som utgår från processskapande aktiviteter, som kan få fortsätta och till exempel erbjuda multimodalt gestaltande på olika sätt genom att erbjuda produktion, reception och reflektion.

## Bakgrund och frågeställningar

Vi har sedan 2012 bedrivit lärarlyftskurser i bild, omfattande 30 högskolepoäng, på uppdrag från Skolverket. Kurserna har syftat till att ge behörighet att undervisa i ämnet upp till årskurs 6, och målgruppen har varit lärare med inriktning mot årskurserna 1-3, 4-6 samt mot fritidshem eller motsvarande. Kurserna har bedrivits på distans, men med några campusförlagda träffar varje termin på HLK i Jönköping. Träffarna omfattades av två heldagar med föreläsningar, ateljéarbete och workshops, seminarier samt redovisningar.

En utmaning som vi uppfattar att många lärare inom lärarutbildning ständigt ställs inför är hur utbildningens innehåll och upplägg relateras till den faktiska verksamheten ute i skolorna. På vilket sätt sker en aktiv samverkan mellan lärarutbildning och skola, utöver den verksamhetsförlagda utbildningen? Vår erfarenhet är att kursdeltagarna inom Lärarlyftet bidragit med nya referensramar och insyn i hur det är att vara bildlärare i grundskolan idag, med alla de skiftande förutsättningar som råder på olika skolor. Kursdeltagarna och deras arbete har också givit oss möjlighet att bygga upp och sammanställa ett rikt material av elevexempel, undervisningsdilemman, klassrumssituationer och andra didaktiska perspektiv som har blivit användbara i vår övriga undervisning på HLK. Vår ambition är att detta kapitel ska synliggöra viktiga och intressanta frågor och perspektiv, bland annat inom estetiskt och multimodalt lärande, och att dessa kan bli möjliga att utveckla och använda för såväl oss själva som andra lärarutbildare.

Innehållet i detta kapitel utgår från tre frågeställningar som vi bearbetar utifrån våra egna erfarenheter under kursernas genomförande, studenternas kursvärderingar efter avslutad kurs, en enkät till studenterna med riktade frågor kring kursens innehåll och form, samt deras erfarenheter i skolverksamheten efter genomgången kurs. Vi har även haft kontakt med Skolverket kring uppdragets förankring hos dem.

1. Hur har Skolverkets beställning till lärosätena sett ut och hur har vi på HLK planerat och genomfört bildkursen utifrån direktiven?
2. Hur beskriver studenterna att kursen har påverkat deras bildundervisning, samt deras syn på ett nutida bildämne och ett multimodalt undervisningsperspektiv?
3. Hur har våra erfarenheter av bildkursen och samverkan mellan skola och lärarutbildning påverkat vårt utvecklingsarbete av såväl lärarlyftskurser som campuskurser på HLK?

## Skolverkets beställning

I följande stycke vill vi ge en orienterande beskrivning av bakgrunden och syftet med Lärarlyftet som satsning och det uppdrag och underlag som vårt kurslag initialt fick att planera utifrån.

2011 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att svara för genomförandet av Lärarlyftet II. Regeringen såg ett behov av att erbjuda personal som redan arbetade i skolan möjlighet till utbildning som ledde till ökad behörighet för en mer likvärdig skola. Samma höst gick det ut en förfrågan från Skolverket till lärosäten runt om i landet kring möjligheten att skapa utbildningar anpassade utifrån Skolverkets beställning. Satsningen som helhet riktade sig till lärare som hade en behörighetsgivande examen eller ett behörighetsbevis och som undervisade i skolformer, årskurser eller ämnen de inte var behöriga för.

Skolverket formulerade i offertförfrågan tre anvisningar som respektive lärosäte hade att ta hänsyn till i planeringsarbetet. Kurserna som offererades skulle motsvara det som angavs i behörighetsförordningen, både till innehåll, omfattning och på relevant nivå. Kurserna skulle vidare vara relevanta i förhållande till kursplanen för respektive ämne och innehålla såväl ämnesteori som ämnesdidaktik. Skolverket var i sin offertförfrågan tydliga med att de *inte* var intresserade av att köpa kurser som redan fanns inom lärosätens reguljära kursutbud, utan efterfrågade nyskapade kurser och utbildningar. Det som efterfrågades var en kurs som gav ämnesdidaktiska perspektiv, var relevant i förhållande till kursplanen, gav kunskaper om bedömning och betygssättning

och som också gav studenterna verktyg för varierade arbetsätt och arbetsformer i undervisning. Utöver dessa ämneskompetenser angav Skolverket i sin förfrågan också några generella kompetenser som kursen skulle behandla. Det gällde bemötande av elever med olika kulturell bakgrund och elever i behov av särskilt stöd, användning av IT samt tydlighet med att kursen skulle bidra till en ökad medvetenhet om genusperspektiv i undervisningen.

Under arbetet med detta kapitel har regeringen beslutat om en förlängning av Lärarlyftet som satsning. I den senaste offertförfrågan, inför kursstart höstterminen 2020, har ytterligare två innehållsaspekter tillkommit. Kursen ska utgå från aktuella styrdokument och ha en undervisning som är forskningsbaserad. De generella kompetenser som efterfrågades 2012 har formulerats om något och inkluderande förhållningssätt för nyanlända och elever med olika kulturell bakgrund och undervisning där flerspråkighet och mångfald ses som en tillgång skrivs fram med större tydlighet. Begreppet IT har bytts ut mot digitala verktyg och medier.

I den senare offertförfrågan från Skolverket finns ett introducerande stycke som beskriver faktorer som är viktiga för elevers möjligheter att lära i skolan utifrån John Hatties studie *Visible Learning* (Hattie, 2012). Den lyfter fram att den enskilt viktigaste faktorn för elevers möjlighet att lära i skolan är läraren. Det är viktigt att läraren känner självförtroende och tilltro till sin kompetens. Det betyder att läraren måste ha gedigna ämneskunskaper för att känna trygghet i sin undervisning. Men det räcker inte med ämneskunskaper utan de ämnesdidaktiska kunskaperna är också nödvändiga för att läraren ska kunna skapa en undervisning som motiverar och intresserar eleven (a.a.).

Utifrån detta förtydligar Skolverket att kurserna framgent skulle beröra arbetsätt och arbetsformer inom bildämnet men också att kollegialt lärande och former för elevers delaktighet är ett viktigt innehåll.

### *Varför HLK?*

HLK vid JU har under flera år varit det enda lärosäte i Sverige som fått i uppdrag att erbjuda bildkurser med inriktning mot grundskolans lägre åldrar.

I arbetet med detta kapitel har vi varit i kontakt med Skolverket för att undersöka bakgrunden till att vi har fått möjlighet att erbjuda kursen under hela denna tidsperiod. I svaret klargörs att vid bedömning av offerter fäster Skolverket först och främst vikt vid kvalitet sett till kursbeskrivningen men lyfter också fram tidigare erfarenhet av utbildningsanordnarens förmåga att uppfylla kraven i överenskommelser, leveranssäkerhet, pris, tillgänglighet och möjlighet att erbjuda studievägledning. Samarbetet mellan oss lärare och Enheten för samverkan på HLK har alltså här varit viktigt för att svara upp mot Skolverkets beställning.

En intressant aspekt som framkom i Skolverkets sammanställning var att antalet studenter som slutför bildkurserna vid HLK är något högre än snittet på läraryftsutbildningar inom andra ämnen/områden vid landets lärosäten. När vi sammanställer siffrorna gällande examinerade studenter vid HLK ligger genomströmningen på 74,5% i jämförelse med 64,5% för alla läraryftskurser vid samtliga lärosäten som bedrivit kurser inom Läraryftet (Skolverket, 2020).

Vi tänker att det finns flera faktorer bakom statistiken och att vi fått möjlighet att erbjuda bildkursen över så lång tid. Studenterna har arbetat både enskilt och i grupp med varierade uppgifter och ibland större projekt. Vi har också medvetet arbetat med studenterna utifrån deras situation som aktiva lärare, vilket har möjliggjort att de kunnat genomföra flera av kursens uppgifter i sin verksamhet tillsammans med sina elever. Detta har bidragit till motivation och förståelse för studierna i den direkta kopplingen till bildundervisningen.

Ytterligare aspekter som skapat bra förutsättningar i kursen är bredden av såväl traditionella som digitala tekniker och material samt att utbildningen har genomförts med varierade undervisningsformer. Parallellt med undervisning på distans via olika webbplattformar och med hjälp av digitala verktyg har vi genomfört föreläsningar, workshops, seminarier och examinationer på plats i våra bildsalar och ateljéer på HLK.

## Att utveckla och planera en kurs utifrån ett nutida bildämne - bakgrund och några teoretiska perspektiv

För att skapa en bakgrund till dagens kursplan i bild och hur vi arbetat med att planera lärarlyftskursens upplägg och innehåll, vill vi ge en kort redogörelse för bildämnets historik då det är ett ämne som burit ett skiftande innehåll och vars legitimitet som skolämne skiftat över tid. Vidare ger vi en beskrivning av bildämnet så som det var formulerat i Lgr 11 för att sedan komma in på några bärande teorier som varit viktiga i arbetet med att planera och genomföra kursen.

### *Teckning som avbildning, uttrycks- och kommunikationsmedel*

Bildämnets historik brukar något förenklat beskrivas utifrån tre traditioner; teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel (Åsén, 2017). Teckning som avbildning har sina rötter i det teckningsämne som blev obligatoriskt i alla skolformer under 1800-talets senare hälft. Ett uttalat syfte i den tidiga teckningsundervisningen var ”att ämnet skulle bidra till elevernas yrkeskvalificering genom att hos eleverna inpränta vikten av noggrannhet och arbetsdisciplin” (Åsén, 2017, s. 15). Skolan utbildade arbetskraft för en växande industri, där kunskaper i så väl teknisk ritning och arbetsflit var viktiga. I och med införandet av en ny undervisningsplan 1919 försvann teckningsämnet från schemat och blev i stället ett hjälpämne som fick fungera som stöd för undervisning i andra ämnen.

Efter andra världskriget blev barns behov av att fritt uttrycka sig genom skapande en bärande tanke i den bildpedagogiska debatten. Teckningsämnet tog en mer konstpsykologisk vändning. Redan i 1946 års riktlinjer för den nya enhetsskolan skrevs det fria skapandet in i kursplanerna för teckningsämnet. Under 1950- och 60-talet fick det fria skapandet sitt stora genombrott. Åsén skriver i antologin *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år* att i en extrem tolkning av det fria skapandet ”fick barnen göra vad de ville och hur de ville, då bryter man inte mot deras utvecklingsnivå.” (a.a. s. 18)

Under slutet av 1960-talet blossade debatten om teckningsämnet upp på nytt och teckning som *uttrycksmedel* fick stå tillbaka för tankar om teckning som ett *kommunikationsämne*. Kritikerna av det fria skapandet menade att



den omgivande bildvärlden hade förändrats. I och med framväxten av nya bildmedia borde teckningsämnet omfatta kunskap om både bild *och* bildspråk. 1970 formulerades en programförklaring på Teckningslärarinstitutet där ämnets bildspråkliga ansats tog form och i Lgr 80 kom en tydlig förändring av ämnets inriktning. Det syns inte minst i och med att ämnet byter namn från *teckning* till *bild*. Det nya bildämnet beskrivs i Lgr 80 som ett språkämne. Bildspråket lyfts fram som ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva (Skolöverstyrelsen, 1980). I kursplanen för bildämnet Lpo 94 lever den bildspråkliga traditionen vidare. Undervisningen ska även vidare inriktas mot elevens egen bildframställning och bildkommunikation, men också mot kunskaper i att avläsa, tolka och analysera olika former av bilduttryck (Utbildningsdepartementet, 1994).

Lärarylftskursen som ligger till grund för kapitlet är planerad utifrån kursplanen i bild så som den är formulerad i Lgr 11. I kursplanens inledande text beskrivs bildens betydelse för människans sätt att tänka, lära och uppleva sig själv och omvärlden. Här lyfts vidare att vi lever i ett visuellt flöde där vi ständigt omges av bilder som har till syfte att så väl informera, övertala och underhålla som att ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Texten anger att kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att vi ska kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. I texten lyfts också att genom att arbeta med olika typer av bilder kan vi utveckla vår kreativitet och bildskapande förmåga (Skolverket, 2019).

I kursplanen för bildämnet, så som det är formulerat i Lgr 11, finns ett tydligt syfte där fokus ligger på att kommunicera med bilder för att uttrycka budskap, skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material. Därtill innefattar syftet att undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder samt analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner (Skolverket 2019).

### ***Mot ett nutida bildämne - några teoretiska perspektiv***

Visuell kultur är ett begrepp som nämns i kursplanen för bild och som blir tongivande för bredden och omfattningen av bildämnet idag. Enligt Skolverket

(2019) omfattar visuell kultur film, foto, design, konst, arkitektur, miljöer. Men begreppet fokuserar samtidigt ett mer vidgat perspektiv och kan sägas omfatta *allt* som är visuellt, det människor ser, strategier för hur det visuella används och tolkas samt det visuella som kontextbundet i tid och rum (Sparrman, 2006). Bilder och andra visuella artefakter, precis som övriga språkliga uttryck, skapas, tas emot och förstås utifrån olika kontexter. I dagens stora medieutbud ställs bilder i relation till andra bilder, typografisk text, grafiska element, ljud och musik. I ett nutida bildämne blir det därför av stor vikt att använda sig av och lära om medier och digitala tekniker, som erbjuder en mängd möjligheter att handskas med olika uttrycksformer. Detta innebär dock inte att traditionella material och tekniker får en underordnad roll. Tvärtom finns det stora möjligheter att inkludera dessa tillsammans med det digitala skapandet.

Bredvid teorier som semiotik (teckenlära) och retorik (konsten att övertyga), som används inom exempelvis bildanalys och medianalys, blir multimodalitet ett viktigt och aktuellt begrepp i dagens bildpedagogik och bilddidaktik. Multimodal teoribildning bygger på grunder av sociokulturell och sociosemiotisk teori, och begreppen *mening* och *betydelse* ses som grundläggande. Genom kombinationer av olika resurser skapas mening i olika modaliteter. (Edwardsson, Godhe & Magnusson, 2018). Selander och Kress (2010) beskriver multimodalitet som en sammansättning av de resurser av olika slag som finns till hands för att tolka världen och skapa mening. Olika teckenvärldar (engelskans *modes*) kan exemplifieras vidare som ljud, gester, rörelsemönster, skrivtecken, bilder och film. Dessa kan i sin tur kombineras på olika sätt i exempelvis böcker, tv och digitala medier (Kress & van Leeuwen, 1996/2006). Detta blir bärande teoribildningar i ett nutida bildämne, som då kan sägas innefattas i det mer vidgade begreppet visuell kultur.

Selander (2017) beskriver hur "lärandets landskap" förändras och att vi inte längre endast är beroende av det talade och skrivna ordet utan i allt högre grad har tillgång till multimodala och multimediala framställningar. Detta blir i sin tur väsentligt i relation till medie- och informationskunnighet (MIK), som betonas generellt i skolans uppdrag. I bildämnet får det särskilt fokus med utgångspunkt från fältet visuell kultur och ett digitaliserat mediasamhälle. Inte

minst utifrån ett källkritiskt perspektiv där just multimodala språkkunskaper är nödvändiga. Därav blir också ämnet tongivande för kunskapande och utveckling generellt i skolan.

Estetiska lärprocesser är ett annat begrepp som återfinns inom bildpedagogiken och bilddidaktiken. Oavsett om den bilddidaktiska praktiken utgår från digital eller traditionell teknik behöver lärprocesserna synliggöras och förstås utifrån begreppen produktion, reception och reflektion (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). Lars Lindström (2012) beskriver en modell med fyra olika perspektiv på lärande i estetiska ämnen; lärande *om*, *i*, *med* och *genom*. Han skiljer där på konvergent och divergent lärande där det första syftar till lärande som levandegör något som redan är färdigt och där målet eller resultatet redan är givet på förhand. Med divergent lärande avses istället en kombination av kunskaper mot nya mål och nya resultat. Något som inte är känt eller färdigt.

I sin modell skiljer också Lindström på det mediespecifika och det medieneutrala lärandet. Det mediespecifika lärandet fokuserar exempelvis ett specifikt ämnesområde, som bild, där till exempel materialkännedom och bildanalytisk förmåga krävs för att nå vissa önskade resultat. Det medieneutrala lärandet gäller i stället kunskaper i exempelvis andra ämnesområden som uppnås oberoende av medieval. Modellen är relevant i den mening att den möjliggör analys av vilket lärande som kan synliggöras vid praktiserande av estetiska praktiker. Att lära *om* och *i* bild rent mediespecifikt kan ge förutsättningar för att på medieneutral nivå kunna arbeta *med* och *genom* bild för att uppnå mål i andra ämnen. Att förstå estetiska lärprocesser är alltså väsentligt inom bildämnet, men begreppet öppnar också upp för ämnesövergripande undervisning i skolans verksamhet. Genom kreativa, meningsskapande och kollaborativa processer sker tolkning, förhandling, samtal och samverkan tillsammans med estetiska och funktionella aspekter (Selander, 2017).

### ***Bildkursernas innehåll, upplägg och genomförande***

Med tanke på bildämnets skiftande traditioner, bilddidaktisk forskning med angränsande teoribildningar och styrdokumentens skrivelser har ämnesinnehållet utvecklats och förnyats över tid. För att kunna motsvara detta i en

30-poängskurs, med aktuella områden och fokus på relevant behörighet efter genomförd utbildning, sammanfattas vår kurs på HLK av följande innehåll:

- Visuell kultur (film, foto, design, konst, arkitektur och miljöer) i ett nutida och historiskt perspektiv och med koppling till olika medier.
- Styrdokument och didaktiska frågeställningar, generellt och med fokus på bildämnet.
- Bildämnets historia, samhällsförändringens inverkan på mål, innehåll och didaktik i styrdokument och skolans organisation.
- Teorier om barns och ungdomars bildspråk.
- Bedömning, betyg och värdering av den bildskapande processen och produkten.
- Visuell kommunikation, bildanalys och bildsamtal.
- Eget bildlaborativt arbete i hantverksmässiga samt digitala tekniker och material.
- Rörlig bild och dramaturgi.
- Nationell och internationell didaktisk forskning inom bildområdet/visuell kultur.
- Visuell kultur och bildskapande utifrån genusperspektiv och kulturell tillhörighet.
- Bilddidaktiskt arbete med elever i behov av särskilt stöd.
- Estetiska lärprocesser i teori och praktik.
- Medie- och informationskunnighet undervisningen.

Kursens arbets- och examinationsformer kring ämnesteori, ämnesdidaktik, planering av undervisning samt betyg och bedömning har översiktligt bestått av föreläsningar, workshops, eget bildlaborativt arbete, litteraturstudier, fältstudier, webbaserad tentamen, skriftliga inlämningar och redovisningar samt seminarier på webben såväl som under träffarna. Som tidigare nämnts har

det varit ett medvetet val att erbjuda en mängd olika former för bildstudierna för att studenterna skulle få komma nära och praktisera en ämnesmetodik som innebär multimodala perspektiv, variation och kreativitet. På så sätt blir också studieformerna, på metanivå, ett sätt att direkt levandegöra kursinnehållet. Värt att nämna är att de exempel vi lyfter här är utifrån det innehåll som kurserna har haft de senaste fyra åren. Eftersom vi har fått förmånen att genomföra utbildningen under tio år har mycket förbättrings- och utvecklingsarbete varit både nödvändigt och möjligt vad gäller kursinnehåll såväl som arbets- och examinationsformer. Detta har skett utifrån nya skrivelser från Skolverket, uppdaterad forskning, kursvärderingar av studenter och oss själva samt alltmer utvecklade digitala tekniker med nya programvaror.

## Studentröster efter avslutad utbildning

En drivkraft i skrivandet av detta kapitel har varit en nyfikenhet kring hur våra före detta studenter tänker kring kursen en tid efter avslutad utbildning. Hur har studenternas kompetens tagits tillvara på skolor runt om i landet och upplevs kursinnehållet relevant utifrån den skolvardag där de nu befinner sig? Vår nyfikenhet genererade frågeställningar både kring hur studenterna beskriver att kursen påverkat deras bildundervisning och syn på bildämnet, men också vad i kursen som känns mer eller mindre relevant en tid efter avslutad utbildning. Resultaten av de kursvärderingar som görs efter avslutad kurs har visat på en hög studentnöjdhet. Nästan alla studenter anger att deras helhetsintryck av kursen är bra (37%) eller mycket bra (61%). Men hur beskriver studenterna att kursen påverkat deras egen undervisning? Har kursens innehåll svarat upp mot kurslagets ambition att spegla ett nutida, omfångsrikt bildämne och ett multimodalt undervisningsperspektiv? För att få svar på ovanstående frågeställningar skickade vi senhösten 2019 ut en enkät till alla studenter som genomfört bildkursen mellan åren 2012 och 2019, sammanlagt 216 studenter. Av dessa har 102 svarat (svarsfrekvens 47%).

### *Har den nya kompetensen och behörigheten tillvaratagits på arbetsplatsen?*

I enkätsvaren visar det sig att den stora majoriteten av de svarande, 80%, idag har bildundervisning i sin tjänst. På frågan huruvida studenterna upplevde

att deras arbetsgivare tillvaratagit den kompetens de utvecklat under kursen kan vi glädjande nog se att 78% av de svarande upplever att utbildningen inte bara lett till behörighet och undervisningstid eller mer undervisningstid i ämnet, utan också öppnat upp för nya uppdrag så som ämnesansvar och givit möjlighet till deltagande i olika nätverks- och utvecklingsgrupper. I flera svar går det utläsa att lärarna upplever sig fått ett större förtroende vad det gäller sin undervisning både från rektorer och kollegor. Våra enkätsvar skiljer sig från Skolverkets redovisning av Lärarlyftet (Skolverket, 2020). Där framgår det att den sammanlagda upplevelsen hos studenterna i Lärarlyftet är att arbetsgivaren *inte* tillvaratagit lärarnas nya kompetens i särskilt hög utsträckning. Även bland våra svarande kan vi utläsa en viss frustration från de lärare som angivit att deras kompetens *inte* tillvaratagits, främst utifrån att bildämnet är oprioriterat och har låg status. En lärare uttrycker exempelvis följande, ”Jag som är utbildad sv/ma/no/tek/bild får inte undervisa i bild... ledningen sätter hellre behöriga lärare i kärnämnen... Tyvärr har bildämnet låg status”. Flera lärare beskriver också att de valt bort undervisning i ämnet efter ett par år på grund av bristande förutsättningar i form av för lite planeringstid, material- och lokalbrist. Något som också blir tydligt i svaren är att de lärare som i grunden är fritidspedagoger eller motsvarande har svårt att få ihop en bra (hållbar) tjänst. En av de svarande beskriver det dubbla uppdraget som lärare både på fritids och i den obligatoriska skolan som ”ett omöjligt uppdrag”. Flera av de svarande beskriver att de inte kan/får vara med när arbetslag i den obligatoriska skolan planerar eller har kompetensutveckling eftersom de då samtidigt ska vara på fritids.

### *En önskan att lära mer*

Vi ställde en fråga kring intresse för fortsatt kompetensutveckling inom ämnet och av svaren kan vi utläsa att det finns ett stort intresse för fortsatta fortbildningsinsatser. Det som främst efterfrågas är fördjupning av ämnesspecifika kunskaper inom olika tekniker och material, hantverksmässiga men främst digitala. Flera studenter skriver att de vill lära mer om att skapa film, göra bildmontage och använda olika digitala verktyg för att skapa digitala berättelser. Önskan om mer fortbildning gällande bildämnets digitala delar ligger i linje med resultatet i den nationella ämnesutvärderingen av bildämnet

där kompetensutveckling inom digitala tekniker av olika slag toppar lärarnas önskelista (Skolverket, 2015). Lärarna efterfrågar också fortbildning inom bilddidaktik och bedömning och betygsättning, vilket också lyfts fram som önskemål i den nationella utvärderingen.

### *En förändrad syn på bildämnet och bildundervisning*

I enkäten bad vi studenterna beskriva hur deras syn på bildämnet förändrats efter genomgången kurs. Det finns de som svarat att synen är densamma men den stora merparten av de svarande beskriver en förändrad syn. I vår analys av svaren är det tydligt att lärarna efter genomgången utbildning har en bredare syn på ämnet än före kursen. Många lärare skriver att de tidigare i huvudsak sett på ämnet som ett praktiskt-estetiskt, bildskapande ämne men att kursen öppnat upp för ämnets bredd som ett kommunikativt och (bild)språkligt ämne. Den näst största kategorin av svar tangerar ovanstående då många lärare också beskriver att ämnet känns viktigare nu än innan de gick kursen. Både utifrån tankar om estetiska läroprocesser och ämnesintegrering men också utifrån tanken att eleverna behöver redskap för att tolka och förstå olika bildbudskap för att göra sin röst hörd i dagens bildburna samhälle.

På frågan ”Hur har din undervisning förändrats efter genomgången kurs?” är det främst två teman som framkommer. Flest svar ryms inom kategorin *Ökad tydlighet i undervisning*. Tydligheten beskrivs utifrån aspekter som bättre förankring i kursplanen men också en större tydlighet i hur undervisningen bedrivs med fokus på progression inom ämnet och att göra lärandet synligt för eleven. Den andra stora kategorin som går att urskilja i svaren är *Trygghet i sin roll som bildlärare*. En lärare beskriver sig själv som både ”tryggare och modigare.” Av svaren är det svårt att utläsa vilka av kursens moment som bidragit till ovanstående men en av de svarande beskriver det som ”Att jag nu har en mycket större teoretisk grund vilket innebär en större trygghet i arbetet.” Flera svar lyfter också fram att både tydligheten och tryggheten i var och ens undervisning kommer av en ökad förståelse för bedömning och betyg och att de nu på ett tydligare sätt lyfter in eleverna i bedömningsprocessen. Samtidigt skriver flera svarande, på frågan om vad de saknat i utbildningen, att just bedömning och betyg är något de skulle vilja haft mer av. Vid en närmare analys av svaren kopplat till bedömning

och betyg går det att se en skillnad mellan studenter som gick utbildningen de första åren jämfört med de studenter som gick utbildningen de senare åren. Där lyfts inte denna önskan fram med samma tydlighet. Detta kan bero på att vi i utvecklingsarbetet av kursen valt att lyfta in fler undervisningsmoment kring detta tidigare i kursen eller att lärarna överlag utvecklat en större säkerhet ju fler terminer som gått sedan betyg i årskurs 6 infördes i och med införandet av Lgr11.

### *Att lära tillsammans med andra*

Våra studenter uttrycker i så väl kursvärderingarna, genomförda i samband med kursavslut, som i vår enkät som besvarades efter avslutad utbildning, den stora behållning och det kunskapande som campusträffarna på HLK ger. Att träffas under två sammanhållna dagar och få utbyta både personliga och kursrelaterade erfarenheter samt att få arbeta tillsammans med både teoretiska och praktiska moment anses vara kursens dynamiska kärna. Flera svarande har i enkäten angivit att det är i mötet med andra studenter i kursen som en större trygghet i den egna bildundervisningen utvecklats. Kursen har fungerat som en plattform för att diskutera aspekter av att undervisa i bild med andra lärare som är intresserade av ämnet och som också har en liknande arbetssituation. ”Det jag tagit med mig som en väldigt positiv sak var mötet med kurskamraterna. Där fick jag mycket tips genom våra diskussioner kring hur vi hade det på våra skolor och vad vi gjorde för saker med våra elever.” Flera studenter nämner att de hade velat ha fler träffar på plats i Jönköping, något som vi lärare också hade önskat om det varit möjligt. Parallellt med de möjligheter till undervisning och utbyte som den digitala tekniken erbjuder, via exempelvis webbplattformar och webbseminarier, påminns vi om betydelsen av de fysiska mötena och den glädje och de möjligheter som skapas då. Här ryms en tydlig utvecklingspotential kring ämneskompetens och synliggörandet av kollegiala frågor, i ett allt för ofta marginaliserat ämne.

## Erfarenheter och utvecklingsarbete

Arbetet med kurserna under dessa tio år har bidragit med en påtaglig utveckling kompetensmässigt för oss bildlärare. En övergripande positiv erfarenhet är att ha mött så många studenter, i olika åldrar och från så olika håll i Sverige, som är verksamma lärare inom sina respektive inriktningar. Deras erfarenheter i det



dagliga arbetet i skolan har tillfört oss perspektiv som blivit viktiga att samtala om och relatera till i kursens innehåll. En väsentlig del har till exempel varit att kunna ge studenterna uppgifter som direkt knyter an till deras undervisning och verksamhet med eleverna. Detta har givit oss i lärarlaget bättre kunskap om elevers arbete i olika skolor runtom i Sverige och lärares sätt att undervisa, handleda och bedöma elevernas bildpraktik.

### *Större sammanhang och fördjupad förståelse*

Kurslaget identifierade redan i kursens planeringsarbete risken för stoffträngsel då de 30 högskolepoäng som krävs för att undervisa i bild upp till årskurs 6 kräver ett stort och omfattande kursinnehåll. Denna problematik var något som också studenterna återkom till i utvärderingen av kurserna. De beskriver att utbildningen stundtals upplevts som komplex med många uppgifter, mycket litteratur och högt studietempo. Detta blir en konsekvens av att skapa en 30-poängskurs som ska spegla kursplanen i bild, övriga styrdokument, aktuell forskning men också svara upp mot de mer generella kompetenser som efterfrågas i Skolverkets beställning.

En ambition från kurslagets sida har, utifrån ovanstående problematik, varit att skapa större sammanhang mellan lärandemål och kursens faktiska innehåll. De första åren hade kursen betydligt fler, men mindre omfattande, examinationsuppgifter än vad kursen har idag, trots att lärandemål och innehåll varit ganska lika. Flera examinationer har slagits ihop till större projekt och har på så vis givit utrymme för ett mer processinriktat arbetssätt. Positiva konsekvenser av detta har varit att vi kunnat skapa ett bredare lärandeperspektiv för studenterna där fler och mer varierade kunskaper och kompetenser har erövrats. Inte minst utifrån att studenterna själva varit tvungna att inta olika perspektiv, samt reflektera och utvärdera under processens gång.

Ett exempel på denna förtätning är en examination där studenterna haft som uppgift att analysera historiska konstbilder. Under de första åren kursen hölls analyserade studenterna ett konstverk och lämnade in en text som examinerande uppgift. En reflektion i lärarlaget var att uppgiften genomfördes högst pliktskyldigt och att den varken bidrog till studenternas intresse för konsthistoriska bilder eller genererade intresse för att använda kunskaper om

historiska bilder i det egna skapandet. Därför strukturerade vi om uppgiften genom att lägga ihop lärandemål och kursinnehåll kring analys, gestaltande, fotografi och digital bildbehandling i en text- och bildbaserad examination. Upplevelsen hos oss lärare var att studenterna utvecklade en mer fördjupad förståelse för hur historiska bilder kommunicerar, men också tydligare beskrev ett intresse för att använda äldre konstbilder i sin undervisning. Detta genom att studenterna inte bara skulle analysera ett konstverk som ett textarbete utan också genom ett eget gestaltungsarbete. Studenterna erbjöds i och med omformuleringen av uppgiften att arbeta i en estetisk lärprocess där lärande *om* och *i* bild medierade kunskaper *med* och *genom* bildskapande (Lindström, 2012).

Flera av lärarna ger uttryck för att examinationer kopplade till den engelskspråkiga litteraturen om visuell kultur varit svåra och utmanande. De har inte bara haft svårigheter med språket utan också upplevt att bokens innehåll varit onödigt komplext för de årskurser kursdeltagarna undervisar i. Denna kritik lyftes tidigt i kursvärderingarna men vi anser att det är viktigt att bildlärare, oavsett årskurs, har god kunskap kring teoretiska begrepp, aktuell bilddidaktisk forskning, visuell kultur, tolkning och seendet i sig. Flera av de svarande ger även uttryck för att de inledningsvis upplevde litteraturen som komplex, men sedan fann den givande och användbar efter att de läst den och fått diskutera innehållet tillsammans med kurskamrater och lärare.

## Några avslutande tankar

Att få tillfälle att sätta sig ned tillsammans och fundera över de tio år som bildkurserna har bedrivits och vad alla de studenter som har passerat genom åren fått med sig har varit väldigt givande. Förutom den utveckling som skett i just läraryftskurserna har vi kunnat använda oss av viktiga erfarenheter även i vår generella verksamhet inom lärarutbildningen på HLK. Utöver ämneskurserna i bild undervisar vi om estetiska lärprocesser, multimodalt lärande och medie- och informationskunnighet i grundkurser som samtliga studenter i lärarutbildningen läser, oavsett inriktning. Arbetet med detta kapitel och de frågeställningar vi formulerat har alltså även bidragit med värdefulla erfarenheter på många andra sätt. Att få vara med i detta bokprojekt har satt igång många processer som kanske inte hade dragit igång annars.

## Referenslista

Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000–2003*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Edwardsson, J., Godhe, A-L. & Magnusson, P. (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996/2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.

Lindström, L. (2012). "Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study". I *JADE International Journal of the Art & Design Education*, 31(2), 166–179.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020). *Redovisning av uppdrag att fortsatt svara för Lärarlyftet II*. (Redovisning av regeringsuppdrag). Dnr 7.5.2–2018:582

Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c33a9c/1582545467004/Pdf6308.pdf>

Sparman, A. (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber.

Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sverige. Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. [Stockholm]: Skolverket.

Åsen, G. (1992). Från linearritning till bild. I Lind, U., Hasselberg, K. & Köhlhorn, B. (red.) (1992). *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion.

Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Stockholm: Liber.

# Kollegialt lärande i Handledarutbildningen Läslyftet i skolan

---

## Författare Eva Dahlqvist

*Eva Dahlqvist har fil. masterexamen i lärande och är universitetsadjunkt vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hon har fil. masterexamen i lärande och undervisar i fristående kurser och uppdragsutbildningar om handledning och pedagogiska frågor. Hon har medverkat i Skolverkets projekt Handledning för lärande samt varit och är kursansvarig för Skolverkets projekt som Läslyftet i skolan/förskolan/förskoleklassen och lågstadiet, liksom Att leda kollegialt lärande. Eva har också medverkat i forskningsprojektet En skola på vetenskaplig grund och har en bakgrund som legitimerad lärare, utvecklingsledare och handledare. Eva har under många år varit verksam som lärare i kommunen parallellt med undervisningen på högskolan.*



---

I följande kapitel beskrivs ett fortbildningsuppdrag från Skolverket (SV) i språk-läs-och skrivutveckling med fokus på det kollegiala lärandet. Målgruppen är förskollärare i förskoleklass, lärare i den obligatoriska skolan och i gymnasieskolans och gymnasiesärskolans första år. Lärare genomför handledarutbildning parallellt med att handleda kollegor i språk, läs- och skrivutveckling. Det långsiktiga syftet med insatserna är att öka barns skriftliga och kommunikativa förmåga samt elevers läs- och skrivförmåga (Skolverket, 2019).

Handledarutbildningen genomförs av Jönköping University (JU), Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK) och Enheten för samverkan (tidigare Avdelningen för kompetensutveckling), vars verksamhet omfattar uppdragsutbildning för yrkesverksamma.

Som utbildningsansvarig utformar jag en handledarutbildning utifrån Skolverkets uppdrag. Mitt intresse som utbildningsansvarig riktas mot vilka lärdomar som framträder hos handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare.

Kunskapen är angelägen och viktig eftersom Skolverket har genomfört och genomför flera likartade uppdrag, exempelvis Matematiklyftet, Läslyftet i förskolan och Att leda kollegialt lärande. Det är således en mycket stor del av Sveriges lärare, 34 919 lärare bara i Läslyftet i skolan, som har medverkat eller medverkar i något av projekten.

Kapitlet inleds med en beskrivning av Skolverkets syfte och mål med Handledarutbildningen. Därefter följer en inledande och utredande del av begreppen *handledning och kollegialt lärande*, som vidare problematiseras utifrån dess roll i utformningen av Handledarutbildningen HLK. I den avslutande delen redogörs för de resultat som framkommit i utvärderingar. Här behandlas och diskuteras också vilka lärdomar jag som utbildningsansvarig kan dra av uppdraget, liksom uppdragsgivaren (SV) och uppdragstagaren (HLK).

## Inledning

PISA, Programme for International Student Assessment, är OECD:s undersökning av 15-åringars kunskaper i läsning, matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2013). Undersökningen startade år 2000 och genomförs vart tredje år. Sverige visade på sjunkande resultat från starten och år 2012 hamnade Sverige under genomsnittresultaten i samtliga kunskapsområden för OECD. Andelen svaga läsare bland 15-åringar ökade med fem procentenheter jämfört med PISA 2009.

Efter 1991 har också yngre svenska elever visat en negativ trend, åren 2001, 2006 och 2011 i PIRLS, Progress in International reading Literacy Study. PIRLS är en internationell jämförande studie som mäter elevers läsförmåga i årskurs 4 (Skolverket 2003, 2007b och 2012b).

Med anledning av de sjunkande resultaten i läsning fick Skolverket den 5 december 2013 i uppdrag av regeringen<sup>1</sup> att ansvara för genomförandet av Läslyftet. En fortbildning riktad till språk-, läs- och skrivutveckling med fokus på det kollegiala lärandet.

Enligt uppdraget är målgruppen förskollärare i förskoleklass, lärare i den obligatoriska skolan och i gymnasieskolans och gymnasiesärskolans första år. Vissa insatser riktas också mot rektorer.

Skolverket går ut med en uppdragsförfrågan till landets lärosäten att inkomma med förslag på innehåll och upplägg av handledarutbildningen.

Nio lärosäten fick i uppdrag av Skolverket att genomföra utbildningen för handledare 2015/16, däribland HLK vid JU. Lärosätena har varierat något genom åren både till antal och benämning. HLK har haft uppdraget samtliga läsår, fram till det avslutande läsåret 2019/20.

Handledarutbildningens syfte och mål är att deltagarna, det vill säga förskollärare och lärare, utvecklar sin förmåga att handleda kollegialt lärande utifrån Läslyftets kompetensutvecklingsmodell och stödmaterial på Lärportalen. Deltagarna ska också kunna utmana både sin egen och sina kollegors didaktiska kompetens, liksom ha kännedom om Lärportalens didaktiska innehåll (Skolverket, 2019).

## Bakgrund

### *Vad är Läslyftet i skolan?*

I uppdraget som utbildningsansvarig ingår att utbilda handledare (Skolverket, 2019). Utbildningen är inte högskolepoänggivande, men deltagarna erhåller intyg för genomförd utbildning. Handledarnas uppgift är att handleda lärare i grupper inom språk-, läs- och skrivutveckling utifrån aktuell forskning inom området. Skolverket ansvarar för att utforma en särskild webplattform, Lärportalen, där relevant forskningsbaserat stödmaterial finns.

---

<sup>1</sup> Uppdrag till Statens skolverk att svara för genomförandet av fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet. U2013/7215/S

## *Ansvarig och genomförare*

Skolverket ansvarar för att uppdraget genomförs i samråd med universitet och högskolor med lärarutbildningar. Flera av dessa får också uppdraget att ta fram stödmaterial. Läslyftet genomförs med hänsyn till både nationella och lokala behov. Huvudmannen ansvarar lokalt för genomförandet och rektor ansvarar för att tillsammans med huvudmannen skapa de organisatoriska förutsättningarna (Skolverket, 2019).

## *Syfte och mål*

Det långsiktiga syftet med insatserna är att öka barns skriftliga och kommunikativa förmåga samt elevers läs- och skrivförmåga (Skolverket, 2019). Läslyftet har därför som mål att stärka det kollegiala lärandet och förändra undervisnings- och kompetensutvecklingskulturen på förskolor och skolor. Skolverkets vilja är att en förändrad undervisningskultur nås genom att lärare mer kontinuerligt planerar tillsammans. Att lärare prövar på ett systematiskt vis, samtidigt som de dokumenterar och utvärderar sina didaktiska strategier och olika undervisningsaktiviteter. Skolverkets vilja är att en förändrad kompetensutvecklingskultur nås genom ett kollegialt lärande i grupper av lärare som träffas regelbundet och samtalar kring vetenskapliga texter och relevanta forskningsresultat. Utifrån diskussionerna utarbetas strategier för att kunna omsätta lärdomarna i undervisningen (a.a).

Genom det kollegiala lärandet och stödmaterialiet på Lärportalen ska Läslyftet ge kunskap om vetenskapligt underbyggda metoder och beprövade arbetsätt för barns utveckling av dess språkliga och kommunikativa förmåga, liksom elevernas läs- och skrivförmåga (Skolverket, 2019).

## **Handledarutbildningen Läslyftet i skolan**

### *Målgrupp*

Huvudmannen utser vilka lärare och förskollärare som skall gå utbildningen. De som uppfyller kraven, enligt Förordning (2015:42) om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling, erbjuds möjligheten att genomföra utbildningen. Kraven är att vara legitimerad lärare eller förskollärare och att



ha tjänstgjort minst fyra år, samt att vara behörig att undervisa i svenska eller svenska som andra språk eller på annat sätt ha visat skicklighet i att undervisa genom språkutvecklande arbetssätt. Målgruppen ska vidare ha visat intresse och ha erfarenhet av att utveckla undervisningen tillsammans med kollegor.

### *Innehåll och upplägg*

Till största delen är handledaren en samtalsledare i det kollegiala arbetet där Läsluftets kompetensutvecklingsmodell används (Skolverket, 2019). De vetenskapliga artiklarna som behandlar språk-, läs och skrivutveckling finns sammanställda på Skolverkets Lärportal i form av så kallade *moduler* (Skolverket, 2020b). En modul genomförs under en termin och består av åtta delar som i sin tur består av fyra *moment* (A, B, C och D) (Skolverket, 2020a). Moment A genomförs individuellt genom att läsa artiklarna tillhörande aktuell modul. I moment B samtalar och diskuterar kollegor och handledare artiklarnas innehåll, samt planerar för kommande undervisningsaktivitet i moment C. I moment C genomförs den undervisningsaktivitet som planerades i moment B. I moment D reflekterar gruppen och handledare tillsammans över genomförda aktiviteter i moment C. Det är således bara i moment B (90 min) och D (60 min) handledare och deltagare träffas för att diskutera och planera tillsammans. Varje vecka genomförs ett av de fyra momenten.

Handledarutbildningen ska ge handledarna stöd i att leda samtalen och fördjupa dessa. Detsamma gäller även för organisering av de gemensamma planerade undervisningsmomenten. Det har stor betydelse för genomförandet av Läsluftet och de kollegiala samtalen hur handledaren strukturerar samtalen (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2016). Vidare bör handledaren ansvara för att ett tryggt samtalsklimat skapas, liksom att samtalen utmanar och fördjupas. Handledaren ska också bidra till att öka förståelsen för materialet (a.a).

Kunskaper om såväl handledning som Läsluftets didaktiska innehåll ska således behandlas i handledarutbildningen och dessa kan integreras med varandra. Syftet med det språk-, läs- och skrivdidaktiska inslaget är att handledarna genom fördjupade kunskaper om området bättre ska kunna formulera frågor och på det viset kunna utmana deltagarnas didaktiska kompetens och samtidigt

få en bättre förståelse för modulernas innehåll. Dess innehåll utgörs av nyckelbegrepp och teorier om språk-, läs- och skrivutveckling. Ett urval av den aktuella forskningen inom området ska belysas i handledarutbildningen.

Utbildningen består av en kombination av föreläsningar, samtal i bashandledningsgrupper och praktiska handledningsövningar. Bashandledningsgrupperna består av lärare från olika lärarkategorier och hålls samman under hela utbildningen. En viss skolformsliknande inriktning antas gällande indelning av deltagarna stadiervis i handledningsbasgrupperna och i vissa riktade föreläsningar gällande stadium (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2017). Det kollegiala lärandet mellan gruppdeltagarna genomsyrar hela utbildningen.

De grupper som handledarna handleder kan vara sammansatta av lärare som undervisar i skilda årskurser. I utvärderingen framgår att så många som över sju av tio tillhör tre eller flera ämnesområden (Carlbaum et al., 2017). I grupperna kan också skolbibliotekarier ingå. Det innebär särskilda utmaningar för handledarna när lärare planerar för undervisningsmoment i moment B. Handledarutbildningen innehåller därför också stöd och utbildning i att hantera heterogena grupper, för att stödja handledarna i arbetet med att motivera lärare i arbetet med språk-, läs- och skrivutveckling.

Handledarutbildningen omfattar fem utbildningstillfällen under ett läsår vid varje lärosäte, där första och sista tillfället utgörs av en utbildningsdag, och övriga består av två sammanhängande dagar (Skolverket, 2019). Deltagare erbjuds plats i utbildningen enligt principen geografisk närhet och fördelas av Skolverket. HLK genomför handledarutbildningen under första och andra läsåret i Jönköping, men under andra året genomförs också utbildningen parallellt i Stockholm. Det fjärde och femte läsåret är utbildningen fortsatt förlagd i Stockholm.

Utbildningstillfällena är fördelade från maj till april, samtidigt som handledarna handleder sina lärargrupper i Läslyftet. Mellan utbildningstillfällena förekommer viss inläsning av litteratur och olika former av dokumentation. Utbildningen startar med en inledande konferens i maj där Skolverket informerar om utbildningens bakgrund, utformning, syfte och mål.

Till konferensen inbjuds förutom deltagarna också deltagarnas rektorer, liksom utbildningsansvariga från respektive lärosäte.

Utifrån uppdragsgivarens (SV) ramar innebar det för mig som utbildningsansvarig att utforma en handledarutbildning i HLK:s regi.

Mitt intresse som utbildningsansvarig riktas mot vilka lärdomar som framträder hos handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare utifrån följande frågor:

- Vad innebär handledning i Läslyftet i skolan utifrån forskningsbaserade definitioner i handledning?
- Vilken betydelse för det kollegiala lärandet har den form av handledarroll som handledarna intar?
- Vilka lärdomar framträder i Läslyftet hos handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare gällande vilka förutsättningar som krävs för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd?

## Handledarutbildningen Läslyftet i skolan vid HLK, JU

### *Handledning i Läslyftet*

Inledningsvis ställde jag mig frågan i rollen som utbildningsansvarig; vad är handledning i Läslyftet? Vad innebär *handledning* i Läslyftet i skolan utifrån forskningsbaserade definitioner i handledning?

Handledning kan var så mycket; mentorskap, coaching, VFU-handledning, metodhandledning och så vidare. Handledning varierar beroende på syfte och sammanhang, men riktas alltid till någon eller några personer. Flera författare definierar begreppet handledning. Bladini (2004) beskriver det som en form för påverkansprocesser. Handal & Lauvås (1999/2000) menar att det är en form av undervisning, där handledaren inte bara förmedlar sin förståelse utan måste utgå från den handleddes handlingar och förståelse. Ahlberg (2001) definierar handledning som en form vars syfte är vägledning och utveckling.

Åberg (2009) sammanfattar tjugo olika definitioner som finns för handledning inom olika former av människovårdande verksamheter så här:

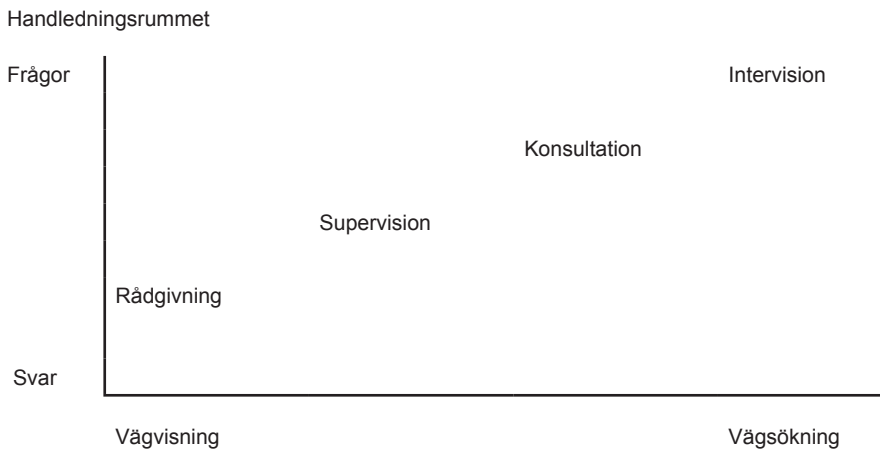
*Handledning är den aktivitet som riktar sig till individer eller grupper, som fokuserar individens eller gruppens utveckling, den professionella kompetensen och/eller verksamhetens måluppfyllelse och kvalitet, och som syftar till utveckling av kunskaper, färdigheter och/eller reflektion kring yrkesknuten teori och praktik (Åberg, 2009, s. 54).*

Lindén (2005) har sammanfattat flera författares definitioner på handledning i tre punkter. För det första består handledning av minst två personer och verksamheten sker i organiserad form. Det räcker alltså inte med att mötas i korridoren för ett samtal. För det andra är kärnan i handledning när det teoretiska möter deltagares praktiska erfarenheter, vilket möjliggör att nya mönster och handlingar kan skapas. Och för det tredje, handledningens huvudsyfte är ett lärande och en form för kompetensutveckling (a.a).

Näslund (2004) delar in handledning i två typer; *utbildningshandledning och personalhandledning*. Utbildningshandledning förekommer i utbildningssammanhang och är i någon form alltid evaluerande, men omfattar också en del som är en konsulterande vägledande utbildningshandledning.

I yrkesverksamhet finner vi personalhandledning som omfattar arbetsledande handledning, där chefen är handledare, vilket är mindre vanligt i Europa men desto vanligare i USA (Näslund, 2004). I personalhandledning rymms också konsultativ/kollegial handledning. Den konsultativa handledningen kan antingen innebära ett förmedlande av förståelse och vägvisande eller ett handledande förhållningssätt med utgångspunkt från den handleddes handlingar och förståelse. Den konsultativa handledningen pågår under en kortare begränsad tid till skillnad från den kollegiala handledningen som pågår under minst ett år för att en effekt ska kunna uppnås. I den kollegiala handledningen har deltagarna samma yrkeskompetens och är jämbördiga. Det centrala i den kollegiala handledningen är frågandet utifrån den handleddes handlingar och förståelse (a.a).

I Läslyftet ska handledaren utmana både sin egen och deltagarnas didaktiska kompetens med hjälp av frågor. Löw (2011) beskriver olika pedagogiska handledningstyper utifrån mängden frågor och svar som handledaren ger. En handledare som ställer få frågor men levererar desto fler svar är en vägvisande handledare, medan handledaren som ställer många frågor och lämnar få svar låter handledningen vara vägsökande. I ett diagram, som presenteras i figur 1, finner vi rådgivning närmast origo (Löw, 2011). Lite längre fram på diagrammets linjära linje finner vi supervision (överblick, övervakning), en handledningstyp mellan två kollegor vars relation är komplementär, där den ena kollegan är mer kompetent än den andra. På den linjära linjen passerar vi därefter konsultation och slutligen längst ut intervension (mellanblick). Intervension benämns av vissa författare kollegial handledning och här är kollegorna jämbördiga med samma kompetens (Näslund, 2004; Löw, 2011).



Figur 1 Handledningsrummets horisontella och vertikala dimensioner (Löw, 2011).

Utmärkande och centralt för handledningen är frågandet. Handledaren kan vara extern eller intern och intar ett vägsökande förhållningssätt. Syftet är yrkesmässig kompetensutveckling (Löw, 2014). Handledaren har ingen kontrollfunktion eller något formellt ansvar till skillnad från supervision, men agerar i likhet med konsulterande handledning. I Norden används också benämningen *kollegahandledning* som utmärks av att de handledda

turas om att vara handledare eller utser någon i gruppen att inta den rollen (Näslund, 2014). Handal och Lauvås (1999/2000) benämner den vägsökande handledningen som *reflektionshandledning* och säger att ”Handledarens bidrag ska vara just ett bidrag till samtalet, något att fundera över, men inte något facit” (1999/2000, s 15).

Grupphandledning är en mer komplex och social process jämfört med exempelvis coaching, där två personer möts (Näslund & Ögren, 2010). I grupphandledning ingår i handledarens roll förutom att leda gruppen också att förstå de gruppprocesser som sker. Grupphandledningen påverkas också av om de handledda arbetar tillsammans i vardagsarbetet (*team*) eller om *gruppen* är sammansatt enbart för handledningssammanhanget. Båda formerna leds av en formell handledare. En formaspekt är också om de handledda är yrkeskollegor eller ej. Den kollegiala handledningen kan innebära att man antingen är kollegor på arbetsplatsen eller inom yrket (professionen) (Hawkins & Shohet, 2008; Näslund & Ögren, 2010). Den ideala gruppstorleken kan sägas vara 5-7 deltagare (Åberg, 2014). En mindre grupp blir mer sårbar och dynamiken kan avta. I en större grupp kan det bildas undergrupper och de tystlåtna kan också ha svårare att komma till tals.

En väg till stärkt kvalitet och likvärdighet i handledningen kan vara att handledare deltar i kontinuerlig *metahandledning*, vilket innebär handledning på handledning med andra handledare (Näslund & Ögren, 2010).

Åberg (2009) delar in grupphandledning för yrkesverksamma i *verksamhetsinriktad handledning*, *professionsutvecklande handledning* och *personalstödjande handledning*. I verksamhetsinriktad handledning implementeras något, exempelvis den senaste läroplanen Lgr 11. En skola kan exempelvis arbeta med ett visst material för att nå en likvärdig värdegrund. I *personalstödjande handledning* får deltagarna möjlighet att prata av sig om svåra situationer och få stöd av andra. Syftet är här att förebygga utbrändhet. I professionsutvecklande handledning är syftet att stärka lärarprofessionen. Lärare väljer själva frågor att behandla, tagna ur lärares yrkesvardag. Professionsutvecklande handledning är lärares tänkande om sin praktik och motiv till densamma. Syftet är också att låta teori och praktik mötas samt utveckla gemensamma begrepp och på det

viset skapa ett gemensamt yrkesspråk. Professionsutvecklande handledning är inte bara möjlighet till utveckling utan också till förändring och livslångt lärande (Cajvert, 2018; Åberg, 2009).

### *Kollegialt lärande*

I Läslyftets syfte och mål menar Skolverket (2019) att undervisningskulturen ska kunna förändras genom att lärare kontinuerligt planerar tillsammans på ett systematiskt vis, prövar tillsammans och utvärderar. Vad definierar då ett kollegialt lärande? Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) menar att lärande innebär ny förståelse som skapar nya handlingar. Kollegialt lärande innebär att kollegornas praktik förändras utifrån den dialog som förs dem emellan. Vår förståelse av något ökar när vi delar våra erfarenheter och upplevelser tillsammans med andra och också jämför dem med varandra (Åsén Nordström, 2017). Det sker då en förflyttning av förståelse genom kollegornas samlade kunskap. Kollegialt lärande är en form av kompetensutveckling där lärare tillsammans utvecklar kunskap om undervisning och sitt arbete genom ett strukturerat samarbete.

Timperley (2013) visar att när lärare ska utvecklas i sitt professionella lärande behöver kollegor varandra i lärandeprocessen och Hattie (2012) betonar betydelsen av att lära av varandra på ett systematiskt och kontinuerligt vis. På skolorna behöver därför en miljö skapas där lärare kan prata om sin verksamhet och känna sig trygga. Lärare utvecklar gemensam kunskap genom att både lära av varandra och bearbeta befintlig kunskap genom att systematiskt dokumentera, analysera och kritiskt granska (Blossing & Wennergren, 2019). En förutsättning är den vetenskapliga grunden och att lärare med sitt gemensamma arbete bidrar till beprövad erfarenhet.

Rönnerman (2018) menar att handledare, utvecklingsledare, förstelärare med flera utgör nyckelpersoner i att leda lärande och professionell utveckling. ”För att skapa hållbara utvecklingsprocesser krävs ofta att ansvaret för utveckling delas av flera” (Rönnerman, 2018, s 12). Dessa personer som Rönnerman benämner, mellanledare, är unika genom att de både arbetar med elevers lärande och verksamhetsutveckling

I avsnittet som följer redogörs för vilket innehåll och upplägg som arbetades fram utifrån frågeställningen: *Vad innebär handledning i Läslyftet i skolan utifrån forskningsbaserade definitioner i handledning?*

## **Upplägg**

Utifrån ovan redogjord forskning om handledning uppfattar jag som utbildningsansvarig att handledning i Handledarutbildningen Läslyftet är *personalhandledning*. Deltagarna är jämbördiga gällande yrkesprofession och grupperna är formade utifrån det här sammanhanget (Näslund, 2004). I personalhandledning menar Näslund (2004) vidare att grupphandledningen genomförs av formella handledare och att gruppernas storlek består av cirka 5-7 deltagare, samt att handledningen pågår under minst ett år. Det innebär i det här fallet, basgruppshandledare (HLK) och att grupperna består av cirka sju till nio deltagare, liksom att grupphandledningen pågår under ett år.

I Läslyftet ska också forskningsbaserade artiklar inom språk-, läs- och skrivutveckling behandlas. Som utbildningsansvarig uppfattar jag att handledningen rör sig mellan de två formerna verksamhetsinriktad handledning och professionsutvecklande handledning. Vidare uppfattar jag utifrån Skolverkets syfte och mål att handledningens fokus ligger på strukturerade samtal där frågandet och lyssnandet är centrala delar och som är utmärkande för reflektionshandledning. Utifrån denna analys har följande upplägg utformats, som beskrivs nedan.

Handledarutbildningen leds och består av en projektledare, av mig som utbildningsansvarig och ett antal basgruppshandledare. Projektledaren, tillhörande Enheten för samverkan HLK, ansvarar för det praktiska som avtal, budget, lokaler, teknik, övrig utrustning, mat, resor och logi.

Utbildningsansvarig ansvarar för utbildningens utformning och innehåll (både gällande föreläsningarnas innehåll och basgruppsarbetets övningar och samtalsformer), att föreläsa och fortlöpande tydliggöra utbildningens syfte och mål för deltagarna, att vara basgruppshandledare, samt att leda basgruppshandledarna i deras uppdrag, genom bland annat metahandledning.



Bashandledningsgrupperna leds av basgruppshandledare, lärare på HLK, som antingen har kompetens i handledning eller det didaktiska innehållet eller både och (Skolverket, 2019). Antalet basgruppshandledare har varierat mellan fyra som minst till åtta som mest, beroende på antalet deltagare. De tre första åren medverkar även externa professionella handledare, eftersom antalet deltagare är stort, cirka åttio deltagare. Deltagande lärare fördelas i bashandledningsgrupper utifrån den stadiumtillhörighet lärare har som de handleder. Bashandledningsgrupperna består av sju till nio deltagare och de följs åt under hela den ettåriga utbildningen och har samma basgruppshandledare.

### *Utbildningstillfällenas struktur*

Utifrån uppdragets syfte att handledarutbildningen ska bestå av en kombination av föreläsningar, samtal i bashandledningsgrupper och praktiska handledningsövningar organiseras utbildningstillfällena med en återkommande struktur. Föreläsningarna genomförs under förmiddagarna och under eftermiddagarna har deltagarna handledning i bashandledningsgrupperna.

### *Förberedelse och efterarbete*

En vecka före varje utbildningstillfälle träffas utbildningsansvarig och basgruppshandledare för ett *informationsmöte* där ett föreslaget program presenteras och diskuteras för ökad förståelse om dess syfte och innehåll. En vecka efter respektive utbildningstillfälle träffas utbildningsansvarig och basgruppshandledare för *metahandledning*. Utbildningsansvarig är handledare för metahandledningen som samtidigt är en kompetensutveckling för basgruppshandledarna, då handledningsfrågor utifrån deras praktik i bashandledningsgrupperna lyfts och behandlas. Metahandledningen är också ett lärande för utbildningsansvarig utifrån de frågeställningar som behandlas och bearbetas tillsammans.

### *Utbildningstillfällenas innehåll*

I min roll som utbildningsansvarig utformar och behandlar jag föreläsningarna i handledning, i områden som *kommunikation, reflektion, handledarrollen och grupprocesser* med externa föreläsare. Basgruppsarbetets innehåll under

eftermiddagarna består av att prova på och träna olika samtalsmetoder och handledningsmodeller, samtidigt som föreläsningarnas innehåll bearbetas. Detsamma gäller även de föreläsningar som behandlar det didaktiska perspektivet.

Kontinuerliga reflektioner av arbetet sker med hjälp av olika handledningsmetoder. En metod är att använda sig av loggbok. Alla deltagare tilldelas en loggbok, där reflektioner över föreläsningar och basgruppsarbete skrivs ner. Basgruppsarbetet blir således en modell för deltagares egna handledningsgrupp(er). Det innebär ett kollegialt lärande på flera nivåer. Å ena sidan pågår ett kollegialt lärande mellan deltagarna som genomsyrar hela utbildningen utifrån utbildningens syfte och mål (Skolverket (2019)). Å andra sidan pågår ett kollegialt lärande för basgruppshandledarna som är delaktiga i arbetet kring exempelvis läsloggar utifrån kurslitteratur, liksom i grupphandledning där deltagarnas aktuella dilemman behandlas utifrån sin praktik i sin(a) handledningsgrupp(er). Detsamma sker för mig som kursansvarig då jag också verkat som basgruppshandledare.

Mitt intresse som utbildningsansvarig riktas mot vilka förutsättningar som krävs för att möjliggöra ett kollegialt lärande hos lärare som handleds och hos handledare som går utbildningen och det utifrån följande frågor: *Vilken betydelse för det kollegiala lärandet har den form av handledarroll som handledarna intar? Vilka lärdomar framträder i Läslyftet hos handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare gällande vilka förutsättningar som krävs för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd?*

## **Metod**

Vid genomförandet av Handledarutbildningen har jag som utbildningsansvarig via bashandledningsgrupperna genomfört kontinuerliga utvärderingar i olika former. Kontinuerliga reflektioner av arbetet har skett med hjälp av olika handledningsmetoder.

Deltagarna har efter varje föreläsning och basgruppshandledningstillfälle skrivit ett så kallat *minutpapper*. Att skriva ett minutpapper innebär att skriva ner en reflektion under en minut över en föreläsning eller handledning. Syftet

är både att kortfattat skriva ner det viktigaste hen har lärt sig av tillfället och en utvärderingsform. Minutpappren har basgrupphandledarna tagit del av och därefter jag som utbildningsansvarig. Vid sista utbildningstillfället har bashandledningsgrupperna formulerat råd till kommande kursdeltagare i sin handledarroll, samt *råd* till både HLK och Skolverket för vidare utveckling av kursen. Deltagarna har också till sista utbildningstillfället genomfört en längre *avslutande reflektion* över sitt år som handledare. Till grund för reflektionen ligger en analys de gjort utifrån de utvecklingsutmaningar de uppfattat i sin handledarroll. Reflektionen har basgrupphandledarna tagit del av och därefter jag som utbildningsansvarig.

Uppdragsutförare, det vill säga basgrupphandledare, utbildningsansvarig och projektledare har också genomfört kontinuerliga utvärderingar. Jag som utbildningsansvarig har varit handledare för basgrupphandledarna i *metahandledning* efter varje utbildningstillfälle. Samtliga parter har ett utvärderingstillfälle efter varje avslutad utbildningsomgång. Utvärderingen har skett både muntligt och skriftligt.

Uppdragsgivare (SV) har inbjudit mig som utbildningsansvarig och projektledaren till två arbetsmöten per år, varav det ena har varit i utvärderande form.

Samtliga reflektioner har genomlästs ett antal gånger och analyserats utifrån mina frågeställningar. Vid analysen har tre kategorier framträtt: tid, struktur samt samarbete och samsyn.

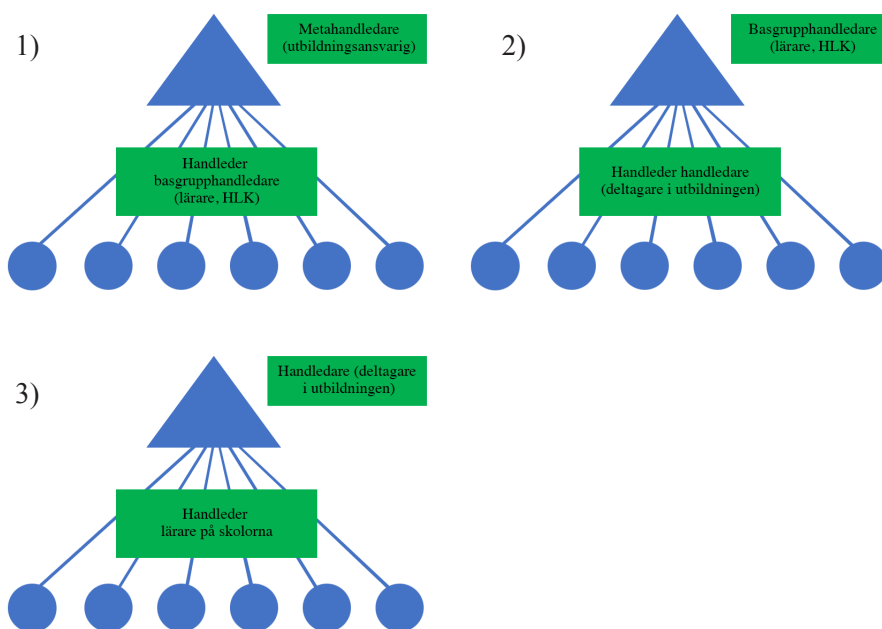
I följande del presenteras resultatet som framkommit utifrån frågeställningarna: Vilken betydelse för det kollegiala lärandet har den form av handledarroll som handledarna intar? *Vilka lärdomar framträder i Läslyftet hos lärare, handledare, uppdragsgivare och uppdragsutförare gällande vilka förutsättningar som krävs för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd?*

## Resultat

Utifrån genomläsningar och analys av ovanstående material framträder tre kategorier i vad medverkande uppfattar vara förutsättningar för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd i handledningsgrupper; *tid*, *struktur* samt *samarbete och samsyn*.

Medverkande i materialet består av uppdragsutförare; *handledare*, som genomför handledarutbildningen (A-P), *basgruppshandledare*, HLK anställda (1-4), jag som *utbildningsansvarig*, *projektledare* och uppdragsgivare; *Skolverket*.

Handledare förekommer således i tre olika nivåer (1-3) enligt figuren nedan.



## Tid

Handledare uppger de kollegiala samtalen i handledarutbildningen som mycket givande, stimulerande och lärorika. ”Det är positivt med tid till reflektion och erfarenhetsutbyte kring arbetet som handledare” (handledare E). Handledare

uppges också att lärare de handleder uttrycker det positivt att få tid avsedd för pedagogiska diskussioner.

Det framkommer av handledare att flera faktorer är viktiga för att upprätthålla det kollegiala lärandet. De uttalar också att det måste finnas tid avsatt för kollegiala samtal och anger betydelsen av att använda utbildningsmodellens upplägg med momenten A, B, C och D och att de kollegiala samtalen sker var tredje eller var fjärde vecka. En handledare uttrycker det så här: ”Tålmod - processer tar tid” (handledare F). Handledare säger vidare att de grupper som fortsatt året efter läsåret med statsbidrag har minskat deltagarantal på grund av lärares tidsbrist och arbetsbörda. Ett annat skäl som anges är rektors vilja att ingå i konkurrerande utvecklingsprojekt och inte längre prioritera Läsllyftet och på det viset ta tid från genomförandet av densamma. Rektors betydelse kan inte nog betonas gällande att skapa förutsättningar för kollegialt lärande, vilket framkommer i samtliga grupper; lärare, handledare, basgruppshandledare och uppdragsgivare. En basgruppshandledare (1) uttrycker rektors betydelse av att på olika sätt aktivt stödja utbildningsinsatsen: ”Jag har förstått att rektorena har en betydelsefull roll i allt kollegialt lärande genom att deras deltagande eller icke-deltagande ofta är avgörande för utfallet”.

Tidslängden, både tiden för respektive moment och dess kontinuitet varje vecka, är också avgörande för hur framgångsrik implementeringen av modeller för kollegialt lärande blir. ”Samtal tar tid! Bra, att få testa metoder och förstå hur lång tid det verkligen tar” (handledare G).

### *Struktur*

Handledare uppges att samtalen kännetecknas av god struktur och att deras tankar då utmanas och nya kunskaper och insikter uppkommer. ”Viktigt med struktur. Viktigt att förklara syftet” (handledare H). Vidare uttalar samtalsstrukturens betydelse för att göra det möjligt att alla kommer till tals och på det viset skapa ett tryggt klimat i gruppen ”Vikten av samtalsstruktur, för att känna trygghet” (handledare J). Handledare uttrycker att en förutsättning för reflektion i det kollegiala lärandet är avhängigt av samtalens struktur. ”Låt tänkandet få ta plats, reflektion kräver tid, övning och struktur” (handledare L).

Handledare uttrycker att det behövs någon som leder det kollegiala lärandet för att det ska komma till stånd. Det är nödvändigt med en handledare som leder och planerar samtalen för att det kollegiala lärandet ska bibehållas. ”Handledaren leder ... att var och en tar ansvar för att följa strukturen ger tid för tanke, reflektion och ett aktivt lyssnande” (handledare I). Uppdragsutövarnas lärdom för det kollegiala lärandet är strukturens betydelse som genomsyrar handledningssamtalet med sina rundor. Vidare de korta fyrtyo minuters föreläsning/arbetspassen, liksom de tydligt strukturerade utbildningsdagarna. ”Struktur har varit en röd tråd genom hela dagen” (handledare K). Slutligen genom sättet som utbildningen utformats med en tydlig strukturell progression.

HLK:s modell att använda fasta bashandledningsgrupper med samma basgruppshandledare genom hela utbildningen är något som uppdragsgivaren (SV) inspirerats av och deras direktiv kring formen för utbildningen har ändrats under utbildningens gång. Detsamma gäller också förändringen att antalet deltagare per handledningsbasgrupp inte bör överstiga nio deltagare. Vidare förefaller Skolverket ha dragit lärdom av metahandledningens betydelse i utbildningen, vilket också skrivs fram med större tydlighet i utbildningens innehåll efterhand. Uppdragsutförare (projektledare) uttrycker det så här:

*”Noggrann förberedelse på lärosätet för att planera, skapa innehåll och genomföra utbildningen bidrar till hög kvalitet. Det har bekräftats vid arbetsmötena på Skolverket när vi utifrån olika frågeställningar samtalar om innehåll och upplägg av utbildningen med andra lärosäten samt i kommunikation med Skolverkets undervisningsråd, men inte minst när vi tagit del av deltagarnas utvärderingar”.*

Andra delar som Skolverket har dragit lärdom av är utmaningen med att genomföra kollegialt lärande i heterogena lärargrupper. Artiklar och filmer har förändrats över tid, för att också möta de praktiskt estetiska ämnena på ett tydligare vis.

## Samarbete och samsyn

Deltagare i handledarutbildningen uttrycker sina lärdomar i det kollegiala lärandet genom att en förändring skett både genom ett ökat samarbete i

kollegiet och en ökad samsyn. En deltagare säger ”Fungerande former för kollegialt lärande i en annars ganska splittrad lärarkår håller faktiskt på att ta form” (handledare A). En annan deltagare säger vidare ”Ibland har vi haft olika åsikter om de texter vi läst, men genom att lyfta på våra tankar och erfarenheter har det gjort att vi lyft på våra olikheter, men som på ett fint sätt bidragit till en samsyn – det kollegiala lärandet” (handledare B). Även uppdragsutförare, som utbildningsansvarig basgruppshandledare, uppfattar en samsyn och ett samarbete över ämnesgränserna.

*Handledarutbildning på annan ort innebär större och andra krav vilket gör att samarbetet bland uppdragsutförare förstärks. Arbetet med att genomföra en så pass stor utbildning på annan ort tillsammans med kollegor som tycker det är roligt att medverka, är utvecklande och skapar samhörighet” (projektledare).*

Handledare uppfattar vidare att de fått dela erfarenheter och pröva metoder i basgruppen och bearbeta material tillsammans. ”Det som har gett allra mest är arbetet i bashandlingsgruppen, där vi fått bearbeta, samtala och dela erfarenheter med varandra” (handledare D). ”Sammanfattningsvis har jag lärt mig mycket av den här kursen framför allt i samtal med andra handledare men också av att få praktiskt pröva det vi lärt i teorin” (handledare C). Samarbetets betydelse beskrivs också av basgruppshandledare (2) genom ”... alla har något att bidra med, att det ger gruppen mycket när deltagarna får berätta om sina erfarenheter, vikten av att alla blir lyssnade på – inte bara den som hörs mest”.

Basgruppshandledare (3) uttrycker att det kollegiala lärandet framträder i bashandlingsgruppen då hen får ”Insikt i hur stor den gemensamma kunskapen är när vi får möjlighet att träffas, arbete och reflektera tillsammans”. Handledare uttalar betydelsen av handledarrollen i dess vägsökande form och förståelsen för den som en förutsättning för det kollegiala lärandet. Handledaren är expert på att vara handledare och leda processen, inte att fungera som en mästarlärare i språk-läs-och skrivutveckling. En handledare (M) uttrycker det så här: ”Att handleda innebär inte att jag behöver vara ämnesexpert. Vi hittar svar, skapar kunskaper tillsammans”.

Det kollegiala lärandet stärks i den professionsutvecklande handledningen där frågandet är centralt och för verksamheten framåt ”Genom våra handledarfrågor

får jag en ökad förståelse för reflektionens betydelse för verksamhetsutveckling” (basgruppshandledare 4). En handledare (N) uttrycker det så här: ”Att utveckla förmågan att se bakom, under och bredvid det jag möter för att försöka förstå och kunna möta med utvecklande frågor”. En central del i handledningen är förståelsen för och färdigheten att kunna lyssna in och ta ett steg tillbaka, vilket har betydelse i det kollegiala lärandet. ”Gav tankar kring hur viktigt det är att medvetet lyssna in på ett öppet och ödmjukt sätt” (handledare P).

Resultaten överensstämmer med de utvärderingar som Umeå universitet genomfört på uppdrag av Skolverket. Lärare uttrycker att den största förtjänsten med Läslyftet har varit det kollegiala lärandet (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2018). Skolornas fortbildningskultur har gått från att ha varit föreläsningsbetonad till att vara kollegial. Det har skett ett kollegialt lärande anser samtliga som intervjuats. Ett fördjupat lärande har skett genom gemensamma reflektioner och utbyten av erfarenheter, samt i samarbetet vid planerandet av undervisningsmomenten. Lärare vill fortsätta arbeta enligt Läslyftsmodellen och med handledningsgruppen, gärna med en ny modul eller repetera en redan behandlad modul (a.a).

## Slutsatser och diskussion

I analysen av material från olika former av reflektioner och utvärderingar framträder tre kategorier; *tid*, *struktur* samt *samarbete och samsyn* som viktiga förutsättningar hos handledare, uppdragsutförare (utbildningsansvarig, basgruppshandledare och projektledare) och uppdragsgivare (Skolverket) för att ett kollegialt lärande ska komma till stånd i handledningsgrupper i det kollegiala lärandet. Här presenterar jag som utbildningsansvarig mina slutsatser utifrån analysen och mina lärdomar av uppdraget, liksom hur resultatet påverkar arbetet i framtida uppdrag.

Vilka är lärdomarna som Skolverket kan göra? I resultatet framkommer att den professionsutvecklande handledningen med reflektion i fokus är framgångsrik under förutsättning att tid finns för genomförande. Med tid menas då både avsatt tid för handledning enligt kompetensutvecklingsmodellen och att handledningen pågår under en längre period än ett år, helst två. Det krävs längre



tid än ett år om lärares attityder ska förändras gällande synen på samarbete och erfarenhetsutbyte (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2018). Under året med statsbidrag uppger handledare att Läslyftet fungerar som helhet, men vad händer därefter? I de flesta fallen som studerats sker ett kollegialt lärande i begränsad form terminen efter Läslyftets genomförande (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2018). Här framkommer betydelsen av skolledares agerande och stöttning av projektet, liksom deras inställning till de utbildade handledarna. Handledare uttalar att det inte är ovanligt att deras kompetens inte tillvaratas i liknande uppdrag.

På vilket sätt kan Skolverket ytterligare inbjuda och tydliggöra för skolledare Läslyftets syfte? Hur kan tillhörande kompetensutvecklingsmodell presenteras för desamma? Läslyftet i skolan har pågått under fem år och 34 919 lärare har medverkat i projektet. 3 458 handledare har utbildats, varav 393 via HLK. Därtill har många kommuner också genomfört Läslyftet i egen regi. Det innebär att en stor del av Sveriges skolor är och har varit i kontakt med Läslyftet. Kravet på skolledare att medverka i vissa delar av Handledarutbildningen kan förstärkas ytterligare och därigenom öka förståelsen för densamma. Det är en utmaning eftersom skolledare är involverade i många olika typer av arbetsuppgifter och sammanhang. När skolor tydligt kopplar Läslyftet i skolan till sitt systematiska kvalitetsarbete underlättar det för skolledare att prioritera projektet. Alla, lärare och skolledare, blir på det viset delaktiga i arbetet med fokus på uppsatta mål. Det är en lärdom att dra för vidareutveckling av Läslyftets innehåll eller liknande projekt.

*Vilka är mina lärdomar som jag tar med mig som utbildningsansvarig i min egen undervisning i liknande kurser och uppdrag framöver?*

I framtida uppdrag, för mig som uppdragsutförare, kommer tid, struktur samt samarbete och samsyn bli viktiga hörnstenar i arbetet att skapa hållbarhet både i utbildning och deltagares fortsatta arbete. Ett arbete som utmärks av god avvägning gällande avsättning i tid för olika moment och med en tydlig struktur. Innehållet kommer inte att grundas enbart på dess kursmål utan också på utbildningsdeltagares kontinuerliga reflektioner som kräver min lyhördhet. Det förutsätter kontinuerlig uppföljning/utvärdering i varierande former av utbildningens olika delar.

Resultaten visar att om ett kollegialt lärande ska komma till stånd för olika kategorier uppdragsutförare krävs även här ett kontinuerligt samarbete med avsatt tid både före och efter varje utbildningstillfälle med återkommande utvärderingar. Den utbildade handledaren är en självklar och betydelsefull kraft i att leda det fortsatta kollegiala lärandet på sin skola, men som inte alltid tillvaratas. Det kräver därför ett innehåll i utbildningen där deltagaren får verktygen och stödet för ett fortsatt hållbart arbete. Det kräver inslag av moment som stärker handledarna i sin roll som kommande mellanledare. Rönnerman (2018) menar att mellanledarens uppdrag kan vara att analysera resultat och utveckling och på det viset identifiera förändringsområden. Det innebär att delar i utbildningen bör behandla hur handledare i egenskap av mellanledare kan fungera som förändringsagent, då det oftast blir de som får gå i främsta ledet för att genomföra sådana aktioner.

Det systematiska kvalitetsarbetet, som utgör grunden för skolornas arbete i Läslyftet, kan också tydliggöras mer i utbildningen. I utvärderingar framkommer att det är en stor variation beträffande huruvida skolor genomför en grundlig kartläggning gällande deras mål i genomförandet av Läslyftet. Kartläggningen utgör samtidigt en viktig del i valet av moduler. Utbildningen kan således förstärkas både genom litteratur, föreläsningar och bearbetning kring vad det systematiska kvalitetsarbetet betyder och innebär.

#### *Vilka är lärdomarna för Enheten för samverkan och HLK i stort?*

Liknande projekt, som Läslyftet i skolan, ger en unik möjlighet för personal att mötas och samarbeta med kollegor över såväl avdelningsgränserna som ämnesgränserna. Inom ett lärosäte är det inte enkelt att ha kännedom om all den kompetens som finns och särskilt inte smalspåriga sådana. Plötsligt kommer de i dagen. Samarbeten som detta öppnar upp för och synliggör kompetenser som ger möjlighet att tillvarata i verksamheten. I det här fallet basgruppshandledare som utbildats parallellt med genomförandet av projektet, vars kompetens kan och bör tillvaratas i andra sammanhang.

HLK har utbildat 393 handledare i Läslyftet i skolan, som är ett projekt som ger unika möjligheter att möta lärare mitt i verksamheten till skillnad från ordinarie programutbildningar. Det innebär ett möte med lärare i varierande åldrar och med olika och i många fall stora erfarenheter. Lärare som oftast också innehar många

och olika typer av vidareutbildningar och stor kompetens, vilket möjliggör att få värdefull insikt i lärares positiva erfarenheter i skolan, men också vilka dilemman de står inför och som är aktuella för stunden. Här finns rika möjligheter att tillvarata dessa på ett mer systematiserat sätt. Det kan möjliggöras genom att vi blir bättre på att utarbeta och använda oss av specifika strategier och arbetsformer och dessutom göra det på ett mer fokuserat och medvetet vis.

Den stora geografiska spridningen av deltagare, från Skåne i syd till Lappland i norr, ger också unika möjligheter till utbyte av erfarenheter, kunskaper och möjligheter som bör tillvaratas. Vi bör också här arbeta på ett mer medvetet sätt och planera inslag i utbildningarna för att möjliggöra att både deltagare och vi själva får ta del av varandras erfarenheter utifrån vilka skillnader och likheter som kan finnas utifrån var i landet vi befinner oss. Samtidigt som vi generellt kan bli bättre på att hitta former för hur gjorda reflektioner och utbytta erfarenheter dokumenteras, likaså hur vi gör dokumentationen tillgänglig för undervisande personal på HLK.

## Referenslista

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Avhandling. Karlstad Universitet. Studies 2004:64.

Blossing, U. & Wennergren, A-C. (2019). *Kollegialt lärande - Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.

Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2018). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 7: Uppföljning av Läslyftets kvarstående effekter i grundskolan hösten 2017*. Umeå Centre for Evaluation for research, Umeå universitet.

Cajvert, L. (2018). *Studenthandledning under verksamhetsförlagd utbildning*. Studentlitteratur.

Gyllander Torkildsen, L., & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur.

- Handal, G., & Lauvås, P. (1999/2000). *En strategi för handledning – på egna villkor*. Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur och Kultur.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2008). *Handledning inom behandlande yrken*. Studentlitteratur.
- Lindén, J. (2005). Handledning - en konceptuell ram. I Larsson, M. & Lindén, J. *Handledning- perspektiv och erfarenheter*. Studentlitteratur.
- Löv, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Studentlitteratur.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Näslund, J., & Ögren, M-L. (2010). *Grupphandledning. Forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). *Att leda från mitten-lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Skolverket. (2003). Barns läskompetens i Sverige och i världen: *PIRLS 2001*. Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4*. Skolverket.
- Skolverket. (2012b). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos elever i åk 4 i ett internationellt perspektiv*. Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Utbildningsplan*. Skolverket.

Skolverket. (2020a). *Lärportalen. Arbeta med modulerna.*

[https://larportalen.skolverket.se/#/1\\_arbeta/1\\_sa\\_fungerar\\_modulerna-skolan/](https://larportalen.skolverket.se/#/1_arbeta/1_sa_fungerar_modulerna-skolan/)

Skolverket. (2020b). *Alla moduler. Språk-, läs och skrivutveckling.*

<https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla>

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft.* Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledaresperspektiv på grupphandledning.* Avhandling nr 9. Jönköpings Universitet.

Åberg, K. (2014). Den dialogiska reflektionsmodellen. I Tomas Kroksmark (Red.). *Modellskolan - en skola med forskande lärare.* (s. 99-120). Studentlitteratur.

Åsén Nordström, E. (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärande samtal.* Liber AB.

# Utomhusunder- visningens potential

---

## Författare Maria Hammarsten

*Maria Hammarsten är doktorand i pedagogik med inriktning mot didaktik och universitetsadjunkt i pedagogik på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University. Forskningsintressena är barns pedagogiska utomhusmiljöer, utomhuspedagogik och utomhusundervisning. Maria har en magister- och masterutbildning i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning samt lärarlegitimation i grundskolans tidigare år i ett flertal skolämnen och fritidshem samt 15 yrkesverkamma år i den pedagogiska verksamheten.*



---

I Sverige finns en tradition av att bedriva utomhusundervisning (Szczepanski, 2008; De Laval & Åkerblom, 2014). De initiativ som tas till utomhusundervisning är dock inte alltid genomtänkta, utan saknar ofta syfte, mål och/eller struktur. Ett exempel är när en grundskola lät bygga ett mycket påkostat uteklassrum på skolgården. När det väl stod färdigbyggt var det oklart hur det skulle användas i den pedagogiska verksamheten. Ett *uteklassrum* ska inte förväxlas med ett uterum. Ett *uterum* kan också ha öppna väggar, men för att det ska kallas uteklassrum måste det finnas pedagogiska avsikter.

Det finns också lärare som inte vet hur de kan bedriva utomhusundervisning utan att ha tillgång till ett grönområde eller en närliggande skog. Det kan delvis förklara varför Enheten för samverkan vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) på Jönköping University (JU) under det senaste

decenniet kontinuerligt har anordnat kompetensutveckling i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning. Denna har å ena sidan handlat om utomhusundervisningens möjligheter och potential, och å andra sidan om implementering av utomhuspedagogik.

I detta kapitel riktas fokus mot att beskriva och problematisera olika typer av uppdragssamverkan, där huvudmän och förskolor/skolor har vänt sig till HLK för att öka sin kunskap om utomhusundervisningens potential. Del 1 utgörs av en bakgrund som dels syftar till att ringa in begrepp och fenomen med koppling till utomhusundervisning, och dels till att synliggöra variationen i uppdragen. I del 2 fördjupas ett utomhuspedagogiskt pilotprojekt som pågick över en längre tid, där utomhusundervisningens möjligheter och lärdomar hos såväl uppdragsgivare som uppdragsdeltagare framträder. Kapitlets tredje och avslutande del utgörs av en diskussion.

## Del 1 – en bakgrund

### *Utomhuspedagogik, utomhusdidaktik och utomhusundervisning*

Avsnittet som följer syftar till att beskriva begreppen *utomhuspedagogik*, *utomhusdidaktik* och *utomhusundervisning*. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält, och ett förhållningssätt som lägger fokus på växelverkan mellan inom- och utomhusmiljöer (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Szczepanski, 2019). Det finns också ett växelspel mellan teori i termer av textbaserad boklig bildning, och icke textbaserad praktik. Den praktiska delen syftar till att skapa konkreta erfarenheter och upplevelser, och därmed handlingsburen kunskap (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Utomhuspedagogik står inte i motsats till någon annan pedagogik utan är ett komplement som inkluderar olika när- och lärmiljöer utanför klassrummet (Fastén, 2019). Sådana kan exempelvis vara parken, skogen eller förskole- och skolgården.

De didaktiska frågorna hur, vad, varför, när, för vem och till vem är lika relevanta för utomhusdidaktik som för ”vanlig” didaktik. Det som möjligen särskiljer utomhusdidaktik är ett särskilt starkt fokus på var-frågan, och överväganden kring vilka när- och lärmiljöer som ska användas för att utvidga barns och elevers lärande (Lundegård m.fl., 2004).

Utomhuspedagogik som förhållningssätt och arbetssätt används i samband med utomhusundervisning. Utomhusundervisning bör bedrivas genom att kombinera den dominerande och ordinarie klassrumsbaserade undervisningen med undervisning i utomhusmiljön. På så vis ger läraren ett ökat utrymme för sinnesmodalitet och lärande med hela kroppen (Szczepanski, 2013). Detta rimmar väl med skrivningar i läroplanen, där det exempelvis anges att lärare ska initiera och organisera fysiska aktiviteter i elevers skolvardag (Skolverket, 2019). Det möjliggörs genom utomhusundervisning som kombinerar lärandeaktiviteter med fysiska inslag. En kunskapsöversikt av Faskunger m.fl. (2018) visar att mer fysisk aktivitet under skoldagen kan förbättra skolresultat i teoretiska ämnen, vilket är ett av flera argument för att bedriva utomhusundervisning.

En av fördelarna med att förlägga undervisning i utomhusmiljön är dess yta. Detta utrymme kan inbjuda till fysisk aktivitet, vilket enligt läroplanerna ska erbjudas barn och elever året runt i olika väder (Skolverket, 2019: Lpfö, 2018). Det är dock viktigt att betona att det inte finns någon automatik i att den fysiska aktiviteten hos barn och elever ökar enbart för att läraren byter pedagogisk när- och lärmiljö. För att lärandeaktiviteterna ska inkludera rörelseglädje och motorisk träning krävs att läraren planerar för detta. Faskunger m.fl. (2018) påpekar att en växelverkan mellan utomhus- och inomhusmiljöer är att föredra eftersom det kan bidra till en växelverkan av rörelseintensiva aktiviteter och stillasittande aktiviteter.

Utomhusundervisning förknippas ofta också med att den medför det positiva i att barn och elever får frisk luft. Så är det ofta, men inte heller här föreligger ett samband som kan tas för givet. Om förskole- eller skolgården ligger intill en mycket trafikerad väg är luftkvaliteten inte alltid den bästa, och då behöver läraren finna en annan pedagogisk utomhusmiljö.

### *Att förebygga pedagogiska barriärer*

Nedan belyses vilka olika logiker som ligger till grund för varför skolledare, rektorer, förskolechefer eller andra intressenter anlitar Enheten för samverkan vid HLK för kompetensutvecklande insatser i utomhuspedagogik.



Enligt Rickinson m.fl. (2004) finns det fem huvudsakliga anledningar till att lärare inte bedriver utomhusundervisning:

1. Lärarna känner en otrygghet i att vara utomhus och är oroliga för att barn ska gå vilse.
2. Lärarna känner sig inte tillräckligt kunniga för att bedriva utomhusundervisning.
3. Lärarna upplever det svårt att arbeta enligt kursplanen och uppnå lärandemålen.
4. Lärarna uppfattar en brist på resurser och tid.
5. Lärarna upplever otillräckligt stöd i organisationsstrukturen som ofta innebär stora klasser och ibland elever i behov av särskilt stöd.

Ytterligare en anledning till önskemål om kompetensutveckling i utomhusundervisning har visat sig vara en upplevd lokalbrist inomhus. Det är helt enkelt svårt att enbart bedriva pedagogisk undervisning i trånga klassrum när storleken på grupper och klasser växer, samtidigt som inomhuslokaler inte byggs ut i samma utsträckning. Även om trångboddhet ibland åtgärdas med mobila anläggningar på förskole- och skolgården, är det inte ovanligt att rektorer och skolledare uppmanar lärarna att bege sig till utomhusmiljön.

Det finns naturligtvis också lärare och rektorer som av pedagogiska skäl förespråkar utomhusundervisning, men inte sällan saknas uppslag kring vad och hur läraren ska göra. Det kan mycket väl förekomma obligatorisk undervisningstid för elever i uteklassrummet, liksom skapande verkstäder i trädgårdshus och i ”skolskogar”. Men om lärarna inte vet varför dessa när- och lärmiljöer behöver användas, så vilar inte den utomhusundervisning som bedrivs där på vetenskaplig grund.

Det är också värt att notera att det ibland förekommer förgivettaganden hos lärare att när- och lärmiljöer utomhus skulle vara ”bättre” än klassrumsmiljön inomhus. Detta antagande förekommer dock inte bland forskare inom det utomhuspedagogiska fältet (Szczeplanski, 2019; Mårtensson & Fägerstam,

2020). Ingen miljö är i sig ”bättre” än någon annan, det handlar i stället om hur undervisningen bedrivs i de olika miljöerna och att medvetna antaganden görs om vad respektive miljö bidrar med till barns och elevers lärande.

De ovan beskrivna logikerna bakom att lärare vill bedriva och lära mer om utomhusundervisning innebär att jag som lärarutbildare och Enheten för samverkan behöver möta flera uppdragsgivare på delvis olika sätt. Uppdragen som tar sin utgångspunkt i upplevd lokalbrist innebär att vi behöver gå *från* påtvingad utomhusvistelse *till* att skapa meningsfull utomhusundervisning. I rollen som lärarutbildare behöver jag då framför allt aktualisera den didaktiska *var*-frågan, vilket i hög utsträckning handlar om att visa hur lärarna kan bedriva utomhusundervisning i olika när- och lärmiljöer. Jag försöker således visa hur den befintliga förskole- och skolgården och närmiljön kan användas som pedagogisk lärmiljö, bland annat genom att lärarna får prova på utomhusbaserade metodupplägg som oftast är rörelsefrämjande. Lärarna får testa ett pedagogiskt material för utomhusbruk, såsom bokstavs- och sifferplattor, träsisffror och siffervästar, eftersom olika pedagogiska verktyg passar olika lärmiljöer. Det finns annars en risk att lärarna utgår från liknande pedagogiskt material som det de använder inomhus, såsom läroböcker, papper och penna. I utomhusundervisningssammanhang är sådant ofta opraktiskt, inte minst då väderleken kan medföra regn, snöfall eller blåst. Digitala verktyg som Ipad, webbägg och QR-koder kan dock nyttjas både i inomhus- och utomhusmiljön.

Uppdragsverksamhet som bedrivs utifrån ett kunskapsbehov och behov av ett annat lärmaterial innebär för mig utmaningen att ge en kombination av evidensbaserat utomhuslärande och kompletterande lärandeaktiviteter utomhus. Jag vill öka den pedagogiska medvetenheten om vilket innehåll läraren kan plocka ut i när- och lärmiljön och vilket innehåll som lärarna kan plockar *in* till klassrummet. Det handlar också om att reflektera över undervisningsuppläggets struktur och metoder, samt rikta fokus mot genomtänkta syften och mål för gällande styrdokument.

Kompetensutvecklingsuppdragets upplägg varierar också i omfattning, och kan innebära alltifrån en enskild ”kick-off”-träff till återkommande kurstillfällen. ”Kick-off”-träffar sker vanligtvis inför en terminsupptakt eller i samband med en terminsavslutning. Det kan vara en inspirationsföreläsning tillsammans

med bildspel som visar på olika lärandeaktiviteter utomhus. De flesta uppdrag innehåller dock en föreläsning utifrån utomhuspedagogikens teoretiska och forskningsbaserade grund, och därefter deltagande i workshopspass utomhus. Ibland får lärarna läsa in litteratur och vetenskapliga artiklar eller genomföra utomhusundervisning med barn och elever mellan kursträffarna.

## Del 2 – ett utomhuspedagogiskt pilotprojekt

I denna del exemplifieras ett längre kompetensutvecklingsuppdrag. Det startade efter en förfrågan från Jönköpings friluft- och kulturförvaltning om att samverka för barn och ungas rätt till pedagogiska utomhusmiljöer. Även lärare och pedagoger i kommunen hade under en tid efterfrågat kompetensutveckling inom utomhusundervisning. Det blev startskottet för det utomhuspedagogiska pilotprojektet i samverkan mellan HLK och Naturskolan på Upptech i Jönköpings kommun som pågick under ett halvårs tid.

För några år sedan bildades ett utomhuspedagogiskt nätverk i Naturskolans regi, där ett 50-tal yrkesverksamma lärare ingår och träffas två gånger per termin. Nätverket består såväl av lärare som gått Jönköping Universitys utomhuspedagogiska kurser och av lärare som utan att ha gått sådana kurser bedriver utomhusundervisning.

Syftet med pilotprojektet var att möjliggöra för fler lärare än dessa redan engagerade, vilka upptäckt och bedriver utomhusundervisning som del av den totala pedagogiska verksamheten. Därtill var syftet att främja och göra utomhuspedagogik lättarbetat. Vi ville i pilotprojektet även fördjupa lärarnas didaktiska reflektioner om lärande utomhus. En annan intention i pilotprojektet var att bättre nyttja kommunens allmänna utomhusmiljöer, som parker, tätortsnära natur och gröna ytor i ett pedagogiskt sammanhang. En sådan miljö kan också vara så kallade ”skolskogar”, som är särskilda skogsområden och där det upprättas ett avtal mellan kommunen och markägaren. Ett avtal som i vissa fall vidgar allemansrätten. Det kan exempelvis tillåtas att ett mindre träd sågas ned för naturstudier, eller att fasta skyltar sätts upp på träden. Jönköpings kommun har en förteckning över samtliga skolskogar, och de flesta förskolor och skolor har tillgång till en. Det faktum att tillgången finns spelar dock mindre

roll om lärarna är osäkra på vad de i pedagogisk mening kan göra där. Framst är det dock förskole- och skolgårdar som används för utomhuspedagogisk verksamhet. Ibland hörs benämningar som rastyta, rastgård eller utsläppsgård, vilket vittnar om en avsaknad av pedagogiska intentioner för utomhusmiljön (Paget & Åkerblom, 2003). Det var också något som det utomhuspedagogiska pilotprojektet avsåg att förändra.

Jag var den enda representanten från högskolan i pilotprojektet, och min roll var att hålla föredrag om utomhuspedagogisk forskning, tillverka materialet till de utomhuspedagogiska lådorna och genomföra workshops. Detta skulle stärka lärarna att tillägna sig evidensbaserad kunskap om utomhuslärande och bidra med beprövad erfarenhet genom deltagande i utomhuspedagogik i praktiken.

Utomhusvistelser för barn i förskolan och elever i grundskolan är på vissa håll etablerade inslag i den pedagogiska verksamheten. På fritidshemmet förekommer det pedagogiska rastaktiviteter och ibland genomförs utomhuslektioner. Lärarna behövde trots detta få både upplevelser och erfarenheter utifrån *olika* utomhusmiljöers potential, liksom tillgång till en bredare arsenal av pedagogiska verktyg som stödjer utomhusundervisning. Det kan till exempel vara ett utbud av pedagogiskt material för utomhusbruk samt handledning för att stärka det utomhuspedagogiska arbetssättet.

I den del som följer nedan avser jag mer specifikt beskriva pilotprojektets genomförande, samtidigt som fokus riktas mot följande frågeställningar:

1. Hur kan fler lärare bedriva utomhusundervisning i den pedagogiska verksamheten?
2. Vad har utomhusundervisningen för möjligheter?
3. Vilka ömsesidiga lärdomar kan dras efter ett decennium av kompetensutvecklingsuppdrag i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning?

### *Pilotprojektets planering och genomförande*

I början av pilotprojektet fick jag tillfälle att i Sveriges Radio P4 Jönköping tala om intentionerna och om varför det är angeläget att låta pedagogiken komma

över tröskeln till utomhusmiljön. Detta korta radioinslag bidrog till att sätta utomhuspedagogiken och barns och elevers utomhusmiljöer lite högre upp på agendan för vissa aktörer. Några förskolerektorer och andra radiolyssnare hörde av sig och ville veta mer om pilotprojektet.

Under pilotprojektet skapades flera utomhuspedagogiska lådor med inriktning mot matematik- och språklärande. Det köptes in utomhusmaterial som hopprep, vikkåsor med tärningar, siffervästar, laminerade rim- och motsatsord, bokstavs- och sifferkoner samt förstoringsglas/luppar. Det tillverkades också matematikpussel, bokstavs- och sifferträplattor, pilmatta, bokstavsduk och träsisffror.



*Figur 1:* Fotografiet visar ett matematikpussel för utomhusbruk.  
Fotograf; Mika Vuorenmäki

Vissa förskole- och skolgårdar är slitna och består till övervägande del av asfalterade ytor, medan andra har en del gröna områden. Oavsett hur när- och utomhusmiljön ser ut så har den dock möjligheter. Därför är materialet i de utomhuspedagogiska lådorna utformade för att kunna användas utifrån en asfalterad yta till en mer naturpräglad utomhusmiljö. Några aktiviteter



bygger på att naturföremål ska inkluderas, medan det i de flesta fall inte alls är nödvändigt.

Den riktade målgruppen var yrkesverksamma lärare i olika skolformer, såsom förskola, fritidshem, grundskola och grundsärskola. Lärarna blev inbjudna till ett forskarföredrag om det utomhuspedagogiska fältet. Det planerades och genomfördes en workshop med fokus på ”utomhuspedagogik i praktik”, men eftersom den snabbt blev fullbokad genomfördes flera workshops. Under dessa tillfällen blev de utomhuspedagogiska lådorna introducerade i praktiken utomhus.



*Figur 2:* Fotografiet visar kursdeltagare och de utomhuspedagogiska lådorna. Fotograf: Daniel Ekman

### ***1. Hur kan fler lärare bedriva utomhusundervisning i den pedagogiska verksamheten?***

En av pilotprojektets intentioner var att få fler lärare att vilja bedriva utomhusundervisning i den pedagogiska verksamheten. Pilotprojektets resultat visar att fler lärare kom över tröskeln till när- och utomhusmiljöer med hjälp av de utomhuspedagogiska lådorna. Lådorna visade sig underlätta bedrivandet av utomhuspedagogik i olika pedagogiska lärmiljöer med barn och elever.

Alltsedan lanseringen har lådorna varit framgångsrika. De har varit i ständigt omlopp i den pedagogiska verksamheten, från förskola till grundskola. Lådorna erbjuder ett enkelt tillvägagångssätt; läraren hämtar dem på Naturskolan och vid återlämnandet gör naturskolepedagogerna en översyn, kompletterar med ytterligare material och/eller ersätter material som eventuellt saknas. Materialet i lådorna är enbart en utgångspunkt, och det finns inget facit på hur det ska användas. Det gör materialet flexibelt och lärandeaktiviteterna föränderliga, samtidigt som det inbjuder läraren till att överväga olika didaktiska undervisningsupplägg. Lärarna omvandlar och anpassar lärandeaktiviteterna till den aktuella barngruppen eller klassen i den befintliga när- och lärmiljön. De eventuellt nyskapade lärandeaktiviteterna skickas in till Naturskolan, vilket innebär att lärandeaktiviteter ständigt uppdateras och fylls på i den utomhuspedagogiska idébanken.

## *2. Vad har utomhusundervisningen för möjligheter?*

Den andra frågan som pilotprojektet bidragit till att belysa adresserar utomhusundervisningens möjligheter. Lärarnas egna beprövade undervisningserfarenheter visar att det ”händer något” när undervisningen förläggs utomhus. Det skapas en variation i undervisningen när andra lär- och närmiljöer används. Klassrummet, utomhusmiljöer och andra sammanhang kan förstärka lärande och utveckling hos barn och elever (Szczepanski, 2013), och ger tillfälle att vara i olika miljöer i ett lärande sammanhang (Faskunger m.fl., 2018). Dessutom kan barn och elever som har ett stort motoriskt rörelsebehov få bättre möjligheter i utomhusmiljön. Klassrummet är trots allt en mycket begränsad miljö för aktiv rörelse, vilket kan utgöra ett hinder i barns och elevers lärande. Flera lärare som deltagit i kompetensutvecklingsuppdrag har därtill berättat att kombinationen av inom- och utomhusundervisning har bidragit till ett lugnare klassrumsklimat. Elever som har ett ökat rörelsebehov har i utomhusundervisningen inte krävt någon större uppmärksamhet än andra elever, vilket annars ofta är fallet på ett mer påtagligt sätt i ett klassrum. Ett annat exempel är när några elever som kämpat krampaktigt med att försöka skriva i skrivboken i klassrummet istället fick uppleva skrivglädje och skrivlust utifrån ett utomhuspedagogiskt material med träbokstäver, bokstavsplattor eller bokstavskoner.

*Figur 3:* Fotografiet visar träbokstäver för språklärande utomhus.

Fotograf; Mika Vuorenmäki



Jag som lärarutbildare kan med utomhusundervisningen dessutom visa på att exempelvis matematiken faktiskt inte bara existerar som en konstruktion på ett papper utan även finns utanför klassrummet. Är stubben och rondellen en cirkel i matematisk bemärkelse eller har de enbart en rund form? Utomhusundervisningen handlar också om en växelverkan,

exempelvis att elever får uppleva geometriska former både i byggnadskonstruktioner i sin närmiljö och i matematikboken. Undervisning utomhus kan på så vis ge elever möjlighet till andra/nya infallsvinklar avseende matematikens användningsområde och tillämpning. Om eleverna enbart ska kunna känna igen vinklar så kan de gå ut och peka på olika vinklar i utomhusmiljön, men det är inte säkert att elever får en bättre förståelse för vad en vinkel är. Läraren måste komma åt vad barn och elever behöver kunna för att lära sig att förstå vad en vinkel är. Om eleven inte förstår innebörden av vad en vinkel är så spelar det ingen roll om eleven bygger trubbiga, spetsiga eller likbenta vinklar av pinnar i skolskogen, eller för den delen ritat vinklar i matematikboken i klassrummet. Detta ”byggande” och dessa ”fylla-i-övningar” räcker inte, utan läraren måste ställa de utmanande lärandefrågor som krävs för att eleverna ska förstå vad en vinkel är.

### *3. Vilka ömsesidiga lärdomar kan dras efter ett decennium av kompetensutvecklingsuppdrag i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning?*

Den sista frågan behandlar vilka ömsesidiga lärdomar som kan dras efter ett decennium av kompetensutvecklingsuppdrag i pedagogik med utomhusdidaktisk inriktning. HLK:s uppdragsverksamhet utvecklas på olika sätt. Ofta sker det genom att ett uppdrag leder till nya kompetensutvecklingsuppdrag. Genom



dessa uppstår en tätare relation mellan lärarutbildare och uppdragsdeltagare som möjliggör gemensamma reflektioner.

Jag får under kompetensutvecklingsuppdragen också tillfällen att regelbundet testa och omskapa de utomhuspedagogiska aktiviteterna, och uppdatera dem till samt genomföra dem i dagens pedagogiska praktik. Det är viktigt, eftersom den praktisknära erfarenhet som jag byggt upp under mina yrkesverksamma år annars tenderar att med tiden bli inaktuell.

De lärdomar som uppdragsdeltagare återger till mig som lärarutbildare, är exempelvis att utomhusundervisningen bidragit till ett lugnare klassrumsklimat eller att elever upplevt större skrivglädje utomhus, blir också viktiga för mig som lärarutbildare. Successivt ökar också jag min kunskap om vad utomhusundervisning kan bidra med i pedagogisk mening.

En lärdom som också behöver nämnas är, slutligen, att utomhusundervisning inte uppskattas av samtliga barn och elever. Det finns elever som känner en osäkerhet i utomhusmiljön, och då behöver läraren på olika sätt arbeta för att adressera orsakerna till denna osäkerhet så att den kan minskas.

## Diskussion

### *”Paketerad utomhuspedagogik”*

Lådorna, som skulle kunna förstås som ”paketerad utomhuspedagogik” kan behöva problematiseras. De har, som nämnts, visat sig utgöra ett möjliggörande startskott för lärarna att bedriva utomhusundervisning, men de ska inte ersätta eller utesluta tidigare vistelser i utomhusmiljöer. De utomhuspedagogiska lådorna ska inte heller användas enbart i syfte att ”checka av” att lärarna haft utomhuspedagogik. Det är inte enbart den asfalterade ytan på förskole- och skolgården som ska användas utifrån materialet i lådorna. Skogen, den tätortsnära naturen och ”skolskogen” erbjuder givetvis andra möjligheter. Själva platsen som sådan, liksom de naturföremål och förutsättningar som finns där, innebär egentligen att inga lådor vare sig behöver lånas eller användas. Barngruppen eller klassen kan exempelvis beräkna trädets höjd med hjälp av en rak pinne, upptäcka naturens färgskala eller skapa ord med naturföremål där blad utgöra bokstaven b och sten är s.

Förskolans och grundskolans begränsade ekonomiska möjligheter gör dock att de utomhuspedagogiska lådorna stödjer bedrivandet av utomhusundervisning. Flera lärare berättar hur de förut tog med sig material hemifrån eftersom det saknades på förskolan respektive grundskolan. Lärares arbetstid räcker i låg utsträckning till materialtillverkning för utomhusbruk, såsom bokstavs- och sifferplattor eller träsisffor. Den förtroendetid som inryms i schemat behövs till pedagogisk planering, för- och efterarbete och pedagogisk dokumentation. När läromedelsbeställningar görs och pedagogiskt material ska införskaffas görs sällan investeringar till utomhusundervisningen. Det beror främst på att utomhuspedagogiskt material i mycket begränsad omfattning finns att köpa. Därför är lådorna eftertraktade och svarar mot ett tydligt behov.

### *Valfrihet, motivation, distraktion och variation*

Skolans styrdokument ger inga särskilda, tydliga, eller specifika riktlinjer avseende var någonstans undervisning ska ske (Skolverket, 2019). Läraren har stor valfrihet inom de ramar läroplanen sätter att ansvarsfullt avgöra vilken pedagogisk miljö som är mest lämplig för bedrivandet av undervisning.

Utomhusundervisning kan ibland kännas som en friare undervisningsform för barn och elever, vilket kan fungera motiverande. En nackdel kan möjligen vara att vissa elever uppfattar undervisning utomhus som ”fri lek”, trots att utomhuslektionen är förlagd på ett avgränsat skolgårdsområde med ett planerat ämnesinnehåll.

Distraktioner kan vara ett annat problem. Några grundskolor har försökt att dela av skolgården så att den bildar en undervisningsdel och en rastverksamhetsdel, eftersom vissa elever blir okoncentrerade under utomhuslektionen när andra elever är ute och leker samtidigt. En annan nackdel kan stundtals vara vädret, men då kan läraren möjligen anpassa utomhusundervisningstiden.

Den etablerade arbetsformen i klassrummet är att eleverna sitter vid sina bord eller bänkar, medan utomhusundervisningens arbetsform istället kan skapa variation genom möjligheten till fysisk aktivitet i kombination med lärande. Ibland försöker lärare i utomhusundervisningen efterlikna undervisningen i klassrummet genom att eleverna ska sitta stilla vid exempelvis ”samling på

stocken”. Sådant kan behöva göras för att skapa struktur och igenkänningsfaktor hos eleverna. Utomhusundervisningen bör dock i första hand innebära omväxling för eleverna, genom att läraren gör annorlunda än läraren brukar göra när man enbart är inomhus eller genom användandet av anpassat pedagogiskt material. Allt handlar egentligen om att utvidga elevers tillfällen till lärande och utveckling, samt att träna olika förmågor i varierade lärmiljöer.

### *Permanent eller mobilt utomhusundervisningsmaterial*

Under senare år har det blivit mer populärt att dekorationsmåla förskole- eller skolgården med symboler för olika lärandeinhåll. Det kan exempelvis handla om att lärare målar upp en miniräknare, geometriska former, sifferformer, positions-systemet eller alfabetet. Det är betydelsefullt att fundera över hur dessa delar ska integreras i utomhusundervisningen. Figureerna som till en början är färgglada blir med åren, efter snöröjning och när gruset sopas upp, alltmer suddiga och otydliga. Om ingen person får ansvaret för att det ska målas om eller rustas upp, så är inte dessa figurer till så stor nytta. Då kan det vara bättre att skapa ett engagemang och intresse hos både barn, elever och lärare genom att använda gatukrutor eller annat mobilt och/eller icke beständigt utomhusundervisningsmaterial.

### *Från inspirationsidéer till implementering av utomhusundervisning*

De lärdomar som kan dras utifrån kompetensutvecklingsuppdragens upplägg är att kick-off-träffar främst leder till igenkänning och ger tillfällig inspiration. Föreläsningar i kombination med deltagande i workshopspass erbjuder betydligt större möjligheter till återkommande uppdrag för vidareutveckling, medan ett projekt som det ovan beskrivna pilotprojektet med övergripande kursträffar, möjliggör mer bestående förändring.

Tidigare studier visar att det krävs en längre inköringstid för att använda sig av lärsituationer i den fysiska utomhusmiljön (Faskunger m.fl., 2018). När ett utomhuspedagogiskt undervisningsupplägg väl etablerats visar det sig dock ofta vara ”mödan värt”. Efter kompetensutvecklingssatsningarna är det vanligt att läraren förlägger mer undervisning utomhus än tidigare. Det är också vanligt att grundskolan vill ha ytterligare kompetensutveckling efter ett par månader. Några grundskolor har dessutom tillverkat eget undervisningsmaterial för utomhusbruk, och ett fåtal

har skapat ett utomhuspedagogiskt förråd. Det ovan beskrivna pilotprojektet visade att när väl lärarna använt metoderna och aktiviteterna i exempelvis matematik- och språklärande, framkommer behov av påfyllning för andra skolämnen och områden. Pilotprojektet har medfört att ett behov har synliggjorts av vidareutveckling också hos oss som tillhandahåller utbildning i samverkansprojekt. Ytterligare utomhuspedagogiska lådor skulle exempelvis behöva tas fram inom naturvetenskap, teknik, skapande verksamhet och pedagogiskt drama.

## Avslutningsvis

HLK har tidigare haft korta kommunövergripande uppdrag med fokus på utomhuspedagogik, men dessa kompetensutvecklingsuppdrag gör ofta kortvariga avtryck i den pedagogiska verksamheten. Detsamma gäller för flertalet av de lärarstudenter som genomgått en eller flera korta fristående kurser i utomhuspedagogik. Det hamnar högt på dagordningen för en period, för att sedan falla i glömska. Därför vill jag bestämt hävda att längre projekt är att föredra.

Utifrån de olika kompetensutvecklingsuppdragen som jag har varit med i och genomfört, men särskilt med utgångspunkt i pilotprojektet, har lärdomar utkristalliserats. Förskole- och skolgården är en betydelsefull pedagogisk utomhus- och lärmiljö, som kan vara ett pedagogiskt lärande- och undervisningsresurs i kombination med klassrummet. Dikotomiseringen mellan huruvida barn och elever ska få inomhus- eller utomhusundervisning behöver tonas ner, och i stället behöver miljöerna förstås som nödvändiga komplement till varandra. Kompetensutvecklingsuppdragen har bidragit till lärarnas förmåga till anpassning och omorientering gällande den pedagogiska undervisningen. De vet hur olika skolämnen kan konkretiseras och möjliggöras, och har därtill förslag på lärandeaktiviteter till utomhusundervisning.

Kunskapsöversikten visar att elever i skolan kan nå högre måluppfyllelse om det förekommer inslag av utomhusundervisning under skoldagen (Faskunger m.fl., 2018), men det behövs fler studier för att dra mer långtgående slutsatser. Det behövs också specifika villkor för att barn och elever ska lära sig det som läraren har tänkt, oavsett i vilken miljö de befinner sig. Den avgörande faktorn för om barn och elever ska lära sig handlar inte om huruvida de är

inom- eller utomhus, eller arbetar i grupp eller enskilt. Läraren måste först fundera över vad han/hon vill åstadkomma i sin undervisning och vad som behövs för att barn och elever ska lära sig något. Först efter det tillkommer frågor om på vilket sätt, vilket pedagogiskt material som ska användas och vilken när- och lärmiljö som barn och elever ska använda för lärande och utveckling.

## Referenslista

Dahlgren, L.-O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet : ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet* (Skapande Vetande nr. 31) Linköpings universitet.

Dahlgren, L.-O. & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhuspedagogikens särart. I I. Lundegård, P.-O. Wickman, & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 9–23). Studentlitteratur.

De Laval, S. & Åkerblom, P. (2014). Hur kan noll kvadrat kallas tillräckligt stort? I S. de Laval (Red.), *Skolans och förskolans utemiljöer: Kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö* (s. 5-7). Skolhusgruppen.

Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak: en kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan* (Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr 10). Linköpings Universitet.

Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik: Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade*. Studentlitteratur.

Lundegård, I., Wickman, P.-O., & Wohlin, A. (2004). *Utomhusdidaktik*. Studentlitteratur.

Mårtensson, F. & Fägerstam, E. (2020). *Platsens roll vid lektion på skolgård*. Movium.

Paget, S. & Åkerblom, P. (2003). Från rastyta till pedagogiskt rum. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 245–260). Myndigheten för Skolutveckling.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning. Field Studies Council Publications.*

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019.* Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18.* Skolverket.

Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö.* [Licentiatavhandling]. Linköpings universitet.

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3–17.

Szczepanski, A. (2019). Utomhuspedagogik: ett utbildnings-och forskningsområde under framväxt. I O. Fastén (Red.), *Utomhuspedagogik: Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (s. 41–62). Studentlitteratur.

# Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

---

## Författare Maria Kjørning-Bertheau

*Maria Kjørning-Bertheau är universitetsadjunkt i svenska och religionsdidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Utöver uppdragsutbildningar om språk- och kunskapsutvecklande undervisning så undervisar Maria i religionsdidaktik för ämneslärare på ämneslärarutbildningen vid Högskolan för lärande och kommunikation. Hon undervisar också i barn- och ungdomslitteratur, akademiskt skrivande och svenska som nybörjarspråk för utbytesstudenter. Förutom en ämneslärarexamen i svenska, religionskunskap och engelska har Maria en examen från Kulturvetarlinjen vid Lunds universitet och en magisterexamen i pedagogik från Malmö universitet.*



---

Andelen elever med annat modersmål än svenska är idag högre än någonsin i svensk skola. År 2020 var 28,6% av grundskoleeleverna i Sverige berättigade till modersmålsundervisning och i storstäder var andelen ännu högre: i Malmö 59%, i Göteborg 45,2% och i Stockholm 38,9% (Skolverket, 2020). Behovet av kunskap om flerspråkiga elevers förutsättningar, men också om flerspråkighet som en resurs för lärande och identitetsutveckling, är därför stort och förfrågningar om fortbildningar i språk- och kunskapsutvecklande undervisning fortsätter att komma in till Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid Jönköping University (JU).

Det här kapitlet behandlar några av de fortbildningssatsningar som jag tillsammans med kollegor på HLK genomfört i språk- och kunskapsutvecklande undervisning (SKUA) på skolor runt om i södra Sverige. Förutom att satsningarna presenteras redogörs först kortfattat för vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär. Genom några övergripande frågeställningar diskuteras de utmaningar som en sådan fortbildning medför och vilka lärdomar vi som lärosäte kan dra av de erfarenheter vi gjort. Slutligen redogörs också för de nätverksträffar som Skolverket anordnar för SKUA-utbildare runt om i landet.

### *SKUA -bakgrund och innebörd*

Undervisning och lärande i skolan måste i första hand förstås som en språklig och kommunikativ verksamhet. Det skriver Bringéus och Kouns (2019) i artikeln *Språkanvändning, undervisning och lärande*. De menar att det språk- och kunskapsutvecklande uppdraget ytterst är ett demokratiuppdrag och pekar på hur såväl datoranvändningen i arbetslivet som ökade krav på skriftlig planering och dokumentation i många yrken ställer krav på skriftlig och språklig kompetens. De visar också hur ämnesundervisningen på gymnasiet ställer olika språkliga krav på eleven beroende på vilket ämne det är frågan om. Vidare citerar de Palmér som menar att de texter som förekommer i de olika skolämnena, vare sig de ska läsas eller skrivas, skiljer sig åt. Detta innebär att eleverna behöver undervisas i hur de kan läsa, skriva och samtala i de olika ämnena.

Det är ämneslärarna som bäst vet vad ämnesspråket bär med sig i form av utmaningar och fallgropar, något som läroplanen tydligt visar då den tydliggör att alla lärare har ansvar för att eleven får det stöd hen behöver för att utveckla sitt språk och sin kommunikationsförmåga (Skolverket, u.å.). Bringéus och Kouns (2019) understryker också det nära förhållande som finns mellan ämnesinnehåll och språk. Detta innebär, menar de, att “elevers lärande är beroende av hur de lyssnar, samtalar, läser och skriver inom respektive ämne” (Bringéus & Kouns, 2019, s. 3). De lyfter fram tre grundläggande begrepp på vilka en språk- och kunskapsinriktad undervisning bör bygga, nämligen: Språklig interaktion, stöttning och kontextualisering. Språk- och kunskapsutvecklande undervisning ger eleverna rikligt med tillfällen att öva på ett språkligt formulerat ämnesinnehåll genom språklig interaktion. Gemensamt



för stöttning enligt SKUA är att undervisningen ska ta avstamp i det konkreta och explicita för att sedan röra sig mot det abstrakta. Stöttningsen är tillfällig och monteras likt en byggnadsställning ner efterhand som eleven står på egen hand. Kontextualisering, slutligen, syftar till meningsskapande och möjliggör för eleven att knyta ny kunskap till ett konkret sammanhang.

### ***SKUA –ett förhållningssätt***

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning är framförallt ett förhållningssätt. Det handlar om att inse att språk är en resurs med betydelse för kunskapsinläring och att all typ av språkande är utvecklande, betydelsefullt och något som bör tas tillvara. Det handlar vidare om att medvetet stärka kunskapsutvecklingen hos eleverna, men också de språkliga färdigheter som de behöver för att kunna uttrycka nyvunnen kunskap. Lärare behöver medvetandegöras om att elevernas vardagsspråk kan skilja sig markant från det skolspråk som används i undervisning och läromedel och att de har ett ansvar för att hjälpa eleverna att tillägna sig skolspråket. Detta måste ske på ett från lärarna medvetet och strukturerat sätt. Vidare handlar det om att låta eleverna aktivt använda språket i sin inläring i meningsfulla sammanhang. Läraren måste bereda eleverna åtskilliga möjligheter att samtala och diskutera på "skolspråket" och med hjälp av mallar, modelltexter, ord och fraser inte bara berätta utan också visa för eleverna vad det är de förväntas göra. Eleverna bör ges möjlighet att samtala om ämnesinnehållet innan de skriver texter, och för elever med svenska som andraspråk kan dessa samtal ske på modersmålet. Att på detta sätt låta eleverna använda alla sina språkliga resurser hjälper dem att utveckla både ämneskunskaper och språkkunskaper.

När man talar om SKUA som ett förhållningssätt är det främst två saker som avses. För det första är det viktigt att läraren skapar ett klassrumsklimat som både tillåter och inbjuder eleverna till att testa och pröva såväl språkliga resurser som nyvunna kunskaper. Eleverna måste känna sig trygga för att våga försöka och kanske misslyckas och detta behöver läraren på ett trovärdigt sätt kunna förmedla till eleverna. Men det handlar också om synen på flerspråkighet och interkulturalitet som en resurs snarare än en brist. För att en lärare ska kunna undervisa språk- och kunskapsutvecklande krävs en förståelse för vad ett interkulturellt förhållningssätt innebär. I Skolverkets skrift *Greppa flerspråkigheten*

- *en resurs i lärande och undervisning* (2018) beskrivs interkulturalitet som “en ömsesidig mellanmännisklig interaktion med intresse för varandras kulturella uttryck, förutsättningar och existentiella villkor” (s. 21). Dessutom krävs en vilja att försöka arbeta enligt detta förhållningssätt och se all typ av språkande som något positivt och utvecklande. Slutligen kräver det också en förståelse för hur andraspråksutveckling går till.

### ***Stöttning, kontext och språkliga mål***

En kontextrik undervisning hjälper eleverna att placera nyvunnen kunskap i ett sammanhang och det är viktigt att den stöttning som eleverna får är adekvat. Undervisningen ska nämligen ligga på en hög nivå där läraren har höga förväntningar på eleven och stöttar snarare än förenklar. Det är också viktigt att den stöttning som eleverna får förändras i takt med att behovet av stöd förändras. Det är rimligt att stödet minskar efterhand som elevens skolspråk utvecklas för att stödet inte i stället ska bli ett hinder för elevens utveckling. Meningen är att eleven så småningom ska kunna agera utan stöd, men stödet är nödvändigt för att undvika att ämnesinnehållet förenklas (Bringéus & Kouns, 2019). Hajer och Meestringa (2014) skriver i boken *Språkinriktad undervisning* om hur förenklad undervisning i all välmening kan leda till en nedåtgående kunskapsspiral. När man sänker kraven så förenklar och begränsar man också innehållet. Kortare texter riskerar att leda till fragmenterade kunskaper och möjliggör inte för eleven att komma ner på djupet i ämnet i fråga. Även elever med svenska som andraspråk måste utmanas ämnes- och kunskapsmässigt och kan med fördel få diskutera på sitt starkaste språk innan de formulerar sina kunskaper på målspråket. Stöttning (Bringéus & Kouns, 2019) anpassas till ämnesinnehållet och eleven i fråga och kan vara planerad i förväg eller uppstå i klassrumssituationen. Oavsett hur så ska den vara framåtsyftande, det vill säga bidra till att eleven kan använda kunskapen i fråga i nya sammanhang.

Det är också viktigt att läraren i samband med lektionen tydliggör de språkliga mål som gäller för lektionen, utöver de kunskapsmässiga målen. Exempel på språkliga mål kan vara allt ifrån ord och begrepp som är typiska för det aktuella ämnet, och som eleverna ska lära sig och aktivt använda sig av under lektionen, till språkliga drag i olika textgenrer (Hajer & Meestringa, 2014). Det är eleven och elevens lärande som står i centrum och det innebär också att läraren bör

fundera över hur talutrymmet i klassrummet fördelas. Vi vet att lärare har en tendens till att monopolisera talutrymmet i klassrummet av olika anledningar (Dysthe, 1998), men här handlar det alltså om en medveten strategi för att försäkra sig om att eleverna tar en större del av detta talutrymme.

### *Teoretisk bakgrund*

Enligt det sociokulturella perspektiv som SKUA tar avstamp i är språket en grundförutsättning för lärande och spelar en kommunikativ och funktionell roll i samspel mellan människor (Säljö, 2014). Enligt Hajer och Meestringa (2014) måste skolspråket byggas upp successivt. De menar också att lärare som utgår från att eleverna redan har en väl utbyggd språkfärdighet i ämnet i fråga inte kommer att lyckas. De skriver vidare: ”[d]en språkinriktade undervisningen tar hänsyn till att eleverna är olika, siktar högt vad gäller tankemässiga färdigheter och förser lärare med verktyg för undervisning i heterogena klasser” (Hajer & Meestringa, 2014, s. 25).

Vygotskys (1980) teori om den närmaste utvecklingszonen spelar också en viktig roll i SKUA. Den beskriver skillnaden mellan vad en elev kan göra på egen hand och vad eleven kan göra med hjälp av till exempel en lärare. Med hjälp av adekvat stöttning kan en elev klara av kognitivt utmanande uppgifter. Om utmaningen däremot är på en hög kognitiv nivå och stöttningen inte tillräcklig kommer eleven att uppleva frustration och i värsta fall ge upp. I det fall utmaningen är på en låg kognitiv nivå medan stöttningen är hög kan eleven uppleva viss trygghet, men lärandet begränsas.

Då SKUA i hög utsträckning handlar om flerspråkighet är teorier om andraspråksinläring och flerspråkighet också viktiga att förmedla. Beträffande flerspråkighet är *the multilingual turn* (se bl.a. Meier, 2017) en viktig teoretisk utgångspunkt. Kortfattat kan den förklaras som att enspråkighetsnormen håller på att lösas upp till förmån för en mer naturlig flerspråkighetsnorm. I Sverige är dock enspråkighetsnormen fortfarande stark och genomsyrar såväl samhället i stort som undervisningen i skolan. Därför är det viktigt att göra skolpersonal uppmärksamma på enspråkighetsnormen så att de har möjlighet att förändra den i riktning mot en mer inkluderande och diversifierad syn på vad språk är.

### *Fortbildningströtta lärare och andra utmaningar*

Som SKUA-utbildare har vi stött på flertalet utmaningar, varav några kommer att nämnas här. Dessa utmaningar utgör de övergripande frågeställningar som jag kommer att diskutera i det här kapitlet. Den första är hur man får med sig ett lärarkollegium i en fortbildningssatsning så att en förändring verkligen kan äga rum. Hur kan man få fortbildningströtta lärare att engagera sig och ta till sig ytterligare en energi- och tidskrävande fortbildningssatsning inom ett område där det är svårt att peka på mätbara resultat? Den andra utmaningen är att lärare ofta efterfrågar konkreta metoder och verktyg för att utveckla och förändra sin undervisning medan det från forskningens håll talas om risker med en allt för instrumentell fortbildning. Hur kan man erbjuda en fortbildning som gör att lärarna känner att de får vad de behöver, men som också tillgodoser de behov av utveckling som forskningen pekar på och som uppdragsgivarna efterfrågar? Dessa utmaningar är dock inte specifika för just SKUA-fortbildning utan är något som man brottas med i många fortbildningssatsningar och uppdragsinsatser. Dessutom är SKUA ett fält som fortfarande är under utveckling, vilket naturligtvis bidrar till att man som utbildare vill vara försiktig med att befästa metoder och snarare prata om förhållningssätt.

Den tredje utmaningen och tillika frågeställningen angående just SKUA-fortbildningen är hur man får lärare att förstå och omfamna betydelsen av den roll språket spelar i deras respektive ämne eller undervisningssituation. Ämneslärare är inte alltid språklärare, samtidigt som språket är och förblir deras viktigaste verktyg i undervisningen. Om läraren inte känner till hur verktygen fungerar blir det problematiskt både för läraren och eleven. För SKUA-fortbildning är lärares språkmedvetenhet en grundförutsättning för att förändring ska komma till stånd.

### **HLK:s SKUA-fortbildningar -några exempel**

Efterfrågan på SKUA-fortbildningar fortsätter som tidigare nämnts att komma in till lärosäten runt om i Sverige. De uppdrag som HLK har varit involverade i har bestått av att utbilda lärare, förskollärare, s.k. SKUA-coacher/SKUA-utvecklare och rektorer på skolor runt om i länet samt i angränsande län. Fortbildningssatsningarna har sett olika ut och vi har försökt att planera dem utifrån

huvudmännens önskemål. I de flesta fall har det handlat om att huvudmännen (kommuner eller enskilda skolor) fått riktade medel från Skolverket för att genomföra en fortbildningsinsats. Vi har således kommit att genomföra endagsföreläsningar samt fortbildningsinsatser under kortare och längre tid på ett flertal skolor. I början var vi tre adjunkter som arbetade tillsammans och med tiden har fler adjunkter i till exempel bild samt forskare i pedagogik tillkommit. Vi har arbetat i olika konstellationer i de olika uppdragen och jag kommer att redogöra för några av uppdragen nedan.

Hösten 2016 fick vi uppdraget att skapa en 2,5 hp-kurs i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för ämneslärare och skolpersonal i en kommun i södra Sverige. Då kursen skulle gå på distans fick vi skapa sex filmer (lektioner) med inspelade föreläsningar samt intervjuer med forskare och lärare. Vi tog också fram diskussionsuppgifter samt två examinationsuppgifter till kursen. Dessutom träffade vi lärarna på plats i den aktuella kommunen vid två tillfällen och föreläste om olika aspekter av SKUA. Lektionerna innehöll en introduktion till ämnet med en teoretisk bakgrund. Vidare behandlades ord och texter i undervisningssammanhang, transspråkande och flerspråkighet som resurs. Vi pratade också om hur man kan skatta elevers språkförmåga för att på bästa sätt planera för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Lektionerna innehöll även exempel på stöttningsstrategier samt praktiska exempel på hur man som ämneslärare kan lyfta fram och synliggöra språket i sin undervisning. Den sista filmen bestod av en lektion i religionskunskap på en gymnasieskola där en lärare testade olika språkutvecklande undervisningsmetoder, följt av intervjuer med så väl läraren som några elever. Kursen avslutades med två skriftliga examinationsuppgifter där den ena var en reflektion utifrån föreläsningarna, intervjuerna samt litteraturen, och den andra bestod av att göra en planering för ett undervisningsmoment med ett tydligt språkfokus.

En annan fortbildningsinsats om SKUA gjordes under ett läsår på en gymnasieskola i en kommun i länet. Där var den biträdande rektorn involverad i upplägget och närvarade också vid våra föreläsningar, vilket vi såg som mycket positivt. Fortbildningen bestod av fyra föreläsningar om SKUA samt gruppdiskussioner där vi från HLK satt med, men försökte hålla oss i bakgrunden. Mellan föreläsningarna hade personalen även tvärgruppsarbeten

då man diskuterade den lästa kurslitteraturen samt utvalda filmklipp. Dessutom genomfördes samt diskuterades fyra uppgifter under kursens gång. Dessa uppgifter bestod bland annat i kartläggning av elevers språkkunskaper för att få syn på vilka (fler-)språkliga resurser eleverna besatt, men också i att planera och genomföra undervisning med hjälp av språkutvecklande metoder.

Inför vår föreläsning om hur man kan förbereda elever för läsning av texter bad vi att få låna några läroböcker från industriprogrammet. Lärarna valde ut några av de vanligt förekommande böckerna och vi undersökte vilken typ av ord som förekom i texterna. Vi hade turen att en elev hade översatt svåra ord till arabiska och skrivit översättningen i blyerts över det svenska ordet. Det gav oss en inblick i vilka ord som eleven varit tvungen att slå upp för att förstå. Detta gav oss två viktiga lärdomar. Den ena var att läroböckerna i “mekanisk mätning” och “verkstadshandboken” innehöll ett mycket komplicerat språk. Om man nu skulle vara av uppfattningen att praktiska program erbjuder läströtta elever lättare texter så kan vi tala om att det inte stämmer med våra erfarenheter. Av elevens översättningar att döma så var det inte heller bara nya ämnes termer som vållade svårigheter. Några av de ord och begrepp som hade översatts var: “En mängd”, “detalj”, “föremål” och “intervall”. Dessa är ord som en lärare i mekanik eller verkstadsteknik möjligen inte skulle ha förväntat sig att behöva förklara i första hand, också detta en viktig lärdom. Det blev tydligt för alla närvarande att även en lärare på industriprogrammet måste bearbeta läromedelstexter och instruktionsmanualer tillsammans med eleverna om dessa ska bli begripliga för eleverna. Det går alltså inte bara att skicka med instruktioner om att “läs sidan så och så” och sedan förvänta sig att eleverna har tillgodogjort sig kunskapen. Samme lärare kan säkert plocka ut och förklara de ämnestypiska ord och begrepp som kan förväntas vara nya för eleverna, men upplever det antagligen svårare att avgöra vilka andra ord som kan vålla problem för eleverna. Där hoppas vi att fortbildningen i SKUA har kunnat bidra till en ökad förståelse för de utmaningar som elever ställs inför i skolans olika ämnen. Som nämnts ovan har ämneslärarna oftast full koll på vilka termer som är nya eller kan vara svåra för eleverna. Svårigheten ligger i att få syn på det där andra som gör skolspråket till en så stor utmaning för många elever, så som sambandsmarkörer och nominaliseringar dvs. verb eller adjektiv som gjorts om till substantiv.

Vi har också genomfört en SKUA-utbildning som sträckt sig över ett års tid och är i skrivande stund mitt uppe i ytterligare en ettårig fortbildningssatsning. I och med covid-19 har mycket av vår utbildning fått ske på distans via Zoom och osäkerheten gällande covidläget har gjort att vi fått förbereda både fysiska träffar och träffar på distans. Som så många andra har vi blivit varse både fördelar och nackdelar med detta arbetssätt. Att genomföra en utbildning som understryker vikten av kommunikativ undervisning utan att själv ges möjligheten att samtala i grupper blir motsägelsefullt. Möten via Zoom möjliggör så kallade *breakout rooms* där deltagarna kan prata med varandra, och dessa har många gånger fungerat bra. De interaktiva aktiviteter vi velat genomföra med deltagarna har de ibland fått förklarade för sig och sedan fått genomföra utan vår medverkan. Då har vi istället i efterhand lyft deras erfarenheter och lärdomar och samtalat kring dessa.

I några av utbildningssatsningarna har vi suttit med i de gruppsamtal som lärarna genomfört. Även om vi förhållit oss passiva och ofta enbart lyssnat så har vi kunnat ge direkt återkoppling efter samtalen. Vi har kunnat reda ut oklarheter på plats och också justera våra föredrag så att vi lyfter frågor som framkommit under gruppsamtalen. Dessutom har lärarna kunnat använda dessa samtal som utgångspunkt och mallar för de samtal deras elever i sin tur ska ha. De har kunnat reflektera över vad som fungerar och inte fungerar, över turordning och delaktighet samt vikten av att ha struktur på samtalet och tydliga utgångspunkter. För oss har det varit lärorikt att ta del av lärarnas erfarenheter på det här sättet, men vi har också märkt att vår närvaro under dessa gruppsamtal ibland stört gruppdeltagarna och att de haft svårt att ignorera oss trots att vi bett dem göra det.

De fortbildningssatsningar som varat under en längre tid (ett läsår) har antagligen gett mest. Jag säger antagligen eftersom den långsiktiga effekten av satsningarna i nuläget inte är kända. Men det är tydligt att det är i de kollegiala samtalen som lärarna utvecklas mest. De gånger vi endast genomfört föreläsningar vet vi sällan hur dessa landar och vad de leder till. När vi sitter med i de kollegiala samtalen blir det tydligt när diskussionerna får en riktning och leder framåt. En bra metod har varit när lärarna har fått i uppdrag att testa olika SKUA-inslag i sin undervisning för att sedan diskutera dessa med sina

kollegor. Det är inte alltid de tillfällen när testandet fallit väl ut som ger de bästa diskussionerna och i längden det bästa lärandet. Lika ofta är det “misslyckade” försök som ändå leder till bra och utvecklande diskussioner. Det är alltså viktigt att de kollegiala samtalen har högt i tak och att deltagarna känner att de kan dela med sig av mindre lyckade försök för att utveckling ska ske.

När det gäller just de kollegiala samtalen i grupp skriver de olika samtalsgrupperna i våra fortbildningsprojekt ofta ett kontrakt. I kontraktet bestäms spelreglerna för samtalen. Hur ska samtalen struktureras? Vem gör vad? Ska något vara förberett till träffarna? Ska mobilerna vara avstängda? Det är viktigt att gruppen är en trygg plats där man är fri att uttrycka sig utan att riskera represalier, men också en plats där man kan utmana sina egna och andras tankar om pedagogik för att utvecklas som lärare. Antalet medlemmar i gruppen spelar också en viktig roll. Det måste vara tillräckligt många för ett dynamiskt samtal ska kunna äga rum, men inte fler än att alla kan komma till tals. Gruppsamtalen bör äga rum vid på förhand bestämda och fasta tidpunkter och lokalerna ska förstås vara lämpade för ändamålet så att deltagarna inte blir störda. Här är det viktigt att rektorer ger de förutsättningar som behövs.

### *Språkpolicy*

På senare år har vi även lyft fördelarna med att utveckla en språkpolicy på skolorna eller i kommunerna. Språkpolicyforskningen (se bl. a. Shohamy, 2006) menar att även om det inte finns en uttalad och fysisk språkpolicy i en verksamhet så finns där en osynlig, implicit policy. Dessa implicita policyer är dessutom ofta starkt påverkade av enspråkighetsnormen och påverkar i sin tur hur man i verksamheten ser på och hanterar flerspråkighet. Beträffande språkpolicyer är oftast processen att ta fram en sådan väl så viktig som själva slutprodukten, men det kräver att den förankras nerifrån och upp och att lärarna som ska använda policyn är med och skriver fram den. En levande språkpolicy kan leda till ökad kunskap om flerspråkighet som resurs och SKUA-undervisning.



### *Goda exempel från verksamheten*

Att lärare i storstäder varit först med att uppmärksamma elevers språkliga utmaningar är inte så konstigt då dessa i sin ämnesundervisning i större utsträckning möter elever med flerspråkig bakgrund. Dessa elever måste i många fall, till skillnad från elever som har svenska som förstaspråk, lära sig svenska som vardagsspråk och skolspråk på samma gång. Det är en fordrande utmaning och dessa elever kan behöva extra stöttning från framförallt ämneslärare.

Vi har under vårt arbete med att ta fram material till utbildningarna bland annat intervjuat två lärare i Malmö som kommit långt i sin språkutvecklande undervisning. De arbetade vid tillfället för intervjuerna på en högstadies- respektive gymnasieskola i Malmös innerstad. Båda lärarna vittnade om att de upplevde att eleverna i allt större utsträckning inte hängde med i undervisningen jämfört med vad elever gjort tidigare. De märkte också att läromedelstexterna innehöll många formuleringar som eleverna inte förstod vilket ibland omöjliggjorde för eleverna att tillgodogöra sig den kunskap som förmedlades i texterna. Detta gällde för övrigt inte bara elever med svenska som andraspråk, utan också elever vars förstaspråk var svenska. En av lärarna pekade just på de i läromedelstexter ofta förekommande nominaliseringarna som ställer till problem för läsovana elever. För dessa lärare har språkutvecklande undervisning varit räddningen. Båda är idag noga med att visa eleverna de språkliga mål de förväntas uppnå under varje lektion och redogör för dessa på tavlan tillsammans med kunskapsmålen. De arbetar aktivt med ord- och begreppslistor och låter eleverna samtala och skriva mer än de gjorde tidigare. Dessutom förbereder de elevernas skrivande på ett sätt som de inte gjorde förr. En av lärarna använde sig till exempel konsekvent av cirkelmodellen för att stötta elevernas skrivande i historieämnet. Cirkelmodellen går ut på att man förbereder det individuella skrivandet gemensamt i klassrummet. Först genom att inhämta och analysera information, sedan genom att analysera den aktuella genren genom att tillsammans läsa och dekonstruera en exempeltext. I den tredje fasen skriver man en text gemensamt i klassrummet. Läraren är sekreterare och texten växer fram fullt synlig på tavlan/skärmen genom bidrag från eleverna. I den avslutande fasen skriver eleverna en text individuellt. De har då fått stöttning hela vägen, från att hämta information till att läsa och

analysera exempeltext. De har också varit delaktiga i att skriva en gemensam text innan de försöker på egen hand. Genom att i historieämnet låta eleverna skriva längre utredande texter i form av exempelvis brev menar denne lärare att eleverna får möjlighet att redogöra för sina kunskaper och visa på djupare förståelse än om de bara svarar på provfrågor. Men för att de ska kunna skriva längre texter behöver de stöttning.

Även Maria Kouns, forskare vid Malmö universitet, arbetade tidigare som lärare vid en gymnasieskola i Malmö. I en intervju jag gjorde med henne vittnade hon om de svårigheter hon upplevde med att stötta eleverna att utveckla sina ämneskunskaper. Vad hon än gjorde som svensklärare så tycktes det inte hjälpa. Dessa elever kunde ha ett väl fungerande vardagsspråk, men i skolan räckte det inte till. Efter att ha satt sig in i vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär insåg hon att det var ämneslärarna som hade nyckeln till lösningen, inte svensklärarna. Det är ämneslärarna som bäst känner de språkliga utmaningarna i sina respektive ämnen. De vet till exempel vilken begreppskunskap som krävs för att tillgodogöra sig ämnet i fråga. Kouns medger att det kan ta tid att lära sig att undervisa språk- och kunskapsutvecklande och att det kan ta tid från ämnet i fråga. Hon menar dock att det inte är ett alternativ att låta bli, eftersom resultatet i slutändan ändå blir att eleven inte har utvecklat de kunskaper som behövs. Hon menar att många ämneslärare känner sig osäkra på sina språkkunskaper och att det kan utgöra ett hinder för dem att arbeta enligt SKUA. Här är det viktigt att skolan möjliggör ett samarbete mellan språk- och ämneslärarna.

I UR-programmet “Språket bär kunskapen” visas ett exempel på hur ett sådant samarbete kan gå till<sup>1</sup>. Här får en ämneslärare i NO vägledning i hur hon kan arbeta språkutvecklande av en lärare i svenska som andraspråk. SvA-läraren hjälper henne att få syn på att en viss typ av grammatisk struktur är vanlig i rubriker i labbrapporter och hon ger också tips på hur man kan genomföra en dekonstruktion av en labbrapport för att analysera hur den är uppbyggd. Programmet visar hur stor roll språket spelar i de olika skolämnena och att alla lärare arbetar med språket som redskap.

---

<sup>1</sup>Se <https://urskola.se/Produkter/182358-Spraket-bar-kunskapen-Att-stotta-skrivande>

### *Skolverkets nätverksträff för SKUA-utbildare -ett forum för lärdomar*

Sedan 2019 har Skolverket bjudit in lärosäten som SKUA-utbildar till ett antal nätverksträffar. Syftet med dessa från Skolverkets sida har varit att få en överblick över de fortbildningssatsningar som görs i SKUA och som finansieras av de riktade medel som Skolverket står bakom. Dessutom har det gett lärosätena möjlighet till nätverkande och framförallt att diskutera fortbildningssatsningarna och de utmaningar och möjligheter som dessa innebär. På nätverksträffarna har det framkommit att stora lärosäten har möjlighet att ställa krav på huvudmän för att överhuvudtaget erbjuda utbildningen på ett helt annat sätt än mindre lärosäten som JU, där HLK ingår. Dessa krav gäller främst längden på uppdraget då man oftast vill att det ska pågå under ett till två år. Dessutom har man på vissa håll ställt krav på att rektorer och/eller skolchefer ska delta i utbildningen och avböjt att genomföra den om kraven inte uppfylls. Från HLK:s sida, och som ett mindre lärosäte, har vi försökt att där det är möjligt vara flexibla och skraddarsy fortbildningssatsningar som passar både huvudman och vårt lärosäte. Det innebär att vi har genomfört även kortare utbildningar i syfte att väcka ett intresse för SKUA och förhoppningsvis få skolan eller kommunen att inse vikten av fortsatt utbildning genom oss eller annat lärosäte.

En annan fråga som lyfts vid dessa träffar är hur man från lärosätenas sida når så många pedagoger som möjligt, och hur man motiverar de som förefaller vara motsträviga. Det är, som framkommit tidigare i detta kapitel, viktigt att utbildarna är ödmjuka inför den faktiska arbetssituation som lärarna befinner sig i samtidigt som de genomför fortbildningssatsningen. Både Skolverket och lärosätena är rörande överens om behovet och vikten av SKUA-fortbildning och den är antagligen allra viktigast i de fall där lärarna förefaller vara negativt inställda till den. Skolverkets processtödjare, som samtalar med huvudmännen inför fortbildningssatsningarna, understryker vikten av att lärarna får tid för att genomföra fortbildningen. På vilket sätt detta realiserar skiljer sig dock åt mellan kommuner och skolor. Det kan handla om allt från att man tar in vikarier till att lärare får tid i tjänsten för att genomföra fortbildningen.

Nätverksträffarna har också berört vikten av utvärderingar av utbildningssatsningarna. Dessa har genomförts på olika sätt och med varierande resultat. Bäst

har det fungerat när SKUA-utbildarna genomfört utvärderingarna tillsammans med fortbildningsdeltagarna med hjälp av mentometer. Då har man kunnat diskutera svaren i realtid med deltagarna samtidigt som deltagarna får möjlighet att vara anonyma om de så önskar. När detta har skett fortlöpande under utbildningens gång har det också fungerat formativt då utbildarna kunnat modifiera utbildningen efterhand i enlighet med utvärderingarna. Dessutom har svarsfrekvensen då varit 100% och deltagarna har kunnat diskutera sina svar med kollegorna. Vad vi SKUA-utbildare hoppas på framöver är forskning som visar på effekterna av de olika fortbildningssatsningar som gjorts och fortsätter att göras runt om i landet. Förhoppningen är att forskningsresultaten ska ge utbildarna mer kunskap om vad som verkligen fungerar och ytterligare förstärka motivationen hos deltagande lärare.

## Diskussion

### *Fortbildning för förändring*

Gällande utmaningen med att få med sig ett kollegium så att förändring och utveckling verkligen kan äga rum så är det viktigt att SKUA-utbildare redan i planeringsfasen bildar sig en uppfattning om de berörda lärarnas arbetssituation. De senaste åren har inneburit åtskilliga kompetensutbildningssatsningar i form av läslyft, mattelyft och annat på många skolor runt om i landet. Det gäller som utbildare att förhålla sig ödmjuk inför detta samtidigt som man också försöker stötta lärarna. Som lärarfortbildare möter man inte sällan lärare som lyfter fram tidsbristen som den främsta orsaken till varför man inte kan ta till sig fortbildningssatsningen i fråga och/eller genomföra den i praktiken. Det tycks nästan som om just tidsaspekten och personaltillgången blivit till ett slags alibi för varför man inte kan gå vidare med utvecklingsarbetet. Att få lärare att komma förbi detta hinder och tänka annorlunda är en stor utmaning.

Som fortbildare måste vi också stötta lärarna i att se möjligheter till utveckling och förändring. Här är dessutom skolledarnas roll mycket viktig. Dessa måste möjliggöra lärarnas lärande och avsätta rimlig tid till detta, samt ge de övriga förutsättningar som behövs. Vi har också sett att i de fall där skolledare själva deltagit aktivt i fortbildningsinsatsen har lärarna också engagerat sig mer. Det

beror delvis på att skolledningen i de fallen verkligen förstått vilka krav fortbildningssatsningen ställer på lärarna, men antagligen också på att de genom sin närvaro visat för lärarna att de ser satsningen som något viktigt och något som kan hjälpa dem att utveckla den gemensamma verksamheten pedagogiskt. Sedan kan man, som en kollega påpekade, fråga sig om skolledare alltid måste medverka i fortbildningssatsningar för att legitimera dem, men det är kanske en annan fråga. Langelotz (2017) menar att fortbildningssatsningar generellt ges en viss legitimitet genom den fortbildningsdiskurs som råder i svensk skola eller till och med globalt. Hon pekar på det i skolvärlden implicita antagandet att lärare inte har tillräckligt med kunskaper utan ständigt behöver "påfyllning". Vidare menar hon att fortbildningssatsningar sällan utgår från lärarnas behov och att det kollegiala och informella lärandet därför riskerar att formaliseras.

### *Vikten av att förankra mål och visioner*

En klar fördel med SKUA-fortbildningen är att den har sitt ursprung i upplevda behov från lärare på fältet. Många av de lärare vi mött har uttryckt en frustration över eller oro för hur de ska lyckas nå och undervisa alla sina elever. När en fortbildning tar avstamp i lärarnas behov är chansen att de är motiverade att genomföra fortbildningen därför större. Att motivationen spelar roll för hur lärarna upplever fortbildningen visar bland annat Umeå universitets utvärdering av läsluftet (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2017). Det är också viktigt att lärarna delar rektoreernas visioner och mål med fortbildningen. En djupgående förändringsprocess är endast möjlig när behovet kommer både nerifrån och inifrån verksamheten (Liljenberg & Nordholm, 2017) och skolledningen måste tydliggöra och förankra målen och visionerna gällande fortbildningen hos lärarna.

### *Synen på flerspråkighet*

När det gäller utmaningen att lärare ofta efterfrågar konkreta tips och metoder handlar det om att som fortbildare få lärare att inse vikten av att reflektera över sitt förhållningssätt och sin attityd gentemot flerspråkighet snarare än att enbart lära sig nya metoder för språkutveckling. SKUA handlar förvisso delvis om metoder för hur man kan arbeta språkutvecklande i ämnesundervisningen,

och forskare som Hajer och Mestringa (2014) samt Gibbons (2010) lyfter fram exempel på många sådana. Detta är något som lärarna ofta uppskattar. Men den viktigaste delen när det gäller SKUA är ändå som tidigare nämnts en fråga om förhållningssätt och inställning till flerspråkighet. Hur ser man som ämneslärare på flerspråkighet? Talar man om det i termer av brister och problem snarare än resurs? Och hur ser man på flerspråkiga elever? Tar man tillvara deras flerspråkiga och interkulturella erfarenheter i undervisningen? Det innebär nämligen att man som lärare tvingas släppa taget och överge kravet på total kontroll. Om jag som lärare har elever i klassrummet som diskuterar på ett språk jag inte förstår kan jag heller inte förvissa mig om att de samtalar om "rätt" saker. Överhuvudtaget innebär gruppsamtal att jag som lärare inte har full insyn i vad som sker i dessa samtal eller vilket slags lärande som pågår. När läraren själv har ordet så vet denne i alla fall vad som sägs. Det handlar alltså dels om att uppmuntra lärare att dela med sig av talutrymmet i klassen och dels om att försöka få till en ändrad inställning till flerspråkighet, så att den betraktas som en resurs snarare än ett problem. Som fortbildare är det många gånger lättare att föreslå metodförändringar än att uppmana till attitydförändring. Attityder och inställningar är personliga och det kan upplevas som att man går över en gräns om man ifrågasätter dessa. Detta är dock något som jag och mina kollegor i våra SKUA-uppdrag kommit att betona mer och mer. Vi menar att det är av största vikt att ett bristperspektiv gällande flerspråkighet byts mot ett resursperspektiv och har därför kommit att lägga mer och mer tid på att stötta lärarna att utveckla ett sådant.

### *Språk i alla ämnen*

Beträffande utmaningen att få alla lärare att också reflektera över språket i sitt ämne så har det varit viktigt att konkret visa hur de specifika ämnesspråken ser ut och vilka krav och utmaningar de faktiskt innebär för eleven. Att visa med konkreta exempel i form av till exempel läromedel har visat sig effektivt. Vid ett tillfälle bad vi, som tidigare nämnts, att få granska läroböcker på industriprogrammet på skolan vi var på och visade sedan ett utdrag ur en lärobokstext för samtliga lärare som deltog i undervisningen. En närläsning av texten tydliggjorde för dem hur språkligt komplicerad den var, inte bara gällande specifika ämnesbegrepp utan också avseende sambandsord. Vi tycker oss ha sett att det finns en allmän uppfattning bland ämneslärare att språket i läromedel

är anpassat för elever och att dessa texter kan läsas och förstås utan några större hinder och utan stöd från lärarens sida. De tycks mena att så länge man som (ämnes)lärare är nogga med att förklara nya ämnesspecifika begrepp så innebär läsningen inga problem, om eleven inte har dyslexi förstås. Men forskare som Hajer och Meestringa (2014) påpekar att skolspråkets höga abstraktionsnivå ofta vållar eleverna problem, och detta gäller inte bara flerspråkiga elever med annat modersmål. De pekar också på ämnesbegrepp som har olika betydelse i olika skolämnen, som ”att isolera” och ”axel”, vilka kan förvirra och hindra förståelse. Det är viktigt att som fortbildare lyfta exempel som dessa för att tydligt visa vilka utmaningar som eleverna ställs inför. Många gånger är det sådant som lärare inte reflekterar över och de kan behöva hjälp att se sin undervisning ur ett elevperspektiv och gärna också ur ett andraspråksperspektiv. Vår förhoppning som SKUA-utbildare är att lärarna och skollidarna i och med fortbildningen kommer att se flerspråkighet som en resurs i klassrummet såväl som i livet och att eleverna märker av den inställningen också.

### *Vårt bidrag*

Vad har vi från HLK bidragit med som inneburit en kunskapsutveckling för fortbildningsdeltagarna? Den teoretiska bakgrunden är naturligtvis viktig även om många lärare i första hand efterfrågar verktyg och metoder. Då SKUA framförallt handlar om ett förhållningssätt är det viktigt att som fortbildare bidra med en syn på flerspråkighet som en viktig läranderesurs. Här är kopplingen till den sociokulturella teorin om lärande förstås viktig, men teorier om flerspråkighet och interkulturalitet är också en mycket viktig del av SKUA och något som vi från HLK bidragit med. Då vi i lärarkollegiet har en lång sammanlagd erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever har vi dessutom kunnat delge deltagarna våra egna erfarenheter och exempel på framgångsrika metoder. Det faktum att vi från HLK:s sida också haft med ämneslärare och forskollärare i utbildargruppen bidrar till att vi har kunnat belysa olika perspektiv och se utmaningarna från flera håll. Dessutom har det gett deltagarna en förvissning om att vi har förståelse för de olika lärarnas situation och utmaningar. Detta är som tidigare nämnt viktigt för att skapa förtroende för oss som fortbildare.

### *Vad har vi lärt oss?*

Vad har då vi utbildare lärt oss av de utbildningssatsningar vi genomfört och av de deltagare vi mött? På vilket sätt har dessa erfarenheter bidragit till vår egen kunskapsutveckling beträffande SKUA? En kunskap är att det kan det vara bra att träffa lärarna innan man planerar för ett kursupplägg för att lyssna direkt till deras behov och utgångsläge. Oftast är det dock rektorer eller lokala utbildningssamordnare som deltar vid de inledande mötena där utbildningsupplägget diskuteras, och som framför behov och önskemål. I bästa fall är dessa förankrade hos lärarna, något som forskning visar är nödvändigt för att utfallet ska bli så bra som möjligt. I framtida uppdragsutbildningar ska vi fundera över möjligheten att möta också lärare och kanske till och med träffa dem i undervisningssituationen för att skapa oss en bild av och få en förståelse för just deras specifika utmaningar och behov. Ett sådant upplägg ställer förstärkt krav på fortbildaren. Det gäller att läsa av situationen "rätt" och försöka förstå vilka behov som föreligger. Det skulle också kunna finnas vinster med att vi som utbildare träffar och pratar med elever för att bilda oss en uppfattning om deras utmaningar och syn på språket i undervisning och läromedel. Det hade också varit intressant att höra hur eleverna upplever att deras flerspråkighet behandlas i undervisningen och i skolan för att få en känsla av vilken "kultur" gällande flerspråkighet och interkulturalitet som råder på skolan.

En annan lärdom är vikten av att involvera samtliga av verksamhetens lärare så att SKUA inte bara blir ett "språkläroprojekt". Det är viktigt att få till stånd en attitydförändring gällande lärarnas ansvar för detta – de är de enda som är experter på sitt ämnesspråk eller sitt verksamhetsspråk. Av erfarenhet kan detta vara svårt på teoretiska program där lärarna ibland menar att eleverna "ska" kunna läsa från början och upplever det som att de tvingas backa och lägga sin undervisning på en för låg nivå. Att det är graden av stöttning som ska modifieras och inte nivån på undervisningen som ska sänkas är en annan utmaning. Det blir lätt att man förenklar när man vill göra något tydligare.

Det finns flera möjliga förklaringar till varför det ibland är svårt att få just ämneslärare att se vikten av SKUA-fortbildningen. Som nämnts tidigare uttrycker de inte sällan att de känner sig osäkra på den språkliga delen. Några



av dem har dessutom vittnat om att de tycker att det verkar ta för mycket tid i anspråk från det stoff som ”måste” hinnas med i undervisningen. De här är viktiga lärdomar som fått oss att fundera över vilken typ av stöttning ämneslärarna behöver för att fortbildningssatsningen ska ha önskad effekt. De gånger vi gett konkreta exempel på språkliga utmaningar i olika skolämnen upplever vi har skapat reaktioner hos lärarna. När de får kunskap om hur andraspråksinlärning faktiskt går till och vilken tid det tar att bemästra ett skolspråk brukar de också reagera med förvåning. Det visar att det inte nödvändigtvis är ämneslärares ”fel” att det är en stor utmaning för elever att tillgodogöra sig undervisningen. Samtidigt inser de att de behöver förståelse för språkinlärningsprocessen och verktyg för att ge eleverna framåtsyftande stöttning. Alla lärares ansvar är något som vi kommit att understryka allt mer i våra utbildningssatsningar.

Ytterligare en lärdom är att de fortbildningar där skolledningen varit involverad i fortbildningen och själva närvarat vid flertalet träffar fungerar bättre än när de bara dyker upp sporadiskt. Lärarna blir mer engagerade och känner att fortbildningen tas på allvar och är värd att lägga tid på. Flera lärosäten har detta som ett krav för att fortbildningen överhuvudtaget ska äga rum. Från HLK:s sida har vi valt att starkt förespråka att ledningen också deltar.

En annan viktig lärdom är att fortbildningssatsningen måste ha ett elevfokus. Delvis naturligtvis för att det i slutänden är eleverna och deras lärande det handlar om, men också för att det flyttar fokus från lärarna och deras eventuella mentala hinder, förutfattade meningar och i en del fall felaktiga uppfattningar om andraspråksinlärning och flerspråkighet. Att ha ett tydligt elevfokus gör det lättare att sträva mot ett gemensamt mål och att sätta elevernas behov i första rummet. Det är för de elever som går i dagens svenska skola som fortbildningssatsningen görs. De ska ges möjligheten att använda alla sina resurser, språkliga så väl som kunskapsmässiga för att utveckla kunskap, nå målen för utbildningen och växa som individer. Därför ger vi kommunerna eller de enskilda skolorna uppdraget att genomföra en kartläggning innan uppdragsutbildningen börjar. Dels ger kartläggningen uppdraget ett tydligt fokus och dels får deltagarna syn på språksituationen i verksamheten, dess utmaningar men också dess möjligheter.

En sista lärdom som är viktig att nämna är att vi med tiden lärt oss vad som kommer att ge effekt i verksamheten i fråga och att lägga vikt vid detta när vi skriver avtal med uppdragsgivaren. Det handlar bland annat, som tidigare nämnts, om delar som långsiktighet och skolledningens delaktighet i utbildningssatsningen. Just avtalsskrivandet har blivit en allt viktigare del av uppdragsutbildningen, inte minst i och med covid-19. Snabba omställningar både beträffande var, när och hur utbildningen ska genomföras kräver ett tydligt avtal så att vi undviker missuppfattningar. Det är inte ovanligt att vi i dialog med uppdragsgivaren justerar upplägget efterhand. Detta för att antingen vi eller deltagarna ser behov och / eller hinder som på olika sätt måste tillgodoses eller lösas. Vi presenterar en så detaljerad planering som möjligt i vår kontakt med uppdragsgivaren, men det är viktigt att upplysa uppdragsgivaren och deltagarna om att vi inte presenterar ett färdigt facit för hur de ska gå tillväga. Tvärtom ställer SKUA-utbildningarna krav på deltagande och engagemang och ett ständigt omprövande av och reflekterande kring olika arbetsmetoder, förhållningssätt och uppkomna situationer. Det gör att det ena uppdraget inte är det andra likt och bidrar till att göra våra SKUA-utbildningar spännande och lärorika, inte minst för oss.

## Referenslista

Bringéus, E., & Kouns, M. (december 2019). *Språkanvändning, undervisning och lärande*. Skolverket, Lärportalen.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018\\_sprak-o-kunskapsutveckl-arb/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M18\\_01A\\_01\\_sprakanvandning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckl-arb/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M18_01A_01_sprakanvandning.docx)

Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2017). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 4: Erfarenheter av Läslyftet i gymnasieskolan 2016/17*. Umeå Center for Evaluation research.

[https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183e03/1537193038702/Laslyftet\\_utvardering\\_delrapport4.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183e03/1537193038702/Laslyftet_utvardering_delrapport4.pdf)

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Hallgren & Fallgren.

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

Liljenberg, M., & Nordholm, D. (2017). Organisational routines for school improvement: exploring the link between ostensive and performative aspects. *International journal of leadership in education*, 21(6), 690-704.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1309685>

Meier, G. S. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied linguistic review*, 8(1), 131-161.  
<https://doi-org.proxy.library.ju.se/10.1515/applirev-2016-2010>

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.

Skolverket (u.å.). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>

UR (u.å.) *Språket bär kunskapen*. Hämtad 25 mars, 2022, från  
<https://urplay.se/program/182357-spraket-bar-kunskapen-att-identifiera-svarigheter>

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society*. Harvard University Press.

# Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande

---

## Författare Martin Hugo

*Martin Hugo är docent i pedagogik. Han har undervisat på lärarutbildningen på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University sedan 1999, samt i en mängd olika uppdragsutbildningar. Martins forskning handlar om meningsfullt lärande i olika delar av utbildningssystemet för elever som skolan har misslyckats med att möta. Det handlar om elever med låga meritvärden, elever med neuropsykiatriska diagnoser, tvångsomhändertagna barn och ungdomar som använder droger.*



## Författare Anders Dybelius

*Anders Dybelius är universitetslektor i historia med inriktning mot historiedidaktik. Lärarexamen mot grundskolans senare år och gymnasieskolan i historia och samhällskunskap. Anders har undervisat på lärarutbildningen på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University sedan 2005, men också på fristående kurser och inom ett fler-*



*tal uppdragsutbildningar. Hans huvudsakliga forskningsområden är 1700-, 1800- och 1900-talshistoria, vilket har resulterat i ett flertal vetenskapliga publikationer och böcker. Utöver det forskar Anders inom historiedidaktik och vuxnas lärande. Anders tillhör forskarmiljön Livslångt lärande på Högskolan för lärande och kommunikation och har inom området publicerat flera artiklar om äldres lärande.*

---

## Inledning

Kapitlet som följer syftar till att beskriva och problematisera ett regeringsuppdrag som har pågått 2016–2020. Uppdraget har inneburit att vara nätverksledare för kommunala samordnare för nyanländas lärande i Jönköpings län. Uppdraget som nätverksledare syftar till att stötta samordnarnas arbete med det systematiska kvalitetsarbetet (SKA-arbetet) riktat mot nyanländas lärande. I uppdraget ingår också att nätverksledarna ska vara en länk mellan Skolverket och huvudmännen i regionens kommuner och att sammanställa samordnarnas dokumentation som görs i form av nulägesbeskrivningar, nulägesanalyser, utvecklingsplaner och påbörjade och slutförda insatser.

## Bakgrund

Sverige stod inför en stor utmaning vad gällde att integrera alla de nyanlända som anlände under 2014–2015. Under 2015 sökte 163 000 personer asyl i Sverige, vilket var dubbelt så många som året före (Sveriges Kommuner och Landsting, 2016). Prognosen för 2016 och 2017 var att ytterligare 85 700 asylsökande skulle anlända till Sverige (Migrationsverket, 2016). Hur det svenska samhället bäst möjliggjorde integrering genom utbildningsmöjligheter och arbete för dessa medmänniskor var av stor vikt, men kunskaperna angående detta var begränsade (Bunar, 2015). Utmaningen att integrera nyanlända är emellertid inte ny. De senaste 170 åren har Sverige gått från att vara ett utvandringsland till ett invandringsland. Mellan 1850–1914 utvandrade 1,2 miljoner svenskar till länder utanför Europa, främst USA. Av dessa återvände 200 000 (Larsson 1999). Under 1900-talet har Sverige haft tre större invandringsströmmar. Den första kom i slutet av andra världskriget och varade några år framåt. Den andra inträffade främst under 1960-talet då arbetskraftsinvandringen

säkerställde tillväxten inom svensk industri (Statistiska Centralbyrån, 2008). Den tredje ägde rum under 1980-talet och sträckte sig en bit in på 1990-talet då människor från flertalet krigshärjade områden, såväl inom som utanför Europa, flydde till Sverige (Statistiska Centralbyrån, 2016). Nuvarande flyktingström startade i samband med att kriget i Syrien bröt ut 2011 (Migrationsverket, 2016). Gemensamt för de två första var att integrationen underlättades av det stora behov av arbetskraft som förelåg (Ekberg, 2009). Vad som skiljer de två därpå följande från de två tidigare är att arbetskraftsbehovet har minskat, vilket försvårar integrationen. Vad som utmärker nuvarande flyktingström i relation till den som ägde rum under 1980-talet och en bit in på 1990-talet är att dagens arbetsmarknad är mer kvalificerad än vad den var för 20- 30 år sedan, vilket försvårar ett inträde för de nyanlända som kommer med bristfällig skolgång i bagaget (Ruist, 2015). Historiskt sett har region Småland lyfts fram som en föregångsregion vad gäller arbetet med att integrera nyanlända. Framförallt är det Västra Småland som utmärker sig på grund av sitt gynnsamma samsättningsläge (Ekberg, 2009), men även flertalet enskilda småländska kommuner (Gnosjö, Värnamo, Skillingaryd, Eksjö, Älmhult och Ljungby) har uppmärksammas för sin lyckade integration, till exempel i Tidningen *Fokus* stora integrationsrankning (*Fokus*, 2016). Enligt Bunar (2015) är språket den viktigaste faktorn för integrering. Det effektivaste sättet att lära sig ett språk är att vara i goda språkmiljöer. Att interagera med människor som kan språket, snarare än att isolerat genomgå utbildning enbart för nyanlända. För att möta det stora behovet av nyanlända elever inom utbildningssystemet erhöill Skolverket ett regeringsuppdrag 2015 som skulle genomföras 2016–2019 (Regeringen, 2015). Detta uppdrag har nu förlängts och gäller även under 2020.

## Regeringsuppdraget

Regeringsuppdraget till Skolverket syftade till att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever som inte är nyanlända, men som har ett annat modersmål än svenska (Regeringen, 2015). Skolverket redovisade i oktober 2015 en plan för genomförandet av regeringsuppdraget för perioden 2016–2019 (dnr 2015:779). Regeringsuppdraget omfattar idag förskola, förskoleklass, fritidshemmet, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Skolverkets uppdrag syftar till att ge huvudmännen bättre förutsättningar i sitt arbete med nyanlända elever

och enligt uppdraget ska insatserna vara anpassade till målgruppernas olika förutsättningar och behov. Det innebär att Skolverket ger huvudmännen stöd i deras systematiska kvalitetsarbete för att kunna organisera skolverksamheten utifrån identifierade behov. Ett av dessa stöd som tillkom på grund av ett uttalat behov hos huvudmännen var att ha en samordnarfunktion i varje kommun. Denna samordnarfunktion implementerades under 2016 genom att alla huvudmän erbjöds att utse en samordnare för nyanländas lärande som delvis finansierades av Skolverket. Samordnarens uppdrag var främst att vara ett stöd i huvudmannens SKA-arbete och genomförandet av en nulägesbeskrivning, analys och nulägesbedömning samt i framtagandet av en utvecklingsplan. Med start 2016 har Skolverket också organiserat regionala nätverk med kontinuerliga träffar för samordnarna. Vid dessa träffar möter samordnarna nätverksledare vid högskolor och universitet. Det är här vi kommer in i bilden. En av oss har varit regional nätverksledare för Jönköpings län sedan starten i november 2016 och den andra har varit med som nätverksledare sedan våren 2018.

## Högskolan för lärande och kommunikations uppdrag som regional nätverksledare

I en uppdragsplan mellan Skolverket och Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid Jönköping University beskrivs det nuvarande uppdraget *Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande* (Skolverket, 2018). I dagsläget finns samordnare hos 284 huvudmän i Sverige som leds av tjugoen regionala utvecklingscentra (RUC) varav ett är lokaliserat på HLK. Nätverket bestod vid starten 2016 av samordnare från elva av totalt tretton kommuner i Jönköpings län. År 2020 omfattar nätverket samordnare från nio kommuner och vi träffas sex gånger om året på HLK.

Vår uppgift som regionala nätverksledare är att vara en länk mellan lärosätet och det omgivande samhället. Fokus i nätverken är att stödja huvudmännens systematiska kvalitetsarbete för nyanlända elevers skolgång genom att möjliggöra samverkan och erfarenhetsutbyte mellan samordnarna och fungera som ett stöd i utvecklingsarbetet kring nyanlända elever i regionen. Uppdraget innefattar också att ge Skolverket en samlad bild på regional och nationell nivå angående insatser för nyanländas lärande. Detta görs genom att vi nätverksledare sammanställer innehållet i huvudmännens utvecklingsplaner och insatser.

## Nätverksträffarnas upplägg

Nätverket träffas sex gånger om året. Vid varje träff är det avsatt sex timmar inklusive lunch. Vårt nätverk har i stor utsträckning varit deltagarstyrt, vilket innebär att vi tillsammans med samordnarna planerar innehållet inför varje kommande halvår. Vid nätverksträffarna har halva tiden använts till presentationer från samordnarna och halva tiden till föreläsning av externt inbjuden gästföreläsare. Nätverksträffarna har även använts till att vi nätverksledare har presenterat material, aktuell forskning och nya riktlinjer från Skolverket. Erfarenhetsutbyte mellan samordnarna är samtidigt en central och viktig del under nätverksträffarna.

## Teoretiska utgångspunkter

Enligt skollagen ska skolans verksamhet vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen 2010:800). Vår uppgift som regionala nätverksledare för samordnare för nyanländas lärande är således att vara en länk mellan lärosätet och det omgivande samhället och att på det sättet bidra till att kommunernas arbete vilar på vetenskaplig grund. Forskningen har identifierat ett antal organisatoriska faktorer som på ett framgångsrikt sätt gör det möjligt att genomföra och utveckla utbildningen för nyanländas lärande. Det är framförallt sex faktorer som utgör de teoretiska utgångspunkterna i vår roll att stödja regionala nätverk för samordnare.

För det första att analysera utvecklingsbehoven där uppföljning och analys av resultat i förhållande till de nationella målen ska leda till att kunna planera och utveckla utbildningen för berörda skolor (Skolverket 2015).

För det andra att integrera ny kunskap som ska komma nyanlända elever till del i en undervisning präglad av hög kvalitet. Detta måste organiseras och mynna ut i tydliga prioriteringar (Riksdagsförvaltningens utskottsavdelning 2013).

För det tredje att berörd personal ges praktiska förutsättningar för att söka ny kunskap. Här är synliggörandet av forskningspublikationer centralt samt att tid ges till samordnarna och lärarna som de i sin tur leder att söka, läsa och bearbeta kunskap (Riksdagsförvaltningens utskottsavdelning 2013).



För det fjärde måste medarbetarna ges möjlighet till kritiska och adekvata grundläggande kunskaper för att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap (Persson, 2017; Håkansson & Sundberg, 2016).

För det femte vikten av att bygga en lärande kultur som bidrar till ett stöttande klimat och samverkan, och där rektor har en central roll att skapa kollegialt lärande. Här är det fråga om en tydlig struktur utifrån rollfördelning i arbetslag och former för samarbete mellan lärarna kring undervisningen för nyanländas lärande (Bjursell & Sjö Dahl, 2018; Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Olofsson, 2011).

För det sjätte att lyfta huvudmannens roll i att stödja skolornas arbete genom att bygga upp stödfunktioner för nyanländas lärande (Skolinspektionen 2019).

Utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet ska kommunernas arbete med nyanländas lärande ingå i deras övergripande SKA. Det handlar enligt Håkansson (2013, s.7) om en ”grundläggande metodik för att tolka, förtydliga, formulera, följa upp och utvärdera mål” och det är huvudmannens ansvar att systematiskt och kontinuerligt dokumentera och utveckla insatser och utbildning. Skolverkets (2012) definition av vad kvalitet och SKA är handlar om att koppla ihop detta arbete med nationella krav, mål och riktlinjer.

## Problemformulering/syfte/frågor

1. Hur har processen med arbetet med SKA-arbetet och kopplingen till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utvecklats i nätverket 2016–2020?
2. Vilka möjligheter, hinder och utmaningar – har funnits i samordnarrollen?
3. Vilken kunskap har vi som nätverksledare tillfört nätverket? Och vad har vi själva lärt oss?
4. Vilka effekter fick nätverksträffarna i arbetet med att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande?

## Hur har processen med SKA-arbetet och kopplingen till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet utvecklats i nätverket 2016–2020?

Hösten 2016 och under hela 2017 handlade arbetet i nätverket om att utifrån ett SKA-arbete identifiera behov i respektive kommun. Förutsättningarna i kommunerna var vid denna tidpunkt väldigt olika för att ta emot nyanlända på ett likvärdigt sätt. Några av kommunerna i nätverket hade lång erfarenhet av att organisera för nyanländas lärande, för andra kommuner var det en ny situation och behoven av kunskap och kompetensutveckling var stora. Varje samordnare presenterade tidigt en nulägesbeskrivning för nätverket angående situationen i kommunen. Nulägesbeskrivningarna diskuterades på nätverksträffarna och följdes sedan upp av presentationer av nulägesanalyser angående vilka insatser som behövde göras i kommunerna. På hösten 2017 hade också alla samordnare utifrån nulägesanalyserna och i samverkan med sina huvudmän presenterat utvecklingsplaner för sitt kommande arbete med nyanländas lärande under 2018–2019. De initiala behoven handlade till en början om följande:

- Att kartlägga nyanländas kunskaper.
- Fortbildning i språk och kunskapsutvecklande arbetssätt.
- Att organisera modersmålsundervisning och studiehundledning på modersmål.
- Att öka samverkan mellan olika yrkesgrupper i arbetet med nyanlända elever.

Nätverksträffarnas innehåll 2016–2017 handlade mestadels om att vi hade ett erfarenhetsutbyte med presentationer av nulägesbeskrivningar, nulägesanalyser och utvecklingsplaner där vi stöttade varandra och hittade nya strategier. Kartläggningsenheter organiserades och samordnarna besökte varandras kommuner och gjorde studiebesök. Detta resulterade bland annat i att mindre nätverk etablerades där man samarbetade mellan olika kommuner i arbetet med att bygga upp en organisation och struktur för modersmålsundervisning och studiehundledning på modersmålet. Flera kommuner inledde också stora fortbildningsinsatser för all personal i samarbete med HLK, bland annat i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

## Vilka möjligheter, hinder och utmaningar – har funnits i samordnarrollen?

Ett problem som vi har identifierat som nätverksledare är att samordnarnas förutsättningar för att utföra ett bra arbete avsevärt skiljer sig åt. I nätverket har samordnarna allt ifrån 10–100 procent av sina tjänster för sitt arbete som samordnare för nyanländas lärande i respektive kommun. Resterande delen av sina tjänster har våra samordnare anställningar på förvaltningsnivå, som rektorer, integrationsstrateger och några är undervisande lärare. Intresset för samordnarnas arbete från huvudmännen har varit skiftande. Mest tragiskt har det varit för några av samordnarna som inte har haft något stöd alls i sitt arbete från sina huvudmän. Detta resulterade i att några kompetenta samordnare slutade med sitt uppdrag och lämnade nätverket. Andra skillnader i förutsättningar i samordnarnas arbete är storleken på kommunen de arbetar i, antal nyanlända elever i kommunen och var samordnarna befinner sig i kommunens styrkedja. Var en samordnare befinner sig i styrkedjan påverkar i stor utsträckning vilket mandat och vilken legitimitet samordnaren har i sitt arbete med SKA riktat mot nyanländas lärande. I vårt nätverk har relativt många samordnare bytts ut under åren. Idag har vi nio samordnare varav tre har varit med ifrån starten 2016. Vi kan också konstatera att flera samordnare har gått vidare och fått högre befattningar inom både den egna kommunens förvaltningar, men också att de har bytt tjänst till en annan kommun.

## Vilken kunskap har vi som nätverksledare tillfört nätverket? Och vad har vi själva lärt oss?

I vårt nätverk har vi haft många ytterst kompetenta samordnare under åren. Några av samordnarna har expertkunskaper inom olika områden och har arbetat med nyanländas lärande och integrationsfrågor i många år. Det har inneburit att mycket av den samlade kompetens som tillförts för nätverkets behov har funnits hos samordnarna själva. Vi har därmed som nätverksledare inte gjort anspråk på att vi har bäst kunskap om att ta emot nyanlända. Vi har sett på vår roll som nätverksledare som att den främst har handlat om att arrangera ett erfarenhetsutbyte där innehållet på nätverksträffarna ska utgå ifrån vad samordnarna själva uttrycker att de behöver i sitt arbete med det systematiska

kvalitetsarbetet riktat mot nyanländas lärande. I detta erfarenhetsutbyte har vi kunnat bidra med vår vetenskapliga kunskap och kompetens i egenskap av disputerade forskare. I vårt nätverk har nätverksträffarnas innehåll framförallt bestått av två olika slags aktiviteter:

1. Ett erfarenhetsutbyte som skett kontinuerligt genom samordnarnas egna presentationer och diskussioner av nulägesbeskrivningar, nulägesanalyser, utvecklingsplaner, påbörjade insatser, slutförda insatser och effekter.
2. Föreläsningar/seminarier där samordnarna själva har valt innehållet utifrån nätverkets samlade behov av kompetensutveckling.

Vi har nu haft tjugosex nätverksträffar under tidsperioden 2016–2020. Under dessa nätverksträffar har vi haft arton föreläsningar/seminarier med ett riktat innehåll som samordnarna själva har valt. Valet av innehåll i föreläsningarna/seminarierna är intressant i sig eftersom det ger en samlad bild av de kunskapsinnehåll som det funnits störst behov av vad gäller kompetensutveckling hos samordnarna i nätverket. Tolv av föreläsningarna har hållits av externt inbjudna föreläsare med expertkompetenser inom sina respektive områden. Fyra av föreläsningarna har hållits av en av nätverksledarna och två föreläsningar har hållits av samordnare. Utöver dessa har även Skolverkets representanter besökt våra nätverksträffar och bidragit med föreläsningar och seminarier.

Tabell 1: Föreläsningar/seminarier under nätverksträffarna 2016-2020

Språk- och kunskaps-utvecklande arbetssätt	Kulturmöten på förskolan	Att motivera när ingen motivation finns
Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper	Hedersrelaterat våld	Studiehandledning på modersmålet
Organisatoriska perspektiv på svenska som andraspråk	Skottlandsmodellen	Att organisera modersmålsundervisning
Individuella studieplaner på högstadiet	Systematiskt kvalitetsarbete	Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet
Skolverkets riktlinjer i arbetet med nyanlända	Transspråkande	Radikaliseringsprocesser hos ungdomar
Föräldrakontakter i invandratäta områden	Traumamedveten omsorg	Språkintruktionsprogrammet på gymnasiet

## Vilka effekter fick nätverksträffarna i arbetet med att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande?

Under 2019–2020 har erfarenhetsutbytet under nätverksträffarna handlat om att diskutera uppföljningen av hur effekterna av alla slutförda insatser har sett ut. Diskussionerna har även fördjupats angående hur påbörjade och slutförda insatser är en del av kommunernas hela SKA och hur det kan kopplas till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolverket (2019) konstaterar i en nationell utvärdering de positiva effekterna av samordnarnas arbete kopplat till nätverken både på kort och på lång sikt:

*Skolverkets stöd till samordnare inom generella insatser och processtöd inom de riktade insatserna tycks ha bidragit till ökad kunskap, medvetenhet och kompetens hos de som har tagit del av stödet. Huvudmännen är övervägande positivt inställda till det stöd som de har fått av Skolverket för att analysera nuläge, utvecklingsbehov och ta fram planer för det fortsatta utvecklingsarbetet, både inom de riktade och inom de generella insatserna. (a.a, s.2)*

Skolverkets utvärdering visar att samordnarfunktionen kopplad till regionala nätverk på universitet och högskolor har bidragit till förmågan att analysera behov och ökat kunskapen och samsynen angående nyanländas lärande i kommunerna. En av de viktigaste effekterna av nätverken som lyfts fram är att stödet till samordnare har skapat nya vägar för erfarenhetsutbyte:

*Inom de generella insatserna utgör de regionala nätverken som drivs av RUC en värdefull och potentiellt långsiktig möjlighet till erfarenhetsutbyte, inte bara mellan Skolverket och huvudmän utan även mellan olika huvudmän och mellan huvudmän och lärosäten. (a.a, s.6)*

Under 2019 redovisades 281 slutförda insatser och faktiska effekter av dessa från landets tjugosex nätverk för nyanländas lärande (Skolverket, 2020). I vårt nätverk på HLK kunde vi nätverksledare rapportera in sjuutton redovisningar till Skolverket från åtta av våra samordnare. Dessa har sammanställts i tabellen nedan.

Tabell 2: Redovisade slutförda insatser och faktiska effekter i nätverket 2019

Slutförda insatser 2019:	Faktiska effekter:
Utveckla samtliga anställdas attityd kring nyanlända.	Vi gick igenom barnkonventionens historia och artiklar i hela barn- och utbildningsavdelningen. I arbetet plockade vi ut artiklar som utvecklar vårt vardagsarbete.
Samordnad resursfördelning i hela avdelningen.	Hela barn- och utbildningsavdelningen har jobbat med regelbundna lärgruppsträffar under hela läsåret. Fokus har varit på förståelse för helheter beträffande allas lika värde.
Garanterar barns förståelse kopplat till modersmålet.	Alla elever har under året fått tillgång till en chromebook, vilket skapat fantastiska förutsättningar för bland annat inläsningstjänst och sökmotorer i "molnet".
Fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i förskolan, grundskolan och gymnasiet.	Pedagogerna har blivit medvetna om vilka arbetssätt och metoder som är språk- och ämnesutvecklande. Mer tid behövs för att implementering av arbetssätten.
Fortbildning för studiehandledare/modersmållärare. Riktad insats från Skolverket - Nyanlända elevers skolframgång.	Samarbetet har utvecklats. Mer tid för gemensam planering och samverkan kring eleverna så kunskapsmålen kan nås.
Fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.	Ett ökat medvetande och intresse hos pedagogerna. Enheten för flerspråkigt lärande rådfrågas i större utsträckning.
Fortbildning för modersmållärare och studiehandledare.	De modersmållärare och studiehandledare som gick utbildningen har blivit säkrare i sin yrkesroll. De har också fått en ökad kunskap i skolans styrdokument. Samarbetet mellan studiehandledare och undervisande lärare upplevs fortfarande som otillräckligt.
Implementera ny organisation för mottagande av nyanlända elever.	Skolenheterna har olika förutsättningar och mottagandet ser därför olika ut mellan de olika skolorna. Vissa skolor har nu en väl inarbetad fungerande rutin medan andra har förändrat rutinen över tid eller tappat viktiga nyckelpersoner och därmed förlorat en god rutin eller ett fungerande arbetssätt.
Utveckla studiehandledningen för flerspråkiga elever.	Ökad kunskap och flera verktyg för våra studiehandledare. Vi behöver fortsätta vår fortbildning för studiehandledare så att de kontinuerligt utvecklar sitt kunnande inom området studiehandledning, men ser en tydlig kunskapsökning kring studiehandledningens framgångsfaktorer.
Utveckla organisationen kring mottagande av nyanlända elever.	Samtliga skolor följer rutinen och gemensam mottagning och kartläggning.
Kompetensutveckling.	Gemensamma föreläsningar som ökat kunskapen hos pedagogerna om undervisning för andraspråkselever.
Fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.	Fler lärare än tidigare arbetar utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.
Implementering av Skolverkets material "Bygga svenska" hos SVA-lärare i kommunen.	Likvärdig uppföljning och dokumentation av nyanlända elevers språkutveckling på samtliga skolor i kommunen, men med hjälp av ett annat material än "Bygga svenska". SVA-lärarnätverket ansåg att "Bygga svenska" var för omfattande och tidskrävande att kunna användas kontinuerligt.
Bättre samarbete kring nyanländas integrering och hälsa.	Svårt att märka/mäta, då många av eleverna slutat grundskolan och bytt kommun.
Samordningsresurs för framtagande av policydokument.	Processplan används vid vissa skolenheter i kommunen.
Rutiner för hur kvalitetsarbetet kring mottagande och den fortsatta utbildningen för nyanlända och flerspråkiga elever ska bedrivas.	Att mottagande och fortsatt utbildning för nyanlända och flerspråkiga elever ingår i SKA.
Öka kompetensen hos rektorer och lärare i att möta och undervisa nyanlända och flerspråkiga elever.	Nyanlända och flerspråkiga elever får undervisning efter behov, i alla ämnen och med rätt stöd.

## Avslutande reflektion angående vad det inneburit för oss att vara nätverksledare

Att vara nätverksledare för Jönköpings läns samordnare för nyanländas lärande har varit mycket givande, stimulerande och lärorikt. Det har varit rena kompetensutvecklingen att få arbeta med så kompetenta samordnare och få ta del av innehållet i alla föreläsningar och seminarier vi har haft under dessa fyra år. Det har också tillfört aktuell input i vår egen undervisning som har gjort den mer uppdaterad. Ett tydligt exempel på detta är att en av nätverksledarna har utvecklat en ny kurs som har givits sedan 2018: *Kulturmöten och Interkulturell pedagogisk kompetens*. Denna kurs hade aldrig kvalitetssäkrats så bra och blivit så aktuell utan den kontinuerliga kontakten med samordnarna i nätverket. Tre av gästföreläsarna i nätverket har också deltagit som stående föreläsare i denna kurs. Andra kollegor på HLK har också på grund av nätverket blivit anlitade att arrangera fortbildning i flera av nätverkets kommuner.

Det mest utmanande med att vara nätverksledare för nyanländas lärande har varit att man har upplevt en splittrad roll vad gäller vilka man ska vara lojal mot. Uppdraget att vara nätverksledare från HLK och Skolverket är ju en del av ett regeringsuppdrag som förvaltats av Skolverket. I detta uppdrag vi har haft från Skolverket har det ingått att implementera ett systematiskt kvalitetsarbete i samordnarnas arbete ute i kommunerna med nyanlända elevers lärande som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men nätverksledarnas uppdrag har också omfattat en kontrollfunktion åt Skolverket. Detta har inneburit att vi fört närvarostatistik och att vi har samlat in, registrerat och sammanfattat vilka kommuner som via sina samordnare har lämnat in nulägesbeskrivningar, nulägesanalyser, utvecklingsplaner, påbörjade och slutförda insatser samt förväntade och uppnådda effekter. Samtidigt har vår egen filosofi varit att nätverket i första hand är till för samordnarnas och kommunernas egna behov, och i andra hand för att leva upp till Skolverkets behov av kontroll och dokumentation om vad som sker nationellt när det gäller insatser för nyanländas lärande. Vårt fokus i nätverket har alltid varit att det ska vara deltagarstyrt. Inför varje ny termin har samordnarna själva fått vara med och påverka innehållet i nätverksträffarna. Parallellt med detta har vi också lyckats med att få in alla dokument av våra samordnare som Skolverket har efterfrågat. Vi har därtill haft en mycket hög närvaro på våra nätverksträffar.

Att ett samordnarnätverk som detta fungerar och lyckas behålla de flesta kommunerna är inte en självklarhet. Vi träffar alla nätverksledare från övriga lärosäten två gånger om året och utbyter erfarenheter. En klar majoritet av nätverken fungerar bra, men flera nätverk på andra lärosäten har haft stora interna konflikter och en låg närvaro. Ett par nätverk har till och med fått avveckla sin verksamhet på grund av detta. Vår egen analys av vad som är viktigast för att kunna leda ett fungerande nätverk med kontinuitet under en fyraårsperiod är:

- Låt samordnarna själva vara med och planera en stor del av nätverksträffarnas innehåll.
- Utgå inte ifrån att du som nätverksledare har den största kompetensen vad det gäller specifikt innehåll kopplat till nyanländas lärande. Utnyttja istället den spetskompetens som finns hos samordnarna själva.
- Släpp din planering ifall samordnarna vid nätverksträffen har ett viktigare innehåll att fylla dagen med.
- Ha din egen lojalitet främst riktad mot samordnarnas behov.
- Lägg tid på att bjuda in externa gästföreläsare med expertkompetens.
- Var snabb som nätverksledare med att skicka ut all ny information från Skolverket till samordnarna.
- Att du som nätverksledare har en vetenskaplig kompetens för att leda ett systematiskt kvalitetsarbete som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.
- Att du som nätverksledare ser till att det alltid finns fika och att nätverket bjuder alla deltagare på lunch.

Även om vi inte själva riktigt tror på att man kan mäta, kontrollera och dokumentera sig fram till en högre kvalitet inom alla områden så kan vi konstatera att samordnarnas arbete med nulägesbeskrivningar, utvecklingsplaner och dokumentation av slutförda insatser och dess effekter har bidragit till att synliggöra allt arbete som görs och hjälpt samordnarna att strukturera sitt arbete. Det som inte syns och som är svårt att mäta är skapandet av alla goda



relationer, dels med nyanlända elever som öppnar dörrar i relationer, dels en meningsfullhet som skapar motivation hos individen för studierna. Här tror vi grunden till framgång för nyanländas lärande finns. Ett relationscentrerat lärande som i grunden handlar om att sätta individen i centrum. Att bli sedd som individ med allt vad det innebär av stimulans, möjligheter, erfarenheter och utmaningar. Det arbetet inkluderar mer än enbart själva lärandet och dokumentation av olika insatser.

Vårt motto utifrån den erfarenhet vi fått genom regionala samordnarnätverket för nyanländas lärare är, disharmoni hos individen – disharmoni i lärandet. Och är det något som återfinns hos nyanlända är det just disharmoni i olika former. Upplevelser som i många fall tillskrivs trauman, dock inte bara tidigare upplevelser utan i många fall även en oviss framtid. Detta kan inte den enskilde läraren alltid hantera, hjälpa och bearbeta hos den nyanlände. Detta innebär och får till följd att relationsbyggandet lärare – elev ytterligare måste tillföras en länk för att fungera, den mellan skola och övriga samhälleliga sociala institutioner. Genom att lärare och samordnarteam på skolor parallellt skapar, bygger och upprätthåller goda relationer med samhälleliga institutioner som Migrationsverket, kommun, socialvård, sjukvård, polis, idrottsföreningar, fastighetsägare och olika frivilligorganisationer kan situationen för nyanlända bli mer hanterbar och begriplig. I vårt nätverk har vi många bevis på hur dessa samarbeten givit mycket goda resultat. Noterbart är att dessa relationsbyggande samarbeten ofta enbart bygger på enskilda samordnares initiativ. Det ska dock höjas ett varningens finger i denna balansakt. Eldsjälen som brinner för sin arbetsuppgift kan få svårt att dra gränsen mellan arbete och fritid. Det välbekanta gå in i väggen syndromet ligger därmed nära. En annan effekt som kan leda till utbrändhet, uppgivenhet och handlingsförlamning är bemötande från rektor och huvudman i form av oförståelse, tystnad och likgiltighet. En situation som är förödande och som slutligen leder till att samordnaren kliver av uppdraget. Som tidigare framhållits har detta inträffat i vårt nätverk. Ett sätt att stävja detta är att bjuda in rektorer och huvudmän till nätverksträffarna. På så sätt skapas en insikt för arbetet och en djupare förståelse för samordnarnas och de nyanländas situation. Det finns även andra faror med ett allt för starkt enskilt engagemang utan att ha ett väl fungerande samordnarteam.

Ett för stort enskilt engagemang kan medföra att individen inte delegerar utan skapar ett alltför individcenterat kontaktnät. När personen sedan byter arbetsuppgift uppstår ett tomrum, ett vakuum som kan vara svårt att upprätthålla och bygga vidare på. Vår erfarenhet visar att samtliga ovan anförda effekter är svårt för att inte säga omöjliga att mäta och dokumentera, men är samtidigt några av de viktigaste faktorerna och kärnan i verksamheten för samordnare för att nyanländas lärande ska blir framgångsrikt. Ett lärande och relationsskapande bör baseras på teorin om de sex faktorerna utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolinspektionen 2019), där arbetet kring nyanländas lärande också bygger på SKA. Ett arbete som integrerats väl i vårt nätverk, men där samtliga aktörer måste samarbeta och där inte minst huvudmannens ansvar vilar tungt. SKA handlar enligt Håkansson (2013, s.7) om en ”grundläggande metodik för att tolka, förtydliga, formulera, följa upp och utvärdera mål” och det är huvudmannens ansvar att systematiskt och kontinuerligt dokumentera och utveckla insatser och utbildning (Skolverkets, 2012). Allt handlar därmed om att koppla samman vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet med kvalitet och SKA med nationella krav, mål och riktlinjer.

## Referenslista

Bjursell, C. & Sjö Dahl, C. (2018). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i kommuners styrdokument*. Skolchefinstitutets rapport 1:2018, Jönköpings universitet.

Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ekberg, J. (2009). *Invandringen och de offentliga finanserna. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi*. Stockholm: Finansdepartementet.

Fokus. (2016). *Integration*.

Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson J. och Sundberg D. (2016) *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och målpuffyllelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur och kultur.

Larsson, H A. (1999). *Boken om Sveriges historia*. Stockholm: Forum.

Migrationsverket. (2016). *Verksamhets- och utgiftsprognos Juli 2016*. Stockholm: Migrationsverket.

Olofsson, A. (2011). Lärares inställning till rektors ledning. I Höög, J. & Johansson, O (red.) *Struktur, kultur och ledarskap-förutsättningar för framgångsrika skolor*. Reviderad 2014. Lund: Studentlitteratur.

Persson S. (2017). Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. *Forskning i korthet*, nr 1 2017.

Regeringen (2015). *Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska*. U2015/3356/S.

Riksdagsförvaltningens utskottsavdelning. (2013). Utvärderings- och forskningssekreterariatet. *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan*. 2012/13: RFR 10.

Ruist, J. (2015). *Refugee immigration and public finances in Sweden*. Gothenburg: Department of Economics.

Skolinspektionen (2019). *Årsrapport 2018 - skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning*. Dnr 2018:8449.

Skollagen. (2010). 1 kap. § tredje stycket skollagen (2010:800).

Skolverket. (2012). *BRUK (Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet)*. [www.skolverket.se/skolutveckling](http://www.skolverket.se/skolutveckling).

Skolverket. (2015a). Systematiskt kvalitetsarbete-för skolväsendet. Skolverkets allmänna råd och kommentarer.

Skolverket. (2015b). *Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska* (dnr 2015:779).

Skolverket. (2018). *Uppdragsplan mellan Skolverket och Högskolan för kommunikation och lärande i Jönköping AB om uppdraget Att leda och stödja regionala nätverk för samordnare för nyanländas lärande* (dnr 2.7.4–2018:1724).

Skolverket. (2019). *Utvärdering av Skolverkets insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever. Delrapport: Dnr: 2017:00904*. Skolverket.

Skolverket. (2020). *Redovisade effekter 2019 utskick*. (Opublicerat dokument till nätverken 2020). Skolverket.

Statistiska Centralbyrån. (2008). *Integration – en beskrivning av läget i Sverige*. Örebro: Statistiska Centralbyrån.

Statistiska Centralbyrån. (2016). *Sveriges folkmängd från 1749 och fram till idag*. Örebro: Statistiska centralbyrån.

Sveriges Kommuner och Landsting. (2016). *Rena fakta om välfärden*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

# Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk

---



## Författare Susanna Anderstaf

*Susanna Anderstaf är universitetsadjunkt och doktorand i pedagogik med inriktning mot interkulturellt arbete på förskolan vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hon undervisar på förskoläraryrket och har under många år varit aktiv som föreläsare i en mängd olika uppdragsutbildningar varav flertalet av Skolverkets kurser, men med särskilt fokus på flerspråkighet och interkulturellt förhållningssätt på förskolan. Susanna har lång erfarenhet av att arbeta inom förskoleverksamhet liksom av undervisning inom högre utbildning med fokus på interkulturalitet.*

---

## Författare Tobias Samuelsson

*Tobias Samuelsson är professor i samhällsvetenskap vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Han undervisar om bland annat globalisering, migration, integration och interkulturella möten både inom läraryrket och på programmet Internationellt arbete. Tobias har tidigare bland annat varit verksam i forskning om föräldrastöd för utrikesfödda föräldrar och är nu verksam i ett tvärvetenskapligt projekt med fokus på europeiska mittpunkter.*



*”En sådan bok behöver egentligen alla människor som på något sätt jobbar med barn ha läst för att få ett perspektiv på livet och en rejäl spark i häcken”:  
Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk.*

## Inledning

Vi har alla en berättelse, en historia över våra liv, med minnen och händelser. Det är berättelser som hänger intimt samman med andras berättelser. Vi berättar, men vi blir också berättade. Fokus för detta kapitel är en kurs vid namn Flerspråkighet och interkulturalitet i förskolan om 7,5 högskolepoäng som ingår i Skolverkets fortbildningsinsats i det så kallade Förskolelyftet, numera benämnt som kommunförlagda förskolekurser.

I kapitlet kommer vi presentera exempel från denna kurs när kursdeltagarna, verksamma pedagoger på förskolan tar del av andra personers berättelser i form av vad vi valt att kalla skönlitterära verk, nämligen mer exakt självbiografier, skönlitteratur, och filmer. Utgångspunkten är, i linje med Edling och Rydgren (2015, s. 11) ”att skönlitterära verk inte bara kan ge nya idéer utan också erbjuda tankefigurer och ligga till grund för vad vi kallar kvalitativa simuleringar och tankeexperiment”. Vi kommer att ge exempel från en kursuppgift för att åskådliggöra hur läsning av olika berättelser kan utveckla interkulturella perspektiv, kompetenser och förhållningssätt hos såväl deltagarna som hos oss examinerande lärare.

Vi som skriver detta kapitel har på olika sätt varit delaktiga i ovan nämnda kurs. En av oss har varit skapare av kursen och kursansvarig under flera år och en har haft ett särskilt ansvar för uppgiften som är i fokus för kapitlet. En poäng med kapitlet är att slå ett slag för vikten av att läsa böcker och se filmer samt att diskutera dessa med sina kollegor, vänner och sin familj. Detta kan man göra på fritiden, i arbetslaget eller som del av en högre utbildning. Vi menar inte att vi har uppfunnit en ny modell för lärande, seminarier i vilka man diskuterar litteratur och filmer förekommer redan sen länge som inslag i olika skolämnen. Vi vill dock slå ett ytterligare slag för värdet av detta. Det finns ytterligare poänger. Vår erfarenhet från högskoleutbildning är att det när det kommer till kurslitteratur finns en viss skepsis mot annat än ren facklitteratur. I kapitlet framhåller vi flera olika värden av användandet av skönlitterära verk som självbiografier, skönlitteratur, och filmer och vad inkluderandet av sådana

kan generera inom högskoleutbildning. Forskning pekar på viktiga lärdomar som serveras i den typ av litteratur som använts i kursen (Czarniawska, 2020). Våra kursdeltagares metakognitiva reflexioner som presenteras i kapitlet visar de värdefulla processer som kan uppstå i dylikt läsande och kompletterar på detta sätt tidigare studier.

## Kursens framväxt

År 2009 fick Skolverket uppdraget från regeringen att utveckla kompetens gällande förskolans förstärkta pedagogiska uppdrag (Regeringsbeslut U2009/2216/S). Denna satsning kallades i dagligt tal "Förskolelyftet", och riktades mot verksamma pedagoger i förskolan. Den första omgången av satsningen var mot ämnesområden som barns språkliga och kommunikativa utveckling, matematisk utveckling, samt naturvetenskap och teknik där ambitionen var att öka förskolepersonalens kompetens kring de skärpta kraven i den då reviderade läroplanen. Den andra omgången av denna förskolesatsning startade hösten 2013 då bland annat kursen *Flerspråkighet och Interkulturalitet i förskolan*, 7,5 hp efterfrågades. Bakgrunden till efterfrågan var att Skolinspektionens granskning (2012) pekade på en rad brister på flera förskolor kring arbetet med ett interkulturellt förhållningssätt, och att arbetet med flerspråkighet behövde utvecklas. Inspektion fann att personalen på förskolorna inte gav barn möjligheter att utveckla flerkulturella identiteter, varken via språk eller kultur. Personalen i den aktuella granskningen hade inte heller några tydliga mål eller planer vad gäller att kombinera uppdraget med kulturell mångfald och flerspråkighet. Skolinspektionens granskning föranledde då ytterligare fortbildningsinsatser. Uppdraget gavs till Skolverket som i sin tur skickade ut förfrågan till olika lärosäten, om intresse fanns att genomföra en kurs med detta innehåll. Innehållet i kursen skulle utveckla kompetens gällande flerspråkiga barns utveckling och lärande och att deltagarna skulle utveckla ett interkulturellt förhållningssätt på förskolan. Detta i sin tur skulle generera ett arbetssätt som skulle stödja flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling utifrån ett interkulturellt förhållningssätt.

Vid planeringen av uppdragskursen på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University, började vi lärare att diskutera de två

områdena flerspråkighet och interkulturalitet och dess relation till varandra. Vi kom då överens om att starta i frågan; ”Vad innebär ett interkulturellt förhållningssätt?”, då vi ansåg att det var en förutsättning för att kunna arbeta med och förstå vikten av flerspråkighet. Därför gjordes ett skifte i ordningen av de olika momenten så att det interkulturella kom före delen om flerspråkighet. En effekt av detta skifte blev att den första uppgiften innebar att läsa självbiografier, skönlitteratur och se filmer, en uppgift vi återkommer till. Vi var överens om att avsluta kursen med ett projekt som omfattade både flerspråkighet och interkulturalitet. Centralt i kursen var att deltagarna skulle utveckla insikt och kunskap kring interkulturella perspektiv och förstå dessas betydelse för arbetet med flerspråkighet på förskolan. De lärare som ingått i kursen har representerat olika akademiska discipliner som till exempel sociologi, pedagogik och estetik. Det har även förekommit gästlärare med olika bakgrunder, som till exempel konstnärer, verksamma förskollärare och en dans/rytmikpedagog. Tanken med denna variation av professioner var att ge kursens innehåll flera perspektiv och nyanser. Just att ge flera nyanser och perspektiv ses som centralt för ett interkulturellt perspektiv på utbildning.

Men vad kan ett interkulturellt perspektiv vara? Det är en fråga det inte finns ett entydigt svar på, men fältet är stort och berör en rad discipliner såsom filosofi, pedagogik, psykologi och sociologi. Pirjo Lahdenperä, Sveriges första professor i pedagogik med interkulturell inriktning, framhåller att gemensamt är att interkulturalitet förutsätter en mellanmänsklig interaktion, där mening skapas genom att olika personer möts och är medskapare till att skapa ny mening åt varandra och därmed ge nya perspektiv (2004). Vidare framhåller Lahdenperä (2004, 2018) att begreppet interkulturalitet också omfattas av etiska värden, som ömsesidig respekt, erkännande av varandras olikheter, jämlikhet och social rättvisa för att nämna några. För att utveckla interkulturella perspektiv framhåller Lahdenperä (2018) tre kompetenser som särskilt betydelsefulla. Kortfattat kan sägas att den första kompetensen handlar om medvetenhet och förståelse för kulturella skillnader. Medvetenhet innebär att utveckla förståelse för såväl sin egen kulturella bakgrund som andras. Den andra kompetensen handlar om affektiva aspekter såsom att utveckla positiva attityder gentemot andra kulturer, där begrepp som nyfikenhet, empati och respekt är centrala. Den tredje kompetensen handlar om handlingsaspekten,



vilket innebär att kunna utveckla sociala och tillitsfulla relationer i samarbetet med andra människor i mångkulturella miljöer. För att utveckla interkulturella perspektiv så behöver vi utmana de bilder vi har av varandra och oss själva skriver Lorentz och Bergstedt (2016), dels hur vi har skapat dessa bilder, dels hur vi uppfattar andra via dessa bilder. Det behöver inte handla om människor från olika länder utan kan likaväl handla om människor från samma land. För att utveckla interkulturella perspektiv behöver vi både möta det förgivettagna hos oss själva och utmana stereotypa bilder av den vi möter (ibid). Detta har varit en viktig hållning i den aktuella kursen och för den aktuella uppgiften.

## Deltagarna

De deltagare som hittills genomfört kursen, vilken har genomförts i ett flertal kursomgångar, har övervägande varit personal som varit verksamma inom förskolan, såsom rektorer, förskollärare, barnskötare, specialpedagoger och modersmåls lärare. Men även lärare från SFI och Komvux har gått kursen. En del av deltagarna har examinerats och har därmed kunnat få högskolepoäng för sina kurser och andra har läst kurserna utan att examineras och har istället kunnat erhålla ett studieintyg. Deltagarna har haft olika förutsättningar att genomföra kursen, några har fått tid och utrymme av huvudman i sina befintliga tjänster, några har blivit beordrade och några har läst kursen utöver sin ordinarie arbetstid. Genomströmningen har varit mycket god i kursen, cirka 90 % av deltagarna har slutfört kursen.

### *Uppgift: Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk*

I kursen fanns tre uppgifter. Den första innebar att ta del av skönlitterära verk parallellt med de kursböcker som belyser interkulturella perspektiv, den andra fokuserade på att fördjupa kunskaper kring flerspråkighet och den tredje handlade om att iscensätta ett projekt tillsammans med andra som förenar det interkulturella och flerspråkiga arbetet i olika lärmiljöer med inspiration av olika estetiska uttrycksformer.

I följande kapitel är fokus på den första uppgiften – ”Att utveckla interkulturella perspektiv via skönlitterära verk”. Det var ett moment som innebar att

deltagarna fick ta del av olika skönlitterära inslag, som böcker och filmer (se tabell 1). Uppgiften introducerades i stora drag så här:

*Varje människa, liksom du, har en berättelse, en historia som vi bär med oss i livet, där dåtid, nutid och framtid flätas samman. Varje människa är också en del av andras berättelse och historia på många sätt. Vi sätter spår. De verk ni kommer ta del av i följande uppgift kommer ge er en inblick i olika liv. Fundera över vad din berättelse har att göra med det verk du tar del av? Du ska välja minst tre centrala begrepp utifrån ett interkulturellt perspektiv. Dessa begrepp är: migration, integration, respekt, barndom, utanförskap, möten, "Den Andre", makt, "vi och dom", språk, uppväxt, gemenskap, mångfald, villkor, etnicitet, och demokrati, alltså begrepp som finns inom interkulturella perspektiv.*

Vi lärare som ansvarat för uppgiften har i de flesta fall valt ut de verk som deltagarna fått välja emellan, men det har också förekommit att deltagarna kommit med förslag och egna idéer. Det fanns en ambition att verken i möjligaste mån skulle vara autentiska. Vid urvalet var det också viktigt att verken skulle belysa, men inte förstärka fördomar och bidra till en viss form av exotifiering, vilket vi ibland upplevde att exempelvis boken *Jag är Zlatan Ibrahimovic, min historia* kunde göra. Parallellt med läsningen av de skönlitterära verken skulle deltagarna läsa valda delar av kurslitteraturen, där aktuella begrepp inom det interkulturella fältet belystes utifrån olika teorier och perspektiv. Deltagarna valde själva ut några begrepp som skulle bearbetas och diskuteras vid examinationen. Uppgiften innebar att alla deltagare har sammanfattat en text på cirka 800 ord som de har skickat in till examinerande lärare samt att de diskuterat med andra deltagare i grupper om cirka fyra personer.

## Examination

Vid examinationen har examinerande lärare på olika sätt deltagit i gruppdiskussionerna och till exempel ställt frågor, bett om förtydligande och vid behov bett deltagarna utveckla sitt resonemang för att vidareutveckla sina tankegångar. Deltagarna gjorde inlägg löpande under den tidsperiod som seminariet pågick, vanligtvis under en vecka. Några deltagare gjorde många, långa och

återkommande inlägg under hela veckan medan andra gjorde få och något kortare inlägg via en lärplattform. I några kurser pågick seminariet under en längre tidsperiod upp till två veckor då kursdeltagarna fick tid att tänka, tänka vidare och ibland tänka om mellan sina olika inlägg och innan de besvarade frågor och kommentarer. I de fall deltagare hade problem att skriva utvecklade inlägg bistod läraren med frågor. I några fall har deltagarna i stället organiserat fysiska träffar där läraren också varit närvarande. I texten använder vi citat för att illustrera material från kursvärderingar samt från kursens diskussioner på lärplattformen. För att anonymisera kursdeltagarna använder vi inte namn på personer eller platser.

## Lärorikt på flera sätt

I kursen pågick som nämnts diskussioner runt böcker och filmer vanligtvis under en till två veckor. Deltagarna gjorde inlägg där de presenterade sin läsning kopplat till de begrepp de fått med sig i uppgiften. Andra deltagare, som ibland läst samma bok men inte alltid, ställde frågor, kommenterade och gjorde ibland kopplingar mellan den bok som presenterades och den de själva läst. Även läraren ställde som nämnts frågor och kommenterade. Poängen med kursen och momentet med skönlitteratur och filmer är självklart att deltagarna ska lära sig specifika saker (uttryckta i kursplanen). När vi i diskussionerna frågat vad deltagarna tycker de lärt sig så ser vi att momentet ger upphov till många typer av lärdomar. En kursdeltagare berättar att:

*Du frågar vad jag lärt mig av film och bok... Jag tycker inte det är så enkelt att svara på det, men jag tänker att i varje möte med en annan människa, lär jag mig något nytt (tänker att det är en form av möte att få ta del av någons livsberättelse, i detta fall Zozo och Miriam) Båda berättelserna är starka! Av filmen med Zozo kanske jag lärt mig att vara vaksam och lyssna in, de barn jag möter i min profession i förskolan. När det gäller boken om Miriam, som jag blev mycket fascinerad av - kanske, återigen, inte döma människor; vi vet aldrig vad som finns i ryggsäcken och vad människor varit med om. Man behöver påminnas om och om igen!*

Att ha samtal om filmer och böcker som de som använts i kursen kan vara ett smörjmedel i fortsatt kollegialt lärande. En kursdeltagare skriver att ”Jag tror

att det är viktigt att diskutera mycket med sina kollegor och prata om svåra saker, till exempel förhållningssätt och bemötande. Filmer och böcker som dessa kan ge en tankeställare och bli en inkörsport till att få i gång samtal.” Ett tema som framkommer i många deltagares inlägg är att böcker och filmer som de i kursen, kan generera ökad förståelse och empati. En deltagare skriver att:

*Ibland är [det] svårt att greppa att livsvillkoren kan se så olika ut i olika delar av världen. Saker som vi i vårt land tar för självklara är på andra ställen en ständig kamp. Att få en inblick i hur livet kan se ut i andra delar av världen är aldrig fel. Det kanske också kan öka förståelsen och acceptansen för de som lämnat ett liv bakom sig för att komma hit till Sverige för att skapa sig ett nytt.*

I diskussionerna framkom att deltagarna tyckte att historierna var lärorika på flera sätt. Deltagarna menade att till exempel filmen *Zozo* och boken *Jag är Zlatan Ibrahimovic, min historia* fick dem att fundera över barn de själva möter i sin vardag. Deltagarna blev uppmärksammade på hur olika uppväxter personer i samma land, stad eller område kan ha. Ibland fick berättelsen dem att fundera över vilken utmaning det egentligen måste vara att komma från ett annat land och vara ny i Sverige och hur viktigt det då är att förskolans personal lyckas bemöta dessa barn och deras föräldrar på ett bra sätt. Men berättelserna handlade inte alltid om en huvudperson som hade migrationsbakgrund eller var del i en familj med en sådan bakgrund. Böckernas berättelser belyser även i några fall uppväxter i familjer med ekonomiska, sociala och psykiska problem. Återigen kom deltagarna in på vikten av ett respektfullt bemötande, men även på vikten av att kunna ”läsa av” barnen. Deltagarna talade om de olika ”ryggsäckar” vi alla bär med oss genom livet som innehåller erfarenheter som på olika sätt påverkar oss och om vikten av att just försöka förstå varje individ och hur dennes bagage påverkar den. En deltagare nämnde till exempel Zlatans bok och skrev att alla i förskolan bör läsa denna:

*... för att få sätta sig in i någon annans liv och försöka se det utifrån en väldigt utsatt människas livsvillkor. Det gör att jag som förskollärare får en mer medvetenhet i hur jag ska arbeta med våra olikheter. Och återigen hur viktigt det är att SE barnen. Respektera dem för den de är.*

En annan deltagare som läst boken *Resan som började med ett slut* skriver som svar, på en fråga från läraren, att hon tror att denna bok skulle vara bra att läsa både för äldre skolbarn, pedagoger och vuxna. Hon skriver vidare att "Kanske skulle en del fördomar minska i och med förståelsen hur fruktansvärt jobbiga saker en del människor varit med om innan dom kom hit till Sverige. Ökad kunskap leder förhoppningsvis till ökad förståelse".

Ett återkommande tema i deltagarnas berättelser är att böckerna och filmerna gett dem ökad förståelse för det andra gått/går igenom. En deltagare skriver att man genom läsningen får mer insikt om hur en del flyktingar har det och vad de har gått igenom samt "att man ska vara tacksam för att vi lever i ett land som är välfungerande och tryggt". Böckerna, menar en deltagare, ger "större förståelse för de människor flyktingar som kommer hit men även för dem som kommer hit som arbetsinvandrare från fattiga länder. Vad är deras historia?". Samma deltagare skriver vidare "Jag tror att om de fick välja så hade det inte varit krig och/eller misär i deras hemland. De hade då kunnat bo kvar i trygghet i ett land där de känner till vilka seder och bruk det är som gäller och där de behärskar språket." En deltagare skriver, utifrån boken *Hopp. Doaas flykt till Sverige*, att hon tror att boken kan skapa förståelse för människor på flykt och att de som lyckas ta sig till Sverige är vanliga människor som vill leva ett tryggt liv med framtidsutsikter.

Alla deltagarna var dessutom ense om att även andra, barn i olika åldrar samt pedagoger och andra vuxna, borde läsa böcker som dessa för att på samma sätt få bättre insyn i vad deras medmänniskor går igenom samt för ökad förståelse. Deltagarna såg ett värde i att använda böcker som dessa i skolutbildningen då många som behöver läsa böckerna för att komma till insikt annars inte skulle välja att läsa dem. Deltagarna lyfte även upp vikten av att jobba med att förebygga xenofobi tidigt och en deltagare skriver att "då har vi som forskollärare en väldigt viktig roll och uppgift."

## Om faran med att kulturalisera

När man i vardagliga samtal talar om kultur i Sverige handlar det inte sällan om andra människors kultur, om kultur i andra länder. Ibland lyfter skribenter fram Sverige och svenskar som kulturförnekare, som ett land och personer

som inte vill kännas vid sin kultur, som kanske till och med inte är stolta över sin kultur (Arnstberg, 2005; Korn, 2017; Rojas, 2001). En annan förklaring kan vara att den egna kulturen (de ofta outtalade normer runt vilka vi organiserar våra liv) för de flesta människorna ligger under ytan, den är ingenting man dagligen går runt och tänker på, den är inlärd genom livet, har blivit förkroppsligad och har blivit en del av ens normalitet (Lahdenperä, 2018; Stier, 2009). I den svenska självbilden ingår, pekar skribenterna på, att vi upplever oss bo i ett av världens modernaste länder och denna modernitet rimmar i mångas ögon kanske illa med kultur som kanske snarare minner om gamla förlegade traditioner och levnadssätt (Arnstberg, 2005; Rojas, 2001). Att tala om andra människors kultur, om den kultur som människor från andra länder antas ha, som man tänker sig styr dessa människors beteende och tänkande förefaller dock inte lika svårt. Ytterligare en problematik verkar vara att man lite förenklat tänker sig att kultur är lika med land eller nation (Stier, 2009; Thörn, 2004). Det vill säga att varje land innehåller en kultur, att alla i ett land har samma kultur, en svensk kultur i Sverige, en Nigeriansk kultur i Nigeria och så vidare. Kulturer är, som forskning pekar på (Thörn, 2004), sällan så homogena, de följer inte alltid nationsgränser och de flesta länder i världen innehåller flera kulturer.

Deltagarna i denna kurs skriver att de genom läsandet kommit att fundera över vad svensk kultur egentligen är, om kulturen handlar om det som brukar omfattas av det estetiska kulturbegreppet som högtider, musik, litteratur, film eller om kanske det mer antropologiska kulturbegreppet som handlar om hur samhällen organiseras är mer relevant att använda. De resonerar om vilka filmer och vilken litteratur som skulle vara relevant, vad som skulle kvalificera sig som svensk film och litteratur, och vad som egentligen gör just denna svensk, om det finns något som är enbart svenskt och vem som beslutar vad som är svensk kultur. I de texter från kursdeltagarna som använts för detta kapitel återfinns flera exempel där de böcker eller filmer deltagarna har tagit del av har fungerat som ett slags ögonöppnare just vad gäller det faktum att kulturella skillnader inte alltid handlar om att man kommer från olika länder. En deltagare skriver:

*...tänk vad många olika kulturer och språk det finns i vår värld. Men framför allt hur olika det ser ut i Sverige gällande språk och kultur, detta tar man inte alltid upp till ytan när man diskuterar.*

Ett tema att arbeta med i sin analys som deltagarna fått med sig från kurslaget i sina diskussioner är begreppsparet ”vi och dom”. Efter läsning och diskussion skriver en deltagare att ”vi- dom, detta finns överallt. Det behöver inte handla om att vi har utländskt ursprung”.

Man kan som tidigare nämnts, emellanåt i samhällsdebatter ta del av diskussioner i vilka kultur används som huvudsaklig förklaringsgrund när man ska klargöra varför olika individer eller grupper med migrationsbakgrund gör som de gör. Det kan till exempel handla om debatter om kriminalitet. I vissa debatter kan det framhållas att det är individer eller gruppers kultur som gör att de begår brott eller att det i någon viss kultur inte är fel att göra på ett visst sätt. Inte sällan utmålas bilden att det bara är ”invandrarna” som har kultur och är formade av traditioner och att svenskarna står fria från denna typ av ”gammalmodiga” företeelser. Som redan nämnts har forskare påpekat att detta är en felaktig bild. Att använda kultur som huvudsaklig favoritförklaring, och ofta bortse från andra förklaringsgrunder som till exempel socio-ekonomiska förklaringar, brukar kallas för att kulturalisera (Wikström, 2013).

I de diskussioner som följt i dessa kurser efter att deltagarna läst litteraturen och tittat på filmerna framkom att deltagarna själva emellanåt kulturaliserat lite nu och då, att de förenklat barn eller föräldrars beteenden och förklarat dem med barnens eller föräldrarnas kultur. I sin läsning, berättar deltagarna, har de dock så att säga fått syn på sig själva. Det är alltså inte alltid så att läsningen om någon annans liv, om uppväxt på en plats lång borta eller om flykt som i och för sig förmedlat ny kunskap, har varit det viktigaste. Det är snarare så att de genom läsningen om andra personer kommit att få syn på sig själva, på hur lite de egentligen vet om de barn och föräldrar de möter varje dag och, påpekar deltagarna, hur filmer och böcker ger dem ökad medvetenhet om hur även de själva bär på och formas av kultur och tradition. Ett viktigt steg mot att sluta kulturalisera är att man blir varse att man själv påverkas av kultur, att kultur formar hur man tolkar världen, men samtidigt att kultur inte är allt, att kultur är föränderlig och att gränserna mellan olika kulturer är flytande (Banks, 2006; Portera, 2008; Stier, 2009).

I några av kursens böcker och filmer ställs berättelsernas karaktärer inför olika dilemman. I något fall handlar det om och hur personer ska ingripa när ett barn

far illa, i något fall om personer som betar sig xenofobiskt och i något fall om personer som hjälper flyktingar. Kursens deltagare beskriver att kursmomentet fått dem att fundera på hur de själva skulle agera i samma situation. En deltagare som läst boken *Svinalängorna* skriver att ”den här boken har fått mig att tänka på hur bemöter jag och ser de utsatta som finns i min närhet”. En annan deltagare som sett filmen *Mannen från Le Havre* som bland annat handlar om en man som gömmer en flyktingpojke, har gjort att hon själv kommit att börja fundera över hur hon hade agerat om hon hade varit i samma situation som mannen i filmen. Deltagaren skriver att filmen väckt frågan, men att hon inte kan svara på hur hon hade handlat. Böckerna och filmerna innehåller inte alltid ett tydligt eller självklart handlingsprogram, och det är egentligen inte heller meningen. Litteraturen väcker många tankar. Delar av dessa tankar hinner behandlas i diskussionerna med andra deltagare och läraren i momentet, andra tar de med sig hem och fortsätter tänka på. Vissa tankar kan de bära med sig till sitt arbetslag, till sina vänner och till sin familj.

## När erfarenheter möts

Litteraturens och filmernas främsta roll är alltså inte alltid att leverera lösningar. Ibland kan de snarare sätta fingret på utmaningar. Kursens litteratur och diskussionerna med kurskollegorna som ibland har egna erfarenheter av migration och av uppväxt i socialt utsatta familjer, som de delar med sig av, fungerar ibland som ögonöppnare. En av kursens deltagare uttrycker i de diskussioner som förts i relation till kursens böcker och filmer, att de har blivit påmind om saker som de själva, och personer med samma ekonomiska och sociala livssituation som dem, ofta tar för givet. En kursdeltagare som läst boken *Jag är Zlatan Ibrahimovic, min historia*, och i denna bok hade slagits av den ekonomiskt svåra situation Zlatan växte upp i, hade diskuterat denna med kurskollegorna och skrev till exempel att:

*Jag tänker mycket på mitt eller rättare sagt på vårt jobb när jag läser både boken och det ni skriver och beskriver. Tänk vad man tar saker och ting för givet, jag har heller aldrig ...behövt tänka på mat eller att jag inte ska ha några kläder eller så. Det har liksom nästan alltid varit serverat.*



En annan deltagare som läst boken *Svinalängorna* berättar dels att hon ”Kunde inte lägga den ifrån mig och ”sträckade” den på en kväll”. Deltagaren skriver också:

*Kände mig oerhört betryckt och ledsen efteråt men upplevde ändå boken som oerhört viktig. Det finns ju fler som [annan deltagares namn] och jag, som växt upp i Svenssonidyllen och aldrig sett något annat än det vi själva växt upp i. Sedan har jag ju självklart förstått med åren att alla människor har olika bakgrund, erfarenheter och förutsättningar. Men det är inte alltid den vetskapen letar sig in i hjärtat och griper tag, därför blir böcker som Svinalängorna oerhört viktiga. En sådan bok behöver egentligen alla människor som på något sätt jobbar med barn ha läst för att få ett perspektiv på livet och en rejäl spark i häcken. Det finns så många barn som inte har något skyddsnet i livet och där MÅSTE vi vuxna i barnens närhet kliva in och ta ansvaret att vara deras skyddsnet. Tycker även att skolbarn i de äldre åldrarna borde läsa den, återigen för att få se att människor har olika förutsättningar i livet.*

I deltagarnas diskussioner fanns även embryon till vad som kan vara en väg vidare mot ett mer interkulturellt förhållningsätt. En deltagare skriver att hon bedömer att folk i allmänhet, i mötet med andra människor, lägger för mycket fokus på det som är annorlunda och inte på det som de har gemensamt. Deltagaren skriver att en lärdom från kursen är ”att vi kan vara så mycket mer än bara svenskar och att man är individ och inte ett folkslag, land eller kultur”. En annan deltagare skriver:

*...det är viktigt att man jobbar med sin egen självbild. Vem är jag? Vad har jag för värderingar och varför? Många gånger tror jag att otrygga personer, som känner sig vilse i tillvaron, har lättare att skylla sin miserabla situation på andra (till exempel invandrare) än att självgranska sig själva.*

En deltagare, som under diskussionerna på lärplattformen läst en annan deltagares recension av Jonas Gardells bok *Till minne av en villkorlös kärlek*, skriver att detta gjort att hon kommit att tänka mycket på Sverige nu och då. Deltagaren skriver att ”Idag pratar vi om nationaliteter medan man förr pratade om vart ifrån i landet man kom, vilken samhällsklass med mera. Vi människor

tycks hela tiden hitta nya grupperingar att utgå ifrån så man får ett vi och dom”. Samma deltagare skriver vidare att ”Vi pratar ofta om kultur som att det är från olika länder men så är ju inte alls fallet”. Deltagaren avslutar detta resonemang genom att konstatera att:

*Medan vi har läst böckerna och reflekterat runt dom så har ordet kultur generellt fått en annan innebörd för mig. Vad är en kulturkrock? Är det frun som blir hemma med barnen som hos familjen Gardell eller är det när folk kommer hit från andra länder och firar andra högtider än oss?*

Läsandet av böcker samt de filmer som erbjuds i kursen har gett deltagarna nya perspektiv på deras eget samhälle. Ibland beskriver de närmast sin upplevelse som ett uppvaknande. De nämner att de arbetar med frågor om främlingsfientlighet och diskriminering i skolan med barnen, men att det bara känns som om de skrapar på ytan, som att det finns mer djupgående frågor i samhället i stort som måste hanteras. En deltagare skriver:

*Det känns som om det saknas grundläggande kunskaper om vårt mångkulturella samhälle men även vad det innebär att leva här. Är vi ens medvetna om att vi i Sverige lever i ett mångkulturellt samhälle?*

## Att komma bortom eländesbeskrivningarna

Ovan har vi lyft fram ett antal belysande exempel på hur deltagarnas läsande av böcker och hur de genom att se på filmer, har kommit till olika former av värdefulla interkulturella insikter. De böcker och filmer vi valt att använda för kursen har hjälpt till i dessa processer. Vi vill dock även understryka värdet av de diskussioner som förts i kursen runt böcker och filmer där deltagarna presenterat reflektioner för varandra samt för den lärare som följt och deltagit i diskussionerna. Många av de berättelser som presenteras i de böcker och filmer som används i kursen beskriver tragiska familjeöden med både död och misär, trasiga uppväxter, utanförskap och umbäranden. Berättelserna slutar oftast lyckligt, men vägen dit är ofta både lång och olycklig. Deltagarna blev ofta berörda av berättelserna. De lyfter i sina inlägg fram att de olika böckerna och filmerna ger dem ökad kunskap om världen samt perspektiv på förenklade

mediabilder. Ibland berättar de att de har svårt att läsa klart eller se klart en film på grund av berättelsens gripande innehåll och att de till exempel får läsa böckerna i delar, lite i taget och ta långa pauser emellan för att samla sig.

En deltagare bad om och fick läsa Waris Diries bok *En blomma i Afrikas öken*, en bok som ej fanns med bland de förslag som tillhandhölls. Boken beskriver författarens uppväxt som nomad på den somaliska landsbygden, en berättelse om bland annat kvinnlig omskärelse och en flykt från familjen. I sina inlägg beskriver deltagaren bokens innehåll samt skriver att boken ”var jobbig att läsa. Man kan inte föreställa sig hur denna kvinna har haft det” samt att ”det är svårt att förstå att barn växer upp på detta sätt för det är så långt ifrån hur jag själv har vuxit upp”. Deltagaren avslutar sin genomgång av boken med att konstatera att hon är lyckligt lottad som är född och uppvuxen där hon är. Givet det livsöde som gestaltas i boken kan man lockas hålla med kursdeltagaren. På samma sätt kan man känna inför de berättelser som finns att tillgå i kursen om ett liv på flykt, om uppväxter i krigsdrabbade länder eller om uppväxter i socialt och ekonomiskt utsatta familjer i olika delar av Sverige. Det gäller dock att inte sätta punkt där i diskussionen, även en berättelse som denna innehåller potential för lärande bortom detta konstaterande. En överhängande risk med att stanna vid sådana slutsatser, att inte fortsätta diskussionen och att problematisera berättelsen, är att man snarast riskerar förstärka en ensidig beskrivning av livet på andra platser, till exempel i Afrika eller till exempel i förtortens nedgångna miljonprogram, och av ”dom andra” (Jfr. Berg, 1998).

Läraren påpekade i nämnda diskussion att det finns ett potentiellt problem med böcker som *En blomma i Afrikas öken*. Det finns alltid en risk att detta blir den enda boken vi läser om Afrika. En hel kontinent som innehåller massor av människor, kulturer, religioner, traditionell livsföring, men även hypermoderna städer och livsstilar, allt detta kokas ned till en enda berättelse. Detta är dessvärre ofta den enda bild av Afrika och människorna där som kommer fram i medierapportering. Journalisten och författaren Anders Ehnmark lär en gång ha sagt något i stil med att ”Vi vet mycket om hur människor i Afrika dör men inget om hur de lever”. De medieberättelser som fokuserar på Afrika tenderar att fokusera på en typ av berättelse och detta riskerar forma vårt sätt att se och tänka på kontinenten, och dessvärre dra långtgående slutsatser om de som bor

där (Palmberg, 2007). *En blomma i Afrikas öken* är en berättelse om ett liv i Afrika, men inte berättelsen om alla liv, om alla människor i Afrika. Problemet är att vi i media och bokrapportering sällan får veta något mer om Afrika än skräck och elände. Samma tendens finns vad gäller förorter i vårt eget land. Förorterna och människorna som lever där tenderar att endast uppmärksammas i samband med bilbränder, brottslighet och våldsamheter (Dahlstedt, 2018). Detta är ju dock platser som innehåller massa olika människor med olika bakgrunder som lever sina fredliga liv och försöker få vardagen att gå ihop precis som människor överallt annars i Sverige. Dessa berättelser, majoritetens historia om livet i förorten eller Afrika, får vi sällan läsa om och den syns sällan på tv.

En viktig funktion med de diskussioner som förts på lärplattformen har varit att komma bortom och inte bara fastna i de eländesbeskrivningar som förmedlas i böcker och filmer. En ambition med kursinslaget har varit att försöka skapa diskussioner i vilka deltagarna och läraren gemensamt försöker utveckla ett interkulturellt perspektiv. Såväl deltagare som lärare har gett viktiga bidrag i denna process. Läraren har ställt följdfrågor, ombett deltagare utveckla sina resonemang, återkoppla bättre till övrig mer teoretisk kurslitteratur och vid tillfälle ifrågasatt en del deltagares påståenden samt bett dem belägga påståenden. Kursdeltagarna har på samma sätt gett viktiga bidrag till diskussionerna. En betydelsefull del i diskussionerna är att deltagarna har erbjudit varandra exempel på strategier och arbetssätt sprungna ur deras egen professionella och privata erfarenhet för att komma vidare och inte bara fastna i eländesbeskrivningar. Deltagarnas inlägg har på detta sätt varit väldigt konstruktiva och har spelat en viktig roll i lärandet. Diskussionerna har därmed inte enbart varit teoretiska, akademiska diskussioner för att lösa en kursuppgift utan har haft en framåtsyftande ambition att ge deltagarna verktyg för att fortsätta arbetet på sina respektive förskolor även efter kursens slut.

## Avslutande resonemang

I detta kapitel har vi med hjälp av kursdeltagares metakognitiva reflexioner försökt illustrera hur läsande och samtal om självbiografier, skönlitteratur och filmer kan fungera som bränsle i möten mellan människor, och de positiva

effekter detta kan generera. Vi försöker slå ett slag för användningen av skönlitterära verk, men som vi skrev i inledningen handlar det inte om att frångå den traditionella facklitteraturen, utan om att våga addera andra typer av litterära verk i kursers litteraturlista jämte den traditionella kurslitteraturen. Vi vill mot bakgrund av det genomförda kursinslaget och det vi presenterat i kapitlet lyfta fram tre områden där de värden som användandet av skönlitterära verk kan ge, vid högskoleutbildning, blir tydliga. De tre områdena är: *Kollegiala möten, Att bli berörd och Nya perspektiv.*

### *Kollegiala möten*

Vi vill börja med att lyfta fram de värden inslag med skönlitterära verk kan få för kollegiet i verksamheten på fältet och efter det vad inslaget gett oss utbildare på högskolan. I den sista uppgiften i kursen som bestod av att deltagarna skulle skriva fram sina lärdomar utifrån kursens mål samt formulera visioner om hur och vad de vill gå vidare med från kursen, har inslaget med skönlitterära verk lyfts fram vid flera tillfällen. Flera deltagare beskriver att de på sina respektive enheter ska starta bokcirkel som utgår från det de läst i kursen. Men också att barnen och deras föräldrar på förskolan har en berättelse som är viktig att få ta del av.

Vi vill också framhålla de lärdomar som vi lärare på högskolan har fått via detta moment. Inför kursens genomförande har kursansvarig och examinator för uppgiften läst och tagit del av de verk som förekommer i kursen, men även lärare som ansvarat för andra moment i kursen har blivit nyfikna och tagit del av olika verk. Detta har genererat samtal oss emellan där vi har diskuterat vad olika berättelser och röster från skönlitterära verk kan bidra med i utbildning och undervisning. Dessa samtal har skapat ett mervärde då kursens olika lärare har lärt känna varandra bättre. Våra erfarenheter är att lärare som ska ingå i en kurs ofta kommer från samma disciplin eller företräder samma område. Inte sällan utses dessutom lärarna av en ämnesansvarig och varje enskild lärare väljer en kursbok som denne ansvarar för i kursen. I denna kurs har vi istället haft ambitionen att lärarna ska företräda olika discipliner, vilket vi har sett som en spännande del. Vi som ansvariga lärare har också fått möjligheter att diskutera olika kulturella uttryck, och har kunnat möta övriga kollegor i intressanta samtal. I dessa samtal har vi kunnat bli ”nya” för varandra. Vi har

exempelvis diskuterat boken *Jag är Zlatan Ibrahimovic, min historia*, som många deltagare valde under en period. Vad gör den boken med en läsaress samhällssyn, förstärker den fördomar eller nyanserar den förståelse? Vi som lärare har ett ansvar i dessa processer. Vid flera tillfällen har vi exempelvis sett en bok bli recenserad på tv, sett en intervju eller en film och har som följd av detta skickat e-post eller sms till andra lärare i kursen om att det skulle kunna passa i ”vår” kurs. Kursen har på detta sätt känts levande, och erbjudit en mer personlig och gemensam känsla mellan oss kollegor.

### *Att bli berörd*

Det andra området handlar om betydelsen av att bli berörd i ett utbildnings-sammanhang. Som vi nämnt tidigare handlar interkulturalitet om att möta andra människor, ta del av andras berättelser och i samma stund ta del av sin egen berättelse. Vid många tillfällen har deltagare blivit berörda, framför allt av boken *Hopp. Doaas flykt till Sverige*. I relation till detta uttrycker exempelvis en deltagare att Doaa kommer alltid ha en plats i hennes hjärta. Detta kallar Lahdenperä (2018) för interkulturell sensitivitet, att ha en stark känsla för en annan människa. Interkulturell sensitivitet är en förutsättning för att kunna utveckla en interkulturell förståelse och ett interkulturellt perspektiv. De skönlitterära verken ger en inblick i livsberättelser som vi kunnat se i kapitlet, ibland kan förefalla helt främmande för många läsare. Men läsaren kan också upptäcka att det finns många likheter. Läsaren kan drabbas av insikt om hur skört livet kan vara, och hur viktigt det mellanmännsliga mötet kan vara. I många av de kursvärderingar som har genomförts i samband med kursen framhåller deltagarna just detta inslag som en viktig vändpunkt i processen då de försökt tillägna sig det interkulturella perspektivet och som en förutsättning för att förstå exempelvis flerspråkighet. Det har varit en viktig del i deras arbete med att till exempel utmana den i samhället ofta förekommande tankefiguren där individer tänks vara stöpta i formen en människa - ett land - ett språk - en kultur.

## *Nya perspektiv*

Som ett tredje område vill vi framhålla att momenten kring skönlitterära verk kan ge nya perspektiv både på det privata, personliga och professionella planet. Genom att ta del av olika berättelser så har deltagarna, som presenterats i föreliggande text, också i många fall fått nya perspektiv på sin egen samhällssyn, sin egen ibland självklara plats och position i samhället.

All utbildning handlar om mellanmännsliga möten, betonar Biesta (2006, 2018), där inte bara utbildaren eller undervisaren ensidigt förmedlar kunskap, utan kunskapsprocesser sker även ömsesidigt mellan de deltagande individerna. I dessa processer kan vi alla ses som subjekt och kunskapsbärare. Om inte så är fallet, menar Biesta, finns faran att utbildning enbart blir en reproduktion av befintlig kunskap där inget nytt tillförs, och där inga nya perspektiv kan nås (ibid). Även Portera (2008) framhåller vikten av öppna och inkluderande sammanhang i vilka vi kan bredda våra kommunikativa perspektiv, bortom en fast etnocentrisk hållning.

## Avslutning

Människor har genom årtusenden förflyttat sig på jorden, en rörelse som har varit avgörande för människan och samhällets utveckling. Denna rörelse är ingen ny process, men omfattningen på migrationsströmmarna tilltar. Enligt FN:s flyktingorgan lämnar varje dag i genomsnitt 44 400 människor sina hem, och sammanlagt är ca 82,4 miljoner människor på flykt i världen (UNHCR, 2022). Alla dessa människor har sin berättelse, precis som du och jag. Ett sätt att möta denna kulturella mångfald inom utbildningen är att utveckla interkulturella perspektiv och ett interkulturellt förhållningssätt där din berättelse möter min, där våra berättelser kan bli något gemensamt.

## Referenslista

- Arnstberg, K-O. (2005). *Typiskt svenskt – 8 essäer om det nutida Sverige*. Carlssons.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Allyn and Bacon
- Berg, M. (1998). *Hudud. Ett resonemang om populärorientalismens bruksvärde och världsbild*. Carlssons.
- Brodow, B & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (2020). *Lyckad integration? Skönlitterära beskrivningar av invandringen till Sverige 1945–2017*. GRI-rapport. Göteborgs Universitet
- Dahlstedt, M. (Red.). (2018). *Förortsdrömmar Ungdomar, utanförskap och viljan till inkludering*. Linköping Studies in Social Work and Welfare; 2018:3. Linköping University Press.
- Edling, C. & Rydgren, J. (Red.). (2015). *Sociologi genom litteratur*. Arkiv förlag.
- Korn, D. (2017). *Kalle Anka på kräftskiva. Berättelser från landet utan kultur*. Timbro förlag.
- Lahdenperä, P. (2018). *Den interkulturella förskolan mål och arbetssätt*. Liber
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur
- Lahdenperä, P & Lorentz, H. (Red.). (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016). *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärande miljöer*. Liber.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitetet]. Karlstad University Studies



Palmberg M. (2007). Det gamla havet och de föränderliga öarna - om Afrikabilden i Sverige. *Framtider*, (3), 22–24.

Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491.

Regeringsbeslut. U2009/2216/S. *Uppdrag till Statens skolverk att svara för utbildning av personal i förskolan*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b713/contentassets/da0abae841994468b010113676a5355d/uppdag-till-statens-skolverk-att-svara-for-utbildning-av-personal-i-forskolan>

Rojas, M. (2001). *I ensamhetens labyrint. Invandring och svensk identitet*. Brombergs.

Rosenblatt, L- M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Stier, J. (2009). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella möten*. Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola-lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:7).

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/forskola-fore-skola--larande-och-barande/>

Thörn, H. (2004). *Globaliseringens dimensioner. Nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Atlas.

Wikström, H. (2013). Ett postkolonialt perspektiv på sociala problem. I A. Meeuwisse, & H. Swärd (Red.), *Perspektiv på sociala problem* (320–335). Natur & Kultur.

*Tabell 1. Exempel på litteratur och filmer som förekommer i kursen.*

Svinalängorna	Susanna Alakoski	2007	Albert Bonniers Förlag
Jag heter inte Miriam	Maj-Gull Axelsson	2014	Brombergs Bokförlag
Resan som började med ett slut	Zulmir Becevic	2008	Alfabetabokförlag
Tätt intill dagarna	Mustafa Can	2007	Månocket
Fosterland	Dilsa Demirbag-Sten	2010	Albert Bonniers Förlag
Tiden läker inga sår	Tilde De Paula Eby	2015	Bokförlaget Forum
Filmen Zozo	Regi Josef Fares	2005	Memfis Film
Hopp. Doaas flykt till Sverige	Melissa Fleming	2018	Bokförlaget Polaris
Till minne av en villkorslös kärlek	Jonas Gardell	2018	Nordstedts
Filmen Mannen från Le Havre	Regi Aki Kaurismäki	2011	Sputnik Oy, Pyramide Productions SA, Pandora Filmproduktion GmbH
Ett öga rött	Jonas Hassen Khemiri	2003	Nordstedts
Jag är Zlatan Ibrahimovic, min historia	Zlatan Ibrahimovic och skriven av David Lagercrantz	2011	Albert Bonniers Förlag
Filmen Astrid och Ibrahim	Regi Nille Leander, Peter Addin, Ulrika Rang	2002	Filmcentrum
Gul utanpå	Patrik Lundberg	2013	Rabén & Sjögren
Hej syster	Navid Modiri	2017	Bokförlaget Forum
Ingenbarnsland	Eija Hetekivi Olsson	2015	Nordstedts
Filmen Ett öga rött	Regi Daniel Wallentin	2007	Tre Vänner AB
Filmen Compadre	Regi Mikael Wiström	2004	Månharen Film & TVMedie-operatörerna AS, Casablanca Latinfilms S.A.C.

# Är den Korta vägen alltför kort?

---

## Författare Susanne Evertsson

*Susanne Evertsson Grahn är universitetsadjunkt på Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University sedan åtta år. Hon undervisar i fristående kurser, uppdragsutbildningar och på olika lärarprogram. Tidigare har Susanne bland annat arbetat inom vuxenutbildningen i Jönköping och på Högskolan i Skövde. Hon är gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk och historia och har även magisterexamen i historia och svenska som andraspråk.*



---

## Inledning och bakgrund

Korta vägen är en uppdragsutbildning med syfte att förkorta vägen för utländska akademiker att komma in på den svenska arbetsmarknaden. Denna utbildning är ett av de uppdrag som har pågått under längst tid (2012--2019) på Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) vid Jönköping University. Under denna tid har tolv grupper med sammanlagt ca 300 deltagare bestående av utländska akademiker slutfört uppdragsutbildningen. Dessutom har olika personalgrupper på HLK varit engagerade i Korta vägen såsom adjunkter, studie- och yrkesvägledare samt administrativ personal på Enheten för samverkan, HLK. Korta vägen är det uppdrag som har haft det mest stadigvarande kurslaget över tid med en kärna av undervisande adjunkter. Därtill har annan personal, såsom universitetslektorer och personal från högskolans Career Center, deltagit som

gästföreläsare eller undervisat i samhällsorientering. Det är således ett uppdrag som har gett rika erfarenheter av olika slag till många personer som arbetar i högskolans verksamhet. Mina egna erfarenheter från projektet kommer från min roll som undervisande adjunkt i svenska för de utländska akademiker som deltar i utbildningen. Med utgångspunkt i dessa erfarenheter kommer detta kapitel att problematisera möjligheter och utmaningar med svenskundervisningen på Korta vägen. Avslutningsvis kommer kapitlet att innehålla reflektioner om det ömsesidiga lärandet det vill säga de lärdomar som både uppdragsgivare och uppdragstagare har fått med sig genom detta projekt.

Uppdraget Korta vägen initierades i västra Sverige 2004- -2009 genom att flera olika arbetsmarknadsprojekt gick ihop under namnet ”Korta vägen”. Etableringslagen från 2010 innebar att Arbetsförmedlingen fick ta över ansvaret för de nyanländas integration från kommunerna. Myndigheten ville hitta en väg att korta ner etableringstiden för utländska akademiker och därför blev Korta vägen ett nationellt projekt 2010 med Arbetsförmedlingen som finansär (Högskoleverket, 2012). Arbetsförmedlingen ansvarar för upphandlingen och Korta vägen genomförs av olika aktörer på olika platser i landet. Tidigare var det främst lärosäten som ansvarade för utbildningen. Idag är det vanligt att studieförbund, främst Folkuniversitetet, har huvudansvar för Korta vägen, men enligt upphandlingen måste det alltid ske i samverkan med ett lärosäte. I Jönköping bedrivs uppdragsutbildningen genom ett samarbete mellan HLK, Folkuniversitetet och Arbetsförmedlingen. Från och med hösten 2019 har dock rollerna blivit ombytta eftersom Folkuniversitetet har tagit över huvudansvaret för utbildningen medan HLK endast ansvarar för undervisningen i akademisk svenska under en heldag per vecka och för studie- och yrkesvägledningen. Momentet akademisk svenska har tillkommit efter den senaste upphandlingen under 2019.

## Målsättning och sammanhang

Målet med Korta vägen är att utländska akademikers erfarenheter och kompetenser ska tas tillvara genom att de får ett arbete inom sitt yrkesområde. Alternativt ska de få möjlighet att få förbereda sig för högskolestudier exempelvis för att kunna komplettera sin utbildning så att den motsvarar kraven på den svenska

arbetsmarknaden. Ett exempel är att läkare måste skaffa sig läkarlegitimation för att kunna arbeta inom sitt yrke. Enligt avtalet med Arbetsförmedlingen ska Korta vägen omfatta 26 veckors heltidsstudier med åtta timmars platsförlagd undervisning varje vardag. Därmed är utbildningen det uppdrag på HLK som har haft flest undervisningstimmar i varje kursomgång.

Undervisningen på Korta vägen innehåller svenska, samhällsorientering, arbetslivsorientering, studie- och yrkesvägledning, jobbcoaching samt kvalificerad yrkespraktik. Svenskundervisningen på HLK har omfattat cirka 20 timmar per vecka. För att få delta i Korta vägen krävs akademiska studier under minst tre år (kandidatexamen) från utländskt universitet eller högskola. Det kan dock vara problematiskt att definiera vad som räknas som akademiska studier på grund av att skolorsystemen skiljer sig åt i olika länder. Därtill krävs relativt goda kunskaper i svenska (motsvarande kurs C i utbildningen Svenska för invandrare, sfi). Korta vägen är en arbetsmarknadsutbildning och det innebär att deltagarna måste vara inskrivna som arbetssökande hos Arbetsförmedlingen. Eftersom kursen vänder sig till nyanlända akademiker finns det också krav på att den sökande ska ha bott i Sverige i högst tre år. I vissa fall kan dock undantag göras från det sistnämnda kravet. Innan antagningen genomför Korta vägens samordnare intervjuer med de presumtiva kursdeltagarna för att få information om deras utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet samt för att bedöma hur motiverade de är för att studera på Korta vägen. Dessutom får de sökande genomföra ett språktest i svenska för att kontrollera om de har möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Med intervjuer och språktest som underlag fattar samordnaren sedan beslut om antagning i samråd med kursens lärare och Arbetsförmedlingen.

Korta vägen är det uppdrag på HLK som har den mest heterogena målgruppen och därför kan det vara intressant att få veta vilka personer som deltar i utbildningen. Som tidigare nämnts finns ett krav på att deltagarna ska vara utländska akademiker. Eftersom de deltar i en uppdragsutbildning benämns de som *deltagare* och inte som studenter även om de studerar vissa moment på högskolan. De representerar nästintill alla akademiska utbildningsområden och de kan exempelvis vara utbildade till läkare, tandläkare, apotekare, ekonomer, jurister, ingenjörer, lärare, konstnärer, psykologer, sociologer, teologer. En del

har lång yrkeserfarenhet medan andra är nyutexaminerade. I vissa fall har några deltagare fått avbryta sina akademiska studier eftersom de har varit tvungna att fly från sina hemländer. Deltagarna kommer från olika utomnordiska länder. De är främst flyktingar, men de kan också vara arbetskraftsinvandrare, så kallade ”kärleksinvandrare” och utländska studenter som har stannat kvar i Sverige efter avslutade studier. När det gäller kategorin flyktingar har det varit många deltagare från Syrien under senare år. Flyktingvågorna till Sverige är naturligt nog avgörande för fördelningen av nationaliteter. Både kvinnor och män deltar i utbildningen även om männen är i majoritet beroende på att det är fler män än kvinnor som har tagit sin tillflykt till Sverige. Åldern på deltagarna varierar mellan 25 år och 55 år. De flesta deltagare brukar ha goda kunskaper i engelska eftersom många utländska universitet bedriver sina studier på detta språk. I allmänhet brukar deltagarna ha en bred flerspråkig kompetens och det är inte ovanligt med personer som talar fem språk.

Undervisningen i svenska på Korta vägen har som målsättning att dess deltagare efter att ha avslutat kursen ska ha förbättrat sina kunskaper i att samtala, lyssna, skriva och läsa för att kunna bli mer anställningsbara på den svenska arbetsmarknaden eller för att kunna klara av vidare studier. Det finns således inget krav på någon språknivå som en enskild deltagare ska ha uppnått efter avslutad kurs. I stället förväntas hen ha utvecklat sitt språk utifrån hens utgångsläge vid kursstarten. Det utdelas inga betyg i svenska och det skiljer Korta vägen från liknande kurser i den kommunala vuxenutbildningen. Däremot delar HLK ut ett kursintyg efter genomgången utbildning och det innehåller en kommentar om varje deltagares ungefärliga språknivå. Intyget kan till exempel visas upp vid en arbetsintervju, men det är ett inofficiellt dokument som inte har samma status som ett betyg.

Förutom kursintyget får alla deltagare genomföra ett Swedextest i slutet av kursen för att kunna få ett certifikat som bevis på sina kunskaper i svenska. *Swedex* är ett internationellt språktest avsett för personer med svenska som andraspråk och det har koppling till *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS), som är Europarådets nivåskala för språkinlärning. Nivåskalan är indelad i sex nivåer från nybörjare till avancerad språkanvändare: A1, A2, B1, B2, C1 och C2. Swedextestet finns endast för tre nivåer: A2, B1 och B2.

Om man jämför Swedex med sfi motsvarar nivån på Swedex B1 den fjärde och sista kursen på sfi, kurs D. Skillnaden är dock att Swedex testar allmänna språkkunskaper medan kursen sfi D är relaterad till ett specifikt kursinnehåll. Om en deltagare klarar Swedex får hen ett certifikat som är ett officiellt dokument och det fungerar på ungefär samma sätt som ett betyg (Folkuniversitetet, u.å.). Under de senaste åren har Korta vägens deltagare själva kunnat välja mellan att genomföra Swedex B1 eller B2 och med tanke på att de befinner sig på olika språknivåer är det rimligt med olika test. Tidigare har det endast varit möjligt att genomföra Swedex B2 inom utbildningens ram och det testet var alltför avancerat för en del deltagare.

Efter att ha presenterat målsättningen med studierna i svenska är det relevant att kortfattat beskriva upplägget för svenskundervisningen på Korta vägen. Precis som i all annan andraspråksundervisning/språkundervisning ligger fokus på att utveckla deltagarnas färdigheter i att lyssna, läsa, (sam)tala och skriva. Undervisningen anpassas i möjligaste mån till den aktuella målgruppen, utländska akademiker. Undervisande lärare delar upp olika moment mellan sig för att få ett varierat upplägg. I undervisningen används ett läromedel som är avsett för studievana vuxenelever. Läromedlet baseras på nivåbeskrivningarna i Europarådets nivåskala och därför är det lämpligt att använda på Korta vägen med tanke på det avslutande Swedextestet. Det är ett läromedel som tränar alla språkliga kompetenser, men den grammatiska progressionen löper som en röd tråd genom kapitlen. En tillhörande övningsbok fungerar som ett komplement till textboken. Därtill får deltagarna läsa och arbeta med skönlitteratur utifrån sin språknivå och det brukar främst bli lättlästa böcker som gruppen läser tillsammans. Andra moment som ingår i svenskundervisningen är exempelvis gruppdiskussioner, uttalsövningar, muntliga framställningar enskilt och i grupp, hör- och läsförståelseövningar, diktamen, skrivuppgifter, studiebesök på biblioteket, filmer, tv och nyheter. Slutligen vill jag nämna tidningen *Vi är på Korta vägen* som i en del kursomgångar har varit ett trevligt inslag i svenskundervisningen. Denna tidning har deltagarna skapat tillsammans med lärarna genom att skriva egna artiklar om Korta vägen. Syftet med tidningen har varit att sprida information om uppdragsutbildningen till andra nyanlända akademiker samt till Arbetsförmedlingen och till olika utbildningssamordnare i Jönköpings län.

Det finns naturligt nog många möjligheter och utmaningar med ett så stort uppdrag som Korta vägen. Några exempel på utmaningar är att validera utländska betyg, söka upp lämpliga praktikplatser till deltagarna, samverka mellan olika verksamheter, nå ut med information om utbildningen och de skulle mycket väl kunna problematiseras i ett kapitel i denna antologi. Redan i textens inledning har jag dock avslöjat att detta kapitel ska fokusera på möjligheter och utmaningar med svenskundervisningen på Korta vägen. En orsak till att jag har valt detta fokus är att all svenskundervisning tidigare har bedrivits på HLK förutom yrkessvenska som Folkuniversitetet har ansvarat för. En annan orsak är givetvis att min egen insats på Korta vägen har varit att undervisa uppdragsutbildningens deltagare i svenska. Därmed kan jag bidra med mina egna erfarenheter och med stöd i aktuell forskning diskutera om det är möjligt för vuxna inlärare att tillägna sig ett andraspråk genom undervisning på ett så kallat ”snabbspår”. Begreppet *inlärare* alternativt *andraspråksinlärare* används för att generellt beskriva de personer med migrationsbakgrund som lär sig svenska genom andraspråksinläring.

Den fråga som jag vill problematisera i detta kapitel är följaktligen: Vilka möjligheter och utmaningar finns det med svenskundervisningen på Korta vägen (och andra intensivutbildningar, snabbspår, i svenska)? Frågan kan också formuleras på följande sätt: ”Finns det en kort väg till det svenska språket”? Det är en dagsaktuell fråga eftersom det från olika håll i samhället ställs krav på att nyanlända ska lära sig svenska snabbt för att få en inträdesbiljett till arbetsmarknaden. Därför avser jag att utifrån min frågeställning diskutera om kraven på snabb språkinläring kan tillgodoses genom den intensiva svenskundervisning som bedrivs på Korta vägen. Med det har jag presenterat bakgrunden till min frågeställning som kommer att löpa som en röd tråd genom denna text.

## Möjligheter och utmaningar med svenskundervisningen på Korta vägen

I det här avsnittet avser jag att diskutera några av de möjligheter och utmaningar som finns med svenskundervisningen på Korta vägen. Jag anser dock att diskussionen blir ofullständig utan ett deltagarperspektiv. Därför kommer jag att använda mig av stödanteckningar (opublicerade arbetsdokument)



från uppföljningssamtal med deltagare på Korta vägen som ett komplement till textens lärar- och forskarperspektiv. Samtalen genomförs två gånger per kursomgång och uppdragets samordnare genomför dem med en deltagare åt gången. Syftet är att följa upp hur deltagarna trivs med utbildningen och hur de ska gå vidare med studierna. Under samtalen behandlas exempelvis den fortsatta språkutvecklingen. Jag har gått igenom stödanteckningarna och valt ut de synpunkter på svenskundervisningen som är återkommande. Eftersom de återkommer i flera (och ibland i många) uppföljningssamtal tycker jag att det är intressant och relevant att ta upp dem i denna text. Dessutom överensstämmer deltagarnas synpunkter väl överens med de möjligheter och utmaningar som jag har upplevt under min tid som undervisande lärare på Korta vägen.

Inledningsvis kan jag konstatera att flertalet deltagare är relativt nöjda med svenskundervisningen på Korta vägen trots att det finns invändningar mot specifika undervisningsmoment. Många av dem tycker att den har hög kvalitet och de uppskattar att studietakten är hög. Nöjdheten med svenskundervisning är en miljörelaterad faktor som kan inverka positivt på andraspråksinläringen. Men det är trots allt en komplex process att lära sig ett andraspråk och förutom en god undervisning finns det andra faktorer som inverkar på inläringen, till exempel ålder, motivation, personlighet, skolbakgrund, inlärningsstrategier och social situation. (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Något annat som lyfts fram som positivt i uppföljningssamtalen är utbildningens inriktning mot målgruppen utländska akademiker. Detsamma framkommer i en intervju (Hernández Pérez, 2014) med tidigare deltagare på Korta vägen som menar att kravet på en akademisk bakgrund har en positiv påverkan på svenskundervisningen genom att kvaliteten höjs. De jämför med sina erfarenheter från kurserna på sfi där elever med olika bakgrund och förutsättningar blandas med varandra utan någon egentlig individanpassning. Eftersom de intervjuade deltagarna är studievana akademiker anser de att ”sfi var som ett dagis för oss” (Hernández Pérez, 2014).

## Vägen till svenska språket är inte kort

Tidsperspektivet är något som återkommer i uppföljningssamtalen och det handlar både om undervisningstempot och lektionstiden. Det finns delade

synpunkter om undervisningstempot. En del deltagare tycker att tempot på undervisningen är lagom medan andra deltagare tycker att tempot är för långsamt. Därför vill de ha en snabbare progression i sina studier eftersom de snabbt vill komma ut på arbetsmarknaden eller komplettera sin yrkesutbildning. Det är fullt förståeligt att de känner sig stressade, men det är viktigt att Korta vägens deltagare och andra vuxna andraspråksinlärare inser att språkinläring inte går att stressa fram. Gunlög Josefsson, professor i svenska, konstaterar att vi måste ”Våga se sanningen i vitögat! Det kan vara mycket svårt att lära sig svenska, och det måste ibland få ta tid – även för inlärare som anstränger sig hårt” (Josefsson, 2016). Hon menar vidare att ”det finns ett stort missförstånd om – och även en stor ovilja att inse – vad det innebär att behärska ett språk” (Josefsson, 2016). Språkinläring handlar inte enbart om ytliga kunskaper som att kunna delta i vardagliga samtal eller att förstå ett radioprogram. För en fungerande kommunikation krävs djupare, mer komplexa och mångdimensionella språkkunskaper, som att förstå nyansskillnaderna mellan ord med likartad betydelse eller att behärska olika idiomatiska uttryck (Josefsson, 2016). Dessutom krävs det att inlärare förstår hur språket används i olika sociala sammanhang, det vill säga de oskrivna regler som kan vara kulturbundna ((Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Som jag tidigare har nämnt är det många faktorer som inverkar på andraspråksutvecklingen och den komplexa inläringssituationen bidrar till stora variationer i andraspråksutvecklingen hos vuxna. Därför är det svårt att svara på hur lång tid det tar innan en inlärare har uppnått god språkbehärskning ((Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Forskning om andraspråkstillägnande (Cummins, 1996; Thomas & Collier, 2002) visar att det kan ta mellan fem och tio år till dess att andraspråksinlärare uppnår förstaspråkstälarnas nivå när det gäller akademiska språkkunskaper. Däremot går det betydligt snabbare att tillägna sig de muntliga kommunikativa kunskaperna i andraspråket som behövs för den vardagliga kommunikationen. I sammanhanget är det viktigt att poängtera att goda språkkunskaper inte handlar om ett brytningsfritt uttal. Målet med språkstudierna är i stället att en vuxen andraspråksinlärare bör ha kunskaper nog att kunna klara den vardagliga kommunikationen i yrkes- och privatliv (Josefsson, 2016)

Vidare har deltagarna synpunkter på lektionstiden och flera av dem anser att det är för långa arbetsdagar. Som tidigare nämnts är Korta vägen en heltidsutbildning

och undervisningen omfattar två lektionspass på vardera tre timmar under varje vardag. Därtill har deltagarna två timmars självstudier per dag. Några deltagare uppger att de blir för trötta i slutet av dagen och därför har de svårt att ta till sig svenskundervisningen. De önskar mer tid för självstudier för att kunna repetera olika moment. Jag kan hålla med om att det inte är optimalt med så långa studiedagar och att det kan vara svårt för deltagarna att hålla koncentrationen uppe under eftermiddagen och särskilt under den sista lektionstimmen. I motsats till de deltagare som önskar färre undervisningstimmar finns det även de som tycker att nuvarande upplägg är bra. Deltagarnas skilda åsikter om upplägget kan i alla fall delvis bero på att de föredrar olika typer av undervisning. Norlund Shaswar och Wedin (2020) påpekar att en del vuxna inlärare vill ha strikta rutiner och tydliga instruktioner medan andra föredrar mer fria ramar. Många vuxna uppskattar att de inte blir bemötta som barn samtidigt som andra känner sig trygga med en undervisning som de känner igen sedan tidigare (Norlund Shaswar & Wedin, 2020).

## Heterogena deltagargrupper

I textens inledning har jag berättat att Korta vägens deltagare är en heterogen grupp och heterogeniteten gäller även för språkbehärskningen som brukar variera från sfi-nivå (kursen sfi D motsvarar kunskaper i svenska i sjätte klass på grundskolan) till gymnasienivå i svenska som andraspråk. Under uppföljningsamtalen tar flera deltagare upp att de ser skillnaderna i språknivå som ett hinder för sin egen språkutveckling. De heterogena språknivåerna innebär även en utmaning för kursens lärare som ska anpassa undervisningen så att alla deltagare får möjlighet att utveckla språket. Enligt den sociokulturellt inriktade forskningen (Vygotskij, 2001) sker språkutveckling i den närmaste utvecklingszonen som ligger precis över inlärarens aktuella språknivå. Denna zon kan beskrivas som den gräns för vad inläraren klarar själv och vad hen klarar med stöttning, det vill säga med ett tillfälligt stöd i läroprocessen. Stöttning kan exempelvis ske genom samverkan med lärare eller med kurskamrater och den vägleder inläraren till nya språkliga färdigheter. En inlärare är särskilt mottaglig för stöttning i den närmaste utvecklingszonen och därför bör all undervisning ligga där för att zonen ska utvidgas (Elmeroth, 2017). För att varje deltagare på Korta vägen ska utveckla språket krävs således en individualiserad

undervisning som ligger i hens utvecklingszon. Norlund Shaswar och Wedin (2020) konstaterar att det är nödvändigt att individanpassa sfi-undervisningen eftersom elevgrupperna är mycket heterogena och alla sfi-elever har, precis som deltagarna på Korta vägen, olika behov, erfarenheter och målsättningar. De menar vidare att det är utmanande ”att individualisera undervisningen utan att ge avkall på elevernas behov av att utveckla sin kommunikativa språkförmåga i tal och skrift på svenska” (Norlund Shaswar & Wedin, 2020, s.13). Det är viktigt att betona att en individanpassad undervisning inte innebär att eleverna sitter ensamma och arbetar med uppgifter utan att kommunicera med sina kurskamrater (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). I stället krävs en övergripande plan för undervisningen och den kan exempelvis innehålla ett tematiskt upplägg med individanpassade och öppna uppgifter som skapas i samverkan med eleverna (Harstad & Hostetter, 2017).

## Grammatikfällan

En annan utmaning är att synen på svenskundervisningen skiljer sig mellan Korta vägens deltagare och undervisande lärare. Enligt majoriteten av deltagarna är den renodlade klassiska grammatikundervisningen det enda moment som leder till språkutveckling. Med en klassisk grammatikundervisning avser jag en genomgång av enskilda grammatiska strukturer med tillhörande övningar. Att grammatiken är uppskattad av deltagarna framgår av stödanteckningarna där momentet nämns i positiva ordalag i nästan alla uppföljningssamtal. Dessutom finns det många önskemål om ”mer grammatik” i svenskundervisningen. Carlson (2002) konstaterar att sfi-elever ofta efterfrågar grammatikundervisning utan att veta vad den ska användas till. Hon menar att det finns två huvudsakliga skäl till att denna undervisning är populär. Dels förknippar elever grammatiken med ”riktig skola” och traditionell undervisning som är välbekant för många, dels vill de ha struktur och regler för att kunna skapa ordning i språket. Enligt Harstad och Hostetter (2017) innebär ett fokus på grammatik bland annat att den muntliga produktionen kommer i skymundan eftersom grammatiska strukturer sällan är ett ämne som avhandlas i vardagliga samtal. Därför kan den muntliga träningen bli bristfällig vilket kan inverka negativt på elevers förmåga att anpassa sitt tal till olika situationer (Harstad & Hostetter, 2017). I sammanhanget talar Carlson (2002) bildligt om

”kampen om grammatiken” där renodlad grammatikundervisning ställs mot ett mer kommunikativt synsätt på svenskundervisningen. Ett sådant synsätt förespråkas av nutida andraspråksforskning och det innebär att olika språkliga färdigheter – höra/lyssna, läsa, skriva, tala – inte ska läras in som enskilda moment (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). I stället ska de olika färdigheterna läras in genom arbetssätt som liknar en verklig kommunikation. En sådan svenskundervisning blir en viktig inkörsport till de kunskaper som eleverna behöver ha för att kunna kommunicera i sitt samhälls-, vardags- och yrkesliv. (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Därmed är det viktigt att sfi-lärare tänker funktionellt och undviker ”grammatikfällan” (Harstad & Hostetter, 2017). Samma sak gäller givetvis för Korta vägens lärare och jag anser att det finns en tydlig motsättning mellan deltagarnas krav på ”mer grammatik” och lärarnas ambitioner att skapa en undervisning som är inriktad på autentisk kommunikation och funktion. Motsättningen skulle förmodligen kunna överbryggas genom tydlig och återkommande information till deltagarna om hur ett kommunikativt synsätt gynnar språkutvecklingen. Jag menar dock att det krävs ett krafttag från lärarna för att ändra den allmänt inrotade synen på grammatik som ett ”mirakelmedel” för att utveckla andraspråket.

## Språkutvecklande interaktion

Interaktionens betydelse för språkutveckling är välkänd för forskare och lärare i svenska som andraspråk (se t ex Elmeroth, 2017; Lindberg, 2013; Norlund Shaswar, 2020). Deltagarna på Korta vägen framför ständigt önskemål om att ”tala med svenskar” och de anser att sådana samtal är nödvändiga för att utveckla den muntliga produktionen. I stödanteckningarna framkommer att många deltagare särskilt har uppskattat mötena med andra studenter på HLK. Sådana möten har arrangerats i en del kursomgångar och de har haft olika syften. Ibland har studenterna haft som uppgift att intervjua Korta vägens deltagare och ibland har mötena enbart varit avsedda för att utbyta olika erfarenheter mellan svenska och utländska akademiker. Enligt Lindberg (2013) är det ”en viktig uppgift för andraspråksundervisningen är att erbjuda deltagarna rika möjligheter att delta i språkutvecklande samtal i och utanför undervisningen” (Lindberg, 2013, s.513). Förutom att samtalen är språkutvecklande är de en viktig förberedelse för ett aktivt deltagande i samhället och de ger förståelse för

de kommunikationsmönster som är kulturspecifika. Därför blir samtal mellan en mer kompetent talare och en mindre kompetent talare en gemensam process där både språk och förståelse skapas genom samverkan (Lindberg, 2013). Tråkigt nog brukar det vara svårt att skapa tillfällen till interaktion mellan Korta vägens deltagare och personer med svenska som förstaspråk. Praktiken som ingår i utbildningen kan dock ge goda tillfällen till språkutvecklande samtal, men möjligheterna till att tala svenska varierar mellan olika praktikplatser. Harstad och Hostetter (2017) konstaterar att tiden på sfi-utbildningen inte sällan är ”en period av exkludering från samhället i övrigt och frånvaro av kommunikation med dem som många elever definierar som svenskar” (Harstad & Hostetter, 2017, s.65). Det fungerar tyvärr på samma sätt med Korta vägens svenskundervisning eftersom det sällan förekommer interaktion med någon utanför utbildningen. Deltagarna har också en övertro på att det endast är samtal med ”svenskar” som är språkutvecklande och undervisande lärare tillhör inte gruppen ”riktiga svenskar”. Många vuxna inlärare anser, enligt Sandwall (2013), att det finns två olika sorters språkbruk: ”klassrumssvenskan” och den ”vanliga svenskan”. I klassrummet talar lärarna långsamt och tillrättalagt medan ”den vanliga svenskan” kännetecknas av konstiga ord och ett snabbt samtalstempo (Sandwall, 2013). Med ett sådant synsätt kan klassrumskommunikationen uppfattas som irrelevant för den muntliga språkutvecklingen medan behovet av att tala med ”svenskar” kan bli överskattat. Inom andraspråksforskning (se t ex Lindberg, 2013) betonas dock att all interaktion är viktig och det gäller även för samtal mellan inlärare. Lindberg (2013) framhåller att smågruppssamtal är särskilt viktiga för språkutvecklingen. Under dessa samtal kan gruppdeltagarna stötta varandra genom social och kollektiv samverkan. Det spelar ingen roll om deltagarna i en smågrupp är på samma språknivå eller om de är mer eller mindre kompetenta. Alla gruppdeltagare kan ändå bidra med sina kunskaper och resultatet leder till en fördjupad förståelse för hela gruppen (Lindberg, 2013). Smågruppssamtal är relativt vanliga under lektionerna i svenska på Korta vägen och de brukar vara uppskattade. Samtidigt upplever jag att deltagarna inte värderar dessa samtal lika högt som interaktionen med ”vanliga svenskar”. Förutom smågruppssamtal kan lärare stötta inlärare genom att möjliggöra *extended talk* (utvidgat tal) som innebär en produktion av längre och mer komplexa yttranden. Det förutsätter att lärare undviker det klassiska talmönstret i klassrummet och i stället låter deltagarna få mer talutrymme. Om

inlärare uppmuntras att tala genom så kallad *pushed output* (pressat utflöde) stimuleras den muntliga språkutvecklingen (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). Följaktligen är interaktion mellan elev-elev och elev-lärare mycket betydelsefull för den muntliga produktionen och detsamma gäller självfallet för interaktion mellan inlärare och andra personer med svenska som förstaspråk. Därmed bör Korta vägens lärare försöka tillgodose deltagarnas behov av olika typer av kommunikation och de bör även betona att samtal med ”svenskar” inte är den enda vägvinnande metoden för muntlig språkutveckling.

## Avslutande diskussion

Syftet med detta kapitel har varit att problematisera möjligheter och utmaningar med svenskundervisningen på uppdragsutbildningen Korta vägen med utgångspunkt i aktuell andraspråksforskning och mina lärarerfarenheter. Därtill har deltagarnas synpunkter från uppföljningssamtal använts för att få ett heltäckande perspektiv på problematiseringen. I texten har jag lyft fram följande möjligheter och utmaningar: deltagarnas generella inställning till utbildningen, inlärningstiden för svenska, undervisningstiden, heterogena undervisningsgrupper, synen på grammatikundervisning och synen på utveckling av muntlig språkförmåga. Sammantaget visar texten att det finns många möjligheter, men även utmaningar med att undervisa i en interkulturell lärmiljö med deltagare från olika kulturer och med skilda erfarenheter med sig i bagaget. En undervisande lärare måste bland annat kunna hantera olikheter i kulturell bakgrund, heterogena språknivåer, olika studieerfarenheter, önskemål om snabb språkinläring med ”lagom” undervisningstempo, åsikter om lektionsupplägg med krav på undervisning som går emot forskningsteorier om andraspråksinläring samt kunna bemöta utländska akademiker utifrån deras kognitiva nivå trots en begränsad språkbehärskning.

För att använda en klyscha kan utmaningar omvandlas till möjligheter. Något som har slagit mig under arbetet med denna text är att många utmaningar skulle kunna övervinnas genom att Korta vägens deltagare får mer information om svenskundervisningen. De måste informeras om hur upplägget ser ut i stort, men de måste även få information om specifika moment. Sådan information kan i sig vara utmanande att ge till deltagarna eftersom de har begränsade kunskaper

i svenska och den måste naturligtvis anpassas till rätt språknivå. Enligt Harstad och Hostetter (2017) kan välstrukturerade pedagogiska planeringar med tydliga uppgifter vara ett sätt för lärare att förmedla information till vuxna inlärare såsom Korta vägens deltagare. Sådana planeringar innehåller olika mål för ett visst arbetsområde och den beskriver även vilka färdigheter som tränas och hur uppgifter ska bedömas (Harstad & Hostetter, 2017). I Korta vägens fall handlar det enbart om formativ bedömning för att utveckla lärandet framåt eftersom deltagarna inte får något betyg. Dessutom är det en fördel att inkludera deltagarna i bedömningsarbetet genom till exempel självskattning av kunskaper menar Harstad och Hostetter (2017). Korta vägens lärare har förvisso en övergripande pedagogisk planering för svenskundervisningen, men jag anser att den skulle gynnas av detaljerade planeringar för varje arbetsområde. De kan skapas i samverkan mellan de undervisande lärarna. I sammanhanget tycker jag att det är särskilt viktigt att på ett lättförståeligt sätt poängtera hur de olika momenten är språkutvecklande. På så vis skulle det till exempel bli enklare för deltagarna att förstå varför läsning av skönlitteratur utvecklar språket. Därmed skulle deras fokus på grammatikundervisning, som har diskuterats tidigare i texten, möjligen kunna förskjutas mot ett intresse för andra undervisningsmoment som är mer inriktade på funktionell språkanvändning.

En annan utmaning är att tillgodose deltagarnas önskemål om interaktion med ”vanliga svenskar”. Det är viktigt med en sådan interaktion för att lära sig språket och dessvärre är det många nyanlända vuxna som nästan aldrig samtalar med svenskar. Vuxna inlärare förstår mer än de kan uttrycka och det gäller särskilt för akademiker som är vana att kommunicera på en hög kognitiv nivå på sitt förstaspråk. Elmeroth (2017) betonar att kontakten med svenskar och det svenska samhället är betydelsefull dels för att utveckla språket, dels för att uppehålla motivationen. Hon konstaterar att det är särskilt betydelsefullt att få samtala med personer som har liknande intressen. Samtal som inlärare uppfattar som intressanta ”ökar chansen för att ett djuplärande kan ske, det vill säga ett lärande där individen aktivt och reflexivt tar till sig och gör den nya kunskapen till sin egen” (Norlund Shaswar & Wedin, 2020, s.72). Jag har tidigare nämnt att deltagarna på Korta vägen har uppskattat samtalen med studenter på HLK och därför menar jag att sådana samtal borde gå att arrangera mer regelbundet. Det är en win-win-situation både för deltagarna och för studenterna. Genom



samtalen får deltagarna information om akademiska studier i Sverige medan studenterna får kunskap om hur yrkes- och studentliv fungerar i andra länder. Det leder till givande samtal i en interkulturell miljö. Jag anser över lag att samarbetet mellan Korta vägen och övriga verksamheter på HLK skulle kunna utvecklas. Idag finns det personal och studenter som inte ens känner till Korta vägen trots att det är en uppdragsutbildning som har pågått under lång tid. Att utveckla detta samarbete är en utmaning som skulle kunna omvandlas till många intressanta möjligheter.

Förutom utmaningar är det även betydelsefullt att lyfta fram möjligheterna med svenskundervisningen. Deltagarnas nöjdhet med undervisningen är en sådan och jag menar att det är en av styrkorna med Korta vägen. Stämningen i klassrummet brukar vara god och det uppstår sällan eller aldrig några konflikter mellan deltagarna. Jag skulle säga att det finns en ”Korta vägen-anda” där deltagarna uppmuntrar och stöttar varandra på vägen mot det svenska språket. Ett tryggt klassrumsklimat är, enligt Norlund Shaswar och Wedin (2020) grundläggande för att inlärare ska kunna koncentrera sig på språkutvecklingen. För vuxna inlärare kan det vara särskilt utmanande att tala på andraspråket och därför krävs det en lugn och tillåtande miljö för att de ska våga uttrycka sig på svenska (Norlund Shaswar & Wedin, 2002). En sådan miljö finns onekligen i Korta vägens klassrum och jag upplever att deltagarna gärna vill och även vågar använda det svenska språket.

Efter att ha diskuterat utmaningar och möjligheter med svenskundervisningen på Korta vägen övergår jag till frågan om det finns en kort väg till det svenska språket. Om man frågar det omgivande samhället tycks det finnas en övertygelse om att nyanlända kan lära sig språket snabbt om de bara lägger manken till. Josefsson (2016) menar att den övertygelsen bygger på ett naivt önsketänkande och även på okunskap. Hon skriver vidare att ”många politiker nästan hyser en outtalad irritation över att det ska vara så svårt att lära sig svenska” (Josefsson, 2016). Det ställs nästan orimliga krav på en snabb inläring och de grundas främst i arbetsmarknadens behov i stället för att ta hänsyn till varje nyanländs behov av att kunna leva ett fullgott liv i Sverige (Elmeroth, 2017). Dessa krav går dock stick i stäv mot den forskning om andraspråkstillägnande som understryker att det tar tid att lära sig ett andraspråk ordentligt och ett axplock

av den forskningen har presenterats tidigare i texten (t ex Cummins, 1996; Josefsson, 2016; Thomas & Collier, 2002). Dessa forskare är överens om att det i allmänhet tar många år innan en vuxen inlärare behärskar andraspråket tillräckligt väl för att kunna använda det som arbetsredskap i akademiska yrken.

Med stöd i nyss nämnda forskning drar jag därför slutsatsen att det inte finns någon riktigt kort väg till det svenska språket oavsett om en nyanländ vuxen deltar i ett snabbspår som Korta vägen eller om hen lär sig svenska på något annat sätt. Vägen till god språkförmåga är snarare snårig än kort för de flesta inlärare. Däremot anser jag att svenskundervisningen på Korta vägen ändå kan vara en genväg för deltagarna eftersom den är anpassad till akademiker med studievana till skillnad mot svenska för invandrare (sfi) som riktar sig till alla nyanlända. Dessutom hävdar jag att undervisningen i svenska håller hög kvalitet med lärare som över lag har god utbildning i svenska som andraspråk. Samtidigt är det omöjligt att förutse enskilda deltagares språkutveckling eftersom den språkliga progressionen beror på många komplexa och samverkande faktorer. Därför är det viktigt att betona att Korta vägen inte är någon ”mirakelkur” för språkinläring och att det inte finns någon garanti för att deltagarna ska uppnå en viss språknivå efter avslutad kurs vilket de ibland förväntar sig. Många av dem måste fortsätta sina svenskstudier efter Korta vägen eftersom de inte har uppnått de språkliga krav som krävs för anställning eller för att få svensk legitimation i ett legitimationsyrke. På samma gång finns det andra deltagare som får anställning under eller direkt efter utbildningen. Enligt Arbetsförmedlingen (2019) har 50% av alla deltagare i snabbspår, inbegripet Korta vägens deltagare, fått arbete 19–21 månader efter att de har startat snabbspårsinsatsen.

Avslutningsvis är det ett spännande, men utmanande läraruppdrag, att undervisa i svenska på Korta vägen. Harstad och Hostetter (2017) liknar undervisningen på sfi med att dansa balett där ”dansaren måste ha fokus på allt på samma gång - föreställningen, regin, musiken, samspelet, piruetten, benet, armen och ansiktuttrycket” (Harstad & Hostetter, 2017, s. 64) och citatet passar lika bra för att beskriva svenskundervisningen på Korta vägen. Ibland blir stegen fel, men många gånger lyckas lärarna med alla krångliga piruetter och undervisningen flyter på som en dans i samspel med övriga dansare i baletten. Sådana tillfällen kommer jag att minnas när jag ser tillbaka på min tid som lärare i svenska på Korta vägen.

## Referenslista

Arbetsförmedlingen. (2019). *Arbetsförmedlingens nulägesbedömning av arbetet med snabbspår. Februari 2019.*

<https://mb.cision.com/Public/1326/2741772/a9e52a874025498c.pdf>

Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? [Elektronisk resurs] syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen.* Diss. Göteborg : Univ., 2002.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society.* California Association for Bilingual Education.

Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever: (Upplaga 1).* Studentlitteratur.

Folkuniversitetet. (u.å.). För dig som vill göra Swedex. Hämtad 5 januari, 2022, från <https://www.folkuniversitetet.se/mer-om-sprak/sprakexamina-och-sprakprov/swedex-swedish-examinations/vanliga-fragor-och-svar/for-dig-som-vill-gora-swedex/>

Harstad, F. & Hostetter, J. (2017). *Boken om sfi: erfarenheter, undervisning och organisation.* (Första upplagan). Gothia Fortbildning.

Hérmendez Pérez A-C. (2014). Utländska akademiker på snårig väg. *Utländska akademiker.* <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4275953&fileId=4275955>

Högskoleverket (2012). *Kompletterande utbildningar för utländska akademiker* (Rapport 2018:8 R).

<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b94/1487841901469/1208R-kompl-utbildningar-utlandska-akademiker.pdf>

Josefsson, G. (2016). Professor: ”Snabbspår” till svenska fungerar inte. *Svenska Dagbladet, - Under strecket.* <https://www.svd.se/professor-snabbspar-till-svenska-fungerar-inte>

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I Hyltenstam K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* (s.481–518). Studentlitteratur.

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

Sandwall, K. (2013). Sfi i praktiken – om språklärande på praktikplatser. I Hyltenstam K. & Lindberg I. (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s.725–770). Studentlitteratur.

Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A national study of social effectiveness for langauage minority students' long-term academic achievment*. Center for Research on Education, diversity & Excellence (CREDE).

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

## Research Reports, Jönköping University, School of Education and Communication

1. Carlsson, Anette (2010). Sveriges radio och television – eller Stockholms? Krafterna bakom centralisering och decentralisering av radio och television i Sverige 1970-2000. Licentiatuppsats.
2. Thorsten, Anja (2014). Perspektiv och problemlösning i berättelseskrivande. Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen. Licentiatuppsats.
3. Nersäter, Anders (2014). Att konstruera historiska förklaringar. Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia. Licentiatuppsats.
4. Lövström, Anna (2015). Från naturliga tal till hela tal (från N till Z). Vad kan göra skillnad för elevers möjligheter att bli bekanta med de negativa talen? Licentiatuppsats.
5. Lindström, Clare (2015). Making a Difference. Exploring the Teaching and Learning of the English Progressive Aspect among Swedish 6th Grade Students. Licentiatuppsats.
6. Schäfer, Mike; Berglez, Peter; Wessler, Hartmut; Eide, Elisabeth; Nerlich, Birgitte; O'Neill, Safron (2016). Investigating Mediated Climate Change Communication. A Best-Practice Guide. Forskningsrapport.
7. Öberg, Joakim (2016). Samhällskunskapens dimensioner. Tio lärare ramar in sitt ämne. Licentiatuppsats.
8. Magnusson, Andreas (2017). Från ett perspektiv på ekologiska processer till ett verktyg för att diskutera hållbarhetsfrågor: Hur ekosystemtjänster – ett nytt ämnesinnehåll, kan ta form i undervisningspraktiken. Licentiatuppsats.
9. Rosenbaum, Cecilia (2019). Med inferenskunnande i fokus. En studie om vad mellanstadieelever behöver lära sig och hur undervisning kan bidra till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag. Licentiatuppsats.
10. Abalo, Ernesto (2019). Konstgräs som miljöfråga i svenska nyhetsmedier: En kvantitativ innehållsanalys. Forskningsrapport.
11. Bagga-Gupta, Sangeeta; Weckström, Petra (2020). On 3rd positions in democratic contexts. An education-for-all, culture-for-all and a society-for-all. Om 3:e positioner i demokratiska kontexter. En-utbildning-för-alla, kultur-för-alla och ett samhälle-för-alla. Forskningsrapport.
12. Håkansson, Per (2020). Rate as the relation of changes in two quantities. A variation theory perspective of learning rate of change. Licentiatuppsats.

13. Möllås, Gunvie; Malmqvist, Johan (2019). Intensivstöd, en intervention i Jönköpings kommun med syfte att öka fyra skolors måluppfyllelse samt att uppfylla skollagens kompensatoriska uppdrag. Forskningsrapport.
14. Abalo, Ernesto (2019). Fotbollsplanen kan vara en tickande miljöbomb?: Om konstruktionen av risk och expertis i svenska nyhetsmediers rapportering om konstgräs som miljöfråga. Forskningsrapport.
15. Larsson Lindberg, Britta (2020). Discerning the receiver. A learning study with inexperienced writers aged 14-16. Licentiatuppsats.
16. Bradling, Björn (2020). Låt romanen komma in: transformativt lärande i gymnasiets litteraturundervisning. Licentiatuppsats.
17. Abalo, Ernesto (2020). Mediologik eller hållbar kommunikation? En intervjustudie om medieringen av konstgräs som miljöfråga. Forskningsrapport.
18. Bäckström, Pontus (2020). Kamrateffekter i skolundervisning – En ramfaktorteoretisk analys. Licentiatuppsats.
19. Ahl, Helene (2021). Multi-level governance and civil society's work on integrating migrants after the migrant crisis of 2015 in Jönköping. Forskningsrapport.
20. Hansson, Henrik (2021). Variationsteorin i praktiken: Vad en lärandeteori kan bidra med till lärares undervisning. Licentiatuppsats.
21. Ekelund Bybro, Karin (2022). Parskrivande och klassrumsdialog i årskurs 2: En fallstudie av textaktiviteter när elever planerar och skriver berättelser under tre lektioner. Licentiatuppsats.
22. Hirsh, Åsa; Boesen, Jesper (2022) – Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan.



Uppdragsutbildning bedrivs vid många lärosäten som en lite undanskymd verksamhet vid sidan om grunduppgiften utbildning och forskning. Vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University har uppdragsutbildning under många år fungerat som en sorts fönster ut mot de verksamheter vi utbildar våra studenter för. Lärarutbildare som håller i våra uppdragsutbildningar vittnar om möten med yrkesverksamma som stimulerar och leder till reflektioner som inte är möjliga med studenter som ännu saknar denna erfarenhet. Detta ger även en fördjupad förtrogenhet med det som våra studenter kommer möta efter sin utbildning hos oss. I den här boken delar kollegor vid högskolan med sig av de erfarenheter de fått i olika möten med yrkesverksamma. Detta är något vi tar med oss in i våra utbildningar och kan ses som en kunskapsproduktion i termer av högskolans beprövade erfarenhet och vetenskapliga grund.

