

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

”EN UTVECKLINGSPROCESS UNDER LÄNGRE TID GÖR ATT FÖRÄNDRINGSARBETET BLIR PÅ RIKTIGT”

Sfi-lärares upplevelse av kollegialt
lärande genom ett FoU-programs
strukturerade arbetsgång

FÖRFATTARE:

*Leonora Lippig-Singewald
Philippa Börjesson*



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

7/2021

SAMMANFATTNING

SYFTET MED STUDIEN är att analysera det strukturerade kollegiala lärande som ägt rum under Ifous FoU-program "Språkutvecklande arbetssätt inom Sfi". Det har känts angeläget att undersöka lärares upplevelse av programmets kollegiala lärande för att öka vår förståelse för värdet av kollegialt lärande i syfte att skapa hållbar verksamhetsutveckling. Studien genomfördes genom en enkät riktad till de medverkande lärarna i programmet. Resultatet visar att programmets arbetsgång har genererat en god struktur för fortsatt utveckling mot ett kollektivt lärande och att det framförallt är det individuella lärandet som har upplevts som meningsfullt under programtiden.

Leonora Lippig Singewald är strateg på Arbetsmarknadsförvaltningen, Stockholm stad.
E-post: leonora.lippig-singewald@stockholm.se

Philippa Börjesson är regional utbildningschef Stockholm, Hermods.
E-post: philippa.borjesson@stockholm.se

Denna artikel har den XX XXX 2021 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING	7
Den strukturerade arbetsgången.....	8
SYFTE	9
FORSKNINGSBAKGRUND	11
Varför är kompetensutveckling viktig för lärare?	11
Kollegialt lärande	11
METOD	13
RESULTAT	15
Aktiviteter som har varit mest utvecklande för undervisningen	15
Möjligheter och utmaningar för individuellt och kollektivt lärande	18
DISKUSSIONER OCH SLUTSATSER	23
De mest utvecklande aktiviteterna	23
Auskultationssamtalen – en utmaning.....	24
Möjligheter och utmaningar på individnivå.....	24
Möjligheter och utmaningar på kollektiv nivå	25
Förutsättningar för utveckling på organisationsnivå.....	26
Avslutande kommentarer	26
REFERENSLISTA	27
APPENDIX	31
Bilaga 1: Frågeformulär datainsamling	31
Bilaga 2: Missiv för datainsamling	37

INLEDNING

VÅREN 2018 STARTADE Ifous forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-programmet) Språkutvecklande arbetssätt inom kommunal utbildning i svenska för invandrare (sfi). I och med det inleddes ett unikt samarbete mellan fyra¹ aktörer (utbildningsanordnare) inom både egen och privat regi tillsammans med forskare vid Högskolan Dalarna. Under programtidens tre år har deltagande lärare och skolledare, organiserade i utvecklingsgrupper, arbetat strukturerat med olika tematiska aktiviteter som alla syftar till att utveckla undervisningen. Teman med fokus på flerspråkighet som resurs, vuxenpedagogik, elevers vardags- och yrkesspråk och samverkan har fått lärarna att utforska hur dessa på olika sätt med stöd i forskning kan konkretiseras i klassrummet. Bland annat har flerspråkighet som resurs, både i mötet mellan lärare-elev men även i mötet elev-elev undersökts. Kritisk litteracitet har använts för att analysera några av de mest använda sfiläromedlen och i klassrummet genom att öka elevers kritiska blick på budskap i olika typer av kommersiell media. Kritisk litteracitet eller Critical Literacy som är den ursprungliga engelska termen, är ett sätt att tolka texter utifrån budskap och intentioner där man undersöker sociokulturella faktorer som makt, kön, klass och etnicitet. Kritisk litteracitet ser på läs- och skrivkunnighet som något mer än bara avkodning och kunskaper om språkets byggstenar vilket också inbegriper generella språkkunskaper (Damber, Lundgren 2015).

Ytterligare en rad fokusområden inom ramen för de övergripande teman har under de tre år som programmet pågått fördjupats i lärargrupperna och använts som stoff och undervisningsmoment. Sfi har inte varit ett prioriterat forskningsområde vilket bland annat programmets förstudie, 15 års forskning inom sfi – en överblick (Lundgren, Rosén & Jahnke 2017) understryker. Samma krav gäller för sfi som för övriga skolväsendet; utbildningen ska vila på vetenskap-

lig grund och beprövad erfarenhet. FoU-programmet har därför syftat till att ta fram ny kunskap genom praktikinlärande forskning. Utgångspunkten har varit de medverkande verksamheternas behov och förutsättningar. Genom att arbetet har utgått från tillgänglig forskning inom ämnesområdet andraspråksinläring har det stärkt de medverkande skolornas arbete med att sfi-utbildningen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

De så kallade utvecklingsgrupperna i FoU-programmet har hållits samman av en lokal processledare och bestått av 6–8 sfi-lärare av vilka majoriteten har lärarlegitimation och minst 30 högskolepoäng i ämnet svenska som andraspråk. Viktigt för programmet har varit att hela styrkedjan funnits representerad. Utöver sfi-lärare har därför även respektive skolledare och verksamhets-/skolchef tagit aktiv del i utvecklingsgruppens arbete. I programmet har tre kommuner och ett utbildningsföretag medverkat. Utvecklingsgruppernas lärare har främst undervisat på studieväg 2 och kurs B-D men även på studieväg 3 och kurs C-D. På samtliga skolor har dessa utvecklingsgrupper utgjort en mindre grupp i skolornas lärarkollegium. Grupperna har genomgått smärre förändringar under de tre åren då lärare och skolledare har slutat, börjat och/eller fått nya uppdrag och därmed nya roller i programmet.

1 Vid programmets start var vi fem aktörer men en fick avbryta sitt deltagande under programtiden.

DEN STRUKTURERADE ARBETSGÅNGEN

UNDER PROGRAMTIDEN HAR alla utvecklingsgrupper arbetat enligt samma strukturerade arbetsgång med aktiviteterna: läsa-diskutera-designa-genomföra-auskultera-samtala. Läsning av forskningsartiklar har inlett varje cykel av samarbetsstrukturen. Artiklarna² har varierat i längd, några har varit skrivna på engelska av internationella forskare och andra har varit översatta till svenska eller skrivna på svenska av svenska forskare. I ett fall har det handlat om en sammanställning av den samlade forskningen inom området.

Lärarna, som i vår undersökning också utgör informanterna, har läst forskningsartiklarna individuellt och därefter haft textsamtal om dessa i sin utvecklingsgrupp. I gruppen har man sedan gemensamt de-

signat ett undervisningsmoment kopplat till det man läst och diskuterat. Momentet har vid behov anpassats till den egna elevgruppen. Kollegor i utvecklingsgruppen har observerat/auskulterat hos varandra under hela eller delar av detta undervisningsmoment och fört observationsschema alternativt haft ett gemensamt bestämt observationsfokus. Som sista aktivitet i cykeln, efter observationen/auskultationen, har auskultationssamtal om det observerade genomförts i mindre grupper, ofta med tre lärare och letts av programmets forskare. Syftet med samtalen har varit att i synliggöra aspekter i den egna undervisningen och utifrån det utveckla densamma i syfte att vara ett lärandetillfälle för samtliga deltagare.

2 Se Litteratur för forskningsartiklar som har arbetats med under programtiden.

SYFTE

VERKSAMHETSUTVECKLING HANDLAR OM att arbeta systematiskt med till exempel kvalitet, miljö, informationssäkerhet, innovation med mera genom att sätta upp mål och få alla i organisationen att arbeta mot dem. I vårt fall är verksamhetsutveckling lika med skolutveckling och det kostar både i tid, engagemang och kronor, samt vi ser en ökad förväntan på skolledare och lärare att bedriva en framgångsrik sådan. Vi ser dessutom krav från huvudmän, politiker och samhället på en högre måluppfyllelse med både ökad och snabbare genomströmning av elever inom vuxenutbildning. Vad vi också ser är behovet av kompetensutveckling hos lärare att utvecklas inom sin profession och vara delaktig i en värdeskapande arbetsgemenskap med gemensamma mål som formuleras och arbetas efter.

Kollegialt lärande är ett vedertaget begrepp (Skolverket 2015, Langelotz 2017) och ses som ett möjligt svar på dessa krav och förväntningar. De kritiska rösterna är inte så starka och uppmärksammas inte alltid från lärares och skolledares håll. I det strukturerade kollegiala lärandet som skett inom ramen för FoU-programmet har fokus legat på ett kollektivt lärande med målet att förändra och skapa nya gemensamma rutiner, strategier och handlingsmönster, utveckla ett gemensamt språk för att diskutera praktiken, utökad didaktisk repertoar, et cetera.

Efter tre år i FoU-programmet känns det viktigt att undersöka lärares upplevelse av programmets kollegiala lärande för att öka vår förståelse för utfallet av kollegialt lärande i syfte att skapa former för hållbar verksamhetsutveckling. I och med detta fokus har vi intresserat oss för och undersökt hur lärarna upplevt det kollegiala lärandets förtjänster och brister, hur de erfarit sitt eget lärande såväl som gruppens lärande inom ramen för det kollegiala lärandets process och resultat.

Vårt syfte är att belysa lärarnas upplevelse av det kollegiala lärande som ägt rum genom den strukturerade arbetsgången under FoU-programmet "Språkutvecklande arbetssätt inom Sfi".

I vår artikel har vi undersökt och diskuterat följande frågeställningar på temat kollegialt lärande:

- ★ Vilka av aktiviteterna upplever lärarna som mest utvecklande för sin undervisning?
- ★ Vilka möjligheter och utmaningar upplever lärarna genom programmets kollegiala lärande, såväl för det individuella som för det kollektiva lärandet?

FORSKNINGS- BAKGRUND

VARFÖR ÄR KOMPETENSUTVECKLING VIKTIG FÖR LÄRARE?

KOMPETENS KAN SÄGAS vara en kombination av förmåga och vilja att utföra en uppgift genom att tillämpa kunskap och färdigheter (Svensk Standard 624070). Kompetens utvecklas genom lärande och huvudmän både vill och behöver lägga sina resurser på den form av kompetensutveckling som ger högst utväxling.

KLIVA-utredningen (2019) bedömer att kompetensutveckling för lärare är "... principiellt betydelsefull för att skapa god kvalitet i den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare". Bedömningen görs utifrån att utredningen konstaterar ett behov av kompetensutveckling kring nyanlända vuxnas lärande.

När enskilda medarbetare och lärare kompetensutvecklas individuellt genom att ta del av föreläsningar, enstaka kurser och liknande kommer sällan denna kunskap kollegorna till del. Om vi ser lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv framträder vikten av samspel med andra. Vi kan således lära oss mer i gemenskap och av varandra än vi gör på egen hand.

Traditionell formell fortbildning anses också (Skolverket 2015) innehålla ett glapp mellan teori och praktik vilket det kollegiala lärandet överbryggat genom sin närhet till den dagliga praktiken.

KOLLEGIALT LÄRANDE

KOLLEGIALT LÄRANDE BYGGER på en sociokulturell syn på lärande och är ett paraplybegrepp för professionsutveckling (Langelotz 2017, Larsson 2018). Kollegialt lärande öppnar för både individuellt och kollektivt lärande inom en organisation. Kollegor lär tillsammans och av varandra genom handling och diskussion i syfte att utveckla sin verksamhet.

Begreppet kollegialt lärande som i engelskan motsvaras av Professional Learning Community (lärande gemenskap) är inte begränsat till utbildningsväsendet utan förekommer inom organisationer i ett flertal olika branscher.

En (i Sverige) utbredd definition för *kollegialt lärande* och den som vi har valt att använda oss av i denna artikel: "... en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom

strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap i den dagliga praktiken". (Skolverket 2015).

Det kollegiala lärandets strukturerade samarbete mellan kollegor kan utgå från någon av flera modeller, ibland med hjälp av ett övergripande teoretiskt ramverk, samtidigt finns också ett innehållsligt fokus och målsättning. Intern eller extern handledning eller processledning finns ofta med som stöd. Centralt i det kollegiala lärandet är att undersöka och granska den egna och den gemensamma praktiken med hjälp av återkoppling från kollegor. Det sker i ett cykliskt förlopp under årslånga perioder eller ännu längre. Det kan lika gärna omfatta kollegor i ett team som ett arbetslag eller hela arbetsplatser, på ett IT-företag, en sjukvårdsinrättning eller som i vårt fall inom den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare.

Några av vår tids mest uppmärksammade skol-forskare, till exempel John Hattie (2015), Helen Timperley (2013) och Viviane Robinson (2015), för att bara nämna några av de internationellt verksamma, har med sina publicerade rapporter och böcker bidragit till att upptäcka kollaborativt lärande genom att direkt koppla elevernas lyckade läranderesultat till klassrumspraktikens kvalitet, med andra ord lärarskicklighet. Dessa forskare framhåller det kollegiala lärandet som ytterst betydelsefullt för utvecklingen av lärarskicklighet men lika mycket för verksamhetens utveckling, med andra ord som centralt för skolutveckling.

Även Skolverket (2020) förespråkar kollegialt lärande som en av flera viktiga beståndsdelar i skolors sätt att bedriva skolutveckling och forskningsbaserade arbetssätt i undervisningen med motivationen: "Att kollegor hjälps åt är centralt i uppdraget att utveckla en utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet."

I Lisetten (2020), facktidskriften för lärare i svenska som andraspråk, tillägnas 20 sidor åt Tema kollegialt lärande. En handfull pedagoger med uppgiften att driva skolutveckling i olika kommuner runtom i landet beskriver hur kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande undervisning för nyanlända elever från grundskola hela vägen till vuxenutbildning har utvecklats framgångsrikt genom kollegialt lärande, i lärarkollegium, arbetslag och lärarteam, ja även mellan olika skolor, till och med mellan skolor i grannländer.

Det råder ingen tvekan om att kollegialt lärande står högt på listan som en av dagens mest använda och efterfrågade former för pedagogers kompetensutveckling både i Sverige och internationellt. Många röster inom utbildningsväsendet vittnar om dess stora potential att förändra och förbättra. Men det finns också röster som uppmanar skolledare och huvudmän att omsorgsfullt undersöka och fördjupa sig i betydelsen av de olika begreppen kopplat till företeelsen samt tydligt förankra mål och syfte innan man planerar och initierar kollegialt lärande (Skolverket 2020).

Lill Langelotz (2017) har undersökt kollegialt lärande utifrån kritisk teori, det vill säga att inget är neutralt utan värdeladdat och ideologiskt till sin natur. Enligt Langelotz kan det vara svårt för lärare att kritiskt granska sin egen undervisning. Hon menar att man behöver ställa sig frågan om vilken kunskap som är möjlig att utveckla kollegor emellan för att undvika att hamna i en romantiserad bild av det kol-

legiala lärandet. I sin studie av lärarlag som under ett par år ägnade sin kompetensutvecklingstid åt kollegialt lärande med intern handledning kunde hon se att det i det kollegiala lärandets ena vågskål syntes tendenser av tillrättavisande och normerande; en skitning och viktning av vilka som är skickliga lärare och således också vilka som då kan anses som oskickliga lärare. Även Larsson (2018) berör tendensen till denna disciplinerande aspekt när lärarsamarbetet intensifieras. I den andra vågskålen såg Langelotz betydelsen av kollegialt lärande som en form av demokratiskt samspel mellan undervisande kollegor som hon menade kunde överföras till klassrummet i en anpassad form.

Katz & Ain Dack (2017) synar det kollegiala lärandet utifrån utvecklingspsykologiska perspektiv i en skolkontext. De menar att kollegialt lärande riskerar att bli en aktivitetsfälla där fokus landar på möten, prat och aktiviteter istället för reell förändring av klassrumspraktiken vilket resulterar i samma ineffektiva förändringspotential som traditionell fortbildning. Katz och Ain Dack (2017) definierar lärande som "en bestående förändring i sättet att tänka och handla" och hävdar att människan bär på ett inbyggt motstånd mot förändring i tankesätt och vanor som gör att det kollegiala lärande kräver god beredskap för att lyckas.

Pär Larsson (2018) som forskar och undervisar i pedagogik och ledarskap efterlyser en nyansering och differentiering av begreppet kollegialt lärande för att bättre förstå på vilket sätt det leder till skickligare lärare och elever med bättre skolresultat. Han sätter fingret på distinktionen mellan det individuella, den enskilde lärarens egna lärande, kontra det kollektiva lärandet, arbetslagets, eller lärarkollegiets lärande. Larsson lyfter det senare som en förutsättning för skolutveckling och understryker vikten av att skilja mellan å ena sidan det kollegiala lärandets process, alltså de gemensamma formerna för det kollegiala lärandet, å andra sidan lärandets utfall, det individuella eller kollektiva resultatet av det kollegiala lärandet, för att förstå hur skolutveckling kommer till stånd. Det är inte de enskilda lärarnas individuella lärande med hjälp av gruppen som bidrar till utveckling av verksamheten, utan den handlingsberedskap som formas genom kollektiv förståelse av undervisningspraktikens utmaningar och betingelser. Larsson har sällskap av både föregångare och samtida forskare i sin ståndpunkt kring det kollektiva kontra det individuella lärandet målsättning (Ohlsson 2006, Blossing & Wennergren 2019) och hänvisar till Granberg & Ohlssons (2015).

METOD

UTAN ATT FRÅGA lärare om deras upplevelse av utveckling, lärande och förändrade handlingsmönster enskilt och i grupp skulle vi inte ha tillräckligt stöd i att belysa det vi ville undersöka och beskriva. Källan till vår data finns framförallt hos programmets deltagande lärare, informanterna, i deras utsagor om upplevelser av lärande och utveckling under FoU-programmets kollegiala lärande.

Observationer på plats hade inte kunnat bistå med mätbar data (validitet) och hade inte heller varit en effektiv metod givet den geografiska spridning som finns bland informanterna. Vi övervägde att använda oss av intervjuer som mätmetod och datainsamling men avstod då arbetsinsatsen i förhållande till insamlad data ansågs alltför omfattande.

För att få svar på våra frågor om lärares upplevelse av kollegialt utvecklingsarbete valde vi därför att använda oss av en surveyundersökning – en vetenskaplig datainsamlingsmetod för empiriska resultat som används för att få en representativ kartläggning av människors sysslor, åsikter, erfarenheter och kunskaper. Genom en webbaserad enkät riktade vi oss till samtliga lärare som i maj 2020 ingick i FoU-programmet Språkutvecklande arbetssätt inom sfi. Ett viktigt ställningstagande för oss i valet av metod i vår undersökning var att få största möjliga representation av informanter. Det avgörande blev därför enkelheten och bredden av information som kunde genereras via en webbaserad frågeenkät. Vi har använt oss av enkätverktyget ESmaker.³ Valet av enkätverktyg föll på plats efter några försök med olika kostnadsfria onlinversioner som vi fann antingen begränsande eller komplicerade att använda.

När det forskaren intresserar sig för inte går att observera räknas det som abstrakt och behöver mätas indirekt genom utarbetade indikatorer vilka vi

har sökt att få fram i enkätens frågor. Indikatorernas främsta mål har varit att fånga upp lärarnas upplevelse av både strukturen i den kollegiala lärandeprocessen och såväl det enskilda som det gemensamma.

Eftersom vi var intresserade av lärares upplevelser av kompetensutveckling genom kollegialt lärande var det också intressant för oss att förstå vad som lockat mest med att delta i programmet och huruvida informanten själv valt att delta i FoU-programmet. För att öka den flerstämmiga kören av personliga erfarenheter öppnade vi upp för delvis frivilliga kommentarer och motiveringar genom fritextfält som komplement till många av frågornas standardiserade svarsalternativ. Enkäten bestod i sin slutversion av nio obligatoriska frågor varav två av frågorna innehöll delfrågor.

I alla undersökningar och tester är det viktigt att säkerställa hög reliabilitet och hög validitet för att mäta det som avsetts att mäta och att data som genereras ska spegla sanningen i den mån det går att fånga sanning i frågor om attityd och upplevelse. Vårt mål var att ställa rätt frågor och att formulera dem så att informanterna kan uppfatta frågan på ett entydigt sätt för att säkerställa högsta träffsäkerhet i svaren. I de frågor som riskerade att uppfattas mångtydigt valde vi därför att definiera några av begreppen. Enkäten delades in i tre avdelningar med underrubriker för att skilja olika frågeområden från varandra.

Det visade sig dock att enkätfrågan: "Jag har utvecklat en större didaktisk repertoar baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet som jag kan använda och anpassa i undervisningen" innehöll två frågor i samma och svaren kunde inte garanterat tolkas helt entydigt. Vi skulle ha undanröjt denna osäkerhet om vi hade ställt två delfrågor efter varandra.

Till vår hjälp hade vi processledarna i de olika utvecklingsgrupperna som uppmuntrat lärarna att delta

i den frivilliga frågeenkäten. Processledarna har bistått med allmänna synpunkter på utformning genom en förhandsgranskning av enkäten vilken endast resulterade i några tekniska formateringsändringar.

I sin slutgiltiga form skickades enkäten via länk till totalt 30 respondenter vilka garanterades anonymitet. Personerna i urvalsgruppen motsvarade alla lärare i FoU-programmet år tre. Enkäten föregicks av ett missiv⁴ och låg därefter öppen för svar i två veckor under vilken tid två påminnelsemejler skickades ut till alla. Svarsfrekvensen var 96,5 procent, 29 av 30 möj-

liga svar med en persons bortfall. Vi valde att filtrera bort de informanter som inte deltagit under minst en fullbordad cykel/ ett tema av arbetsgången vilket var 1 av 29, således 28 svar.

Det har varit viktigt för oss att enkätundersökningen upplevts som enkel att besvara, inte alltför tidsödande men också som meningsfull för respondenterna, att de kan se vikten av att belysa utkomsten och upplevelsen av lärande och utveckling under deras arbetsinsats i FoU-programmet.

4 Bilaga 2.

RESULTAT

DET STORA FLERTALET, 75 procent, av informanterna har deltagit sedan starten av FoU-programmet våren 2018. En mindre påfyllnad i grupperna skedde hösten 2018 och enstaka lärare anslöt sig våren respektive hösten 2019. Majoriteten av de deltagande lärarna, 24 av 28 uppgav att de anslöt sig frivilligt till programmet, resterande 4 informanter ansåg att det inte handlade om direkt frivillighet.

I en obligatorisk fråga om vad som var mest intressant med att delta i FoU-programmet (se fråga 3 i bilaga 1) fann vi svaren mycket likartade. Olika uttryck för viljan till professionsutveckling och forskningsintresse fanns bland de främsta. Även erfarenhetsutbyte med andra lärare i syfte att utvecklas återkom i flera motiveringar.

AKTIVITETER SOM HAR VARIT MEST UTVECKLANDE FÖR UNDERVISNINGEN

FRÅGAN OM LÄRARES upplevelse av FoU-programmets strukturerade arbetsgång med aktiviteterna läsa-diskutera-designa-genomföra-auskultera-samtala delades upp i fem delfrågor i syfte att värdera varje delaktivitet för att få en inblick i vilka aktiviteter som värderats högst för att utveckla klassrumspraktiken.

En majoritet av lärarna (fig. 1) anser att det har varit utvecklande för deras undervisning att läsa ve-

tenskapliga artiklar. I rangordning av upplevelsen som positiv är det svarsalternativet "Stämmer ganska bra" som överväger (64 procent, 18 pers.)

En handfull av informanterna (17,8 procent, 5 personer) anser dock att läsning av texterna knappast eller inte alls varit utvecklande för undervisningen.

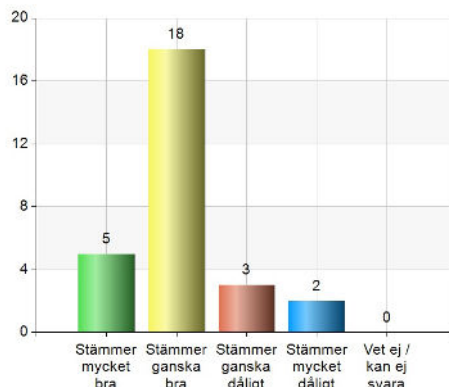
När vi inledningsvis ställde frågan om vad som verkade mest intressant med att delta i programmet kunde vi också se att intresset för forskning och lus-

Figur 1 Skattning av aktiviteten *läsa forskningsartiklar*

Att läsa olika forskningsartiklar har varit utvecklande för min undervisning

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	5	17,9
Stämmer ganska bra	18	64,3
Stämmer ganska dåligt	3	10,7
Stämmer mycket dåligt	2	7,1
Vet ej / kan ej svara	0	0
Total	28	100

Svarsfrekvens
100% (28/28)

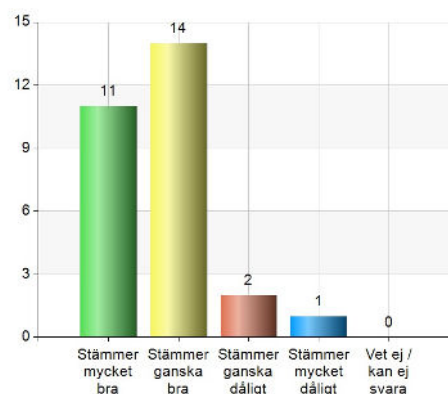


Figur 2 Skattning av aktiviteten **diskutera forskningsartiklar**

Att diskutera artiklarna i min utvecklingsgrupp har varit utvecklande för min undervisning

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	11	39,3
Stämmer ganska bra	14	50
Stämmer ganska dåligt	2	7,1
Stämmer mycket dåligt	1	3,6
Vet ej / kan ej svara	0	0
Total	28	100

Svarsfrekvens
100% (28/28)

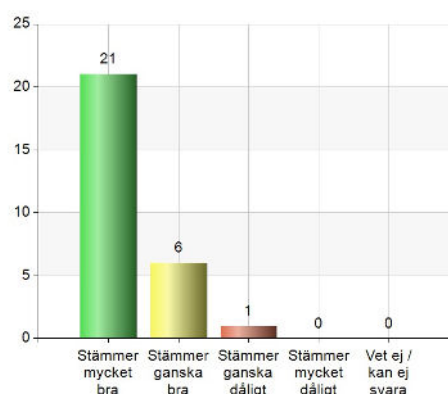


Figur 3 Skattning av aktiviteten **designa undervisningsmoment**

Att skapa (designa) ett undervisningsmoment kopplat till det som vi har läst har varit utvecklande för min undervisning

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	21	75
Stämmer ganska bra	6	21,4
Stämmer ganska dåligt	1	3,6
Stämmer mycket dåligt	0	0
Vet ej / kan ej svara	0	0
Total	28	100

Svarsfrekvens
100% (28/28)

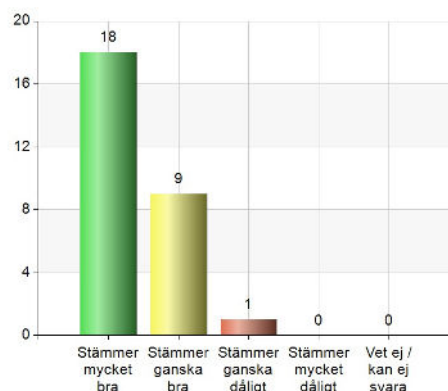


Figur 4 Skattning av aktiviteten **auskultera hos en kollega**

Att auskultera hos en kollega som genomför sitt undervisningsmoment har varit utvecklande för min undervisning!

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	18	64,3
Stämmer ganska bra	9	32,1
Stämmer ganska dåligt	1	3,6
Stämmer mycket dåligt	0	0
Vet ej / kan ej svara	0	0
Total	28	100

Svarsfrekvens
100% (28/28)



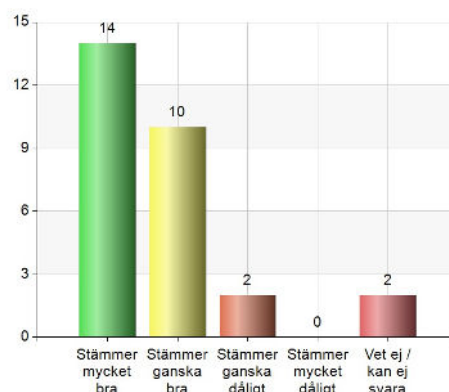
Figur 5 Skattning av aktiviteten **hålla auskultationssamtal**

I

Att hålla auskultationssamtal med min kollega har varit utvecklande för min undervisning!

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	14	50
Stämmer ganska bra	10	35,7
Stämmer ganska dåligt	2	7,1
Stämmer mycket dåligt	0	0
Vet ej / kan ej svara	2	7,1
Total	28	100

Svarsfrekvens
100% (28/28)



ten att lära var stor, bland svaren finner vi några av följande uttryck för det:

Att kunna ta del av forskning kring sfi-undervisning

Jag ville lära mig något nytt. Kunna utvecklas som lärare

Att få fortsätta vidareutvecklas och få tid att ta del av forskning, /.../

Att få ta del av aktuell forskning inom ämnet och att själv bidra till forskningen inom ämnet.

Att projektet var forskningsrelaterat och specifikt inriktat mot sfi.

Nya influenser och kunskaper, /.../

När lärare fick skatta upplevelsen av att diskutera de lästa artiklarna med sina kollegor i utvecklingsgruppen angav en klar majoritet närmare 90 procent (25 personer) att de upplevt det som utvecklande för deras egen undervisning.

I frisvaren till enkätfrågan: – Upplever du att programmet i sin helhet har varit utvecklande för dig i din lärarpraktik (figur 8) menade en lärare att:

De gemensamma reflektionerna och pedagogiska diskussionerna tillsammans med mina kollegor på skolan och med kollegor från andra skolor har varit lärorika och inspirerande. (citrat hämtat från frisvars-kommentarer)

värderingen av aktiviteten diskutera artiklarna uppgav ett mindre antal informanter (drygt 10 procent, 3 personer) att aktiviteten diskutera artiklarna inte varit utvecklande för deras undervisning.

I denna tredje aktivitet syns ytterligare en förskjutning mot en positiv upplevelse jämfört med föregående, då man kan utläsa att skapa/designa ett undervisningsmoment kopplat till det lästa var bland de högst värderade aktiviteterna. 75 procent (21 personer) har svarat stämmer mycket bra medan 21,4 procent (6 personer) har svarat stämmer ganska bra. Här finner vi även den lägsta frekvens av motsatt upplevelse, endast 3 procent, en person.

I en motivering till frågan om programmet upplevts som utvecklande för den egna praktiken (figur 8) lyfts kommentarer som pekar på det gemensamma handlandet som en nyckel till detta:

/.../Intressant och givande att se och höra hur andra lärare tänker och planerar sin undervisning. Det finns alltid ett annat sätt att se och behandla moment i undervisningen och det har varit lärorikt och roligt att för en gångs skull kunna sitta ned och reflektera tillsammans kring olika företeelser. Hinder och problem med vissa saker i undervisningen är man inte ensam om att ha/.../

Vi har diskuterat lektionsplanering tillsammans i B, C och D. Det gör vi aldrig annars.

Enkätsvaren visar att lärarna även ansåg att lektionsobservationer/auskultationer och efterföljande kollegasamtal hade bidragit till både den egna och till grup-

pens professionella utveckling. Hela 96,4 procent (27 personer) svarade "stämmer mycket bra" eller "stämmer ganska bra" på påståendet: "Att auskultera hos en kollega som genomför sitt undervisningsmoment har varit utvecklande för min undervisning" (figur 4).

Drygt 85 procent (24 personer) av lärarna har svarat "stämmer mycket bra" eller "stämmer ganska bra" på påståendet "Att hålla auskultationssamtal med min kollega har varit utvecklande för min undervisning" (figur 5). Vi kan enligt staplarna utläsa att man har uppskattat auskultationen som något mer utvecklande

än det efterföljande samtalet. En informant uttrycker följande kopplat till aktiviteten auskultationssamtal och dess dubbla perspektiv som både "sändare och mottagare":

Men en svårighet är att inte få värdera något. Vid auskultationer har jag varken fått eller gett värderande reflektioner, positiv/negativ feedback. En fråga som jag ställer mig själv är. Vad tycker min kollega egentligen om min undervisning?

MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR FÖR INDIVIDUELLT OCH KOLLEKTIVT LÄRANDE

I EN UPPMANING att se till helheten av programmet ombads lärarna att skatta följande påstående:

Sammantaget angav majoriteten av deltagarna (över 90 procent, 26 personer) i varierande grad att det kollegiala lärandet hade ökat deras kunskaper om vad Språkutvecklande arbetssätt, färre än 10 procent, 2 personer hade en motsatt åsikt.

Frågan om en utvecklad didaktisk repertoar att använda i undervisningen kan ses som en fördjupning av tidigare fråga och genererade en större spridning av svaren. Utöver de 80 procent, 23 personer som svarade positivt på frågan fanns respondenter som inte höll med och respondenter som inte ansåg sig kunna eller vilja svara.

En klar majoritet av informanterna (nästan 93 procent, 26 personer) summerar helheten av programmet som klart utvecklande för deras egen praktik, medan 2 av 28 personer (7 procent) svarar att det inte har utvecklat deras praktik.

I de frivilliga kommentarerna till frågan om programmet har varit utvecklande för er som utvecklingsgrupp (figur 8) lämnade 11 personer (av totalt 12 svarande) positiva omdömen om programmets betydelse för deras utveckling av lärarpraktiken medan en svarade negativt. Det som har lyfts som positivt i flera av svaren är att man har fått ta del av hur andra lärare tänker och att man själv har fått möjlighet till reflektion. Man har även lyft att programmet har givit motivation, inspiration och glädje över att vara lärare. Den kommentar som är negativ till programmet menar att programmet inte har givit så mycket i förhållande till den tid som lagts ned på programmet:

Genom den här typen av program utvecklas lärarpraktiken på flera plan. De har utvecklats konkret genom att vi designat undervisningsmoment som på ett tydligt sätt har provats och utvärderats. Lärarpraktiken har även utvecklats på ett mer övergripande sätt då vi har fått möjlighet att reflektera kring vår egen roll som lärare. All ny teoretisk input påverkar utövandet på ett eller annat sätt antingen genom att man tar åt sig nya impulser eller genom att man tänker på dem och aktivt förkastar dem.

Vid möten med andra kollegor, i tvärgrupper, har programmet gett mig inspiration, kunskap och glädje att vara lärare.

Det har inte varit särskilt mycket som jag känner att jag kommer att ta med mig med tanke på den tid som har spenderats i programmet.

När samma fråga ställs för att värdera utvecklingsgruppens kollektiva lärande under programmet är resultatet för en positiv upplevelse högt med över 96 procent, endast en av samtliga informanter har en motsatt upplevelse.

75 procent (21 personer) svarade jakande på om utvecklingsgruppens medverkan i programmet "har inspirerat till gemensamma rutiner, strategier och/eller handlingsmönster" medan 92,9 procent (26 personer) svarade ja på enkätfrågan "Upplever du programmet i sin helhet som utvecklande för dig i din lärarpraktik?" (figur 7). Vi kan således se att fler informanter upplever programmet som mer utvecklande

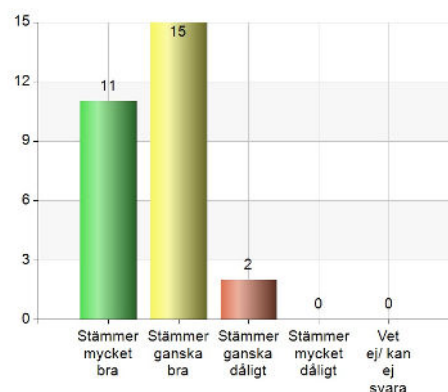
Figur 6 Skattning av *egna ökade kunskaper om språkutvecklande arbetssätt*

Mina kunskaper om vad språkutvecklande arbetssätt innebär har ökat

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	11	39,3
Stämmer ganska bra	15	53,6
Stämmer ganska dåligt	2	7,1
Stämmer mycket dåligt	0	0
Vet ej/ kan ej svara	0	0
Total	28	100

Svarsfrekvens

100% (28/28)



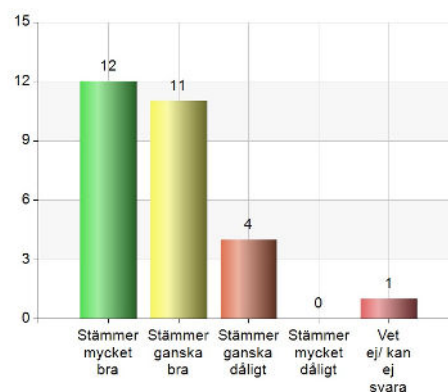
Figur 7 Skattning av *utveckling av didaktisk repertoar*

Jag har utvecklat en större didaktisk repertoar baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet som jag kan använda och anpassa i undervisningen

Namn	Antal	%
Stämmer mycket bra	12	42,9
Stämmer ganska bra	11	39,3
Stämmer ganska dåligt	4	14,3
Stämmer mycket dåligt	0	0
Vet ej/ kan ej svara	1	3,6
Total	28	100

Svarsfrekvens

100% (28/28)



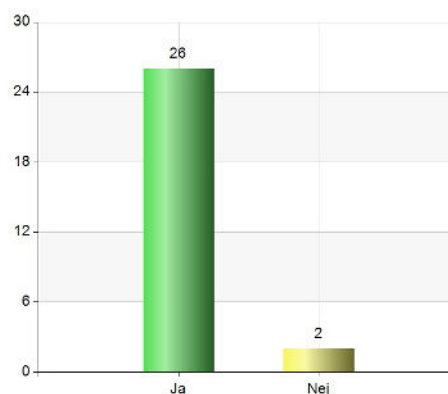
Figur 8 Skattning av *utvecklad lärarpraktik till följd av programmet i sin helhet*

Upplever du att programmet i sin helhet har varit utvecklande för dig i din lärarpraktik?

Namn	Antal	%
Ja	26	92,9
Nej	2	7,1
Total	28	100

Svarsfrekvens

100% (28/28)



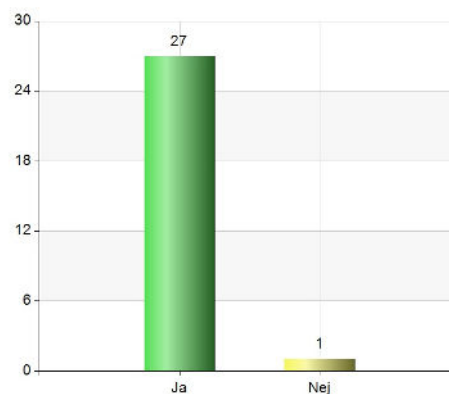
Figur 9 Skattning av **gruppens utveckling till följd av programmet**

Upplever du att programmet har varit utvecklande för er som utvecklingsgrupp?

Namn	Antal	%
Ja	27	96,4
Nej	1	3,6
Total	28	100

Svarsfrekvens

100% (28/28)



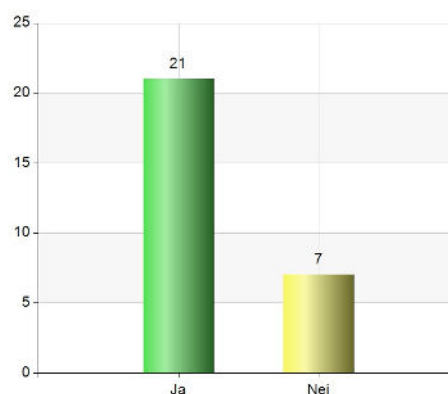
Figur 10 Skattning av **programmets inflytande på gemensamma rutiner, strategier och handlingsmönster**

Har utvecklingsgruppens medverkan i programmet inspirerat (er) till gemensamma rutiner, strategier och/eller handlingsmönster?

Namn	Antal	%
Ja	21	75
Nej	7	25
Total	28	100

Svarsfrekvens

100% (28/28)



för sin egen lärarpraktik än för utvecklingsgruppen som kollektiv.

I fritextsvaren på frågan om utvecklingsgruppens medverkan i programmet har inspirerat till gemensamma rutiner, strategier och/eller handlingsmönster finner vi exempel som pekar i olika riktningar:

Vår processledare har fått utrymme av ledningen att sprida "Ifousgruppens" erfarenheter i den ordinarie verksamheten via t.ex. VHP (verksamhetsplanering, vår kommentar) och andra gemensamma planeringsdagar. Vi har även ändrat synen på klassrum och grupper och har mer öppna dörrar och gemensamt tänk.

Vi har blivit mer tillåtande. Man lär sig också mycket genom att göra och pröva och göra fel. Det kommer jag komma ihåg av samarbetet!

Vi fortsätter vårt utvecklingsarbete på liknande sätt och med samma struktur. Känns som om vi kan detta nu när vi har fått vara medskapande under programmets gång.

Inte i stort på ett övergripande plan i verksamheten.

Tyvärr har inte engagemanget varit så bra

Nja.

Enkätfrågan "Vill du lämna någon övrig synpunkt på programmet Språkutvecklande arbetsätt inom sfi?" genererade sju kommentarer, drygt hälften av dessa var odelat positiva omdömen (4) medan några informanter uttryckte varierande ifrågasättande av pro-

grammet som rörde programmets upplägg, förväntningar, tid och spridning till kollegor:

Jag tycker att programmet var/är för långt. jag skulle önska ett mer intensivt arbete med programmet, cirka 1–1,5 år.

Lärorikt, men bitvis stressigt. Hade önskat kunna sprida den nya kunskapen till kollegor.

Jag förväntade mig att forskarna och olika föreläsare skulle lära oss något mer, några konkreta metoder. Men hela tiden har det bara varit vi själva, som fick komma på saker som vi skulle testa i vår skola. Så varför betala så mycket pengar för Ifous när vi själva hittar på alla uppgifter?

DISKUSSIONER OCH SLUTSATSER

DE MEST UTVECKLANDE AKTIVITETERNA

VID EN STUDIE av de olika aktiviteterna läsa-diskutera-designa-auskultera-samtala visar vår undersökning att de aktiviteter som av lärarna har skattats som mest utvecklande för undervisningen har varit att designa ett undervisningsmoment tillsammans i utvecklingsgruppen (figur 3) och att observera/auskultera hos en kollega (figur 4). Från den första delfrågan som berör aktiviteten (enbart) läsning av forskningsartiklar (figur 1) sker en förskjutning i staplarna mot en allt tydligare positiv skattning i de följande aktiviteterna. Vår tolkning är att när lärare går från ord, det vill säga att läsa på egen hand, till handling ökar känslan av meningsfullhet kanske också för att aktiviteten i sig är/ blir uppgifts- och handlingsorienterad. Ohlsson (2006) refererar till människan som en uppgiftsorienterad varelse som nyttjar omgivningens villkor för att utföra den uppgift som hen upplever som central.

Ett av skälen till den vagare skattningen av läsning kan vara att de diskussioner som följde på läsningen inte gavs den tid eller de fördjupade samtal som krävdes för förståelse, eller för utmaningen att extra-hera det viktiga och omsätta det i undervisningen, alternativt att innehållet inte upplevdes som helt relevant. I en undersökning av hur svensklärare lyckades omsätta läsning av vetenskapliga texter till förståelse och handling i klassrummet sammanfattar Mossberg-Schüllerqvist & Olin-Schelle (2011):

/.../ Forskningsresultat innehåller ofta smala perspektiv på skolverksamheten och frågan är vad lärare kan använda i sin undervisning. Att integrera forskningsresultat kräver tid och gemensamma diskussioner mellan kollegor i samma ämne.

Langelotz (2017) berör samma svårighet att i lärarpraktiken avsätta tid att läsa på djupet. Hon exempli-

fierar genom att nämna Skolverkets läslyft där läsning och tid för fördjupad förståelse genom diskussion schemalagts i syfte att åstadkomma den kunskapsbas som möjliggör ett utökat handlingsutrymme.

Under programtiden har det även förekommit kommentarer till texter (och föreläsningar) som: "Det där var inget nytt, eller "Vi jobbar redan så här". Katz & Ain Dack (2017) belyser svårigheten med att gå från forskning till praktik genom fortbildning med att säga att glappet mellan att veta och göra är enormt och hänvisar till studier kring exemplet formativ bedömning där lärare vet att det gynnar lärandet men trots detta lyser det med sin frånvaro i klassrummen.

Andra åsikter från lärargrupperna om vissa artiklar har varit att de känts teoretiska och tunga att läsa och att behållningen delvis uteblivit. Larsson & Löwstedt (2014) poängterar att utan bidrag från det vetenskapliga fältet begränsas utvecklingen och riskerar att konserveras snarare än berikas med begreppslig och teoretisk förståelse (Lauvås et al. 1997). Som tidigare nämnts problematiserar även Langelotz (2017) frågan om hur mycket lärare kan lära av varandra utan ny input av kunskap. Langelotz hänvisar till Lauvås som framhåller litteraturen som möjliggörare för att införliva en kritisk blick på undervisningen inom kollegiet, både på den egna undervisningen och kollegornas. I den för givet tagna kunskap och verklighetsuppfattning som tenderar att cirkulera i en homogen grupp kan risken uppstå att eleverna och deras bakgrund framstår som de problematiska hindren för lärandet.

Allteftersom lärarna tränger djupare in i aktiviteterna upplevs det strukturerade samarbetet som alltmer utvecklande för den egna undervisningen (fig 3). Vi tolkar det som att det finns en tillfredsställelse i att omvandla teori och forskning till praktik och besvara frågan – hur lever vi det här på vår skola och i mitt klass-

rum? Det är också i dessa aktiviteter som lärarpraktiken blir som mest tydlig. Under dessa aktiviteter får lärarna även möjlighet till att se varandra i handling, höra hur var och en resonerar när man planerar ett lektionsinnehåll. Att gemensamt prata om vad som är viktigt och hur man ska gå tillväga och att sedan auskultera hos en kollega som genomför undervisningsmomentet tycks

välkomnas som ett sätt att bryta ensamarbetet. Enligt Döös & Wilhelmsson. (2005) är viktiga ingredienser i att lära ihop, att handla tillsammans och att se varandra i aktion, därigenom se resultat och erfara konsekvenser av vad andra gör. Dessa forskare menar att kompetens i slutänden är handlingsförmåga i ett sammanhang buren av individer och relationer.

AUSKULTATIONSSAMTALEN – EN UTMANING

ETT UNDANTAG FRÅN vår tidigare tolkning att ju djupare in i arbetsgången man kommer desto mer utvecklande upplevs den för undervisningen, kan vi se att aktiviteten auskultationssamtal utgör (fig. 5). Den frisvarskommentar kring auskultationssamtal (se citat under figur 5, om aktiviteten hålla auskultationssamtal med kollega) som vi fann där fick oss att ställa ytterligare frågor kring detta fenomen, såsom: Hur känns det att ta emot respons som avsiktligt är icke-värderande? Vilka känslor väcks? Vad gör man med den respons man får? Känslan som ges uttryck för i vår undersökning är att det i samband med auskultationen och dess efterföljande samtal kan uppstå en osäkerhet hos den auskulterade, den lärare som av en kollega har observerats, genom en avsaknad av bekräftelse i vanlig bemärkelse. Såväl Langelotz (2017) som Larsson (2018) har berört disciplinerande och normerande föreställningar kring skickliga respektive oskickliga lärare.

Lindenmo (2014) skriver om forskare som har uppmärksammat deltagarnas oro och tveksamheter kring auskultationer. Lindenmo (2014) hänvisar till en studie gjord av Pattison et al. (2012) som visar att även om deltagandet är på helt på frivillig basis uppstår nervositet hos majoriteten av de deltagande. Lindenmo hänvisar även till annan forskning som lyfter hur responsen ges och tas emot och vilken bild man har av varandra efter auskultationen. I Lindenmos studie lyfter deltagare problemet med att auskultationen genomförs av personer som man känner och som man dagligen träffar i sitt arbete. Vi anar att det kan finnas en sårbarhet i att granskas av en nära kollega, i synnerhet om där redan kan finnas självtvivel och osäkerhet vilket förstärks av att kollegan inte värderar genomförandet i sin återkoppling och därigenom bekräftar sin kollega.

MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR PÅ INDIVIDNIVÅ

VÅRT RESULTAT VISAR att fler respondenter uppger det kollegiala lärandet som mer utvecklande för sin egen lärarpraktik än vad de gör för utvecklingsgruppen som kollektiv (fig. 6–10). Genom vår enkätundersökning har vi fått svar som pekar på att den övervägande majoriteten av lärarna upplever sig ha utvecklat sin egen undervisning genom programmets kollegiala lärandestruktur och process. Givet undersökningens resultat tolkar vi det som en gynnsam lärandeprocess att gemensamt bedriva ett undersökande och utforskande av den egna klassrumspraktiken genom

upplägget som det har sett ut i programmet. Larsson (2018) beskriver det kollegiala lärandets utfall som antingen som kollektivt eller individuellt. Vi anser att resultatet i första hand pekar på ett individuellt lärande i den gemensamma läroprocessen.

Informanternas svar på frågan vad de ansåg vara mest intressant med att delta i programmet visar på ett behov av att få samtala med sfi-lärarkollegor men kanske i synnerhet med lärare som inte arbetar på den egna skolan. En av utmaningarna i lärares vardag ligger i att läraryrket fortfarande till stor del är ett

ensamarbete. Det lämnar ett tomrum med behov av att få reflektera över sin undervisning för att utveckla den och för att bearbeta de egna didaktiska besluten. Att få utvecklas professionellt är att få utvecklas i ge-

menskap med andra i samma roll vilket synliggörs i lärarnas svar på enkätfrågan ”Vad tyckte du var mest intressant med att delta i programmet?”

MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR PÅ KOLLEKTIV NIVÅ

ENLIGT UNDERSÖKNINGEN ÄR det endast en (1) av de 28 respondenterna som inte anser att gruppen har utvecklats. Vi anser att detta beror på att lärares praktikgemenskap ofta består av en eller ett par formella möten i veckan för kollegiala samtal, som främst avhandlar praktiska frågor snarare än att ge utrymme för viktig reflektion över den egna praktiken, mötet med eleverna och lektionsutfall. Hargreaves & Fullan (2016) skriver om begreppet professionell isolering. Det innebär att lärare arbetar ensamma, bredvid sina kollegor. De lyfter även den osäkerhet som kommer med undervisningen, att undervisning inte är någon exakt vetenskap och att en påtvingad isolering gör att läraren då står ensam med sin osäkerhet vilket kan leda till ångest som i sin tur leder till stagnation. En möjlighet som lyfts fram i undersökningen är att de medverkande lärarna har kommit närmare varandra och brutit isoleringen och ensamarbetet, vilket vi ser som en förutsättning för att utveckla kollektivt lärande på sikt.

När utvecklingsarbetet är ett konstant pågående arbete i en verksamhet där strukturen är densamma men innehållet kan ändra fokus blir det naturligt att personal glider in och ut i kollegiet som en spegling av arbetslivet och arbetsmarknaden i stort. Såväl lärare som skolledare slutar och nya tillkommer vilket i sig inte är ett hinder för utveckling, kanske rentav tvärtom kan ses som en möjlighet, att kollegor får inkludera och introducera nya lärare i den kollektiva identiteten på detta sätt.

Vi tolkar motsättningarna mellan resultaten för figur 8 och 9 som ett uttryck för behovet av samarbete vilket tillgodosetts i processen däremot tveksamt som ett utfall av kollektivt lärande, då respondenterna inte till lika hög grad svarar att programmet har lett till nya gemensamma rutiner, strategier eller handlingsmönster.

I och med att FoU-programmet har genomförts som en pilot med små öar från olika skolor har utmaningen varit att få till stånd ett kollektivt lärande. För att uppnå utveckling av hela verksamheten krävs att hela kollegiet på en skola deltar i det kollegiala lärandet för att skapa den kollektiva identitet och anda som tillkännager kollektivt lärande.

Ytterligare en utmaning är tid. Lärare i vår undersökning pekar på tid som en bristvara. Många är de uppgifter som ska hinnas med inom ramen för veckoarbetstiden. Att lägga tid på kollegiala samtal och samsarbetsstrukturer blir en aktivitet utöver det ordinarie lärararbetet. Det handlar om konsten att välja bort och konsten att hålla ut. En för oss intressant notering, tillika utmaning är synen på kunskap och kunskapsutveckling. Den har synliggjorts på flera ställen i undersökningens frisvarskommentarer. Vad som har efterfrågats har varit en önskan om konkreta tips, nya metoder och arbetssätt. Vi tolkar dessa olika uttryck som en hunger efter att utveckla sin dagliga praktik och att tillgodose det behovet genom något som påminner om kunskapsförmedling snarare än ett undersökande förhållningssätt.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR UTVECKLING PÅ ORGANISATIONSNIVÅ

VÅR UNDERSÖKNING VISAR att programmets arbetsgång har genererat en struktur med potential för fortsatt utveckling mot ett kollektivt lärande. Sammantaget visar enkätsvaren att det framförallt är det individuella lärandet som har upplevts som meningsfullt under programtiden. En tydlig strukturerad arbetsgång och avsatt tid är inte tillräckligt för att förändra och skapa nya gemensamma rutiner, strategier och handlingsmönster eller att utveckla ett gemensamt språk för att diskutera praktiken. Ett antagande som stärks av Blossing (Langelotz 2017) och som även Larsson lyfter (2018).

För att det kollegiala lärandet ska leda till skolutveckling behöver tid läggas på att bygga en förförståelse för vad som krävs i engagemang, insats och uthållighet över tid. Både skolledning och huvudman behöver vara väl insatta i det kollegiala lärandets fallgropar, utmaningar och vinster.

För att motverka utmaningarna – lärarnas ensamhet och tid som bristvara är organisationen av största vikt. Skolledningen behöver avsätta tid för lärande samtal, ha modet att sovra bland utvecklingsprojekt och arbetsuppgifter samt säkerställa ett strukturerat arbetssätt och utvecklingsarbetets mål och på så vis

undvika en tävling mellan olika utvecklingsprojekt och utvecklingsområden som kanske är styrda uppifrån och ned. I Ohlssons studie av kollegialt lärande (2001) påpekas att skolledning inte stöttar lärare i att skilja mellan vad som ska förändras och vad som ska väljas bort. Katz & Ain Dack (2017) problematiserar tidsbrist som ett framstående skäl till att kollegialt lärande inte leder till det förväntade lärande och de förändrade arbetssätt som varje skolledare har som målsättning. Författarna vänder på resonemanget och menar att om lärare fick dubbelt så mycket tid så skulle det kollegiala lärandet fortfarande inte ge förväntad utdelning. I och med att det finns en missuppfattning om tidsbrist som orsak istället för tidsbrist som konsekvens av att arbeta alltmer istället för att arbeta på rätt sätt i vilket den pedagogiska ledningen på organisationsnivå har ett uppdrag att fylla.

En svårighet i att utveckla den kollektiva kunskapen kan anses som brist på tid, men även som en svårighet att komma överens och samarbeta. Utmaningen ligger i att identifiera sig som en del av ett kollektiv, ett kollegium med gemensamma strategier och handlingsmönster. Detta faller i slutändan inom skolledares och huvudmäns ansvar och uppdrag.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

EFTER 3 ÅR i Fou-programmet har det känts viktigt att analysera lärares upplevelse av programmets kollegiala lärande. Detta för att öka vår förståelse för såväl processen som utfallet av det kollegiala lärandet i syfte att skapa former för hållbar skolutveckling. Vår undersökning visar att formen för kollegialt lärande genom det strukturerade arbetssättet har en potential för att utveckla det kollektiva lärandet. Men för att uppnå detta tror vi att det krävs än mer uthållighet, att inte släppa fokus och prova nytt utan att hålla fast

vid, göra om med smärre förändringar, utvärdera och använda sig av samma cykliska förlopp igen. Vi tror också att en starkare samarbetskultur är nödvändig för att komma dit. Det kräver en skolledning som ställer tydliga verksamhetsmål och förväntningar samt lärare som svarar upp mot dessa genom att ta ett kollektivt ansvar och utveckla gemensamma handlingsmönster.

REFERENSLISTA

LITTERATUR

- ★ Blossing, U & Wennergren, A-C (2019) *Kollegialt lärande – Resan mot framtidens skola*, Lund: Studentlitteratur.
- ★ Döös, M, Wilhelmsson, L (2005) *Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena*, ur tidskriften (Pedagogisk forskning i Sverige nr 3/4 2005, vol 10) <http://130.241.35.84/ojs/index.php/pfs/article/view/878/765>
- ★ Granberg, O. & Ohlsson, J (red) (2015) *Kollektivt lärande – i arbetslivet*, Lund: Studentlitteratur.
- ★ Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013) *Professionellt kapital – att utveckla undervisning i alla skolor*, Lund: Studentlitteratur.
- ★ Hattie, J (2015) *Synligt lärande*, Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Katz, S Ain Dack, L (2017) *Professionsutveckling och kollegialt lärande – framgångsstrategier och utvecklande motstånd*, Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Langelotz, L (2017) *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigering*, Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Larsson, P. (2018) Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I: Rönnström, N. & Johansson, O. (Red.) *Att leda skolor med stöd i forskning – exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- ★ Larsson, P & Löwstedt, J (2014) *Strategier och förändringsmyter – ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*, Lund: Studentlitteratur.
- ★ Lauvås, P, Hofgaard Lycke K & Handal G (1997) *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Lindenmo, B *Att besöka varandras undervisning – om auskultationer som utvecklingsmöjlighet i högskolan*, CUL-rapport nr 17, (Linköpings universitet 2014), <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:743404/FULLTEXT01.pdf> (2020-08-05).
- ★ *Lisetten* (nr 2: 2020) Tema kollegialt lärande – Föreningstidning för Riksförbundet lärare i svenska som andraspråk.
- ★ Lundgren, B, Rosén, J & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi – en överblick, Förstudie inför Ifous FoU-program*, Ifous rapportserie 2017:3, Ifous 2017. <https://www.ifous.se/app/uploads/2017/04/201703-Ifous-2017-3-F-SLUTVERSION.pdf> (2020-08-21).

- ★ Mossberg Schüllerqvist, I & Olin-Scheller, C (2011) *Mellan teori och praktik – svensklärares teoriomsättning, om text, läsare och läsning* (Forskning om undervisning och lärande, nr 5 2011 Eklund, S (red.))
- ★ (KLIVA, SOU 2019) *Promemoria av Utredningen för Stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*
- ★ Ohlsson, Jon – *Utvecklingsprojekt möter motstånd* (Pedagogisk Forskning i Sverige nr 2, 2006, vol. 6) <http://130.241.35.84/ojs/index.php/pfs/article/view/1870> (2020-10-01).
- ★ Robinson, V (2015) *Elevnära skolledarskap*, Stockholm: Lärarförlaget.
- ★ Robinson, V (2019) *Förbättring i en förändringstrött skola – Ett undersökande tillvägagångssätt*, Lund: Studentlitteratur,
- ★ Skolverket (2013) *Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.
- ★ Skolverket (2015) <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt/forskningsbaserat-arbetsatt-i-undervisningen> (2020-03-03).
- <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling> (2020-03-05)
- ★ Skolverket (2020) <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande> (2020-10-02).
- ★ Svenska institutet för standarder, Sis **SS 624070:2 017** (beskriver och ger riktlinjer för Kompetensförsörjningsprocessen, dvs. hur en organisation kan säkerställa att rätt kompetens utvecklas utifrån verksamhetens faktiska behov.) <https://spraakbanken.gu.se/korp> (2020-03-03)
- ★ Timperley, H (2013) *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

FORSKNINGSARTIKLAR SOM HAR INGÅTT I PROGRAMMET (I LÄSORDNING):

- ★ Garcia, O (2017). *Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*. https://www.researchgate.net/publication/315443086_Problematizing_linguistic_integration_of_migrants_the_role_of_translanguaging_and_language_teachers_Some_lessons_from_research_Les_enseignements_de_la_recherche (2020-10-01).
- ★ Lundgren, B Rosen, J (2018). Transspråkande multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 23 nr 1–2 2018.
- ★ Larsson, S (2013), *Vuxendidaktik*, Andragogik sid 31–45. Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Vetenskapsrådet (2006). *Didaktik för vuxna – tankelinjer i internationell litteratur*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a71/1529480538002/Didaktik-foer-vuxna_VR_2006.pdf (2020-10-01).

- ★ Lundgren, B Damber, U (2015), *Critical Literacy i svensk klassrumskontext*. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> (2020-10-01).
- ★ Janks, H (2013). *Doing Critical Literacy*. England/UK: Routledge.
- ★ Eklund I & Norlund Shaswar A (2018). *Digitala resurser och flerspråkighet – teori möter praktik*. I Aldén K, Bigestans A (red) *Litteraciteter och flerspråkighet*, Symposium 2018. Stockholm: Liber.
- ★ Norlund Shaswar, A (2012). *Skriftspråkspraktiker i gränslandet*. <http://www.diva-portal.se/smash/record.jsf?pid=diva2%3A548619&dswid=-8524> (2020-10-01).
- ★ Dahlström, M & Gannå L ((2018). *En didaktisk arbetsgång för integrering av yrkes- och andraspråksundervisning*. I Aldén K, Bigestans A (red) *Litteraciteter och flerspråkighet*, Symposium 2018. Stockholm: Liber.

APPENDIX

BILAGA 1: FRÅGEFORMULÄR DATAINSAMLING



Här ställer vi några inledande frågor till dig om din medverkan i IFOUS-programmet "Språkutvecklande arbetssätt inom sfi".

Markera det svarsalternativ som passar dig bäst. Det är intressant för oss om du dessutom motiverar ditt svar i fritextrutorna.

(...med termin menar vi första alternativt andra halvan av kalenderåret...)

1. När gick du med i FoU-programmet Språkutvecklande arbetssätt inom Sfi?

- ☐ Vårterminen 2018
- ☐ Höstterminen 2018
- ☐ Vårterminen 2019
- ☐ Höstterminen 2019
- ☐ Vårterminen 2020

2. Valde du själv att gå med i programmet?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Ev. kommentar

3. Vad tyckte du verkade mest intressant med att delta i programmet?

4. Har du vid något tillfälle försökt att avbryta ditt deltagande i programmet?

☐ Ja

☐ Nej

Motivera gärna ditt svar här!

Här vill vi veta hur du upplevt värdet av de olika aktiviteterna och programmet i sin helhet.

Markera det alternativ som passar bäst in på din upplevelse i respektive påstående!

5. Ta ställning till hur några av programmets aktiviteter har utvecklat din undervisning!

(...Med undervisning menar vi "de målstyrda processer som under lärares ledning syftar till elevers inhämtande av kunskaper och värden"...)

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet ej / kan ej svara
A) Att läsa olika forskningsartiklar har varit utvecklande för min undervisning!	☐	☐	☐	☐	☐
B) Att diskutera artiklarna i min utvecklingsgrupp har varit utvecklande för min undervisning!	☐	☐	☐	☐	☐
C) Att skapa (designa) ett undervisningsmoment kopplat till det som vi har läst har varit utvecklande för min undervisning!	☐	☐	☐	☐	☐
D) Att auskultera hos en kollega som genomför sitt undervisningsmoment har varit utvecklande för min undervisning!	☐	☐	☐	☐	☐
E) Att hålla auskultationssamtal med min kollega har varit utvecklande för min undervisning!	☐	☐	☐	☐	☐

6. Se till helheten av programmet och ta ställning till hur det har utvecklat din undervisning!

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Vet ej/ kan ej svara
A) Mina kunskaper om vad språkutvecklande arbetssätt innebär har ökat!	☐	☐	☐	☐	☐
B) Jag har utvecklat en större didaktisk repertoar baserad på vetenskap och beprövad erfarenhet som jag kan använda och anpassa i undervisningen!	☐	☐	☐	☐	☐

Till sist vill vi veta hur du skattar värdet av programmet i ett helhetsperspektiv kopplat till din lärarpraktik och samarbetet med dina kollegor.

Markera det alternativ som stämmer bäst in på din upplevelse!

7. Upplever du att programmet i sin helhet har varit utvecklande för dig i din lärarpraktik?

(...Med lärarpraktik menar vi inte enbart undervisning utan flertalet konkreta/abstrakta aktiviteter som lärare utför enskilt och med kollegor för att generera lärande hos sina elever; t.ex. planering, reflektion, undervisning, bedömning, pedagogiska samtal, diskussioner, mm, ...)

☐ Ja

☐ Nej

Motivera gärna ditt svar här!

8. Upplever du att programmet har varit utvecklande för er som utvecklingsgrupp?

(...Här syftar vi på processen att ni som kolleger samarbetat och/eller samtalat på ett strukturerat sätt för att tillägna er kunskap och färdigheter, eller för att bättre förstå något om er egen undervisning med hjälp av varandra...)

☐ Ja

☐ Nej

Motivera gärna ditt svar här!

9. Har utvecklingsgruppens medverkan i programmet inspirerat (er) till gemensamma rutiner, strategier och/eller handlingsmönster?

☐ Ja

☐ Nej

Motivera gärna ditt svar här!

10. Vill du lämna någon övrig synpunkt på programmet Språkutvecklande arbetssätt inom sfi?

Stockholm 2020-04-22

Vi behöver din hjälp!

Inom kort kommer du få en enkät från oss, via din processledare. Det tar max 10 minuter att besvara enkäten och insamlingsperioden är 200423 – 200506. Enkäten är en del av den datainsamling som vi kommer bygga vår utvecklingsartikel inom FOU-programmet "Språkutvecklande arbetssätt inom sfi" på. Vår utvecklingsartikel hänger på din medverkan och vi uppskattar din hjälp mycket.

Utvecklingsartikelns syfte är att belysa lärares upplevelser av strukturerat kollegialt utvecklingsarbete under FOU-programmet "Språkutvecklande arbetssätt inom sfi". Vi tycker att det är viktigt att lyfta lärares upplevelse av det kollegiala lärandet i och med att det är det senaste inom kompetensutveckling och fått mycket uppmärksamhet som form för kompetensutveckling.

Ditt svar är anonymt och när arbetet med utvecklingsartikeln är slutfört kommer datan förstöras. Förutom att vi kommer studera och analysera datan kan även vår handledare Anna Åkerfeldt, Ifous få se datan.

Enkäten kommer kompletteras med intervjuer (max 1 timme). Vi kommer intervjua 1 lärare/utvecklingsgrupp. Urvalsprocessen sker genom lottning. Vi hoppas att du kan tänka dig att ställa upp.

Har du några frågor/funderingar kring detta? Hör av dig till oss! Du kan också ta dina frågor genom din processledare.

Ett varmt och stort tack – på förhand!

Leonora Lippig-Singewald & Philippa Börjesson

Våra kontaktuppgifter:

leonora.lippig-singewald@stockholm.se, Tfn: 076-124 64 64

philippa.borjesson@hermods.se, Tfn: 08-410 25 414



SKOLPORTEN