



INSTITUTIONEN FÖR
DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

”Då är det bara att lägga undan planeringen och åka med på elevernas villkor tänker jag”

En kvalitativ studie om SFI lärares reflektion över lyckad och mindre lyckad undervisning

Sura Al-Rubaye

Johanna Eknander

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LKXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Ilona Rinne
Examinator:	Jörgen Dimenäs
Rapport nr:	VT18-2930-022- LKXA1G

Abstract

Engelsk titel:	“It's time to stop planning and go along on the students' terms.” A qualitative study of SFI teacher's reflections on successful and less successful teaching.
Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LKXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Ilona Rinne
Examinator:	Jörgen Dimenäs
Rapport nr:	VT18-2930-022-LKXA1G
Nyckelord:	SFI, lyckad undervisning, mindre lyckad undervisning, reflektion, erfarenhet.

The aim of the study is to illustrate, through SFI teachers' reflection on their own experiences of successful and less successful teaching, their professional skills based on the intertwined concepts of body, culture and action. The study's research questions are as follows: How do teachers reflect on successful and less successful teaching? What aspects of teacher vocational skills can be made visible through teacher's reflection?

The study gives a presentation of why reflection is important for teachers and how the concept can be used. We talk about the inherent knowledge and the importance of acting properly, with the right content at the right time. Afterward, the teachers' learning is discussed as well as how both novice and experienced teachers constantly learn through new experiences, where the teachers' professional skills become a living action competence. To make learning apparent means continuing feedback on teaching, it is about knowing where we are, where we are heading, and how we best get there. In other words, it is about evaluating methods, learning styles and the structure of teaching.

A possible tool for visualization of learning, awareness of the teachers' experiences and thus developing the teaching is through reflection. The difficulty consists, among other things, not always being able to use words for the hidden knowledge one possesses. When the teachers try to verbalize what influences the teaching to be successful or less successful, it is events or factors whose expression they perceived through the body. The experience is also so strong that it convinced the teacher that it is a guarantee that the education has been successful or less successful and not just a feeling they later rejected as irrelevant. Through experience, the teacher has learned to see what action is most appropriate at any given time. In the study, teachers with less experience provide examples of reflection that resemble the more experienced ones, which results in the fact that teachers never stop learning. Based on our study results, we want to emphasize the importance of being receptive in practice. The way to successful education means we go through the embodied knowledge that leads the teacher to act properly, with the right means, at the right time. Recognizing this embodied knowledge as an approach is considered as some kind of readiness for unexpected events that the teacher could not predict or influence.

Förord

Den föreliggande studien utgör vårt examensarbete för ämneslärare i Kompletterande Pedagogisk Utbildning vid Göteborgs Universitet. Arbetet har genomförts av Johanna Eknander och Sura Al-Rubaye.

Vi vill tacka vår handledare Ilona Rinne för all hjälp med problematisering och stöttning i examensarbetets olika delar: Dina tips, råd och konstruktiva kritik gav oss inspiration att utveckla vårt arbete!

Vi skulle även vilja rikta vår tacksamhet till de sex lärare som frivilligt ställde upp i våra intervjuer: Tack för att ni tog er tid och gav oss ett intressant underlag för analys och inblick i lärarens tankar, reflektion och arbete.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för stöd, tålamod och uppmuntran längs vägen!

Johanna och Sura

Innehållsförteckning

Förord	3
Inledning	5
Syfte och frågeställningar	7
Disposition	8
SFI inom vuxenutbildningen	9
SFI idag	9
Tidigare forskning	11
Didaktik - läran om undervisning	11
Didaktisk teori och praktiskt handlande	11
Vad utmärker god undervisning?	12
SFI undervisning	13
Två modeller för reflektion	14
Teoretiska perspektiv och centrala begrepp	17
Tyst kunskap	17
Kropp, kulturell gemenskap och handling	17
Reflektion	18
Metod och tillvägagångssätt	20
Kvalitativ forskningsintervju	20
Forskningsetiska principer	20
Urval	21
Intervjugenomförande	21
Informanter	21
Analys av material	22
Giltighet och trovärdighet	22
Resultat och analys	24
Reflektion över lyckad undervisning	24
Kropp	25
Kulturell gemenskap	25
Handling	26
Reflektion över mindre lyckad undervisning	27
Kropp	28
Kulturell gemenskap	29
Handling	31
Slutdiskussion	33

Metoddiskussion	33
Reflektion i läraryrket	33
Den förkroppsligade kunskapen	34
Rätt sak, på rätt nivå och vid rätt tidpunkt	34
Lärare slutar aldrig lära sig	35
Sammanfattning	36
Förslag till vidare forskning	36
Referenslista	37
Litteratur	37
Nätpublikationer	38
Bilaga 1: Intervjufrågor	40
Bilaga 2: Informationsbrev	41
Bilaga 3: Samtycke	43

Inledning

Som två lärarstudenter har vi genom praktik och arbete i SFI undervisning båda erfårit vad vi själva upplever som *lyckade* och *mindre lyckade* klassrumssituationer. Vi har kliat våra huvuden, analyserat, reflekterat och brutit ned våra planeringar och erfarenheter. Ibland har vi upplevt att vi ”knäckt nöten” och reviderat eller applicerat samma metod vid ett nytt tillfälle vilket inte sällan gett ett annorlunda eller oväntat resultat! Då undrar vi givetvis: vad tänker och hur gör de andra lärarna?

I föreliggande studie riktas intresset mot lärares yrkeskunnande. Studien bygger på kvalitativa forskningsintervjuer där vi bitt sex lärare verksamma i SFI undervisning att reflektera kring lyckad och mindre lyckad undervisning. För att få kunskap om lärares yrkeskunnande tillämpas i den här studien begreppet *reflektion* utifrån lärares egna erfarenheter. Inte sällan glider man med på den lyckade undervisningens framgång och reflekterar först när något går fel. För att undvika att reflektionen endast återspeglar lärarnas yrkeskunnande utifrån ”hur man *inte* ska göra” har vi därför valt att be dem reflektera över *både* lyckad och mindre lyckad undervisning. Schön (1987) presenterar sin reflektionsteori och Molander (1996) talar om kunskap i handling. Båda menar en sorts överförande av Polanyis (Molander, 1996) ursprungligen myntade uttryck *tacit knowing* eller ”tyst kunskap” till handlande.

Men vad är då *tyst kunskap*? Det vi menar med *tyst kunskap* i den här studien är den kunskap kring undervisning som lärarna tillägnat sig genom egen erfarenhet och som ligger till grund för deras handlande. Som lärarstudent kan man nyfiket observera de mer erfarna lärarna och fråga sig *varför gör de just som de gör?* Den tysta kunskapen omprövas ständigt i nya undervisningssituationer och elevmöten och är ofta svår att verbalisera. Roth (1999) och Brusling (2007) talar om lärarens unika och situationsberoende kunskap som konsten att handla i det ständigt föränderliga *här och nu*, en förmåga som inte tas upp i traditionella didaktiska modeller och vetenskapliga teorier. Både nybörjare och expertis innehar *tyst* och *explicit* kunskap, men då *tyst kunskap* byggs upp av bl.a. erfarenheter kan man anta att expertisen besitter mer av den varan. Men kan de sätta ord på det där som de ”bara kan”, och talar även en lärare med kortare erfarenhet om vad som kan liknas vid *tyst kunskap*? Att analysera och kategorisera *tyst kunskap* kan göras på olika sätt. Molander (1996) presenterar ett förkroppsligande av kunskapen genom tre sammanflätade delar: *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling*. Genomgående i den förkroppsligande kunskapen är förmågan att ”se” och ”känna av” vad som passar bäst i respektive situation. I den föreliggande studien antas därför Molanders förkroppsligande perspektiv på kunskap där resultatet presenterar de aspekter som lärarna upplever påverkar undervisningen till att bli lyckad eller mindre lyckad och hur deras kunskap om aspekterna visar sig genom *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling*.

Med SFI inom vuxenutbildningen som kommande yrkesarena för oss båda sätts också studiens avgränsning därefter. SFI har under senare år fått utstå kritik från olika håll, däribland fackförbund (Lärarnas riksförbund, Tv4, 2018) och medier (Sveriges Radio, 21 april 2015) som bl.a. menar att kvaliteten på utbildningen skiftar mellan kommuner och att privata anordnare lovar mer än de kan hålla. Samtidigt som ämnet snabbt vuxit sig allt större är forskningen inom svenska som andraspråk fortfarande begränsad, främst till elevers

andraspråkslärande och saknar ett lärarperspektiv på undervisningen (NC, 2018). Forskningen (Lindberg, I. & Sandwall, K., 2012; Sandwall, K. 2013) presenterar bl.a. teoretiska ramar, språklärande perspektiv och hur man utvecklar litteracitet i vuxen ålder, men vilka erfarenheter har lärarna själva av undervisningen?

Kindenberg och Wickman (2018) argumenterar för vikten av att lärare inser sin egen kunskap och att kunskapen måste förvaltas mellan lärare både i lärarutbildningen och ute på arbetsplatserna i praktiken. Kindenberg och Wickman (2018) menar också att lärare bör involveras i arbetet för att forskningen inte ska gå i otakt med lärarens kunskap, den kunskap som förändras och förnyas varje dag och under varje unikt undervisningstillfälle.

Med den nyblivna lärarens entusiasm ser vi på vår kommande undervisning och vill med hjälp av studien tillägna oss värdefull kunskap om SFI lärares yrkeskunnande, där lärarens reflektion över egna erfarenheter synliggör den tysta kunskapen. Vi hoppas att de aspekter som belyses i studien kan leda till både igenkännande och diskussioner samt peka på möjligheterna med att dela erfarenheter med varandra i vår gemensamma yrkesarena: SFI.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att genom SFI lärares reflektion över egna erfarenheter av lyckad och mindre lyckad undervisning belysa deras yrkeskunnande med utgångspunkt ur de sammanflätade begreppen *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling*. Studiens forskningsfrågor lyder:

Hur reflekterar lärare över lyckad och mindre lyckad undervisning?

Vilka aspekter av lärares yrkeskunnande kan synliggöras utifrån lärares reflektion?

Disposition

I *SFI inom vuxenutbildningen* redogörs för SFI som utbildningsform för att sedan gå vidare till *tidigare forskning* inom didaktik, sk kvalitativt god undervisning, reflektion och SFI undervisning. Genom *teoretiska perspektiv och centrala begrepp* ligger fokus på tyst kunskap och reflektion. I *metodavsnittet* presenterar vi vilken metod vi valt, hur vi gått tillväga, vilka studiens informanter är samt forskningsetiska principer och studiens validitet. Studiens *resultat och analys* presenteras i nästkommande avsnitt där vi belyser lärarnas kunskap utefter kropp, kulturell gemenskap och handling med hjälp av utvalda citat ur våra intervjuer. I *slutdiskussionen* går tankarna kring resultatet: lyckad eller mindre lyckad undervisning, kan vi sätta ord på den tysta kunskap lärare har? Här ger vi också förslag på vidare forskning inom ämnet.

SFI inom vuxenutbildningen

Svenska för invandrare förkortas SFI och är en del av kommunal vuxenutbildning¹ vars syfte är att erbjuda vuxna invandrare en utbildning i grundläggande kunskaper i svenska (Skollagen 2010:800). Genom utbildningen ges eleverna möjlighet att lära sig det svenska språket för muntlig och skriftlig kommunikation i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Det är kommunernas ansvar och skyldighet att erbjuda SFI till invånare över 16 år som saknar grundläggande kunskaper i svenska.

Invandring i sig är inget nytt fenomen i Sverige, med den finska migrationen under 1100-talet som ett av många exempel. Under 1950 - 1970-talet ställdes Sverige och många andra europeiska länder inför en ökad arbetskraftsinvandring (Migrationsverket, 2018), vilket ledde riksdagen till att 1965 införa en kostnadsfri undervisning i svenska för invandrare där studieförbunden stod som uppdragsgivare i denna försöksverksamhet. Invandrare kom snabbt ut på arbetsmarknaden och många hade okvalificerade jobb inom industrin där språkkunskaperna inte var avgörande för att klara av arbetet, det tillsammans med att barnen ofta kunde fungera som informella tolkar i samhället är några av anledningarna till att språkundervisningen inte blev vidare organiserad förrän framåt 1970-talet (Dahlström 2004; Lindberg & Sandwall 2012).

1968 rekommenderade Europarådet länderna att erbjuda de immigranterna 200 timmars undervisning i mottagarlandets språk, så gjorde också Sverige och det ekonomiska ansvaret delades mellan arbetsgivaren och staten. Då riktades också kritik mot undervisningen som bland annat menade att det tog för lång tid för eleverna att lära sig språket, att utbildningen kunde innehålla för många och långa avbrott och att den inte heller var tillräckligt flexibel eller individanpassad (Dahlström, 2004; Lindberg & Sandwall, 2012). 1986 och 1991 reformerades SFI vilket bl.a. innebar att eleven fick rätt att studera upp till 700 studietimmar och att utbildningen skulle utformas med hänsyn till elevernas olika förutsättningar, intressen och mål (Hyltenstam, K. & Milani, T. M. 2012).

SFI idag

Idag erbjuds SFI i kommunens regi eller via privata anordnare genom upphandling. Detta menar kritiker påverkar kvaliteten på undervisningen i form av obehöriga lärare, stora klasser, långsam progression hos elever och ekonomisk styrning, men trots att verksamheten blivit starkt kritiserad finns inga vetenskapliga belägg för att undervisningen inte skulle hålla måttet eller att eleverna skulle sakna motivation (Hyltenstam, K. & Milani, T. M., 2012). I augusti 2017 presenterades nya och mer målgruppsanpassade och sammanhållna studievägar för SFI (SKOLFS 2017:91). Utifrån en kartläggning av elevens förkunskaper, förutsättningar och mål sker en bedömning av vilken studieväg eleven passar i. SFI erbjuder tre studievägar uppdelade i mellan två till fyra nivåer:

Studieväg 1 består av kurserna A, B, C och D.

¹ I gymnasiet läser eleverna oftast efter kursplan i ämnet Svenska som andraspråk, även om kursplanen för SFI ibland kan förekomma inom tex vissa Språkintruktionsprogram.

Studieväg 2 består av kurserna B, C och D.

Studieväg 3 består av kurserna C och D.

Studieväg 1 vänder sig i första hand till elever med mycket kort studiebakgrund. En del verksamheter erbjuder alfabetisering på studieväg 1, en utbildning med avseende för läs- och skrivinlärning och riktar sig till elever utan eller med mycket kort studiebakgrund och som inte är funktionellt litterata. Studieväg 2 och 3 är till elever med mer studievana. Efter att verksamheten kartlagt elevens förkunskaper och studiebakgrund placeras han eller hon på "rätt studieväg". Det finns tillfällen då eleven "felspåras"² och läraren upptäcker att eleven skulle passa bättre i en annan grupp eller på en annan studieväg. Det tillsammans med ett kontinuerligt intag bidrar till att elevgrupperna ständigt rör sig och att läraren måste ha ett flexibelt förhållningssätt i både planering och undervisning. Enligt Skollagen (2010: 28 §, 29 §) är hemkommunen skyldig att erbjuda SFI till de som har rätt att delta i den inom tre månader. Detta leder till en kontinuerlig intagning av elever som kan ske, beroende på kommunen, från varje vecka till en gång i månaden. En sådan rutin menar lärarna själva utgör en svårighet i att säkerställa undervisningens kvalitet (Läraryrket, 2017).

SFI är en kvalificerad språkutbildning och är inte jämförbar med någon språklig nivå inom grund- eller gymnasieskolans kurser i svenska som andraspråk. SFI har sin egen kursplan och är utformad för att möta den vuxna eleven. Kursplanen relaterar till Gemensam europeisk referensram för språk (GERS) i lärande, undervisning och bedömning. Både SFI och GERS utgår från olika situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv. SFI kurserna är anpassade till den vuxna elevens intressen, erfarenheter, generella kunskaper och långsiktiga mål och planeras och utformas tillsammans med eleven. Sist men inte minst ska huvudmannen i samarbete med Arbetsförmedlingen verka för att eleven ges möjligheter att också öva det svenska språket i arbetslivet (Skolverket, 2015).

² "Att spåra fel" kommer från den tidigare benämningen *Spår* 1, 2 och 3 liknande de nuvarande *Studieväg* 1, 2 och 3

Tidigare forskning

Då studien berör ämnet didaktik ges inledningsvis en presentation av begreppet *didaktik* och överförandet av teoretisk kunskap till praktisk handling. Roth (1999) problematiserar den didaktiska metodiken och argumenterar bl.a. för erfarenhetslärande med hjälp av reflektion i sk *co-teaching*. I det här kapitlet redogörs också för vad som utmärker en god undervisning, vilket kan liknas med det vi i studien kallar för *lyckad undervisning*. Vi presenterar tidigare forskning utifrån ämnet SFI där forskare studerat elevernas skolkulturella referensramar och SFI undervisningens innehåll. För att belysa lärares yrkeskunnande genom deras erfarenheter använder vi oss av begreppet *reflektion* och redogör sist för två tidigare studier som behandlat reflektion utifrån *Experience Learning Theory* (Kolb, 1984) och *Malténs modell* (1995).

Didaktik - läran om undervisning

Didaktik³ är ett samlat begrepp som svarar inte bara på frågan om *vad* och *hur* man ska lära sig något utan också *varför*, vilket *syfte* och *mål* som finns med undervisningen och med dess innehåll. Begreppet står också för *vem* som ska lära sig något, *vem* som undervisar och relationen dem emellan. Didaktik är *både* undervisningens och inläringens teori och praktik (Jank & Meyer, 1997). Enligt Kroksmark är syftet med undervisning att skapa lärande och definierar undervisning som

./.../ något som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder och med ett likaledes tydligt och medvetet valt innehåll, som någon annan förväntas att helt eller delvis tillägna sig genom inläring. (Kroksmark, 1997:84)

och menar att det är de lärare som genomför tydliga urval av mål, metoder och innehåll som ska bilda undervisningen för att sedan genomföra den med ett innehåll baserat på reflekterande beslut. Kroksmark menar att målet med undervisningen är att någon annan utvecklar kunskaper och färdigheter och han poängterar dessutom att lärarens urval av undervisningsinnehåll bör anpassas efter eleverna kunskaper, intressen och erfarenheter (Kroksmark, 1997).

Didaktisk teori och praktiskt handlande

Jank och Meyer (1997) ställer sig tveksamma mot att nyexaminerade lärare skulle kunna utveckla fullgoda undervisningsmetoder enbart utifrån sina teorikunskaper och presenterar vägen i att överföra teorikunskap till praktiskt handlande i ett trestegsschema. I det första steget medvetandegör läraren sina didaktiska teorikunskaper för att sedan bearbeta dem till en genomtänkt och önskad undervisning med ämnesrelaterad innehåll och metodik som slutligen förverkligas i en undervisningssituation med inledning, undervisning, avslut och allt som hör därtill. Jank och Meyer visar sedan på komplexiteten i överförandet och menar att det också finns faktorer som omöjliggör det att tillägna sig kunskap om praktiskt handlande enbart genom teori eftersom läraren främst är människa med känslor, tankar och inte alltid handlar så som planerat:

³ Grekiskans *didaktisko's* 'undervisande', *Nationalencyklopedin*, didaktik.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/didaktik>

Som nybörjare i läraryrket måste du lära dig att din lektionsplan som är skriven med "språkets grammatik" också skall skrivas med "känslornas och handlingens grammatik. (Jank & Meyer, 1997:37)

Trestegsschemat kan därmed ses som en grund i överförandet av teoretisk kunskap till praktisk handling som påverkas av faktorer som personlighet, invanda mönster, lärare och elevers tidigare undervisningserfarenheter, förmåga att uttrycka sig verbalt och fysiskt, metodkännedom m.fl. Konsten att överföra teori till praktik menar Jank och Meyer utvecklas ständigt genom lyckade och mindre lyckade undervisningssituationer och blir till en pågående och levande handlingskompetens (Jank & Meyer, 1997).

Under 1900-talet har didaktiken kommit att växa sig allt starkare som en egen, från pedagogiken oberoende professionsvetenskap (Kindenberg & Wickman, 2018). Åtskilliga modeller som t.ex. den "didaktiska triangeln" är försök att bildligt presentera begreppet didaktik. I den didaktiska triangeln presenteras *vad*, *hur* och *varför* som å ena sidan har sin koppling samtidigt som *innehåll*, *lärare* och *elev* å andra sidan har sin koppling, för att tillsammans utgöra ett didaktiskt helhetsbegrepp. Jank och Meyer (1997) argumenterar mot användningen av triangeln och liknande modeller i lärarutbildningen och menar att lärarstudier egentligen endast tar till sig en del av det som modellerna representerar för att senare anpassas till egna erfarenheter och intressen för att därmed bli mer användbara i den egna undervisningspraktiken. Även Kindenberg och Wickman (2018) menar att den långt ifrån oproblematiska idén om att omsätta teori till praktik mer liknar ett ideal än verklighet, och slutar ofta i den ständigt återkommande frågan "Men hur gör man då?". Trots att lärande och undervisning hänger samman är det också två olika aspekter av didaktik. Undervisning garanterar inte lärande utan det är först när undervisningen hjälper eleverna att lära sig det som läraren har avsett som lärandet faktiskt sker (Hopmann, 1997).

Roth (1999) förespråkar *co-teaching* som en del i framförallt lärarstudenters utvecklande av en yrkesprofession. En stor del av lärares kunskap om undervisning är svår att verbalisera och därmed också svår att lära ut. För att komma runt problemet är, enligt Roth, *co-teaching* en möjlig väg där blivande eller nyblivna lärare undervisar tillsammans med en mer erfaren kollega. Roth menar att *co-teaching* erbjuder en unik möjlighet för lärare att skapa en gemensam arena genom tillfällen då en av lärarna tar ett steg tillbaka och reflekterar över undervisningen samtidigt som den pågår. Att reflektera i och över handling medför vanligtvis att tanke och handling delas åt men genom att ha en *co-teacher* som aktivt reflekterar utan att avbryta handlingen ger nya möjligheter, enligt Roth. Alla erfarna praktiker, oavsett yrkesområde, vet generellt vad som är rätt att göra vid respektive tidpunkt. Kunskapen är baserad på erfarenheter och förståelse som utvecklats genom åren vilket leder till ett handlande som "flyter på" för den erfarna, eller som Roth beskriver:

We do not choose words or place feet, we simply talk and walk. (Roth 1999:774)

Vad utmärker god undervisning?

Den kunniga praktikern, i den här studien *läraren*, använder och visar sitt kunnande genom att reflektera, experimentera och improvisera inför, under och efter sin undervisning och skapar därmed också kunskap på nytt (Molander, 1996).

Scheeren m.fl. (2007) och Alexander (2010) har forskat inom undervisning och lärande och visar på vikten av vad de benämner som *en kvalitativt god undervisning* som är välorganiserad, planerad och reflekterande. Studierna sätter fokus på pålitlig ämneskunskap och en effektiv behandling av denna kunskap i förhållande till eleverna. Den kvalitativt goda undervisningen kräver lärarens förståelse för elevens utvecklingsbehov genom en varierande, utmanande och inspirerande ansats i undervisningen. Detta leder i sin tur till en uppmuntrande känsla hos eleverna att bli självständiga och stimulerar eleverna till kreativitet och fantasi. Forskarna har också beskrivit lärarens förmåga att hantera pedagogiska och didaktiska reflektioner. Genom studien har man funnit att kvaliteten på undervisning också beror på flera underliggande delar där lärarens kunskap om ett passande och medvetet urval av innehållet i undervisningen spelar stor roll, liksom tillgången till en repertoar av pedagogiska metoder och förmågan att handleda eleverna samt känna till och förekomma vanliga misstag.

I Alexanders forskning (2010) har också fokus på utvecklingen av kvalitativt god undervisning förflyttas från lärarens förmedling av undervisningsinnehållet till den interaktion som äger rum i skolan och klassrummet. Med interaktion menar Alexander samspelet mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan, där interaktionen mellan lärare och elever ses som ett s.k. *verktyg* vilket kan användas för att uppmuntra eleverna, att bevara elevernas uppmärksamhet samt stödja deras utveckling. Alexander utformar vidare i sin forskning olika didaktiska dimensioner som på olika sätt utgör kvalitativt god undervisning. Den kollektiva och ömsesidiga dimensionen representerar samspelet mellan lärare och elever där uppgifter genomförs i grupp eller helklass och kräver att alla medverkande parter lyssnar på och reflekterar över varandras synpunkter och idéer. Den stödjande dimensionen pekar på vikten av ett gott klassrumsklimat där eleverna får testa sina idéer fritt, utan rädsla att göra fel. Eleverna vågar säga vad de förstår eller inte förstår och hjälper varandra till en gemensam förståelse. Den målinriktade och kumulativa dimensionen svarar för planering och styrning med av läraren olika pedagogiska syften samt en dimension där idéer skapas och länkas ihop till sammanhängande tankelinjer och lärande.

SFI undervisning

Gustafssons (2007) avhandling kring skolkulturella referensramar i SFI behandlar både ett elev- och lärarperspektiv. Ur egen erfarenhet som SFI lärare har Gustafsson funnit att SFI studerandes förmågor, förväntningar och förhållningssätt kring undervisning och lärande utgör de skolkulturella referensramar som i sin tur påverkar ageranden i deras studier. Gustafsson redogör bl.a. för en kommunikativt orienterad undervisning där lärarens huvudsakliga roll i undervisningssituationen blir att ge de studerande möjligheter att använda språket på olika sätt som kan förekomma naturligt i vardagslivet och på den språkliga nivå den studerande befinner sig. I avhandlingen delger Gustafsson läsaren egna erfarenheter kring reflektion, utvärdering och utveckling av sin undervisning där Gustafsson låtit eleverna vara med och påverka innehåll och utformning av SFI. Genom samarbetet med eleverna mötte Gustafsson en tydlig skolkulturell skillnad mot den svenska där eleverna föredrog en sk traditionell, lärarstyrd undervisning framför en kommunikativt orienterad undervisning, ett resultat i enlighet med tidigare forskning menar Gustafsson. I en del av studiens resultat presenteras de intervjuer Gustafsson hållit med SFI studerande och deras berättelser kring deras studieerfarenheter från hemlandet. Det är berättelser om distanserade relationer och hierarkiska förhållanden, om tydligt lärarledarskap i närmast militaristisk stil med elever som

offentligt ges ros för de mest välvårdade och bäst presterande i klassen eller ris i form av fysisk bestraffning på offentlig plats för sitt okunnande eller opassande uppförande. I slutdiskussionen reflekterar Gustafsson över det paradoxala i den kritik som ofta utfärdas mot SFI undervisningen som å ena sidan sägs vara alltför traditionell och lärarcentrerad men samtidigt ska ta hänsyn till utformas utifrån den studerandes erfarenheter och intressen eller s.k. skolkulturella referensramar.

Zachrisons (2014) avhandling är en kvalitativ studie av det sociokulturella inflytandet över invandrades andraspråksinläring och muntliga interaktion. Zachrison kritiserar SFI undervisningen och menar att den fokuserar för mycket på kultur och för lite på språket. Forskaren anser att undervisningen snarare lägger fokus på att eleverna ska tänka som svenskar, än att lära sig det svenska språket. Studien fokuserar både på det som sker i klassrummet, genom observationer, men antar också ett elevperspektiv som är byggt på deltagarnas berättelser kring erfarenheter av att bo i Sverige, lära språket och använda det. Studiens resultat visar att SFI undervisningen fokuserar mer på att lära ut svensk kultur än själva språket. Zachrison beskriver i sin avhandling hur de vuxna eleverna i SFI undervisningen tas ifrån sin personliga självständighet bland annat genom en traditionell katederundervisning utan att hänsyn till erfarenheter och potential. Zachrison menar att när språk- och kulturinläring för nyanlända svenskar inte separeras leder det till en känsla av icke-tillhörande. Zachrison anser också att man som lärare kan lägga mer ansvar på eleverna för det egna lärandet.

Sandwall (2013) problematiserar SFI elevers andraspråksinläring i språkpraktik på arbetsplatser. Studien visar att elever på språkpraktik talar i genomsnitt mellan 30 sekunder och 2 minuter per dag. Vid analysen av observationstillfällena upptäckte Sandwall att allteftersom praktiken flöt på bättre och bättre för eleverna minskade paradoxalt nog deras muntliga interaktion. Anledningen till detta var att de bl.a. tilldelades uppgifter att utföra avskilt och därmed inte fick tillräckligt med tillfällen att träna sig i det svenska språket. Sandwall menar att det finns ett glapp mellan skolans värld och praktik- och jobbankskaffningens värld och pekar på vikten av att språkinläring genom praktik måste tydliggöras och stärkas med bl.a. pedagogiska verktyg och metoder. Sandwall efterfrågar också mer forskning inom SFI och vuxnas andraspråksinläring.

Två modeller för reflektion

Bek (2012) skriver om studenters reflektion kring undervisning mot bakgrund av teorier om *erfarenhetslärande* där han ställde sig frågan om hur Kolbs (1984) erfarenhetsteori *Experimental Learning Theory, ELT* kan användas för att analysera och beskriva undervisning. ELT, en teori med inspiration från Dewey, Lewin och Piagets tidigare idéer om lärande genom upplevelser innebär kort att man lär sig av sina erfarenheter. Bek genomförde en observationsstudie där han följde studenter vid Umeå Universitet under deras första termin. Genom intervjuer undersökte Bek hur både studenter och lärare reflekterade kring samma undervisningssituationer. Begreppet *reflektion* menar Bek är en medveten handling där man kognitivt och verbalt bearbetar erfarenheter och upplevelser, där reflektionen både kan komma att påverkas av och i sin tur påverka individens känslor. Studiens resultat visade bl.a. att studenterna uttryckte en djupare förståelse för undervisningens innehåll vid 20% av de observerade lektionerna, där undervisningen dels karaktäriserades av interaktiva aktiviteter

och problemlösning men också med ett innehåll som eleverna kunde koppla till tidigare erfarenheter och framtid.

För att presentera ELT närmare menar Kolb att erfarenhetslärandet går genom en cirkelmodell där praktikern vandrar från att ha upplevt en konkret erfarenhet som därefter reflekteras genom en integrering av händelsen i andra situationer, samtidigt som man söker förståelse för hur den nya erfarenheten ska användas. Härifrån kommer man till det tredje steget där en abstrakt teori bildas kring erfarenheten för att i det fjärde och sista steget pröva den abstrakta teorin i praktiska experiment för att se om det man kommit fram till verkligen stämmer. Jarvis (2003) anser att Kolb förenklat verkligheten och inte ger tillräckligt utförliga beskrivningar av alla faktorer som kan påverka i en lärandeprocess. Jarvis menar istället att erfarenheter är både personliga och sociala konstruktioner och tolkar erfarenheter som en tankeprocess där lärande skapas genom att individens erfarenhet omvandlas till kunskap, värderingar och attityder. Det är genom en sådan processen som individens utvecklas och växer menar Jarvis.

Att individen intar nya situationer utifrån tidigare erfarenheter har sin grund i fenomenologin: *man lär av det fenomen man upplever* (Jank & Meyer, 1997). Grundtanken kring det ideala erfarenhetslärandet inom didaktik är baserat på att de handlingar och erfarenheter vi utför sammanför människan, naturen och samhället i undervisningssituationer. Både blivande och verksamma lärare har egna erfarenheter av undervisning med sina subjektiva teorier om vad som utgjort "bra" respektive "dålig" undervisning och vad de gav för resultat (Jank & Meyer, 1997). Dessa erfarenheter skapar föreställningar hos läraren som enligt Jank och Meyer sedan projiceras på lärarens egen undervisning och bild av eleverna och det förväntade resultatet. När en praktiker erfar en händelse och tar sitt första steg in i Kolbs cirkelmodell skulle tidigare erfarenheter av undervisning således kunna utgöra de värderingar och attityder som Jarvis talade om. Den som vill förbättra sin undervisning och utvecklas som lärare bör bli medveten om dessa föreställningar för att sedan kunna utveckla en personlig didaktik som kan fungera bättre i praktiken än den teori som tillägnas genom studier (Jank & Meyer, 1997). Som tidigare nämnts i relationen mellan teori och praktik kan läraren således utveckla trestegsschemat genom att identifiera påverkansfaktorer och egna föreställningar om undervisning och lärande (Jank & Meyer, 1997) och även Molander (1996) menar att man inte heller behöver avgränsa den teoretiska kunskapen från den praktiska utan kan se det som ett lärande under handlandets gång. Jarvis (2003) tar också upp *Non learning experiences*, sk *icke lärande erfarenheter*, och beskrivs som att lärande inte sker ifall individen erfarit något men inte reflekterat kring det som hänt.

Till skillnad från Bek (2012) har Bernhardsson (2007) antagit ett lärarperspektiv i forskningen kring lärares reflektion som verktyg för att utvecklas i sin yrkesprofession. Med hjälp av reflektion funderade lärarna kring utförd undervisning, vad som gick bra och mindre bra. Utifrån funderingarna kunde lärarna utveckla sin undervisning med hjälp av Malténs modell (1995), där reflektionens syfte är att hitta nya sätt att tänka och agera på och därmed frambringa sig nya erfarenheter. Malténs modell innebär att man med sina handlingar, idéer och känslor återvänder till och omvärderar upplevd erfarenhet för att på så sätt få nya perspektiv på erfarenheten och kan därefter förändra sitt agerande. Modellen leder också till en beredskap för och ett engagemang kring handling i olika situationer. Resultatet visade att samtliga lärare i undersökningen var överens om att reflektion leder till en utveckling i yrket och lärarna efterfrågade en kollektiv reflektion med syfte att vidareutveckla den egna

lärarrollen. Maltén själv pekar på vikten av att sätta de nya erfarenheterna i handling och att det annars inte finns någon mening med att reflektera över sin undervisning, likt Jarvis non learning experience.

Teoretiska perspektiv och centrala begrepp

Kunskapen om det egna handlandet är att veta *vad* man gör och *varför*, och tillägnas genom reflektion. Här redogörs för begreppen *tyst kunskap* och *reflektion* främst utifrån Molander (1996) och Schön (2003) som menar att vi känner världen genom våra handlingar och där Molander framförallt pekar på ”seendets” vikt i vår tysta kunskap (Molander, 1996).

Tyst kunskap

Molander (1996) beskriver tyst kunskap som det vi egentligen skulle kunna kalla för t.ex. färdighet, omdöme, begåvning, erfarenhet eller personligt engagemang och ger som konkret exempel kunskapen om när ”rätt sak ska göras, vid rätt tillfälle”, inom ett visst yrke. *Knowing-in-action* (Schön, 2003) kommer från våra spontana, omedvetna och vardagliga handlingar och är enligt Schön den tysta kunskapen som vi äger men inte kan formulera i ord. Den tysta kunskapen skiljer sig därmed från den teoretiska, explicita kunskapen. Molander (1996) använder det liknande uttrycket *kunskap-i-handling* och menar att det är kunskap som kan *läras in* genom handling men inte *läras ut* i form av teori (Molander, 1996). Collins (2010) söker i sin tur tyst kunskap under vägen där expertis förflyttar sig till handling. Enligt Collins är tyst kunskap beroende av explicit kunskap och uppfattas i kontexten av den explicita kunskapen t.ex. när vi cyklar eller utövar konst: vi vet hur vi ska göra när vi cyklar och målar men behöver inte sätta ord på kunskapen. I den föreliggande studien kan det innebära den explicita kunskap som lärarna tillägnat sig genom teoretiska universitetsstudier och som någonstans lagt en grund för den tysta kunskap de nu besitter och handlar efter.

Kropp, kulturell gemenskap och handling

Molander (1996) talar om tyst kunskap ur tre olika perspektiv: kropp, kulturell gemenskap och handling. Tre begrepp som ligger centralt i den föreliggande studien. Kunskap i kroppen, den sk *förkroppsligade kunskapen*, menar Molander är något vi upplever med kropp och själ och kan beskrivas som ett femstegsschema i skicklighet där experten står vid det sista steget och handlar omedelbart och rent instinktivt. Instinkten som kan ta flera år att bygga upp kan mycket väl ha sina rötter i vetenskapliga teorier, och frågar man experten kan han eller hon komma att referera till inlärd metod och regler. När experten däremot agerar är det på intuition snarare än mot inlärd teori. Experten har också en medvetenhet kring vad och varför han eller hon agerar på ett visst sätt, men påpekar Molander, upphör *aldrig* att lära sig. Molander (1996) talar om innebörden av ett förkroppsligande av den tysta kunskapen där reflektion sätts i ett sk förkroppsligat sammanhang av både samvaro och närvaro, en förmåga att ha kunskap genom ”seende”, uppmärksam på tecken och kroppsspråk.

Den *kulturella gemenskapen* i centrum för kunskapen (Molander, 1996) återspeglas i lärarnas planering och utvalda stoff, sätt att ställa frågor på och kriterier för att bedöma elevernas svar, m.a.o. i vårt ämnesspecifika yrkesutövande och vårt gemensamma ”språk”. Molander talar om den kulturella gemenskapen som kunskap man tillägnar sig som *deltagare* i gemenskapen och på den gemensamma ”arenan”. I den föreliggande studiens avgränsning innebär den kulturella gemenskapen *SFI inom vuxenutbildningen* med dess kursplan och styrdokument, lärare, elever, skolkulturella referensramar och inte minst ekonomisk och politisk styrning.

Som deltagare i gemenskapen gäller att skapa sig en förståelse för den kulturella och materiella helheten samt både verksamhetens och sina egna begränsningar (Molander, 1996).

När människans *handlande* står som det primära, före åsikter och vetenskapliga teorier, antas ett pragmatiskt perspektiv (Molander, 1996). När handlandet är i fokus kan man anta att argumenten för vetenskapliga teorier någon gång "tar slut" och kvar återstår då praxis som hänvisar till det rena handlandet: "vi bara gör så här". Läraren handlar på ett visst sätt utifrån "i regel" till skillnad från den förkroppsligade kunskapen som genom reaktion och intuition får läraren att agera och den kulturella gemenskapen med dess s.k. ramfaktorer som leder läraren till handling. Med detta inte sagt att kropp, kulturell gemenskap och handling är tre helt skilda perspektiv utan kan snarare ses som tre sammanlänkade delar.

Människans skäl rättfärdigar inte per automatik handlandet utan sätter snarare in händelsen i ett sammanhang ur den handlandes perspektiv. Trots att alla handlingar i grunden ses som avsiktliga behöver de inte alltid sluta som vi tänkt oss utan kan leda till oväntade konsekvenser. Den avsiktliga handlingen, menar Molander, kan delas upp i tre skäl: man vill att handlingen ska leda till något konkret, man handlar "för skojs skull" eller så handlar man efter regel dvs "så gör man här" (Molander, 1996). Enligt Molander (1996) är att handla avsiktligt något man lär sig behärska, men handlingar påverkas också av den gemensamma yrkeskulturen, andra sociala institutioner, händelser osv. Man kan alltså tänka sig att ju mer erfaren läraren blir desto större förståelse för och kännedom om påverkansfaktorer får han eller hon och kan komma att handla avsiktligt på ett mer och mer medvetet sätt, och med större förståelse för oväntade och möjliga konsekvenser.

Reflektion

Att reflektera är väsentligt för lärares yrkespraktik och bör vara en riktgivande norm, menar Rogers (2007). Reflektion för lärare i praktiken innebär att kunna tänka systematiskt om sin undervisning och lära sig av sina erfarenheter. Rogers (2007) ger konkret exempel på betydelsen av ett reflektivt tänkande: läraren måste kunna granska sitt utövande kritiskt och samtidigt söka råd och stöd hos kollegor, genom fortbildning och ur forskning för att kunna anpassa sin undervisning till nya idéer och lärdomar. Lärarens yrkesutövande visar ofta att läraren besitter mer kunskap än han eller hon kan formulera och vi bör sträva efter att medvetandegöra denna kunskap så att den också blir tillgänglig för reflektion. En möjlig metod är analys av samtal med lärare och deras berättelser om undervisning (Brusling & Strömquist, 2007). Molander (1996) menar att reflektion leder till ett förkroppsligande av kunskapen och pekar också på länken mellan att veta *vad* man gör och *varför* man gör det. I det stora hela vet vi oftast vad vi gör och vi har genom våra erfarenheter lärt oss att göra det på ett visst sätt med ett visst mått av förståelse kring varför, men här kan varför-frågan komma att förändras beroende på om frågan ställs *under* eller *efter* en handling (Molander, 1996).

Även Schöns (1987) teori kring reflektion över kunskap och handlande: *reflection-in-action* och *reflection-on-action* utgår från reflektion över våra handlingar *när* vi genomför dem eller *efteråt*. Schön (2007) bekräftar Molanders beskrivning av tyst kunskap som underförstådd och implicit i våra handlingsmönster och menar att yrkespraktikern, d.v.s. läraren, varje dag gör oräkneliga bedömningar och val utan att alltid kunna formulera vad och varför. Medan *reflection-in-action* är ett reflekterande som sker under handlingens gång innebär

reflection-on-action en tillbakablick på något vi har gjort med målet att upptäcka hur vår kunskap-i-handling har lett till resultatet och hur det kan användas i framtida situationer (Schön, 2003). Man kan reflektera över normer, roller, känslor eller olika sätt att angripa ett problem. Genom reflektion söker vi en mening med handlandet och granskar, ifrågasätter och rekonstruerar de insikter vi tillägnat oss genom erfarenheter som kan få ny innebörd i kommande situationer. Reflektion i handling är centralt för läraren och leder till god överblick där läraren är uppmärksam i sin undervisning och har förmågan att hålla flera alternativa vägar öppna under genomförandet (Molander, 1996; Schön, 2003). Lärarens förmåga att se varje undervisningssituation som unik gör henne därmed beredd på att oväntade och oplanerade händelser kan inträffa. När vårt handlande resulterar i något oväntat börjar vi reflektera i handling och över det utfall vi oavsiktligt drabbats av. Reflektionen fokuserar nu på vår handling, resultatet och den kunskap som hör handlingen till, vi *lära genom att göra* (Schön, 2003). Handlandet och förståelsen kan dock ibland komma i obalans och vi kan ibland först tro att vi vet varför vi handlar på ett visst sätt och i efterhand reflektera över det som att *"jag trodde jag visste vad jag gjorde!"* eller *"jag visste inte att det var det jag gjorde!"* (Molander, 1996).

Metod och tillvägagångssätt

I det här kapitlet redogörs för val av kvalitativ forskningsintervju som metod. Vi presenterar studiens forskningsetiska principer, vårt urval, hur vi gått tillväga vid undersökningen samt vilka informanterna är. Slutligen presenteras tillvägagångssätt vid analys av materialet samt några tankar kring studiens giltighet och trovärdighet.

Kvalitativ forskningsintervju

Studien är en intervjustudie av kvalitativ karaktär (Kvale & Brinkmann, 2014; Denscombe, 2016) d.v.s. en intensiv studie baserat på ett relativt få antal undersökningar, i vårt fall sex intervjuer. I studien dyker en relevant fråga upp: ”Hur kan vi generalisera med utgångspunkt i ett så litet material?”. Svaret är att vi inte kan generalisera men genom att ge information kring våra informanter och deras kontext möjliggör vi för läsaren att dra slutsatser kring resultatets tillämplighet i liknande fall. Med hjälp av information om SFI, tidigare forskning, teorier och studiens informanter kan läsaren sedan bedöma i vilken mån resultatet är överförbart.

Även om forskaren är objektiv på ett grundläggande plan vid genomförandet av en intervju så står inte undersökningen helt fri då den kvalitativa forskningen alltid är en produkt av en tolkningsprocess. Vi kan inte eliminera vår identitet, våra värderingar eller övertygelser från analysprocessen men vi kan hantera vår inblandning på andra sätt. Vi har dels distanserat oss under pågående intervju genom att sätta lärarnas egna beskrivningar och uppfattningar i fokus. Vi har också vid analys av material fått våra identiteter, värderingar och övertygelser att spela mindre roll (Denscombe, 2016) då utgångspunkt istället varit de sammanflätade begreppen *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling*.

Syftet med studien är att tillägna oss kunskap kring undervisning ur lärarens eget perspektiv, genom återberättande av upplevelser, åsikter och erfarenheter kring lyckad och mindre lyckad undervisning. Eftersom lärarnas egna beskrivningar och uppfattningar är centrala i studien har vi valt att hålla intervjuerna semistrukturerade för att lärarna ska kunna ta upp det som de själva tycker är mest relevant inom ämnet. Med semistrukturerad intervju menas att samma huvudfrågor ställts till alla informanter men att eventuella följdfrågor sedan ställts utifrån respektive berättelse och reflektion utan någon tidigare förberedelse (Denscombe, 2016; Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa intervjun har sin fördel i hur den ger tillträde till informanternas egna erfarenheter och personliga perspektiv. Studien är baserad på vad de sex lärarna berättar och reflekterar över och inte på vad de gör, vilket därmed inte heller ger oss någon möjlighet att kontrollera huruvida utsagorna är sanna eller falska (Kvale & Brinkmann, 2014).

Forskningsetiska principer

Studien har genomförts utifrån ett forskningsetiskt förhållningssätt (Denscombe, 2016) och Vetenskapsrådets Codex (Vetenskapsrådet, 2017) (informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav) där vi har informerat deltagarna om våra etiska ställningstaganden genom ett informationsbrev och samtycke (se bilaga 2 och 3). Då vi p.g.a. studiens storlek bara haft möjlighet att intervjua sex lärare anser vi att det finns risk att personlig information kan identifieras av läsare som haft kännedom om undersökningens

genomförande. Vi har därmed valt att inte specificera de ämnesbehörigheter eller den studieväg som lärarna undervisar i vid intervjutillfället. Vi har också ändrat namn på medverkande informanter och valt att inte specificera vilken informant som arbetar vid vilken skola. Deltagarna blev också informerade genom samtycket (se bilaga 3) att deltagandet var frivilligt och om möjligheten att dra sig ur intervjun.

Urval

Urvalet har genomförts enligt bekvämlighetsprincipen (Denscombe, 2016), där val av lärare skett slumpvis på två olika skolor som bedriver SFI verksamhet inom vuxenutbildningen i en storstadskommun respektive en kranskommun. Då det råder majoritet bland kvinnliga lärare⁴ är samtliga informanter i studien kvinnor men vi vill understryka att studien inte på något sätt lägger vikt vid genus och antar inte heller ett genusperspektiv i analysen.

Intervjugenomförande

Efter att deltagarna informerats om studiens etiska ställningstaganden (se bilagor 3) genomfördes intervjuerna ansikte mot ansikte, enligt Denscombes rekommendation (Denscombe, 2016). Tidpunkten för intervjuerna var på förhand fastställda så att de passade både forskare och deltagare. Deltagarna fick veta att intervjun skulle ta omkring en timme men slutade på ungefär 40 minuter. Ett enskilt rum bokades inför respektive intervju, på lärarnas skolor, med målet att kontrollera händelseutvecklingen och undvika risken för att något oväntat skulle gå fel, t.ex. att intervjun skulle komma att avbrytas eller att någon utomstående kunde överhöra samtalet. Rummet erbjöd således avskildhet och en bekväm placering i rummet bidrog till ett naturligt och avslappnat samtal. Intervjuerna spelades in med ett ljudupptagningsprogram på dator eller mobiltelefon som placerades för god ljudupptagning men utan att dra ögonen åt sig. Vi inledde intervjun med lätta frågor som deltagarnas bakgrundsinformation för att sedan genomföra intervjun med öppna frågor, lyhördhet, artighet och samtidigt ett diskret öga på klockan. Som forskare ställde vi oss uppmärksamma och lyhörda för informanternas känslor för att få ut så mycket så möjligt av intervjun. Ibland upprepade vi svaret alternativt informantens senaste ord, eller också fortsatte vi att vara tysta under intervjuns gång. Vi följde upp och kontrollerade informantens tankegångar för att säkerställa att vi uppfattat rätt. Intervjun avslutades med en övrig fråga varpå vi därefter tackade för att de ställt upp i intervjun.

Informanter

Anna har lärarexamen med behörighet i 4 ämnen på gymnasienivå, hon har 20 års yrkeserfarenhet och 13 år i SFI undervisning.

Barbro har lärarexamen med behörighet i 3 ämnen på gymnasienivå, hon har 20 års yrkeserfarenhet och 12 år i SFI undervisning.

Camilla har lärarexamen med behörighet i 2 ämnen på gymnasienivå, hon har 16 års yrkeserfarenhet och lika många år i SFI undervisning.

⁴ Statistik från Skolverket 2011 där 71% av lärarna i skola och vuxenutbildning är kvinnor.

Denise har lärarexamen med behörighet i 3 ämnen på gymnasienivå, hon har 6 års yrkeserfarenhet och lika många år i SFI undervisning.

Emma har lärarexamen med behörighet i 4 ämnen på gymnasienivå, hon har 6 års yrkeserfarenhet och mindre än 1 års erfarenhet av SFI undervisning.

Fanny har lärarexamen med behörighet i 3 ämnen på gymnasienivå, hon har 4 års yrkeserfarenhet och lika många år i SFI undervisning.

Analys av material

Vid transkriberingen av intervjuerna har vi valt att markera en tillfällig paus i samtalet med tre punkter ..., en intonation med **fetstil** och /.../ redogör för att citatet är ett utdrag ur ett längre sammanhang. Talspråket har i transkriberingen omvandlats till skriftspråk bortsett från *de* och *dem* som istället blivit *dom*. Då de semistrukturerade intervjuerna genomfördes i en avslappnad miljö flöt samtalen ibland iväg från ämnet vilket medförde att vi i transkriberingsproceduren valde att lägga fokus på att skriva ut de delar av samtalet som var direkt kopplat till våra intervjufrågor. Därefter gjordes en första kategorisering av citat som återspeglade lärarnas: *konkreta undervisningserfarenheter, kunskap, SFI och reflektioner*.

När citaten kategoriserats kunde analysen fortsätta i form av ”meningskodning” (Kvale & Brinkmann, 2014) där vi kunde urskilja liknande svar och begrepp ur våra sex intervjuer vilket i sin tur resulterade i sex nya kategorier:

Att arbeta på SFI

Studievägar på SFI och elevernas förkunskaper

Vilket stoff är relevant och hur ska kunskaperna undervisas?

Hur identifieras en lyckad lektion?

Vad kan påverka undervisningen till att bli mindre lyckad?

Att få syn på vetenskapliga teorier i sin SFI undervisning

Utifrån dessa sex kategorier redovisas sedan resultatet kopplat till Molanders (1996) tre perspektiv på tyst kunskap: *kropp, kulturell gemenskap* och *handling*. Då den sista frågan i vårt intervjuemanus inte gav tillräckligt med material för att kunna redovisas i vår studie valde vi att bortse från det den. Vi vill också understryka att studiens avgränsning är fokus på *lärarens* kunskap och lärande och redovisar inget resultat i huruvida det sker en inläring eller inte hos eleven i det som lärarna beskriver som lyckad eller mindre lyckad undervisning.

Giltighet och trovärdighet

Ett potentiellt hot mot studiens objektivitet identifierades i form av att vi som forskare riskerar att ”go native” (Kvale & Brinkmann, 2014), d.v.s. vi som lärarstudenter kan komma att identifiera oss med informanterna så mycket att vi redovisar resultatet helt utifrån lärarnas perspektiv och att objektiviteten därmed går förlorad. För att undvika detta har vi genomfört intervjuerna en forskare med en informant i taget och sedan låtit den andra forskaren lyssna på intervjun i efterhand för att säkerställa en objektiv analys, opåverkad av stämning och

eventuella påverkansfaktorer vid intervjutillfället. Studien är en intervjustudie av kvalitativ karaktär där vi som forskare försökt göra en kritisk bedömning av tillgängliga belegg för de olika tolkningar vi fått fram ur intervjuerna. I analysen har vi försökt identifiera belegg med stöd till möjliga förklaringar eller felaktiga sådana. Vi har letat efter överensstämmelser mellan deltagarnas förklaringar och sökt stöd i tidigare forskning och vetenskapliga teorier. För att säkra studiens validitet, det vill säga undersöka det som faktiskt ska undersökas, har analysen skett genom kategorisering och kodning (se ovan avsnitt) med resultatet kopplat till studiens innehåll och syfte: att få kunskap om SFI lärares yrkeskunskap. Vi redovisar därmed endast det som vi funnit går att koppla till våra kategorier, medvetna om att mycket mer information än så också framkom under intervjuerna. För att inte riskera att informanterna medvetet väljer ut de lyckade eller mindre lyckade minnen de personligen föredrar att berätta om vid en intervju valde vi att på förhand ge så lite information som möjligt kring undersökningen (se bilaga 2), vi kan dock inte garantera att intervjupersonernas redogörelser inte kan vara falska, för att göra en sådan garanti krävs hantverksskicklighet i att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera kring intervjuresultat djupare (Kvale & Brinkmann, 2014) något som inte varit möjligt p.g.a. studiens begränsade omfång.

Resultat och analys

Redovisning av resultatet sker i de övergripande avsnitten *reflektion över lyckad undervisning* samt *reflektion över mindre lyckad undervisning*, med underrubrikerna *kropp, kulturell gemenskap* och *handling* i respektive avsnitt. För att belysa lärares yrkeskunnande och visa på de aspekter som lärare menar påverkar undervisningen till att bli lyckad eller mindre lyckad har de mest talande citaten valts ut på förhand.

Reflektion över lyckad undervisning

Vår strävan var att lärarna skulle reflektera utifrån både lyckad och mindre lyckad undervisning för att ge oss prov på den kunskap de har både om vad som kan hjälpa och stjälpa. Denise fångar det grundläggande i hur många lärare uppfattar reflektion i yrket:

Det är ofta så när det går fel så reflekterar man jättemycket, **varför** gick det fel, **varför** förstår dom inte, var det för **svårt**, var det för **tråkigt** och så där /.../ Ja det finns så många misslyckade lektioner: det är för **svårt**, det är för **lätt** och oh Gud jag vet inte vad ska jag börja med /.../. (Denise)

Definitionen av lyckad undervisning beskrivs av lärarna som de tillfällen där man uppnått en förståelse hos eleven vilket man skulle kunna likna vid att eleverna får ett ”eget ägande” av den nya kunskapen, som dessutom kan kopplas till egna erfarenheter och elevernas egen vardag. Kännetecknande för lärarna i studien är att de talar om lyckad undervisning som de tillfällen där eleverna genom ett varierande innehåll fått möjlighet att både arbeta interaktivt och fått chans att utöva olika färdigheter under samma lektion:

En lyckad lektion är om man lyckas liksom skapa ett varierande innehåll där man under samma lektion hinner träna på alla färdigheter /.../ läsa, lyssna, skriva, tala i kortare sektioner, att man blandar lite mer högintensiva och aktiva övningar med lite mer dragglände /.../ att skapa en god variation och tillfångata glädjen i att lära sig, att göra det så roligt som möjligt /.../. Det är väl när man får med sig alla, när alla liksom får tillfälle att prata, och svara på frågor, att ingen blir glömd utan att man har liksom koll på att alla har möjlighet och testa att svara /.../ alla får liksom prata under en lektion och känna sig delaktiga. Och att alla lyssnar och hjälper varandra, att det blir liksom ett bra klimat där man inte är rädd att säga fel utan att man lär sig av varandra. (Fanny)

Fanny beskriver en lektion ur sitt eget perspektiv där hon inte glömmer av någon utan har uppmärksamhet på alla elever och tillgodoser elevernas behov. Hon antar också ett elevperspektiv där hon vill att de ska finna glädje i att lära sig och att de ska få ha så roligt som möjligt. Fanny vet att det krävs att de genomgår en del moment som är mer ”dragglände” och poängterar vikten av att innehållet är varierande för att inte förlora elevernas uppmärksamhet eller riskera att de blir uttråkade på vägen. Både innehållet och lektionsupplägget är viktigt menar Fanny, men också klimatet och känslan i deras gemensamma arena.

Kropp

Den kroppsliga dimensionen av lärares yrkeskunnande synliggörs genom att lärarna talar om en känsla av att alla elever är delaktiga och hjälper varandra i ett gott klassrumsklimat där eleverna har roligt tillsammans. Den tysta kunskapen kännetecknas här av att läraren har en *känsla* för samvaro och närvaro genom *uppmärksamhet* och *seende*. Lärarna i studien talar om hur någonting känns, att eleverna har roligt och vad de tycker om. Ovan kunde vi läsa Fannys beskrivning av hur hon skapar en lyckad undervisning genom att “få med sig alla” och “ha koll”. Camilla, Anna och Barbro beskriver också deras erfarenhet av lyckad undervisning och försöker verbalisera den förkroppsligade kunskapen:

/.../ så helt plötsligt fick jag en klass att förstå nyttan av att man måste faktiskt läsa många gånger /.../ du vet man ser små ljus i ögonen när folk hittar hem /.../ så det var riktigt riktigt roligt /.../ då var det sådär jaa det är därför jag är lärare! /.../ jag kan ju stå och säga saker och jag ser ju att det går inte hem, men när man får den **egna** upplevelsen och förståelsen det är ju först då man kan gå vidare, det är ju då det sker en inläring. Det sker ingen inläring för att jag undervisar. (Camilla)

/.../ man känner ju att det blir lyckat när eleverna visar att dom kan /.../ och sen tycker jag det känns lyckat när dom har roligt ihop, man ser ju att dom blommar upp när dom får sitta i grupp och jobba själva och klura ut /.../ dom blir väl någorlunda medvetna om sin förståelse då. /.../ ja det blir en elevaktiv undervisning, och genom att dom jobbar i grupp med kamrater så...det blir mer effektivt. (Anna)

/.../ det är roligt att göra sånt som är lite utmanande och intellektuellt och även på spår ett när dom inte är så vana att vara i skolan. /.../ dom brukar ofta vara ganska engagerade i det, och det tycker jag att det är ett ganska bra mått på det, när det liksom är något dom gillar att hålla på med och dom glömmer ibland att det är rast och sånt då. (Barbro)

Här gör Camilla och Anna bildliga beskrivningar av hur de kan avgöra att undervisningen blivit lyckad, de “ser små ljus i ögonen” och eleverna “blommar upp”. Camilla och Annas beskrivningar är kopplade till en förkroppsligad kunskap: de upplever något som de relaterar till ett gott resultat. Anna och Barbro talar också om aktiva elever som har roligt under lektionen, återigen kopplar lärarna elevernas arbete till en känsla.

Kulturell gemenskap

Med *kulturell gemenskap* menar vi i grunden SFI som utbildningsform och verksamheten i sig med lärare och elever, men också de sociokulturella referensramar som påverkar samt omvärlden i form av ekonomisk och politisk styrning.

För att nå lyckad undervisning talar lärarna om vikten av att ha en förståelse för elevernas förkunskaper, vardagsliv och utvecklingsbehov med ett innehåll som är anpassat därefter. Elevgrupper på SFI utgörs av människor från olika länder och kulturer, med skiftande ekonomiska och sociala förhållanden. Det kan alltså vara elever som gift sig med en svensk medborgare, fått arbete på ett svenskt företag eller nyligen flyttat till Sverige i en och samma grupp. Samtidigt som grupperna är nivåblandade sker ett kontinuerligt intag till SFI och läraren

måste anta ett flexibelt förhållningssätt vid planering och undervisning. Förutom att läraren måste vara lyhörd krävs också en förståelse för den kontext som villkorar undervisningen.

För lyckad undervisning ska innehållet vara naturligt, vardagsnära och funktionellt på ett sätt så att eleverna kan göra det till sitt eget. Lärarna menar att ett innehåll som eleverna kan relatera till och bidra med egna erfarenheter kring ger en dynamik i undervisningen. Uppgifter som kräver samarbete leder ofta till stort engagemang och gott klimat där eleverna hjälper varandra och ibland blir så aktiva att de glömmer av, eller vill hoppa över rasten.

Det var för att dom gjorde någonting som dom känner att de kan ha nytta av. Det här var **på riktigt** /.../. Sedan tänker jag att det är någonting som dom kan ha nytta av på andra arbetsplatser /.../ så dom kände att det var relevant, det var **viktig** information. Jag tror också att dom kände att det var lagom svårt, att dom kunde klara uppgiften /.../. (Denise)

Så då gäller det ju att se var befinner sig den här eleven, och vad behöver just den här eleven träna på /.../. (Emma)

Dels att det har en röd tråd, att eleverna vet vad som förväntas att dom ska kunna och vad dom ska använda det här till, vad handlar lektionen om...att syftet är tydligt /.../ att det ena bygger på det andra...att det finns en tanke bakom varför man ska lära sig det här. (Fanny)

Här menar lärarna att undervisningen blir lyckad om den är anpassad till eleverna med deras språkliga nivå, intressen och behov. SFI kontexten villkorar undervisningen och lärarna har lärt sig att utforma innehållet därefter. Lärarna talar om ett innehåll som eleverna kan "ha nytta av" vilket syftar till elevernas behov. SFI undervisningen är ofta början till en lång framtid i Sverige som ska leda till vidare studier eller en väg in i det svenska arbetslivet.

Handling

Lärarna ger exempel på hur de *brukar* arbeta och vad som i regel fungerar bra. De talar också om hur de skapat sig ett *eget* sätt att undervisa. Med teorier som grund bygger de ut sina praktiker genom att lägga till och ta bort allteftersom de får nya erfarenheter.

Jag har ett speciellt upplägg som jag använder /.../ och jag har jobbat många år så, jag har arbetat med det här /.../ i elva år snart /.../ jag tycker att det brukar fungera bra att använda det här materialet. (Barbro)

Jag är väldigt bra när eleverna är aktiva och jag kan observera när eleverna diskuterar och hjälper varandra eller pratar med varandra så kan jag läsa in så himla mycket i när jag får möjlighet att lyssna på dom /.../ **varför** förstår du eller varför förstår du **inte**, eller **vad** är det som du inte förstår apropå det som du har förstått /.../ bara för att man har gjort en sak som alla har lyckats med så betyder det inte att det var för lätt, men det kan vara att dom har fått rätt stöttning i rätt tillfälle som man säger /.../. (Denise)

I exemplen ser vi att kropp, kulturell gemenskap och handling inte är tre skilda perspektiv utan fungerar som sammanlänkade delar. Lärarna *ser* hur eleverna är aktiva, har en *förståelse* för elevernas förkunskaper, vardagsliv och utvecklingsbehov och *agerar* utifrån situationen och det som vanligtvis fungerar bra. Vidare reflekterar Camilla över sin praktik, vilket innebär

att kunna tänka systematiskt om sin undervisning och lära sig av sina erfarenheter. När Camillas handlande resulterade i något oväntat började hon reflektera över det utfall hon oavsiktligt drabbades av:

*.../ jag har många års erfarenhet med den här elevgruppen och ändå lär jag mig fortfarande saker
.../ det är ju det som är så roligt med det här jobbet, man blir **aldrig** klar och ingen grupp är den andra lik...för det går ju inte heller att ta med det här och tro att jag kan göra det här med alla elevgrupper, det går ju inte. .../ men alltså i början när jag var ny lärare då körde jag rätt in i väggen, ja men jag har ju **planerat**, nu **gör** vi det här .../ men nu har jag blivit så gammal så nu tänker jag så här: Åh! säger jag, nu hoppar vi över det här för det här var inte bra, det kommer vi tillbaka till istället när jag ser att dom är mottagliga. Det är ingen idé att lära ut något om ingen är mottaglig. Och det kan man nog också göra när man har lite mer vana. (Camilla)*

Nedan ger Camilla fler exempel på reflektion för lärare i praktiken när hon granskar sitt yrkeskunnande och var det kommer från. Samtidigt förespråkar Denise och Fanny att söka råd och stöd hos kollegor för att kunna anpassa undervisningen till nya idéer och lärdomar:

*.../ man har ju med sig dom här teorierna och sen utifrån dom så skapar man ju sig någon form av...något **eget** sätt att undervisa, **du** kan ju aldrig göra som **jag** .../ men någonstans underst så finns ju teorierna sen har man ju byggt ut sina praktiker och man lägger till .../. (Camilla)*

.../ den får man jättemycket genom sina kollegor, alltså att samarbeta och auskultera hos varandra och diskutera saker så. (Denise)

Däremot krävs det att man har frekvent fortbildning och att man har chans att diskutera med kollegor .../ det är viktigt att man har den ständiga dialogen med sina arbetskamrater. (Fanny)

Återkommande i intervjuerna var efterfrågan av mer tid till reflektion över sin egen undervisning och strukturerad, schemalagd auskultation med kollegor och i arbetslag. Lärarna visade insikt i reflektionens betydelse både för egen del och för SFI undervisningen i stort.

Sammanfattningsvis ser vi lärarna reflektera över lyckad undervisning som de stunder då eleverna är aktiva och har roligt. Den förkroppsligade kunskapen tar sig i uttryck när lärarna talar om elever som blir engagerade i ett vardagsnära och viktigt innehåll som de kan ha direkt nytta av. Lärarna menar att de ser "ljus som tänds" i elevernas ögon och hur de "blommar upp". De talar också om ett eget sätt att undervisa, att man aldrig blir fullärd och hur man kan lära av erfarenheter och utveckla sin undervisning genom att regelbundet auskultera och diskutera med kollegor.

Reflektion över mindre lyckad undervisning

När vi bad lärarna berätta om mindre lyckad undervisning var en röd tråd genom intervjuerna känslan av att man "skjutit över mål" i form av för avancerat material eller brist i den egna planeringen. Mindre lyckad undervisning kännetecknas också av att eleverna inte är mottagliga för det planerade innehållet vid lektionstillfället. Lärarna beskriver svårigheten med att hålla en långsiktig planering och hur elevernas situation och motivation sätter villkoren för deras undervisning.

Kropp

Med seende och känsla ser läraren både “träden och skogen” och kan frågå sin planering om situationen kräver det, men ibland blir det fel både för expert och novis. Hur kan en mindre lyckad lektion te sig i praktiken, menar lärarna och hur hanterar man det?

.../ alltså du målar in dig i ett hörn, du har gjort uppgifter och det är solklart men så ser man att det här...det tänds inga lampor, det blir liksom bara platt fall, vad gör man då? För ibland så skjuter man ju över målet. (Camilla)

Camilla beskriver hur det känns när det inte blir som man tänkt sig. Istället för att sätta ord på vad hon egentligen gjort målar hon upp en bild. Hon berättar hur hon har planerat sin undervisning in i minsta detalj för att säkerställa att inget missas, men så blir det som hon kallar det “platt fall”. Något gick fel längst vägen. Barbro ger ett exempel på vad som kan utgöra mindre lyckad undervisning:

Det är ju när dom blir trötta då...och när det är för svårt... . Det kan ju bli mindre lyckat om det är för enformigt kan jag tycka, om jag pratar för mycket själv och dom inte riktigt förstår då kan det ju bli misslyckat .../ om det är någonting som är riktigt misslyckat, jag tror att jag försöker göra klart så snabbt som möjligt så att dom blir av med den här uppgiften. .../ då försöker jag glömma att vi ska ha såna uppgifter. (Barbro)

Genom att vara lyhörd uppfattar Barbro att undervisningen blivit mindre lyckad. Barbro beskriver hur hon hanterar situationen genom att göra klart uppgiften tillsammans med eleverna omgående för att inte göra om något liknande i framtiden. Fanny, med kortare erfarenhet, beskriver sin hantering av mindre lyckad undervisning på ett annat sätt:

*Mindre lyckat kan det vara om man inte är så väl förberedd eller har tittat igenom det materialet man ska använda .../ oftast är att det är för svårt, att man inte riktigt har tittat upp det och kanske förberett sig för att det ligger på en högre nivå .../ att det blir som en överraskning för en själv som lärare att det här borde jag liksom ha tittat igenom lite bättre. Märker man att eleverna blir chockade kanske man säger att ja, det här **är** en svår text och att man får jobba vidare med det nästa lektion, eller helt enkelt ja, bara lägga det åt sidan om det inte passar. (Fanny)*

Här ser vi Fanny ge prov på både lyhördhet och flexibilitet när hon fattar beslut i stunden om att lägga det mindre lyckade materialet åt sidan istället för att genomföra sin undervisning enligt planeringen. Även Emma har kort erfarenhet och beskriver hur hon hanterar oväntade situationer:

.../ Jag tänker på min egen förberedelse, jag vet inte alltid vilken typ av frågor jag kommer få och ibland är jag kanske inte riktigt beredd på...hur ska jag förklara det här grammatiskt? Ibland blir det kanske inte den allra bästa grammatiska förklaringen .../ då får jag ju gå hem och fundera och göra det bättre till nästa gång, gå tillbaka till det där .../. (Emma)

Emma visar hur hon inte äger lika många alternativa vägar som en mer erfaren lärare gör men hur hon av erfarenheter istället utvecklar sitt yrkeskunnande. Nedan kan vi läsa om en konkret händelse Denise upplever som mindre lyckad. Denise berättar om hur hon under sina första år

ville spinna vidare på ett tema som eleverna visat stort intresse och engagemang för men som istället tog en oväntad vändning:

./.../ det var med enkla rader om nyheter och jag tänkte att det här blir bra för att de var så engagerade sist men det blev för mycket, tre elever bröt ihop och började gråta ./.../ dom satt stilla och gjorde ingenting för att det blev för mycket fokus på kriget, det var inte dom som hade tagit upp det ./.../ jag var ganska ny och jag var chockad, åh nej här sitter elever och gråter vad ska jag göra? Vad har jag startat för någonting? Och det var fruktansvärt misslyckat på grund av att jag planerat någonting jättekänsligt utan att tänka alls ./.../.

Situationen som Denise beskriver visar på en inte helt okomplicerad del i SFI lärarens yrkespraktik. Förmågan att ta vara på elevernas egna erfarenheter utan att trampa någon på tårna eller gå över gränsen är inte alltid lätt och kräver en enorm lyhördhet och beredskap på vad som kan inträffa.

Kulturell gemenskap

Idag har Denise fått distans till händelsen ovan och reflekterar vidare:

När jag tänker på det här när eleverna började gråta /... / jag var för svensk. Jag hade glömt bort var eleverna kommer ifrån och jag tänkte bara vad bra att dom var engagerade liksom. Det gör jag inte längre egentligen, jag pratar jättegärna om deras hemländer och såhär men det är aldrig jag som tvingar. (Denise)

Genomgående, och något som pekar på det utmärkande med SFI som yrkesarena, är omvärldens påverkan på undervisningen. Med omvärlden menar vi den situation som eleverna befinner sig i med t.ex. krigsdrabbade hemländer och anpassning till ett helt nytt liv i Sverige. Lärarna menar att om eleverna är oroliga påverkar det i sin tur motivationen och är de inte mottagliga för ett visst innehåll vid en viss tidpunkt pressar de inte utan återkommer med momentet vid ett senare tillfälle. De känner in situationen och agerar därefter. Camilla beskriver hur hon är medveten om omvärldens påverkan:

Jag brukar läsa Aftonbladet en stund på morgonen för att se vad som händer i världen för det kan påverka hela min dagsplanering, för mindre lyckade det är ju det här om jag går in och ska prata om bananer och dom har bombat i Syrien till exempel, och då, då är det bara att lägga undan planeringen och åka med på elevernas villkor tänker jag ./.../. (Camilla)

Camilla poängterar vikten av att vara lyhörd och flexibel utifrån elevernas situation. Anna och Emma fyller i:

./.../ det är klart att det påverkar motivationen om dom inte mår bra, och då är det viktigt att man tar hänsyn till det och inte pressar utan det är okej, du behöver inte prata idag, du kan bara sitta och ta det lugnt och lyssna ./.../ yttre faktorer spelar ju jättestor roll för inläringen. (Anna)

Ja alltså elevernas koncentration, många har ju olika problem liksom som gör att dom har svårt att koncentrera sig. (Emma)

Lärarna talar också om svårigheten med att ha en långsiktig planering för undervisningen i SFI. Många timmars förarbete kan ändå sluta i någonting helt annat eftersom innehållet och undervisningssituationen till syvende och sist måste anpassas inte bara utifrån elevernas intresse och kunskaper utan också dagsform.

*.../ jag har varit med på studieväg ett och då lär man så här väldigt mycket att det är mycket saker som har gått fram för snabbt. Jag vet första gången jag skulle undervisa om possessiva pronomen, alla fattade *min mitt mina, din ditt dina* och sen körde jag på *vår vårt våra* och eleverna satt som fågelholkar och fattade ingenting *.../ jag förstod inte att dom behövde tid.* (Denise)*

Det jag har lärt mig lite när jag har jobbat på SFI är att det är svårt att ha någon långsiktig planering utan man får ha ett hum om vad man ska göra *.../ ja så man vet aldrig riktigt hur det ska gå eller hur ett tema ser ut utan man får vara väldigt flexibel...utan elevernas intresse och kunskaper svårigheter får liksom anpassa och styra lite ens upplägg *.../ ja man får vara väldigt flexibel och lyhörd och så på vad dom behöver, ja det är inte alltid lätt att förutse det.* (Fanny)*

I SFI undervisning är det också viktigt att känna till var eleven kommer från och den skolkultur som råder där. Inte sällan skiljer den sig från den svenska skolkulturen där vi gärna poängterar eget ansvar och fritt tänkande. I SFI undervisning bör man snarare peka med hela handen för att undvika missförstånd. I den svenska skolan talar vi också hellre om utveckling på lång sikt medan många elever finner trygghet i poäng och tester, en kulturkrock man som lärare måste vara medveten om.

*.../ Det är min erfarenhet att man får möta den utbildningskultur som många av våra elever kommer ifrån, dom kommer från en helt annan, att man får möta där lite att vara liksom konkret och dom är mycket ute efter poäng och tester, det skapar ramar för dom, och vår skolkultur bygger på eget ansvar *.../.* (Fanny)*

På SFI sker kontinuerligt intag av elever och inte sällan är grupperna nivåblandade (se avsnitt SFI undervisning). När undervisningen ska utformas efter elevernas kunskaper och behov krävs ofta olika material, uppgifter och genomgångar vilket också ger lärarna en mängd olika frågor under lektionstillfället. Lärarna bekräftar svårigheten med att arbeta på det sättet:

*.../ men det är klart att ibland känner man att man inte kan bemöta alla nivåer *.../ det är svårt att tillgodose alla elevers behov och då kan man känna sig mindre lyckad ibland, men man gör så gott man kan *.../ att det inte är optimalt att ha en blandad nivågrupp *.../ och det är ganska stora grupper och ett kontinuerligt intag *.../ det kräver enorm logistik. Och tiden, var är den liksom?* (Anna)****

*.../ det kan se väldigt bra ut på pappret och det gör mina planeringar också men det måste ju möta verkligheten *.../ och sen gäller det också att hitta rätt nivå, det kan också bli mindre lyckat under en period *.../ så det kan vara att man skjuter över målet, man hittar inte rätt nivå, man har fel stoff *.../.* (Camilla)***

Lärarna beskriver hur det inte bara handlar om att göra en lektionsplanering efter kursmålen för den studieväg man undervisar i utan också för de blandade nivåerna som finns i gruppen. I SFI sker kontinuerligt intag av elever och läraren måste ständigt hålla planering och undervisning flexibel i förhållande till nya elever.

Handling

Läraren agerar ofta utifrån “i regel” men blir det inte alltid som det brukar:

Man kanske lägger ribban lite för högt ibland som lärare. Man vill liksom tro att ja nu verkar det som att dom är med mig och sen märker man att nej, nästa gång liksom att det har ju inte fastnat. Det är ju verkligen så att man behöver **repetera**, och man kommer **tillbaka**, och det tar väldigt **lång** tid innan dom lär sig vissa saker, tex att böja adjektiv och så /.../. (Emma)

När Emma beskriver situationen ovan lyser den förkroppsligade kunskapen igenom, hon “märker” att kunskapen inte “fastnat” hos eleverna trots att hon har agerat utifrån vad hon trodde var lämpligt för gruppen. Här visas också hur *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling* är tre sammanflätade begrepp. Camilla beskriver ett moment i undervisningen som hon ofta arbetar med, och hur väl hon känner till eventuella fallgropar. Även Camilla ger prov på den förkroppsligade kunskapen genom att “se” att eleverna inte har förstått:

Jag har en käpphäst och det är läsförståelse /.../ för jag har sett det här att svara på frågor vid läsförståelse så kastar dom sig in och läser två meningar och så ja fråga ett, och så två meningar fråga två /.../ när dom har svarat på alla frågor så har dom **ingen aning** om vad det handlar om. Och då har jag i flera år stått och pläderat/.../att ni måste läsa en **text**, när man läser en text så kan man svara på alla frågor.

Camilla fortsätter sedan att beskriva hur hon utifrån stunden valde att ändra sitt vanliga agerande i undervisningen till någonting nytt för att prova om det skulle ge ett mer lyckat resultat. Hon avslutar sedan med att berätta hur hon kommer att reflektera över den lyckade händelsen för att få ny kunskap utifrån sin erfarenhet.

Så med flit delade jag inte ut frågorna. Utan vi läste texten en gång och sen ställde jag en enkel kontrollfråga. Ingen kunde svara på det. Vad ska vi göra nu då? Aaa men vi kanske ska läsa en gång till sa någon. /.../ och så kom vi fram till då att när vi hade läst fyra eller fem gånger då var dom flesta med på banan. Ah men vad betyder det här? Jo det här betyder säger någon att vi måste läsa många gånger. Ja. /.../ efter rasten delade jag ut frågorna och då gick det jättebra att svara på frågorna också, och kanske också på rasten att dom hann processa texten lite /.../på något sätt halkade vi in på det här själva eller det kom en kontrollfråga till mig i huvudet..så att det var egentligen ganska oplanerat. Men jag kommer att utvärdera det här nu för mig själv och försöka göra någon sorts metod av det här...tänker jag.

Camilla belyser ovan hur hon tänker sig att reflekterandet leder till att hennes eget sätt att undervisa kan utvecklas utifrån den nya erfarenheten. Anna sätter ord på reflektion över kunskap och handlande: *reflection-in-action* och *reflection-on-action*, och talar om ett reflekterande över handlingar *när* man genomför dem eller *efteråt*. Utifrån sin erfarenhet belyser hon samma sak som Camilla, möjligheten i att reflektera över genomförd undervisning för att nå ny kunskap:

Så man skulle nästan behöva en vända till, en vända till att planera lektionen om du förstår? Men det kanske man kan göra igen med en lektion man har haft och utveckla, man behöver ju inte ha så bråttom med ett nytt område, utan man kan ju ta igen och vidareutveckla /.../. (Anna)

Sammanfattningsvis ser vi lärarna reflektera över mindre lyckad undervisning där innehåll, språklig nivå och tillfälle inte stämmer överens. Den förkroppsligade kunskapen tar sig i uttryck när lärarna talar om känslan av att “skjuta över mål” eller “lägga ribban för högt”. Lärarna reflekterar över förmågan att handla på rätt sätt vid rätt tillfälle. De talar också om vikten av att vara lyhörd i klassrummet och ha en förståelse för elevernas bakgrund och situation. Vi har sett prov på där lärare med både kortare och längre erfarenhet lär av sina misstag och skapar sig en undervisningspraktik utefter verksamhetens rutiner, sociokulturella referensramar och omvärldens påverkan.

Slutdiskussion

Studiens syfte var att genom SFI lärares reflektion över egna erfarenheter av lyckad och mindre lyckad undervisning belysa deras yrkeskunnande med utgångspunkt ur de sammanflätade begreppen *kropp*, *kulturell gemenskap* och *handling*. Vi undersökte *hur* lärare reflekterar över lyckad och mindre lyckad undervisning och vilka *aspekter* av lärares yrkeskunnande som kunde synliggöras utifrån deras reflektion.

I slutdiskussionen inleder vi med en kort metoddiskussion för att sedan ge en presentation över varför reflektion är viktigt för lärare och hur begreppet kan användas. Vi talar om den förkroppsligade kunskapen och vikten av att agera på rätt sätt, med rätt innehåll vid rätt tillfälle. Därefter diskuteras lärarnas lärande och hur både novis och erfaren lärare ständigt lär sig genom nya erfarenheter, där lärarnas yrkeskunnande blir till en levande handlingskompetens (Jank & Meyer, 1997). Slutligen görs en sammanfattning av studiens huvudresultat och avslutas därefter med förslag på vidare forskning.

Metoddiskussion

De sex intervjuerna visade på att människan är unik med egna förförståelser, erfarenheter, tankar och reflektioner. Fem av lärarna gav flera exempel på egna erfarenheter av lyckad och mindre lyckad undervisning medan en hade, vad vi upplever som, svårare för att erinra sig konkreta händelser. Möjligheten finns också att läraren medvetet eller omedvetet inte ville dela med sig av framförallt jobbiga, s.k. mindre lyckade, händelser. Läraren talade i de fallen snarare om specifikt arbetsmaterial än om egna tankar och handlande i olika situationer. Vid en intervjuundersökning kan man ställa sig frågan vem som styr? Å ena sidan styr forskaren med de på förhand utformade frågorna medan det å andra sidan är informanten som styr med full äganderätt av svaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Tre av lärarna frågade innan intervjun ifall de skulle förbereda sig på något sätt. Även om vi inte på förhand gav mer information än studiens övergripande ämne "reflektion kring lyckad och mindre lyckad undervisning" kan vi ana att de ändå förberedde sig med att reflektera över egna erfarenheter och åsikter. Man kan därmed också anta att de på förhand gjort ett visst urval av vad de vill eller inte vill dela med sig.

Reflektion i läraryrket

Hattie (2014) talar om att synliggöra lärandet i klassrummet för att öka såväl elevernas som *lärarnas* prestationer. Att synliggöra lärandet innebär att ständigt återkoppla undervisningen, det handlar om att veta *var* vi är, *vart* vi är på väg och *hur* vi bäst tar oss dit. Det handlar med andra ord om att utvärdera metoder, lärostilar och undervisningens upplägg. Jank & Meyer (1997) menar att lärare som vill utvecklas i sin undervisning bör bli medvetna om erfarenheter, attityder och föreställningar för att kunna utveckla en personlig didaktik. Enligt ny undersökning gjord av Skolinspektionen (2018) pekar resultatet på kvalitetsbrister inom SFI där Skolinspektionen saknar en utvecklad undervisning hos verksamheterna. Ett möjligt verktyg för att synliggöra lärandet, medvetandegöra lärarnas erfarenheter och därmed utveckla undervisningen är genom *reflektion*.

Roth (1999) talar för att vi som novisa lärare lär oss bäst om gott yrkesutövande genom att undervisa och reflektera tillsammans med en mer erfaren kollega istället för genom den

didaktiska teorin som presenteras på lärarutbildningen. Att göra rätt sak vid rätt tillfälle är svårt eller kanske till och med omöjligt att generalisera då alla undervisningssituationer ser olika ut samtidigt som vi människor är unika och agerar utifrån våra olika erfarenheter och egenskaper (Jank & Meyer, 1997). Medan Denise berättar om sina styrkor i undervisningen påpekar Camilla hur man utifrån teorier skapar sig ett *eget* sätt att undervisa och poängterar att *du* aldrig kan göra som *jag*. Både Denise och Fanny pekar också på vikten av att få möjlighet att reflektera och auskultera med kollegor i enlighet med resultatet från Bernhardssons (2007) studie.

Denise talar om reflektion i läraryrket på ett sätt som många kanske känner igen, det är någonting man gör när det inte blir som man tänkt sig. Först när det går fel börjar man utvärdera sitt *vad* och *varför* medan frågeorden lyser med sin frånvaro när eleverna är aktiva och levererar goda resultat. Vi menar att oavsett om reflektionen är medveten eller omedveten, under eller efter handling, är *vad* och *varför* lika relevant både vid lyckad undervisning som mindre lyckad undervisning. Svaren kan hjälpa oss att inte bara eliminera fallgropar utan också säkerställa att vi bygger undervisningen på den goda grund lärare själva har erfarit.

Den förkroppsligade kunskapen

Den förkroppsligade kunskapen som lärs in genom handling är svår att lära ut i form av teori menar Molander (1996). Svårigheterna består bl.a. i att man inte alltid kan sätta ord på den tysta kunskap man besitter. När lärarna försöker verbalisera vad som påverkar undervisningen till att bli lyckad eller mindre lyckad är det händelser eller påverkansfaktorer vars uttryck de upplevt genom kroppen. De *känner* att det blir lyckat, de *ser* att eleverna blommar upp eller att "det tänds små ljus". Lärarna talar om situationer som var *roliga* eller *jobbiga* vilket tyder på en samvaro de upplevt med kroppens sinnen. Upplevelsen är också så stark att den övertygat läraren om att det är ett kvitto på att undervisningen blivit lyckad eller mindre lyckad och inte bara en känsla de senare avfärdat som irrelevant.

Scheeren m.fl. (2007) och Alexander (2010) menar att lyckad undervisning bildar en uppmuntrande och inspirerande känsla hos eleverna som i sin tur leder till fantasi och kreativitet. Samtidigt som lärarna berättar om att lyckad undervisning är när eleverna har *roligt* talar de också i termer som *effektiv* och *aktiv*. De berättar om elever som har så roligt att de glömmer av rasten. När eleverna har roligt under lektionen och samtidigt hjälper varandra bildas ett gott klassrumsklimat. Fanny påpekar vikten av det goda klassrumsklimatet vilket också styrks i Alexanders (2010) stödjande dimension där eleverna arbetar utan rädsla att göra fel och hjälper varandra till en gemensam förståelse.

Rätt sak, på rätt nivå och vid rätt tidpunkt

Tidigare forskning Scheeren m.fl. (2007), Alexander (2010) talar om att lyckad undervisning kräver en varierande och utmanande ansats vilket flera lärare också talar om. Anna och Barbro menar att innehållet måste vara *lite klurigt* och Fanny talar specifikt om det *varierade innehållet* där eleverna får möjlighet att träna på alla färdigheter under samma lektion: tala, läsa, skriva och lyssna. Skolinspektionen (2018) pekade i sin undersökning också på vikten av tillräckligt utmanande uppgifter som också utgörs av ett för eleverna relevant innehåll. Denise

och Fanny bekräftar med att uppgifter som är direkt kopplade till elevernas vardag och personliga behov bidrar till lyckad undervisning. Fanny pekar också på vikten av en röd tråd genom innehållet samt ett tydligt syfte och mål för att eleverna ska veta vad som väntas och krävs av dem. Kroksmark (1997), Scheeren m.fl. (2007) och Alexander (2010) förespråkar också ett medvetet urval av material med ett vardagsnära innehåll som passar elevernas förutsättningar och behov.

Gustafssons (2007) studie om skolkulturella referensramar går i linje med Fannys tankar kring de kulturer som krockar i SFI undervisningen. Fanny menar att eleverna är vana vid en mer traditionellt styrd undervisning och berättar hur hon lärt sig att man här måste *peka med hela handen* och inte kan undervisa efter enbart svenskt mått: frihet under ansvar. Samtidigt menar Zachrisson (2014) att eleverna ändå kan ges mer ansvar för sina studier. Skolinspektionens (2018) undersökning visade att eleverna istället för att gå vidare i sitt lärande ibland repeterar samma moment och genomgår samma lektionsupplägg. Konsekvensen blir, menar Skolinspektionen, att elevernas progression försenas, eleverna tappar motivationen och riskerar att hoppa av sin utbildning. Likt Hopmann (1997) påpekar Camilla att det inte sker någon inläring bara för att hon undervisar utan det är först när eleven fått en *egen förståelse* som man kan gå vidare vilket också Denise bekräftar genom sin reflektion över den mindre lyckade lektionen med possessiva pronomen. Emma talar även hon om undervisning där hon trots att eleverna hängt med men där hon senare upptäckt att det motsatta. En sådan upptäckt *kräver repetition*. Läraren behöver repetera innehållet men för att eleverna inte ska tappa motivationen eller uppleva samma lektionsupplägg krävs också varierade metoder och en inspirerande undervisning.

En del i Alexanders (2010) forskning fokuserar på samspelet och relationen mellan lärare och elever. Interaktionen ses som ett verktyg för att uppmuntra och bevara elevernas uppmärksamhet. Interaktionen stöttar också eleverna i deras utveckling, menar Alexander. Denise berättar hur det inte bara är rätt urval av material som avgör elevernas framsteg utan också hur hon som lärare *stöttar* eleven vid rätt tillfälle.

Lärare slutar aldrig lära sig

Genom erfarenhet har läraren lärt sig att se vilken handling som är mest lämplig vid respektive tillfälle. De lärare i studien med kortare erfarenhet ger exempel på reflektion som liknar den de mer erfarna ger prov på vilket det blir ett resultat av att man som lärare aldrig slutar lära sig. Likheter visar i den här studien att det inte finns någon "expert" med fullärd kunskap om lärarens yrkeskunnande. Denise och Camilla med längre erfarenhet i yrket reflekterar över hur de arbetade i början, hur de hanterade situationerna *då* och hur de gör *nu*, men erfarenheten garanterar inte per automatik att de aldrig utsätts för oväntade och oplanerade situationer längre. Även Emma och Fanny med kortare erfarenhet uttrycker sina erfarenheter och hur de ser på den kontext som villkorar undervisningen i SFI. Trots att Emma och Fanny inte hunnit erfara lika många undervisningstimmar reflekterar de över den erfarenhet de ändå har.

När Denise beskriver en mindre lyckad lektion från hennes första år i yrket bevisar hon att människans skäl bakom handlandet inte per automatik rättfärdigar (Molander, 1996) utan sätter snarare in händelsen i ett sammanhang ur den handlandes perspektiv. Man kan alltså tänka sig att ju mer erfaren Denise har blivit desto större förståelse för och kännedom om

påverkansfaktorer har hon fått och handlar mer medvetet och med större förståelse för oväntade och möjliga konsekvenser. Denise bekräftar själv utvecklingen med att berätta hur hon inte handlar på samma sätt längre. Liknande utveckling talar Camilla om när hon berättar hur hon i sina tidiga år behållit undervisade efter sin planering men hur hon nu istället inte bara vågar fråga sin planering utan vet att det krävs för inläringens bästa: *“då är det bara att lägga undan planeringen och åka med på elevernas villkor tänker jag”*. Även om inte Fanny har tillägnat sig lika många erfarenheter som Camilla kan hon ändå reflektera över de villkor som styr undervisningen och vad det kräver av henne som lärare: *“.../ja man får vara väldigt flexibel och lyhörd och så på vad dom behöver, ja det är inte alltid lätt att förutse det.”* Både Camilla och Fanny visar prov på reflekterande och kunskap över SFI undervisningens förutsättningar och kan, om än med olika erfarenheter i bagaget, agera därefter.

Sammanfattning

I studien belyses de påverkansfaktorer som lärare identifierar vid lyckad respektive mindre lyckad undervisning. Resultatet visar att när lärare reflekterar över undervisning talar de bl.a. utifrån en förkroppsligad kunskap där de identifierar lyckad undervisning med hjälp av den egna kroppens sinnen. När de reflekterar över mindre lyckad undervisning identifierar lärarna de aspekter som påverkar undervisningen till att bli mindre lyckad: omkringliggande påverkansfaktorer eller den egna bristen i urval av lämpligt och nivåanpassat material. Lärarna pekar också på vikten av att kunna fråga sin planering ifall tidpunkten är fel eller att eleverna inte är mottagliga i stunden.

Studien pekar också på svårigheten i att verbalisera den förkroppsligade kunskapen men visar också att den finns där, oavsett antal år i yrket. Både lärare med kort respektive lång erfarenhet reflekterar på liknande sätt och över liknande aspekter. De talar om sin egen utveckling i yrkespraktiken och hur de trots många år i yrket fortfarande lär sig av nya erfarenheter. Vi kan därmed dra slutsatsen att både novis och erfaren lärare besitter tyst kunskap och att man aldrig blir fullärd i yrket.

Genomgående för studiens resultat är också en önskan om mer tid för reflektion i yrket. Lärarna pekar på vikten av en strukturerad fortbildning i form av reflektion och auskultation, något som också den tidigare forskning vi presenterat styrker.

Utifrån vår studies resultat vill vi peka på vikten av att vara *lyhörd* och *flexibel* i praktiken. Vägen till lyckad undervisning menar vi går genom den förkroppsligade kunskapen som leder läraren till att agera på *rätt sätt, med rätt medel, vid rätt tillfälle*. Att vara lyhörd menar vi också leder till en slags beredskap inför oväntade händelser som läraren inte kunnat förutse eller påverka. Situationer som läraren, bl.a. genom att vara flexibel, kan vara med att styra mot lyckad eller mindre lyckad undervisning.

Förslag till vidare forskning

Utifrån studiens resultat ges tre förslag till vidare forskning. Då vi inte fick tillräckligt med material från vår sista fråga i intervjuguiden kring hur lärare ser på kombinationen av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet föreslår vi en utvecklad studie kring denna

frågeställning. Vi ser också möjligheten med att observera lärare under en längre period för att senare be lärare reflektera över genomförd, och av forskaren observerad, undervisning. Ytterligare en vidareutveckling av begreppet reflektion kring undervisning kan göras utifrån Roths (1999) *coteaching* där forskaren först observerar lektioner som genomförs med coteaching för att sedan be både den nyblivne läraren och den mer erfarne att på varsitt håll reflektera över samma undervisning. En sådan studie kan komma att belysa likheter och skillnader mellan lärares olika yrkeserfarenhet.

Referenslista

Litteratur

Alexander, Robin J. (red.) (2010). *Children, their world, their education: the final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. New York : Routledge.

Bek, A. (2012). *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. Umeå: Umeå universitet.

Bernhardsson, Ulrika (2007). ”Reflektion, ett sätt att utvecklas på”. *En studie om några lärares relation till reflektion*. Kalmar: Kalmar Högskolan University.

Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.(s. 29-47, 49-80, 97-109, 113-126)

Collins, H (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press

Dahlström, C. (2004) Nästan välkomna. Invandrapolitikens retorik och praktik. Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet. Hämtad 2012-03-01: <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:services.scigloo.org:30924?tab2=abs&language=en>

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Hans-Olof (2007). ”Utan bok är det ingen riktig undervisning” *En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: Stockholms universitet.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Uljéns, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.(s.201)

Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Del I Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. (s.17-152). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Uljéns, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. (S. 17-34) Lund: Studentlitteratur

Jank, W. & Meyer, H. (1997). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I Uljéns, Michael (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. (S. 35-46) Lund: Studentlitteratur

Jarvis, Peter, J. Holford & C. Griffin (2003) *The theory & practice of learning, 2nd edition*. London: London and Sterling VA

Kindenberg, Björn & Wickman, Per-Olof (2018). Dags för didaktiken att bli egen vetenskap. *Pedagogiska magasinet* Nr 2 maj 2018.

Kolb, David A (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. USA: Prentice Hall, Inc.

Kroksmark, T. (1997): Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljéns, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.(s. 82-87)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindberg,I. och Sandwall, K. (2012). Del IV Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. (s.368- 478). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.(s.11-32, 33-56, 105-130)

Roth, Wolf-Michael (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through co-teaching. *Teaching and Teacher Education* 15 (1999) 771-784. Elsevier Science Ltd.

Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken [Elektronisk resurs] : om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.

Scheerens, Jaap, Luyten, Hans, Steen, Rien & Luyten-de Thouars, Yvonne (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*.Förlag, Jossey-Bass Inc.,U.S.Publishers.

Schön, Donald A. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Repr. Aldershot: Ashgate.

Zachrisson, Mozghan (2014). *Invisible Voices. Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction*. Linköping, Malmö: Linköping University, Malmö University.

Nätpublikationer

Läraryrskommittén (2017). *Den kommunala vuxenutbildningen - en ny chans på riktigt*. En rapport från Läraryrskommittén. Hämtad 2017-05-11, från https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1494409967/38bb71f63f7932a669643420b96a1940/Rapport_vuxenutbildning_Lararfrobundet_maj_2017.pdf

- Migrationsverket. (2018). *Historik*. Hämtad 2018-05-08, från <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Fakta-om-migration/Historik.html>
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2017). *Uppsatser och vetenskapliga artiklar*. Hämtad 2018-05-08, från <https://www.andrasprak.su.se/forskning>
- Nationalencyklopedin. (2018). *Didaktik*. Hämtad 2018-05-02, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/didaktik>
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsbrister i SFI-undervisningen*. Hämtad 2018-05-20, från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Press/Pressmeddelanden/kvalitetsbrister-i-sfi-undervisningen/>
- Skolverket. (2011). *Andel lärare med lärarexamen har ökat*. Hämtad 2018-05-17, från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/nyheter-2012/andel-larare-med-lararexamen-har-okat-1.171964>
- Skolverket. (2017). *Skolverkets föreskrifter om kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Hämtad 2018-04-30, från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=3354>
- Skolverket. (2015). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Hämtad 2018-05-21, från <https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/kommunal-vuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare>
- Sveriges Radio. (2015) #100 röster: *Stora skillnader i SFI undervisning*. Hämtad 2018-05-17, från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6146468>
- Sveriges riksdag. (2010). *Skollag (2010:800)*. Hämtad 2018-05-18, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Tv4 Nyheterna. (2018, 06 februari). *Lärarnas riksförbund dömer ut SFI-undervisning*. Hämtad 2018-05-08, från <https://www.tv4.se/nyheterna/klipp/1%C3%A4rarnas-riksf%C3%B6rbund-d%C3%B6mer-ut-sfi-undervisning-3955420>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2018-04-29, från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Bilaga 1: Intervjufrågor

Kön:

Utbildning:

Examensår:

År i yrket:

År inom SFI undervisning:

Vilken nivå eller studieväg undervisar du i just nu?

- Berätta om en lyckad undervisning som du hållit i!
- Vad är det som gör att du definierar just den undervisningen som lyckad?
- Vad var det som gjorde att undervisningen blev lyckad, tror du?
- Berätta om en mindre lyckad undervisning och hur du hanterade situationen?
- Vad tror du kan ha varit bakomliggande orsaker eller andra faktorer som påverkade situationen?
- Läraryrket ska bygga på vetenskaplig grund *och* beprövad erfarenhet, hur tänker du kring det?

Bilaga 2: Informationsbrev

Intervjuförfrågan inför examensarbete

Kompletterande Pedagogisk Utbildning, Göteborgs Universitet

Du tillfrågas härmed att delta i studien *SFI lärare reflekterar över lyckad undervisning*.

Studien är ett examensarbete på grundnivå och genomförs av Sura Al-Rubaye och Johanna Eknander, studerande vid KPU, Göteborgs Universitet. Syftet med studien är att få en inblick i lärarens tankar och reflektioner kring lyckad SFI undervisning, ett möjligt bidrag till kompetensutveckling inom undervisning i svenska som andraspråk (Skolverket, 2017).

Vi vill bygga vår studie på intervjuer med verksamma SFI lärare från tre skolor inom vuxenutbildningen. Vi hoppas att två lärare från varje skola har möjlighet att delta i en intervju och därmed bidra till forskning inom undervisning i svenska som andraspråk.

Intervjun beräknas ta 1 timme och kommer att spelas in med mobiltelefon eller dator för att kunna transkriberas och sedan återberättas på ett så dynamiskt sätt som möjligt. Vi är två studenter som genomför studien men endast en av oss deltar under intervjun. Intervjun kommer att genomföras enskilt på lärarens arbetsplats i en lugn och avskild miljö. Vi kommer inte att testa några kunskaper och inga förberedelser krävs utan intervjun hålls så informell som möjligt och kan ses mer som ett samtal. Det är endast undertecknade studenter som kommer att ha tillgång till inspelat material och deltagande lärare förblir anonyma i studien, likaså skola och kommun. Studien kommer senare att presenteras i form av en uppsats och publiceras digitalt vid Göteborgs Universitetsbibliotek under slutet av vårterminen 2018.

Det viktigt att veta att ditt deltagande är frivilligt och att du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte heller uppge varför.

Stort tack!

*Med vänliga hälsningar,
Sura Al-Rubaye och Johanna Eknander*

Kontaktuppgifter

Student:

Sura Al-Rubaye

soramouafak@gmail.com

0704780047

Student:

Johanna Eknander

johanna.eknander@gmail.com

0739133913

Handledare:

Ilona Rinne

ilona.rinne@gu.se

Bilaga 3: Samtycke

Information till intervjudeltagare

I det här dokumentet får du information om studien *SFI lärare reflekterar över lyckad undervisning* och om vad det innebär att delta. I slutet av dokumentet kan du markera och signera ditt samtycke till att delta i studien. Intervjuare samt intervjudeltagare behåller varsin kopia av dokumentet.

Vad är det för studie och varför vill vi att du ska delta?

Studien är ett examensarbete på grundnivå och genomförs av Sura Al-Rubaye och Johanna Eknander, studerande vid KPU, Göteborgs Universitet. Syftet med studien är att få en inblick i lärarens tankar och reflektioner kring lyckad SFI undervisning, ett möjligt bidrag till kompetensutveckling inom undervisning i svenska som andraspråk (Skolverket, 2017).

Hur går studien till och vad händer med mina uppgifter?

Studien sker på två olika skolor där SFI verksamhet bedrivs och urval av deltagare baseras på frivilligt deltagande av verksamma lärare i SFI. Huvudman, dvs ansvarig organisation för studien är *Göteborgs Universitet*. Intervjun förväntas ta 1 timme och kommer att spelas in med mobiltelefon eller dator för att kunna transkriberas och sedan återberättas på ett så dynamiskt sätt som möjligt. Det är endast undertecknade studenter som kommer att ha tillgång till materialet och deltagande lärare förblir anonyma i studien, likaså skola och kommun.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Studiens resultat presenteras i form av ett examensarbete i slutet av vårterminen 2018 och publiceras digitalt på Göteborgs Universitetsbibliotek.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta ansvariga för studien (se följande sida).

Ansvariga för studien

Student:

Sura Al-Rubaye

soramouafak@gmail.com

0704780047

Student:

Johanna Eknander

johanna.eknander@gmail.com

0739133913

Handledare:

Ilona Rinne

ilona.rinne@gu.se

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *SFI lärare reflekterar över lyckad undervisning*
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i samtycket.

Plats och datum	Underskrift

Stort tack!

Sura Al-Rubaye och Johanna Eknander