

Pedagogik för frihet och förändring

**Didaktisk innovation och förnyelse av
folkhögskolans undervisning**

Elin Lundell och Karin Nilsson (red.)

Samlade examensarbeten från folkhögskolläraryrket
på Linköpings universitet vårterminen 2021.

Rapport 2023:1



Innehåll

Förord	4
Redaktörernas förord	6
Del 1: Ämnesundervisning	11
Matte utan mattebok – en didaktisk innovation Anna Seltman & Michael Cederback	12
Språkbryggan – en didaktisk innovation Linda Gyllensten	34
Svenska och hantverk – praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser i språk-utvecklande arbete med vuxna Elin Lundell	52
”Livet är ett tematiskt lärande” – en studie om didaktisk förnyelse på folkhögskola Johanna Darnéus	76
Del 2: Kursutveckling	95
Konsten som pedagogik – frigörande folkbildning genom kreativt skrivande Karin Nilsson	96
Utställning och rumslighet – förslag till en ny kurs för konststuderande på folkhögskola Henrietta Ahlenius	110

Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning – en didaktisk innovation	
Maja Didrikson	128
Allmän kurs med specialinriktning för deltagare med stora behov medarbetares och deltagares upplevelse av pedagogiska och sociala framgångsfaktorer och utmaningar	
Linn Malmer	142
Socialpedagog i förebyggande arbete på skola – ett alternativt spår på fördjupningsarbete under socialpedagogutbildningen	
Kristin Gnisterhed	160
Del 3: Kursöverskridande arbete	177
Att mötas över kurstypsgränser – en didaktisk innovation	
Jenny Willén Kozma	178
Folkbildning är möten mellan människor – ett examensarbete om samarbeten mellan allmän kurs och särskild kurs på folkhögskola	
Per Jukkola Hedlund	196
Att utbilda genom demokrati analys av en didaktisk innovation	
Paula Cardozo	216

Förord

Nu är den här, den första utgivna rapporten i Föreningen för folkbildningsforsknings nya skriftserie. En serie av skrifter som kommer att beröra vitt skilda områden och ämnen, men har det gemensamt att de ska bidra till en brygga mellan forskning och praktik. Vi hoppas att dessa ska skapa förutsättningar för möten kring lärande och utveckling i och kring folkbildningen.

Föreningen för folkbildningsforskning har just det syftet – att bidra till utveckling av folkbildningen genom att ny kunskap kommer till användning inom det fria och frivilliga folkbildningsarbetet och att skapa möten mellan verksamma inom forskning och folkbildning.

Här får vi följa flera personer som i sin folkhögskolläro-utbildning sammanför teori och praktik och reflekterar över utmaningar och framtida utveckling av sin yrkesroll och den verksamhet som sker inom folkhögskolan där de verkar och i folkbildningen i stort.

”Det skapar en klang eller våg av frågor, resonemang och gemensamt lärande i kollegiet och ihop med deltagarna...”

Just egen forskning och reflekterande undersökning i den egna verksamhet tenderar att skapa något mer än en kunskap i uppsatsen eller i bästa fall hos den som bedriver och skriver uppsatsen. Det skapar en klang eller våg av frågor, resonemang och gemensamt lärande i kollegiet och ihop med deltagarna, det blir, som redaktörerna själva reflekterar över, som att läraren också blir en deltagare i det gemensamma lärandet och utvecklingen i stunden.

För oss inom folkbildningen är den praktiska kunskapen en viktig grund i hur vi agerar och verkar. Att beskriva en lärares eller verksamhetsutvecklare kunskaper i en checklista blir snabbt trubbigt och missvisande.

Men när vi kombinerar våra erfarenheter och kunskaper och för ett samtal med kollegor eller deltagare blir det tydligt att målet kan vara gemensamt men vägen dit krokig, åt det ena eller andra hållet. Den ena vägen fungerar ibland, andra gånger är den andra bättre och framför allt utvecklas både vägarna och vi som tar oss fram på dem, hela tiden.

Precis som folkbildningen har sin grund i deltagarens inflytande och egenmakt, blir det uppenbart att även dessa uppsatser frigör en lust och ett ansvar för den egna och hela folkbildningens utveckling hos författarna.

Utgivning av denna rapport genomförs i samverkan mellan Linköpings universitet folkhögskolläraryrket och Föreningen för folkbildningsforskning. Då uppsatserna och initiativet till denna publikation växt fram från folkhögskolläraryrket själva är det även de som stått för korrektur och redaktionellt arbete.

Vår förhoppning är att publiceringen kan bidra till mer fortbildning och utveckling av folkbildningen och i ett vidare perspektiv ge förutsättningar för att stärka folkbildningens utforskande och vetenskapliga grund. Det känns hoppfullt att ta del av all denna utveckling. Hoppas du hittar något som intresserar dig och som kan påbörja en utveckling och ett lärande där du står och verkar.

Linus Olofsson,
ordförande Föreningen för folkbildningsforskning
januari 2023

Redaktörernas förord

Folkhögskolan är en särskild utbildningsform för vuxna som funnits i Sverige i över 150 år. I dag finns det 155 olika folkhögskolor i Sverige, varav de flesta drivs av idéburna organisationer och ett 40-tal drivs av regioner. Folkhögskolan är, tillsammans med de tio studieförbunden, en viktig del av den organiserade folkbildningen i Sverige. Folkhögskolan har stor frihet att forma sin verksamhet: det finns inga centralt fastställda läroplaner, vilket innebär att vi som är verksamma vid landets folkhögskolor är med och formar skolornas inriktning och kursutveckling.

På Linköpings universitet finns folkhögskolornas egen lärarutbildning, folkhögskolläraryrket. Här varvas de teoretiska studierna på universitetet med praktik ute i folkbildningens vardag. Programmet avslutas med att studenterna skriver ett examensarbete. Syftet med detta arbete är att skapa eller analysera förnyelse av folkhögskolans undervisning – en så kallad didaktisk innovation. En didaktisk innovation kan vara ett nytt arbetssätt, en ny kurs, ett nytt moment i en kurs eller en ny målgrupp för folkhögskolan.

I denna antologi ryms tolv examensarbeten skrivna av tretton av de folkhögskollärare som examinerades från Linköpings universitet våren 2021. Några av texterna är analyser av befintliga didaktiska innovationer, och några texter beskriver skribenternas egna idéer om hur folkhögskolans arbete kan förnyas. I texterna anas den bredd som ryms inom folkhögskolan, både vad gäller kurser, arbetssätt och perspektiv.

Den första delen av antologin består av texter som handlar om hur ämnesundervisning kan bedrivas på folkhögskola. Här ryms texter om hur praktiskt arbete kan stärka undervisning i teoretiska ämnen samt hur ämnen kan integreras i varandra. Texten av Anna Seltman och Michael Cederback beskriver hur mattelärare kan utveckla matematikundervis-

ning för kursdeltagare med vad de kallar för ”matteskräck”. De förordar att lärare vågar frångå matteboken och undervisa i matematik med hjälp av praktiska verktyg.

Svenska som andraspråk är ett annat viktigt ämne i folkhögskolan. Om detta har både Linda Gyllensten och Elin Lundell skrivit. Linda Gyllensten beskriver hur en språk- och yrkesintegrerad kurs för personer med kort skolbakgrund kan utformas och Elin Lundell hur språkundervisning kan integreras med undervisning i praktisk-estetiska uttrycksformer. Johanna Darnéus beskriver och analyserar tematisk, ämnesöverskridande undervisning på folkhögskola, där ämnena svenska som andraspråk, samhällskunskap, historia, religion, naturkunskap, matematik och engelska är integrerade i varandra.

Den andra delen av antologin innehåller texter om befintliga eller tänkbara kurser på folkhögskola. Karin Nilsson, Henrietta Ahlenius och Maja Didrikson har alla skrivit om tänkbara kurser med kreativ inriktning. Karin Nilsson beskriver en särskild kurs där kreativt skrivande fungerar som ett frigörande verktyg, Henrietta Ahlenius en särskild kurs för konststudierande med fokus på utställning och rumslighet och Maja Didrikson en allmän kurs där undervisning i mänskliga rättigheter integreras med kreativt arbete. Även Linn Malmer och Kristin Gnisterhed har skrivit om specifika kurser. Linn Malmer analyserar en allmän kurs för unga som varken arbetar eller studerar och Kristin Gnisterhed beskriver hur en yrkesutbildning för socialpedagoger skulle kunna utvecklas genom en ny form av fördjupningsarbete.

Antologins tredje och sista del behandlar kursöverskridande arbete på folkhögskola. Detta arbete är en central del av livet på en folkhögskola, men det kantas av särskilda utmaningar. Både Jenny Willén Kozma och Per Jukkola Hedlund skriver om hur relationerna mellan allmänna och särskilda kurser kan stärkas genom kursöverskridande arbete. Paula Car-doza skriver om arbetsätt för att hantera konflikter mellan deltagare och mellan kurser på folkhögskola med hjälp av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus*.

Genom dessa texter, och mellan antologins tre olika delar, löper flera röda trådar. Att undervisa ämnesöverskridande och arbeta kursöverskridande är en sådan. Deltagarinflytande och att låta undervisningen präglas av deltagarnas erfarenheter och vardag – för att göra den mer relevant och

mer orienterad mot deltagande i samhället – är en annan röd tråd. Flera av texterna lyfter fram vikten av estetiska, konstnärliga, kreativa och praktiska uttryckssätt i undervisningen. Andra undersöker relationen mellan språk och levd erfarenhet. Ett antal texter undersöker hur yrkesutbildning på folkhögskola kan se ut. Många av texterna handlar om konflikter och dilemman som kan uppstå i folkhögskolans vardag eller vid utveckling av en didaktisk innovation och hur vi som lärare kan förhålla oss till dem.

Som lärare på folkhögskola är vi, som flera av antologins skribenter påpekar, också själva deltagare i våra klassrum. Vi lärare, liksom vår di-

”Som lärare på folkhögskola är vi, som flera av antologins skribenter påpekar, också själva deltagare i våra klassrum.”

daktik och pedagogik, behöver utvecklas för att folkhögskolan ska kunna möta nya utmaningar i samhället. I flera av texterna ställs lärare inför nya arbetssätt, nya situationer och nya kurser. Detta kan stundtals vara utmanande, men det är också genom sådana utmaningar som vi växer som lärare och (med)människor. Vi lär oss hela tiden av varandra och – kanske framför allt – av våra deltagare!

Flera av texterna i denna antologi präglas av att de skrevs under en tid då covid-19-pandemin påverkade verksamheten i många folkhögskolor. Undervisningen behövde i perioder ske digitalt i stället för på plats och kursinnehåll samt skolgemensamma aktiviteter fick anpassas efter rådande restriktioner och rekommendationer. Detta skapade begränsningar men gav också, som vi kan läsa om i många av texterna, upphov till nya idéer och nya arbetssätt.

De examensarbeten som skrivs på folkhögskolläraryrket är mindre än kandidatuppsatser i termer av tidsåtgång och omfång – men inte nödvändigtvis i ambitionsnivå. Flera av texterna i denna antologi behandlar ämnen som det finns förhållandevis lite tidigare forskning om, framför allt på svenska. Mycket av den pedagogiska forskningen om kreativa, språkutvecklande, ämnesintegrerade eller praktiska arbetssätt är gjord i för- och grundskolan och handlar om barns lärande. Att vi kan publicera våra texter om undervisning med vuxna i denna antologi känns därmed både givande och viktigt.

Vi hoppas att våra examensarbeten kan komma att inspirera andra folkhögskollärare, nya som gamla, och att vi tillsammans kommer fortsätta att utveckla folkhögskolan som den levande utbildningsform den är!

Elin Lundell och Karin Nilsson

januari 2023

Del 1: Ämnesundervisning

Matte utan mattebok

en didaktisk innovation

Anna Seltman & Michael Cederback

Bakgrund

Nästan alla människor har någon form av relation till matteboken. Vissa hade kanske en tuff tid i skolan med boken vid sin sida, andra minns den med glädje. Många olika faktorer har varit med och påverkat hur vi uppfattar boken. Var läraren hemsk och tog med sig bokens rykte i fallet eller var det ditt bästa ämne i skolan och den stund då du fick glänsa som mest? Förklaringarna kan vara många, men oavsett anledning möter vi på våra folkhögskolor ofta individer med en negativ eller jobbig inställning till matteboken. Många individer har sedan tidigare negativa associationer till matematikämnet och att starta kursen med att få en mattebok på flera hundra sidor genererar inte förutsättningar för en bra start och lättsamma känslor! Kanske skapar det ett psykologiskt hinder att deltagare ser hur tjock boken är och hur många sidor av matematik som skall avverkas. Det kan kännas oövervinnerligt att ta sig igenom och motivationen sjunker som en sten. Matematikämnet är också något som tyvärr många ser som en intelligensmätning, mer än andra ämnen. Om en deltagare inte kan matematik tenderar denne till att bli mer och mer tyst under lektionerna. Genomgångar som läraren håller i varje start på lektionen räcker inte och ett tyst klassrum tenderar till att bli ännu tystare.

På det sätt som många folkhögskolor undervisar i matematik blir boken ett verktyg för att bedriva matematikstudierna individuellt, i deltagarens egen takt på dennes egen nivå efter bokens utstakade upplägg. Alla i rummet har sin egen bok och ofta olika böcker beroende på nivå. Här är alltså individen själv ute och navigerar i ett okänt matematiklandskap, utan studiekamrater och gemensamma mål. Många deltagare sörjer frånvaron av grupparbeten då de kanske är vana med detta arbetsätt från andra skolämnen och har uppskattat dem. Varför är det då så i matematiken?

Ytterligare en bidragande orsak till denna isolation mellan deltagarna i klassrummet är folkhögskolans heterogenitet. Under flera år har deltagare med olika studiebakgrund börjat på folkhögskola. Det är bra och viktigt att folkhögskolan finns och kan erbjuda Allmän kurs och utgå från de nya deltagarnas behov, men det uppstår också en svårighet med det eftersom alla har med sig olika kunskaper och är på helt olika nivåer när det gäller matematiken. I ett och samma klassrum kan det arbetas fritt och spritt, på flera olika nivåer, i olika hastigheter och i olika böcker. Dessutom tar vi in nya deltagare både på våren och på hösten och det gör det ännu svårare att skapa en homogen matematikgrupp som arbetar gemensamt. I andra ämnen kan man starta upp ett projekt eller ett område i religion eller naturkunskap.

I matte måste man bygga vidare på kunskap som man har. Det är därför svårare att samla alla deltagare kring ett område i matematiken, men inte omöjligt. Detta innebär också att förutom svårigheter i att kollektivt styra lektioner försvåras även den matematiska kommunikationen mellan deltagarna, den näst intill uteblir. Detta är beklagligt då den matematiska retorik och de facktermer som fördjupar förståelsen i matematik får en undanskymd roll i stället för att blomstra och hjälpa deltagarna att utvecklas i ämnet. Att kunna prata matte och förstå matte är en nästan lika stor del av matematikämnet som att kunna räkna. Vi missar alltså en stor del av själva ämnet om vi inte inför mer matteprat i form av grupparbeten och kluringar som man kan prata om både i helklass, grupp och i par. Dessutom tänker vi att om man lägger bort matteboken kan vi i större utsträckning räkna i grupper utifrån den nivå varje deltagare är på.

Många av våra deltagare har dessutom svårigheter med språket. En mattebok är idag fylld med inte bara siffror utan även mycket text, på svenska. Har man då inte de svenskkunskaper som behövs försvåras detta ytterligare framfarten i matematikens värld. Dessa språkhinder försvåras deltagarnas möjligheter att lära in matematiken och se ämnets skönhet.

Hur kan då dessa utmaningar avhjälpas via läromedel? Kommer vi att återuppfinna matteboken för att göra den mer ändamålsenlig och anpassad efter olika mänskliga variationer? Det hade varit en ynnest att få göra så, men inom ramarna för detta arbete finns tyvärr inte den tiden. Vi kommer i stället att fokusera på att frångå matematikboken med små steg inom ramarna för den uppsatta struktur som läroboken bjuder på.

Vi har valt ut två områden inom matematiken, algebra och geometri. Det blir inte hela algebra- respektive geometriområdet utan delar av dessa. Vi har valt de här två områdena eftersom vi har märkt att det är just här som många deltagare fastnar när de läser matematik. Dessutom kommer dessa områden tillbaka på de olika nivåerna i matte, i allt ifrån grundskolans matematik till de olika kurserna på gymnasienivå. Det innebär att vi kan jobba med geometri och algebra med flera deltagare i klassen samtidigt.

Vår vision är att bringa mer glädje och engagemang till ämnet genom att erbjuda grupparbeten som bygger på pragmatisk inläring med konkreta uppgifter samt innefattar inomhus- och utomhuspedagogik. Alltså

”Vår vision är att bringa mer glädje och engagemang till ämnet...”

att vi skapar eller hittar på problem som inte nödvändigtvis handlar om matte men som man behöver lösa med hjälp av matte och gärna i grupp. Detta ger oss möjlighet att få deltagare på olika nivåer att arbeta tillsammans och dra nytta av varje individs unika förmågor för att

föra gruppens arbete framåt. Att få höra matematik och tala matematik är andra centrala delar i vårt nya material som gynnar inläring på flera olika nivåer. Vi vill också belysa de områden då vi faktiskt använder matte utanför skolan. Många har med sig mycket matte genom livserfarenhet men om vi inte pratar matte kan steget till att se hur mycket en kan vara stort. Matematikämnet blir en sak och matte utanför skolan, till exempel i affären, blir något helt annat.

Genom att ta in vardagliga problem och prata om dessa hoppas vi sänka tröskeln in till ämnet och göra så att fler vågar prata matte men också så att fler ser att de faktiskt kan ämnet. Det kan också vara en viktig faktor för deltagarna att bryta den traditionella matematikundervisningen och se att matematiken kan vara annat än att räkna individuellt i en bok. Alla mattelärare i vår klass på folkhögskolläraryrket hade vid ett tillfälle som uppgift att planera och genomföra en lektion. Deltagarna på den lektionen var våra kurskamrater. Vi i mattegruppen valde att helt frångå papper och penna och i stället fokusera på ett ämne som inte hade med matte att göra men som, om man ville veta mera, byggde på att räkna. Vi fick in olika typer av tabeller som de skulle avläsa, större tal med subtraktion och addition samt vikter.

När vi började lektionen var flera av våra kursare lite nervösa och många sa att de tyckte att det var jobbigt med en mattelektion. Några sa saker som "jag har alltid varit dålig på matte" och så vidare. Efter lektionen var de glada och många tyckte att det hade varit så skönt att det inte var "en vanlig lektion" med "vanliga matteuppgifter", för då kan dom inte. Det bekräftar vår tes ännu mer. Staffan Larsson (2013, s. 36) skriver i sin bok vuxenpedagogik: "Vuxna är fokuserade på sin livssituation och sannolikt mer uppgifts- och problemorienterade än ämnesinriktade. Läs- och skrivkunighet och matematik är till exempel relaterade till verkliga livssituationer". Det stärker oss ytterligare i vår tes att det här kan vara rätt väg att gå. Med andra ord vill vi erbjuda något mer, något bredare än bara metervis med räkneuppgifter och "svarta och vita" svar, vi vill visa att matematik är så mycket mer än så. Vi vill frångå den undervisning som bara bygger på boken och väva in praktiska, konkreta uppgifter och på så sätt stärka matematikförståelsen för våra deltagare.

Inspiration från litteraturen

I Staffan Larssons (2013) *Vuxendidaktik* skriver Larsson att vuxna måste förstå varför de lär sig något. Detta "varför" menar vi är lättare att förklara när man pratar matte och löser problem tillsammans. Kanske kan man ersätta några av bokens uppgifter med uppgifter som känns närmare våra deltagare. Vi har märkt att deltagarna lättare blir intresserade och engagerade till att förstå skillnaden mellan medelvärde och median när vi räknar på sådant som bistånd och orättvisor i inkomst. Många av våra deltagare drömmer om att bli socionomer så bistånd och social rättvisa ligger dem varmt om hjärtat. Talen i matteböckerna är anpassade för tonåringar, vilket gör att de inte talar så bra till folkhögskolans deltagare.

Vidare har vi hittat inspiration från en bok som heter *Att lära in matematik ute* utgiven av naturskoleföreningen (2012) och från boken *Matematik med dynamisk mindset* av Jo Boaler (2017). Vi ser ett tydligt samband mellan ett *dynamiskt mindset* när det gäller matematikundervisning och praktisk matematik. I båda fallen handlar det om att konkret mäta och upptäcka och gärna förkroppsliga den abstrakta matematiken tillsammans i en grupp.

Dynamiskt mindset

Jo Boaler (2017) skriver i sin bok om vikten av ett dynamiskt mindset när det gäller matte. Vad är det då och varför är det viktigt? Hon skriver i sin bok att alla kan lära sig matte under förutsättning att man har ett dynamiskt mindset eller en dynamisk föreställning om matematikämnet. Hennes didaktiska tanke är att det inte ska vara rätt eller fel, svart eller vitt inom matten, utan att deltagarna kan närma sig matematiken med hjälp av uppgifter som kan ha olika svar. Då kan deltagarna i stället utveckla olika lösningsmetoder. En uppgift skulle därför kunna vara att deltagarna ska räkna ut hur mycket pasta de äter på ett år. Alla kommer att få olika svar och alla kommer också att gå till väga på lite olika sätt för att räkna ut det. Hon skriver, precis som vi har nämnt i den här texten tidigare, att många har en statisk föreställning om matematiken.

En föreställning om att matematiken är repetitiva tal i en bok som vissa har lättare och andra svårare att lära sig. Den här föreställningen går i arv från föräldrar och lärare till elever och deltagare. Det innebär att många av våra deltagare kommer till oss på folkhögskolan med föreställningen att matte aldrig kommer att bli något som de verkligen förstår eller ens kommer att kunna lära sig. Den föreställningen är statisk och sätter käppar i hjulet för vidare matematikstudier. En dynamisk inställning till ämnet medför i stället en syn på matematik som något som alla kan lära sig. Med ett dynamisk mindset kan nästan alla uppnå en avancerad nivå inom matten (Boaler 2017, s.7).

Det är viktigt att det här sättet genomsyrar undervisningen för bara då blir matematikundervisningen likvärdig för alla deltagare. Lärare har en viktig roll, det är HUR vi lär oss matte som är avgörande. Det är också viktigt att göra upp med tanken att vår hjärna inte kan ändras så mycket. De senaste åren har forskning kring hjärnan fått stort utrymme eftersom vi med hjälp av datorer kan få en bild av hur hjärnan arbetar (tidigare hade vi bara röntgen vilket inte var hälsosamt och då kunde inte experiment utföras på ett säkert sätt). Forskning har visat hur plastisk hjärnan faktiskt är, även hos vuxna. I kapitel 1 skriver Boaler (2017) om hur några försökspersoner fick i uppgift att lösa några tankeproblem under 10 minuter om dagen i 3 veckors tid. Efter 3 veckor kunde man se strukturella skillnader i hjärnan hos dem som hade genomfört tankeproblem jämfört med kontrollgruppen som inte hade gjort det. Det är väldigt spännande att se

att hjärnan alltså kan växa på så kort tid med så lite stimulans. Med den vetenskapen förstår man att alla kan och har möjligheten att kunna lära sig matte om bara föreställningen om att det går finns.

Boaler (2017) hänvisar till en studie av Park och Brannon (2013) som visar att det är viktigt för den matematiska förståelsen att använda sig av båda hjärnhalvorna. Den vänstra hjärnhalvan hanterar fakta och teknisk information och den högra halvan hanterar den visuella och rumsliga informationen. När båda hjärnhalvorna samarbetar fungerar matematikinläringen som bäst. Boaler skriver vidare att ”forskning visar att elever lär sig matematiska begrepp mycket mer effektivt om de får ägna sig åt roliga aktiviteter” och att det ”befriar eleverna från deras matematikskräck” (2017, s. 65). Därför utarbetar vi metoder för att konkretisera matematiken och visa våra deltagare att matematik inte behöver vara repetitiva och imitativa uppgifter i en bok, samtidigt som vi hjälper dem att konkretisera den annars ofta abstrakta matematiken.

Vår didaktiska innovation ligger i linje med Boalers (2017) didaktiska tankar. Det vill säga praktiska konkreta övningar som bringar glädje och intresse för matematiken och gynnar utveckling av lösningsmetoder. Vi skriver därför om pragmatism och praktisk matematik här nedan för att ytterligare belysa vikten av konkret matematik.

Praktisk matematik

Vi har också hämtat inspiration från boken *Att lära in matematik ute*. Den boken styrker oss både i det vi som mattelärare själva har sett och i det vi läst i Boalers (2017) bok om inställningen till ämnet. I boken *Att lära in matematik ute* (2012) tar författarna också upp vikten av rörelse för att få hjärnan att må bra och utvecklas. Men också vikten av att tillämpa abstrakt matematik i konkreta situationer, till exempel att mäta omkrets runt ett träd eller lägga mönster som växer med pinnar. Vi tänker att situationer som är handfasta kan bli en länk mellan det abstrakta och det konkreta. Det är ofta där våra deltagare ”läser sig”. Vi vill visa på att alla kan lära sig matte genom att arbeta konkret och visa hur viktigt och roligt det är med matematik. I början av det här stycket skrev vi om Staffan Larsson (2013) som i en av sina tankelinjer skrev om vikten av att vuxna vet varför de ska lära sig något. Det blir mycket lättare att förklara om matematiken blir konkret!

I boken *Matematik – ett kommunikationsämne* skriver författarna i kapitel 7 att en grundläggande rumsuppfattning är att “ha förmågan att kunna avbilda föremål och omgivande objekt och kunna orientera sig i ett tänkt rum.” (Emanuelsson m.fl. 1996, s. 163). Man ska också känna igen och beskriva viktiga egenskaper hos våra vanliga geometriska figurer såsom linje, sträcka, rektangel, kub samt kunna jämföra och uppskatta storlek, avstånd, vinklar, plana områden och föremål som han/hon har erfarenhet av och som vanligen förekommer i närmiljön. Det här hör också ihop med att ha ett *dynamiskt mindset*, det vill säga att se matten från ett utforskande perspektiv och angripa den med problemlösning. Det är viktigt att få de inre bilderna och då måste man som lärare våga lägga bort matteböckerna ibland och låta deltagarna lösa matematiska problem konkret, ute, med tydliga figurer – till exempel från skogen. Då kan omkretsen runt en tall bli en inre bild av omkrets och så vidare.

Pragmatismen

I slutet av 1800-talet och början av 1900-talet växte pragmatismen fram i Nordamerika som en filosofisk rörelse. I en tid med strikt katederundervisning, djupt förankrad i böcker och läror, fanns även fritänkare. Några av dessa fritänkare var pragmatismens grundare: Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead och John Dewey. Dessa herrar bidrog alla till denna filosofiska tanketradition på olika sätt: Charles Sanders Peirce var upphovsmannen, William James var ideologen och John Dewey var tillämparen. Än idag har ett flertal personer fortsatt att utveckla deras tankar, men pragmatismen anses mer vara en rörelse än en specifik lära. Eftersom grundarna inte var överens finns inte någon entydighet rörande pragmatismen, det är ingen doktrin och riktlinjerna för teorin är vagt formulerade (Burman, 2007). Det grundarna har gemensamt är att alla fyra anser att människan är intresserad av konsekvenserna av sina handlingar. Alltså att människan tänker något, gör något och sedan får sin handling prövad.

Ordet pragmatism kan härledas till det grekiska ordet *pragma*, vilket kan översättas till ”det som har gjorts” eller ”något som bör göras”. Själva namnet kan således förknippas med de centrala bitarna ur teorin som betonar praktiskt utövande såsom att handla, leva, uppleva och göra.

Vad innebär pragmatismen mer konkret? Till att börja med kan vi klargöra vad teorin inte är. Platon ansåg att människan främst var en betraktare av sin omvärld och den rena vägen till kunskap var genom tänkandet. Alltså anser Platon att det finns en tydlig distans mellan människan och dess omgivning. Det är i motsatsen till Platon vi hittar pragmatismen. Inom pragmatismens ramar sätter man fokus på omgivningens påverkan av människan och tvärtom. ”Människan drivs av en strävan att hålla en balans med sin omgivning. För det som händer i våra omgivningar berör människan och kan inte betraktas på avstånd. Vi är som människor engagerade och aktiva lagspelare med vår omvärld och det är här vi genererar kunskap, i praktiska utmaningar och problem som vi löser framgångsrikt” (Zackariasson, 2018).

Ett vanligt förekommande ord inom pragmatismen är erfarenhet, i synnerhet för Dewey som kopplar det till att människors levande och lärande är i ett ständigt samspel med omvärlden. Han betonar att människan inte får erfarenhet om eller av omgivningen utan i den omgivande världen (Burman, 2007). Ett av Deweys mest kända citat är: *”Learning by doing”*, vilket på svenska skulle kunna översättas till att *”lära sig av att göra”*. Han menar att teori, praktik, reflektion och handling skall hänga tätt ihop. Kunskap skall kunna befästas, bli till nytta och ha verklighetsanknytning. I stället för att göra enligt traditionell undervisning där man förlitar sig på memorerings- och imitationsinlärning, utvecklar man här inte bara praktiskt kunnande utan även förmågan till lösningsmetoder och kritiskt tänkande.

Pragmatismens mer än hundraåriga historia hindrar den inte från att vara aktuell även idag. Frånsett att den utövas i olika utbildningsformer gör den även avtryck inom populärkultur och sport. 2011 var pragmatismen på mångas läppar då den världskände fotbollstränaren Pia Sundhage i sitt sommarprat citerade Dewey: ”Att vara lekfull och seriös på samma gång är fullt möjligt och definierar det ideala mentala tillståndet.”

Vår didaktiska innovation

I vår didaktiska innovation kommer vi applicera de didaktiska tankarna ovan på de matematiska områdena geometri och algebra. Våra metoder presenteras nedan och ska betraktas som typexempel som kan varieras och mångfaldigas. De är alltså utformade utifrån pragmatismen och praktisk matematik samt Boalers didaktiska tanke om ett dynamisk förhållningssätt till matematiken. Våra metoder hjälper deltagarna att gå från den statiska föreställningen att matematik är strikta uppgifter i en bok till att öppna upp och konkretisera det abstrakta samt väcka lust. Exempel kan vara att mäta omkretsen runt en tall eller att tillsammans räkna ut och rita upp beviset till Pythagoras sats. Här nedan kommer vi att presentera våra utvecklade metoder.

Algebra

Ordet algebra kommer från det arabiska ordet *al-jabr* och översätts ungefär till "ekvationslösning". Algebra är ett sätt att uttrycka tal, och förhållanden mellan tal, med hjälp bokstäver och symboler. Det gör att man kan uttrycka generella samband utan att ge specifika värden. Idag används algebra mycket i vår vardag, till exempel i många dataprogram, i vågen i affären, i taxametern i taxin och räkningen från telebolaget.

1. Intro

För att lägga en grund som alla deltagare kan stå på i detta kapitel är det bra att börja med en kortare genomgång av vad algebra innebär. Inom algebra kan man beteckna tal som symboler, vanligtvis bokstäver. Ibland vet man inte alltid vilka tal man skall räkna med och då kan man ersätta talet med en symbol. Tack vare att man ersätter siffror med symboler går det att räkna ut generella samband som till exempel mönster och talföljder. Ett talande exempel är när man tittar på en kvadrat där alla fyra sidorna är lika långa, då skulle varje sidan kunna heta a . Omkretsen blir då $a+a+a+a$. Detta kan man också skriva som $4a$. Testa detta genom att arbeta med ett praktiskt exempel. Lägg ut fyra glasspinnar på bordet så de bildar en kvadrat. Bredvid lägger du ut fyra tändstickor så det bildar en annan kvadrat. Nu kan vi tydligt visa att oavsett längden på pinnarna/stickorna så bildar de en varsin kvadrat. Båda kommer att ha omkretsen $4a$.

2. Likhetstecknet

Det är vanligt att många deltagare har svårt att förstå vad likhetstecknet betyder i sammanhang av algebra. Eftersom detta är en central del av algebra är det viktigt att alla förstår dess innebörd. Vanligtvis står tecknet bara framför ett svar men nu är det viktigt att betona likhetstecknets betydelse. Vad är det egentligen lika med? Det kan vara nästan vad som helst; färg, form, längd, temperatur, vikt, antal och så vidare. Därför ägnas denna lektion åt att bringa klarhet i detta genom att göra följande övning.

Håll upp två föremål i dina händer, till exempel två pinnar. Håll dem framför deltagarna och fråga om dessa två är lika. ”Ja” kanske någon svarar, ”nej” säger kanske någon annan. Diskutera med deltagarna vad som är lika och vad som är olika. De har samma tyngd och tjocklek men inte samma längd och form. Byt föremål och gör övningen ett par gånger till. Sedan delar du in deltagarna i par och ber dem hämta egna exempel, gärna från naturen. Avsluta med att samla ihop klassen och be dem presentera vad deras saker är lika med. Krydda det hela med att låta gruppen gissa innan de avslöjar sina tankar. När det är gjort är det dags att introducera tecknet och sätta det i ett sammanhang, alltså mellan pinnarna. För oss innebär det att denna pinne är lika tjock som denna pinne. Det måste vara lika på båda sidor. Skulle pinnarna inte vara lika tjocka används olikhetstecknet (\neq) vilket betyder att de inte är lika. För att göra en övning på detta kan man göra så här:

Lägg fem små stenar på en ljus tygbit framför dig och ha deltagarna stående i en halvcirkel framför dig. Lägg nu lika många stenar på en annan ljus tygbit och däremellan lägger du ut likhetstecknet. Ta sedan bort en sten från höger sida och byt ut likhetstecknet till ett olikhetstecken eftersom det inte längre är lika många på var sida. Fråga nu gruppen hur vi skall göra för att det skall åter bli lika många på var sida. Det kan vi åstadkomma på flera olika sätt: lägg tillbaka stenen, ta bort en från vänster sida, lägg till tre stenar på höger och två på vänster och så vidare. När det återigen är lika många stenar på var sida byts olikhetstecknet tillbaka till ett likhetstecken. Nu när deltagarna förstår hur de skall göra kan de delas in i par och göra egna problem. Det här kan utvecklas genom att lägga dit fler tygbitar och använda er av vita pappersbitar med + och -.

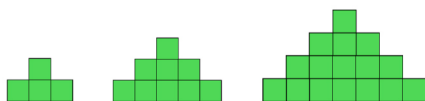
3. Tändsticksaskar

Som en fortsättning på föregående lektion skall vi nu lägga till askar och gömma vissa stenar. Starta på samma sätt som innan med klassen i halvcirkel framför dig och (tio stycken) små stenar i två högar men denna gång på en lång ljus tygbit. När alla har bekräftat att det är lika många stenar på varje sida om likhetstecknet ber du deltagarna att vända sig om. Sedan tar du ett antal stenar, till exempel tre, och lägger dem i en tändsticksask som du lägger bredvid högen du tog stenarna från. Frågan är nu om deltagarna vet hur många stenar det finns i asken? Gör det svårare genom att använda två askar men kom ihåg att det måste vara lika många stenar i varje ask. När deltagarna förstått vad detta går ut på ber du dem att göra problem till varandra. Det går att öka svårighetsgraden genom att öka antalet stenar och askar.

4. Tändsticksaskar 2.0

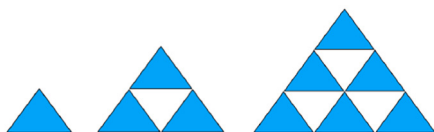
Som fortsättning på föregående övning skall nu symboler börja blandas in. Skriv bokstaven "x" på små pappersbitar och klistra fast dem på askarna. Återanvänd de pappersbitar med +, - och = som användes under lektionen "Lika med" för att göra fler utmanande uppgifter. Detta för att börja bekanta deltagarna med vanliga symboler som används inom algebra. I detta skede kan man också börja använda askar med symbolen "y" på för att förstå att det kan finnas flera obekanta tal.

5a. Mönster och talföljder



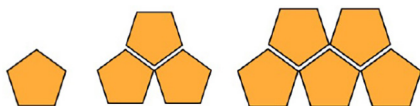
Vi börjar med att se hur formerna växer när vi lägger till fler kuber. Här använder vi praktisk matematik och utforskande förhållningssätt. Det blir konkret, det som annars är teoretiskt och ibland svårfångat. Hur många lådor kommer det att finnas i figur 4 och i figur 5? Fundera, räkna och se om du hittar ett mönster. Vi kan gärna använda oss av tändstickor, papperskvadrater eller pinnar om vi inte har klossar.

5b. Mönster och talföljder



Vi fortsätter övningen med tändstickor och gör nu ett nytt mönster. När vi bygger fram mönster blir matematiken konkret och handfast. På liknande sätt ska deltagarna fundera över hur figur 4 och figur 5 kommer att se ut, de ska också räkna ut hur många tändstickor som behövs till figur 4 och 5.

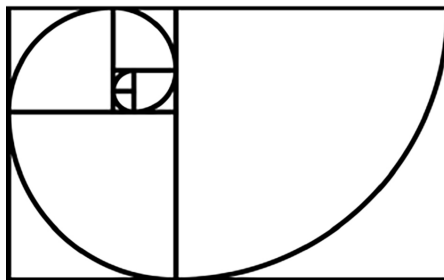
5c. Mönster och talföljder



Det finns såklart många mönster och talföljder men vi vill belysa vikten av att stanna kvar här en stund och låta deltagarna fundera kring lite olika talföljder. Dessa går att göra ute med pinnar eller inne. En tredje övning i samma kategori är återigen att kunna se och räkna ut hur figur 4 och figur 5 kommer att se ut. Sedan är tanken att de ska pröva sig fram och själva lägga figur 4 och 5, räkna tändstickorna och se om de ser ett mönster. Kanske kan de räkna ut hur många tändstickor som behövs till figur 6? Den här gången tar vi en form som inte är lika vanlig, vi tar en femhörning.

6. Fibonacci

En välkänd talföljd är Fibonacci-talföljden. Har man sett eller läst Da Vinci-koden så vet man att denna talföljd finns i populkulturen. De första två talen i denna talföljd är 1, därefter är varje term en summa av de två föregående termerna.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, ... Exempelvis $1+1=2$ eller $5+8=13$. Låt nu deltagarna fortsätta räkna denna talföljd.

Varför är då denna talföljd intressant? Det är en talföljd som återfinns

överallt runt omkring oss, om man letar efter den. Framför allt används denna talföljd inom arkitektur och konst samt finns på väldigt många ställen i naturen. Detta skall vi bevisa nu genom att räkna kronbladen på en blomma. Antalet kronblad är alltid en siffra som finns i talföljden. Låt deltagarna uppleva detta, låt dem gå och räkna själva (utomhus om det är säsong, annars på krukväxter).

6b. Med hjälp av denna talföljd kan man rita en perfekt spiral. Börja med att ta ett rutat papper och fyll i kanterna runt en ruta, 1×1 , eftersom första talet i talföljden är en etta. Därefter tar vi nästa nummer i talföljden, återigen en etta, fyll nu i kanterna på en ruta 1×1 under den första rutan. Rita nu en ruta till höger om de första rutorna, alltså 2×2 . Rita sedan en 3×3 ruta ovanför de övriga. Nästa ruta blir 5×5 till vänster. Fortsätt med 8×8 under och sista rutan 13×13 till höger om alla rutor. Använd nu en passare och rita en kvarts cirkel i varje ruta, börja i mitten och gå motsols enligt bilden intill. Detta kommer resultera i en Fibonacci-spiral och denna spiral återfinns ofta i naturen, i snäckskal, orkaners utformning, vågornas brytning, äggens form, kottars fjäll, galaxer, horn, solrosens frösättning och i många fler sammanhang. Bevisa det genom att titta på en kottes undersida eller titta på bilder av en orkan ovanifrån.

I och med detta har vi inte bara gjort en vacker spiral utan även bevisat att de två rutorna innan är summan av tredje rutan samt att varje kvadrats storlek är en term i talföljden.

6c. Avsluta nu denna lektion med att dividera valfri term i talföljden med termen innan, exempelvis $8/5$. Då får man resultatet $8/5=1,6$ och ju högre termer man väljer desto närmare kommer man resultatet $1,618$ vilket även är det berömda *gyllene snittet*. Detta snitt användes redan av de gamla grekerna för att uppnå fullständig harmoni i proportioner och mått inom såväl arkitektur och konstruktioner som måleri och bildhuggarkonst. Fortsätter vi på spåret med da Vinci så utgår nästan samtliga av hans verk från det *Gyllene snittet* för att ge rätt proportioner. Det här finns även i naturen, till och med i oss själva! Ge deltagarna måttband och be dem ta mått på kroppen. Gör sedan likt vi gjorde med Fibonaccis-talföljd. Dela den större termen med den mindre. $A / b = 1,618$.

- Längden på hela dig / längden från naveln till golvet

- Axeln till yttersta fingertoppen / armbågsvecket till fingertoppen
- Innerlängden på benet / Knävecket till golvet
- Nästippen till hakspetsen / mitten på stängd mun till hakspetsen

Dessa är bara några av många ställen där kroppen har gyllene snittet. Fortsätt ge exempel, ta vår svenska fana eller för del delen vilken flagga som helst med kors på. Varför sitter inte korset på mitten? Undersök, har det med *gyllene snittet* att göra?

Geometri

Uppgifter inom geometrin som kan bidra till en större förståelse för detta område:

Vi börjar med att fundera på vad man ska kunna inom området geometri. Våra deltagare behöver kunna känna igen vanliga geometriska figurer, men även kunna tolka ritningar och använda kartor. De ska kunna förstå förminskning och förstoring samt vinklar, volym, omkrets och area. En grundläggande rumsuppfattning är därför nödvändig. Som vi nämnde ovan har Emanuelsson m.fl. (1996) skrivit om just detta samt om vikten av att det abstrakta som lätt blir olika delar i stället genom konkreta problem blir bilder i minnet att hänga upp kunskapen i. Att känna igen en rektangel eller kub och se dessa framför sig är viktiga grunder för att sedan kunna utveckla geometrin. För att skapa ett abstrakt seende är det därför bra om vi hjälper deltagarna med att skapa inre bilder av olika geometriska figurer. Erfarenhetsmässigt har vi märkt att merparten av deltagarna blandar ihop rektangel och kvadrat samt olika typerna av trianglar. De flesta har dessutom aldrig hört talas om parallelogram eller romb. *Pi* är också något som de inte kommer ihåg trots att de hört det många gånger förr. En deltagare sa till mig att "i matten hittar man på så många undantag". *Pi* är verkligen inget undantag!

1. Vi måste börja med att *prata* geometri. Vilka figurer känner vi till? Vilka former ser vi i klassrummet? Hur gör man när man till exempel söker lägenhet? Är kvm samma sak som m² eller kvadratmeter? Vi gör en "mind-map" tillsammans på ett papper som vi kan spara. Vidare frågor kan vara: Vad är omkrets och vad är egentligen area? Vilka former kan ett bord ha?

2. Ärtor och tandpetare. En övning som vi har gjort är att skapa geometriska figurer helt förutsättningslöst med hjälp av torra ärtor och tandpetare. Vi kan sedan titta på dem och fundera om vi kan se några samband mellan hur många hörn det finns och hur stora vinklarna är? Vi kan även se om vi kan namnge några och i så fall vilka. Kan vi se samband mellan en kvadrat och en kvadrat som inte håller formen och därför blir en romb?

3. Nu skulle vi vilja att deltagarna i par kollar in vilka geometriska figurer de hittar i skolan eller utanför. Hur ser till exempel de flesta borden ut? Rita av och namnge för att sedan återberätta för klassen. På så sätt kommer de obemärkt in på både likformighet och skala. Hur gör vi när vi förminskar eller förstorar för att föremålet ska bibehålla sin rätta form? Hur löste ni/vi det? Vi pratar tillsammans eller i mindre grupper.

4. Omkrets och area. Idag ska vi jobba med dessa två begrepp. Vad betyder de och varför svarar vi i meter när vi beräknat omkrets och i kvadratmeter när vi beräknat en area? Vi mäter figurer som är lättåtkomliga, till exempel ett bord eller tavlan i rummet, och räknar ut omkretsen och arean på dessa. Vi kan även dela ut lite extra uppgifter för dem som vill träna mer på det här. Vidare tänker vi att vi funderar över hur man gör om ett föremål inte är en rektangel utan har lite olika former. Många rum har små vrår, kanske kan man dela in figuren i mindre delar då? Vi diskuterar och ser om vi kan lösa det.

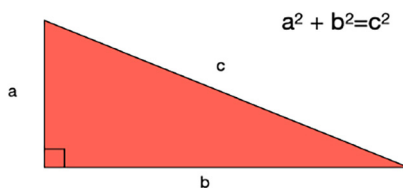
5. Att mäta cirkelns omkrets kan vara lite knepigt eftersom de flesta linjaler inte går att böja. Om vi inte har måttband får vi använda ett rep och sedan mäta det. Nu tänker vi att vi ska vara ute, men innan dess går vi igenom vad diameter och radie är och hur man ritar ut dem i en cirkel. Idag vill vi upptäcka talet pi (3,1415...) Om vi inte har en strand nära (som de gamla grekerna hade) får vi ta till kriter på gatan utanför skolan. Alla deltagare får rita en eller flera cirklar ute.

6. Sedan ska alla mäta både cirkelns omkrets och cirkelns diameter. Alla deltagare ser då att alla cirklar är olika. Vi kan kolla på lite olika cirklar och mäta diametern från lite olika håll för att säkerställa att cirkeln är så rund som möjligt. Vi antecknar var och en vår egen cirkels omkrets och

diameter. När vi sedan går in till klassrummet har alla olika mått från sina olika cirklar med sig. Väl i klassrummet kommer vi att be dem att ta sin cirkels omkrets och dividera den med diametern och sedan skriva upp svaret på tavlan. Alla svar (om man har mätt rätt och ritat en rund cirkel) kommer att vara 3,14... med lite differens såklart som det alltid blir (så kallade felmarginaler). Vi kan nu konstatera att om man dividerar en cirkels omkrets med dess diameter får vi en konstant. Denna konstant kan vara mycket användbar eftersom division är omvänd multiplikation. Det betyder att konstanten multiplicerat med diametern alltid måste bli den cirkelns omkrets. Det gör att vi inte behöver ha en tråd med oss ut nästa gång vi vill veta en cirkels omkrets eftersom vi bara behöver mäta cirkelns diameter och den är ju rak. Det betyder också att vi själva har räknat ut π precis som grekerna gjorde för ca 2000 år sedan. Vi har fått en inre bild av något abstrakt och knepigt. Vi tänker och hoppas att detta kommer att göra att deltagarna lättare kommer komma ihåg cirkelns omkrets, diameter och π !

7. Nu är det läge att prata vidare om radie. Vad är det och när kan man ha användning av den? Kommer vi att kunna använda π när vi räknar ut area också? Här tänker vi att det kan vara läge att få jobba självständigt och räkna. Vi har alla olika böcker och vi lärare får anpassa så att uppgifterna passar med de mer interaktiva lektionerna.

8. Pythagoras sats. Att få bevisa en sats är en väldigt spännande del av matematiken, det tillåter oss också att se de fina mönstren och sammanhangen inom matematiken. Här knyter vi ihop mönster, algebra



och geometri. Pythagoras sats lyder att: den ena sidans kvadrat adderat till den andra sidans kvadrat är lika med hypotenusans kvadrat. Sidorna är de sidor i en rätvinklig triangel som angränsar till den räta vinkeln.

Till den här övningen är det bra med ett rutat papper. På det pappret använder vi sedan linjerna för att rita en rätvinklig triangel. Om vi ritar den räta vinkeln i ett hörn på pappret blir det tydligt. Sedan ritar vi ut alla 3 sidors kvadrater. Det går då lätt att räkna ut med hjälp av rutor. Man

räknar hur många rutor som ryms i varje kvadrat. Nu ska vi klippa ut alla 3 kvadrater, men var noga med att markera hypotenusans kvadrat. För att bevisa att hypotenusans (c i figuren ovan) kvadrat är lika stor som de andra två kvadraterna tillsammans, ska vi nu täcka hypotenusans kvadrat med de två mindre kvadraterna. På det sättet kan deltagarna verkligen bevisa att satsen stämmer.

9. Här kommer en övning som bygger på förhållanden mellan olika figurer. Detta är en del inom geometrin som är viktig och som mycket i vår omgivning bygger på. Vi möter ett träd ute i skogen men har inte linjal, tumstock eller stege – hur gör vi då? Här presenterar vi två sätt (av många). Sätt nummer ett: Finns det någon i klassen som vet hur lång den är? Ofta har vi koll på våra längder. Vi antar att Kalle ropar att han är 180 cm lång. Vi kan då ställa Kalle bredvid trädet och klasskamraterna kan sedan räkna hur många gånger Kalle skulle få plats på längden till han kommer upp på toppen. Här krävs ögonmått. Klassen enas så småningom om att fyra Kalle skulle kunna stå på varandra för att tillsammans vara lika långa som trädet. Vi multiplicerar därefter 4 med 180 och får på så sätt trädets längd. Sätt nummer två bygger på skugga och likformighet. Här krävs samarbete, man måste vara minst två personer. En person håller ut sin arm med ett föremål i handen, till exempel en pinne. När pinnen är lika lång som trädet, vänder personen sedan på pinnen så att den blir parallell med marken. Den ena änden av pinnen ska i synfältet vara på samma ställe som trädets rot. Nu gäller det att kamraten ställer sig på den plats i synfältet där pinnen tar slut. Då står den personen så långt ifrån trädet som trädet är högt. Nu kan man stega fram till trädet och på så sätt räkna ut hur högt det är.

Dialog med verksamheten

Skola 1

På Skola 1 finns det fem klasser på Allmän kurs. Alla deltagare som går Allmän kurs läser matematik två gånger i veckan. Det finns tre mattelärare som samarbetar tätt ihop och varje vecka har vi ett mattelärarymöte där det tas upp frågor och tankar kring vår undervisning. Många gånger handlar det om enskilda deltagare och hur vi kan möta dem, men lika ofta handlar det om hur vi önskar att vi kunde utveckla matematikämnet och svårigheten med de erfarenheter och "statiska föreställningar kring ämnet" som många deltagare har med sig. För många har det varit, och är, den stora anledningen till att de en gång i tiden hoppat av skolan och nu studerar hos oss. Våra tankar kring det här arbetet har varit att vi gärna använder oss av, och provar, en annan form av matematikundervisning som avser delar av två olika kapitel, närmare bestämt geometri och algebra, där vi till viss del ersätter den traditionella matteboken med mer grupparbeten och konkreta uppgifter ute i närområdet och/eller inne i skolan.

Mina två mattekollegor tycker att dessa idéer låter jättebra och vill gärna vara med om att ändra på den traditionella undervisningen och mer gå in på problembaserad och grupporienterad matematikundervisning. Vi har funderat hur vi kan använda oss själva och klassrummen som resurser på bästa sätt och även hur vi kan göra det möjligt tidsmässigt för att komma ut i naturen ibland för att räkna där utan att störa schemat och den andra undervisningen på skolan. Vi behöver ha dubbelpass i matte en gång i veckan och vi behöver också vara mer lärartäta än vad vi är idag. Eftersom matten är en öm punkt för många av våra deltagare är det viktigt att finnas för dem under grupparbeten och att verkligen kunna hjälpa dem i uppgifter de får ute. För att det ska kunna vara möjligt behövs därför mindre grupper i matten. Som det är idag är det 20–22 deltagare i årskurs två och årskurs tre som har matte med en lärare. Om de ska känna att de får hjälp och förstår varför vi inte bara räknar i boken kommer det att bli bra, men faran är att jag inte hinner vägleda grupperna om det är flera grupparbeten på gång samtidigt, iallafall innan det nya arbetssättet har satt sig. Jag har därför frågat om jag kan få vara med i schemagruppen till hösten.

Jag har också pratat med vår rektor om att vi borde vara två lärare vid

varje tillfälle då vi har matte. Hon tyckte att det lät bra och förstod mina argument för det. Hon sa även att vi kan göra så, vilket är mer resurskrävande. Tyvärr har hon slutat och vi har inte fått någon ny, Min tanke är att, när vi får det, hävda att vi blivit lovade att vara två lärare på varje klass vid varje tillfälle. Nu gäller det bara att få till det schematekniskt. Mina två mattekollegor tycker att idén låter bra och de är gärna med på det. Jag har även pratat med mina deltagare om det här och de tycker att det låter roligt och spännande. De två senaste åren har jag ersatt vissa delar av statistikavsnittet i matteboken med grupparbeten och har gett dem uppgifter som är problembaserade och bygger på det som intresserar dem. Jag har gjort det så att de verkligen ser faran i att till exempel bara se medelinkomsten och vikten av att kunna jämföra medelvärdet med medianen. Deltagarna ser fram emot att göra mer sådana uppgifter samtidigt som jag har märkt att de "vill komma vidare" och känna att det de gör är meningsfullt. Det innebär en utmaning och kräver en bra planering samt en bra presentation av hur och varför vi kommer att göra delar av matten på detta sätt, så att de känner att det är meningsfullt matte som för dem vidare. Vi brottas ständigt med behörighetsfrågan också, precis som många andra folkhögskolor också gör.

Skola 2

För att förankra vår didaktiska innovation med båda verksamheterna har även en intervju med rektorn på Skola 2 ägt rum. I samtal under lättsamma förhållanden besvarade rektorn tre öppna frågor med minst sagt fylliga svar, därför har en förkortning gjorts och vitala bitar ur samtalet bevarats.

Första frågan som ställdes var: Vad är matematik för dig personligen? Så här svarar rektorn:

Jag ser på matematik som något svart och vitt. Det är liksom inte tolkningsbart utan väldigt direkt och konkret. Oavsett var man åker i vårt avlånga land är matematiken likadan, i alla utbildningsformer. För pedagoger handlar det om att få deltagarna att 'knäcka koden' för vad matematik är. När man kan det då kan man det bara. En av skolans uppgifter är att få in det automatiserade räknandet i deltagarna, få det att sitta i ryggmärgen. När sedan matematiken väl sitter där, då är den väldigt användarvänlig i samhället och kommer gynna deltagarna i dess fortsatta liv.

Den andra frågan som ställdes var: Hur ser skolledningen att matematiken kommer att se ut i framtiden?

Som utvecklingen ser ut nu kommer snart "mattefrågan" att vara en språkfråga. För vi har redan idag många som läser matematik med stora luckor i det svenska språket vilket gör det svårnavigerat i matematikens labyrint. Språket kommer att vara en nyckel framåt och det innebär för er som matematiklärare att ni kommer behöva övergå mer mot språklärare för att överhuvudtaget kunna göra er förstådda. En annan sak som jag tror kommer behöva utökas är graden av praktisk och verklighetsanknuten matematik. Se till att få in samhällets olika funktioner mer i matematiken och inte låta matematiken vara den ö av kunskap det idag är.

Slutligen vad det dags för den sista frågan. Den frågan inleddes med att berätta om vår didaktiska innovation. Därefter fick rektorn lämna input på det som nyss presenterats:

Wow, det låter som 'folkhögskoletänk' det! Blir liksom lite mer att leka och locka fram glädjen. Jag tror att det är bra att 'flytta ut' ur boken. Matematiken är nog alldeles för abstrakt för många av våra deltagare så som den är idag. Då blir det mer praktiskt utövande av matematiken, får deltagarna att arbeta mer med händerna. Deltagarna kommer nog uppleva stor skillnad på matte och matte. Men hur skall ni kunna hålla deltagarna från att bara leka, får dom något gjort? Det blir en spännande utmaning. Klart det kommer innebära en del frågetecken som skall rätas ut men det är det ju alltid vid förändring oavsett vilken. Frånsett det tror jag att detta kommer vara ett lyft för skolan, deltagarna och för er pedagoger. Kör på det!

Summeras intervjun med rektorn vid Skola 2 kan vi konstatera att rektorns bild av matematik är lik många andras. En bild av ämnet som svart och vitt, rätt och fel. Att arbetssätten inom ämnet är mer eller mindre identiska var man än befinner sig i vårt avlånga land. Det handlar om att imitera och följa regler för att komma framåt i matematiken. Sedan mjuknar samtalet lite till fråga två. Här inser rektorn att det finns utrymme att göra förändringar i didaktiken och nå deltagare på ett annat sätt. En av de stora utmaningarna som belyses är språkligt relaterad och syftar till lite andra arbetsuppgifter för pedagogerna i matematiken. Avslutningsvis

i fråga tre är rektorn väldigt optimistisk och uppmuntrande, tror på vår idé om ett förändrat arbetssätt och lyfter fram många fördelar. Samtidigt lyfter rektorn fram en del frågor och åsikter om hur det kommer att fungera i praktiken vilket ändå kändes som det hade ett mestadels konstruktivt och utvecklande syfte.

Vår didaktiska innovation mottogs med stor värme av kollegiet på Allmän kurs på Skola 2. Den största fördelen ansågs vara hur det skulle kunna underlätta moment inför kommande läsår inom tematiska arbeten. Detta innebär alltså att även närmsta kollegiet är positiva till vårt förändringsarbete.

Efter att samtal förts med båda verksamheterna har vi stöd att fortsätta driva denna innovation vidare och sätta planen i verket.

Diskussion

Redan innan denna innovation realiserats kan vi se fördelar med den här typen av matteundervisning i litteraturen. Fördelarna är att konkretisera matematiken och göra den mer förkroppsligad och inte lika svårbegriplig som vi upplever att många deltagare känner att den är idag. Vi kan också med didaktiska ögon se att den här typen av undervisning är bra för förståelsen men också för klassen, att de genom samarbete lär känna varandra ännu mer. Våra farhågor är dock att deltagarna ska tycka att det inte är riktig matematik, kanske för att de under skolgången har fått lära sig att riktig matematik lär man sig med hjälp av böcker, i ett klassrum. Det kan bli svårt att övertyga. Det gäller inte bara deltagarna utan även övrig personal, vilket vår "dialog med verksamheten" visade prov på. Det finns en stark övertygelse om vad matematik är och hur den bedrivs, även om rektorn på Skola 2 visade att det går att förändra denna övertygelse.

En annan svårighet kan vara att verkligen se hur alla hänger med och förstår varför dessa övningar görs. Hur säkerställer vi pedagoger att inlärning sker och att vi inte bara utövar praktisk matematik utan att veta varför?

En tredje svårighet är att få deltagarna att inte känna stress utan att visa på att de lär sig lika mycket på samma tid. Vi upplever särskilt att de som går på Allmän kurs vill ha sina behörigheter, hur de får dem är mindre viktigt. I det här arbetet har vi läst forskning och studier som visar att föreställningen om matematiken är viktig och till och med avgörande för

hur vi lär oss matte och för hur mycket matte vi kan ta oss an. Vi har också sett studier som visar på vinsterna för deltagare i att konkretisera och förkroppsliga det abstrakta med hjälp av ett dynamiskt förhållningssätt till matematiken samt praktisk och laborativ matematik.

Efter att vi testat vår didaktiska innovation i skarpt läge är det viktigt att utvärdera. Har deltagarna uppskattat det? Har de lärt sig det de skulle? Har vi kunnat hålla koll på det i så fall? Det blir spännande att se resultatet.

Referenser

- Boaler, J. (2017). *Matematik med dynamisk mindset*. Natur och kultur.
- Burman, A. (2007). Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet – Om John Deweys pedagogik och estetik. *Utbildning & Demokrati*, 16(1) 95-108.
- Emanuelsson, G., Wallby, K., & Ryding, R. (Red.). (1996). *Matematik – Ett kommunikationsämne*. Nämnaren: Institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs Universitet.
- Naturskoleföreningen. (2012). *Att lära in matematik ute*. Outdoor teaching.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Zackariasson U., Jonbäck F., Stenmark M & Johannesson K. (2018). *Filosofiska metoder i praktiken*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Språkbryggan en didaktisk innovation

Linda Gyllensten

Bakgrund

Etableringskurs på folkhögskola startades 2014 i form av ett samarbete mellan arbetsförmedlingen och folkbildningsrådet utifrån ett behov att ge nyanlända med kortare skolbakgrund än sex månader lång språkutbildning om de ingår i etableringsprogrammet under de första två åren i Sverige (Folkbildningsrådet, 2016).

De senaste sex åren har cirka tvåhundra nyanlända, varav flertalet med kort utbildningsbakgrund, läst Etableringskurs på den folkhögskola som denna text handlar om (hädanefter omnämnd som Folkhögskolan). Studiegrupperna har varit heterogena ur flera aspekter: olika etniciteter, olika skol- och yrkesbakgrund, olika åldrar och olika kön. I min handlingspraktik inspireras jag av pragmatismen och instämmer i vikten av att koppla undervisning till deltagarnas erfarenheter och vardag. Vidare instämmer jag med att det är det kring möten med människor, utomhuslektioner och gemensamma upplevelser som språket byggs upp. Det används ofta bilder som stöttning i lärandet. Samtidigt har det funnits en vilja att vidareutveckla det upplevelsebaserade arbetssättet och det modala lärandet med bilder, film och rollspel.

I dagsläget finns en liten möjlighet för etableringsdeltagarna att fortsätta studera på folkhögskolan efter avslutad kurs. Många deltagare önskar fortsätta på Folkhögskolan, men glappet till grundläggande svenska på Allmän kurs är för stort. Det är totalt endast cirka tio deltagare som gått direkt till Allmän kurs under de sex år som kursen har funnits på Folkhögskolan. Deltagarna uttrycker även att de vill komma ut i arbete, men arbetsmarknaden kräver någon form av yrkesutbildning. Dock når deltagarna sällan den språknivå som krävs för att kunna bli antagen till kommunens yrkesutbildningar, de måste först få ett sfi-betyg via den kom-

munala vuxenutbildningen. Enligt promemorian *”På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk”* (2019) har sökande rätt till en individuell bedömning om de har förutsättningar att klara en utbildning men ofta ställs krav på ett sfi C-eller D-betyg vilket emellertid inte styrks i skollagen.

De första åren som etableringskursen bedrevs på Folkhögskolan prövades att erbjuda en kortare språkpraktik i slutet av kursen, utifrån önskemål bland etableringsdeltagarna. Praktikplatserna som anordnades var bland annat mekanisk verkstad, kyrkovaktmästeri och kafé. Det gjordes också försök med kortare praktik i skolans kök och vaktmästeri. Insatsen var uppskattad men avslutades andra året på grund av kursens begränsande resurser. Idag är det flera av våra deltagare som önskar och får språkpraktik via kommunen efter avslutad kurs. Då handlar det om en praktik som inte är direkt kopplad till en språkundervisning. En kvalitativ uppföljning från Folkbildningsrådet (2016) visar dock att möjlighet till praktik med språkstöd efterfrågas av många etableringsdeltagare. Således har mina tankar gått i riktning mot att målgruppen skulle gynnas av en språkkurs med yrkesinriktning som utgår från praktiken.

I min praktik och långa erfarenhet av grundläggande språkundervisning för kortutbildade nyanlända har jag mött en stor vilja bland deltagarna att bli oberoende och ta ett steg in i arbetslivet. Vissa har lång yrkeserfarenhet och andra har aldrig yrkesarbetat, i den senare gruppen är en stor andel kvinnor. Då är en kortare yrkesutbildning en snabbare väg och kanske den enda realistiska vägen mot det målet. De flesta har få svenskspråkiga kontakter utanför skolan vilket innebär att en arbetsplats blir extra viktig för att skapa sammanhang, få arbetskamrater och känna delaktighet i samhället. Prognoser visar på att vård- och om-

”I min praktik och långa erfarenhet av grundläggande språkundervisning för kortutbildade nyanlända har jag mött en stor vilja bland deltagarna att bli oberoende och ta ett steg in i arbetslivet.”

sorg är en bransch som har stora rekryteringsbehov de närmsta fem åren (Arbetsförmedlingen, 2021). Enligt en rapport från Kommunal (2019) framkommer det att många som arbetar inom äldreomsorgen har bristande språkkunskaper. För att kunna säkerställa kvalitet och en bra arbetsmiljö inom äldreomsorgen är det viktigt att andraspråkstalare får vidareutveckla sin språkkompetens på arbetsplatsen och "[f]ör att personer med svenska som andraspråk ska kunna skaffa sig en yrkesutbildning och få den språkkompetens som krävs behöver dessa studieformer förenas och knyts till arbetsplatserna i större utsträckning än i nuläget" (Kommunal, 2019, s. 11). Det är inte bara språk som krävs i yrkeslivet utan också att skapa relationer. När man jobbar inom vård och omsorg är det en förutsättning för en fungerande arbetssituation (Kommunal, 2019).

Yrkeslivet ställer krav på kommunikationsförmåga i många olika vardagliga situationer. Däremot ges det inte alltid förutsättningar och möjligheter att tillägna sig de kunskaper som krävs. Det framkommer att språkundervisningen inte alltid lägger tyngdpunkten på kommunikativa förmågor och autentiska situationer (Sandvall, 2013).

Målgruppen nyanlända vuxna kortutbildade andraspråksinlärare är ofta även flyktingar. De flesta har en pressad livssituation, vilket påverkar inlärningen och betydelsen av lärarkompetens som kan identifiera komplexa behov (Colliander, 2018). Det krävs kunskaper i svenska som andraspråk och förmåga att utgå från deltagarnas behov och erfarenheter. Det behövs även kunskap och förståelse för vad det innebär att vara flykting. Läraren behöver balansera stöttning i personliga frågor och vara en brobyggare till samhället. Det kräver kompetenser som empati och förmåga att skapa social inkludering och delaktighet (Colliander, 2018). I en verksamhet med ett relationellt förhållningssätt är dessa kompetenser av betydelse. Då är vi-skapande aktiviteter och en lärandemiljö som får deltagarna att utforska och reflektera över sig själva och världen i möten med andra viktiga (Aspelin & Persson, 2011). På vår folkhögskola finns en vilja att arbeta relationellt och den kompetensbredd som finns bland deltagare och personal ger en viktig dimension i min didaktiska innovation som jag kallar Språkbryggan.

Utifrån samtal med mina deltagare, handläggare på Arbetsförmedlingen, kollegor och rektor samt läsning av rapporter och folkbildningens utvärderingar ser jag ett behov av en alternativ språkutbildning med yrkes-

orientering. Innehållet i Språkbryggan kommer att utgå från deltagarnas synpunkter och behov på praktikplatsen men önskvärt hade varit att få med deltagarperspektiv i form av intervjuer i denna studie. Dock är studiens omfång begränsat och språkförbistringen ett hinder.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att utforma en språkkurs med yrkesorientering för kortutbildade, baserad på en *integrerande språk- och yrkesdidaktik*, som även kan vara en brygga mellan Etableringskurs och fortsatta studier eller jobb.

- Kan Folkhögskolan starta en situationsbaserad språkkurs för kortutbildade andraspråksinlärare med utgångspunkt i samverkan med praktikplatser?
- Hur kan en sådan folkhögskolekurs utformas som utgår från andraspråksinlärarens och yrkeslivets behov?
- Hur kan folkhögskolans frihet i arbetsformer och metoder integreras och bidra på ett nyskapande sätt?

Inspiration från litteraturen

Språkbryggan, som didaktisk innovation, inspireras av det sociokulturella och det relationella perspektivet på lärande. Lev Vygotskij förespråkade hur samtal och interaktion formar lärande och tänkande. Det är i det sociala samspelet det individuella tänkandet har sitt ursprung och språket är det kulturella verktyg som behövs för detta. Det gäller att hitta den ”proximala utvecklingszonen” för att optimera och utveckla lärandet. Det innebär att synliggöra var individen befinner sig i sitt lärande och ge hen uppgifter som är snäppet över den nivån (Gibbons, 2020).

Detta är också en av grundbultarna i den språk- och yrkesintegrerande didaktiska modell som Nationellt centrum för svenska som andraspråk tagit fram. Den har sin grund i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt som startade 2015 i Stockholms stad med vuxenutbildningen och yrkesgymnasier i samverkan. Denna modellens tyngdpunkt ligger i att skapa en meningsfull kontext i samverkan mellan deltagare, yrkeskunniga och språklärare. Deltagarens lärande konkretiseras med hjälp av didaktiska verktyg, foto och film som används metodiskt (Dahlström & Gannå, 2019). Det är delar av

denna didaktiska modell som gett idén till min didaktiska innovation.

I rapporten *Att utveckla en integrerande språk- och yrkesdidaktik* av Lisa Gannå (2021) presenteras kortfattat dessa sex didaktiska principer:

1. Undervisningen planeras och bedöms utifrån integrerade lärandemål.
2. Undervisningen är dialogisk och erfarenhetsbaserad.
3. Undervisningen går från det konkreta till det abstrakta.
4. Undervisningen är kognitivt utmanande och direkt arbetsplatsrelevant.
5. Undervisningen integrerar lärandemöjligheter i skola och på praktikplatser.
6. Undervisningen ger ramar för elevernas individuella och kollektiva ansvarstagande.

Omständigheter som påverkar andraspråksinläringen på individplan är komplexa och varierar från person till person. Stress, psykisk ohälsa och en osäker livssituation, tidigare skolerfarenhet, ålder och första språket kan ha betydelse. Lärarens förmåga att skapa meningsfulla sammanhang och tillfällen för deltagaren att succesivt delta i sitt lärande har betydelse. En god lärmiljö präglas enligt Ann Wedin, av autentiska lärandesituationer som ger deltagarna möjlighet att pröva nya, samt bygga på tidigare, kunskaper och erfarenheter. När inläraren ser användbarheten med läs- och skrivuppgifter i vardags- och yrkesliv höjs också motivationen (Wedin, 2010).

Språkinläraren behöver utsättas för språket på olika sätt. Vuxna är ofta inte lika spontana och lite mer osäkra inför att använda ett språk de inte behärskar i jämförelse med barn (Wedin, 2010). De flesta vuxna andraspråksinlärare har inga svenskspråkiga kontakter utanför skolan. Muntlig interaktion har stor betydelse, även för läsinläring. Därför bör undervisningen bygga på interaktion och dialog (Gibbons, 2018). Precis som vi lär oss språk som barn är det viktigt att utgå från talad svenska och därefter gå över till läsande och skrivande, som exempel på att röra sig från det konkreta till det abstrakta enligt punkt 3 ovan. Många stannar i sin språkutveckling vid ett vardagligt språk, ett så kallat basvarietet, men det räcker inte för arbetslivet eller ett aktivt samhällsdeltagande (Gannå, 2021).

Lärmiljön har också betydelse, en inkluderande miljö där det även finns

resurser att använda modersmålet har visat sig vara viktigt för den kognitiva utvecklingen i andraspråket (Cummins, 2017). För att skapa bästa förutsättning för andraspråksinlärare med kort skolbakgrund att nå ett självständigt, kritiskt och reflekterande tänkande på svenska behövs en undervisning som ger språkinläraren stora utmaningar, men bred stöttning (Gibbons, 2020). Visuella hjälpmedel har också betydelse som stöttning i lärandet. Bildtolkning är något vi lär oss och som skiljer sig mellan olika kulturer (Wedin, 2010). Deltagarna har redan ett eller flera språk och deras kommunikationsvägar bör utnyttjas för inläring. Digitala verktyg erbjuder möjligheter för kortutbildade att använda skriftspråket på ett tidigt stadium. SMS och sociala medier kräver inte språklig korrekthet och ger utrymme för språkutveckling, men öppnar också en möjlighet att påverka samhällsutvecklingen (Wedin, 2010).

Enligt promemorian *”På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk”* (2019) är huvudman ansvarig för att bistå en sammanhållen utbildning för de som omfattas av utbildningsplikt.¹ Det poängteras att utbildningar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, integrerade utbildningar och språkstöd ska prioriteras då det främjar målgruppens möjligheter till en effektiv språkinläring.

I ett relationellt perspektiv är det viktigt att deltagaren kan relatera till det som sker. Att kunna relatera till andra människor, händelser och saker är grundläggande för att vi ska kunna prestera. Relationella och personliga kvalitéer hos var och en måste värdesättas och det är inte effekter av prestationer som avgör dessa kvalitéer. Kunskapsutveckling är beroende av förtroendefulla relationer mellan lärare och deltagare – relationer som är utmanande, stöttande och omsorgsfulla (Aspelin & Persson, 2015).

Begreppet ”biograficitet” är intressant för denna studie. Larsson (2013)

”Deltagarna har redan ett eller flera språk och deras kommunikationsvägar bör utnyttjas för inläring.”

¹ Nyanlända kortutbildade som bedöms att inte vara i arbete inom de två år de deltar i Etableringsprogrammet (U 2018:06).

uttrycker det som ”förmågan att binda ihop livet” (Larsson 2013, s. 61). Samhällsförändringar, osäkerhet och livskriser tvingar oss att aktivt bygga upp och omvärdera vår identitet under livet. Utbildningen och dess lärmiljö blir arena för att forma identitet och binda ihop utbildning och andra erfarenheter. I detta perspektiv är didaktikens uppgift att bistå och främja deltagarens levnadsbana och identitetsbygge (Larsson, 2013).

Denna studie är också inspirerad av Paolo Freires frigörande pedagogik. Freire (1970) anser att utbildning är politisk och ska utgå från subjektet. Målet är att medvetandegöra inläraren och det är hans livsvärld och kontext som ska vara utgångspunkten i undervisningen. Att bli subjekt handlar om att utveckla sin personlighet, förmåga till ömsesidiga jämställda relationer med andra människor, vilja och förmåga att förändra världen, skapa kultur och historia. Detta sker i dialog och interaktion med andra. Den kollektiva dimensionen är viktig, för vi lär oss av att dela våra erfarenheter (Freire 1970). Med Freires syn på lärande ska deltagarnas behov och synpunkter vägas in i val av innehåll och inriktning i utformning av en ny kurs (Mayo, 2010).

Min innovation: Språkbryggan

Ett mål med folkbildningen är att en mångfald av människor ska öka sina möjligheter att påverka sin egen livssituation (Folkbildningsrådet, 2020). Språkbryggan är en didaktisk innovation som bygger på en språk- och yrkesintegrerad didaktik och den riktar sig till nybörjare i svenska med kort utbildningsbakgrund. Kursen ska stärka deltagaren redan på en praktikplats och erbjuda en praktisk väg in i språket. Praktiska och teoretiska kunskaper integreras samtidigt med fokus på att utveckla språket. Perspektiven vänds på och språkundervisningen utgår från faktiska moment på en praktikplats och andra autentiska situationer.

Det är en yrkesorienterad språkkurs på folkhögskola och ska erbjuda en alternativ väg till kommunikativa färdigheter även för de som är studieovana. Att vuxna deltagare tränas i att våga kommunicera sin egen erfarenhet genom att i grupp uppmuntras och utmanas att ständigt göra sig förstådda är basen för den lärarledda språkundervisningen på folkhögskolan. Detta kombineras med situerad och kontextualiserad undervisning, med direkt koppling till erfarenheter från de olika praktikplatserna.

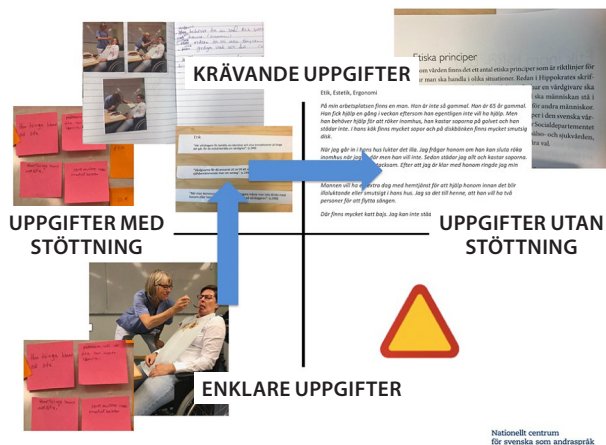
Språkbryggan blir en ny kurs som ger vuxna nyanlända andraspråksinlärare med kort utbildningsbakgrund en yrkesorienterad språkkurs som är kunskaps- och språkutvecklande, stärker deras identitet och skapar sammanhang. Utbildningen kan vara bryggan till en yrkesutbildning mot vård och omsorg med språkstöd eller vidare studier på en allmän kurs på folkhögskola. Folkbildningsrådet (2020) poängterar också folkhögskolans betydelse för att stärka deltagares förutsättningar på arbetsmarknaden. Vidare understryks att folkhögskolor bör aktivt verka för att nå kortutbildade (Folkbildningsrådet, 2020).

Språkbryggan bygger på en samverkan mellan deltagare, lärare och handledare på praktikplatsen. För att uppnå den integrerande språk- och yrkesdidaktik som beskrivs av Gannå (2021) behöver i första hand handledaren, men också deltagaren och språkläraren, belysa situationer som är språkligt utmanande på arbetsplatsen. Nationellt centrum för svenska som andraspråk har utifrån samverkan med vård- och omsorgsbranschen även tagit fram evidensbaserade situationer som kan utgöra några av Språkbryggans grundläggande lärsituationer.

Under en termin kommer deltagarna att träna språk på en praktikplats två till tre dagar i veckan och i skolan befästa och utveckla det de lärt sig. Den största utmaningen är att hitta och utarbeta samarbete med fem praktikplatser och dessa måste kvalitetssäkras med handledare som har förståelse för praktikantens språkliga behov. Handledaren behöver identifiera språkliga situationer som är krävande för praktikanten (Gannå, 2021). Därför erbjuds handledarna en workshop i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Önskvärt är också att varje praktikant får en mentor som kan deras första språk. Språkbryggan kommer att involvera tidigare deltagare på etableringskurserna, som nu arbetar inom vård och omsorg, som mentorer. Att praktikanten på plats visar nyttan av att ha flerspråkighet i personalen inom vård- och omsorg blir också tydligt (Kommunal, 2019).

Pauline Gibbons (2020) understryker bred stöttning och stor utmaning för en effektiv språkinläring hos kortutbildade. Stöttning kan exempelvis ske genom att deltagarna dokumenterar med bild och film som sedan används på olika sätt för att utveckla språket. Dokumentation i form av foton från praktik och filminspelning innebär också ett ansvar och kräver aktivt deltagande i den egna läroprocessen. Gemensam text på tavlan med inne-

hållsluckor kan vara utgångspunkt för språkliga samtal bland deltagarna. Arbetsgången går från enklare uppgifter med stöttning (A) via uppgifter med stöttning (B) till mer krävande uppgifter med allt mindre stöttning (C) (Gannå, 2021). Inläraren tränas i att öka den kognitiva förmågan och det handlar om att presentera sin förståelse.



Figur 1. En illustration av hur en lärsituation kan bearbetas. Först ges mycket stöttning och deltagaren kan uttrycka sig med enkelt språk (zon A). Därefter utmanas deltagaren att med allt mindre stöttning kunna uttrycka sig självständigt i zon B och i zon C använda ett självständigt språk. Lärprocessen kan röra sig mellan olika zoner men utgångspunkten är i zon A. (Gannå, 2021).

I samtal och presentation av bildserier och film uppstår behov av nya ord och uttryck i sin kontext. Film kan även användas för att förtydliga lärandemål menar Gannå (2021), exempelvis begrepp eller etiska situationer som kan vara svåra att förstå i form av en skriftlig förklaring. För att utveckla kommunikativa språkfärdigheter, kunna uttrycka tankar och reflektioner behöver uppgifter utformas i form av öppna frågor och ge möjlighet till olika resonemang. Uppgifter ska stödja och utmana dem så att deras språkförmåga har bästa möjliga förutsättningar att utvecklas gärna i samtal med andra (Gannå, 2021).

Rollspel är en metod för att stötta språkutveckling och för att korta vägen till en autentisk situation. Det är ett återkommande inslag i kursen

för att konkretisera och träna på olika situationer och för att nå ett funktionellt språk. I detta arbete samarbetar Folkhögskolans teaterlärare och flera språklärare. Rollspel används varje vecka både för att förbereda och repetera, men även för att problematisera uppkomna situationer ute på praktik. Genom att emellanåt filma och fotografera rollspelen ges deltagarna tillfälle att repetera och reflektera samt att träna på presentationer och på hur man uttrycker sig i en viss situation. Bilderna och filmerna sparas digitalt i klassens mapp.

Folkhögskolan anställer språkstödjare i fler språk som kan stödja med språkhandledning på förstaspråket, något som betonas av andraspråksforskaren Jim Cummins (2017). Läraren besöker regelbundet praktikplatserna och har ett nära samarbete med handledarna för att kartlägga och förstå vilken språklig stöttning deltagaren behöver. Läraren stöttar i lärandet på plats, samlar in synpunkter från handledaren och deltagaren, samlar in lärsituationer, begrepp, ord, praktisk kunskap som kan bearbetas i helgrupp.



Figur 2. Den kommunikativa och teoretiska språkutvecklingen främjas av att utgå från autentiska situationer (Gannå, 2021).

I enlighet med Gannås rapport (2021) ska varje lärandemål innebära aktiv handling, både skriftlig och muntlig kommunikation samt gärna tid för reflektion. Det kan exempelvis vara att öva på hur man skickar ett mejl och presenterar sig eller visar och beskriver hur man gör när man första gången besöker en ny vårdtagare. Det är viktigt att utmana alla deltagare både muntligt och skriftligt och samt uppmuntra dem att visa det i handling. Det behöver bli tydligt för deltagarna vad som är viktigt och vad som bedöms och de behöver ges tillfälle att reflektera över vad de ska förstå,

göra och hur/vad de behöver kommunicera. Detta gynnar också språkutvecklingen (Gannå, 2021).

Det är viktigt att medvetandegöra att språket ser olika ut, exempelvis vid ett första besök hos en brukare eller på en fikarast. Språket fyller olika funktion för olika autentiska situationer, därför måste språkinläraren tränas i att använda det i olika sammanhang (Sandvall, 2013). Självklart ser även det enkla vardagsspråket olika ut beroende på situation. Språkbryggan ska bidra till att deltagarna finner sammanhang och riktning (i sitt lärande och i sitt identitetsbyggande och skapande av självkänsla) trots att de i det svenska språket är på nybörjarstadiet. De är redan vuxna och livserfarna och ofta flerspråkiga.

Ingången till att utveckla säkerhet i språket är motivationen som kommer via praktiken på en arbetsplats. Situationer på arbetsplatsen, samtal och dialog på arbetet, med kurskamrater, och lärare blir en språklig och kulturell bas för lärandet. Stöttning, dialog och interaktion är viktiga inslag i språkundervisningen. Folkbildningen har ett syfte att stärka människor till deltagande och en vilja att påverka samhällsutvecklingen. Den beskrivs ha ett holistiskt förhållningssätt som får olika förmågor och

hela människan att växa (Andersson, et. al., 2020). Folkhögskolekontexten bidrar med beprövade metoder i bemötande och möjliggör olika sätt att skapa möten med andra och känna delaktighet. Gannå (2021) betonar att det inte bara är teoretiska kunskaper om yrket som behövs, utan deltagarna behöver kunna kommunicera i olika sammanhang samt reflektera, analysera och värdera olika situationer. Detta är av betydelse för individen, ett fungerande arbetsliv och samhället. Inte minst är detta en demokratifråga!

Därför vill jag mena att folkhögskolan erbjuder en speciell lärmiljö som kompletterar den praktiskt och yrkesinriktade delen i språkutbildningen. Där har också deltagaren potential att utveckla sin person inom kultur och andra områden. Möten mellan olika deltagare och personal på folkhögskolan behöver former för att bli en naturlig och integrerande del i kursen.

För att hitta former för naturliga möten och dialog är det viktigt att det förankras hos så många som möjligt på folkhögskolan så att det kommer fram gemensamma idéer kring hur det bäst kan ske. Det gäller också att värna om traditioner och skolgemensamma aktiviteter, för på så vis kan också gemenskapen och skolsamhället spira (Aspelin & Persson, 2011).

Reflektion, enskilt och i grupp, kommer att vara ett viktigt verktyg för att träna på att analysera och tänka kritiskt. Interaktion med kurskamrater, lärare och på praktikplatsen ska stärka deltagarna och ge insikt om den egna kapaciteten och hur de kan navigera och påverka sina liv. Deltagarna får möjlighet att använda sitt deltagarinflytande och praktisera delaktighet i kursens innehåll och upplägg. De tränar på att utveckla sitt språk och knäcka kulturella koder både på en arbetsplats och med andra på folkhögskolan. Då stärks självkänslan och medvetenheten, vilket enligt Freire (1970) kan ge kraft att själv vilja påverka samhället. Kursen ska kompletteras med hälsa och digital kompetens som också har betydelse för delaktighet och personlig utveckling.

Dialog med verksamheten

I samtal med en etableringshandläggare och skolans rektor har det kommit fram olika synpunkter och idéer om hur och på vilket sätt Språkbryggan² kan svara mot ett behov. Samtliga tillfrågade har gett sina synpunkter i en öppen intervju, i vilken studiens frågeställningar tagits upp till diskussion.

Folkhögskolans rektor menar att det finns en önskan och vilja från skolans sida att ha en yrkesinriktad utbildning. Hen ser att det skulle vara positivt för skolans profil att bredda utbudet. Det ligger också i skolans intresse att ge möjlighet för fler deltagare att fortsätta på Folkhögskolan efter avslutad Etableringskurs och möjligen överbrygga glappet till Allmän kurs. Startsträckan är längre för nyanlända när det gäller att förstå "skolsamhället" och att kunna engagera sig. Om deltagarna går vidare på den yrkesorienterande språkkursen stannar de längre och blir mer en del av skolans ordinarie verksamhet. Det skulle främja delaktighet och det skolgemensamma poängterar rektor (Intervju med rektor, 2021) och be-

²En yrkesorienterande språkkurs som bygger på en språk- och yrkesintegrerad didaktik.

lyser vikten av att integrera fler kompetenser på skolan i en yrkesorienterad språkkurs. Det ligger i linje med folkhögskolans mål med att bygga "skolsamhället" och stärka deltagarna. Det innebär att samverka, samarbeta och tillvara olika kompetenser som kan tillföra den här kursen mer än språkkunskaper.

Sammanfattningsvis menar rektorn på Folkhögskolan att verksamheten är positiv till "Språkbryggan" och ser behovet av en utbildning med yrkesinriktning som kan ge öppningar för fortsatta studier på Folkhögskolan. Det har också framförts önskemål från ett flertal kursdeltagare som avslutat Etableringskursen om möjlighet att fortsätta studera språk på Folkhögskolan när de påbörjat språkpraktik i kommunens regi.

Arbetsförmedlingens etableringsansvariga betonar att en hög andel, mer än femtio procent av deltagarna som gått Etableringskurs i kommunen, går vidare till en språkpraktik, en extratjänst³ och i vissa fall jobb. Dock måste de oftast komplettera med sfi-studier för att komma in på en yrkeskurs med språkstöd. Även om deltagarna inte har lyckats komma så långt med språket under etableringskursen vägs det upp av att de fått tilltro till sin egen förmåga under studierna på folkhögskolan poängterar hen (Intervju med etableringshandläggare vid Arbetsförmedlingen, 2021). De politiska kraven på försörjning för anhöriginvandring och permanent uppehållstillstånd påverkar också sökandes önskan att hitta en kortare väg till ett yrke. Arbetsförmedlingen efterfrågar fler yrkesutbildningar i kommunen då det finns ett rekryteringsbehov inom framför allt vård och omsorg (Intervju med etableringshandläggare vid Arbetsförmedlingen, 2021).

³ En subventionerad anställning via kommunen.

Diskussion

Skolan har bred kompetens kring målgruppens förutsättningar och situation, hur vuxna lär sig på ett andraspråk, att skapa mötesplatser och att balansera individanpassningar och lärande i interaktion och samspel. Detta betyder att det finns en kompetens och resurser att utveckla en kurs i den riktningen. Däremot ser jag ett behov av fler studiehandledare med språkkompetens i deltagarnas förstaspråk och kompetensutveckling i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att säkerställa att kursen inte blir beroende av några få pedagoger.

En utmaning är att etablera och kvalitetssäkra samarbeten med praktikplatserna. I bästa fall etableras samarbete med Arbetsförmedling och kommun som idag ordnar språkpraktik och ungdomsjobb till deltagare som ingår i Etableringsprogrammet. Handledarna på praktikplatsen har en central roll och bör vara yrkesverksamma som har intresse och förståelse för praktikantens språkliga stöttning. Här ser jag tidsbrist som det största hindret när det gäller bästa möjliga utveckling och kommunikationsträning. Folkhögskollärarna bör ges tid att bygga en god kontakt med handledarna. Handledarna bör också få någon form av kompensation och ges tillfälle att gå en kurs i arbetssättet. Det behövs tydlig kommunikation mellan lärare, handledare och deltagare och att läraren kommer till praktikplatsen regelbundet om samverkan ska fungera.

Sedan flera år tillbaka finns ett etablerat samarbete med Arbetsförmedlingen och kommunen, vilket är positivt. Dock finns risken att omorganiseringar och enskilda handläggare påverkar vilka utbildningsinsatser som föredras. Om exempelvis yrkesutbildningar med språkstöd i fortsättningen begränsar sökande genom att kräva sfi-betyg kan det innebära svårighet att motivera deltagare till Språkbryggan. Det kan påverka valet av Språkbryggan negativt, då den endast ger ett intyg med kursens innehåll och medverkan som förvisso motsvarar ett sfi-betyg, men inte är lika erkänt. Skolverkets nya bedömningsverktyg (U 2018:06) kommer förhoppningsvis öppna upp för en mer flexibel bedömning i kommunerna när det gäller en individs kapacitet och förutsättningar att klara en viss kurs.

Om kursen blir för arbetsinriktad, och arbetsmarknadens krav blir styrande, riskerar den holistiska människosyn som kännetecknar folkbildningen att nedtonas. Å andra sidan, om folkhögskolan ska vara en mötesplats för olika kulturyttringar och bidra till att en mångfald av människor

kan utbyta erfarenheter (Hallqvist m. fl., 2020), måste skolan också kunna erbjuda ett kursutbud för olika målgrupper. Idag är det mycket svårt för kortutbildade nyanlända, och utlandsfödda över lag, att efter en kort tid i Sverige på egen hand hitta folkhögskoleutbildningar som passar dem. Dessutom är de anvisade till arbetsmarknadsprogram om de ska erhålla försörjning. Vår folkhögskola tillgodoser ett behov genom att synliggöra livserfarenheter hos målgruppen och få fler människor att se olika perspektiv och utvecklas, genom kommunikation med andra. Det är inte minst viktigt för övriga kurser på skolan att möta denna målgrupp på ett meningsfullt sätt i det gemensamma skapandet av skolsamhället. Språkbryggan ger också deltagaren en inblick i arbetslivet och ett stöd i att hitta en yrkesbana. Den svarar också mot ett behov inom vård och omsorg av att arbeta språkutvecklande på arbetsplatser för att minska språkförbistring. Därför anser jag att Språkbryggan sammanlänkar samhällsnytta och individens möjlighet att skapa biograficitet och sammanhang på flera sätt.

Utbildningar med en språk- och yrkesintegrerad didaktik har prövats och finns i andra utbildningsformer, men folkhögskolan har med dess frihet i metod och kompetensbredd enligt denna studie förutsättningar att ge sin prägel och uppfylla folkbildningens syfte "[a]tt göra det möjligt för en ökad mångfald av människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen" (Folkbildningsrådet, 2020).

Enligt min uppfattning är styrkan hos Språkbryggan som kurs just tydlig kontextualisering, aktivt deltagande och språkstöd. Folkhögskolans lärmiljö ger tid och utrymme, användning av utomhuspedagogik och multi-modala arbetssätt. Olika kompetenser i personalen bidrar till kursen, exempelvis lärare på de estetiska linjerna, kurator och interaktion med deltagare från andra kurser. Där får deltagaren ett sammanhang att vara delaktig i, både i att bygga skolsamhället och sin egen identitet. Kombinerat med en praktikplatssituerad, integrerad språkundervisning rustas de att kunna bli delaktiga i samhällsutvecklingen och framförallt att på egen hand klara av många olika utmaningar.

Folkhögskolan har under historien gått i bräsch för att svara upp mot olika behov i samhället och vara nydanande (Hallqvist m. fl., 2020). Utlandsfödda och i synnerhet nyanlända kortutbildade är i stort behov av språk- och kunskapsutvecklande insatser. Nyanlända kortutbildade vuxna är en grupp som snabbt ska lära sig att klara av krävande situationer som

medborgare, förälder, student, arbetstagare, på det nya språket. Dessa grupper har också visat sig mest sårbara när det gäller sysselsättning under covid-19-pandemin. Således satsar regeringen medel för att förstärka gruppens möjligheter till utbildning och arbete (Regeringskansliet, 2021).

Jag anser att den didaktiska innovationen Språkbryggan, baserad på en integrerad språk- och yrkesdidaktik med biograficitet och gruppens aktiva stöttning och samverkan, passar väl in i folkhögskolans demokratiuppdrag och det prioriterade målet att nå personer med kort utbildning.

Referenser

- Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E. (red.). (2020). *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Relationell pedagogik*. Gleerups.
- Colliander, H. (2018). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dahlström, M & Gannå, L. (2019). "En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet". Nationellt centrum för andraspråk, Stockholms universitet.
http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.382792.1524165322!/menu/standard/file/Didaktisk%20modell%20YFI%20NC.pdf
[Hämtad 2021-03-18]
- Folkbildningsrådet. (2020). *Folkbildningsrådets samlade bedömning: Folkbildningens betydelse för samhället 2019*.
https://www.folkbildningsradet.se/media/la5jhoek/folkbildningsradets-samlade-bedomning-2019_final.pdf
[Hämtad 2021-03-18]
- Folkbildningsrådet. (2016). *Etableringskurs på folkhögskola: kvalitativ uppföljning hösten 2015*. <https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/rapporter/regeringen/2016/etableringskurs-pa-folkhogskola---kvalitativ-uppfoljning-hosten-2015.pdf>
[Hämtad 2021-03-18]
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimí do*. Siglo veintiuno.
- Hallqvist, A, Malmström, L & Millenberg, F. (2020). "Vad är en folkhögskola?" i Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E. (red.) *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur
- Gannå, L. (2021). *Att utveckla en integrerande språk- och yrkesdidaktik*. Nationellt centrum för andraspråk, Stockholms universitet.
- Gibbons, P. (2020). *Stärk språket, stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren.
- Kommunal. (2019). *Svenska språket A- och O inom äldreomsorgen*. Kommunal. <https://www.kommunal.se/sites/default/files/attachment/>

- svenska_spraket_a_och_o_inom_aldreomsorgen_webb_.pdf
[Hämtad 2021-03-18]
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Mayo, P. (2010). Adult Learning, Instruction and Programme Planning: Insights from Freire. I *International Encyclopedia of Education*. (s. 31–35) Elsevier Science.
- Regeringskansliet. (2021). *Ett Sverige som håller ihop: Regeringens insatser för minskad segregation och goda livschanser för alla*. Arbetsmarknadsdepartementet. <https://www.regeringen.se/499216/contentassets/07a6da2f421f4dbb9b67a5bodca4b7bf/handlingsplan-mot-segregation-210504.pdf> [Hämtad 2021-05-03]
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgs universitet, institutionen för svenska språket. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
[Hämtad 2021-03-18]
- Vetenskapsrådet. (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspråkighet_VR_2012.pdf . [Hämtad 2021-04-30]
- U 2018:06. *På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk (KLIVA)*. <https://www.regeringen.se/4ada7e/contentassets/825db34545104965a8c06fd3d7a03b11/pa-vag--mot-starkt-kvalitet-och-likvardighet-inom-komvux-for-elever-med-svenska-som-andrasprak>. [Hämtad 2021-04-30]

Intervjuer

- Intervju med etableringshandläggare vid Arbetsförmedlingen i kommunen (anonymiserad) genomförd 23 april 2021.
- Intervju med rektor vid folkhögskolan som figurerar i uppsatsen (anonymiserad) genomförd 21 april 2021.

Svenska och hantverk

praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser i språk- utvecklande arbete med vuxna

Elin Lundell

Introduktion

*Svenska och hantverk*¹ är en ettårig folkhögskolekurs för personer som vill studera svenska som andraspråk på en språknivå som motsvarar den tredje av de fyra kurserna i den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare (sfi). På kursen kombineras svenskundervisning med undervisning i estetiska uttrycksformer. Fokus ligger på textilhantverk, men deltagarna får även undervisning i det kursens lärare kallar för *bild, färg och form* – ett paraplybegrepp för allt från fotografi till design. Den folkhögskola som erbjuder kursen ligger i ett samhälle som byggdes inom ramen för det så kallade miljonprogrammet i slutet av 60- och början av 70-talet. Samhället ligger i utkanten av en större stad och en stor andel av dess innevånare har erfarenhet av migration. Folkhögskolan har en stadig förankring i lokalsamhället och har ett fokus på undervisning i svenska som andraspråk.

Något deltagarna i kursen *Svenska och hantverk* har gemensamt, förutom att svenska inte är deras modersmål, är att majoriteten av dem har kort skolbakgrund – ofta kortare än nioårig grundskola. Därför är syftet med kursen inte bara att deltagarna ska utveckla sin svenska utan också att de ska utveckla sin förmåga att studera. Majoriteten av deltagarna vill studera vidare efter avslutad kurs och många fortsätter därför att studera på någon av folkhögskolans andra kurser. Här finns nämligen, förutom Allmän kurs på gymnasienivå, även kurser på en nivå som motsvarar den fjärde och sista sfi-kursen och kurser som kan ge behörighet i svenska som andraspråk på grundläggande nivå.

¹ Kursens namn är fingerat av anonymitetsskäl, den heter egentligen någonting annat.

En didaktisk innovation

Folkhögskolan har som utbildningsform alltid präglats av sin förmåga till förnyelse (S. Larsson, 2005). De svenska folkhögskolorna har varit bra på att utveckla nya kurser, prova nya pedagogiska metoder och identifiera nya deltagargrupper (Harlin m.fl., 2020, s. 162 f.). Jag använder begreppet *didaktisk innovation* (Harlin m.fl., 2020) för att sätta ord på denna tendens inom folkhögskolan, och som en utgångspunkt för min studie av kursen *Svenska och hantverk*. Det som gör denna kurs till en didaktisk innovation är framför allt att praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser används som verktyg för deltagarnas språkutveckling. Syftet med textilhantverket är därför inte, som i många andra verksamheter med samma målgrupp, att deltagarna genom detta ska få en sysselsättning eller inkomstkälla.

Den lärare som utvecklat kursen beskriver den som tredelad, och berättar att den utöver undervisning i svenska och praktisk-estetiska uttrycksformer också innehåller socialpedagogiskt arbete. *Socialpedagogik* förstås här som en pedagogisk praktik som i mötet med deltagargrupper som befinner sig i svåra livssituationer, eller som marginaliserats av samhället, erbjuder pedagogiska lösningar på sociala eller strukturella problem (Eriksson, 2019a, 2019b). I centrum för det socialpedagogiska arbetet på kursen står den enskildas eller gruppens möjlighet att påverka sin egen livssituation. Jag menar att detta är något som möjligtvis särskiljer kursen från sfi, och annan kommunal vuxenutbildning med samma målgrupp, och förstår därför även det socialpedagogiska arbetet som en komponent i det som gör kursen till en didaktisk innovation.

Den didaktiska innovationen växer fram

Kursen *Svenska och hantverk* har sitt ursprung i ett samarbete mellan en lokal ideell organisation och en lokal religiös församling som tillsammans ville skapa en aktivitet inom ramen för den arbetsmarknadspolitiska åtgärden "Fas 3". Den lärare som idag är kursansvarig anställdes ursprungligen som arbetsledare i en syateljé som skulle erbjuda en meningsfull sysselsättning och social samvaro för personer som varit arbetslösa under en längre tid. Deltagarna lärde sig att sy och fick möjlighet att ta fram och sy upp produkter som såldes i den ideella organisationens second hand-butik

och på basarer som anordnades av församlingen.

Syateljén var belägen i församlingens lokaler, som låg vägg i vägg med folkhögskolans lokaler. I samband med att den arbetsmarknadspolitiska åtgärden ”Fas 3” skulle läggas ned inleddes samtal mellan ansvarig chef på den ideella organisationen och rektorn för folkhögskolan – som kände varandra sedan innan – om möjligheten att omvandla syateljén till en folkhögskolekurs. Den kursansvariga läraren övergick under en period till att vara anställd av både folkhögskolan och församlingen och fick i samband med detta en kollega som undervisade deltagarna i svenska som andraspråk. Den ideella organisationen fanns kvar som en samarbetspart och fokus låg fortfarande på sömnad.

Inför höstterminen 2016 blev kursen *Svenska och hantverk* en del av folkhögskolans ordinarie kursutbud, och den kursansvariga läraren övergick till att vara heltidsanställd av folkhögskolan. Undervisningen fortsatte dock att bedrivas i församlingens lokaler, och församlingen hade visst inflytande över kursen. Läraren berättade att hon under den här tiden upplevde en konflikt mellan församlingens vilja att utveckla kursen till ett socialt företag för produktion av textila produkter och sin egen vilja att erbjuda deltagarna den undervisning som de blivit utlovade när de sökte sig till folkhögskolekursen.

Allteftersom tiden gick blev kursen mer och mer integrerad i folkhögskolan. Under 2018 utvidgades folkhögskolans lokaler, och i samband med detta iordningsställdes en ny textilateljé där kursen nu hållit till under tre läsår. Under dessa år har ett nytt lokalt samarbete inletts, denna gång genom den kursansvariga lärarens egna kontakter: under två läsår har kursen arbetat med ett konstprojekt tillsammans med en av konstpedagogerna på ett lokalt kulturhus.

Den didaktiska innovationen idag

Den didaktiska innovation som denna text behandlar är således sprungen ur ett kontextspecifikt behov som identifierades av lokala aktörer som tack vare sina inbördes relationer kunnat samarbeta med varandra i syfte att möta detta behov. Innovationen har sedan utvecklats från att vara en arbetsmarknadsåtgärd med fokus på textil produktion till att bli den kurs med fokus på språkutveckling genom praktisk-estetiska uttrycksformer

och estetiska lärprocesser som den är idag.

Jag har under läsåret 2020/2021 gjort deltagande observationer i denna kurs samt vid ett tillfälle hållit en 1,5 timmar lång semi-strukturerad intervju med den kursansvariga läraren. Med utgångspunkt i denna dattainsamling analyserar jag kursen *Svenska och hantverk* med fokus på det jag menar gör kursen speciell: att praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser används språkutvecklande och att detta kombineras med ett socialpedagogiskt arbete som tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter. I min analys av kursen söker jag svar på följande frågeställningar:

1. På vilket sätt fungerar praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser språkutvecklande på kursen?
2. Vad innebär det att det socialpedagogiska arbetet på kursen tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter?
3. I vilken mån fungerar kursen bemäktigande på deltagarna som individer och kollektiv?

Jag kommer besvara dessa frågeställningar med hjälp av tre teoretiska utgångspunkter. Den första utgångspunkten kallar jag för *kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt* och den andra för *praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser*. I den tredje delen av mitt teoriavsnitt beskriver jag *erfarenhet, identitet och bemäktigande* som tre centrala begrepp för det socialpedagogiska arbetet på kursen.

Innan jag redogör för dessa teoretiska utgångspunkter kommer jag redogöra för tidigare forskning om textilhantverk som verktyg för samhällsförändring och om andra verksamheter med textil inriktning som vänder sig till kvinnor med erfarenhet av migration.

Tidigare forskning Textilhantverk och samhällsengagemang

Textilhantverk har genom historien, och i många delar av världen, använts som ett politiskt verktyg för social rättvisa (Fitzpatrick, 2018, s. 8 f.). I början av 2000-talet myntades begreppet *craftivism* – en sammansättning av engelskans craft (hantverk) och activism (aktivism) – med syftet att sätta ord på och definiera denna politiska praktik (Greer, 2007, 2014). Idag används begreppet *craftivism* – och de svenska varianterna *hand-*

arbetsaktivism eller *gerillaslöjd* – i huvudsak för att beskriva hur grupper och individer använder textilhantverk för att påverka människor och samhällen (Corbett & Housley, 2011).

Ett i detta sammanhang särskilt intressant perspektiv på relationen mellan textilhantverk och samhällsengagemang erbjuds av Tal Fitzpatrick, som menar att textilhantverk kan frambringa en ökad känsla av medborgarskap samt en vilja att bidra aktivt till skapandet och upprätthållandet av ett demokratiskt samhälle (Fitzpatrick, 2018; se även Ratto & Boler, 2014). När vi arbetar med hantverk skapar vi nämligen något som inte fanns tidigare – vi intervenerar i den materiella verkligheten. Detta påminner oss om att vi har makt att förändra. Aktivt skapande, menar Fitzpatrick (2018), uppmuntrar därför till aktivt deltagande i samhället – vilket i förlängningen bidrar till att stärka demokratin. Det som Fitzpatrick kallar för *do it yourself* (gör det själv)-medborgarskap är inspirerat av filosofen Jacques Rancières syn på medborgarskap som något som praktiseras aktivt av samhällsmedborgare, snarare än en status eller ett erkännande som tilldelas en individ ovanifrån (Rancière, 2009, s. 75).

Det är med andra ord inte de budskap som textilhantverket sänder ut till omgivningen som är det viktiga i Fitzpatricks förståelse av *craftivism* som *medborgarskapande* utan att erfarenheten av att skapa något för hand visar oss att vi har agens och kan påverka vår omgivning. Detta perspektiv på medborgarskap är relevant att ha i åtanke vid min analys av en kurs vars deltagare har migrerat till Sverige som vuxna.

Textilhantverk och integrationsprojekt

Somliga forskare lyfter fram den emancipatoriska potential de ser i textilhantverk som praktik. Andra forskare riktar, med utgångspunkt i postkolonial teori, kritiska ras- och vithetsstudier samt intersektionella perspektiv, skarp kritik mot arbetsmarknadspolitiska åtgärder och andra verksamheter med textil inriktning som vänder sig till kvinnor med erfarenhet av migration (Lundstedt, 2005; Thomsson, 2003).

Denna forskning visar att verksamheter av detta slag inte sällan bygger på rasifierade och könade föreställningar om målgruppen och deras behov. Etnologen Anna Lundstedt menar att mycket integrationsarbete som bedrivs i Sverige bygger på koloniala föreställningar om vem ”den Andra”

– och i synnerhet ”den Andra kvinnan” – är (Lundstedt, 2005). Många av verksamheterna benämner målgruppen som ”invandrarkvinnor” – ett begrepp som blivit så laddat med mening att det sällan anses befogat att redogöra för vilka som anses ingå i denna grupp (Thomsson & Hoflund, 2000).

”Invandrarkvinnan” framställs, menar Ylva Brune, som ett ”koncentrat av brister” och kontrasteras mot den ”svenska”, ”modern”, ”jämslällda” kvinnan (Brune, 2003, s. 153). Verksamheter av detta slag nämner sällan eller aldrig rasism, segregation eller strukturell diskriminering som en bakgrundsorsak till att det behövs särskilda insatser riktade mot målgruppen. I stället beskrivs problemen i termer av bristande språkkunskaper, dålig självkänsla och isolering (Thomsson & Hoflund, 2000). Dessa problem anses kunna åtgärdas genom att samla kvinnorna i verksamheter där de får arbeta med feminint kodade sysslor såsom textilhantverk eller matlagning (Thomsson, 2003).

Lisbeth Eriksson, som bedrivit forskning om just folkhögskolekurser som riktar sig till kvinnor med erfarenhet av migration, menar att många av dem bygger på en föreställning om att denna heterogena grupp har särskilda behov som inte kan tillgodoses inom ordinarie folkhögskoleverksamhet (Eriksson, 2001; se även Kuusela, 2012). Dessa behov är dock inte definierade av kvinnorna själva, utan av representanter för de institutioner som tagit initiativ till kurserna. På detta sätt, menar Eriksson, framstår gruppen ”invandrarkvinnor” som en problemgrupp (Eriksson, 2001, s. 185). Erikssons studie visar att kurserna bidrar till förbättrade kunskaper i svenska och matematik, förbättrat självförtroende samt förbättrad psykisk hälsa (Eriksson, 2001, s. 182 f.), men att denna typ av kurs samtidigt riskerar att fungera som en ”förvaringsplats” för kvinnor som marginaliserats av samhället (Eriksson, 2001, s. 187).

Eftersom kursen *Svenska och hantverk* har personer med erfarenhet av migration som målgrupp, och eftersom de allra flesta som söker och blir antagna till kursen är kvinnor, menar jag att det finns anledning att ta den kritik som presenteras här på allvar och ha den i åtanke vid min analys av kursen.

Teoretiska utgångspunkter

När jag intervjuar den lärare som är kursansvarig för *Svenska och hantverk* beskriver hon att kursen består av tre delar – språkutveckling, estetiska lärprocesser och socialpedagogiskt arbete – som i den tematiska och ämnesintegrerade undervisningen smälter samman till en helhet. Jag kommer därför att analysera kursen med hjälp av tre teoretiska utgångspunkter som knyter an till de delar som den kursansvariga läraren menar att kursen består av.

Under rubriken *Kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt* beskriver jag en syn på språk och språkundervisning som har visat sig vara gynnsam för personer med svenska som andraspråk och kort utbildningsbakgrund. Jag övergår sedan, under rubriken *Praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser*, till att definiera dessa verktyg samt hur de kan användas i ett kunskaps- och språkutvecklande arbete. Till sist beskriver jag, under rubriken *Erfarenhet, identitet och bemäktigande*, några av de särdrag i folkhögskolans pedagogik och didaktik som jag menar blir särskilt intressanta att lyfta fram i relation till det socialpedagogiska arbetet på kursen.

Kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt

Vad deltagarna på denna kurs har gemensamt är inte bara att de har erfarenheter av migration samt ett annat modersmål än svenska. Majoriteten av deltagarna har även kort utbildningsbakgrund och många av dem har inte gått motsvarande nioårig grundskola i sina hemländer. Ett arbetssätt som kan vara särskilt gynnsamt i undervisning med personer som har svenska som andraspråk och kort utbildningsbakgrund är det som kallas *kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt* (Stehagen, 2014, s. 14).

Teorin bakom detta arbetssätt är att språk och lärande är tätt sammankopplat på så vis att ett funktionellt språk förstås som en förutsättning för att deltagaren ska kunna inhämta kunskap, bearbeta den och kommunicera det den lärt sig (Stehagen, 2014, s. 12). Det görs här en viktig distinktion mellan *skriftspråk* och *talspråk* å ena sidan och *vardagsspråk* och *skolspråk* å den andra. Skolspråket och skriftspråket skiljer sig från vardagsspråket och talspråket genom att det är *dekontextualiserat*, och i hem där de vuxna har kort utbildningsbakgrund är det vanligt att dessa abstrakta

språk inte används i någon större utsträckning (Hajer m.fl., 2014, s. 14 f.).

Att skriva, läsa och samtala om texter utvecklar det abstrakta tänkande som krävs för att förstå skolspråk och skriftspråk, men det är ingenting som människor lär sig automatiskt – vi behöver vara i en miljö där vi stimuleras till läsning för att utveckla dessa förmågor (Stehagen, 2014, s. 21 f.). Personer med högutbildade föräldrar som behärskar det aktuella majoritetsspråket har en tendens att lära sig skolspråket snabbare än personer vars föräldrar har majoritetsspråket som andraspråk och/eller kort utbildningsbakgrund (Stehagen, 2014, s. 29 f.).

Stöttning (på engelska *scaffolding*) är centralt i detta arbetssätt. Metoden har sin utgångspunkt i Lev Vygotskijs teori om att vi, för att lärande ska äga rum, behöver utmanas på den nivå där vi befinner oss kunskapsmässigt – med andra ord i vår *proximala utvecklingszon* – och att vi lär oss att göra saker på egen hand genom att först göra det med stöttning av en lärare eller kamrat (Stehagen, 2014, s. 17 ff.). En kunskaps- och språkutvecklande undervisning kännetecknas därför av att lärare ställer höga krav på deltagarnas lärande *samtidigt* som de erbjuder en hög grad av stöttning (Hajer m.fl., 2014, s. 30).

Flerstämmighet och *deltagarinteraktion* är något annat som är centralt i detta arbetssätt. Det hjälper deltagare på olika språknivåer att stötta varandra, uppmuntrar deltagare att samtala om sitt lärande och aktiverar deltagarnas förförståelse (Stehagen, 2014, s. 23, 58, 67). Verkligt lärande tar, enligt Vygotskij, nämligen avstamp i deltagarnas förkunskaper och förförståelse, och sker när dessa sammanstrålar med undervisningens innehåll (Stehagen, 2014, s. 24).

Praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser

För att sätta ord på hur textilhantverk kan stötta deltagarnas språkutveckling kommer jag att använda mig av teorier om det som kallas *praktisk-estetiska uttrycksformer* och *estetiska lärprocesser*. Begreppet *praktisk-estetiska uttrycksformer* härrör från en tid då det i den svenska skolan gjordes skillnad mellan estetiska ämnen, såsom bild, och praktiska ämnen, såsom slöjd (Hartman, 2003, s. 16 f.). Med praktisk-estetiska uttrycksformer avses här alla tänkbara praktiska uttryck för mänsklig kreativitet –

till exempel bild, musik, teater, drama, dans, poesi, film, slöjd och hantverk (Hansson Stenhammar, 2015, s. 2, 27).

Praktisk-estetiska uttrycksformer kan också beskrivas som en av många tänkbara modaliteter i *multimodalt arbete*. Teorier om multimodalt arbete utgår från att människor erfar, förstår och kommunicerar med sin omvärld genom en mängd olika uttrycksformer. Detta perspektiv på kommunikation hör samman med en postmodern språksyn och det som kallas för ”det vidgade textbegreppet” (Andersson, 2014, s. 48 ff.). Enligt detta sätt att se på språk sker kommunikation, dialog och meningsskapande inte bara muntligt och i skrift utan även genom andra uttrycksformer (Hansson Stenhammar, 2015).

Estetiska lärprocesser är ett förhållningssätt, eller en metod, som innebär att praktisk-estetiska uttrycksformer används som verktyg för lärande (Hansson Stenhammar, 2015, s. 25 f.). Lars Lindström talar om fyra olika former av lärande i sin typologi över estetiska lärprocesser, nämligen som lärande *om*, *i*, *med* och *genom* de praktisk-estetiska uttrycksformerna (Lindström, 2008, s. 63). Estetiska lärprocesser fungerar kunskapsutvecklande genom att de hjälper individen att förstå och analysera sig själv och sin omgivning. Vidare anses estetiska lärprocesser fungera identitets- och meningsskapande. (Andersson, 2014, s. 26 ff.)

Det finns relativt lite forskning om relationen mellan praktisk-estetisk undervisning och språkutvecklande arbete, i synnerhet vad gäller andra-språkundervisning med vuxna.² Det är framför allt den typ av praktisk-estetiska uttrycksformer som innehåller verbal eller skriftlig kommunikation – till exempel muntligt berättande, sång, ramsor och drama – som av forskare har beskrivits som språkutvecklande i flerspråkiga miljöer (Damber, 2013). Det finns dock forskning som visar att även andra praktisk-estetiska uttrycksformer har en positiv inverkan på barns läs- och skrivutveckling (Andersson, 2014, s. 2, 18 ff.).

² Om detta finns det däremot en hel del studentuppsatser. En sådan som varit till särskild hjälp för mig är uppsatsen ”Estetiska uttryck i undervisning inom sfi” skriven av Sofia Hagström 2016 (tillgänglig via: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/45129>)

Erfarenhet, identitet och bemäktigande

Genom att balansera mellan *utbildning* och (*folk*)*bildning* kombinerar folkhögskolan frågorna ”Vad ska du bli?” och ”Vem ska du bli?” menar Helena Colliander, Louise Malmström och Filippa Millenberg (Colliander m.fl., 2020, s. 121). Detta framåtblickande saknas inte i undervisningen på kursen *Svenska och hantverk*, men eftersom deltagarnas erfarenheter av migration har en så central plats i det socialpedagogiska arbetet menar jag att denna kurs kombinerar ovan nämnda frågor med frågorna ”Vem är du?” och ”Vilka erfarenheter bär du på?”.

I detta avsnitt beskriver jag tre teoretiska begrepp som jag menar har relevans för analysen av kursens socialpedagogiska arbete. Två av dessa begrepp, *erfarenhet* och *identitet*, knyter an till frågorna om vilka deltagarna är och vilka erfarenheter de bär med sig in i klassrummet. Det tredje begreppet, *bemäktigande*, beskriver både vad som händer när deltagarna blir bekräftade i sina erfarenheter och identiteter samt den process genom vilken deltagarna blir stärkta i förmågan att kunna påverka sin egen livssituation.

Folkbildning kan beskrivas som ”personligt omvälvande” eftersom ”bildningsprocesser inte stannar vid att en människa tillgodogör sig kunskaper” – de innebär även att vi ”utvecklas och omformas som människor” (Colliander m.fl., 2020, s. 123). Detta sker när vi i folkhögskolans undervisning utgår från deltagarnas erfarenheter och låter dessa möta något nytt (Colliander m.fl., 2020; S. Larsson, 2013, s. 31 ff., 64 ff.). Att studera som vuxen har därtill, skriver Staffan Larsson (2013), ”i alla tider varit knutet till uppbrott från det liv man levtt tidigare” (S. Larsson, 2013, s. 189). Denna typ av studier kan därför, menar Larsson (2013), fungera som ett sätt att ta makten över sitt eget liv och skapa en *ny* identitet i situationer där inte bara våra individuella val, utan också samhälleliga strukturer, påverkar

”Folkbildning kan beskrivas som ’personligt omvälvande’ eftersom ’bildningsprocesser inte stannar vid att en människa tillgodogör sig kunskaper’– de innebär även att vi ’utvecklas och omformas som människor.’”

våra möjligheter i livet (S. Larsson, 2013, s. 190 ff.).

Kursen *Svenska och hantverk* präglas av att dess deltagare har en gemensam erfarenhet av migration och av att de lever i ett samhälle som blev deras hem i vuxen ålder. Att bejaka dessa erfarenheter och hur de påverkar deltagarnas identiteter på olika sätt är en central del av det socialpedagogiska arbete som bedrivs på kursen. Utifrån en förståelse av deltagarnas livssituationer som strukturellt villkorade och påverkade av majoritetssamhällets rasifierade och könade föreställningar om dem som grupp (Brune, 2003; Lundstedt, 2005; Thomsson & Hoflund, 2000) menar jag att socialpedagogiskt arbete, utöver att vara *personligt omvälvande*, också behöver vara *kollektivt mobiliserande* (Eriksson, 2001, 2019a).

För att sätta ord på och analysera kursens kollektivt mobiliserande potential använder jag mig av Berit Larssons förståelse av begreppet *empowerment* (B. Larsson, 2010, s. 225). Larsson hävdar, med Iris Marion Young, att empowerment både kan förstås som en *bemyndigande* (be)handling och som en *bemäktigande* handling. Bemyndigande beskrivs här som en situation där en underordnad med hjälp av en auktoritet, i form av en terapeut eller expert, utvecklar en förmåga att ”stå på egna ben” (B. Larsson, 2010, s. 223).

Detta förhållningssätt bortser dock från de sociala strukturer som villkorar varje individs livssituation – en *radikal* personlig empowerment kräver därför, enligt Larsson (2010), *kollektiv* empowerment i form av *bemäktigande*. Larsson beskriver bemäktigande som en process där individer deltar i dialog med varandra i syfte att förstå de strukturella villkoren för deras personliga liv och – viktigast av allt – att se möjligheter till kollektivt handlande för att förändra dessa villkor (B. Larsson, 2010, s. 224).

Analys

Den analys som följer tar sin utgångspunkt i den intervju jag hållit med den kursansvariga läraren och de observationer jag gjort av kursens undervisning under ett läsår. Med hjälp av de teoretiska utgångspunkter jag valt söker jag här svar på mina tre frågeställningar. Analysen är uppdelad i tre avsnitt som i tur och ordning besvarar dessa frågeställningar. Under rubriken *Skapa ett språk* beskriver jag på vilket sätt praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser fungerar språkutvecklande på

kursen. Under nästa rubrik, *Skapa sin livsberättelse*, beskriver jag hur det socialpedagogiska arbetet på kursen tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter. Under den tredje och sista rubriken, *Skapa förändring*, beskriver jag i vilken mån kursen fungerar bemäktigande på deltagarna som individer och kollektiv. Dessa resultat summeras sedan i den sammanfattande diskussion som avslutar min text.

Skapa ett språk

Undervisning i praktisk-estetiska uttrycksformer kräver att lärarna och deltagarna utvecklar ett gemensamt språk att använda i klassrummet – det som i ett kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt kallas *skolspråk* (Hajer m.fl., 2014; Stehagen, 2014). Här ingår det ämnesspecifika språkbudet inklusive ord för olika verktyg, sömmar, färger och material men också ett mer ämnesöverskridande skolspråk där begrepp som instruktion, process och reflektion ingår.

I arbetet med praktisk-estetiska uttrycksformer rymms både språkutvecklande arbete, arbete med estetiska lärprocesser och socialpedagogiskt arbete, berättar den lärare som är kursansvarig för *Svenska och hantverk*. De praktisk-estetiska uttrycksformerna och arbetet med dessa har ett värde i sig, men de fungerar också som verktyg i allt annat arbete som görs på kursen. Den kursansvariga läraren exemplifierar hur detta går till genom att berätta om ett större projekt som hon och en konstpedagog på ett lokalt kulturhus genomförde tillsammans med kursens deltagare för ett antal år sedan.

Inom ramen för projektet fick kursdeltagarna brodera ett porträtt av sig själva. I porträttet skulle de också lägga till en symbol för något som de ansåg vara viktigt i deras liv. Någon broderade vågor som en symbol för havet och en annan en fjäril som en symbol för frihet. Uppgiften genererade samtal om livet, där broderierna och de valda symbolerna fungerade som ett stöd för den talade svenskan. Samtidigt skapade samtalen underlag för utformandet av broderierna.

Detta kan förstas som ett exempel på multimodalt arbete, där deltagarna ges möjlighet kommunicera med varandra och med sin omvärld med hjälp av olika uttrycksformer (Andersson, 2014, s. 48 ff.). Broderierna och de valda symbolerna fungerade som ett sätt att uttrycka sig som sträck-

te sig bortom det talade språket. Själva hantverket kan, mot bakgrund av detta, förstås som ett eget språk med vilket deltagarna kan förmedla sig över andra språkbarriärer (Andersson, 2014, s. 44 ff.).

Multimodalt arbete har i forskning visat sig skapa motivation till lärande i allmänhet och fungera stärkande på förmågan att uttrycka sig i skrift (Andersson, 2014, s. 194). Visuellt och taktilt stöd i form av två- och tredimensionella bilder är en beprövad metod inom ramen för ett kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt (Hajer m.fl., 2014, s. 30). På kursen *Svenska och hantverk* arbetar lärare och deltagare därför kontinuerligt med något som de kallar ”Text och bild”. Utöver att deltagarna ges möjlighet att kommunicera med hjälp av praktisk-estetiska uttrycksformer och använda hantverk som ett stöd för samtal används det som deltagarna skapar med sina händer också som utgångspunkt för skrivande.

Jag fick ta del av ett exempel på detta under mina observationer i klassrummet. I arbetet med temat *Minnen och berättelser* fick deltagarna i uppgift att gå ut i det omgivande samhället och fotografera något som påminde dem om något som de varit med om tidigare. När de kom tillbaka till klassrummet fick de berätta om minnet för sina klasskamrater med stöd av sitt fotografi. De fick träna på att återberätta varandras berättelser samt på att ställa frågor och följdfrågor till varandra – något som hjälpte var och en att utveckla sin berättelse. Under de kommande veckorna fick deltagarna också undervisning i formlära utifrån det fotografi de tagit och fick ägna sig åt skissarbete utifrån de former de kunde identifiera i fotografiet.

Efter att ha arbetat med det muntliga och estetiska språket blev det sedan dags att arbeta med det skriftliga. Med hjälp av en skrivmall stöttades deltagarna i att skriva ned berättelsen om sitt minne och sitt fotografi. Dessa texter användes sedan som utgångspunkt för ett lektionspass om ordföljd och verb, under vilket kursdeltagarna fick stöttning i att utveckla språket i sina texter. Texterna kan förstås som tillkomna i en process där deltagarna stöttades i sin proximala utvecklingszon genom att svårig-

”De fick träna på att återberätta varandras berättelser samt på att ställa frågor och följdfrågor till varandra.”

hetsgraden på uppgifterna ökade i takt med deltagarnas egen utveckling (Hajer m.fl., 2014, s. 30; Stehagen, 2014, s. 17 ff.). Det som började med ett fotografi slutade för alla deltagare med en genomarbetad text skriven på dator.

Under arbetets gång stöttades deltagarna inte bara av lärarna och den stegvisa processen, utan också av varandra. Varje steg i processen innehöll någon form av kamratstöttning där deltagarna hjälpte varandra att utveckla sina arbeten genom att ställa frågor och ge återkoppling till varandra. Detta är, menar jag, ett exempel på hur flerstämmighet kan bidra till språkutveckling i klassrummet (Stehagen, 2014, s. 23, 58, 67). Jag menar också att den multimodala designen av uppgiften i sig fungerade stöttande i deltagarnas språkutveckling (Hajer m.fl., 2014, s. 30).

På kursen används deltagarnas skapande och deras alster också som utgångspunkt för ett slags metasamtal om lärprocesser (Stehagen, 2014, s. 23, 58, 67). Denna typ av samtal är centralt för ett kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt eftersom det hjälper deltagare att få syn på sitt eget lärande (Stehagen, 2014, s. 21 f.). Deltagarna uppmuntras att sätta ord på vad de lärt sig och vad som varit svårt. Det konkreta och handfasta skapandet blir här en utgångspunkt för ett samtal på en mer abstrakt nivå. De estetiska lärprocesserna synliggör med andra ord lärandet genom att deltagarna får arbeta med något som är konkret, materiellt och taktilt.

Skapa sin livsberättelse

I de exempel på hur praktisk-estetiska uttrycksformer används språkutvecklande på kursen som jag återgivit ovan blir det tydligt att det arbete som görs inte bara syftar till att stärka deltagarnas kunskaper i det svenska språket. Det syftar också till att stärka deltagarnas förmåga och vilja att berätta om sig själva och sina erfarenheter. Enligt den kursansvariga läraren är berättandet centralt under hela kursen, oavsett vilket tema de arbetar med. Deltagarna berättar om sig själva och sina liv med hjälp av det talade och skrivna språket, men också med hjälp av handens språk, det estetiska språket. Genom att deltagarnas verk – som i fallet med de broderade självporträtten – ställs ut i en konstutställning i slutet av läsåret når deltagarnas berättelser också ut i samhället.

Identiteter byggs, menar Staffan Larsson (2013), upp i samspel med

det samhälle där en individ befinner sig. Grupper och individer skapar och anammar identiteter som är ”möjliga” i de sammanhang de tillhör (S. Larsson, 2013, s. 191). Genom att deltagarna uppmuntras att utforska sina livsberättelser, och hur dessa kan förmedlas till andra, skapas utrymme för många möjliga identiteter. I början av läsåret beskrev många av kursens deltagare sig själva genom att berätta att de är gifta och hur många barn de har. Under läsåret har de givits utrymme att utforska fler sätt att beskriva hur de är som personer, hur deras liv varit, vad de tycker om att göra och vad de drömmer om att göra i framtiden. Genom detta arbete kan en deltagare som identifierar sig som mamma också anamma en identitet som student eller som någon som kämpar för kvinnors rättigheter.

Jag menar att det berättande som kursdeltagarna arbetar med under läsåret inte bara kan förstås som ett sätt att träda fram inför sina kurskamrater utan också som ett sätt att ta plats med sina erfarenheter i det nya hemlandet. Genom att rent bokstavligen skapa sin egen berättelse tar kursdeltagarna makten över bilden av sig själva – både över sin självbild och över den schablonbild av ”invandrarkvinnan” som cirkulerar i samhället (Brune, 2003; Thomsson & Hoflund, 2000). Detta kan också förstås som en form av hantverksaktivism eller medborgarskapande såsom det beskrivs av Fitzpatrick (2018). Genom att skapa något för hand visar deltagarna för sig själva och sin omgivning att de har agens, något som i teorin kan stärka deras position i samhället.

När vi utgår från våra egna erfarenheter och låter dessa möta något nytt utvecklas vi och omformas som människor (Colliander m.fl., 2020, s. 123; se även S. Larsson, 2013, s. 31 ff., 64 ff.). Således handlar (folk)bildning både om vilka vi är och vilka vi ska bli. Kursen *Svenska och hantverk* präglas av att dess deltagare har en gemensam erfarenhet av migration och av att leva i ett samhälle där de blivit medborgare som vuxna. Detta tillstånd kan beskrivas i termer av det uppbrott som Larsson (2013) förknippar vuxenstudier med (S. Larsson, 2013, s. 189) – ett uppbrott som deltagarna på kursen tillåts *vara* i och *utforska*. Här är inte fokus i första hand på det som brukar kallas ”integration i det svenska samhället” eller på att deltagarna ska lära sig det svenska språket så snabbt som möjligt, utan på att deltagarna med utgångspunkt i sina egna erfarenheter, och med olika språk som verktyg, ska utvecklas som människor och medborgare.

Under hösten arbetade kursen med temat *Identitet*. Inom ramen för detta tema gavs kursdeltagarna möjlighet att utforska sina namn. De som inte redan visste vad deras namn betydde fick möjlighet att ta reda på detta. Deltagarna gavs utrymme att berätta om sina namn, dess betydelse, dess ursprung, varför de fått sitt namn och vem som givit det till dem. Mot bakgrund av detta fick kursdeltagarna sedan ta fram en symbol för sitt namn och formge en mugg med utgångspunkt i denna symbol. Processen genererade många samtal om deltagarnas olika bakgrunder och livserfarenheter där det blev tydligt att deltagarna, trots att de delar liknande livsvillkor i Sverige, är väldigt olika sinsemellan.

För att knyta an till det kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt som jag beskrivit ovan kan erfarenhet också ses som en beståndsdel i de förkunskaper som behöver sammanstråla med undervisningens innehåll för att verkligt lärande ska ske (Stehagen, 2014, s. 24). Genom att knyta an till deltagarnas erfarenheter aktiveras deras förförståelse och undervisningen blir potentiellt mer begriplig och relevant (S. Larsson, 2013, s. 31). Att låta deltagarna arbeta med sin livsberättelse skapar därmed ett sammanhang och en kontinuitet för såväl deltagarnas liv som för deras studier.

Skapa förändring

Det är för mig tydligt att kursen *Svenska och hantverk* stöttar deltagarnas språkutveckling på ett särskilt sätt med hjälp av praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser, samt att dessa verktyg också används i ett socialpedagogiskt arbete som tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter och stärker dem som individer. Den frågeställning jag utforskar i denna tredje och sista del av analysen handlar om i vilken mån kursen inte bara är *individuellt omvälvande* utan också *bemäktigande* och *kollektivt mobiliserande*.

Svenska och hantverk vänder sig inte specifikt till kvinnor, men i praktiken har alla som någonsin gått kursen definierat sig som kvinnor. Den lärare som är ansvarig för kursen berättar att hon tror att det beror på att de kvinnor som söker kursen har haft svårare att tillgodogöra sig språkundervisningen på sfi än vad män med motsvarande bakgrund haft. Att textilhantverk av många förstås som en kvinnligt kodad syssla är en annan tänkbar orsak.

Att undervisa kvinnor i textilhantverk är inte något nytt i folkhögskolans historia. De praktisk-estetiska inslagen i folkhögskolornas gemensamma kursutbud begränsades i utbildningsformens begynnelse till kurser för kvinnor där slöjd och hantverk var ett vanligt inslag (Fürst m.fl., 2018). Staffan Larsson kallar dessa kurser för ”en kvalificerad förberedelse till en underordnad roll i en könsuppdelad vardag” (S. Larsson, 2005, s. 178 f.). Idag är hantverk, matlagning och andra praktiska moment ett vanligt inslag i folkhögskolans arbete med asylsökande och nyanlända (Bernerstedt & Håkansson, 2017), och enligt den tidigare forskning jag presenterat tycks det vara relativt vanligt att textilhantverk presenteras som en lämplig sysselsättning för just kvinnor med erfarenhet av migration.

Risken är med andra ord att deltagarnas marginaliserade position i samhället förstärks genom att de erbjuds särskilda kurser där de undervisas i de praktiska kunskaper som anses lämpliga för kvinnor med deras erfarenheter. När jag samtalar med den kursansvariga läraren om detta bekräftar hon att hon ser denna risk, men lyfter också fram att det är viktigt att uppvärdera den typ av kvinnligt kodad, och ofta underordnad, kunskap som textilhantverk utgör ett exempel på. Genom att utgå från den förkunskap deltagarna har i textilhantverk och bygga vidare på den erkänns kunskapen ett värde samtidigt som den blir ett verktyg för ökad kunskap – i det här fallet både om textilhantverk, det svenska språket och om deltagarnas egna liv och livsvillkor.

Här vill jag också framhålla att syftet med att undervisa i textilhantverk formuleras annorlunda i relation till kursen *Svenska och hantverk* vid en jämförelse med de verksamheter som undersökts inom ramen för de studier jag refererat till under tidigare forskning. Som den kursansvariga läraren berättar uppstod det i samband med kursens tillblivelse en intressekonflikt när en av skolans samarbetspartners ville utveckla kursen till ett socialt företag genom vilket deltagarna skulle kunna bli anställda som sömmerskor. Genom att i stället låta verksamheten utvecklas till den studieförberedande folkhögskolekurs som den är idag menar jag att den kursansvariga läraren har öppnat upp för en mer mångfacetterad bild av målgruppen samt deras kompetenser och behov. Kursen fungerar idag som en språngbräda för fortsatta studier snarare än som en slutstation för personer som marginaliserats av samhället. Jag menar att detta är en av de stora förtjänsterna med denna didaktiska innovation.

De estetiska profilkurserna på Sveriges folkhögskolor har, på grund av en rad reformer, vuxit i antal från och med efterkrigstiden till att idag utgöra ungefär hälften av folkhögskolornas profilkurser. Under 2015 var dock minst 90 procent av deltagarna i de estetiska profilkurserna födda i Sverige och majoriteten av dessa deltagare hade högutbildade föräldrar – något som talar för att inte bara det omgivande samhället utan även folkhögskolan är en segregerad miljö (Fürst m.fl., 2018). Mot bakgrund av detta är en högkvalitativ estetisk kurs på lätt svenska i sig ett viktigt bidrag till folkhögskolornas gemensamma utbud. Som jag redan konstaterat används de praktisk-estetiska uttryckssätten och de estetiska läroprocesserna som verktyg på kursen, men detta betyder inte att resultatet av skapandet är oviktigt. Tvärtom menar jag att en av de stora förtjänsterna med denna kurs är den höga kvaliteten på undervisningen i de estetiska ämnena, och att deltagarna blir stöttade till att skapa alster som de kan känna sig stolta över.

Flera av de verksamheter som studerats inom ramen för de studier som presenterades under tidigare forskning formulerar deltagarnas behov av att lära sig svenska som en individuell brist som de själva bär ansvar för (Thomsson, 2003; Thomsson & Hoflund, 2000). Jag menar att något som skiljer kursen *Svenska och hantverk* från dessa verksamheter är att den – i stället för att ta sin utgångspunkt i deltagarnas förmodade brister – tar sin utgångspunkt i deras erfarenheter, kunskaper och resurser. Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssätt som lärarna på kursen använder sig av präglas av ett utforskande förhållningssätt där de gör sig själva nyfikna på vilka kursdeltagarna är och hur deras behov ser ut (Colliander m.fl., 2020, s. 125 f.). Undervisningen anpassas efter den aktuella deltagargruppen i stället för att vara bestämd på förhand.

Under det läsår som jag har observerat kursen har de teman som lärare och deltagare arbetat med varit *Minnen och berättelser*, *Identitet*, *Håll-*

”Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssätt som lärarna på kursen använder sig av präglas av ett utforskande förhållningssätt där de gör sig själva nyfikna på vilka kursdeltagarna är och hur deras behov ser ut.”

bar utveckling och *Framtiden*. Jag utläser i denna ordningsföljd en slags progression från arbete med deltagarnas erfarenheter och identiteter till arbete med medvetandegörande och förberedelser inför livet efter avslutad kurs. Inom ramen för temat *Hållbar utveckling* arbetade deltagarna med mänskliga rättigheter. De tränade på att sätta ord på situationer när deras rättigheter blivit kränkta. Under tiden jag skriver detta arbetar de tillsammans på ett gemensamt textilt verk som utgår från texter de har skrivit om kvinnors rättigheter. Här finns, menar jag, en potential till den radikala form av empowerment som Larsson kallar för *bemäktigande* (B. Larsson, 2010, s. 224).

Till sist vill jag också hävda att arbetet med textilhantverk kan förstås som bemäktigande i sig. Tidigare forskning om textilhantverk och samhällsengagemang visar att erfarenheten av att skapa något för hand kan uppmuntra till aktivt deltagande i samhället (Fitzpatrick, 2018). Detta gäller oavsett om det skapade syftar till att visas upp för det omgivande samhället eller ej, men jag menar att bemäktigandet får ytterligare en dimension när deltagarnas hantverk ställs ut och görs synligt för allmänheten, som i exemplet med de broderade självporträtten.

Sammanfattande diskussion

Jag påstod inledningsvis att det mest innovativa med kursen *Svenska och hantverk* är att praktisk-estetiska uttrycksformer och estetiska läroprocesser används språkutvecklande och att detta kombineras med ett socialpedagogiskt arbete som tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter. I min analys av kursen har jag fördjupat mig i detta genom att besvara mina tre frågeställningar. I detta avsnitt sammanfattar jag de svar jag funnit på dessa frågeställningar och diskuterar kort hur studiens resultat kan användas för en fortsatt utveckling av kursen.

I min analys av kursen har jag redogjort för hur praktisk-estetiska uttrycks sätt och estetiska läroprocesser fungerar språkutvecklande på en rad olika sätt i kursen *Svenska och hantverk*. Hantverket fungerar som en utgångspunkt för både vardagliga samtal och ett mer abstrakt samtal om lärande och läroprocesser. Att arbeta multimodalt stöttar deltagarnas utveckling av såväl det talade som det skrivna språket. Jag har mot bakgrund av en multimodal språksyn också beskrivit hantverk som ett språk

i sig, med vilket deltagarna kan uttrycka sig över andra språkbarriärer.

Som svar på frågan vad det innebär det att det socialpedagogiska arbetet på kursen tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter har jag beskrivit hur deltagarna uppmuntras att ta plats med sina erfarenheter och livsberättelser i såväl klassrummet som i det omgivande samhället. Jag har beskrivit hur deltagarna ges möjlighet att utforska sin identitet bortom de schablonbilder som projiceras på dem som grupp på en samhällelig nivå. Deltagarnas erfarenheter av migration erkänns som en resurs och deltagarna ges utrymme att vara i det uppbrott som migration innebär. På så vis nyttjas deltagarnas erfarenheter som ett verktyg i det kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt som understryker vikten av förförståelse för att lärande ska kunna äga rum.

Till sist har jag reflekterat över i vilken mån kursen fungerar bemäktigande på deltagarna som individer och kollektiv. Jag har redogjort för hur kvinnor undervisades i textilhantverk redan när folkhögskolan var ny som utbildningsform, och att textilhantverk än idag är ett vanligt inslag i folkhögskolekurser och andra verksamheter som vänder sig till kvinnor med erfarenhet av migration. Jag påstår dock att kursen *Svenska och hantverk* skiljer sig från de tidiga folkhögskolekurserna för kvinnor och många av de samtida verksamheterna med samma målgrupp på en rad sätt. Jag menar att kursens största förtjänst är att undervisningen i praktisk-estetiska uttryckssätt inte syftar till att deltagarna ska producera produkter för försäljning eller bli anställningsbara, utan till att deltagarna ska utveckla sitt språk och utvecklas som individer. Jag menar också att själva textilhantverket och det arbete som tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter bemäktigar deltagarna till att bli aktiva medborgare i det samhälle som blivit deras hem i vuxen ålder.

Jag anser att kursen *Svenska och hantverk* fyller en viktig funktion i deltagarnas liv, men också i det lokalsamhälle där folkhögskolan är belägen: en ort dit många har migrerat i vuxen ålder utan att få sina behov av språkutveckling tillgodosedda genom studier på sfi. Det utforskande arbetssätt som lärarna på kursen använder sig av innebär att kursen befinner sig i en pågående tillblivelse. Den kurs jag har beskrivit är inte en färdig kurs, det är en kurs som fortfarande utvecklas. Jag vill därför avsluta med att mot bakgrund av den analys jag gjort av kursen ge ett par förslag på hur kursen kan utvecklas i framtiden.

Enligt den kursansvariga läraren är en av de största utmaningarna i arbetet med kursen att både deltagare och andra lärare på skolan tenderar att värdera teoretiska kunskaper högre än praktiska kunskaper och inte förstå vilken roll de praktisk-estetiska uttrycksformerna fyller i det språkutvecklande arbetet. Jag menar därför att lärarna behöver utveckla och använda ett tydligare språk för det som görs på kursen. För kursens lärare är det tydligt att de praktisk-estetiska uttryckssätten fungerar språkutvecklande, men de behöver kunna förmedla detta till kollegor och kursdeltagare för att skapa en förståelse för kursens värde och särart.

Det har under mina observationer blivit tydligt för mig att lärarna på kursen arbetar språkutvecklande genom att uppmuntra flerstämmighet i klassrummet, genom att stötta deltagarnas uttryck i tal och skrift, genom att hjälpa deltagarna att reflektera över det egna lärandet och genom att använda praktisk-estetiska uttryckssätt som ett stöd för det talade och skrivna språket. Jag menar dock att lärarna skulle kunna arbeta ännu mer strukturerat med metoder för en kunskaps- och språkutvecklande undervisning, exempelvis genom att använda anpassade planeringsverktyg (Stehagen, 2014, s. 33) och beprövade metoder för utveckling av deltagarnas läs- och skrivutveckling (Stehagen, 2014, kapitel 2, 3 och 7). Det är dock, menar jag, viktigt att kursens tematiska och utforskande arbetssätt inte går förlorat vid en sådan strukturering av arbetet.

Avslutningsvis vill jag passa på att lyfta behovet av mer forskning om multimodalt arbete och estetiska lärprocesser i språkutvecklande arbete med vuxna. Merparten av den forskning som finns på området behandlar språkutvecklande arbete i förskolan. Erfarenheterna från kursen *Svenska och hantverk* visar att arbetssättet även är relevant för andraspråksundervisning med vuxna.

Referenser

- Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Luleå University of Technology.
[http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/berattandets-moejligheter\(ad98d4e5-973a-4c0c-a7fb-4aa9dc40a9f5\).html](http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/berattandets-moejligheter(ad98d4e5-973a-4c0c-a7fb-4aa9dc40a9f5).html)
- Bernerstedt, M., & Håkansson, M. (2017). *Folkbildning med asylsökande 2016 – Svenska från dag ett och Vardagssvenska i studieförbund och folkhögskolor*. <https://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildningsradet/publikationer-och-remissvar/rapporter/rapporter-2017/folkbildning-med-asylsokande-2016/>
- Brune, Y. (2003). "Invandrare" i mediearkivets typgalleri. I P. de los Reyes, I. Molina, & D. Mulinari (Red.), *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: En festskrift till Wuokko Knocke* (s. 150–181). Atlas.
- Colliander, H., Louise, M., & Millenberg, F. (2020). Folkhögskolans pedagogik och didaktik. I P. Andersson, H. Colliander, & E.-M. Harlin (Red.), *Om folkhögskolan—En särskild utbildningsform för vuxna*. (s. 113–135).
- Corbett, S., & Housley, S. (2011). The Craftivist Collective Guide to Craftivism. *Utopian Studies*, 22(2), 344–351.
- Damber, U. (2013). Pedagogens roll i klasser och barngrupper där flerspråkiga barn ingår. I *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 69–92). Studentlitteratur.
- Eriksson, L. (2001). Invandrarkvinnors folkbildning. I K. Nordberg & K. Rydbeck (Red.), *Folkbildning och genus: Det glömda perspektivet* (s. 171–190). Mimer och Skapande Vetande.
- Eriksson, L. (2019a). "Att vara lärare är inte lätt...". I L. Eriksson, S. Larsson, M. Ericsson, & H. Nordvall, *Folkbildning för förändring – dilemman i politiskt mobiliserande didaktik* (s. 25–41). Linköpings universitet.
- Eriksson, L. (2019b). Handikapprörelsens dubbla strävanden. I L. Eriksson, S. Larsson, M. Ericsson, & H. Nordvall, *Folkbildning för förändring – dilemman i politiskt mobiliserande didaktik* (s. 42–57). Linköpings universitet.

- Fitzpatrick, T. (2018). *Craftivism as DIY citizenship: The practice of making change*. Centre for Cultural Partnerships, The University of Melbourne. <http://hdl.handle.net/11343/219289>
- Fürst, H., Levelius, S., & Nylander, E. (2018). *Kulturell bildning i folkhögskolans regi* (Nr 1; Folkbildningsrådet utvärderar, s. 133). Folkbildningsrådet. <https://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildningsradet/publikationer-och-remissvar/rapporter/rapporter-2018/kulturell-bildning-i-folkhogskolans-regi/>
- Greer, B. (2007). Craftivism. I G. L. Anderson & K. Herr (Red.), *Encyclopedia of Activism and Social Justice* (s. 401–402). Sage Publications.
- Greer, B. (Red.). (2014). *Craftivism: The art of craft and activism*. Arsenal Pulp Press.
- Hajer, M., Meestringa, T., Löthagen, A., & Verwijst, Y. (2014). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hansson Stenhammar, M.-L. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Harlin, E.-M., Ahn, S., & Hallqvist, A. (2020). Utbildningsdesign och kursutveckling inom folkhögskolan: Fyra exempel på didaktisk innovation. I P. Andersson, H. Colliander, & E.-M. Harlin (Red.), *Om folkhögskolan—En särskild utbildningsform för vuxna*. (s. 161–182). Studentlitteratur.
- Hartman, P. (2003). Att bilda med bild en studie av de praktisk-estetiska studiecirkelarnas utveckling. Linköpings universitet.
- Kuusela, K. (2012). Frivilligt socialt arbete med invandrarkvinnor: På jämlika villkor? I L. B. Karlsson & K. Piuva (Red.), *Genusperspektiv i socialt arbete* (s. 304–322). Natur & Kultur.
- Larsson, B. (2010). Ett delat rum: Agonistisk feminism och folklig mobilisering: exemplet Kvinnofolkhögskolan. Makadam.
- Larsson, S. (2005). Förnyelse som tradition. I A.-M. Laginder & I. Landström (Red.), *Folkbildning—Samtidig eller tidlös? : Om innebörder över tid* (s. 169–194). Mimer, Nationellt program för folkbildningsforskning, Linköpings universitet.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.

- Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT - Kritisk Utbildningstidskrift*, 1–2(133/134), 57–70.
- Lundstedt, A. (2005). Vit governmentaltitet: Invandrarkvinnor och textilhantverk: en diskursanalys. Arbetslivsinstitutet.
- Rancière, J. (2009). Moments politiques: Interventions 1977 - 2009. Fabrique Éd.
- Ratto, M., & Boler, M. (2014). *DIY citizenship: Critical making and social media*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9568.001.0001>
- Stehagen, H. (2014). Språk i alla ämnen: Handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning. Gothia fortbildning.
- Thomsson, H. (2003). Feministiskt integrationsarbete—Eller vem ska definiera vems behov? I P. de los Reyes, I. Molina, & D. Mulinari (Red.), *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: En festskrift till Wuokko Knocke* (s. 69–92). Atlas.
- Thomsson, H., & Hoflund, L. (2000). *Vem ska hjälpa vem? En kritisk analys av arbetsmarknadspolitiska insatser riktade till kvinnor med invandrarbakgrund* (2000:9). IFAU - Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. <https://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Rapporter/2000/Vem-ska-hjalpa-vem-En-kritisk-analys-av-arbetsmarknadspolitiska-insatser-riktade-till-kvinnor-med-invandrarbakgrund/>

”Livet är ett tematisk lärande”

en studie om didaktisk förnyelse på folkhögskola

Johanna Darnéus

Inledning

Vad händer om vi blandar klassiska skolämnen såsom matematik, svenska som andraspråk och historia med teman som *Superhjältar* och *Kvinnan bakom allt?* Ett möjligt svar finns i denna uppsats.

Vårterminen 2021 inledde en av landets folkhögskolor ett för dem nytt didaktiskt arbetssätt när personalen började arbeta tematisk. Med vetskapen att den nya högskoleförordningen 2022 fokuserar mer på metoder och processer och mindre på specifika ämneskunskaper samt med tanken att tydliggöra folkhögskolans uppdrag bestämde lärare och skolledning att detta var vägen in i framtiden (Utbildningsdepartementet, 2018).

Syftet från skolans sida har varit att betona det gemensamma lärandet och att tydliggöra kopplingen mellan skolans värld och deltagarnas erfarenheter och vardag. Skolan ska vara en integrerad del av världen och dess funktion är att skapa helhet och samsyn snarare än att checka av kunskapsmoment.

Den nya didaktiska innovationen sjuösettes i januari 2021 samtidigt som skolan, till följd av den pågående covid-19-pandemin, övergick till distansstudier. Jag har följt arbetet med terminens två teman *Superhjältar* och *Kvinnan bakom allt* mellan februari och april. Mitt fokus är lärarna, då de är centrum i didaktiken och eftersom jag anser att deras inställning till, och framställning av, tematisk undervisning spelar en stor, kanske avgörande roll för hur deltagarna tar emot det nya arbetssättet. Forskning visar också på en stark koppling mellan lärares praktik och deltagares lärande och resultat (Katz & Ain Dack, 2017; Strandberg, 2017).

Min empiri består av djupintervjuer med fem lärare för Allmän kurs på gymnasienivå. Kvalitativ intervju är i min mening den metod som bäst belyser pedagogers uppfattning av tematiskt, ämnesöverskridande arbete. En enkätundersökning hade inte gett mig de beskrivande och ingående svar jag har sökt. Frågorna i intervjuerna har varit öppna och följdfrågorna många. Av forskningsetiska skäl är respondenterna anonyma. (Dime-näs, 2007)

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka didaktiska lärdomar som kan dras från lärarnas tematiska arbetssätt på folkhögskolan.

Frågeställningarna är:

1. Varför, hur och med vad arbetar lärarna tematiskt?
2. Vilka möjligheter och utmaningar har de mött?
3. Vilka rekommendationer för att underlätta andra (folkhög)skolors övergång till tematisk undervisning ger de?

Bakgrund

Folkhögskolor har generellt en tradition av förnyelse, bland annat genom att starta nya kurser, testa nya arbetssätt och öppna upp för nya eller särskilda målgrupper (Andersson, Harlin & Colliander, 2020). Folkhögskolan som är i centrum för denna studie har under sina drygt hundra år gått från att vara en skola för unga kvinnor och män från trakten till en skola för alla. En skola som vill verka för ökad demokrati och utjämnade kunskapsklyftor (Söderquist, 1993). För att tydliggöra skolans uppdrag som folkhögskola har tanken på att fokusera mindre på ämnesstudier och mer på vad skolan vill att kursdeltagarna ska få med sig när de har slutat på skolan kommit upp, både från lärare och skolledning. Den tematiska undervisningen kommer som ett led i det.

Definition av tematiskt arbetssätt

Grundtanken i ett tematiskt arbetssätt är att elevernas erfarenheter är utgångspunkt för lärandet, menar Jan Nilsson i *Tematisk undervisning* (2007), där han skriver om tematiskt arbetssätt i grundskolan. Det är ett tvärvetenskapligt synsätt där ämnen integreras. Andra kännetecken för tematisk undervisning är att den är oberoende av traditionella läromedel,

att skönlitteraturen har en central funktion och att färdigheter såsom att läsa och skriva övas i funktionella sammanhang. Ytterligare ett utmärkande drag för tematisk undervisning är att det kan hålla på så länge som deltagare och lärare tycker att det behövs.

Den aktuella folkhögskolan kallar sitt nya arbetssätt för tematiskt och ämnesövergripande. Jag benämner det tematiskt eftersom det ämnesövergripande perspektivet ingår däri (Nilsson, 2007). Ibland skriver jag tematiskt *arbetssätt*, andra gånger tematisk *undervisning*, eftersom jag sätter ett likhetstecken mellan dem.

Många folkhögskolor bedriver tematisk undervisning, eftersom utbildningsformen i sig strävar efter att relatera till och påverka samhället, skriver Colliander, Malmström och Millenberg i *Om folkhögskolan – en särskild utbildningsform för vuxna* (Andersson et al, 2020). Beröringspunkterna mellan folkhögskolans syn på undervisning och lärande och tematisk undervisning är många. Båda fokuserar på helheten, på kollektivet och betonar samtal och interaktion. På folkhögskolan och i tematisk undervisning utgår lärandet från deltagarnas erfarenheter. De delar synen på lärande som en livslång process.

Tidigare forskning

Trots den gedigna erfarenheten av tematisk undervisning inom folkhögskolan är forskningen om detta arbetssätt inom vuxenutbildningen, åtminstone i svensk kontext, obefintlig. Således presenterar jag här forskning om pedagogers syn på detta arbetssätt inom förskola och grundskola. Jag använder mig av lärarstudenterna Jeanette Jönsson och Annika Skoogs examensarbete ”Pedagogers beskrivning av tematiskt arbetssätt” (2004) och Rasmus Nirums dito ”Lärares uppfattningar om ämnesintegrerad undervisning” (2018).

I förskolans läroplan står det att ”med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande” (Lpfö18). När läroplanen skulle revideras för ett antal år sedan lade regeringen fram ett förslag om att stryka formuleringen eftersom regeringen inte ville förespråka en speciell undervisningsmetod. Protesterna blev dock så högljud- da att skrivningen fick stå kvar. Tematiskt arbete har med tiden kommit att definiera förskolan och bli en motvikt till skolans ämnesindelning. In-

formanterna i Jönsson och Skoogs forskning menar till exempel att barnet är i fokus i förskolan medan ämnet är skolans fokus och att förskolan betonar *arbetsättet* snarare än *innehållet*.

Jönsson och Skoog (2004) undersöker hur pedagoger på två olika förskolor upplever tematiskt arbetssätt. Deras forskningsresultatet visar att tematisk undervisning är ett roligt och varierat arbetssätt för både barn och personal. Barnen får en helhet i sin skoldag, vilket både de och personalen uppskattar. Pedagogerna får med alla ämnen på ett naturligt sätt. Däremot är tematiskt arbete arbetsamt och stressande för personalen. De intervjuade vittnar om brist på tid till att planera, utvärdera och reflektera (Jönsson & Skoog, 2004).

De senaste åren har grundskolan börjat närma sig förskolans tematik. Men när förskolan kallar det tematiskt arbetssätt benämner grundskolan det som ämnesintegrerad eller ämnesövergripande undervisning. Då skolans läroplan skrevs om var en av förändringarna ett ökat fokus på ämnesövergripande arbete. Där står att eleven ska få möjlighet att arbeta ämnesövergripande och att de olika ämnesområdena ska samordnas för att eleverna ska få en helhetssyn över olika kunskapsområden (Lgr11). Skrivningen kvarstår i den senaste uppdateringen av läroplanen som gäller från 2022 (Lgr22).

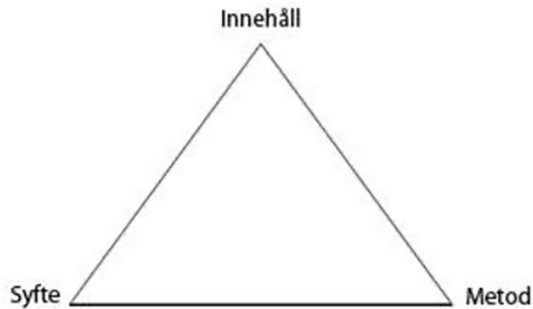
Rasmus Nirum (2018) har undersökt om naturvetenskapslärare uppfattar ämnesintegrerad undervisning positivt eller negativt. De intervjuade lärarna delar samma definition av arbetsättet och anser att den stora fördelen är arbetsättets anknytning till verkligheten. Det ökar elevernas motivation och förståelse för undervisningen.

Hinder i arbetsformen handlar bland annat om lärares rädsla för att tappa kontrollen över undervisningen och risken att tappa bort viktiga ämneskunskaper. För att undvika detta bör man inom naturvetenskapen undervisa eleverna både ämnesspecifikt och ämnesintegrerat, menar de intervjuade (Nirum, 2018).

”Deras forskningsresultatet visar att tematisk undervisning är ett roligt och varierat arbetssätt för både barn och personal.”

Inspiration ur litteraturen

Didaktik betyder undervisningskonst och i didaktiken står läraren i centrum. Didaktiken ställer tre frågor: vad (innehåll), hur (metod) och varför (syfte). Exempelvis vad läraren undervisar i, på vilken sätt hen undervisar och vad som är syftet med det material och den undervisningsform som läraren har valt. Dessa hänger ihop och illustreras ofta som en triangel (Larsson, 2013).



Figur 1: Den didaktiska triangeln (Skolverket, 2011)

Olika teorier och begrepp har inspirerat mig under uppsatsens gång men de som kännetecknar både folkhögskolans och det tematiska, ämnesövergripande arbetssättet och som jag därför främst har valt att analysera uppsatsens empiri utifrån är:

1. Lev Vygotskij tolkad av Lars Strandberg, Steven Katz och Lisa Ain Dack om vikten av *samspel*, *kollegialt lärande* och *delaktighet* för inläring.
2. Jan Nilsson om deltagarnas *erfarenheter* och *meningsfulla* studier i tematiskt arbete.

Det finns skilda sätt att se på skolan, lärande och samarbete. Ett är det individualistiska synsättet där skolan är en plats för konkurrens och där samarbete är tidsslöseri. Det andra är ett socialt interaktivt synsätt inspirerat av pedagogen och filosofen Lev Vygotskij med utgångspunkten att både lärare och elever (eller deltagare) lär genom samarbete. Enligt Vygotskij är lärande situerat och sker i ett socialt sammanhang genom mänsklig interaktion. Folkhögskolan och det tematiska undervisningssättet betonar vikten av just samspel och samarbete både deltagare emellan, lärare emellan och mellan lärare och deltagare (Strandberg, 2017).

Eftersom pedagogerna är uppsatsens fokus använder jag termen kollegialt lärande som har sin grund i Vygotskijs synsätt. Kollegialt lärande betyder att arbetslag, i det här fallet lärare, genom olika former av kompetensutveckling tillägnar sig kunskap för att utveckla undervisningen (Katz & Ain Dack, 2017).

Inom folkhögskolan benämns elever som deltagare eftersom folkhögskolan betonar delaktigheten och deltagarnas inflytande i studierna. Folkhögskolestudierna utgår från deltagarnas erfarenheter och suddar ut gränsen mellan skola och samhälle (Andersson et al, 2020). Vygotskij har liknande tankar när han menar att barn lär sig bäst genom att de får vara delaktiga i att lösa en uppgift, får vara med i processen och får lyssna till varandra. Vygotskij betonar vikten av en förändringsprocess för lärandet (Strandberg, 2017).

Ett sätt att öka deltagarnas intresse för studierna är att de känns *meningsfulla*, menar Jan Nilsson, lektor i svenska. Han menar att skolan kan nå dit om deltagarna lär sig skriva, läsa, räkna etcetera genom undervisning som utgår från deras verklighet och erfarenheter. Precis som Vygotskij prioriterar han samarbete och dialog (Nilsson, 2007).

Resultat

Innehåll och upplägg i nya arbetssättet

Min uppsatsempiri består av djupintervjuer med fem av de nio lärare som arbetar i Allmän kurs på gymnasienivå. De undervisar i svenska som andraspråk, samhällskunskap, historia, religion, naturkunskap, matematik och engelska. Jag har försökt få en spridning i kön, ålder, etnicitet och erfarenhet bland de intervjuade (Dimenäs, 2007).

I resultatdelen beskriver och analyserar jag det nya undervisningssättet utifrån valda teorier och begrepp ur litteraturen. Jag inleder med en kort introduktion kring de didaktiska frågorna vad och hur. Svaret på frågan varför har getts i uppsatsens inledning.

Den valda folkhögskolans didaktiska innovation – ett tematiskt arbetssätt – inleddes under vårterminen 2021. Under höstterminen 2020 bestämde kollegiet i Allmän kurs på gymnasienivå att 2021:s första tema skulle vara *Superhjältar*. Förslaget kom från en av kollegiets lärare med

erfarenhet av tematiskt arbete och som tidigare framgångsrikt hade använt sig av temat. Inför terminens andra tema framförde flera deltagare en vilja att studera temat kvinnor. 2021 var det hundra år sedan Sveriges kvinnor fick rösta för första gången i historien, internationella kvinnodagen närmade sig och lärarna kom fram till temat *Kvinnan bakom allt*.

Temainnehållet planerades så att de skulle vara utvecklande och intressanta för deltagarna och kopplade till ny forskning. Lärarna valde olika arbetsätt och inlärningsmodeller såsom grupparbete, individuellt arbete samt skriftlig och muntlig presentation. Även materialet skulle vara varierat och skönlitterära noveller blandades med gästföreläsare, teater och film.

Kollegiet bestämde att de skulle ha en och en halv veckas framförhållning och träffas varje onsdag för att lägga upp nästnästa veckas lektionsinnehåll. Tidigare under veckan skulle varje klassmentor ha haft mentorssamtal i helklass där deltagarna gett feedback på temat och undervisningen. Med hjälp av deltagarnas feedback samt respektive lärares feedback skulle de gångna veckorna utvärderas. De kom även att spåna kring kommande uppgifter som skulle passa samtliga fyra klassers olika kunskapsnivåer, bestämma vilka lärare som skulle leda vilka lektionspass, vilka som skulle rätta och när det skulle göras.

Möjligheter och utmaningar med tematisk undervisning

Mer samarbete

Det nya arbetssättets absolut största skillnad är att lärarna samarbetar i högre grad än tidigare. Innan hade de stundtals arbetat tillsammans i mindre grupper eller i enstaka projekt. Skolan hade en temavecka per termin vilket hade gett dem en viss hint om tematisk undervisning. Numera samplanerar, samundervisar och sambedömer de.

”Förr var det så här: Du satt på din stol och planerade din lektion, du gick till klassrummet, stängde dörren, du hade lektion. Sen gick du tillbaka till din stol.”, säger en av lärarna.

Hen säger att lärarna nu gör allting tillsammans från start till slut. Läraren berättar att hen känner sig mer trygg och mindre ensam i det nya

arbets sättet och en stor fördel är att hen har fått inblick i flera nya ämnen och i samtliga klasser.

Läraryrket har länge varit ett ensamt arbete, precis som läraren ovan beskriver det tidigare arbetssättet. Men det är inte så människor, varken lärare eller deltagare, utvecklar och lär sig, menar Strandberg (2017) i sin tolkning av Vygotskij. Vygotskij förkastar idén om att intelligens skulle vara intressant. Den aktivitet som sker *mellan* huvud, inte *inom* en persons huvud, är det viktigaste, hävdar han. Han skriver att samspel grundlägger utveckling. Meningsfull interaktion är grund till allt lärande, hävdar Strandberg i Vygotskijs anda. På liknande sätt som deltagarna behöver en lathund för studieteknik kan lärarna behöva en lathund för lärande samtal, skriver Strandberg (2017).

Mindre självbestämmande

Ett tätt samarbete innebär dock att egenintressen får stå tillbaka. En av respondenterna säger sig värdera folkhögskolans frihet och flexibilitet högt. Hen uppskattar att folkhögskolan inte behöver rätta sig efter skolans läroplan eller har moment att bocka av (Andersson et al, 2020). Hen tycker att tematiskt arbetssätt med fokus på helhet, samarbete och dialog låter som sunt förnuft. Ändå känner läraren sig inte helt bekväm i det nya arbetssättet. Eftersom så många lärare är inblandade och det då finns en tydlig planering som måste hållas anser hen att möjligheten till flexibilitet gått förlorad.

Om jag tidigare gick in i klassrummet med en plan om vad jag skulle undervisa och det exempelvis hade hänt en stor nyhet som deltagarna ville diskutera kunde jag ändra plan direkt. Det kan jag inte nu. Jag känner mig instängd.

En annan kollega säger att hen i det nya arbetssättet får ge avkall på vad hen vill. Hen beskriver det som att stundtals vara ute på hal is i terminens andra tema *Kvinnan bakom allt*.

Jag är expert inom mitt område, jag vill inte prata politik och religion. Ska jag diskutera kvinnans frigörelse? Det känns personligt och inte faktabaserat och då blir det svårt för mig. Alla måste få dela med sig av det de kan bäst.

Röd tråd underlättar lärandet

En av lärarna ser livet som ett tematiskt lärande där man kopplar ihop saker. Det tematiska arbetssättet ger ett helhetstänk, en röd tråd och en högre kvalitet på undervisningen, anser hen. När lärarna har ett gemensamt mål och inte spretar åt olika håll i sina bubblor lär sig deltagarna både mer och bättre. De förstår kunskapen på ett annat sätt än när man pratar om olika saker i skilda ämnen. Folkhögskola är bildning för livet, inte kortsiktigt lärande, säger hen.

Även lärarna har lärt sig mer, hävdar en av kollegorna. Hen beskriver det nya arbetssättet som stimulerande eftersom hen tvingas tänka utanför

sina egna ramar. Enligt läraren handlar det nya arbetssättet främst om *hur* lärarna arbetar, inte vilket material de använder. Material finns det i massor, menar läraren. Hen säger sig ha utvecklats mycket i arbetet på bara några månader. ”Temat kan vara kämpigt till en början eftersom det utmanar mer traditionella arbetsformer, men redan efter kort tid övergår tveksamheten sannolikt till entusiasm”, säger hen.

*”Temat kan vara
kämpigt till en
början efter-
som det utmanar
mer traditionella
arbetsformer, men
redan efter kort
tid övergår tvek-
samheten sannolikt
till entusiasm.”*

En anledning till att både en del lärare och deltagare kan uppleva motstånd mot det nya arbetssättet kan vara att den mänskliga hjärnan är mer programmerad för överlevnad än för utmaning. Det kan kännas obehagligt att gå utanför sin bekvämlighetszon, skriver Katz och Ain Dack i *Professionsutveckling och kollegi-*

alt lärande (2017), men det är en grundläggande förutsättning för lärande. Och lärande, det vill säga en bestående förändring av vårt sätt att göra eller tänka, är enligt många ett av skolans främsta syften (Katz & Ain Dack, 2017).

Leif Strandberg är inne på samma linje i sin tolkning av Vygotskij när han skriver att en lärande elevgrupp gagnas av ett lärande lärarlag. Ett sådant lärarlag definierar han som ett arbetslag där alla hjälps åt och där

deltagarna är alla lärares ansvar. Lärarna frågar ofta varandra om råd, lyssnar på de råd de får, uttrycker vad de tänker och visar med vad de kan och vet. Ingen fråga är för liten eller för dum för de tillskriver varandra kompetens och duglighet (Strandberg, 2017).

Vardagsnära och erfarenhetsbaserat

Alla intervjuade lärare tycker att det nya arbetssättet är roligare och att temat känns mer vardagsnära för både lärare och deltagare. Till en början tyckte några deltagare att superhjälte temat var barnligt men när de hade arbetat med det ett tag, och förstått den större innebörden, ändrade de synsätt, säger en av lärarna.

I superhjul-te temat diskuterade de hjältar och antihjältar och varje deltagare skrev en uppsats om en person som de beundrar. En deltagare skrev om forskaren Stephen Hawking, en annan om sexualupplysaren Elise Ottesen Jensen och en tredje om rymdfilmerna Star Wars (Stjärnornas krig). När det var dags för temabyte undrade några deltagare varför de skulle ha kvinnor och inte män som tema. Kvinnotemat handlar mycket om rätten att få välja vem man vill vara, om jämställdhet, kvinnosjukdomar och mäns våld mot kvinnor. Det är frågor som rör alla, menar lärarna. Bland annat såg de filmen rösträttsfilmen Suffragetterna, teater om den sexstrejkande Lysistrate och lyssnade på en föreläsning om normkritik. De studerade och problematiserade sjukdomar som främst drabbar kvinnor. Lärarkollegiet bjöd in författaren Elaf Ali, en ung kvinna som har tagit sig ur hedersvåld och förändrat sin pappas syn på hederskultur. Lärarna ville medvetet undvika att undervisningen hamnade i "kvinnan som offer" och lyfte därför medvetet fram starka kvinnor och styrkor hos kvinnor.

Här tolkar jag det som att lärarkollegiet har utgått från deltagarna, precis som exempelvis Nilsson (2007) menar att tematisk undervisning ska göra. Undervisningens kärna bör vara innehållet och innehållet ta sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter, hävdar han. En majoritet av deltagarna på den utvalda folkhögskolan är kvinnor och flera av dem kommer från länder där hederskultur råder. Nilsson (2007) kritiserar färdighets träning som enbart syftar till att lära sig bokstäver eller memorera verbformer och skriver att deltagarnas uppgift borde vara att reflektera och argumentera snarare än att lära sig så mycket fakta som möjligt för att sedan

reproducera den via prov eller redovisningar. Nilsson anser att färdigheter ska tränas i autentiska sammanhang med öppna frågor som uppmuntrar till diskussion och nya tankar (Nilsson, 2007).

Tidsbrist

Vad samtliga intervjuade påtalar är tidsbrist och många önskar att de hade kunnat få en hel dag, i stället för en halv dag, till planering. De menar att planeringen är a och o vid tematiskt, ämnesövergripande arbete och säger att de underskattade hur mycket tid själva grundarbetet skulle ta.

Jönsson och Skoogs (2004) och till viss del Nirums (2018) forskningsresultat pekar i samma riktning: tematiskt arbetet tar mycket tid i anspråk. Arbetet behöver planeras, genomföras, reflekteras kring och dokumenteras. Temat i sig är inga problem, men saker runtomkring såsom fasta lektioner som inte går att flytta eller att hitta lediga lokaler, är en utmaning (Jönsson & Skoog, 2004; Nirum, 2018).

De intervjuade pedagogerna är av samma uppfattning: ”Temat i sig är inga problem, det är schematekniska saker som strular till det”, säger en av lärarna och ger exempel med att en del lektioner inte alltid är inkluderade i det nya arbetssättet.

Dubbelarbete

Vad som skulle bli en utmaning på folkhögskolan var kollegiets beslut att ägna två dagar i veckan till temat och tre till traditionell ämnesundervisning. Tanken var att våren 2021 skulle bli en testtermin och en mjukstart. Resultatet blev snarare dubbelarbete både för lärare och deltagare, dock främst under det första temat. En del lärare var måna om ”sina timmar” och ”sina moment” eller som en av lärarna säger:

Jag kan inte ge behörighet i mitt ämne om jag inte har gått igenom en del av ämnesområdena. Det finns vissa saker i mitt ämne som deltagarna måste ha en liten inblick i, inte en lista att checka av men de ska ha en viss förståelse för det.

Två andra respondenter uttrycker en liknande känsla. De får medhåll av Nilsson (2007) som menar att problem med betygsättning kan uppstå om eleverna ska få traditionella ämnesbetyg.

Ett tydligt mönster i deltagarnas utvärdering efter första temat är kritiken över att både ha tema och traditionell undervisning. De var stressade över mängden inlämningsuppgifter och uttryckte sig ofta så här: ”kan ni inte bestämma er om ni ska ha det ena eller det andra?”, enligt en av de intervjuade lärarna. I efterhand är lärarna självkritiska:

Vi var ovana och vågade inte ta hela steget ut. Pandemin komplicerar det hela. Många var tveksamma för både nytt arbetssätt och distansstudier. Det var av hänsyn till deltagarna som vi inte vände på allt på en gång

Enligt Nilsson (2007) är den största fördelen med ämnesöverskridande teman att lärandet får pågå en längre sammanhållen tid, där deltagarna inte behöver avbryta vad de håller på med efter fyrtio eller sextio minuter. Inte heller behöver de ändra sitt intellektuella fokus från lektion till lektion. Men, det är precis vad som hände när deltagarna i Allmän kurs på gymnasienivå varvade tema med ämnesstudier. ”En del av dem blev förvirrade och visste inte om det var tema eller ’vanlig lektion’”, säger en av lärarna.

”Riktig” undervisning och källkritik på ”riktigt”

”När ska vi ha vanliga lektioner?”/”riktig undervisning?”, hördes då och då i de digitala klassrummen. Deltagarna menar traditionell ämnesundervisning, hävdar lärarna och säger att det nya arbetssättet är en stor omställning för alla parter. ”Om det nya arbetssättet kräver av oss att hitta annat material och källor så kräver det detsamma av dem. Vi kan inte bara hänvisa till sidor i en lärobok eller till digitalt material”, säger en lärare.

Å andra sidan menar läraren att informationssök och källkritik får en naturligare plats i arbetsprocessen i det nya arbetssättet. Hen tar kvinnotemat som exempel, där deltagarna fick i uppgift att komma med förslag på förebyggande insatser som kan motverka brott som i första hand drabbar kvinnor. Det blev då självklarare att söka andra källor än vad som eventuella läromedel ger, menar läraren. Hen ger ytterligare ett exempel på hur informationssök och källkritik övas på ett autentiskt sätt och det är när svenska, matematik och samhälle mixas och deltagarna ska leta statistik över uppgifter från olika källor.

Lärarna ser en koppling mellan deltagarnas kunskapsnivå och inställ-

ning till det nya arbetssättet. Ju längre kunskapsnivå en deltagare har, desto mer kritiskt inställd till det nya arbetssättet är den. ”De på nybörjarnivå tycker att en lärobok är riktig undervisning. Det handlar om trygghet, om att våga släppa läroboken och för att kunna göra det behöver du en viss grundläggande kunskap”, säger en av respondenterna. De andra intervjuade som undervisar på nybörjarnivå instämmer.

Lärobokens död och skönlitteraturens charm

Samtliga intervjuade hävdar att läroboken har fått mindre plats i det nya arbetssättet och att skönlitteraturen, främst i novellform, har fått desto större plats. Läroböcker i språk tar upp grammatik, ordkunskap och stavning men utan en kontext. Det är inte så verkligheten ser ut, säger en av lärarna. Däremot menar hen att läroboken har spelat en viss roll som komplement till övrig undervisning under pandemin.

Läroboken har förlorat sin styrande funktion och bör endast användas om den behövs, hävdar Nilsson (2007). För att en (läro)bok ska fylla ett syfte måste den vara meningsfull, handla om sådant som deltagarna är intresserade av eller har erfarenhet av, ha någonting med deltagarnas egen värld att göra och ge deltagarna en möjlighet att känna igen sig, jämföra, hålla med, bli arga, ledsna eller glada. De läroböcker som uppfyller dessa krav, skriver han, är ungefär lika sällsynta som änglar i klassrummen (Nilsson 1007).

Skönlitteratur som passar till valda teman kan däremot vara en stor kunskapskälla då den oftast innehåller en berättelse eller en problematik som inte läroböckerna har och deltagarna kan oftast koppla litteraturen till verkligheten och den egna erfarenheten, argumenterar han. Han förespråkar problemorienterade, relationsinriktade teman såsom *kärlek* eller *ensamhet* snarare än *vikingatiden* eller *hundar* eftersom chansen, enligt honom, att eleverna producerar ny kunskap snarare än att reproducera fakta och kopierar ur läroböcker då är större (Nilsson, 2007).

Detta är någonting som kollegiet har tagit fasta på i valet av tema, exempelvis i Superhjältetemat där deltagarna utforskade hjältar och antihjältar men kanske främst i *Kvinnan bakom allt* där de problematiserade könsroller, heteronormer, tradition och kultur.

Delaktighet och olika roller

Ett av folkhögskolans didaktiska kännetecken är att den utgår från deltagarnas erfarenheter. Deltagarna på folkhögskolan är vuxna och har som sådana med sig en mängd olika erfarenheter. För att väcka deras lust att lära är det viktigt att studierna känns meningsfulla och att de är med och bestämmer vad de ska studera (Andersson m. fl., 2020). På den aktuella folkhögskolan valde lärarna temat *Superhjältar* och lärare och deltagare gemensamt *Kvinnan bakom allt*. Men det var inte helt lätt att få i gång deltagarna.

”Deltagarna tycker att det är jobbigt att komma på ett tema. Det ska ju du bestämma, du är lärare, säger de”, berättar en av lärarna. Hen tror att det handlar om deltagarnas syn på deltagares respektive lärarens roll. Respondenten säger att deltagarna har fått ta större plats/utrymme i det nya arbetssättet.

Deltagarna har delats in i basgrupper och dessa har varit ett stort stöd åt varandra, menar lärarna. Klasserna har även tidigare delats in i basgrupper men grupperna har fått en viktigare, mer central, roll i det nya arbetssättet eftersom lärarna har behövt tid till samplanering och samrättning. Deltagarna har då haft egna samlingar och tagit stort eget ansvar. ”För oss lärare handlar det om att släppa kontrollen som inte kräver feedback. Det är ett arbetssätt som lärare och deltagare får träna in”, säger en av lärarna.

Didaktiska lärdomar och rekommendationer

Att möjligheterna med den didaktiska innovationen *tematisk undervisning* överträffar utmaningarna är respondenterna överens om. Samtliga rekommenderar andra folkhögskolor att arbeta tematiskt eftersom det, enligt dem, går i linje med folkhögskolans syn på lärande. ”Folkhögskolan har en stor frihet, i det nya arbetssättet använder vi den på ett bättre sätt. Vi poängterar och fördjupar tanken med folkbildning och folkhögskolans roll, säger en av lärarna.

De rekommenderar andra skolor att vara beredda på att det nya arbetssättet tar tid och kraft; att välja ett brett, problemorienterat tema och att ha mycket god framförhållning. Det är viktigt att ha en struktur för mötena och att göra dem så effektiva som möjligt, menar de intervjuade. Flera

av lärarna säger att de efterhand har fått en informell mötesordförande som ser till att kollegiet håller sig till ämnet. Det är också viktigt att våga fatta beslut och att vara tydlig i vad som ska göras samt hur och vem som gör det, menar flera av dem.

En lärdom från första temat är vikten av ett tema som deltagarna tycker är meningsfullt och kan relatera till. En av lärarna undervisar även på grundnivå och då bland annat i en yrkesförberedande klass. För dem är superhjältar irrelevant, de kan inte koppla det till sina erfarenheter, hävdar hen. I stället har hen haft ett eget tema med klassen, ett hälsotema. En annan lösning hade varit att tolka temat bredare såsom allmän kurskollegiet har gjort och exempelvis undervisa om hjältar eller förebilder. Då kan alla från mannen som gav en främling på stan hjärt- och lungräddning till mamma eller Florence Nightingale rymmas inom temat. Terminens andra tema, *Kvinnan bakom allt*, var medvetet brett för att rymma alla ämnen, olika perspektiv och infallsvinklar.

Viktigast av allt, tycker flera av de intervjuade lärarna, är att vara tydlig gentemot deltagarna om syftet med det nya arbetssättet. Enligt Vygotskij i Strandbergs (2017) tappning kännetecknas mänskliga aktiviteter av att de är målinriktade. I det dagliga arbetet i klassrummet är det viktigt för deltagarna att inte bara känna till mål och syfte med vad de gör utan också vara delaktiga i målsättningen. Deltagarnas engagemang växer då de får vara med och bestämma målbestämning och hur de ska använda inlärningsredskapen (Strandberg, 2017).

Tematisk undervisning, ämnesundervisning eller en annan didaktisk design? Kanske är det inte arbetssättet som är det viktigaste utan som Staffan Larsson skriver i *Vuxendidaktik* (2013) att *de flesta arbetssätt* fungerar bra om arbetslaget har viljan och ambitionen att verkställa dem. Genomförs förändringar slarvigt kan de slå tillbaka och motivera ett återgång till det gamla undervisningssättet. Han betonar vikten av att vara väl förberedd i introduktionen av det nya arbetssättet och att påminna sig själv, varandra och deltagarna om själva poängen med den förändrade didaktiken.

Referenser

- Andersson, P., Colliander H., & Harlin E. (red.). (2020).
Om folkhögskolan – En särskild utbildningsform för vuxna.
Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare – Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik.* Liber.
- Jönsson, J., & Skoog, A. (2004). ”Pedagogers beskrivning av tematiskt arbetssätt”. Examensarbete, lärarutbildningen, Högskolan Kristianstad.
- Katz, S., & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande – framgångsstrategier och utvecklande motstånd.* Natur & Kultur.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande.* Natur & kultur.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning.* Studentlitteratur.
- Nirum, R. (2018). ”Lärares uppfattning om ämnesintegrerad undervisning”. Examensarbete lärarutbildningen, Malmö universitet.
- Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar.* Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2018). ”Nya antagningsregler till högskolan – mer fokus på kompetens”. Pressmeddelande.

Bilaga 1: Intervjufrågor

Vad och hur?

1. Vad innebär ett tematiskt arbetssätt för dig?
1. Vilka förberedelser krävs?
2. Hur och vem har valt teman? Varför?
3. Hur mycket har ni utgått från deltagarnas erfarenheter och intressen när ni har planerat/bestämt/lagt upp det tematiska arbetet? Varför?
4. Hur har ni gått vidare efter att ha valt tema?
5. Hur har ni tänkt när ni har valt innehåll till respektive tema?
6. Hur har ni anpassat innehållet utifrån deltagarnas språkliga nivå och ämneskunskaper?
7. Hur viktigt tycker du att det är att berätta för deltagarna om arbetssättets syfte och mål?
8. Hur tänker du kring bedömning, examination och tema?
9. Vilken respons har ni fått från deltagarna? Vad tänker du om det?
10. Vilket utrymme har reflektion och dokumentation kring temat fått? Det vill säga utvärdering både hos lärarna och deltagarna.

Varför?

1. Varför har ni valt att arbeta tematiskt? Anser du att arbetssättet uppfyller sitt syfte?
2. Varför har ni valt att arbeta tematiskt på det sätt ni har gjort med exempelvis två temadagar i veckan och traditionell ämnesundervisning de resterande tre?

Fördelar och nackdelar

1. Finns det ämnen som är svåra att integrera i det tematiska arbetssättet?
2. Vilka är fördelarna respektive nackdelarna med arbetssättet?

Övriga frågor

(Observera att till alla frågor nedan tillkommer följdfrågan: jämfört med traditionell ämnesundervisning)

1. Vilken roll har nedan haft i det tematiska arbetet:
 - skönlitteratur
 - läroböcker
 - du som lärare
 - deltagare och vilket inflytande samt varför
 - gruppen
 - samordnaren
 - coachen från huvudskolan
 - kollegan med erfarenhet av tematiskt arbete
 - den pågående pandemin
2. Finns det någon deltagargrupp som gynnas eller missgynnas av tematiskt arbete?
3. Anser du att ni har fått de resurser som krävs för att kunna genomföra detta arbetssätt?
4. Hade arbetsplatsen eller skolan ett gemensamt arbetssätt innan?
5. Vilken är den största skillnaden med det nya arbetssättet, enligt dig?
6. Blir undervisningen mer folkhögskolemässig med tematiskt arbete?
7. Skulle du rekommendera andra folkhögskolor och skolor att arbeta tematiskt? Varför? Varför ej? Om du svarar ja: vilka rekommendationer skulle du i så fall ge?

Del 2: Kursutveckling

Konsten som pedagogik

frigörande folkbildning genom kreativt skrivande

Karin Nilsson

Inledning

Vid en hastig blick på folkhögskolornas skrivarkurser ser en att många handlar om att förverkligas som författare. Lyckade estetutbildningar handlar många gånger om utgivning, om slutprodukt, om entreprenörskap och om att färdigställda projekt. Jag vill att fokus ska vara på den personliga och konstnärliga utvecklingen. Jag vill upptäcka berättelser som kanske inte direkt syns, som växer fram i processer där vi närmar oss och sträcker oss mot ett ämne – inte blir experter i skrivarkonsten som

hantverk. Där vi frodas som människor och delar våra erfarenheter med varandra. För hur bedömer en vad som är att lyckas? Och när är en färdig?

”För hur bedömer en vad som är att lyckas? Och när är en färdig?”

En viktig del av folkhögskolornas uppdrag är att: "...ge alla möjlighet att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället.” (Regeringen.se, u.å.) Det tar jag fasta på i tankarna kring att starta en skrivarkurs med aktiva ak-

törer i både kulturliv och övrigt samhälle. Jag vill också problematisera kring rekrytering till och representation i de särskilda kurserna. På särskilda kurser har deltagarna generellt en annan bakgrund och ett annat kapital vad gäller studier och ekonomi än vad deltagarna på Allmän kurs har. Sedan 2013 har skolan jag följt en filial, detta efter att kravet kom på folkhögskolorna att bedriva minst 15 procent av verksamheten som Allmän kurs (Riksdagen.se, u.å.). Filialen placerades geografiskt i en större stad medan ursprungsskolan fanns och fortfarande finns i landsbygd. Där

finns även internat, även om den delen saknat deltagare på senare år.

Två andra viktiga delar i folkhögskolornas uppdrag är att: ”Bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet” samt att ”Bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen.” (Folkbildningsrådet.se, u.å.) Den aktuella skolan kan uppfattas mer som två skolor på grund av det geografiska avståndet, och de kursmässiga skillnaderna: det finns i princip ingen övergång mellan kurserna. Och deltagarna har olika orsaker till att de söker olika typer av kurser. Detta finns beskrivet i ett kapitel av Erik Nylander, Lina Rahm och Andreas Fejes i *Om folkhögskolan* (Andersson m. fl., 2020).

Varför söker då inte deltagarna på Allmän kurs vidare till de särskilda kurserna? Kan skrivarkurser vara en brygga? Hur möjliggörs en sådan bred ingång som möjligt? Kan det vara så att den breda representationen som finns på den allmänna kursen kan fångas upp och utveckla en skrivarkurs med ord om klass, kön, migration och ursprung i fokus? Och kan den ena den geografiska distansen?

Inspiration från litteraturen

Jag drömmer om att arbeta med folkbildning och estetiska ämnen och uttryckssätt. Att tillsammans med andra undersöka och uppleva olika kulturområden såsom bild, drama och litteratur samt gestalta världen och de egna erfarenheterna genom konst. Konsten som pedagogisk form och tanke är utgångspunkten för detta projekt och något att förhoppningsvis få jobba vidare med. Skapande kan förändra människor, öppna upp och frigöra. Olika perspektivtaganden kan göra nya världar synliga, prövandet oss modiga. Ett didaktiskt grepp ska vara att utgå från den egna platsen och sedan vidare, vi ska lyssna in, och sedan ut. Upplevelsens pedagogik handlar om att förutsättningarna för lärande och utveckling ökar när vi känner saker, blir berörda (Grünbaum, 2009). Då blir vi intresserade och engagerade. Då startar processer, vi kan vara kreativa. Att då få tillgång till olika konstarter kan öka chanserna till att utvecklas både personligt och konstnärligt. Detta kan vara omvälvande och innebära nya insikter, möten, att positioner flyttas och makt erövrar. Fantasin kan användas till att finna alternativ och vidare horisonter (Jonestone, 2015).

Jag har läst olika material och väljer att ta avstamp i den nya boken Om folkhögskolan. Jag kommer också att ha ett normkritiskt perspektiv samt plocka olika vuxendidaktiska grepp från folkhögskolläraryrket samt fylla på med teorier om konst och skapande och kreativa processer.

Pedagogik att verka utifrån är de vuxendidaktiska teorierna om motstånd, (åsikts)bildning, frihet och förändring. Ellen Key skapade ett nytt sätt att se på lärande som något annat än inmatning av kunskap (Björvall, 2019). Key hade progressiva visioner och ville se en skola utan betyg, tävlingar och läxor som stressar eleverna och riskerar att göra dem till konkurrenter. I stället såg hon en skola med fokus på utveckling, där mer sammanhållna block av de olika ämnena skulle gynna lärandet. Sång var också en viktig del för att uttrycka känslor. Det här finns i folkbildningen,

”Däremot finns tanken om att använda de fem sinnena samt att det praktiska och konkreta arbetet gynnar det abstrakta och komplicerade tänkandet.”

och på folkhögskolan som jag följer jobbar pedagogerna med tema i stället för enskilda ämnen. Matematik, engelska och svenska är de enda ”rena” ämnena och de jobbar med estetiska uttryckssätt.

Montessoripedagogiken, efter Maria Montessori, har tydligt fokus på barnets utveckling och inte de vuxnas (Björvall, 2019). Däremot finns tanken om att använda de fem sinnena samt att det praktiska och konkreta arbetet gynnar det abstrakta och komplicerade tänkandet. Det finns väl utvecklat material som barnen använder och lärandet ska även vara intressestyrt och följa barnets utveckling.

Här finns inslag av folkbildning, hur handen och hjärnan samarbetar samt tanken på att möta deltagarna där de är och se skolan som en vägvisare och inte kartbok. Dessa tankar vill jag ta med mig in i skrivarkursen. Jag som pedagog kan visa men ska inte leda. Jag vill vara en del av, men inte bestämma. Jag vill att vi ska mobilisera mot förtryck och jobba med feminism och antirasism.

Hur en kan arbeta med maktperspektiv finns beskrivet av Staffan Larsson. Han har didaktiska tankar om åsiktsbildande och tvångsfria samtal där olika motståndsrörelser kan växa fram (Larsson, 2013). Paulo Freire

skrev 1970 *De förtrycktas pedagogik*. Där tar han upp olika pedagogiska tankar kring frigörelseprocesser samt metoder för att tillsammans problematisera frågor där läraren inte är den dominerande vad gäller undervisningen (Freire, 2021). Han skriver om befriande och problemformulerande lärande. Det vill jag jobba med. Lösgöra, processa.

Anita Grünbaum teoretiserar tanken om *upplevelsens pedagogik* och om hur dramapedagogiken kan utveckla vår inlevelseförmåga, träna symboltänkande och uttrycksförmåga och stärka självkänslan genom kreativa processer (Grünbaum, 2009). Den har ett gränsöverskridande multimodalt och inkluderande språk som kan användas till att förstå både varandra och oss själva. Genom gruppprocesser kan vi utvecklas både personligt och konstnärligt.

I Keith Johnstones *Impro* talar han om vikten av spontanitet och hur vår kreativitet många gånger kvävs av den traditionella skolan (Jonestone, 2015). Fantasin elimineras och konstnärskap omöjliggörs, vi lär oss att upprepa de vuxnas bilder. Han jobbar mycket med lek, acceptans och öppna erbjudanden. Han jobbar även med associationer och något han kallar *automatiskt skrivande*, en metod för att se något inom sig, förutom sig själv. Det verkar väldigt intressant. Ytterst handlar det om drömmar och att inte censurera sig själv.

Filmen *Konst som pedagogik* har gjorts av Beth Newell med regi av Colin Izod. Den visades på Kunskapskanalen och fanns hos Utbildningsradion och skildrar skolsystemet på Kuba och scenkonst, *The Performing Arts*. Här visas skolor där konsten är en del av pedagogiken och där traditionen finns att gestalta sociala och personliga förändringar med konst. De löser problem och konflikter med hjälp av dramaövningar, de gestaltar frihet och förtryck. Det handlar om att omsätta lärandet i praktiken och även förverkliga drömmar. Dynamiken finns i gruppen och deltagarna/eleverna lär av och med varandra. Det handlar även om att få in konsten i livets alla delar. Jag tycker att det finns mycket att inspireras av här.

Vad gäller själva vuxendidaktiken finner jag teorier och tankar i *Om folkhögskolan* (Andersson m. fl., 2020). Här beskrivs hur undervisningskonsten och den fria och aktiva processen utformat folkhögskolan och dess pedagogik. Frivillighet och fantasi är ord som dyker upp, demokrati och delaktighet andra. Folkhögskolan har sedan starten haft som uppgift att förbereda människor på olika livsuppgifter och där har både de all-

männa och särskilda kurserna viktiga funktioner att fylla. Författarna beskriver även folkhögskolornas förflyttning från landsbygd till stad och hur nya deltagargrupper inkluderats i denna holistiska syn på människa och kunskap. Svenska från dag ett är ett exempel på nya kurser och nya målgrupper.

De praktiska och estetiska ämnena lyfts och vikten av det identitetsskapande syftet. Nyttä är ett svårbedömt och laddat ord som idag används i samhällsdebatten av politiska krafter som hotar hela folkbildningen (Dagensarena.se, 2021). Vikten av bildning och den personliga processen och upplevelsen poängteras samt vikten av det erfarenhetsbaserade lärandet där deltagarnas tidigare kunskaper tas med in i klassrummen. Samtal och relationer ses som avgörande faktorer för att erövra nya kunskaper och positioner (Andersson m. fl., 2020).

Boken tar också folkhögskolan in i framtiden och ställer frågor om inkludering och nya möjligheter och folkhögskolans unika kapacitet att kunna ställa om, möta upp och svara mot förändringar i samhället. Detta bär jag med mig in i tanken kring denna kurs.

Nödvändiga perspektiv är de normkritiska. Jag använder mig av boken *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Här finns teorier om kroppar, klass, funktionalitet och kön (Björkman, 2019). Inkludering är ett måste och något svårt. Att spegla sig själv, kritisera, studera, reflektera. Jag läser också om lärarkroppen, affekter, och vad som händer i klassrummen, vad jag bär med mig, hur jag reagerar. Och om hur jag ska våga stå kvar i min pedagogiska tanke och samtidigt vara inkännande. Här finns också teorier om processbaserat skrivande för pedagoger och jag hittar skrivprocessens gruppdynamik. Här kan material hämtas till den nya kursen.

Dialog med verksamheten

Jag har förankrat den pedagogiska idén hos två pedagoger som har många års erfarenhet av arbete inom konst, kultur och pedagogik. De har hjälpt mig att bolla idéer och kommit med olika synpunkter. Det arbetet fortsätter. Vi ska genom samtal bryta åsikter och tankar om de estetiska uttrycksätten. En av dem har jag intervjuat om kreativa processer. En har jag återkommande samtal med om just konst som pedagogik. Hen har i

många år arbetat med film och dokumentärfilmandet som förändringsmetod både i Sverige och i Centralamerika. Hen visar mig en film om hur skolorna på Kuba jobbar med just konst som pedagogik. Jag intervjuar även en dramapedagog som inte har en direkt koppling till den aktuella folkhögskolan.

Intervju 1: Estetiska ämnen, trygghet och uttrycksätt

Intervjupersonen har jobbat som dramapedagog och med folkbildning i över 25 år. De sista fem åren som lärare och deltagarstödjare på folkhögskola. Hen har erfarenhet av att jobba trygghetsskapande, motivationshöjande, inkluderande och med estetiska uttrycksätt. Hens intresse för att jobba pedagogiskt uppstod när hen arbetade som personlig assistent med en person med neuropsykiatriska funktionsvariationer och såg behovet av att bli inkluderad samt skapa förståelse för problematiken hos andra omkringvarande. Då teatern som språk och som konstform alltid varit nära, funderade hen mycket kring hur dessa delar kunde knytas ihop. Och det fann hen i dramapedagogiken.

Det handlar inte om att skapa teater utan om det som sker i rummet med de som är där. Tyngden i dramapedagogiken handlar om ett inre växande där kreativitet är ett möjliggörande medel.

Med hjälp av dramapedagogiska metoder kan processer startas, både hos den enskilde och i grupp. En kan jobba mycket med självbilder och med lek. Via leken kan en nå skrattet och i det vägen vidare. Så kan trygga inkluderande grupper och klasser skapas.

Det är naturligtvis med försiktighet jag introducerar leken i mina klasser. Vi gör rollspel, värderingsövningar och allt bygger på att de har ett förtroende för mig som pedagog. Då vågar de släppa på föreställningen om sig själv.

Intervjupersonen har i många år arbetat med deltagare i Studiemotiverande folkhögskolekurs (SMF). De kommer in till skolan via Arbetsförmedlingen och kommunen. De erbjuds plats men det är inte helt frivilligt. Kravet på sysselsättningsåtgärd trycker. Då är det extra viktigt att jobba med motivation och trygghet. Många har dåliga erfarenheter av tidigare studier och här handlar det om att erövra nya positioner. Här använder sig hen mycket av den pedagogiska tanken om rollspel i förändringsarbetet.

Ju skörare grupp desto större fingertoppskänsla, som pedagog behöver en vara varsam med ofta utsatta och marginaliserade deltagare. Tillit växer fram och kan inte forceras.

Det mellanmännsliga, det relationella, är en del av att skapa trygga, inkluderande platser och processer. Som pedagog ser hen sig som en möjliggörare. Genom sig och sin lärarkropp kan hen starta och erbjuda nya världar och horisonter. Hens erfarenhet av att jobba med SMF och på Allmän kurs har gett insikter och hen uppfattar det som att det stora, revolutionerande inte är själva kunskapsinhämtningen utan de processer som handlar om att växa som människa.

På frågan om hur hen ser på en eventuell övergång från en allmän kurs till en särskild kurs upplever hen det som att deltagarna ofta befinner sig på en annan plats i livet. De vill starta i gång med annat, få jobb, kanske bostad, bli etablerad i samhället och hitta sig en stabil grund innan andra folkhögskolestudier blir aktuella. Däremot tror hen på ett ökat samarbete mellan kurserna och kanske på så vis väcka ett intresse på längre sikt även om profilfrågorna redan är självklara delar i skolans allmänna kurs.

För mig handlar folkbildning om att väcka lust, skapa nya bilder.

Genom lek och drama upptäcka sig själv och våga vara modig. Jag som pedagog gläntar på dörrar som deltagarna sedan själva kan kliva in i.

Intervju 2: Konsten som pedagogik

Intervjupersonen är en aktiv samhällsmedborgare och pionjär inom dramapedagogiken i Sverige. 1974 var hen med och startade dramapedagogutbildningen på folkhögskola. En verksamhet hen var verksam inom till om med 2002. Hen finns inte knuten till någon skola idag men bakgrunden, kompetensen och erfarenheten gör hen ytterst relevant för den här innovationen. Hen förklarar:

De teaterledarutbildningar som fanns på folkhögskolor tidigare var inriktade på scenframställningar. En nordisk kurs på folkhögskolan i Kungälv skapade en längtan hos mig efter en längre utbildning med fokus på dramapedagogik. Många lyckliga omständigheter påverkade och var lätta att hörsamma och så formades en annan kurs och riktning.

Genom de skapande åren har hen sett både uppgång och fall vad gäller dramautbildningar. Det har funnits tider av satsningar och sedan tider av motstånd. Just nu befinner vi oss i en sådan svacka där både folkhögskolor och universitet drar ner. Tidigare samarbeten över studieformer dras in och det krävs att det finns drivande ledare för att verksamheter med dramapedagogik försvaras och bevaras.

Min uppfattning är att en stark och intresserad rektor måste finnas bakom de drivande pedagogerna för att utbildningen ska få vara kvar.

Att det blev drama och folkhögskola beror på friheten. Friheten att skapa. Både konst och kursverksamhet. Alla konstformer täcks in i teaternrörelse, bild, musik, skrivande.

Det handlar om upplevelsens pedagogik! Att som deltagare känna och göra, då reagerar och minns kroppen.

Det är också viktigt för lärandet att delta aktivt, och som pedagog skapa engagemang. Att starta kreativa processer hos deltagarna och få dem att utvecklas både personligt och konstnärligt, bli trygga och självständiga individer.

Jag vill få dem att göra sig egna inre bilder. Och iscensätta dem!

Det handlar mycket om att fånga känslor. Om att ge deltagarna tillgång till olika uttryck, och en spegel för reflektion. Att lämna utrymme för att agera, och sedan kunna växa.

En behöver ha tålmod, det tar tid att utvecklas. Drama är ett verktyg för att sätta i gång olika processer. Deltagarna behöver dra sina egna slutsatser, förstå samhället och sin egen position på ett nytt sätt.

Missionen och målet för folkbildningen och intervjupersonen är att skapa förutsättningar för att hitta nya perspektiv, flytta horisonter, skapa förändring. Paolo Freire, Augusto Boal, Nancy King och Ellen Key är några pedagogiska förebilder. De har alla arbetat med konstnärlig utveckling, kreativa metoder och samhällsförändring. Ur dessa kan en fortfarande utforma pedagogiska mål och metoder. Med konsten och upplevelsen som redskap för lärande, insikt och förändringsprocesser. Ytterst handlar folkhögskolan om förverkligandet av det goda samhället.

Den didaktiska innovationen

En processbaserad och bred folkhögskolekurs i konstnärlig och personlig utveckling där målet inte är syftet utan den kritiska blicken, den egna berättelsen och den frigörande resan vidare.

Beskrivning

Jag vill göra en särskild kurs som utgår från deltagarnas (ursprungs)plats men som får dem att nyfiket våga töja på gränser. Vi ska jobba med frågan om klass och den egna samhällspositionen, vi ska se med könsperspektiv och normkritik på olika frågor. Vi ska läsa arbetarlitteratur från landskap nära och sedan blicka ut i världen. Processer, grupper och samarbete ska vara grunden, sedan skrivandet och det projekt som deltagarna vill jobba med. Vi ska motverka självzensur och verka för fantasifulle friheter. Gestaltning i olika former ska prägla arbetet och genom bild, drama och litteratur ska vi sätta ord på det vi ser. Fokus ska ligga på skrivande och på kreativa processer där vi också för in viktiga profilfrågor.

Omfattning

Jag tänkte först på kursen som ortsoberoende, på halvfart och distans under ett år. Från min studiegrupp fick jag responsen att en kurs på plats under ett halvår låter bättre då det handlar om estetiska ämnen och uttrycksätt med många praktiska moment. Det tycker jag låter klokt, så det blir mitt förslag. Och att den hålls på skolan i stadsmiljö med kommunikationer nära men med vissa inslag av internat på skolan i landsbygd. Jag skulle också vilja att det fanns ett samarbete mellan den här kursen och de allmänna kurserna för att väcka nyfikenhet men också för att byta erfarenheter och berättelser med varandra. Jag skulle gärna jobba med den här kursen men också vara estetlärare i skrivande på Allmän kurs och på så vis vara en fysisk länk mellan kurserna.

Innehåll

Konsten som pedagogik är inget nytt. Den har prövats på många håll. Många är de estetiska folkhögskolkurserna. Kuba har ett skolsystem som

bygger på konst och lärande. Det jag ska försöka göra är att ta ett nytt grepp och blanda olika former av skolprofiler och perspektiv. För mig är deltagande och demokrati viktiga delar och där tänker jag att arbetarlitteraturen har mycket att ge. Den sätter ord på orättvisor och maktförhållanden. Frågan om kropp och kön är också central för mig. Och migration. Jag skulle också vilja ta del av andra pedagogiska tankar än bara de vuxendidaktiska, såsom Montessori. Delar där verkar bra, kanske även för äldre eller vuxna deltagare. Jag läser om pionjärer på området och vill gärna inspireras av kvinnliga forskare. För skapandet av själva skrivarkursen behöver jag söka efter material som handlar om vuxendidaktik, motstånd, förändring och kreativa processer. Jag inspireras av människor som tar plats. Som erövrar nya marker, som maktutjämningar. Ursprungsberättelser och utkantshistorier är fantastiska och det vill jag att vi jobbar med på kursen. Jag är väldigt intresserad av olika uttrycksformer såsom teater (på scen, gator, torg), poesi, kollagekonst, spoken word, installationer, stadyteater.

Jag kommer att använda mig av litteratur från Folkhögskolläraryrkeprogrammet samt material om skapande för att försöka göra en så varierad och inspirerande kurs i kreativt skrivande som möjligt. I den litteratur jag hittills valt har jag funnit motståndets pedagogik, normkritisk pedagogik och konsten som pedagogik. Det finns teorier kopplade till dessa. Teorier om hur upplevelser gör att vi känner och blir berörda och att vi då är öppnare för nya tankar och processer. Genom drama göra "det främmande bekant och det bekanta främmande" (Grünbaum, 2009).

Jag vill arbeta med deltagande, demokratiska och frigörande metoder där solidaritet och tolerans är nyckelord. Som lärare och ledare vill jag vara en del av gruppen – och en lärare i lärandet. Kursen ska vara på folkhögskola i stadsmiljö under en termin och där några kurstillfällen ges på internat i landsbygd. Där finns lokaler och övernattningsmöjligheter och jag tänker att en skulle kunna avskärma sig i kreativa dygn och bara läsa och ge respons, göra övningar. På så vis möts även skolans två fysiskt skilda platser åt.

I den kreativa skrivarkursen skulle vi ta in skolprofilfrågor. Vi skulle gräva där vi står och belysa orättvisor, strukturer och förtryckande normer. Skrivkamp och ord från bänk och bruk kan vara en ingång. Vi skulle läsa arbetarlitteratur och jobba med arbetarförfattare i landskapet. Och

sedan vidga vyerna. Anna Sanvaresa, Helena Rådberg, Mahdeih Golroo, Carola Ankarborg, Karin Nilsson. Litteratur på själva kursen skulle kunna vara *Skrivandets sinne* av Elisabeth Rynell och *Så gör jag* av Bodil Malmsten vad gäller de skrivtekniska delarna. De skönlitterära inslagen skulle kunna vara klassikern *Kvinnor och äppelträd* av Moa Martinsson, *Drömmen om Ester* av Anna Sanvaresa, *Hämtar mitt landskap hem* av Helene Rådberg, *Arbetarlitteraturens återkomst* av Rasmus Landström, *Jag har tänkt mycket på oss och våra utmattade kroppar* av Föreningen Arbetarskrivare, texter av fristadsförfattaren Mahdeih Golroo i Sandviken samt av Sydafrikanska arbetarförfattare såsom Diana Ferrus, Ari Sitas, Keorapetse Kgositsile.

Jag skulle också söka samarbete med kulturföreningen *DramaMera* och som jobbar med demokrati och dramapedagogik. De är bra på att gestalta. Vi skulle kunna göra scenkonst tillsammans med deltagarna och av deras texter. Jag vill att deltagarna ska få läsa och läsas. Målet med kursen skulle vara att få utvecklas konstnärligt, ta del av andras konst samt förhoppningsvis flytta och stärka den egna samhällspositionen. Jag ser det som av yttersta vikt att försvara och kämpa för folkbildningens särart och position som just nu är hotad av odemokratiska politiska krafter som vill montera ner och kraftigt beskära folkhögskolan som idé och möjlighet.

Syfte

Genom en skapande, frigörande och gestaltande pedagogik ska möjligheter ges till att få uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Ödmjukt ska processer och rörelser med de egna tankarna startas. Ord om klass och kön lockas fram, och olika migrationsberättelser. Blicken ska vara både konstnärlig och kritisk när vi upptäcker vår egen plats och omvärlden. Förhoppningsvis kommer vi från olika delar av samhället och ingången är bred. Kroppens språk ska verbalisera det vi ser och känner. För att vi tror att skapande kan ge en god självkänsla, ett bra självförtroende och även en kroppslig positiv erfarenhet av att upptäcka vad en mår bra av och hur en vill leva. Här blir konsten en viktig del vad gäller att upptäcka sina egna krafter, sin spontanitet, hitta initiativ och finna sin kreativitet (Jonestone, 2015). Kanske börjar deltagarna med ett skrivprojekt, kanske med flera. Några kommer att bli klara, andra inte. Målet är inte målet utan

det som sker under tiden – den konstnärliga utvecklingen och den kritiska blicken.

Diskussion

Jag har inför arbetet med detta didaktiska bidrag medvetet sökt och valt visst material och vissa personer som jag tror ska kunna visa mig vägen vidare och hjälpa mig att sätta ord på tankarna om konsten som pedagogiskt grepp. Båda informanterna är utvalda på de premisserna. De har också med råge gett mig material och inspiration. När jag inledningsvis famlade och hade svårt att smalna av hjälpte de mig att hitta riktningen och de formuleringar jag sökte.

Grünbaum skriver om vikten av att känna för att kunna lära och utvecklas. Hon har sett under sina år som dramapedagog hur viktigt det är att uppleva och bli berörd. Och att deltagarna, eller vi människor, lättare kan ta till oss av det vi har omkring oss. Vårt intresse och vår nyfikenhet väcks. Där jag finner detta i litteraturen är hos *Impro: Improvisation och teater*. (Jonestone, 2015) och i Grünbaums egna *Lika och unika* (Grünbaum, 2009). Hon pratar också om berättelsen, hur vi kan mötas kring ord genom bild och drama och om konsten att måla upp inre bilder. Hon nämner Nancy King och hennes arbete kring berättelser och hur deltagare kan relatera bilder till egna känslor, tankar och upplevelser (Grünbaum, 2009). Här talas även om det holistiska lärandeperspektivet vad gäller personlig utveckling och språkinlärning vilket låter oerhört intressant. *Lika och unika* handlar mycket om att jobba med minoriteter och förmågan att växla perspektiv vilket jag gärna skulle jobba mycket mer med för att skapa bredd och demokratiska samhällen.

Intervjupersonerna fokuserar mycket på leken och lusten som didaktiska grepp. De har många års erfarenhet av att jobba med deltagare ur marginaliserade grupper och är vana att jobba trygghetsskapande. Relationer är nyckelordet och de använder sig av sig själva och sina lärarkroppar som viktig delar (Björkman, 2019). De vill att deltagarna ska finna nya bilder och föreställningar av sig själva. Detta återfinns i Grünbaums litteratur men lekens betydelse hittar jag främst i Keith Johnstones *Impro*. Här finns tankar och teorier om hur vi som människor kan blomstra och frigöra oss från det som hindrar oss i vårt skapande och i våra fantasifulle uttryck.

Hans syn på upptäckter och utveckling handlar mycket om att det är systemen det är fel på, inte eleven, skådespelaren, människan. ”Jag sa att om en skådespelare glömde ett rörelsemoment som man kommit överens om, så var det förmodligen fel på momentet.” (Jonestone, 2015). Det tycker jag sammanfattar och beskriver ett väldigt viktigt perspektiv på lärandet som jag också vill utgå från i min pedagogiska roll.

De intervjuade har också tankar om hur en öppnar och gläntar på nya dörrar och möjligheter och att en relevant kurs för nyblivna etablerade deltagare kanske kan vara närheten till den personliga erfarenheten av klassamhället och att arbetarlitteraturen kan vara en ingång. Samt att de estetiska ämnena integreras mellan kurserna.

Vad blir då slutsatsen av detta? Förhoppningsvis starten på en ny kurs på folkhögskolmässig och bred grund där klassiska dramapedagogiska grepp blandas med nya texter om klass, kön, migration och ursprung. Arbetarlitteraturen ligger i tiden och ett intresse för skrivande lika så. Kan just den här särskilda kursen intressera deltagare från allmänna kurser? Kanske för att vi gräver där vi står och sedan ger oss i väg vidare. Så jag hoppas, drömmer och tror att den här kursen är nymodigt relevant för många nog att med konstens hjälp utvecklas både personligt och konstnärligt.

Referenser

- Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E. (red.). (2020)
Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna.
Studentlitteratur.
- Björvall, K. (2019). *Pedagogikens pionjärer.* Lärarförlaget.
- Björkman, L. R. (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter.* Studentlitteratur.
- Dagensarena.se. (2021). *SD hotar folkhögskolans existens.*
<https://www.dagensarena.se/opinion/sd-hotar-folkhogskolans-existens/>
- Folkbildningsrådet.se. (u.å.) *Statens syften med att stödja folkbildningen.*
<https://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildningsradet/statsbidrag-till-folkbildningen/Statens-syften-med-att-stodja-folkbildningen/>
- Freire, P. (2021). *De förtrycktas pedagogik.* Trinambai.
- Grünbaum, A. (2009). *Lika och unika: Dramapedagogik om minoriteter.*
Diados.
- Jonestone, K. (2015). *Impro: Improvisation och teater.*
Improvisationsstudion Förlag.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande.* Natur & kultur.
- Newell, B. *Konst som pedagogik.* Film.
- Riksdagen.se. (2015). *Förordning (2015:218) om statsbidrag till folkbildningen.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015218-om-statsbidrag-till_sfs-2015-218

Utställning och rumslighet

förslag till en ny kurs för konststuderande på folkhögskola

Henrietta Ahlenius

Dialog med verksamheten

Jag gör när detta skrivs VFU (verksamhetsförlagd utbildning) på en folkhögskola och idén om en kurs i utställning och rumslighet kommer från min mentor där. Anledningen är mina specialkunskaper i ämnet, jag är arkitekt och har jobbat med utställningar. Jag har diskuterat detta med skolans biträdande rektor som bekräftar behovet av att deltagare inom skolans konstkurser får ökad kunskap inför och kring utställningsarbete. Jag fick chansen att genomföra delar av min innovation i verkligheten under vårterminen 2021.

Utvecklingsarbetet med min innovation har därför känts mycket verklighetsanknutet. Jag har varit upptagen med att samla ihop och välja ut undervisningsstoff för att utforma lektioner. Parallellt har jag försökt att kreativt och brett hålla mina tankar på den övergripande helhet som en kurs utgör. Jag har märkt att uppgiften att planera och genomföra verklig undervisning i närtid riskerar att ta överhanden jämfört med en planering av innovationen omsatt i en hel kurs med ett bredare och mer teoretiskt fokus. Jag märker att denna närhet till verklig lektionsplanering medför en risk att jag blir otydlig i mitt syfte. Vissa frågeställningar hör till utvecklingsprojektet, till själva innovationen som sådan. Andra frågeställningar är de jag ger till kursdeltagarna för att skapa reflektioner kring vad ämnet ”utställning” kan vara och innehålla. Denna risk för sammanblandning är jag medveten om och jag ska därför försöka vara tydlig med till vilka jag vänder mig.

Jag har fortlöpande diskuterat min innovations innehåll och utformning med min biträdande rektor och min mentor. De enstaka lektioner som jag redan haft har växt fram i dialog oss emellan. Lektionernas placering i tid, undervisningens sammanhang och vilken/vilka klasser som deltagit har varit utgångspunkterna. Inför kommande termin(er) ser jag möjlighet att genomföra mer av min innovation. Skolan har exempelvis önskat undervisning under den återkommande ”valbara veckan”. Dessa veckor bryts de vanliga klasserna och deltagarna bildar nya grupper efter vilka ämnen de väljer. Jag planerar att erbjuda en sådan valbar kurs kring temat utställning och rumslighet.

”Jag planerar att erbjuda en sådan valbar kurs kring temat utställning och rumslighet.”

För att förklara hur min innovation, alltså undervisning i ämnet utställning, skulle kunna bli en pusselbit i skolans helhet behöver jag först förklara hur denna folkhögskola har valt att organisera sin undervisning i konstnärliga ämnen. Skolan har idag ett system uppbyggt på tre helår: basår, påbyggnadsår (separerat inriktning mot 3D- och 2D-konst) samt ett projektår (där deltagarna genomför egna projekt). Varje vårtermin ges även en terminskurs, den kan liknas vid ett slags komprimerat basår. Dessa kurser är så kallade särskilda kurser. Skolan har också en allmän kurs med konst som profilinriktning. Dessutom har skolan genom åren haft stor verksamhet med att driva sommarkurser, som oftast är en vecka långa. Det hålls även ”akademier” som bygger på distansundervisning med ett antal träffar på skolan.

Under en period fanns även en terminslång kurs med inriktning enbart på ämnet skulptur. Kursen var en innovation framtagen främst av min mentor som även var ansvarig kursledare. Nu ingår motsvarande undervisning i skulptur i skolans konstkurser som också har förlängts från att tidigare omfatta två år, till de tre år som de består av idag.

Min dialog med verksamheten pågår nu och är tänkt att fortsätta. Undervisning i ”utställning och rumslighet” kan införas på flera olika sätt och för olika målgrupper. Jag ska diskutera vidare med ansvariga på skolan och ser följande alternativ:

Enstaka lektioner och workshops

Enstaka lektionspass kan ingå som obligatoriska, lämpliga ämneskurser. Det är denna form av undervisning, inom ramen för ordinarie kurser, jag redan nu fått genomföra.

Veckolånga block, organiserade som övriga konstnärliga ämnen

Antingen kan dessa block ingå som val vid de ”valbara veckorna” eller finnas med i den obligatoriska undervisningen. Basåret och projektåret är uppbyggda på koncentrerad undervisning i någon teknik eller något ämne under en eller två veckor med slutredovisning.

Allmän kurs har ett schema där vissa veckor viks åt undervisning i någon utvald konstnärlig teknik, på samma sätt som de särskilda kurserna är upplagda.

En egen kurs under en (eller två) terminer

Jag vill i diskussionen med skolan undersöka om en mer omfattande kurs skulle vara möjlig att genomföra på längre sikt. För att förankra och konkretisera en sådan diskussion är det bra för alla parter att jag genomför delar av min innovation redan nu. Jag tänker att längden är en termin, på samma sätt som det tidigare fanns en terminskurs i skulptur. Det är innehåll och upplägg för en sådan kurs jag föreställer mig vid detta arbete. Det är ur denna helhet jag redan nu har plockat några bitar som jag konkretiserat och utfört i praktiken. Jag kommer också att göra jämförelser med de (ganska få) utbildningar som finns inom området i Sverige idag.

Bakgrund

Vad är bakgrunden till att min mentor och jag började diskutera detta om utställning? Min mentor satte fingret på att det är där jag har specialkunskap och att detta är en konstnärlig pusselbit som kan passa in och förstärkas på skolan. Gemensamt för de flesta konstnärliga verk är att de kommer att visas någonstans och på något sätt. På denna folkhögskola finns, som jag berättade, undervisning i konst på olika nivåer och i olika tekniker. Här avslutas läsåret med en ”vårutställning” som byggs av deltagarna som del i undervisningen. Veckorna innan utställningen är ”projektveckor”, då

deltagarna arbetar med sina egna projekt, som de själva tänkt ut. Stor är den möda och inlevelse som deltagarna lägger på sina verk, men jag upplever ett glapp fram till hur de sedan visas. Mina iakttagelser bygger på erfarenheter jag fått genom att dels själv varit kursdeltagare under några år, dels att ha gjort stora delar av min VFU på skolan.

Jag har också fått erfarenhet av undervisning på skolans filial, där övervägande antalet deltagare har utländsk bakgrund. De studerar språk och grundläggande ämnen på olika nivå och även här har konstprofilen nyligen börjat införas. Jag kommer att föreslå att även filialens deltagare ska få chansen att ställa ut sina verk och delta i utställningsarbete. Målgruppen här är generellt längre ifrån utställningsvärlden än de ofta redan konstintresserade deltagarna på folkhögskolans ursprungliga ort. Här ser jag en särskilt tydlig koppling till folkhögskolans uppdrag och statens syften med att stödja folkbildningen för att bidra till en demokratisk utveckling av samhället. Enligt Folkbildningsrådet (2020) är statens syften med att stödja folkbildningen:

1. stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin
2. bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen
3. bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället
4. bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet.

Den mer konkreta bakgrunden till min föreslagna undervisning är mina reflektioner över glappet som kan finnas mellan nedlagd möda för varje konstverk och hur det slutligen presenteras. Jag har med eget arbete visat hur jag på olika sätt använder utställningen som ett konstnärligt medium. Mina verk har jag ofta byggt upp eller redovisat kring något tema med ingående delar. Jag har använt bild, skulptur och berättande text som en helhet. I helheten ingår också rummet/rymden och människans rörelse. Jag har fokuserat på mötet mellan människa, föremål och rum/rymd. Denna form av upplevelse som sammantaget kallas ”utställning”. Det är arkitektens förhållningssätt som jag använder i mitt kreativa skapande, ett förhållningssätt som min mentor uppmärksammat.

Som en annan viktig anledning till att införa utställning som ett eget

ämne är att jag vill bygga vidare på utvecklingen av vad konst är och kan vara. Det handlar på olika sätt om konstens transformering, som kan ses i nutida konst. Var går gränsen mellan konst och utställning när installationer, ljud, ljus och rörliga bilder eller föremål ingår i verket? När ett helt rum är ianspråktaget och använt. När besökaren lockas att interagera

”Är då konstverket det som är utställt i rummet, eller ingår rummet, som en slags rumslighet, tillsammans med besökarna som del i utställningen?”

med verken. Är då konstverket det som är utställt i rummet, eller ingår rummet, som en slags rumslighet, tillsammans med besökarna som del i utställningen? Är det helheten som utgör konsten? Jag vill svara ja på den frågan, att utställning i sig kan vara en konstform. Men när jag fördjupat mig i ämnet slås jag av hur ofta utställningen betraktas som något enbart tekniskt. Det finns mycket skrivet under termen ”utställningsteknik”. Men för att beskriva ”utställningskonst”, den konstnärliga färdigheten i att göra utställning, är det tunnsått. Jag söker och träffarna är ganska få. Det finns visserligen utbildningar i curating, men inte heller där hit-

tar jag det konstnärliga perspektivet som främsta ingång. Vanliga termer som används är ”utställningsdesign” och ”utställningsproduktion”. Men jag tycker att dessa ord snarare pekar mot att utställningen är något som ska tillverkas, än att utställningen kan ses som en egen konstform.

Gränsdragningen, och transformeringen mellan, konst och utställning är inget nytt utan kan också ses i en historisk spegel. Jag vill ge ett exempel. Den danske arkitekten Bindesböll, född 1800, fick i uppdrag att rita ett museum för att visa bildhuggaren Bertel Thorvaldsens verk tillsammans med dennes samling av bland annat antika skulpturer (Wikipedia, 2020). Museet stod klart 1848 och räknas som Danmarks första (Thorvaldsens museum, 2020). Det fick uppmärksamhet genom att arkitekten gett museet en invändig färgsättning med klara och starka färger, ett för den tiden ovanligt val. Avsikten var att få en helhet, där de vita skulpturerna samspelar och skapar kontrast med de färgrika rummen. Jag ser det som ett tidigt exempel på när utställningen är en enhet, mer än en byggnad att

exponera föremål i, att museet ger den övergripande konstupplevelse som kännetecknar en ”utställning”. Kan utställningsmediet betraktas som ett mellanting mellan konst och arkitektur? Kanske, men ännu hellre vill jag se utställningen som en egen konstform, som något mer än varje ingående del för sig. Det är det betraktelsesättet jag använder i min didaktiska innovation.

Min didaktiska innovation

Jag vill lyfta fram olika aspekter av ”utställning och rumslighet” som ingående delar i folkhögskolans konstundervisning. Att genom samtal, föreläsningar, förklaringar och praktiska övningar ge deltagarna en möjlighet att lära sig och reflektera kring vad en utställning är och kan vara. Exempel på frågeställningar som deltagarna kan arbeta med är:

- Blir upplevelsen detsamma om ett konstverk visas på olika sätt, i olika miljöer? Hur kan man göra för att komma så nära sin vision som möjligt i olika utställningssituationer?
- Hur fungerar konstverket i en utställning ihop med hur en människa som ser, betraktar från sina ögons höjd, förflyttar sig? Vad är rumslighet?
- Är podiet, ramen, upphängning, placering och belysning bara något som hastigt läggs till efteråt eller ingår de i skapandet av verket?
- Hur kan alla ingående delar samverka till en helhetsupplevelse, bli till en utställning?
- Kan utställningen betraktas som en egen konstform?

Detta är så långt frågeställningar som jag tänker ge deltagarna. Nu ska jag fortsätta att beskriva innehållet av min didaktiska innovation. Jag tar min utgångspunkt i de didaktiska frågorna formulerade av Johan Cominsky: vad är det som ska läras, hur och varför? Det är i svarens motivering som kärnan i didaktiken ligger (Larsson, 2013). Svar på de didaktiska frågorna vill jag formulera på följande vis:

Svaret på **vad** som ska läras har jag valt att redovisa med en litteraturförteckning (se bilaga 1). Vad jag även vill väcka hos deltagarna är ett slags reflektivt tankesätt, eller ett förhållningssätt, som liknar arkitektens.

Nu till frågan om **hur** undervisningen är tänkt att fungera och vilken slags pedagogik jag vill använda. Den kommer att till största delen vara

problembaserad, utgå från och finnas i något sammanhang. Samtalet, prövandet och arbetet förutsätter även individuella insatser och ett sammanhang i grupp. Målet är att alla, såväl pedagogen (jag) som deltagarna, tillsammans ska reflektera, analysera och utvecklas i lärandet. Detta lärande är inte generell kunskap som kan pluggas in. I stället utgörs lärandet

”I stället utgörs lärandet av att personliga förhållningssätt och arbetsmetoder tränas. Tyst kunskap i form av erfarenhet om hur man kan göra, liksom intuitionens kraft och möjlighet är också något jag lärt mig ta vara på.”

av att personliga förhållningssätt och arbetsmetoder tränas. Tyst kunskap i form av erfarenhet om hur man kan göra, liksom intuitionens kraft och möjlighet är också något jag lärt mig ta vara på. Detta arbetssätt vill jag både förmedla till deltagarna och själv tillämpa.

Till sist ska jag svara på **varför** det ska läras. Dels stämmer det överens med statens fyra mål för folkbildningen, och då särskilt kulturmålet. Men att välja denna utbildning kan deltagare göra av flera olika personliga anledningar. Den omedelbara nyttan av kurser som denna är inte mätbar. Visserligen ökar chansen att klara antagningsprov för andra konstnärliga utbildningar, men valet att gå en sådan kurs på folkhögskola görs utifrån eget intresse och det är helt avgörande att deltagarna känner sig motiverade. Att

ge ett tydligt mål är viktigt för deltagarnas motivation (Wheelan, 2017). Jag har valt att dela upp det tänkta kursinnehållet i olika avsnitt. Denna uppdelning har jag gjort för att göra målen för lärande och undervisning tydligt både för mig och i kommunikationen med kursdeltagare. Detta är mitt sätt att bryta ner undervisningens innehåll i mindre bitar som var för sig kan utgöra ett mål.

För att tillämpas på en potentiell terminskurs innebär det att generellt ägna två veckor åt varje avsnitt. Jag tänker även att avsnitten ska fungera som hjälpmedel för mig att bygga såväl veckolånga kurser som enstaka lektioner för olika sammanhang och målgrupper. Varje del kan antingen fungera självständigt eller byggas ihop med en eller flera andra avsnitt.

Det finns inga strikta gränser mellan områdena eftersom de främst är mitt eget sätt att organisera och skärpa mitt eget kunnande och tänkande kring utställningar. Målet är att tydligare kunna förmedla och inbjuda deltagarna att arbeta kring de olika frågeställningarna. Avsnitten har jag valt att beteckna A-J med innehåll enligt nedan:

- A. **Definitioner:** vad utställning är och kan vara
- B. **Rumslighet och rörelse:** mötet mellan föremål, rum och människa
- C. **Sinnesintryck:** ljud, ljus och taktil känsla
- D. **Utställningens tillgänglighet:** innehåll, placering, organisation, utformning
- E. **Utställningen som konstform:** helheten är mer än dess ingående delar
- F. **Utställningsteknik:** ramar, podier och fästansordningar och andra tekniska anordningar
- G. **Utställningen genom historien:** utveckling, användning, pedagogik och filosofi
- H. **Möten med utställningsarbetare:** intervjuer, studiebesök
- I. **Arbete kring utställningsexempel:** reflektioner genom jämförande
- J. **Genomförande av utställningar:** teoretisk och praktisk kunskap kring mål och projekt.

För att förtydliga visar jag exempel på vad det första avsnittet kan innehålla. Följande frågeställningar och områden kan kursdeltagarna få i uppdrag att starta sitt arbete med:

A. Definitioner av vad utställning är och kan vara

Deltagarnas uppgift är att undersöka utställningen som företeelse och ringa in det med hjälp av definitioner. Undersökningen görs utifrån några olika utgångspunkter:

- Etablerade sätt att ställa ut är på museer, andra slags utställningsrum och mässor. Nybyggda miljöer kan fungera som utställningar i sig, till exempel bomässor. Men är detta allt? Försök hitta olika typer av miljöer där något exponeras.
- Inomhus: Varuhusets hyllor. Den egna bostadens tapeter och inredning. Arbetsplatsen. Bibliotekets bokhyllor. Kyrkorummen.

- Utomhus: Stadens skyltfönster, parkanläggningar, kyrkogårdens gravstenar. Fyrrar och sjömärken. Vägskyltar och vägmarkeringar. Friluftsmuseer, nöjesparker, djurparker.
- Det digitala uppvisandet genom sociala medier, hemsidor, med mera.
- Leta efter och undersök konstverk, till exempel i form av installationer, som också skulle kunna definieras som utställningar.

Förståelse och inspiration genom litteraturen

Jag har såväl i mina studier till arkitekt och i folkhögskolans undervisning sett en pedagogik och utformning av lektionerna som jag kunnat tillämpa, men inte haft någon uttalad teoretisk förankring till. Jag har sett hur man kan göra och vad som fungerar bättre och sämre i ett problembaserat och situationsbundet lärande. Därför har jag under mina studier till folkhögskollärare letat efter igenkänning i litteraturen för att få en teoretisk förståelse. Under utbildningens gång har jag på olika sätt kunnat teoretiskt analysera och tolka mina praktiska erfarenheter. Genom teoretisk igenkänning har jag fått förutsättningar till eget fortsatt lärande och tilltro till att fortsätta i denna riktning. Litteraturen har gett mig verktyg för att få såväl ökad förståelse som möjlighet att fortsätta utvecklas som pedagog.

Didaktiken jag använder identifierar jag som ett "situerat lärande". Det innebär enligt Mårtensson (2014, som refererar till Lave och Wenger, 1991) att eleven får tillgång till en autentisk miljö och, genom arbetet, får en ökad känsla av identitet som mästare. Nyckeln till att bli en fullvärdig medlem i denna "praktikergemenskap" är att lära sig kommunicera med yrkesspråk. Jag letar efter igenkänning även hos Staffan Larsson (2013) genom hans olika didaktiska "tankelinjer" och tolkar undervisningen som "den kompetente praktikern som norm" och "från novis till expert". Båda dessa handlar om kunnande knutet till arbete.

Min undervisning bygger på praktiskt arbete och samtal. Lektionen blir till i en kommunikativ process mellan lärare, deltagarna och lektionens innehåll, en process kallad "den didaktiska triangelns kärna" (Öhman 2014). Jag vill till stor del använda olika former av samarbete. Jag tolkar här in nyttan av grupparbete. Enligt Hammar Chiriack & Hempel (2020) kan grupparbete ses som mål eller medel, eller bådadera. Som mål är syf-

tet att lära sig arbeta som grupp, som medel används gruppen som strategi för inhämtande av kunskap.

Utställning är ett ämne där alla sinnen används och där denna bredd behöver finnas med i undervisningen. Utställningen bygger också på människan i mötet mellan rum och föremål. Även en interaktiv undervisning med ett aktivt utbyte mellan oss i rummet och med ett lärande i en speciell kontext. För undervisningens didaktiska utformning använder jag, enligt definitioner av Hajer och Meestringa (2014), visuell, auditiv, taktil och kinetisk undervisning.

Jag identifierar också min undervisning som interaktiv, med ett aktivt utbyte mellan oss i rummet och i en speciell kontext. Jag vill utnyttja och använda olika sammanhang till att ge deltagarna språklig stöttning genom att medvetet ge språkliga verktyg. Enligt Hajer och Meestringa (2014) kan en tankestruktur vara att i ord beskriva och identifiera (det liknar en...), att klassificera (det här är en...) och att följa en process (vad händer...). Målet är att gå från vardagsspråk till ämnesspråk. Min språkliga utmaning är att en stor del av min föreslagna kurs handlar om att kunna diskutera med hjälp av abstrakta begrepp. Reflektionen behövs dels som en metod för estetiskt och komplext problemlösande, dels som ett sätt att betrakta och utveckla sitt eget lärande.

John Deweys teori om reflektion

Det är främst hos John Dewey som jag finner både teoretisk igenkänning och en utmaning för mitt tänkande. Jag kommer att försöka spegla min innovation mot Deweys teorier om pedagogik, särskilt då begreppet reflektion. Jag har identifierat att det är reflektionen som utgör det främsta, bärande elementet både i arkitektens problemlösande förhållningssätt och i den slags undervisning jag själv väljer att utforma. Men begreppet "reflektion" är abstrakt, inte särskilt lätt att greppa. Därför har jag valt att fördjupa mig i, och beskriva, Deweys idéer kring vad reflektion egentligen är och hur det kan beskrivas.

Jag vill börja med att citera Carol Rodgers (2007, s. 52) som förklarar och diskuterar nyttan av Deweys kriterier för vad ett reflektivt tänkande är. En inneboende risk med att bilden av reflektion är så diffus är att denna form av tänkande lätt kan avfärdas i en tid då det mätbara och observer-

bara lärandet prioriteras – eftersom ingen egentligen vet vad det är man ska söka efter. Eller ännu värre: att reflektion reduceras till en checklista över vissa beteenden.

Detta sätter fingret på vad jag ofta får brottas med när jag ska förklara hur mina yrkeskunskaper fungerar. Det är inte enkelt att beskriva den abstrakta kunskapen, förmågan till lösningsfokuserade och estetiska processer som förutsätter förmågan till reflektion. Kunskap om kreativa processer är något annat än rena faktakunskaper.

Att på ett ändamålsenligt sätt använda reflektion kan vare sig direkt mätas eller checkas av på någon lista, men förmågan kan tränas. Det är en förutsättning för att lösa kreativa uppgifter att ha lärt sig använda, och lita till, både sin reflektion och intuition. Jag vill likna det vid att intuitionen är en genväg till det man egentligen vet. Intuitionen fungerar som en snabbkoppling till blixtsnabb reflektion som instinktivt görs tidsmässigt både framåt och bakåt.

Det finns situationer när jag upplevt mig som ställd mot väggen, eller på något sätt blivit svarslös. Någon kräver att få veta i vilken ordning den konstnärliga processen ska betas av. Eller någon som velat ha ett underlag där punkter kan bockas av för få ett exakt facit till vilken helhetslösning som är bäst. Men så fungerar inte komplexa, praktisk-estetiska processer. Lika lite som den exakta nyttan av min undervisning eller kursdeltagarnas lärande enkelt kan mätas eller checkas av. Lärandet behöver ske i ett slags samspel, där förmågan till reflektion tränas. Lösningen blir till som ett resultat av en egen, reflektiv process.

Efter denna introduktion med ett utifrånsperspektiv vill jag gå vidare till vad John Deweys själv skriver om reflektivt tänkande. Dewey (1933) beskriver tänkandet i fem olika faser som inte har någon given ordningsföljd. Att ordningsföljden inte är given, stämmer med min egen erfarenhet av vad som är karakteristiskt för konstnärliga processer och problemlösningar. Även detta tycker jag är svårt att både beskriva och få förståelse för. Denna slags problemlösning är långt ifrån exempelvis matematikens metod, där det ena ofta följs av det andra efter en given modell.

Här vänder jag mig till Dewey. Det reflektiva tänkandets fem faser eller aspekter förklarar och beskriver Dewey (1933) med följande tanketillstånd: 1) förslag, 2) intellektualisering, 3) den vägledande idén (hypotesen), 4) resonemang och 5) att pröva hypotesen genom handling.

De olika stadierna kan, förutom att finnas i olika ordning, även glida in i varandra eller passeras mycket snabbt. Kännetecknande för processen är att det inte går att formulera några lagar om hur den går till. Hur faserna hanteras beror på de enskilda individernas färdighet. Det hänger också samman med individens förmåga att strukturera den fakta och kunskap man besitter, så att man kan relatera till den utifrån det utgångsläge man har.

Stadierna innan det reflektiva tänkandet har kommit igång beskrivs som "pre-reflektivt". Situationen upplevs då förvirrad eller besvärlig. Det avslutande stadiet beskrivs motsvarandevis som "post-reflektivt". När tvivlen skingrats får man en direkt upplevelse av tillfredsställelse.

För att kunna reflektera behövs situationens villkor, olika slags fakta. Fakta kan hämtas ur minnet, alltså vara något man har lärt sig och vet. Fakta kan också hämtas direkt ur situationen genom att man använder sina sinnen. Det krävs att vi övar upp förmågan att upptäcka dessa fakta. Så långt enligt Deweys (1933) egna förklaringar.

Som del i min undervisning använder jag diskussionen kring deltagarnas olika förslag. Jag har märkt en ovana att diskutera och reflektera på detta sätt. Särskilt deltagare som nyss gått ut gymnasiet är inställda på att få en bedömning. Genomgångarna förväntas leda till någon slags gradering mellan bra och dåligt resultat. Det krävs praktisk träning och att jag fungerar som en modell för hur ett reflektivt samtal kan föras. Att reflektionerna kan vara lärorika för alla.

Jag återvänder till hur Dewey (1933) förklarar att hypotesen man valt att använda naturligtvis inte alltid verifieras. Om konsekvenserna inte överensstämmer förkastas idén. Men fördelen med den reflektiva aktiviteten är att ett misslyckande också är upplysande. Att personen genom reflektion lär sig lika mycket av sina misslyckanden som av sina framgångar. Denna slutsats har jag upptäckt tidigare, men nu fått teoretiskt bekräftad genom Deweys tankar.

"För att kunna reflektera behövs situationens villkor, olika slags fakta. Fakta kan hämtas ur minnet, alltså vara något man har lärt sig och vet."

Dewey (1933) beskriver hur visioner, förutsägelser, planer, spekulationer, drivs av det som är möjligt, snarare än vad som existerar. Och att både observationer och slutsatser inkluderas för att få fram vad som är möjligt. Idén både prövas och utformas, antingen i verkligheten eller i fantasin. Det reflektiva tänkandet är en grund för idéer som kan bekräftas, modifieras eller förkastas. Detta tänkande innefattar så väl prognoser som det förflutna. Men gemensamt är att det reflektiva tänkandet inte kan ses som någon utanpåliggande metod, utan alltid är individuellt och tar sin plats i ett givet sammanhang.

Jag har genom detta fått förståelse för reflektionsteorin och bekräftat att det är detta jag till stor del tillämpar i praktiken.

Summering och diskussion

Jag vill först summera mina tankar med utgångspunkt i vad jag upplevt när detta arbete gjordes. Särskilt märker jag hur vardagens lektionsplanering tenderade att ta över på bekostnad av en övergripande diskussion om undervisningen. Det ska jag försöka ha i minnet i mitt framtida arbete som pedagog. Vikten av att med jämna mellanrum lyfta blicken och betrakta undervisningen på längre avstånd och ett mer teoretiskt läge.

Dessutom vill jag diskutera hur jag använder Deweys idéer om reflektion. Jag märker två olika slags tillämpningar att försöka hålla isär. Jag behöver vara tydlig, både inför mig själv och andra, med vad jag avser. Dels använder jag Deweys idéer för hur jag utformar mina lektioner, idéerna tillämpade på kursdeltagarnas studier. Dels kan jag använda Deweys tankar för att få syn på mig själv, för att reflektera över min undervisning. Skillnaden är alltså om Deweys reflektionstankar är en metod att utforma en lektion kring, eller en metod för min egen självreflektion. Jag ser att det är bådadera, men att jag behöver se skillnaderna dem emellan och vara uppmärksam på vad jag ägnar mig åt.

Jag vill avslutningsvis lyfta upp utställningens betydelse i ett större sammanhang. Vårt samhälle innehåller många arv efter de stora utställningar som varit. I Paris finns Eiffeltornet och i Göteborg finns såväl Liseberg som Götaplatsen med konstmuseet och Poseidonstatyn. Kvarlevor efter olika utställningar som fått stå kvar och axla en roll som symbol för en stad.

När detta skrivs har vi en pandemi i världen, som i högsta grad påverkar konstlivets möjligheter till fysiska möten som utställningar utgör. Därför har internet på olika sätt använts för att på distans ersätta utställningen som forum. Ett exempel på detta är 2020 års vårutställning på den skola där jag gjort VFU. Varje kursdeltagare fick en fysisk låda som utgångspunkt för sitt eget projekt. Dessa lådor ställdes på den plats som deltagarna valde, någonstans där personen befann sig. Alla lådor presenterades digitalt på en gemensam sida i form av klickbara boxar, som visar deltagarnas verk.

På samma sätt som byggnadsverk finns kvar efter stora världsutställningar kan frågan ställas om vilka arv vi kommer att få när utställningskonsten på olika sätt påverkats av pandemin. När påtvingad isolering tvingat fram alternativa lösningar. Det återstår att se. Det enda jag tycker mig vara säker på är att utställningar i framtiden kommer att fortsätta vara något vi ägnar oss åt. Jag känner mig också säker på att olika former av utställningar även i framtiden kommer att lämna avtryck.

Avsikten med detta arbete är att visa hur en sådan undervisning på min valda folkhögskola skulle kunna få sin utformning och finna sin plats som konstnärligt uttryck. Jag har uppmärksammat att utställningen ofta betraktas som en slags teknik eller produktion. Därför vill jag betona utställningen som ett eget, och konstnärligt, uttryckssätt. Jag vill lyfta fram behovet av, och möjligheter till, undervisning på folkhögskola i utställning och rumslighet.

Referenser

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D-C Heath and Company.
- Dewey, J. (2007). En analys av det reflektiva tänkandet. I C. Brusling & G. Strömqvist (red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 15–28). Studentlitteratur.
- Folkbildningsrådet. (u.å.). *Statens syften med att stödja folkbildningen*. <https://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildningsradet/statsbidrag-till-folkbildningen/Statens-syften-med-att-stodja-folkbildningen/> [Hämtad 2020-05-08]
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Hallgren & Fallgren.
- Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (red.). (2020). *Handbok för grupparbeten – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning – gymnasial yrkesutbildning på förskola*. Licentiatavhandling, Linköpings Universitet.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I C. Brusling & G. Strömqvist (red). *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 49–80). Studentlitteratur.
- Thorvaldsens museum. (u.å.) *Opdag museet*. <https://www.thorvaldsensmuseum.dk> [Hämtad 2021-05-08]
- Wheelan, S. A. (2017). *Att skapa effektiva team*. Studentlitteratur.
- Wikipedia. (u.å.) Gottlieb Bindesbøll. https://sv.wikipedia.org/wiki/Gottlieb_Bindeseb%C3%B8ll [Hämtad 2021-05-08]
- Öhman, J. (2014). *Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv*. Utbildning och perspektiv.

Bilaga 1: Vad ska läras – litteraturförteckning

Eftersom jag redan nu har hållit vissa lektioner har jag lagt stort arbete med att leta lämpligt undervisningsmaterial. Källorna kan både sägas utgöra min inspiration, egenutbildning och referens för kunskap jag har och vill få säkrad. Viss litteratur är även avsedd att användas av kursdeltagare som del i undervisningen.

Ahlström, M. (2020). *Konsten att välja – tips för bättre utställningar*.

Volym konstdidningen. <https://www.rvn.se/contentassets/aabaaf71fbe642e29290e947bce45502/konsten-att-valja-ratt.pdf>
[Hämtad 2021-03-14]

Bergström, Inger. (1994). *Rummets kroppsspråk*. Nordisk arkitekturforskning 1994:3

Feldtman, M. (red). (2014). *Konsten att ställa ut samtidskonsten*. Riksställningar.

Henningsson, P (2020). *Museiteknik får nyare namn! Museiteknik, kulturarv och interpretation*. <http://blogg.museiteknik.com/2020/09/28/museiteknik-far-nyare-namn/>
[Hämtad 2021-03-14]

Hesselgren, S (1954). *Arkitekturens uttrycksmedel*. Almqvist och Wiksell.

Hjort, Jan. (2010). *Utställningens anatomi*. Forum för utställare.

Fridell Anter, K. & Klarén, U. (red). (2014). *Färg & ljus för människan – i rummet*. Svensk byggtjänst.

Gehl, J. (1987). *Livet mellan husene*. Udeaktiviteter och udemiljöer. Arkitektens Forlag.

Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfارande*. Stockholms universitet, US-AB.

Palmqvist, L. (2002). *Utställningskonst i förändring*. Nordisk Museologi 2002:1

Palmqvist, L. (2005). *Utställningsrum*. Publiceringstjänsten Dejavu.

Persson, E (1994). *Utställningsform*. BTJ Tryck

Strömer, M. (2013). *Guidebok för utställningsteknik*. Stockholm: Riksställningar. <http://raa.diva-portal.org/smash/get/diva2:1243356/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2021-03-14]

Sv. Wikipedia. *Bauhaus*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Bauhaus> [Hämtad 2021-03-14]

- Sv. Wikipedia. *Utställning*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Utst%C3%A4llning> [Hämtad 2021-03-14]
- Sv. Wikipedia. *Utställningshistoria i Sverige*. https://sv.wikipedia.org/wiki/Utst%C3%A4llningshistoria_i_Sverige [Hämtad 2021-03-14]
- Sv. Wikipedia. *Utställningsdesign*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Utst%C3%A4llningsdesign> [Hämtad 2021-03-14]
- Sv. Wikipedia. *Världsutställning*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/V%C3%A4rldsutst%C3%A4llning> [Hämtad 2021-03-14]
- Thafvelin, H. (1983). *Gestaltperspektiv och hus*. Wallin & Boktr.
- Vilson, S. (2016). *Arkitektur och närvaro. Rummet som länk mellan subjektet och nuet*. Uppsats från arkitektutbildningen på Chalmers. http://www.re-rapport.se/wp-content/themes/re/uploads/2018/01/arkitektur-och-n%C3%A4rvaro_1602322.pdf [Hämtad 2021-03-14]

Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning

en didaktisk innovation

Maja Didrikson

Bakgrund

Att bidra till ett demokratiskt samhälle är ett av uppdragen folkhögskolan har fått från svenska staten (Andersson m. fl., 2020, s. 165). Mänskliga rättigheter är viktigt att känna till. Dessa behöver tas hänsyn till i ett demokratiskt samhälle just för att samhället ska förbli demokratiskt. Mänskliga rättigheter har alltid engagerat mig och dessa passar perfekt att studera och utforska på folkhögskolan. De kan kännas lite komplexa när de läses i text. I Agenda 2030 framställs de mänskliga rättigheterna på ett tydligt sätt – och här kopplas de också konkret till globala mål att uppnå. Genom att studera målen på ett kreativt sätt kan de bli lättare att ta in och förstå. Jag har sett deltagare, även de som har svårigheter av olika slag, blomma ut när de får jobba kreativt med exempelvis kollage, att måla, göra mobiler med mera. Larsson (2013) skriver om att Ellen Key menade att individen kan växa i sin personliga utveckling och befrias från ”hämmande ordningar” genom kreativitet (Larsson, 2013, s. 70).

Kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* kan underlätta att bygga en gruppkänsla, en gemenskap och att alla blir engagerade och delaktiga i studierna. På folkhögskolans allmänna kurs på gymnasienivå hamnar ofta många deltagare som har misslyckats i det vanliga gymnasiet och saknar studiemotivation. Där finns en stor mångfald, en variation av deltagare med olika förutsättningar. De flesta av deltagarna på folkhögskolan som den nya kursen är tänkt för har svenska som andraspråk. Somliga har funktionsvariationer och svårigheter av olika slag. Dessa olika deltagare hamnar i samma grupp. Här uppstår ett problem och en utmaning: att få med alla i undervisningen, särskilt när klasserna är relativt stora, med 20–30 deltagare. En kreativ inriktning och gemensamma studier om

något som känns viktigt kan hjälpa till att engagera deltagarna och få med alla. Målgruppen för kursen är Allmän kurs på gymnasienivå.

Tanken är att först, inspirerat av Ellen Keys tankar om folkbildning (Larsson, 2013, s. 70), presentera och förklara det globala målet genom en kreativ upplevelse, där deltagarna berörs känslomässigt, och att därigenom inspirera deltagarna och väcka deras intresse och engagemang. Därefter sker en dialog, med utgångspunkt från *autentiska frågor*, som även kallas *öppna frågor* (Dysthe, 1996, s. 58–59). Autentiska frågor har inget facit, utan deltagare och lärare funderar över svaren på frågorna genom dialog. Därpå skapar deltagarna något kreativt av hur de uppfattar det globala målet, för att kunskapen ska gå in i hjärtat och fördjupa förståelsen för det globala målet. Detta enligt Ellen Keys tankar om kreativitetens betydelse för ”hela personens allsidiga utveckling” (Larsson, 2013, s. 70). Därefter följer dialog inspirerad av Paulo Freires *De förtrycktas pedagogik* (Mayo, 2010), fokuserad på hur situationen är i samhället i Sverige i nuläget när det gäller det globala målet, samt att utifrån detta fundera över och diskutera vad vi kan göra för att påverka att målet ska uppfyllas i samhället i Sverige.

Inspiration från litteraturen

Larsson skriver i sin tankelinje 4 om bildning, särskilt intressant är här didaktiken med Ellen Keys betoning på konst och kultur för ”hela personens allsidiga utveckling” (Larsson, 2013, s. 70). Ellen Key värderade estetisk bildning starkt och menade att ”i en fri process skulle den egna naturen växa utan att störas av hämmande ordningar” (Larsson, 2013, s. 70). Detta har jag märkt på deltagare som blommat ut och visat upp andra sidor när de bearbetat och redovisat kunskap genom att exempelvis måla, att göra mobiler som hängs upp eller kollage. Ellen Key ”såg den vanliga undervisningspraktiken som hinder” (Larsson, 2013, s. 70). Deltagarnas intresse kan väckas genom en kreativ upplevelse som skapar ett känslomässigt engagemang. Detta kan till exempel vara att se en film eller teaterpjäs, eller att lyssna på inspirerande sång. Deltagarna upplever att detta angår dem.

Tanken när det gäller didaktik är även att använda sig av dialog och det Dysthe (1996) kallar för *det flerstämmiga klassrummet*, där deltagare erbjuds olika sätt att kommunicera på, både genom muntlig dialog och ge-

nom att skriva (Dysthe, 1996, s. 230). Möjligheten att kunna kommunicera genom att skriva ger röst åt deltagare som är blyga eller av andra anledningar har svårt att kommunicera via muntlig dialog. Skrivandet skulle exempelvis kunna ske i en delad fil, i en chatt, genom att skriva på papper som deltagarna byter med varandra eller att skriva på stora papper som sitter uppsatta på väggen. Deltagarna läser varandras tankar, funderar och fyller på med sina egna tankar, så att det blir en skriftlig dialog, som sedan kan läsas.

Det dialogiska klassrummet innebär även att ta in kunskap på olika sätt (Dysthe, 1996, s. 68, 231). Att se en film, läsa dikter och olika texter, samt att höra en sång med text om temat i ett globalt mål är exempel på flerstämmighet. Kreativitet i form av bild och form, hantverk, drama, poesi med mera är också ett sätt att kommunicera på. Vid dialog om de globala målen kan *autentiska frågor* användas, som även kallas *öppna frågor*. Här diskuterar lärare och deltagare, inga facitliknande svar finns (Dysthe, 1996, s. 58). Deltagarna får möjlighet och övning i att uttrycka sina tankar och åsikter. Deltagarna på folkhögskolan är vuxna människor och var och en har livserfarenhet och en stor individuell kunskap inom sig. Att få dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper engagerar deltagarna och stärker deras självförtroende. De får uppleva att de kan lära varandra saker. Då kopplas det globala målet genom frågor till deltagarnas erfarenheter och tankar om det globala målet i deras eventuella födelseländer och till hur det är med det globala målet i samhället i Sverige. Detta genom dialog, vilket för kunskapen närmare deltagarna och deras vardag. Här får deltagarna också bidra med att söka efter svar på frågorna om de globala målen.

Somligt av *De förtrycktas pedagogik* av Freire (Mayo, 2010) kan användas för att väcka engagemang för mänskliga rättigheter, att utforska hur det är med de globala målen i samhället och att genom dialoger utveckla mod att uttrycka sin åsikt, att agera för, att stärka och att jobba för att uppfylla de globala målen. Freires didaktik att lära sig genom dialog (Mayo, 2010, s. 32) passar utmärkt för att lära mer om varje globalt mål, att undersöka hur det är med det globala målet i samhället i Sverige och även i deltagarnas eventuella födelseländer, samt att utforska vad som kan göras för att påverka att det globala målet uppnås i samhället i Sverige. Här ställs frågor för att ta reda på och problematisera hur det är med det

globala målet i Sverige (Mayo, 2010, s. 34). Med utgångspunkt från samlade kunskaper om det globala målet i samhället, kan deltagarna fundera och diskutera vad vi kan göra för att förändra samhället och påverka att det globala målet kan uppnås i samhället i Sverige (Mayo, 2010, s. 34). Freire nämner att människan växlar mellan att handla och att reflektera och använder termen *praxis* för att beskriva denna ”transformation av världen” (Mayo, 2010, s. 31). *Praxis* är att växla mellan kritisk reflektion och att agera (Mayo, 2010, s. 34). Till sammans kan deltagare och lärare undersöka samhället kritiskt på distans och sedan diskutera vad som kan göras för att förändra samhället (Mayo, 2010, s. 34). Genom detta blir deltagarna aktiva och ännu mer engagerade genom att själva komma med idéer och förslag på vad som kan göras för att uppfylla det globala målet i samhället där de lever i Sverige.

Inspirerat av Ellen Key (Larsson, 2013, s. 70) skapar deltagarna något kreativt som berättar om det globala målet. Detta illustrerar hur situationen ser ut i samhället just nu när det gäller det globala målet och något om vad vi kan göra för att påverka att det globala målet uppfylls i Sverige. Även redovisningen inspireras av Ellen Keys teorier om kreativitet (Larsson, 2013, s. 70). Det globala målet presenteras i kreativ form, till exempel som en utställning, en stor målning, flera olika målningar, kollage, mobiler som hängs upp, genom hantverk, en teaterpjäs eller som en film. Vid redovisningen av det globala målet kan även en dialog ordnas, kanske med en fika, inspirerat av Freires tankar om att väcka engagemang för att förändra samhället (Mayo, 2010, s. 34).

Inspiration har också hämtats från det kapitel i *Om folkhögskolan* (2020), som handlar om kursutveckling och innovation på folkhögskola (Andersson m. fl., 2020, s. 161–182). Här beskrivs hur folkhögskolan ständigt behöver utvecklas och förnyas för att kunna fortsätta att existera.

”Genom detta blir deltagarna aktiva och ännu mer engagerade genom att själva komma med idéer och förslag på vad som kan göras för att uppfylla det globala målet i samhället där de lever i Sverige.”

”Begreppet *översättning*” (Andersson m. fl., 2020, s. 163) tas upp, som beskrivning av hur folkhögskolan först måste inventera läget och vilka behov som behöver uppfyllas i en ny kurs, för att sedan ta hänsyn till om kursen passar på en folkhögskola, ekonomi, hur vissa nya kurser kan bidra till att folkhögskolan får in pengar för kursen, nätverk, rekrytering och så vidare. Informationen i kapitlet kan vägleda i processen med att skapa en ny kurs på folkhögskolan. När det gäller innovationen av kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* inventeras framför allt frågorna ”Vilken är skolans uppdrag? Vilka är folkhögskolans deltagare? Vilken relation till samhället har folkhögskolan?” (Andersson m. fl., 2020, s. 165). I den här kursen är tanken att alla i en klass på folkhögskolans allmänna kurs på gymnasienivå, med stor mångfald, en variation av deltagare med olika förutsättningar, där somliga har funktionsvariationer och svårigheter av olika slag ska kunna ta till sig bildningen.

Forskning om en kurs med kreativ inriktning av mänskliga rättigheter och de globala målen inom folkhögskolan på detta sätt hittar jag inte. Däremot jobbar många folkhögskolor med de globala målen på temalektioner och någon folkhögskola har även de globala målen som en av inriktningarna på sin allmänna kurs.

Den didaktiska innovationen

Kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* är tänkt att utgå från Agenda 2030. Tanken är att deltagarna ska få kännedom och bildning om vissa av de globala målen i Agenda 2030. Här presenteras först det globala målet på ett kreativt sätt för att väcka deltagarnas intresse och engagemang. Därefter kan varje mål studeras och förstås genom dialog, för att väcka ytterligare engagemang och för att inspirera deltagarna till att uttrycka sina tankar, vilket är viktigt för att underhålla demokratin i samhället. Därpå skapar deltagarna något kreativt för att få kunskapen att sjunka in i hjärtat. Så sker en dialog om hur målet uppfylls i samhället och hur vi kan påverka att det globala målet uppfylls i samhället. Slutligen redovisas varje mål i kreativ form, exempelvis genom bild, hantverk, teater med mera. Att skapa något kreativt av de olika målen gör att de förstås ytterligare och är lättare att senare komma ihåg. Kunskapen bearbetas på det känslomässiga planet, på djupet. Allt detta stämmer bra överens med

skolans inriktning och folkhögskolans speciella pedagogik. Tanken är att arbeta ämnesövergripande och att kursen skulle kunna utformas till en inriktning på Allmän kurs. Här behövs en begränsning till att fokusera på att studera och utforska några av de globala målen. Varje globalt mål blir som ett ämnesövergripande tema. Här kan lärarna låta vissa ämnen ligga utanför temat, så som exempelvis matematik.

Kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* uppfyller alla statens uppsatta mål för att folkbildningen ska vara berättigad till att få stadsbidrag: att förstärka demokratin, att ge ”möjlighet för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen”, att ”höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället”, samt att kursen väcker intresse för det kreativa och konstnärliga och därmed kan ”öka delaktigheten i kulturlivet” (Andersson m. fl., 2020, s. 165).

Två olika alternativ finns vid val av vilka globala mål som ska studeras. Det ena alternativet är att lärarlaget väljer ut mål som passar att studera enligt planeringen för respektive år/termin. Det andra alternativet är att några av de globala målen presenteras för deltagarna. Deltagarna får då välja vilket mål de vill studera och arbeta med. Här kommer deltagarinflytande in. Detta kan hjälpa till att göra deltagarna studiemotiverade. Det blir ytterligare en metod att få med deltagarna, deltagarnas egna intressen får komma med.

I texten ges exempel på möjligt upplägg av studier av två av de 17 globala målen i Agenda 2030:

1. Ingen fattigdom
3. God hälsa och välbefinnande.

Som **steg ett** presenteras varje globalt mål först, inspirerat av Ellen Key (Larsson, 2013, s. 70), kreativt för att ge en känsloupplevelse som berör, till exempel genom att se film och/eller teater och att prata om målet innan och efteråt. En dikt kan läsas för att ge en upplevelse. Deltagarna kan lyssna på ett program eller en podd. En bild kan visas som utgångspunkt för att prata om målet. En sång eller musik kan spelas. Utställningar och museer kan besökas.

Som **steg två** förklaras målet tydligt och förstås. Här kan Dysthes (1996) teorier om det flerstämmiga klassrummet användas, där text, muntlig och skriftlig dialog kan varvas för att ge en förståelse av det globala målet. Di-

alog med *autentiska frågor*, som även kallas *öppna frågor*, kan användas (Dysthe, 1996, s. 58) för att deltagarna ska öppna upp och forma sina tankar och åsikter, för att så våga säga vad de tycker. Vid *autentiska frågor* finns inga facit svar. Efter förståelsen av det globala målet, sker en fortsatt dialog om målet, med *autentiska frågor* (Dysthe, 1996, s. 58), där målet kopplas till deltagarnas erfarenhet av det globala målet i deras eventuella

”Dialogen kan vara både muntlig och skriftlig, för att ge alla utrymme och möjlighet att delta.”

födelseländer och av deras erfarenheter av det globala målet i vår verklighet i samhället i Sverige just nu. Dialogen kan vara både muntlig och skriftlig, för att ge alla utrymme och möjlighet att delta. Den skriftliga dialogen kan exempelvis ske i en delad fil, i en chatt, genom att skriva på papper som deltagarna byter med varandra eller att skriva på stora papper som sitter uppsatta på väggen. Deltagarna läser varandras tankar, funderar och fyller på med sina egna tankar, så att det blir en skriftlig dialog, som sedan kan läsas.

Deltagare och lärare söker tillsammans information om hur situationen är i Sverige när det gäller målet. Lärare fungerar som handledare.

Som **steg tre** skapar deltagarna något kreativt av hur de uppfattar det globala målet, för att kunskapen ska gå in i hjärtat och fördjupa förståelsen för det globala målet. Detta enligt Ellen Keys tankar om kreativitetens betydelse för ”hela personens allsidiga utveckling” (Larsson, 2013, s. 70). Här får deltagarna möjlighet att använda och uttrycka andra sidor av sig själva, som kan få dem att bli ännu mer motiverade och engagerade, att växa och blomma ut och att därmed stärka sina självförtroenden. Deltagarna kan t.ex. göra en stor målning eller ett kollage tillsammans, individuella målningar, teckningar eller kollage, hantverk, eller mobiler som kan hängas upp. Dessa visas i den avslutande utställningen.

I **steg fyra** följer dialog inspirerad av Freires *De förtrycktas pedagogik* (Mayo 2010), fokuserad på hur situationen är i samhället i Sverige i nuläget när det gäller det globala målet, samt att utifrån detta fundera över och diskutera vad vi kan göra för att påverka att målet ska uppfyllas i samhället i Sverige. Detta inspirerar till att engagera deltagarna ännu mer

och att göra dem delaktiga i ett demokratiskt samhälle. Även i denna fas söker lärare och deltagare tillsammans information, där lärarna fungerar som handledare. Lärare och deltagare kan även söka upp olika organisationer etcetera som kan ge mer information och inspirera till hur man kan arbeta för att uppnå det globala målet. Dialog sker om informationen som insamlas och vad vi kan göra för att uppnå det globala målet i samhället i Sverige. Freires *De förtrycktas pedagogik* kan användas för att prata om erfarenheter deltagarna har av det globala målet och vad de kan göra i sin närhet och i Sverige för att kämpa för målet. Här är det viktigt att börja i det lilla och att lyfta fram frågorna ”Vad kan vi göra?” och ”Hur kan vi göra?” Tanken är att först och främst påverka i den lokala närheten, men det kan även leda vidare till att påverka i större skala.

I **steg fem** skapar deltagarna något kreativt som berättar om det globala målet, illustrerar hur situationen ser ut i samhället just nu när det gäller det globala målet och något om vad vi kan göra för att påverka att det globala målet uppfylls i Sverige. Att skapa något kreativt på detta sätt är ett ytterligare sätt engagera, att få bildningen att beröra hjärtat, sjunka in på djupet och att växa som människa genom att uttrycka sig kreativt. I det kreativa bearbetas kunskaperna deltagarna lärt sig om målet och vad vi kan göra för att kunna uppfylla det globala målet i Sverige.

Slutligen redovisas det globala målet på ett kreativt sätt. Exempel på redovisningar av de olika målen är målningar, gjorda tillsammans i grupp och/eller individuellt som redovisas i en utställning. Kollage gjorda i grupp eller individuellt redovisas som en utställning. Hantverk kan redovisa återvinning – och även annat. Skulpturer kan göras. Mobiler kan göras och hängas upp. En pjäs/dramatisering kan spelas upp. Filmer kan spelas in och visas. Sånger kan skrivas och sjungas. Dikter kan skrivas och läsas upp. I utställningen visas även det deltagarna skapade i steg tre.

De olika kreativa redovisningarna av målen kan medvetet stimulera till att väcka frågor hos åskådarna, så som ”Vad kan vi göra åt detta problem i samhället?” och ”Hur kan vi göra för att göra något åt detta/dessa problem i samhället?” Dialoger kan ordnas i samband med redovisningarna av målen om vad vi kan göra för att påverka att målen uppfylls lokalt i samhället och i Sverige, kanske i samband med fika. Här kan även möjlighet att skriva tankar finnas, för dem som föredrar att skriva framför att prata. Som förslag kan stora papper finnas uppsatta på väggen att skriva på, eller

skrivböcker på bord att skriva i. Dessa dialoger kan inspirera vidare till vad som kan göras lokalt för att uppfylla det globala målet. Detta uppmuntrar till att engagera sig och medverka till ett demokratiskt samhälle.

Förslag på upplägg av studier om mål 1 och mål 3

Mål 1 skulle kunna presenteras genom att visa en film som verkligen berör, exempelvis en dokumentär eller en komisk film som tar upp problemet fattigdom. Viktigt är att beröra för att väcka intresse och skapa engagemang hos deltagarna. Därefter tydliggörs målet i steg två. Den kreativa presentationen övergår i dialog, baserad på öppna frågor (Dysthe, 1996, s. 58), för att väcka ytterligare engagemang och delaktighet. Läraren ger några frågor att utgå från för att starta dialogen. Frågor inspirerar till att svara och att söka svar. Dialog med *öppna frågor* övar deltagarna på att uttrycka vad de tänker och tror, vilket behövs i ett demokratiskt samhälle.

Tanken med frågorna är också att väcka ytterligare nyfikenhet, för att ta reda på mer information om hur det är med målet i Sverige. Viktigt är också att prata om egna erfarenheter och att koppla till deltagares födelseländer, om de är födda i andra länder än Sverige. Exempel på frågor att diskutera: Vilka erfarenheter och tankar har deltagarna om fattigdom? Hur är det med mål 1 *Ingen fattigdom*, i Sverige? Finns fattigdom i Sverige? Som steg tre skapar nu deltagarna något kreativt som beskriver det globala målet 1 *Ingen fattigdom*. Detta för att förståelsen av målet ska nå in i hjärtat på deltagarna, så att de förstår målet ännu tydligare och att de därigenom blir ännu mer inspirerade att studera målet vidare. Deltagarna kan till exempel måla, göra kollage eller skriva dikter om hur de upplever mål 1.

I steg fyra sker dialogen inspirerad av Freires *De förtrycktas pedagogik* (Mayo 2010) för att engagera, aktivera och inspirera deltagarna ännu mer. Här söker deltagare och lärare efter mer information om nuläget i Sverige när det gäller mål 1. På vilket sätt finns fattigdom i Sverige? Kan vi i så fall göra något åt fattigdomen i samhället i Sverige? Vad kan vi göra åt problemet? Hur kan vi göra något åt problemet? Hur kan vi visa upp detta på ett kreativt sätt – och inspirera andra till att göra något åt fattigdomen i Sverige? Deltagare och lärare söker tillsammans information. Lärarna fungerar som handledare.

Slutligen redovisas målet i någon kreativ form i steg fem, exempelvis som en utställning. I samband med utställning eller annan form av kreativ redovisning kan även en dialog ske. En fika med dialog kan ordnas. Detta för att föra tankarna vidare till vad som kan göras för att lösa problemet med fattigdomen i samhället i Sverige. Det bidrar till engagemang och till att delta i att skapa och upprätthålla ett demokratiskt och rättvist samhälle.

När det gäller mål 3 *God hälsa och välbefinnande*, utgås även här i steg ett från att först ge en kreativ upplevelse för att inspirera. Detta kan vara att se en utställning, en teaterpjäs eller en film. Efter den kreativa upplevelsen förklaras målet i steg två ytterligare och en dialog med *autentiska, öppna frågor* (Dysthe, 1996, s. 58) sker om egna erfarenheter och kopplingar till deltagares födelseländer, om de är födda i andra länder än Sverige. Exempel på frågor: Vilka erfarenheter och tankar har deltagarna om hälsoproblem? Hur är det med mål 3 *God hälsa och välbefinnande* i samhället i Sverige? Finns hälsoproblem i Sverige? God hälsa och välbefinnande innefattar även psykisk hälsa. Här kan även andlighet komma in, att få det andliga behovet uppfyllt, att hitta och att tillåtas utforska sin andliga väg för att uppleva god hälsa.

”Här kan även andlighet komma in, att få det andliga behovet uppfyllt, att hitta och att tillåtas utforska sin andliga väg för att uppleva god hälsa.”

I steg tre skapar deltagarna något kreativt som visar hur de upplever mål 3 *God hälsa och välbefinnande*. Som steg fyra följer en dialog inspirerad av Freires *De förtrycktas pedagogik* (Mayo 2010). I detta steg söks ytterligare tydlig information om vilka hälsoproblem som finns i samhället i Sverige och vad vi kan göra åt dessa problem så att mål 3 *God hälsa och välbefinnande* kan uppnås. Exempel på frågor kan vara: Vilka hälsoproblem finns i samhället i Sverige? Vad kan vi göra åt hälsoproblemen i samhället i Sverige? Hur kan vi göra något åt problemen? Hur kan vi visa upp detta på ett kreativt sätt – och inspirera andra till att göra något åt hälsoproblemen i Sverige? När det gäller detta mål kan deltagarna även

fundera över frågan: Vad vi kan göra för att må så bra som möjligt själva och få en så god hälsa som möjligt? Deltagare och lärare söker tillsammans information. Lärarna fungerar som handledare.

Slutligen redovisas målet i någon kreativ form, exempelvis som en utställning. Här kan även träningsprogram, någon form av andligt utövande eller exempel på nyttiga recept etcetera finnas med vid redovisningar. Även när det gäller detta mål kan dialoger ske i samband med den kreativa redovisningen. En hälsofika skulle kunna ordnas i samband med dialogen. Detta för att föra tankarna vidare till vad som kan göras för att lösa hälso problemen.

Kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* kan underlätta byggandet av en grupp känsla, en gemenskap och göra så att alla blir engagerade och delaktiga i studierna. Genom att få hålla på med skapande, som att måla, göra kollage, hålla på med hantverk med mera får deltagarna uttrycka sidor av sig själva på ett sätt som engagerar dem på ett annat plan än traditionella studier. Det kreativa och samarbetet i grupp skapar grupp känsla och gemenskap. Att arbeta kreativt tillsammans för människor nära varandra. Hela personligheten kommer med. Jag har sett deltagare, som annars kommer i skymundan och har svårt för att hänga med på lektionerna bli dem som hjälper och ibland instruerar sina klasskamrater vid kreativa aktiviteter. Vid muntliga och skriftliga dialoger om ämnen som är nära deltagarna, som de har erfarenhet av, känner deltagarna att detta angår dem. Intresse gör deltagarna närvarande och delaktiga på lektionerna.

Dialog med verksamheten

Denna skola har arbetat med temadagar och även med temaveckor. Däremot har denna folkhögskola inte arbetat med ämnesövergripande teman som sträcker sig över terminer på detta sätt. Skolan planerar att övergå till ämnesövergripande teman. På så vis passar kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* bra in i tiden. De jag hittills haft lite dialog med om detta är biträdande rektor och lärare som är positiva till att arbeta med ämnesövergripande teman. Det beror delvis på att alla varit mycket upptagna, så att det har varit svårt att få tid att prata med lärarna. En annan anledning är distansundervisningen, som kräver extra mycket tid och

försvarar de naturliga mötena när vi ses personligen på skolan.

Att några lärare inte vill ingå i temat *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* kan skapa problem. Här kan det bli så att vissa ämnen helt enkelt undervisas utanför det övergripande temat av de globala målen. Att tvinga lärare till att delta i något de inte vill eller känner fungerar, brukar inte bli framgångsrikt och bra. Därför är det bättre att dessa ämnen får separat utrymme på schemat, utanför kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning*.

Annat som kan vara utmanande för vissa lärare är frågan om det som ska tas upp hinns med i kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning*. Somliga lärare är mycket angelägna om att deltagarna ska få med allt i sin behörighet i varje ämne, enligt den traditionella skolans gymnasiestandard. Dessa lärare kan vara ängsliga över att deltagarna inte ska få med sig vad de uppfattar att deltagarna ska få med sig genom kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning*. Även detta kan bli problematiskt. Här kan lärarna fundera igenom vad de uppfattar ska tas upp under året och gå in för att få med detta. Grundlig dialog mellan lärare och förberedelse i god tid krävs för att kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* ska bli bra och för att ett gott samarbete ska finnas mellan lärarna. Folkhögskolan är ju ändå fri och frivillig och stora möjlighet finns att bestämma över vilken bildning som ska finnas med under ett år.

Hänsyn har tagits till följande av de etiska principerna i individskyddskravet (Dimenäs 2007, s. 26–27): konfidentialitetskravet följs då skolan inte nämns och alla medverkande är anonyma i texten jag har skrivit.

Diskussion

Något som kan bli problematiskt och behöver tänkas igenom grundligt är att gå smidigt mellan den kreativa presentationen och dialoger, från dialoger till det kreativa, från kreativ presentation till dialoger, samt från dialoger till slutlig kreativ redovisning. Olika grupper jobbar dessutom ofta olika snabbt. Vid övergång från den kreativa presentationen och dialog gäller det att ta vara på känslorna som väcks för att deltagarna ska komma igång att prata. Vid övergång från dialog till det kreativa, kan det vara hjälpsamt om läraren har några exempel på vad som kan skapas, för att få deltagarna att komma igång. Här får lärarna pröva sig fram.

Den kreativa inriktningen och att deltagarna känner att undervisningen kopplas till deras vardag, att själva kunna påverka sin verklighet och göra något bra för andra i samhället, bör göra att kursen hjälper till att engagera deltagarna och väcker deras intresse och engagemang. Trots detta kan det hända att det ändå blir svårt att verkligen få med sig alla deltagare i undervisningen. I samma klass finns stora skillnader i hur mycket kunskap deltagarna har med sig sedan tidigare, dessutom finns stor variation i hur deltagarna kan ta in kunskap och tillgodogöra sig bildningen. Som nämnts tidigare har en stor del av deltagarna funktionsvariationer och svårigheter av olika slag. Alla dessa faktorer gör att det trots den kreativa inriktningen i *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning*, som är gjord för att engagera deltagarna och få dem att uppleva att detta verkligen angår dem, ändå kan vara utmanande att få med alla deltagare. Lärarna som håller i kursen behöver vara engagerade och intresserade för att nå alla deltagare. Men detta är å andra sidan alltid ett problem på folkhögskolans allmänna kurser på gymnasienivå.

Annat som kräver stort engagemang är att få med alla i dialogerna. Dialoger kan gärna ske i små grupper, även två och två, för att deltagare ska våga komma igång och prata. Några deltagare kanske helt enkelt inte vill vara med. Här gäller det att fundera igenom hur alla kan vilja delta och att möjliggöra att kommunicera både i tal och skrift. Ibland kan kanske ytterligare sätt att kommunicera på vara en tillgång att uppfinna. Kommunikation skulle exempelvis kunna ske även via målning, att fotografera eller att klippa ut information från till exempel tidningar. I vissa fall kan deltagare tillåtas att fundera självständigt, exempelvis somliga med autistiska drag som har mycket svårt att delta i gruppdialoger.

Kursen *Mänskliga rättigheter med kreativ inriktning* kan bli tidskrävande för lärare eftersom mycket tid behöver läggas på kommunikation med varandra och på samarbete för att den ska bli bra. Lärarna behöver planera tillsammans före kursstart och även ha regelbundna möten för att stämna av hur det går och för att fortsätta att planera olika steg i kursen och olika mål som går igenom under terminerna. Samtidigt inspirerar de olika ämneslärarna varandra och kompletterar varandra i kunskaper och bildning. På så vis kan tid även sparas, arbetet blir mer kreativt och lektionerna berikas och utvecklas i den fria folkhögskolans anda.

Referenser

- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare*. Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Harlin, E.M. Ahn, S. & Hallqvist, A. (2020). Utbildningsdesign och kursutveckling inom folkhögskolan: fyra exempel på didaktisk innovation. I P. Andersson, H. Colliander & E. Harlin (red.) *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna* (s. 161–182). Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Mayo, P. (2010). Adult Learning, Instruction and Programme Planning: Insights from Freire. I *International Encyclopedia of Education*. (s. 31–35) Elsevier Science.

Allmän kurs med specialinriktning för deltagare med stora behov

medarbetares och deltagares upplevelse av pedagogiska och sociala framgångsfaktorer och utmaningar

Linn Malmer

Inledning

En av grundtankarna och även ett av de fyra syften som staten har formulerat för folkbildningen är att stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin. Inom folkbildningen ska möten som annars inte hade ägt rum möjliggöras, och de avstånd som finns mellan individer och grupper minskas. På folkhögskolor samlas deltagare med olika bakgrund, erfarenheter och möjligheter i livet (Folkbildningsrådet, 2020). Så sker även på den folkhögskola som denna text behandlar.

Traditionellt sett har denna folkhögskola blandat deltagare med olika behov, bakgrund och ålder i klasserna på Allmän kurs. I samband med att den aktuella folkhögskolan ingick i ett EU-projekt frångicks den idén läsåret 2020–2021 i och med att deltagare med olika former av stora utmaningar placerades i samma klass. I mitt utvecklingsarbete har jag undersökt hur det beslutet påverkade den pedagogiska och sociala situationen i klassen utifrån arbetslagets och deltagarnas perspektiv.

Skolan startade två klasser för den målgrupp som kallas UVAS (unga vuxna som varken arbetar eller studerar), där den ena var en klass för år ett på Allmän kurs med specialinriktning för deltagare med stora behov. Skolan kunde även anställa en socialpedagog som utgjorde ett viktigt stöd både socialt och praktiskt för UVAS-deltagarna.

Vanligtvis antar skolan 22–23 deltagare till varje klass på Allmän kurs.

Till den aktuella inriktningen antogs 17 deltagare. Av dessa fullföljde tolv deltagare kursen. Samtliga deltagare hade olika former av utmaningar: neuropsykiatriska funktionsvariationer, psykisk ohälsa, förvärvade hjärn-skador samt svenska som andraspråk. Deltagarna var mellan 18 och 26 år. I mitten av höstterminen tillkom fem deltagare som gick studiemotiverande folkhögskolekurs (SMF), men som erbjöds att börja på Allmän kurs och tackade ja till att börja i den aktuella klassen. Även dessa deltagare hade en eller flera av ovan nämnda utmaningar.

Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt utvecklingsarbete var att undersöka de pedagogiska och sociala aspekterna av upplägget på den aktuella kursen utifrån ett medarbetar- och deltagarperspektiv. Frågeställningarna jag jobbade utifrån var:

1. Vilka pedagogiska och sociala framgångsfaktorer kunde identifieras utifrån medarbetarnas arbete?
2. Vilka pedagogiska och sociala utmaningar hade medarbetarna stött på och hur hanterades dessa?
3. Hur upplevde deltagarna utbildningen?

Metod

Jag genomförde en enkät med arbetslaget, som bestod av tre lärare och en socialpedagog. Enkäten gjordes i Google forms (se enkätfrågor i bilaga 1) och besvarades under vecka 13 och 14 år 2021. Enkäten besvarades anonymt. Jag besvarade inte själv enkäten, men har försökt att vara tydlig med vilka delar av texten som är mina bidrag utifrån mitt engagemang i klassen.

Jag har även genomfört tre intervjuer med deltagare. Intervjuerna (se intervjufrågor i bilaga 1) genomfördes via Teams under vecka 15 år 2021. Jag spelade in dem och tog anteckningar under tiden. Jag använde mig av mättnadsprincipen. Jag anser att de gav mig den information som jag behövde och kunde hantera av utrymmes- och tidsmässiga skäl. De tre respondenterna valdes ut dels på grund av att de har olika diagnoser, dels för att de brukar ha mycket åsikter och tankar och därför bedömdes kunna tillföra mycket till empirin.

Jag var undervisande lärare i klassen, vilket gjorde att jag hade ett stort personligt engagemang i arbetet – men det gjorde mig också partisk. Deltagarna som jag intervjuade stod i beroendeförhållande till mig i och med att jag skulle bedöma deras prestationer. Det försökte jag hantera genom att förklara att deras svar inte skulle tas med i bedömningen utan enbart användas till studien.

Tidigare forskning

Forskning kring just UVAS och vilka insatser som gynnar denna grupp är mycket begränsad. En av anledningarna är att gruppen är mycket heterogen och en insats som gynnar vissa inte nödvändigtvis gynnar andra. Folkhögskola och Komvux förespråkas ofta som en andra chans för de som inte har fullföljt gymnasieskolan, men genomförda utvärderingar ger ingen tydlig bild av effekterna av dessa insatser. (Forsslund & Liljeberg, 2020)

I en utredning framgår dock att folkbildningen är viktig för deltagare som är resurssvaga och har stora behov. Här kan folkhögskolor fylla en viktig funktion där andra utbildningsformer inte lyckats svara upp mot behoven. Folkhögskolorna själva menar att de har en förmåga och kapacitet att möta dessa deltagare, bland annat då en viktig grund i folkhögskolepedagogiken är att skapa möten mellan deltagare med olika förutsättningar och bakgrund (SOU 2018:11).

Forskningen kring hur didaktiken bör utformas för att deltagare med skiftande förutsättningar ska kunna undervisas i samma klassrum är begränsad. Det finns faktorer som är avgörande för undervisningen men som läraren inte kan påverka, såsom tiden med varje deltagargrupp, gruppens sammansättning, organisationen av stödsystem etcetera. Claes Nilholm konstaterar att det behövs mer forskning om dessa så kallade ramfaktorer för hur vi kan skapa inkluderande undervisning (Nilholm, 2020).

Det saknas även forskning om hur de didaktiska frågorna ska hantearas. Lärare har olika strategier, exempelvis att anpassa undervisningen till genomsnittliga deltagare eller att fokusera på dem som har störst svårigheter. Ytterligare ett sätt att organisera undervisningen är att deltagarna får göra enskilda uppgifter och arbeta individuellt i sin egen takt. Hur väl dessa förhållningssätt fungerar saknas det forskning om, och många lärare upplever att det är ett omöjligt uppdrag att möta allas behov i en inklu-

derande undervisning. I bristen på tydliga svar är det ytterst centralt att det finns stöd så att läraren inte lämnas ensam i att hantera de utmaningar som uppstår (Nilhlom, 2020).

Teoretiska resurser

Jag använder två teoretiska utgångspunkter: specialpedagogiska perspektiv samt relationell pedagogik. De kompletterar varandra väl utifrån den målgrupp och de förhållningssätt som vi har på kursen. Ordet *deltagare* används konsekvent förutom i citat även då elev används i originalkällan.

Specialpedagogik

Nilholm (2007) presenterar tre huvudsakliga ingångar till hur vi kan förstå och utforma utbildning för deltagare med extra behov av stöd.

Det första perspektivet, *det kompensatoriska perspektivet*, utgår från deltagarnas problem och tillkortakommanden. Diagnostisering blir central och utbildningsanordnarnas uppgift blir att kategorisera deltagarna utifrån dessa diagnoser. Det ligger i de olika professionernas intresse att skapa kategorier och grupperingar. Utifrån kategorierna hittar skolorna vägar för att kompensera för deltagarnas brister och skolmisslyckande ses som en konsekvens av de enskilda deltagarnas tillkortakommanden.

Det andra perspektivet, *det kritiska perspektivet*, ställer sig kritisk till att det är deltagarens individuella brister som leder till skolmisslyckande. En grundläggande tanke är att det är dagens skola som brister, att undervisningen skulle kunna vara organiserad på ett annat sätt, där den ”vanliga” undervisningen utformas så att den passar alla.

Det tredje perspektivet, *dilemmaperspektivet*, problematiserar uppdelningen mellan de två föregående perspektiven. Enligt detta perspektiv behövs utbildningssystemet ge alla deltagare samma grundläggande kunskap och värderingar, samtidigt som det måste förhålla sig till individuella olikheter. Som Nilholm skriver:

De måste å ena sidan identifieras, å andra sidan vill vi inte peka ut elever. Vi vill inte värdera elever negativt, men samtidigt måste vi identifiera svårigheter för att kunna hjälpa. Vi vill att alla elever ska kunna vara i klassrummet och undervisas tillsammans med de andra

eleverna, men på samma gång kan vissa elever behöva en lugnare miljö alternativt en intensivare undervisning. (Nilholm, 2007, s. 81)

Relationell pedagogik

Det relationella perspektivet går bortom den kunskapseffektiva skolan, men även bortom den socialt orienterade skolan. Detta perspektiv handlar inte om att främja relationer i generell mening, utan om att skapa relationer för att det är genom relationer som förmågor och färdigheter växer fram. Relationell pedagogik är ett synsätt som hela tiden utvecklas, och inte en färdig teori eller ett program. I en skola där ett relationellt synsätt präglar verksamheten ses deltagarna som relationella varelser där kunskap utvecklas genom just relationella processer. (Aspelin & Persson, 2011)

Jonas Aspelin och Sven Persson påtalar risken med en alltför socialt orienterad skola där lärare är alltför involverade i deltagares privatliv – det krävs en viss ojämlikhet i relationen för att läraren ska kunna hjälpa deltagaren att komma vidare och växa i en given situation. I en relationellt

orienterad skola finns däremot en medvetenhet om syftet med relationerna: att tillsammans bygga kunskap. (Aspelin & Persson, 2011)

”Det sociala uppdraget tar en allt större plats i lärares vardag och relationer mellan lärare och deltagare får mer och mer plats i skolan.”

Det sociala uppdraget tar en allt större plats i lärares vardag och relationer mellan lärare och deltagare får mer och mer plats i skolan. De sociala relationerna pågår hela tiden, och ofta krävs ett direkt svar eller agerande från läraren för att bemöta deltagaren. Medmänsklighet och förtroende är ledord och kompletterar kunskaper inom lärarens undervisnings-

ämnen och ämnenas didaktik. (Aspelin & Persson, 2011)

Studier visar att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för hur deltagare presterar. Tre kompetenser kan urskiljas som särskilt viktiga:

Relationell kompetens innebär att läraren visar empati och respekt mot deltagaren som person, uppmuntrar och stöttar deltagaren i sitt arbete och även ger återkoppling på det som deltagaren åstadkommit.

Ledarkompetens består i att upprätthålla ordning i lärandesituationen. Att undervisningen följer en viss struktur där nya moment hakar i tidigare och att det finns en tydlig progression.

Didaktisk kompetens innefattar att kunna förmedla ämneskunskaper på ett sätt som svarar an i deltagaren på en lagom utmanande nivå, att ha målen tydliga för sig och att kunna förmedla dem till deltagarna. (Aspelin & Persson, 2011)

Forskning visar att deltagare får mindre stöd än vad de behöver, och en problematisk konsekvens är att de lämnas för att på egen hand söka kunskap. Aktiva, engagerade lärare som driver undervisningen framåt gör att deltagare presterar bättre. Det gäller i synnerhet lågpresterande deltagare, som är beroende av läraren i högre utsträckning än högpresterande. (Aspelin & Persson, 2011)

Resultat

Först presenteras medarbetarnas perspektiv. Därefter presenteras deltagarnas perspektiv, där jag även vävt in medarbetarnas perspektiv och i vissa fall kopplat det till teori.

Medarbetarnas perspektiv Pedagogiska framgångsfaktorer

De pedagogiska framgångsfaktorerna var många. Medarbetare visade på den pedagogiska vinst det var att ha antagit ett relationellt perspektiv och arbetat på att skapa relation med deltagarna. Under året gick vi från att fokusera på upplägg och tillvägagångssätt till att fokusera på samarbete och ömsesidig insats. Det bekräftades av en annan som menade att en av framgångsfaktorerna varit en hög personaltäthet och en skola som brytt sig om alla delar av deltagarnas liv:

Att arbetssättet verkar fungera. En hög personaltäthet och en skola som bryr sig om alla delar av deltagarnas liv. Att få arbeta med sina studier i en lugn takt, att deltagarna känner att de kan göra sina uppgifter som släpar efter – på tex eget arbete. Inga krav på läxor eller prov. Att flera i klassen faktiskt börjat tycka att det är kul att studera, och att en del vill plugga vidare.

Andra framgångsfaktorer har varit den flexibilitet som hela tiden eftersträvats och nya pedagogiska metoder som provats med olika framgång:

Pedagogerna har tvingats att utveckla sina metoder, exempelvis planera utifrån kollaborativa metoder, för att deltagarna ska hjälpas åt och att pressen på individen inte ska bli för stor, samt använda fler verktyg, som film, inläsningstjänster och dikteringsverktyg.

Här kan som exempel nämnas att vi inför kursstart kartlade alla deltagare utifrån Specialpedagogiska skolmyndighetens "Underlag för samtal om pedagogiskt stöd" från skriften *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med adhd* (Wallin, 2018) för att få en bild av deras behov. Vi försökte ta med det i planeringen och anpassa utifrån det, men ibland föll det platt:

Första terminen använde vi oss av SPSM:s material och förberedde utifrån detta på flera sätt. Men efter ett tag visade det sig att vi fick 'göra om, göra rätt' så att säga. Det vi trodde skulle bli jättebra för många, föll platt eller blev till en ytterligare grej att bli störd, frustrerad eller irriterad på. Den pedagogiska vinsten i detta var då en djupare förståelse just för hur unika individuella behov kan vara (och att inte lägga någon prestige i de försök en gjort utan fortsätta försöka vara flexibel och lyhörd).

De lärdomar vi dragit är att inte anta något utan alltid utgå från deltagarna som individer och deras unika behov.

Sociala framgångsfaktorer

Medarbetarna såg ett flertal framgångsfaktorer för den sociala situationen i klassen. Ett exempel var att deltagare vid olika tillfällen har uttryckt att det funnits en förståelse för varandras utmaningar på ett sätt som inte alltid förekommer i andra sammanhang. Som en medarbetare formulerat det:

Några deltagare har uttryckt en lättnad över att kunna få vara dem de är. Att de på grund av att alla i gruppen har 'problem' har förståelse och tålmod för och med varandra och också känner att de kan tala om hur de mår osv.

En beskrev hur många av deltagarna misslyckats under tidigare skolgång, men att de hittat ett sammanhang och en studiemetod som fungerar. En medarbetare beskrev vinsten med att deltagarna interagerade med

varandra och med andra på skolan, träffade nya vänner och umgicks även efter skoltid

Genom EU-projektet anställde skolan en socialpedagog för att stötta deltagarna. Samtliga medarbetare har uttryckt att socialpedagogen haft stor betydelse för den sociala studiemiljön. Hon upplevdes vara mer på deltagarnas "sida" – hon var som dem, fast vuxen. Hon kunde ta andra typer av samtal och hade tid att guida dem på ett sätt som lärarna inte alltid hade och hon skulle inte bedöma dem så som lärarna.

Att dom har någon som är tillgänglig på ett annat sätt än den som i egenskap av lärare ställer mer krav. En person som ser tex deltagarna i måendet och dagsform. En person som kan ringa och fråga varför är du inte i skolan m.m. på ett mer oladdat sätt. Som även är med på lektioner och kan se vad som händer i gruppen i ett annat perspektiv.

Pedagogiska utmaningar

Den största utmaningen var dels att det fanns så många olika typer av diagnoser och behov bland deltagarna, dels att kunskapsskillnaderna mellan individerna var så varierande. De skiftande behoven framgår av följande citat:

För att grovt generalisera har gruppen bestått av några med stort behov av lugn och förutsägbarhet. Några med behov av stimulans och 'action'. Några med behov av inläst och uppläst material, andra med muntliga och/eller skriftliga genomgångar/instruktioner. Några med behov av språkligt stöd på grund av annat modersmål än svenska, andra med behov av mer avancerade uppgifter. Vissa har behövt mycket tid på sig (med eller utan handledning), andra har susat igenom uppgiften på ett nafs och vill ha feedback direkt. Utöver detta bär många av våra deltagare i gruppen på trauman från tidigare erfarenheter. Några har ett missbruk bakom sig och/eller kriminalitet och andra kämpar med svår social fobi/komplicerade relationer med sin familj/dödsfall inom familjen. Erfarenheter som skadat deras förtroende och tillit för sig själva och för andra (om inte för hela världen).

Sociala utmaningar

De sociala utmaningarna har varit många. En medarbetare tog upp de negativa förväntningar som deltagarna haft på sig själva:

De negativa förväntningarna tyckte jag var svårast. (...) Och det arbete det innebar att inte leva upp till dessa negativa förväntningar. Sedan upplevde jag att de i början slöt sig till varandra baserat på negativa upplevelser och många gånger befäste en negativ självbild. Detta tror jag bidrog till att det var svårt att "tala" till det "friska" och kompetenta i dem eftersom de inte verkade kunna få syn på detta i sig själva (...) Så den största sociala utmaningen har varit – upplever jag – att skapa förutsättningar för dem att våga och orka vara mer än de var innan de började på skolan.

Distansundervisningen som, på grund av covid-19-pandemin, ingick i kursen bidrog till de sociala utmaningarna – en medarbetare pekade på utmaningen med att få deltagarna att förstå att dessa lektioner var lika viktiga som lektioner på plats i skolan.

Deltagarnas perspektiv – med kopplingar till medarbetarnas perspektiv och teori

Först ville jag veta vad deltagarna **generellt tyckte om den aktuella inriktningen** (trots att de inte hade någon annan inriktning eller kurs på skolan att jämföra med). Här nämndes både ris och ros. En tyckte att det var kul innan vi var tvungna att införa distansundervisning, sedan blev det svårt och tråkigt, men hen kom bra överens med klasskamraterna. En annan tyckte om utbildningen på det stora hela, sa att hen trivdes, men såg att det fanns många med särskilda behov. Den tredje respondenten tyckte att det kunde ha varit mycket bättre, men också mycket sämre. Hen hade inte varit så engagerad och aktiv sedan mellanstadiet, hens sociala liv hade blivit mycket bättre och utbildningen hade gett hen hopp inför livet.

Framgången i det relationella förhållningssättet bekräftades av deltagarna då alla tre nämnde kontakten mellan deltagare och lärare på frågan vad som **fungerat bra** under året. En tyckte att lärarna varit bra och förståeliga, en nämnde att lärarna varit tydliga med att de ville att deltagarna skulle lära sig saker – inte bara leverera – och tyckte att hen lärde sig mer under dessa förutsättningar än under tidigare skolgång. En sa att hen var

väldigt bekväm med lärarna, på ett sätt som hen aldrig varit förut och att kommunikationen mellan lärare och deltagare skett med tillit och respekt. Hen sa även att det varit positivt att det varit fler än en lärare på nästa alla lektioner. Detta stämmer överens med medarbetarnas upplevelse av att personalen på skolan brytt sig om alla delar av deltagarnas liv. En medarbetare visade på den pedagogiska vinst det inneburit att ha upprättat en relation med deltagarna då vi i början av året fokuserade på upplägg och tillvägagångssätt för att senare fokusera på samarbete och ömsesidig insats.

Deltagare har uttryckt tacksamhet över att få vara dem de är – att det funnits en stor förståelse för allas olikheter och varierande behov i en klass där samtliga brottas med stora utmaningar. En tyckte att deltagarna visat mycket respekt mot varandra, ingen dömde och ingen skrattade om någon svarade fel på en fråga. I en mer integrerad klass är det möjligt att de inte hade upplevt samma förståelse – även om ambitionen från arbetslaget även då hade varit att arbeta utifrån ett relationellt förhållningssätt, skapa en grupp och förmedla allas lika värde.

Deltagarnas ålder varierade mellan 18 och 26 år, vilket är ett mindre spann jämfört med en vanlig klass på Allmän kurs. En deltagare uttryckte stor uppskattning över detta, medan en medarbetare menade att det lilla åldersspannet missgynnade deltagarna då det inte funnits några äldre som kunnat fungera som förebilder och att deltagarna i stället förstärkt varandras ”omogenhet”.

Flera medarbetare nämnde att en stor utmaning varit kunskapsskillnaderna i klassen och att alla inte alltid kunnat få den hjälp som de behövt. Trots ett stort engagemang hos lärarna var vårens distansundervisning utmanande, inte minst när det gällde att upprätthålla relationerna med deltagarna, vilket i sin tur påverkade deras motivation. Det var svårt att få deltagarna att förstå vikten av att delta i

”Deltagare har uttryckt tacksamhet över att få vara dem de är – att det funnits en stor förståelse för allas olikheter och varierande behov i en klass där samtliga brottas med stora utmaningar.”

lektionerna trots att de skedde på distans. Just motivationen under distansstudierna nämnde två av deltagarna som något som **fungerat mindre bra**. En deltagare sa att det var lätt att tappa koncentrationen och göra annat.

Jag upplever att det var extra problematiskt under distansundervisningen när vi inte på samma sätt kunde se och stämma av hur det gick för varje deltagare och stötta på det sätt som skulle behövas – så som vi kunde innan distansundervisningen. Forskning visar att deltagare generellt sett får mindre stöd än vad de behöver, och en problematisk konsekvens är att de lämnas för att söka kunskap på egen hand. Detta gäller i synnerhet lågpresterande deltagare, som är beroende av läraren i högre utsträckning än högpresterande (Aspelin & Persson, 2011).

”Alla tre respondenter uttryckte sig positivt om den sociala situationen i klassen, även om de också pekade på utmaningar.”

Det har underlättat att vi kunnat ge dispens och ta in deltagarna till skolan i små grupper. Flera av lektionerna genomfördes delvis på plats, vilket vi i arbetslaget bedömde som näst intill en nödvändighet för att lyckas hålla liv i motivationen och relationerna, vilket bekräftade av en deltagare då hen uttryckte uppskattning över att vi gjorde studiebesök och sågs fysiskt på vissa lektioner.

Alla tre respondenter uttryckte sig positivt om den **sociala situationen** i klassen, även om de också pekade på utmaningar. En nämnde att hen har fått nya vänner, och tyckte att både den fysiska och psykiska arbetsmiljön varit bra. En menade att det funnits grupperingar i den här klassen, precis som i alla klasser, men att de ändå varit bra på att få alla att känna tillhörighet. En använde begreppet ”diagnos-klass” men sa att det inte behöver vara något negativt. Alla har sin historia och det har inte varit någon som såg ner på de andra. Till exempel har det inte varit någon som tittat snett om någon inte kunnat sitta still. Deltagaren sa att hen ibland haft kämpigare dagar i skolan, men att detta kompenseras av att alla visat respekt och förståelse.

Att anta ett relationellt perspektiv har till största delen varit positivt men kan också medföra utmaningar. Exempelvis kan, enligt Aspelin och

Persson (2011), en alltför relationellt orienterad medarbetare bli för involverad i deltagarnas privatliv. Detta kan medföra svårigheter eftersom det behövs en ojämlikhet för att kunna relatera till varandra som lärare och deltagare och för att läraren ska kunna hjälpa deltagaren att utvecklas i lärsituationen.

Här spelade socialpedagogen en viktig roll. Hon var tillgänglig på ett annat sätt än lärarna, hon var som deltagarna men med betydligt mer livserfarenhet som kunde hjälpa dem att få perspektiv på tillvaron. Även om socialpedagogen var behjälplig i bedömningen av deltagarna uppfattades hon som en mer jämbördig medmänniska. Detta bekräftades av medarbetarnas upplevelse då de bland annat nämnde att hon kunde ha en annan relation och föra en annan typ av samtal med deltagarna än vad lärarna kunde.

Socialpedagogen har fyllt olika funktioner för olika deltagare. En hade inte tänkt så mycket på hennes funktion, men sa att de skämtade mycket och att hon hade hjälpt till så att deltagaren kunde få äta gratis lunch i skolan. En nämnde att de inte hade haft så mycket personlig kontakt, medan den tredje uttryckte uppskattning över att hennes funktion fanns på skolan, även om hon blivit mer av en lärare än önskat:

Det är skitbra att det finns (en socialpedagog), hon finns där om det är något, som man kan prata skit med, äta lunch med. Men det är synd att hon har blivit lärare, att hon själv har så mycket lektioner. Det borde finnas mer resurser så att hon kan vara bara socialpedagog.

Slutligen vill jag ta upp de tre komponenter som enligt Aspelin och Persson (2011) är särskilt viktiga kompetenser hos lärare som vill stötta deltagares prestationer. Den första är *relationell kompetens*, vilket innefattar att exempelvis visa empati och respekt mot deltagaren som person. Det framgår av deltagarnas svar att arbetslaget lyckats med detta då alla tre nämnde relationen mellan deltagare och lärare som något som fungerade bra. En menade att lärarna är förståeliga, en kände sig bekväm med lärarna, och en menade att kommunikationen skedde med tillit och respekt.

Den andra komponenten är *ledarkompetens*, vilket innefattar struktur och progression i undervisningen. Under höstterminen var det en del brister i kommunikationen kring strukturen, vilket en deltagare påpekade. Det blev bättre under våren, men jag tror att deltagarna då också hade

en större tillförsikt till att allt skulle komma att lösa sig och inte blev lika stressade över en viss otydlighet, vilket kunde bero på starka relationella band mellan deltagare och lärare.

Den tredje komponenten, *didaktisk kompetens*, innebär att vad som förväntas av deltagarna ämnesmässigt förmedlas tydligt och att undervisningen läggs på en lagom nivå. Här sattes lärarna verkligen på prov då deltagarna låg på väldigt olika nivåer kunskapsmässigt. En deltagare sa att det varit väldigt tydligt att det inte handlar om prestation på folkhögskola, utan om att verkligen lära sig, vilket kan ses som en framgång i sig utifrån ett folkhögskoleperspektiv.

Diskussion

Generellt sett utgår den aktuella folkhögskolan från ett dilemmaperspektiv på specialpedagogik, där deltagare med exempelvis neuropsykiatriska funktionsvariationer integreras i klasserna men samtidigt får sina behov tillgodosedda i den mån det finns resurser. Vid sammansättningen av denna klass som studerats här frångicks den principen, eftersom skolan fått projektmedel för att jobba med målgruppen UVAS, som deltagarna ingår i. Vi brottades under året med riktigheten i detta beslut, bland annat eftersom det inte är folkhögskolemässigt att särskilja vissa deltagare från andra då det riskerar att skapa en vi-och-dom-situation som vi inte tror gynnar utveckling och lärande. Enkät svar och intervjuer visar på stora utmaningar men också på framgångar och viktiga lärdomar.

Majoriteten av deltagarna hade tidigare gått individuella program på gymnasiet eller andra former av anpassad skolgång. De placerades i en mindre klass än den aktuella folkhögskolan vanligtvis har på Allmän kurs, men den var ändå större än de klasser som många av våra deltagare har gått i tidigare, där anpassningar gjorts för olika diagnoser. Många var således vana vid ett kompensatoriskt perspektiv på specialpedagogik från sin tidigare skolgång.

Även om den aktuella folkhögskolan detta läsår hade antagit ett något mer kompensatoriskt perspektiv än vanligt – då alla placerades i samma klass – var det ändå inte en klass där deltagarna brottades med *en* särskild problematik. I stället möttes deltagare med många differentierade utmaningar. I någon mån kan det ses som att skolan antagit ett dilemmaper-

spektiv: klassen var blandad och inom klassen ville vi inte peka ut enskilda deltagare *samtidigt* som vi hade identifierat dem som UVAS med behov av extra stöd. Genom kartläggningen vi genomförde i början av läsåret ville vi skapa en bild av behoven som fanns, samtidigt som vi inte ville värdera någon negativt. Vi ville att alla skulle kunna delta utifrån sina skilda behov och gjorde anpassningar utifrån dessa behov i den utsträckning vi hade möjlighet till.

Även om inte medarbetarna själva nämner det relationella perspektivet, och trots att det inte heller är ett begrepp som användas på skolan, så är det ändå ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten. Alla tre intervjuade deltagare nämnde just kontakten mellan deltagare och lärare som något som fungerat bra. Medarbetarnas upplevelse är att personalen bryr sig om alla delar av deltagarnas liv. Det är en omtanke som bygger på övertygelsen om att skolan inte fungerar om inte övriga delar i livet fungerar men även på förvissningen om att det är i de mellanmänskliga relationerna som förmågor och färdigheter växer fram, vilket går i linje med Aspelin och Perssons resonemang (2011).

De utmaningar som nämnts har hanterats på olika sätt. Något som ett par medarbetare tog upp var att arbetslaget fått handledning av en av skolans specialpedagoger, en timme varje vecka, då vi fått möjlighet att lyfta olika situationer och hjälpas åt att finna lösningar. Eftersom det var den enda tid som vi haft avsatt för hela arbetslaget att mötas var den värdefull. Tyvärr har ofta en stor del av tiden lagts på att hantera krissituationer och inte till ett framåtsyftande arbete, men utan den mötestiden hade vi inte kunnat mötas och samarbeta på samma sätt som vi gjort. På handledningen, men även i övrigt, har det nämnts att det har varit öppna samtal i arbetslaget och när det känts jobbigt har det varit okej att bryta ihop och sedan komma tillbaka. Att även ha en lyssnande och inkännande skolläda har varit hjälpsamt i utmanande situationer.

Skolans plan inför kommande läsår har varit att integrera UVAS-ung-

”Det är en omtanke som bygger på övertygelsen om att skolan inte fungerar om inte övriga delar i livet fungerar..”

domarna i övriga klasser. Att integrera alla utan plan är inte framgångsrikt, lika lite som det är funktionellt att placera alla med stora behov i samma klass utan plan. Med tanke på folkhögskolan som utbildningsform, där ett inkluderande arbetssätt värderas högt, är integrerade klasser rätt väg att gå. Utifrån resultatet av denna studie kan vi se både fördelar och utmaningar med att ha särskilda klasser för målgruppen UVAS. Den största fördelen med integrerade klasser torde vara känslan av tillhörighet och av att vara en bland alla andra. Då kan känslan att vara inkluderad öka och känslan att vara en "diagnosklass", som en av deltagarna uttryckte det, minska. Utmaningarna med integrerade klasser ligger både hos deltagarna och personalen. En risk kan vara att deltagarna inte har samma överseende, tålamod och förståelse för varandras olikheter och behov om klasserna är integrerade.

Det krävs en högre personaltäthet i samtliga klasser och i alla ämnen, och det krävs även en stor flexibilitet hos samtliga lärare, när kunskapsnivå och behov skiftar stort inom varje klass. Som Nilholm (2020) skriver på sin blogg, saknas det forskning kring didaktiska förhållningssätt för att skapa inkludering i klassrummet då deltagarnas förutsättningar skiljer sig åt. Det gör att det inte finns några svar på hur lärarna bör utforma undervisningen. Dock borde samma sak gälla i alla klasser oavsett sammansättning, nämligen att lärarnas relationella kompetens är en avgörande faktor för deltagares framgång i folkhögskolan. Denna studie har visat att vi har, och med all sannolikhet kommer nå, framgång i detta avseende även framöver.

Under det aktuella läsåret prövade, utvärderade och omvärderade vi olika metoder och arbetssätt. Dessa lärdomar, inklusive framgångsfaktorer som ett relationellt förhållningssätt, ett öppet samtalsklimat mellan lärarna och stödstrukturer för att enskilda lärare inte ska bli lämnade ensamma i utmanande situationer, har gjort oss så förberedda vi kan vara inför nya utmaningar.

Referenser

- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Folkbildningsrådet. (2020). *Folkbildningsrådets samlade bedömning: Folkbildningens betydelse för samhället 2019*.
https://www.folkbildningsradet.se/media/la5jhoek/folkbildningsradets-samlade-bedomning-2019_final.pdf
- Forslund, A. & Liljeberg, L. (2020). *Unga som varken arbetar eller studerar – en kartläggning och kunskapsöversikt*. Forte.
<https://forte.se/publikation/unga-som-varken-arbetar-eller-studerar-en-kartlaggning-och-kunskapsoversikt/>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). Inkluderingens knäckfråga: hur ska lärare undervisa en heterogen grupp av elever? i *Claes Nilholms blogg*. Uppsala universitet. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/inkluderingens-knackfraga-hur-ska-lararen>
- SOU 2018:11. *Vårt gemensamma ansvar – för unga som varken arbetar eller studerar*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/02/sou-201811/>
- Wallin, A. (2018). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med adhd*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://webbutiken.spsm.se/att-gora-studiesituationen-tillganglig-for-vuxna-med-adhd/>

Bilaga 1: Enkätfrågor

Enkätfrågor arbetslag

1. Vilka är de största sociala vinsterna med inriktningen som har gjorts under året?
2. Vilka är de största pedagogiska vinsterna med inriktningen som har gjorts under året?
3. Vilka är de största sociala utmaningar som arbetslaget stött på under året?
4. Vilka är de största pedagogiska utmaningar som arbetslaget stött på under året?
5. Hur har dessa utmaningar hanterats?
6. Vilka grupper/diagnoser har gynnats av att placeras i en klass där samtliga har stora behov?
7. Vilka grupper/diagnoser har missgynnats av att placeras i en klass där samtliga har stora behov?
8. Hur har närvaron av en socialpedagog påverkat deltagarnas sociala studiemiljö?

Intervjufrågor deltagare

1. Hur upplever du inriktningen?
2. Vad har fungerat bra för dig?
3. Vad har fungerat mindre bra för dig?
4. Hur fungerar klassen socialt?
5. Vad har bidragit till att det fungerar som det gör?
6. Hur har närvaron av en socialpedagog påverkat den sociala situationen i skolan?
7. Hur fungerar det för dig på folkhögskola jämfört med tidigare skolgång?

Socialpedagog i förebyggande arbete på skola

ett alternativt spår på fördjupningsarbete under socialpedagogutbildningen

Kristin Gnisterhed

Bakgrund

Utbildning till socialpedagog

Folkhögskolan jag har studerat bedriver en utbildning för blivande socialpedagoger. Att utbilda för ett yrke är något som jag reflekterar kring som utgångspunkt för min didaktiska innovation. En fråga jag stannar vid är hur *utbildar vi för ett yrke?*

För några år sedan växlade vi över från att kalla utbildningen behandlingspedagog till socialpedagog. I den fria form som folkhögskolan är sker succesivt förändringar av innehållet i utbildningen utifrån deltagarnas nuvarande/framtida arbetsuppgifter. Ingen stor förändring genomfördes vid namnskiftet utan vi upplevde mer att det skett en förändring av arbetsmarknadens behov av socialpedagoger. Ett tag sökte tex många till vår utbildning som arbetade på hem för ensamkommande ungdomar, nu är denna grupp färre igen. En annan förändring som vi ser är att fler personer idag jobbar med funktionsvariationer inom NPF-området och att fler och fler skolor anställer socialpedagoger. Arbetsmarknadens behov påverkar således utbildningens innehåll och namnbyte. Namnbytet i sin tur påverkar utbildningens innehåll. Det går hand i hand. Vi ser ett behov av att se över socialpedagogens roll på skola och om vi kan integrera den delen mer i utbildningen.

Vad är det för yrke vi utbildar för?

Socialpedagogiska utbildningar framhålls ofta ge en kompetens inom socialt arbete som utförs i vardagen och i nära relation med den enskilde. Hur kan man då betrakta socialpedagogiken i sitt sammanhang? Socialpedagogik kan definieras som ett kunskapsområde inom socialt arbete som sätter fokus på och utvecklar den pedagogiska delen. Ett sätt att definiera är ”att hjälpa den enskilde att finna sin egen väg. En väg som inte avviker från det normala på så sätt att det blir påfrestande för den enskilde och omgivningen” (Cederlund och Berglund, 2018, s. 13). Socialpedagogens roll blir då att genom arbete och samtal få den andre att till exempel själv förstå vad som hindrar denne i kontakt med andra. Målet blir då att tillsammans hitta förhållningssätt för hur problemen kan hanteras. Hur kan då en socialpedagog förstärka positiva lärprocesser? Några praktiska metoder:

- Att ge stort utrymme åt berättandet, så att människor själva får definiera sin livssituation och problem som de upplever.
- Att lyfta positiva sidor och resurser så att människor själva kan se sina förmågor.
- Att bli bekräftad i sina färdigheter, det skapar identitet och självkänsla.
- Att ge människor inflytande i processer och beslut.
- Att arbeta med fokus på lösningar.

I utbildningsplanen 1998, som låg till grund för den socialpedagogiska inriktningen på universitetet i Stockholm, beskrivs att socialpedagogiken innebär en ämnesfördjupning i socialt arbete. Att ge förutsättningar för ett arbete i direktkontakt med barn, ungdomar och vuxna i såväl förebyggande som behandlande arbete. I Sverige har socialpedagogiska utbildningen gått i två riktningar. Dels den akademiska inriktningen på högskole- och universitetsnivå. Dels den som läses på folkhögskola och yrkesfolkhögskola med fokus på utveckling i undervisningsgrupper, inslag av färdighetsövningar och praktisknära undervisning (Cederlund och Berglund, 2018).

Utbildningens behov

Precis som Cederlund och Berglund (2018) skriver så önskar vi att vår utbildning ska vara praktisk, ge verktyg för ett arbete där man jobbar ”på golvet”. Träning både i behandling och förebyggande arbete bör ingå. Den

teoretiska delen av utbildningen sker genom att läsa litteratur. Denna bearbetas tillsammans utifrån egna erfarenheter i diskussioner med varandra och genom uppgifter. Den praktiska delen består av att deltagarna är ute på LIA (lärande i arbete) under sammanlagt 19 veckor. De väljer själva en plats inom arbetsfältet och får där en nära erfarenhet av yrket när de får se och delta i arbetet. Frågor vi ställer oss när vi inventerar utbildningens behov är: går det att göra teoretiska delar av utbildningen ännu mer relaterade till det praktiska arbetet? Kan vi ge möjlighet till en inriktning mot socialpedagogens roll på skola och förebyggande arbete? En del deltagare tycker att sista terminens teoretiska del är tung då de under ca 6 veckor skriver ett fördjupningsarbete. Vi ser att det finns ett behov av att kunna erbjuda dem ett mer praktiskt orienterat alternativ.

Syftet med innovationen är att erbjuda deltagarna ett mer praktiskt, alternativt fördjupningsspår. Deltagarna ska få en djupare kunskap om socialpedagogiskt arbete på skola. Genom att aktivt vara med i och bidra till ett förebyggande arbete på en mellanstadieskola får de tränas i att leda samtal och fördjupa sina kunskaper om barn och ungas hälsa och liv på nätet. När de får vara med och forma lektionerna/samtalsgrupperna får de träna sig i att planera, genomföra och reflektera över hur de handlar i olika situationer.

Inspiration från litteraturen

Socialpedagogens roll i skolan

När jag söker efter litteratur om en socialpedagogs arbete på skola hittar jag inte så mycket skrivet om detta. Det finns hemsidor där det skrivs om intervjuer med socialpedagoger som arbetar på skolor. Till exempel berättar Söderskolan i Helsingborg att de anställt socialpedagoger. Kvinnorna berättar i artikeln att de är ett socialt stöd för eleverna och att de arbetar förebyggande och främjande för en trygg miljö (Söderskolan, 2019).

I ett examensarbete läser jag om intervjuer som gjorts med socialpedagoger som jobbar på skolor. Där framkommer att de arbetar förebyggande, främjande och socialt. De jobbar relationsskapande och får vara med och lösa konflikter eller ha kuratorsliknande samtal. Någon av dem beskriver sin roll som en brobyggare mellan elever och personal. Socialpedagogens

roll kan också handla om att vara aktiv i skolans elevhälsoteam och samverka med andra samhällsaktörer som socialtjänsten (Attlid & Bengtsson, 2004).

Linnéuniversitet (u.å.) har gjort en sammanställning av hur en socialpedagog kan arbeta på en skola. Några av punkterna de belyser innebär:

- Observera, analysera och bedöma här- och nu-situationer och av klassers gruppdynamik.
- Skapa villkor för lärande och utveckla förmågor hos elever som riskerar att misslyckas i skolarbetet.
- Göra alla elever delaktiga i skolans undervisning och andra sociala sammanhang.
- Genomföra rådgivande, stödjande och motiverande samtal kring specifika problematiska situationer med individuella elever.
- Motivera och hjälpa elever med läxläsning.
- Hjälpa elever att utveckla en förståelse för hur man agerar i överensstämmelse med önskvärda förväntningar, normer och värderingar samt att stå emot gruppsyck och deltagande i antisociala aktiviteter.
- Träna elever i att utveckla mellanmännsliga färdigheter via deltagande i olika gruppaktiviteter.
- Samarbeta med föräldrar, socialtjänst och barnpsykiatri.
- Uppmärksamma behov av förändring av elevers sociala villkor eller besvärliga familjeförhållanden.

Förebyggande arbete

En av arbetsuppgifterna en socialpedagog har på skolan är att verka förebyggande. Som beskrivits ovan kan det innebära att arbeta med förväntningar, normer och värderingar. Det finns många aktörer i samhället som lyfter behovet av förebyggande arbete bland barn och unga. Vilket område ska jag välja att använda för min innovation? Ett område som framhålls återkommande är ohälsa kopplat till barns liv på nätet. Barnrättsorganisationen *Friends* skriver i sin rapport från 2020

Vuxenvärlden bör inte separera skola från fritid, då dessa arenor går in i och påverkar varandra. Det är därför viktigt att vuxna i skolan och hemma pratar om nätcränkningar och sociala medier, samt att skolan inkluderar

dessa frågor i trygghetsarbetet. Vuxna i skolan har alltid ett ansvar att förebygga kränkningar, oavsett om de sker på nätet eller utanför.

Friends skriver också på sin hemsida att FNs barnrättskommitté nyligen fastslagit att barnkonventionen gäller både offline och online. Konsekvenserna av detta borde vara att frågor om nätets påverkan på våra barn och unga lyfts fram mer och mer sedan barnkonventionen blev lag förra året. Ett material som berör barns liv på nätet som jag vet att flera skolor redan använt sig av är boken *Värsta bästa nätet* (Dufva, 2018). Boken är skriven till barn med syftet att ge tips och råd för hur man bör vara på nätet och hur man kan förebygga att brott begås. Det finns en lärarhandledning utgiven till boken för att skolor ska kunna arbeta med den (Dufva, 2018).

Hur utbildar man för ett yrke?

En viktig förutsättning för att göra ett gott yrke är att få fackkunskap inom området. Därför är det viktigt med en god teoretisk förankring i en utbildning. Samtidigt är det inte bara det teoretiska kunnandet som gör en person kompetent för sitt arbete. Staffan Larsson (2013) ägnar en del av sin bok om vuxendidaktik åt att framföra olika tankelinjer för hur man kan utbilda för ett yrke.

Ett av de perspektiv Larsson (2013) tar upp är Elkjaers metaforer: *kunskapstillägnande*, *deltagande* och *undersökning* som lärande. *Tillägnandet* av kunskap innebär att ta till sig, att lära sig olika fakta eller teorier. Elkjaers andra metafor handlar om *deltagande*. Där är fokus att människor lär sig då de gör saker tillsammans, ser sammanhang och helheter. Den tredje metaforen innebär att lärande sker genom undersökning och problemlösande. *Undersökning* handlar mycket om reflektion och att själv våga forma och pröva olika sätt än de man brukar använda sig av. Det kan handla om reflektion på ett individuellt plan men det kan också handla om verksamheter och arbetsplatser. På många ställen finns upparbetade rutiner och arbetssätt som kan förnyas genom ett undersökande förhållningssätt.

I en annan av tankelinjerna tar Larsson (2013) upp vikten av reflektion. Han utgår ifrån utbildningsfilosofen Donald Schön. Schön (1991) studerade yrkesskicklighet och den kompetente praktikern. Han menade att i

arbetet sker ständigt ett *kunnande-i-handling*. Alltså att praktikern bara gör saker i situationer för att denne tidigare har lärt sig detta och har byggt upp en erfarenhet att handla utifrån. Ett problem med *kunnande-i-handling* kan beskrivas med följande bild. Om vi ser hundratals ansikten så kan vi snabbt känna igen ett av dem. Vi bara vet att "det där är ju Kalle", men varför? Ansiktena vi tittar på är ju lika, vad är det hos just en person som är unikt och som gör att jag ser att just han är han? Det har vi kanske inte reflekterat över, vi bara kände igen. Likaså kan vi lära oss att känna igen och hur vi ska handla i olika situationer men vi kanske inte har klart för oss varför vi gör det. Vad ser vi i situationen som gör att vi handlar på ett visst sätt? Han fann då i sin forskning att kunskapen inom ett yrkesområde är utgångspunkten för arbetet, men det som ger kompetensen har mycket med praktikerns reflektion att göra. Den som han kallar tekniska rationaliteten (vetenskapen), kan hjälpa oss att lösa problem. Svårigheten är att verkligheten sällan består av väldefinierade problem. Det är en svår process att namnge och klargöra problemen och därför blir reflektionen så viktig. I arbetet behöver vi hantera situationer som är divergenta. Sådana situationer präglas av osäkerhet, instabilitet, sin egen unikheter och de kan innebära värderingskonflikter. Detta behöver praktikern ta ställning till i sitt arbete.

"Svårigheten är att verkligheten sällan består av väldefinierade problem. Det är en svår process att namnge och klargöra problemen och därför blir reflektionen så viktig."

Schön (1991) studerade det han kallar *reflektion-i-handling* hos två professioner, en arkitekt och en psykoterapeut. Väldigt olika situationer som han dock såg likheter i. En sak han observerade var att båda professionerna betraktade sina fall som unika men ändå relevanta i förhållande till sina tidigare erfarenheter. Då situationerna betraktas som unika kan de inte använda en "standardmetod" för att lösa dessa. Komplexa situationer kan innebära att det är ett problem att hitta vad som är problemet? Vilket problem är värt att lösa och vilken roll spelar praktikern för att åstadkomma lösningen? Genom reflektionen kan situationen omdefinieras. Schön

(1991) skriver att ”The situation talks back. The practitioner, reflecting on this back-talk, may find new meanings in the situation which lead him to a new reframing” (Schön 1991, s. 135). Praktikern använder då sin erfarenhet med en slags kreativ öppenhet. *Reflektion-i-handling* är en konst, att i situationen kunna hantera det unika (*uniqueness*) och det osäkra (*uncertainty*).

Den didaktiska innovationen

Det första steget jag tog för att forma min innovation var att jag intervjuade en lärare (kallar henne Hanna) om hennes erfarenhet av materialet *Värsta bästa nätet* (Dufva, 2018). Hon beskriver hur hon arbetat med boken i årskurs fem i tre olika klasser. När jag prövar mina tankar kring min didaktiska innovation ger Hanna positiv respons. Hon kan ju som ensam lärare bara jobba i helklass och ser det som en stor nackdel säger hon. Om fler vuxna hade varit med och man hade kunnat prata i smågrupper hade det varit värdefullt. Hanna tror att det skulle fungera bra att regelbundet ha med socialpedagogstudenter i skolan och hon betonar vikten av att det blir ett antal gånger så att man hinner med att ha samtal och bygga relation. Detta ger mig två viktiga delar till min innovation. Att barnen får möjlighet att samtala om boken och att när våra deltagare är på skolan behöver de få tid och möjlighet att hinna bygga relation till eleverna. Som anställd socialpedagog på en skola skulle man kunna arbeta självständigt utifrån materialet men som praktiserande deltagare ser jag att upplägget bör vara att bidra som komplement till befintlig personal på skolan. Att kunna genomföra arbetet självständigt ser jag som möjligt först när de får en egen anställning.

Fördjupningsspårets upplägg

Ungefär sex veckor under termin fyra som ett alternativt spår till ett teoretiskt fördjupningsarbete

Introduktionsveckor (vecka 1–2)

De två första veckorna jobbar deltagarna med att sätta sig in i material och besöka mellanstadieskolan.

Material att läsa och diskutera

Värsta bästa nätet (2018) med lärarhandledning. Här kan vi också ta del av en föreläsning av Maria Dufva live eller online.

Samtal och diskussion om socialpedagogens roll på skolor

Samtal omkring vår roll nu på mellanstadieskolan. Upplägget påverkas av den skola vi samarbetar med men fokus ska ligga på att tänka förebyggande och allmänna samtal och inte på problem som man har just nu på skolan.

Närvaro på mellanstadieskolan

Här får deltagarna lära känna den personal de ska samverka med och tillsammans planera upplägget för lektionerna/samtalsgrupperna. Första veckorna orientera de sig genom att lära känna elever, både på raster och i klassrum. Man kan också börja väcka ett intresse hos barnen om de kommande lektionerna, till exempel genom att berätta om Dufvas arbete och bakgrund eller berätta om något case som kan väcka funderingar. Ett exempel kan vara att börja prata om att skämta och om pranks. Hur roligt det kan vara att busa med varandra men att det också kan bli tokigt och andra kan bli ledsna. I lärarhandledningen på sidan tio finns ett case om Eli, tio år som man kan utgå ifrån.

Vecka 3–6

Material att läsa och diskutera

Deltagarna fortsätter att läsa i Dufvas material, mer ingående inför sina tillfällen på skolan. De kan också ta del av andra rapporter om barn och ungas hälsa från till exempel Friends eller Generation PEP.

Praktisk förberedelse

Deltagarna får förbereda upplägg inför samtalsgrupperna/lektionerna. Vid varje tillfälle på skolan jobbar de med ett kapitel i *Värsta bästa nätet*. Läraren jag intervjuade berättade för mig att hon arbetat med kapitlen alltefter vad hon upplevde som aktuella frågor för klassen. Hon hade börjat med kapitel sex om att fota och filma och kapitel två om kedjebrev. Deltagarna, i samverkan med personal på mellanstadieskolan, kan välja om de jobbar med kapitel ett till åtta i ordning eller om de hoppar mellan kapitlen.

Om mellanstudieskolan har möjlighet att köpa in boken kan varje elev ha en egen att läsa. I det upplägget kan de läsa inför en lektion/samtalsgrupp och fokus kan läggas på att diskutera och arbeta med casen. Har inte mellanstudieskolan möjlighet att köpa in litteratur kanske folkhögskolan kan göra det. Då kan eleverna använda dessa under passen men boken kan inte bli deras egen. Då behöver varje pass också innehålla tid för eleverna att kunna läsa i boken.

Genomförande

Deltagarna är två gånger i veckan på skolan och vid varje tillfälle har de ett pass utifrån ett av kapitlen i *Värsta bästa nätet*. Det är viktigt att deltagarnas genomförande sker tillsammans med personal på skolan och att det finns tid att bolla sina förberedelser och utvärdering med dessa.

Exempel på upplägg av ett pass på mellanstudieskolan där eleverna själva har ett exemplar av boken. Passet handlar om kapitel sex *Vem bestämmer över bilden på dig? Om att fota och filma*:

- Eleverna har i läxa att läsa kapitlet. Deltagare, lärare och elever börjar lektionen tillsammans. Man kan till exempel fråga:
- I kapitlet har ni läst om att fota och filma, får man göra det hur som helst? Vad är bra med att fota och filma och när kan det bli fel?
- Ni har läst om ordet samtycke, vad innebär det?
- Genomgång av lärare/deltagare, sidan 71, vad säger lagen?

Dela upp barnen i mindre grupper med en deltagare/lärare per grupp.

Diskutera ett case från lärarhandledningen. Läs upp caset, låt barnen tänka och väv sedan också in Maria Dufvas svar.

Diskutera också sidan 80 i boken med tips om saker som barnen kan tänka på. Till exempel står där att man alltid har rätt att säga att nej till att fotas, om att fota i smyg och nakenbilder.

Reflektion

Efter passen på skolan görs en muntlig reflektion på folkhögskolan med de deltagarna som går detta spår. De reflekterar över vad de gjorde och hur övning, samtal och processen bland barnen blev. Detta blir också en grund för när de planerar och läser på inför vad de ska göra nästa gång.

Loggbok

Varje fredag skriver deltagarna ner tankar om vad de gjorde och hur det blev på skolan. Saker som blev bra och saker de kan göra annorlunda. Vis-sa saker gjorde de säkert som planerat andra saker kanske de ändrade på precis innan eller under lektionens gång. Vad tänkte de då och vad var det som gjorde att de ändrade upplägget? De skriver också ner tankar som man vill diskutera med övriga som valt detta spår och oss lärare eller med personal på elevernas skola. På måndagar har de sedan lektioner där logg-bok blir utgångspunkt för samtal och reflektion.

Redovisning

Under slutet av denna period sammanställer deltagarna en redovisning om sitt fördjupningsspår där de berättar om hur deras pass på mellansta-dieskolan varit, vad de pratat om och lärdomar de fått. Efter de sex veckor-nas fördjupning kommer en tid då alla deltagarna i årskurs två redovisar sina arbeten för varandra.

Perspektiv utifrån litteraturen

Elkjaers metaforer för lärande blir användbara för deltagarnas fördjup-ning (Larsson 2013). *Kunskapstillägandet* sker genom den fakta och teo-rier som deltagarna lär sig om socialpedagogens roll i skolan och om före-byggande arbete. De kommer också genom alla case sätta sig in i elevernas vardag och utsatthet på nätet.

Folkhögskolans sätt att genomföra utbildningen ryms i metaforen *del-tagande*. När deltagarna bearbetar sin kunskap sker det i stor utsträck-ning i gruppen med de andra som valt detta spår. Där diskuteras olika personers synsätt och erfarenheter. En annan aspekt är att lära genom att genomföra tillsammans och det får deltagarna göra genom ett gemensamt engagemang på skolan. När deltagarna genomför lektionerna/samtals-grupperna skapas en förståelse för vad arbetet innebär och det ger dem nya erfarenheter. Den tredje metaforen handlar om *undersökning* som lä-rarande. Det här tänker jag är en del viktig del i innovationen. Det *undersökande* förhållningssättet innebär att deltagarna får möjlighet att handla och sedan reflektera/utvärdera och sedan handla igen i en process av att forma och skapa på egen hand. Till exempel när de har genomfört ett pass

på mellanstudieskolan kommer erfarenheterna från det att påverka vad de tänker om och hur de formar nästa. Kanske någon började prata om att de råkat ut för kedjebrev och då kanske det är det kapitlet som bör stå på tur. Kanske var det någon liten grupp som det blev väldigt tyst i. Då får deltagarna reflektera över om de ska göra något annat nästa gång, till exempel göra andra grupper eller kanske starta med en "ice breaker", någon lättäm lek etcetera.

För att kunna träna på metaforerna *deltagande* och *undersökning* behövs en praktisk verklighet som utgångspunkt, som något slags bollplank

"Jag tror att en avgörande del i innovationen är att inte bara läsa och diskutera i klassrummet på folkhögskolan utan att deltagarna får möta eleverna på skolan och därmed få verkliga scenarion att utgå från."

för reflektion. Jag tror att en avgörande del i innovationen är att inte bara läsa och diskutera i klassrummet på folkhögskolan utan att deltagarna får möta eleverna på skolan och därmed få verkliga scenarion att utgå från.

Ett annat spår, *undersökande* handlar om är att forma nya rutiner. Utifrån det jag tagit del av märker jag att arbetsrollen som socialpedagog på skolor håller på att formas och har lite olika inriktning beroende på vilken skola det gäller. I ett undersökande arbetssätt ifrån oss som utbildande folkhögskola, tillsammans med en lokal skola, skulle förhoppningsvis socialpedagogens roll kunna formas och kanske även utvecklas.

Med Schöns (1991) teori som utgångspunkt behöver ett *kunnande-i-handling* och en *reflektion-i-handling* tränas och läras för att någon ska bli en kompetent praktiker. När våra deltagare är på LIA får de möjlighet att bygga upp ett *kunnande-i-handling*. Genom att se hur personal arbetar där de praktiserar lär de sig hur man hanterar olika situationer. Det här lärandet sker också i denna innovation genom att deltagarna är aktivt närvarande bland eleverna och personal och får vara med och hålla i lektionerna/samtalsgrupperna.

När vi utgår från vår erfarenhet kan vi stöta på problem där erfarenheten inte räcker till. Då behövs även *reflektion-i-handling*, vilket jag skulle

vilja att denna innovation utmanade deltagarna i. Efter passen på mellan-stadieskolan får deltagarna utvärdera vad de tänkte under lektionen/samtalsgrupperna och hur de tyckte passet blev. Där får de fundera över vad de själva var med om och de kan också dela med varandra och se varandras perspektiv på arbetet. En kompetent praktiker bör inte luras att tro att det finns färdiga metoder eller mallar för hur ett arbete ska genomföras. Vi kan inte följa en lärarhandledning eller en bok från början till slut utan behöver forma arbetet utifrån sammanhang och samtal. Hur planerade de passet och hur genomförde de det sen? I reflektionen på folkhögskolan kan samtalen och skrivandet i loggboken stimulera reflektionen. Deltagarna kan till exempel reflektera över Schöns begrepp *unik* och *osäkert*. Dessa frågor som kan användas: *Vad framstod som lite extra speciellt idag? Vad blev som jag trodde och vad blev annorlunda? Vad kändes mest osäkert? Hur hanterade vi det?* När vi lyssnar in andras perspektiv och stannar upp i våra egna tankar och även skriver ner vad vi tycker kan det vara ett sätt att hålla det Schön kallar för ”back-talket” vid liv. När situationen får tala tillbaka till oss kan vi få syn på en ny mening i den, kanske också se vilka oavsiktliga effekter vårt handlande fick. Fördelen med det är att vi då kan få kloka tankar kring vårt arbete och kanske omformulera det vi tänkt.

Dialog med verksamheten

Under forandet av min idé har jag pratat med olika personer. Första samtalet hade jag med min rektor och ringade då in att min didaktiska innovation skulle ske inom vår utbildning till socialpedagog. Jag hade sedan flertalet spår som jag skissade på inför mitt samtal med mina kollegor. Det är framförallt med två personer ur mitt arbetslag som jag sedan haft min dialog. Första samtalet byggde mycket på var vi ser ett behov, förändring av kurser och upplägg av utbildningen. Vi hade också inspirerats av andra socialpedagogiska utbildningar och bollade dessa spår. Det behovet som tydligast framstod som grund för innovationen var ett alternativ till ett fördjupningsarbete som görs sista terminen. Vi diskuterade att fördelen med fördjupningsarbetet är att deltagarna får skriva inom valfritt område. Nackdelen är att det blir teoretiskt och många timmar läggs på själva skrivandet. En del av deltagarna gillar att skriva medan detta för andra är ett svårt moment.

En kollega jag samtalat med har själv jobbat inom skolvärlden och är också den pedagog som undervisar om socialpedagogiskt arbete på skola i vår kurs. Som jag beskrivit ovan är detta ett framväxande arbetsfält för socialpedagoger och vi pratade om att det alternativa spåret kan utformas där. Den läraren har gett mig respons kring att hon tror på idén och skulle se fördelar med att forma ett sådant spår. Med mina kollegor har jag diskuterat saker som vilken åldersgrupp som är lämplig att möta. Där landade vi i att det under mellanstadiet är viktigt med förebyggande arbete. En kollega betonade vikten av att stärka det som fungerar för eleverna. Vi pratade också om innovationens upplägg, att deltagarna genom att interagera med eleverna får träna sig i samtal och reflektion och att deltagarna behöver ha ett visst mått av eget skrivande och återkopplande med varandra för att ge utrymme för reflektion. En annan sak vi diskuterade var fördelen med att lägga innovationen som ett valbart spår. För att denna praktik ska bli givande, både för deltagare och elever, tror vi att det krävs ett eget engagemang och intresse av att möta skolbarn och att man kan välja detta bland andra alternativ.

Som jag har skrivit tidigare har jag också diskuterat mina tankar med personer utanför skolan. I tidigt skede tog jag kontakt med en tidigare deltagare, som nu arbetar som socialpedagog på en skola. Hon slussade mig också vidare till en lärare som jag pratat med. Både två har gett mig värdefull input kring att de kan se värdet för en skola om socialpedagoger skulle kunna få vara aktivt deltagande. Likaså intervjuade jag en lärare (Hanna) som berättade om hur hon arbetat med Dufvas material bland eleverna på sin skola. Hon gav mig praktiska idéer som jag använde som utgångspunkt för min innovation.

Diskussion

En styrka i min innovation är att den sker i gränslandet mellan det teoretiska lärandet i klassrummet och den praktiska träningen på LIA:n. När deltagarna varit på LIA brukar vi de första dagarna tillbaka på folkhögskolan reflektera över dessa tillsammans. Nu får de mer utrymme att reflektera under tiden fördjupningsspåret pågår då det finns lektioner för detta på folkhögskolan mellan passen på mellanstadiet. Fördelar i detta är att vi lärare förhoppningsvis också kan vara mer aktiva under tidens

gång och bidra till reflektion och fungera som bollplank. Andra styrkor jag ser är att vi får ett alternativt spår till det teoretiska fördjupningsarbetet för de som vill inrikta sig mot förebyggande arbete och socialpedagog på skola.

När jag betraktar min innovation så ser jag att den mest svaga och osäkra faktorn är att den bygger på två parter engagemang. Den ena är vi som folkhögskola och den andra är en samverkande mellanstadieskola. Det jag kan utgå ifrån när jag skriver är den delen vi som folkhögskola kan bidra med och göra. I nuläget finns inte den andra samverkansparten utan jag har använt två skolor där jag har haft kontakt som gett mig idéer och feedback. Dessa skolor ligger lite för långt ifrån folkhögskolan och därför har jag inte ställt någon konkret fråga till dessa om de skulle vilja inleda ett samarbete. Jag har sett det som ett hinder att deltagarna ska behöva resa flera mil för att komma till mellanstadieskolan men har ändå inte uteslutit möjligheten. När inte den andra parten finns har mitt skrivande blivit lite mer öppet och hypotetiskt än vad jag skulle önska. Jag hade gärna gjort ett ännu tydligare upplägg för hur detta fördjupningsspår skulle kunna se ut men tänker ändå att denna uppsats fungerar som en idéskiss. För att göra den här innovationen verklig återstår framförallt ett arbete med att hitta mellanstadieskolan och tillsammans med den forma samarbetet. För det tror jag att det behövs en ”eldsjäl” där som vill engagera sig det där lilla extra som behövs både för våra deltagare och i planering av upplägg. Utifrån intervjuerna så ser jag att skolor jobbar på olika sätt med trygghetsarbete och därför tror jag att idéskissen kan vara en bra grund men behöver kunna vara flexibel utifrån samarbetsskolan.

En annan aspekt jag skulle vilja problematisera är det etiska perspektivet. Där tänker jag på vikten av tryggheten för barnen. När jag intervjuade Hanna betonade hon att för att ett sådant här samarbete ska bli menings-

”Jag hade gärna gjort ett ännu tydligare upplägg för hur detta fördjupningsspår skulle kunna se ut men tänker ändå att denna uppsats fungerar som en idéskiss.”

fullt behöver det vara relationsskapande. Här tänker jag att det är viktigt att tillsammans samtala kring deltagarnas roll gentemot barnen. Att arbeta med öppenhet och att deltagarna inte hamnar i för personliga och egna samtal med barnen. Bli samtal för personliga och problemorienterade behöver deltagarna lyfta detta med personal på skolan. Dessa tankegångar är också något vi kom in på i diskussionen med mina kollegor. För att arbetet ska bli meningsfullt behövs kontinuitet under en period på mellanstadieskolan, där fokus blir på förebyggande och främjande samtal och inte enskild elevhälsa.

Vidare saker som behöver ses över är belastningsregisterutdrag av våra deltagare samt papper om tystnadsplikt som behöver skrivas på. Det kanske också behöver kommuniceras med föräldrar, precis som skolor brukar informera när man har studenter i sin verksamhet.

Referenser

- Attlid, E., & Bengtsson, Å. (2004). *Verksamma socialpedagoger beskriver yrkeskunskap och -metoder*. Kandidatuppsats, Högskolan Trollhättan. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:216021/FULLTEXT01.pdf>
- Cederlund, C., & Berglund, S-A. (2018). *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete*. Liber
- Dufva, M. (2018). *Värsta bästa nätet*. Lärarhandledning. <https://www.bonnierforlagen.se/lararrummet/artikel/varsta-bastanaten-lararhandledning/>
- Dufva, M. (2018). *Värsta bästa nätet*. Interface Printing House.
- Friends. (2020). *Friendsrapporten*. <https://friends.se/friendsrapporten-2020> [Hämtad 2021-04-14]
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Linnéuniversitetet. (u.å.). IKM (Institutet för Kunskaps- och metodutveckling inom ungdoms- och missbruksvården). <https://www.hv.se/globalassets/dokument/kortfristiga-dokument/ikm-linneuniversitetet.pdf> [Hämtad 2021-03-05]
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate Publishing.
- Söderskolan. (2019). *Söderskolans socialpedagoger arbetar för en trygg miljö*. <https://soderskolan.helsingborg.se/rad-och-stod/soderskolans-socialpedagoger-arbetar-for-en-trygg-miljo/> [Hämtad 2021-03-05]

Del 3: Kursöverskridande arbete

Att mötas över kurstypsgränser en didaktisk innovation

Jenny Willén Kozma

Bakgrund

Skolans delar

Folkhögskolan beskriven i föreliggande text är belägen i olika förorter till en större stad i Sverige. Skolan är utspridd geografiskt och innehållsmässigt, på sex olika delar, lite avhängigt hur man räknar. I en förort finns administration, ledning och allmänna kurser på grund- och gymnasienivå. En hållplats bort finns Sfi med fyra delkurser. I ytterligare ett förortscentrum finns särskilda utbildningar i musik och teater, bildkonst och skrivande. Och på gångavstånd därifrån: en allmän kurs med profilen utemiljöskötsel, vilken arrangeras i samarbete med Naturbruksförvaltningen i regionen. Stadsdelen har totalt sett en hög andel utrikes födda invånare.

På folkhögskolan studerar runt 400 deltagare. Min uppfattning – vilken rektor också bekräftar – är att möten och samarbeten mellan deltagare i särskilda och allmänna kurser inte uppstår i tillfredsställande hög grad. Detta, trots att sådana möten från delar av personalen, samt ifrån ledningen, vore önskvärda.

Organisation

Folkhögskolan i fråga har en socialistisk värdegrund och en ideellt arbetande styrelse. Personal och ledning möts i samordningsmöten (med representanter ifrån samtliga av skolans arbetslag), i personalmöten och på personaldagar. Pedagoger på Allmän linje och Sfi möter varandra, administrativ personal, samt ledning varje måndag under ett morgonmöte. Pedagoger som arbetar på de särskilda utbildningarna har separata möten med rektor. Skolan har totalt 41 pedagoger, två administratörer, två

vaktmästare, en kurator, en studie- och yrkesvägledare, en rektor och en biträdande rektor. Min upplevelse är att, till skillnad ifrån situationen för deltagarna, kommer konstruktiva möten personal emellan, till stånd.

Jämförelse och erfarenhet

På en av mina tidigare arbetsplatser, även den en svensk folkhögskola, gjordes vissa försök till möten mellan de särskilda kurserna och uppdragsutbildningar/Allmän linje: Deltagare ifrån olika kurser fick samarbeta i en julshow eller i en modevisning. Deltagare ifrån singer-songwriter-utbildningen fick möta deltagare ur Etableringskursen och göra musik av berättelser om flykt ifrån ett första hemland.

Jag upplevde inte att dessa möten fungerade fullt ut för att knyta samman skolan, eftersom en fortsatt kontakt eller vänskap inte etablerades. Visst fanns *frön* till att bygga en större samhörighet deltagarna emellan, man hejade åtminstone på varandra när man möttes i korridorerna. Men, det var i stort sett det enda märkbara – varje deltagare gick efter mötet trots allt ”tillbaka till sitt”. Man höll sig på nytt i sina respektive korridorer under skoldagarna, och de gemensamma aktiviteterna repriserades inte.

Min gamla arbetsplats är dock till skillnad ifrån den i texten beskrivna, belägen på landsbygden, den är mindre och består i endast ett skolhus. Skolan har internat, vilket innebär att vardagliga möten med andra än de egna kurskamraterna naturligt kan äga rum, utanför skoltid. En skola placerad i förorten, utan internat eller skolmatsal, torde ha en än längre väg att gå emot en sammanhållning.

Syfte

Föreliggande text kommer att beskriva en idé, en ”didaktisk innovation” för hur deltagarna på en skola skulle kunna mötas över kurstypsgrensarna och på så vis på sikt öka sammanhållningen på skolan, men också själva ha givande möten med andra människor. Intresset för idén ibland några av skolans pedagoger, kommer också att undersökas och beskrivas.

Begreppet didaktisk innovation, återfinns i Harlin, Ahn och Hallqvist (2020, s. 163) och får i texten stå för en idé för utveckling av kursinnehåll tillika didaktiskt verktyg. Jag är bekväm med att inringa innovationen,

i ord som *idé*, *möte* och *samarbete*, och kommer frekvent att använda dessa. Till texten hör en bilaga med resultat ifrån en enkätundersökning.

Dialog med verksamheten

Inledning av arbetet, skisser

Arbetet startar med att jag i december 2020 talar med skolans rektor om huruvida det finns en önskan för möten över kurstypsgränserna. Detta, eftersom skolan är så utspridd och uppdelad i ”olika läger”, geografisk och innehållsmässigt. Frågan blir nästan retorisk, en önskan om möten finns absolut ifrån rektors sida, och försök till samarbeten *har* gjorts. Dessa har ofta fallit på ett bristande intresse ifrån deltagare i de särskilda kurserna.

Det är lätt att associera min skiss med idéer till folkhögskolans tankar om bildning och bildningsprocesser. Att sådana processer fungerar genom ett *gemensamt* sökande efter kunskap tillsammans med andra, och via möten som trotsar exempelvis sociala gränser (Folkbildningsrådet, 2012, s. 8). Varje folkhögskola vill vara en sammanhållen skola där folkbildning förverkligas, tänker jag mig.

Det finns även handfasta fördelar med att försöka få till stånd de möten jag ser framför mig. Genom ett möte där någon får upptäcka andra sidor av skolan eller sig själv, kan en nyfikenhet väckas, anar jag. Kanske vill man söka en annan av skolans kurser längre fram? Vet man mer om sin skola, kan man (om inte annat) göra reklam och locka nya, potentiella deltagare till utbildningarna.

Förankring bland pedagoger

För att få syn på fler möjligheter eller utmaningar med möten/samarbeten, vill jag kommunicera med pedagoger på skolan. Jag vill höra huruvida ett intresse finns även hos dem för möten, och huruvida de tror på mina idéer, bland annat den om att utbytet mellan kurserna ska vara ett *frivilligt* sådant. Jag kommunicerar med lärarna via en enkät¹, men även per mejl.

Fem kollegor deltar i denna mindre undersökning. En försvårande om-

¹ Se bilaga 1.

ständighet är det nödvändiga distansarbetandet vid möten och undervisning. Året 2021 pågår fortfarande covid-19-pandemin i Sverige. Jag finner med anledning av det, just formen enkät vara ett någorlunda tillfredsställande alternativ, till intervjuer på plats i verksamheten.

Mina informanter blir tre kollegor ifrån Allmän linje/Sfi, och två ifrån särskilda kurser. Varje pedagog har vid den här tidpunkten en klass på 15–20 deltagare. Det innebär att de tillsammans (totalt) har kontakt med runt 75–100 kursdeltagare.

Fyra av pedagogerna säger sig spontant själva vara intresserade av att möten där deltagare träffas och samarbetar kommer till stånd. Samma fyra pedagoger tror även att min idé skulle kunna fungera i praktiken.

Vad gäller intresset ifrån deltagarnas sida, förmodar två av pedagogerna på Allmän/Sfi att deras kursdeltagare *är* intresserade. Deras kollega i samma kurstyp och de två ifrån de särskilda kurserna svarar dock *vet inte* på denna centrala fråga.

Tre pedagoger har noterat minst ett tidigare samarbete mellan särskilda och allmänna kurser. En har inte uppfattat riktigt varför/om detta samarbete mottogs väl, en annan har en klar bild av orsaken, nämligen den att deltagare på Sfi alltid vill träffa svenskar. En tredje har mycket goda erfarenheter av ett samarbete.²

Informanterna har själva idéer för möten över kurstypsgränserna. Men, som en med ett flertal egna idéer uttrycker det, hen har även erfarenhet av att försök och idéer ”runnit ut i sanden”. Detta faktum, att fler än jag har idéer, vittnar om att en dylik eller liknande didaktisk innovation torde kunna förankras i verksamheten.

Allmän och särskild kurs

Nylander, Rahm och Fejes (2020, s. 93) påpekar att det inte är självklart vad som egentligen ryms inom specificeringen ”särskild” kurs. När jag i texten använder begreppet rörande kurstyperna³, talar jag om konstnärliga kurser med traditionella uttryck som bild, skulptur, foto, drama, musik, litteratur. Med andra ord, sådana vi ser på denna skola.

² Detta var ett samarbete i vilket text producerades i en klass på Allmän linje och sedan skickades till musikstudenterna för tonsättning.

³ Folkbildningsrådet (2018a) ger en generell beskrivning av folkhögskolans kurstyper.

Skillnaderna mellan deltagargrupperna på särskilda och allmänna kurser, kan sägas vara fyra enligt Nylander m. fl. (2020, s. 98). Andelen utrikes födda samt andelen deltagare med funktionsvariation är större på Allmän linje än på särskilda kurser. Studier har även visat skillnader i klasstillhörighet, där deltagare ur en ”högre” social klass återfinns i större utsträckning i särskilda kurser (jämfört situationen på allmänna kurser). Även ålder är en parameter som skiljer deltagarna åt: deltagare på allmän kurs blir över tid yngre, och motsatt förhållande gäller på särskild kurs.⁴ Författarna uttrycker att folkhögskolan inte bara samlar olika deltagare och utmanar samhällsstrukturer, men även segregerar människor och vidmakthåller invanda strukturer som klass (Nylander m. fl. 2020).

I min enkät har jag tagit med några frågor som rör segregation och skillnader i klass. Resultatet av enkäten ger att redan bland mina få informanter, uttrycks en skillnad gällande dessa parametrar. Av de som studerar på särskilda kurser på skolan, kommer färre än 25 % ifrån socialt utsatta stadsdelar och har i betydligt större utsträckning än de på de allmänna kurserna en medelklasstillhörighet. Deltagarna på Allmän linje/Sfi kommer till 100% ifrån förorter med en med hög andel utrikesfödda, tror lärarna, och har till 99% förmodad klasstillhörighet i underklassen, samt låga inkomster. Skillnaderna i klasstillhörighet stämmer överens med studier över data ifrån åren 2000 och 2002 (Nylander, Rahm och Fejes 2020, s. 97, som refererar till Nylander & Dalberg, 2014). Att skillnader i kursval utifrån födelseland är stora vet vi (Folkbildningsrådet, 2021, s. 8). Antalet utrikes födda deltagare på allmän kurs ökar. Ökningen är 5% bara de senaste åren, från 2017 till 2020. (Folkbildningsrådet, 2021, s. 101; 2019, s. 81 och 2018b, s. 59).

Ett längre arbete med fler informanter, kunde fokusera på sistnämnda skillnader. Man kunde även undersöka ifall skillnad i klasstillhörighet/stadsdel/födelseland är en del av förklaringen till skolans uppdelning och icke-möten. Den förväntade slutsatsen torde bli att vi ser en avspegling av det segregerade samhället i stort, och lösningen densamma som utan en studie (nämligen den att möten kan möjliggöras). All forskning som belyser frågor kring segregation ifrån olika vinklar är dock mycket viktig idag, tänker jag.

⁴Se Nylander & Östlund (2018, s. 8) för mer ingående data över skillnader såsom ålder.

Didaktisk innovation

Övergripande beskrivning

Folkbildning är utbildning och bildning för vuxna. Den är fri och frivillig i bemärkelsen att människor själva väljer om och när de vill delta. (...) Några grundtankar är att deltagarna lär sig av varandra, att arbetsformerna är demokratiska och engagerande och att lärandet är aktivt. Deltagarna söker och bygger sin egen kunskap – genom dialog, interaktion och reflektion med andra. (Folkbildningsrådet, 2012, s. 6)

Min tanke är att mötet mellan deltagare ska vara frivilligt. En deltagare anmäler sig i början av en termin. Under två, tre dagar kommer hen längre fram att umgås med en annan deltagare på skolan. Låt oss säga att deltagaren Anders på Allmän kurs på grundnivå möter deltagaren Jasmine på Konsten i vårt samhälle. En vanlig skoldag hälsar Anders på i Jasmines kurs, en dag hälsar Jasmine på i Anders kurs. De samtalar om upplevelserna i samband med besöken.

En annan dag (eller två halvdagar?) träffas de igen. Tillsammans ska de fatta ett beslut kring hur de vill uttrycka något i mötet/utbytet. De färdigställer – låt oss i brist på bättre benämning kalla det en... *produkt*. Blir det bild? Skulptur? Något i jord/trä? Odling? Text? Det kanske är en symbolisk handling? Kanske en, som dokumenteras? Viktigast är inte produkten (i termer av resultat, perfektion, funktion) utan samarbetet, mötet.

Samtliga av skolans deltagare behöver inte delta. De som inte deltagit får höra om utbytena, efter några terminer blir de praxis. Fler kanske vill delta. Bilden av skolan blir den av en skola där kopplingar *finns* mellan de utspridda skoldelarna. En lärare på särskild kurs uttrycker ungefär samma sak i enkäten. Hen anser att samarbeten ska vara obligatoriska och skriver: ”Jag tycker att det i bästa fall kan bli en tydlig och positiv aspekt av profileringen på skolan. D v s att konstnärliga kurser och allmänna kurser möter varandra.”

Mitt förslag innebär även att en lärare på skolan har i sin tjänst att samordna möten. Mentorerna i berörda klasser har alltså inte det huvudsakliga ansvaret för att samarbetet förverkligas.

Tillvägagångssätt

Jag tror på att använda frågeställningar för att stötta processen och samtalandet. Så här tänker jag att det kunde se ut:

Utemiljöskötsel + Teater

Frågeställning: Var blir teori något konkret, något handfast, sittandes i muskelminne eller kropp? Teoretisk kunskap kontra/plus hantverk?

Produkt: Ett uttryck som är sceniskt/rumsligt/kroppsligt/odlat/byggt...?

Sfi D + Författarskolan

Frågeställning: Hur kan vi använda berättelserna i våra liv? Kan vi förmedla dem till andra? Kan du använda min och jag din? Var går gränsen för vad som är privat i ett skolsammanhang?

Produkt: Lyrik, berättande text, filmat samtal, manifest...?

Förberedelser: En lärare i svenska som andraspråk besöker Författarskolan en lektion, vilken handlar om de vanliga språkliga svårigheterna för andraspråkstalare i svenska (verbets plats, ordföljd, adjektivets kongruens).

Allmän linje gymnasiet + Musik

Frågeställning: Vad är lärande? Vad kan man lära sig? Är målet eller vägen mest värd?

Produkt: Musik, lyrik, inspelat, nedskrivet...?

Enkät svar om frivilligheten

Folkbildningen är fri och frivillig. Människor deltar av fri vilja i lärandeprocesser som inbegriper socialt samspel, samarbete, diskussion och reflektion – frivilliga möten som utvecklar både människor och samhällen. (Folkbildningsrådet 2013, s. 10)

Jag förutsatte då jag började skissa på innovationen, att frivilligheten inte bara skulle mottas med glädje ibland *personalen* – den rimmar ju så fint med folkbildningens ideal (Folkbildningsrådet, 2012; 2013; 2019) – men också att den skulle öka lusten för *deltagarna* i ingången till mötet. Mot det

förra talar, vilket vi ska se, kollegornas nekande svar. Mot det senare talar pedagogens möjliga intention att leda kursdeltagaren emot något oväntat, kanske inspirerad av Biesta (2019, s. 43, 45 och 2014, s. 18) som starkt förespråkar mötandet av motstånd. Det, att något annat och ej självvalt möter och stör studenten under utbildningen. Så blir hen också existerande, ett subjekt, menar Biesta, och får i en viss situation ett ansvar för vad just hen är. Biesta återkommer till detta i flera verk. Detta, att skolan ska vara en särskild plats, utbildning ska vara en process ”som på något vis medverkar till skapandet av mänsklig subjektivitet” (Biesta, 2014, s. 11, min översättning). Mötet med en annan/ett annat och genom det tillblivelsen av mig själv. De här tankarna är mycket tilltalande i sammanhanget.

När jag läser informanternas svar börjar jag alltså vackla. Jag har ställt dem tre frågor om frivilligheten:

- Ska ett möte/samarbete vara obligatoriskt för alla? (Tre svarar ja, en *nej*, en *vet inte*.)
- Ska ett möte/samarbete vara obligatoriskt för exempelvis minst två deltagare per klass och termin? (Två svarar *nej*, två *vet inte*, en vill inte svara. Till svaret som uteblir följer kommentaren att det blir för osäkert. Tänk om en klass inte har två som vill, samtidigt som två villiga i en annan ser fram emot att träffas?)
- Ska ett möte/samarbete vara helt frivilligt? (Två svarar *nej*, två svarar *vet inte*. En kommentar till det är att ”valbara projekt riskerar att rinna ut i sanden”. En informant uttrycker att varje lärare borde avgöra själv om det ska vara obligatoriskt för alla i hans klass att delta, eller frivilligt.)

En av informanterna poängterar att mötena behöver vara frivilliga för *läraren*. Detta för att lärarens egen entusiasm inför uppgifter smittar av sig på deltagarna. Pedagoggen understryker att möten inte heller får bli obligatoriska för lärarna och verksamheten ifrån skolläringens sida.

I min enkät har jag endast kommunicerat med pedagoger. I det fall vi stod inför ett möjligt förverkligande av innovationen, skulle skolan behöva undersöka intresset för den även ibland deltagare. Deltagarnas inflytande och behov fokuseras och värderas högt inom vår utbildningsform (Folkbildningsrådet, 2020, s. 5). Detta att deltagarna måste tillfrågas påpekar även en informant.

Diskussion

Utmaningar och brister i resonemanget

Det finns utmaningar med ett förverkligande av mina idéer, och delar av resonemanget kan ifrågasättas:

1. Frågeställningarna i Tillvägagångssätt ovan, är formulerade på en högre akademisk språklig nivå än nödvändigt. Skulle skolan använda innovationen, borde man åtminstone delvis bearbeta språket. Att omformulera frågeställningarna på enklare vis, utan att för den skull göra avkall på djupet och öppenheten, skulle ge att vissa av andraspråkstalarna får ut mer av mötet.
2. Att få deltagare på de särskilda kurserna att *vilja* delta. Erfarenheten som rektor och en av informanterna beskriver är att detta varit en svårighet vid tidigare försök till samarbeten. Tvärt emot det talar dock den andra pedagogen ifrån särskild kurs, vilken menar att deltagarna gärna träffar andra kursers lärare och deltagare, om det bara går att praktiskt ordna.

Nu deltar endast två pedagoger från särskilda kurser i min lilla undersökning, och jag anar även av egen erfarenhet att den först beskrivna inställningen trots allt är mer vanligt förekommande.

Min tanke för att väcka/säkerställa en vilja delar jag in i två viktiga förhållanden:

1. En pedagog har i sin tjänst tid avsatt till att jobba med det här. Hen har på sitt bord att informera och motivera i klasserna, att förbereda och boka datum, förmedla kontakter, ibland även att följa med på träffar och att dokumentera. Fyra av mina kollegor stödjer tanken.
2. Det finns en frågeställning och en produkt att jobba med under samarbetet. Detta arbetssätt som mycket liknar en konstnärlig skaparprocess, torde kunna göra att deltagare från särskilda kurs känner sig trygga och som att de sysslar med något av mening. Samtidigt kunde de ifrån Allmän kurs få en nyfikenhet väckt, och en lust att jobba utifrån en (förmodat) ny vinkel. Detta påstår jag efter många års eget arbete med konstnärligt skapande.

Notera dock rörande utmynnandet i produktion av något gemensamt, att resultatet *inte* är det primära, men processen på vägen dit, själva mötet,

knytandet av kontakter mellan deltagare på skolan. Folkbildningsrådet bekräftar i tankarna om kunskaper och bildning, denna min intention:

Bildning är en process, där kunskapssökande samman-länkas med personlig utveckling, mognad och förmåga till helhetssyn. (...) I vår tid finns en tendens att enbart värdesätta det som leder vidare – när ett resultat eller har en påvisbar effekt – för individen eller för samhället i stort. Inte minst inom utbildningsområdet är detta framträdande. I kontrast till denna mer instrumentella kunskapssyn hävdar vi inom folkbildningen egenvärdet i människors bildning och kunskapssökande. (Folkbildningsrådet, 2012, s. 7)

Att resultatet inte är det primära, blir i sig en utmaning för de som är vana att arbeta konstnärligt. Mycket i konsten är ett utforskande, men ett resultat, en produkt, brukar ofta vara en viktig målbild.

3. Att få deltagare ifrån Allmän linje att ta plats även i en filosofisk/konstnärlig diskussion. Mina erfarenheter av andraspråkstalare jag mött i läraryrket under många år, är att man ofta upplever sina brister i språket som ett (onyanserat) stort hinder i möten med svenskar, och generellt tenderar att vara relativt tystlåten och lyssnande i mötet med nya svenska personer.

Motiv för innovationen

Syftet med mötet för den enskilda individen är att (ha roligt och) att möta något givande och oväntat, på sin utbildning. Här hämtar jag viss inspiration ifrån Biesta (2019, s. 74; 2014, s. 60) som driver tesen att skolan inte bör använda termen *lärande* utan i stället till exempel tänka i termer av ”koncept” vilka kan utforskas. Vi kan låta studenterna *utforska*, genom samarbeten med något annat/någon annan. På så vis kan de växa på olika plan. Efteråt finns inte bara ett minne av en människa eller en skoluppgift, och en breddad bild av folkhögskolan. Förhoppningen är att det blir ett utvecklande av något i deltagaren. Vad detta *något* är, får vara helt individuellt och på skiftande kognitiv/praktisk nivå.

För skolan kan motiven för samarbeten över kurstypsgränser vara flera, vilka jag nämnt i texten, men redan det att knyta band mellan verksamhetens olika delar väger tungt, anser jag. Underordnade, men absolut önskvärda, följder är möjligheten att en deltagare blir intresserad av ytter-

ligare en kurs på skolan. Att någon får en vän. Eller att pedagogerna hittar fler beröringspunkter sinsemellan.

Slutord

Nylander och Östlund (2018, s. 10) talar om det ”variationsrika kursutbudet” inom folkhögskolan. Författarna uttrycker att spänningsförhållanden ”mellan amatörism och elitism, process och mål, nytta och nöje, allmänbildning och yrkeskunnande” fortfarande är en verklighet inom folkbildningen och att grupper vilka normalt inte möts, får träffas i folkhögskolan. På den undersökta skolan finns ett rikt kursutbud, men ett *spänningsförhållande* på individnivå – i betydelsen att deltagarnas vägar korsas och möts, att de även kolliderar – finns kanhända inte i tillfredsställande hög grad.

Min tanke är att man gemensamt på skolan kan sikta emot att fler möten, via nytt kursinnehåll och ny(-gamla) didaktiska verktyg, via avsatt tid för att samarbeten, ska möjliggöras. I möten lika de i min idé, eller i någon annans. För, hos folkhögskollärare finns idéer. Säkerligen finns de även hos deltagare?

Inom folkbildningen är mötet mellan individer med olika erfarenheter och olika intressen en del av pedagogiken. (...) Bildningsprocessen handlar för oss om att möjliggöra en personlig relation till kunskapen. Inom folkbildningen överkorsas ständigt gränserna mellan teori och praktik, akademi och samhälle, humaniora och andra ämnesområden. För folkbildningen är ett tvärvetenskapligt perspektiv naturligt. (Folkbildningsrådet 2013, s. 17)

Referenser

- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers
- Biesta, G.J.J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur och Kultur
- Harlin, E-M., Ahn, S. & Hallqvist, A. (2020). Utbildningsdesign och kursutveckling inom folkhögskolan: fyra exempel på didaktisk innovation. I: Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E-M. (red.) *Om folkhögskolan en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur.
- Folkbildningsrådet. (2012). *Folkbildningens Vägval & Vilja, remissmaterial*.
- Folkbildningsrådet. (2013). *Folkbildningens Vägval & Vilja*.
https://www.sverigesfolkhogskolor.se/globalassets/dokument_fso/vagval-vilja-folkbildning.pdf
- Folkbildningsrådet. (2018a). *Kurstyper på folkhögskolan*.
<https://www.folkbildningsradet.se/om-folkhogskolan/kurstyper-pa-folkhogskolan/> [Hämtad 2021-05-01]
- Folkbildningsrådet. (2018b). *Folkbildningsrådets samlade bedömning: Folkbildningens betydelse för samhället 2017*.
https://www.folkbildningsradet.se/media/sxuon2w/fbr_sb2018_webb.pdf
- Folkbildningsrådet. (2019). *Folkbildningsrådets samlade bedömning: Folkbildningens betydelse för samhället 2018*.
https://www.folkbildningsradet.se/media/w2sbr4bo/samlad-bedomning-2018_webb.pdf
- Folkbildningsrådet. (2020). *Fakta om folkbildningen*.
https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/fakta-om-folkbildning/fbr_fickfakta2020_webb.pdf
- Folkbildningsrådet. (2021). *Folkbildningsrådets samlade bedömning: Folkbildningens betydelse för samhället 2020*.
<https://www.folkbildningsradet.se/media/fidajoqr/folkbildningsradets-samlade-bedomning-2020.pdf>
- Nylander, E., Rahm, L. & Fejes, A. (2020). Vem studerar på folkhögskola och varför? I: Andersson, P. Colliander, H. & Harlin, E-M. (red.) *Om folkhögskolan en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur.

Nylander, E., & Östlund, T. (2018). *Folkhögskolans samtidshistoria: Deltagare och kursutbud 1997–2016. I: A-M. Laginder, E. Önnesjö, I. Carlsson, & E. Nylander (Red.), Folkhögskolan 150 år: Folkbildning & Forskning, Årsbok 2018.* Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.

Bilaga 1: Enkät svar

Fråga	Ja	Nej	Vet ej	Vill inte svara
1. Är du som lärare spontant* intresserad av att deltagare ifrån särskild och allmän/sfi ska mötas och samarbeta?	4	1		
2. Tror du att (den genomsnittliga) deltagaren i din kurs spontant* är intresserad av att möta/samarbeta med deltagare ifrån särskild (om hen går allmän/sfi) – allmän/sfi (om hen går särskild)?	2		3	
3. Tror du att möten/samarbeten skulle vara givande för dina deltagare?	5			
4. Har du under din tid på Folkhögskolan i Angered deltagit i/noterat ett organiserat samarbete mellan allmän/sfi och särskild?	5			
5. Om du svarat ja på fråga 4 – var detta samarbete givande för deltagarna?	4		1	
6. Om du svarat nej på fråga 5, att mötet inte gav något – Varför? Svara under Kommentrar.			1	
7. Om du svarat ja på fråga 5, att mötet var givande – Inringa viktigaste orsaken till det, under Kommentrar.				
8. Ska ett möte/samarbete vara obligatoriskt för alla?	3	1	1	
9. Ska ett möte/samarbete vara obligatoriskt för exempelvis minst två deltagare per klass och termin?		2	2	1
10. Ska ett möte/samarbete vara helt frivilligt? <i>(en informant hoppar över frågan)</i>	2		2	
11. Skulle det vara bra ifall 1-2 lärare på skolan hade ansvar för dessa potentiella möten? (med information, förberedelser, datum...)	4	1		
13. Tror du att min idé om möten deltagare emellan, skulle fungera bra/är en bra idé? Se beskrivning i separat dokument.	4	1		
14. Har du en idé för hur man kunde mötas? Helt valfritt att svara. Det är inte säkert att jag tar med denna fråga när jag skriver min text.				

*”Spontant” ska här tolkas som att ifall du får frågan – är din första reaktion ja eller nej?

Procent	25	50	75	100
15. Uppskatta hur många av dina deltagare i procent – som är andraspråkstalare? (d.v.s. har ett annat förstaspråk än svenska och samtidigt inte är födda och uppvuxna i Sverige). Kryssa för/färglägg ruta.	XXX (S ⁵ , S, A)	X (A)		X (A)
16. Uppskatta hur många av dina deltagare i procent – som kommer ifrån hushåll med låga inkomster, som en del i en klasstillhörighet i underklass? Kryssa för/färglägg ruta.	X	XX		XX
17. Uppskatta hur många av dina deltagare i procent – som kommer ifrån hushåll vilka – oavsett inkomster – skulle ha en klasstillhörighet i medelklass? Kryssa för/färglägg ruta. Förklaring: Exempelvis akademiker och kulturarbetare kan ha låga inkomster men ändå vara medelklass, och ev. ha lång/hög utbildning.	X (5%) X (0%) X	XX		
18. Uppskatta hur många av dina deltagare i procent – som bor i förorter med social utsatthet och hög andel utlandsfödda? Kryssa för/färglägg ruta	XX		X	XX
19. Har jag helt glömt att fråga något viktigt? Svara under Kommentar.				

Kurs	Särskild	Allmän/Sfi
20. Är du lärare på en konstnärlig – särskild kurs, eller på Sfi/Allmän? Kryssa för/färglägg ruta.	XX	XXX

⁵ Särskild kurs förkortas S i dokumentet. Allmän/Sfi förkortas A.

Kommentarer till frågorna

1. (Ja) ”Jag vill gärna samarbeta, men ofta är det tid och kontaktproblem som gör det svårt.”
5. (S som ej vet) ”Jag var inte inkopplad i själva utförandet utan var del i initiativet.” 7.
(S) ”Vidgade vyer, förståelse för att skolan rymmer olika kurser som skulle vara möjliga att gå.”
(S) ”Deltagarna uppskattar möten både med andra deltagare och andra kursers lärare, är min erfarenhet, det är bara så svårt att få det till stånd!”
(A) ”Deltagare skrev dikter som sedan användes till musiktexter. Deltagarna upplevde att det de skrev hade ett tydligare syfte, att det inte bara skrevs ´för läraren´ utan funderade mycket på hur mottagarna – musikeleverna – skulle kunna tolka och förstå texterna.”
(A) ”Sfi-elever vill träffa svenskar.”
8. (Ja) ”Jag tycker att det i bästa fall kan bli en tydlig och positiv aspekt av profileringen på skolan. Dvs att konstnärliga kurser och allmänna kurser möter varandra.”
(Ja och Nej) ”Det kan bero på hur samarbetet ser ut. För mig som lärare är det oftast lättast om alla i en grupp får samma uppgift, dvs att den är obligatorisk, men självklart finns det också vinster med att deltagarna själva visar intresse och genomför ett samarbete. Det behöver kanske inte vara antingen eller, utan både och.”
(A som svarar ja på fråga 8 och 10) ”Det beror på hur den är organiserad”
9. (A) ”Jag tror att ett bra samarbete beror på om lärarna känner ett engagemang. Antingen är det obligatoriskt för alla, om läraren vill det, eller så är det helt frivilligt. Det ska inte vara obligatoriskt från ´ledningen´.”
(S, som inte svarat) ”Osäkert upplägg, vi riskerar att två deltagare från en kurs vill medans två från tex oss inte vill, hur hanterar man det?”

10. (Ja) ”Som sagt, lärarna bestämmer om det ska vara obligatoriskt för deltagarna. Men det måste vara helt frivilligt för lärarna.”
(S som ej svarat) ”Organisatorisk fråga, så fort vissa projekt blir valbara riskerar vi att det rinner ut i sanden är min erfarenhet.”
(A som svarar ja på fråga 8 och 10) ”Det beror på hur den är organiserad.”
14. (S) ”Många idéer, har erfarenhet av att driva samtalet men även de många gånger försöken rinner ut i sanden.”
(A) ”Det funkade bra med det tidigare upplägget, ur allmän kurs’s perspektiv, men jag vet inte helt hur det uppfattades av särskild. Alltså att allmän kurs skrev dikter och sedan skickades ett urval till särskild kurs som valde ut en text och den tonsattes. Låten framfördes på avslutningen.”
(S) ”Jag tycker din idé med ”par” kunde vara fint, vi har försökt med många olika samarbeten tidigare. Ett som jag tyckte kunde blivit fint var just att SFI D & författarkursen gör ett slags crosswork, så att vi t.ex. skriver poesi/prosa utifrån något de har skrivit och de kanske skriver en mer journalistisk text om något som vi har gjort, eller på andra vis.”
(A) ”Ett tillfälle per vecka, som en kreativ workshop, som är frivillig och öppen för folk att träffas i.”
18. (S) ”Väldigt varierande år till år, minns inte just nu spridningen på nuvarande grupp men absolut minst 25% skulle jag säga.”
19. (A) ”Att utgå från elevers önskan... båda grupper behöver vilja!”

Folkbildning är möten mellan människor

ett examensarbete om samarbeten mellan allmän kurs och särskild kurs på folkhögskola

Per Jukkola Hedlund

Inledning

En av de saker som förenar alla Sveriges folkhögskolor är att de alla har både den typ av kurs som kallas för allmän linje, och en eller flera så kallade ”särskilda kurser” eller profilkurser. Båda kursstyperna har viktiga funktioner i den svenska folkbildningen och de kan både skilja sig åt och likna varandra mycket. Framför allt särskild kurs präglas av en oerhörd mångfald när det kommer till kursutbud: på någon av Sveriges 155 folkhögskolor kan man förkovra sig inom allt från musik, teater och konsthantverk till ekologisk odling, bibelstudier, friluftsliv, socialt entreprenörskap eller solidaritetsresor till Latinamerika. Min egen resa in i folkhögskolans värld började med en sådan ”resandekurs” till Nicaragua läsåret 2014 – 2015.

Den didaktiska innovation som jag valt att undersöka i detta examensarbete är samarbetet mellan allmän och särskild kurs på folkhögskola. På vissa folkhögskolor är ett sådant samarbete sedan länge en del av skolans identitet, på andra folkhögskolor finns det inte alls. Eftersom detta är en slags didaktisk innovation som finns på flera folkhögskolor har jag i detta examensarbete valt att inte enbart undersöka hur det kan ta sig uttryck på den skola där jag gjort VFU under våren 2021. Jag har även intervjuat personal på ytterligare två folkhögskolor. Min förhoppning med arbetet har varit att själv finna inspiration till hur jag som blivande folkhögskollärare (antagligen på Allmän kurs) kan samarbeta med mina framtida kollegor på särskild kurs, oavsett vilken folkhögskola jag nu må hamna på.

Bakgrund

Kurserna på folkhögskolan brukar oftast delas in i fyra olika kategorier: allmän kurs, profilkurs, uppdragskurser och kortkurser. I detta arbete är det de två första som jag huvudsakligen kommer att intressera mig för. Folkhögskolans behörighetsgivande kurs, allmän kurs, finns på alla Sveriges folkhögskolor och där kan deltagare som saknar behörighet till högre studier läsa in hela eller delar av gymnasiet för att få ut sin behörighet. Profilkurser är kurser som är specifika för just den folkhögskolan och där har skolorna en väldigt stor frihet när det kommer till både ämnesinnehåll och pedagogiskt upplägg. Profilkurs kallas också särskild kurs, i detta arbete kommer jag använda båda termerna men jag syftar alltså på samma sak (Om folkhögskola, u.å.). De två kursstyperna är till sin natur ganska olika, men förväntas ändå präglas av ett slags gemensam filosofi, en syn på människor och bildning som ofta brukar refereras till som ”folkhögskoleandan”. Flera försök har gjorts när det kommer till att konkretisera vad denna anda går ut på, men begreppet har visat sig vara svårt att definiera (Colliander m. fl., 2020).

Deltagarna på profilkurser är i snitt något äldre, har längre utbildningsbakgrund och är oftare födda i Sverige jämfört med deltagarna på allmän kurs. Andelen utrikesfödda deltagare är till exempel 38 % på allmän kurs och 17 % på profilkurs. Andelen deltagare med kortare utbildning än 2 års gymnasium var 80 % på allmän linje och 17 % på särskild linje. Hos befolkningen i stort är motsvarande andel 23 %. Könsfördelningen var dock relativt lik, båda kursstyperna hade runt 60 % kvinnor och 40 % män bland deltagarna (Folkbildningsrådet, 2015). Det har även gjorts en studie där folkhögskoledeltagarnas klassbakgrund analyserats med utgångspunkt i föräldrarnas yrkestillhörighet, där forskarna kom fram till att allmän linje i högre grad rekryterade sina deltagare ur lägre medelklass och arbetarklass, medan profillinjerna i högre grad rekryterade sina deltagare ur medelklass och det som rapportförfattarna kallar ”högre klass” (Nylander m. fl., 2020).

Med tanke på att man inom folkhögskolan ofta betonar ”mötet mellan människor” och en mer kreativ didaktik som centralt för pedagogiken så borde det falla sig naturligt att man uppmuntrade till möten och samarbete över kursgränser. Under de senaste tre åren har jag dock gjort praktik och studiebesök samt vikarierat och jobbat på en handfull olika folkhög-

skolor, och mina erfarenheter säger mig att det varierar mycket om och hur man jobbar med sådana samarbeten på skolorna.

Undersökningens syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur sex personer med anställning på folkhögskola tänker kring och jobbar med samarbete mellan allmän kurs och profilkurs.

Frågeställningar

1. Anser intervjupersonerna att det finns ett värde i ett samarbete mellan allmän kurs och profilkurs? Vilka är dessa värden?
2. Vilka exempel på kursöverskridande samarbete finns det på skolorna?
3. Vilka hinder för samarbete finns det på skolorna?

Metod

Jag har i detta examensarbete gjort intervjuer med personal på tre olika folkhögskolor. Alla intervjudeltagare och folkhögskolor är anonymiserade och skolorna kommer hädanefter att benämnas som Folkhögskolan Måsen, Folkhögskolan Lingonet och Folkhögskolan Nejlikan. Jag har intervjuat totalt sex personer fördelat på fyra intervjuer: tre individuella intervjuer och en gruppintervju.

Folkhögskolan Lingonet är en ung folkhögskola. De flesta av skolans profilkurser handlar om hur man ensam eller tillsammans med andra kan leva ett mer hållbart liv och man bedriver bland annat undervisning i odling, livsmedelsförädling och hantverk. Även Allmän kurs genomförs av ett hållbarhetstänk på många sätt. Skolan ligger på landet, lite utanför en mindre svensk stad, men har inget internat. På den här skolan intervjuade jag den biträdande rektorn för Allmän kurs samt gjorde en gruppintervju med en lärare på Allmän kurs, en lärare som arbetar på både profilkurs och Allmän kurs samt den biträdande rektorn för särskild kurs (som även är lärare på en av profilkurserna).

Folkhögskolan Måsen ligger också i utkanten av en småstad och har

internat. Många deltagare pendlar dock dit. Till skillnad från Lingonet så har Måsen anor från 1800-talet. Man har flera profilkurser inom konst och kultur men även journalistik och film. Flera av profilkurserna har ett rykte om sig att hålla en väldigt hög kvalitet. Man har även filial i en närliggande större stad. Här intervjuade jag den biträdande rektorn med ansvar för Allmän kurs.

Folkhögskolan Nejlikan har funnits sedan 1990-talet. Förutom Allmän linje så har man bland annat en konstlinje, en skivrarlinje samt sfi. Skolan består av en huvudskola och två filialer som alla tre ligger i samma stad. Konstlinjen och sfi bedrivs på varsin filial medan Allmän kurs och skivrarlinjen bedrivs på huvudskolan. På den här skolan intervjuade jag rektorn för hela skolan.

Anledningen till att jag valde att intervjua biträdande rektor i stället för rektor på Måsen var helt enkelt att rektorn där var väldigt nytillsatt. Hon har enbart arbetat på skolan ett par månader och har således inte så stor insyn i skolans arbete. Den biträdande rektorn har dock arbetat där i många år och har god insyn i verksamheten. På Lingonet valde jag att intervjua den biträdande rektorn därför att jag hade en etablerad kontaktväg. Jag visste av erfarenhet att rektorn på skolan var en upptagen person som det ibland var svårt att få tag i, medan jag befann mig i samma lokaler som den biträdande rektorn 1–2 dagar i veckan.

Jag gjorde strukturerade intervjuer med öppna svarsalternativ. Jag följde upp respondenternas svar med följdfrågor och egna inspel. Jag ställde samma öppna frågor till alla tre rektorer, se bilaga 1. För frågorna jag ställde i gruppintervjun, se bilaga 2. Två rektorsintervjuer gjordes på plats på deras kontor och en på digitalt via videolänk. Gruppintervjun gjordes digitalt.

*”Till skillnad från
Lingonet så har
Måsen anor från
1800-talet. Man har
flera profilkurser
inom konst och
kultur men även
journalistik och
film.”*

Tidigare forskning

Såvitt jag kunnat finna finns det inte mycket skrivet om just samarbetet mellan olika kurser på folkhögskola, vilket kanske inte är så förvånande då det ju trots allt är ett ganska smalt område. Däremot finns en del intressant forskning om relationen mellan folkhögskolans olika kurser och de människor som går där.

Erik Nylanders doktorsavhandling *Skolning i jazz: Värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer* är en analys av folkhögskolornas musiklinjer med speciellt fokus på just Skurups folkhögskolas och Fridhems folkhögskolas jazzlinjer. Han lägger stor vikt vid processen för sökande och antagning till jazzlinjerna och kan med hjälp av Pierre Bourdieus fältteori visa hur kulturellt kapital (eller *musikaliskt kapital* som Nylander kallar det) påverkar chansen att bli antagen till de mest prestigefyllda jazzutbildningarna på folkhögskola. Han kan även visa på ett slags intern hierarki mellan olika musikutbildningar på folkhögskolor (Nylander, 2014).

I ”Vem studerar på folkhögskola och varför?” pekar författarna dels på de socioekonomiska och demografiska skillnaderna mellan olika deltagargrupper (se ”Bakgrund” ovan) men gör även en indelning av motiven till att studera på folkhögskola i ”tre tempus”. De menar att folkhögskoledeltagare i hög grad ser skoltiden antingen som 1) ett uppbrott från det som varit, 2) ett här-och-nu, eller 3) en kvalifikation inför framtiden. Deras slutsats är att

folkhögskolan odlat och närt två väsensskilda kurstyper som nu samexisterar sida vid sida, och vars deltagargrupper alltmer skiljer sig åt sinsemellan. Det diversifierade utbudet av kurser likväl som deltagare gör således att utbildningsformen förefaller extremt heterogen, men tittar vi närmare på hur utbildningsalternativen används i praktiken är den också homogen i så måtto att dess kursprofiler appellerar till, och används av ganska specifika deltagargrupper (Nylander m. fl., 2020).

De menar att deltagarnas sociala bakgrund och organiseringen av folkhögskolan ”samspelar” på ett sätt som gör att deltagarnas fortsatta väg i livet framför allt bestäms av de tillgångar deltagarna redan hade med sig när de kom till folkhögskolan. Jag tänker att denna typ av forskning är relevant och viktig när man pratar om möten och samarbeten över kurs-

gränser på folkhögskolan eftersom sådana möten inte sker i ett vakuum. Folkhögskolan kan ofta uppfattas och upplevas som ett slags trygg fristad (och för många människor är den ju det) men som Nylander m. fl. (2020) visar är den också på många sätt en avspiegling av de grupperingar och hierarkier som existerar i samhället i stort.

Teoretiska resurser

I sin artikel "Folkhögskolans didaktik och pedagogik" (2020) konstaterar Colliander m. fl. att *folkhögskoleanda* och *folkhögskolemässighet* är svår-fångade begrepp. Nylander m. fl. (2020) är inne på ett liknande resonemang där de menar att det är att svårt att helt och hållet koka ner folkhögskolans "variationsrika väsen".

I stället för att försöka konkretisera begreppens exakta innebörd så väljer Colliander m. fl. att närma sig ämnet folkhögskolepedagogik/didaktik genom att "lyfta fram några framträdande tankelinjer och tänkbara metodmässiga konsekvenser av dessa". De lyfter alltså fram ett antal olika aspekter som på olika sätt karaktäriserar pedagogiken och didaktiken på folkhögskolan, utan att för den sakens skull hävda att dessa skulle utgöra något slags sammanhängande didaktisk eller pedagogisk modell.

Jag har valt att använda mig av några dessa tankelinjer för att analysera mina respondenters svar. I korthet kan man säga att det rör sig om:

1. "Skapandet av en ny biografi"
2. Relationellt perspektiv och erfarenhetsbaserat lärande
3. Det dialogiska klassrummet
4. Holistiskt utforskande och autentiska frågor
5. Demokratiska och mobiliserande samtal

Dessa rubrikers innebörd kommer att förklaras närmare när de dyker upp i analysen.

Jag kommer även hämta en del teoretisk inspiration ur artikeln "Att lära konsthantverk för njutningens skull" av Laginder och Stenøien (2013), där författarna binder samman flera intressanta sociologiska och psykologiska teorier om hantverkets värde för människans lust till lärande.

Undersökning

Värden av samarbete

Humanistiska och ideologiska värden

Flera av respondenterna lyfter fram möten mellan nya människor som kanske inte annars skulle ha träffats som ett viktigt värde med kurs-överskridande samarbeten. En av dem, den biträdande rektorn för Folkhögskolan Måsen hävdar till och med att "folkbildning är möten mellan

"Flera av respondenterna lyfter fram möten mellan nya människor som kanske inte annars skulle ha träffats som ett viktigt värde med kurs-överskridande samarbeten."

människor". Han menar att i sådana möten uppstår nya tankar och idéer som aldrig skulle uppstå annars och det ger en ökad förståelse för andra människor. Dessutom stärker det individen som kan få inspiration att hitta nya lösningar på "de problem den har eller den utveckling den vill ha i sitt liv". Rektorn går till och med så långt att han frågar sig "om varje del [av skolan] lever sitt eget liv och inte berörs av de andra delarna, varför ska de då finnas på en folkhögskola?". Här kan vi prata om det som Colliander m. fl. (2020) kallar för "den personligt omvälvande aspekten av bildning", att folkbildningen inte bara handlar om att få nya kunskaper utan även om att utvecklas

och omformas som människa i samspel med andra, och därigenom "skapa sin egen biografi" med Larssons (2013) terminologi.

Sådana möten behöver dock inte alltid vara helt oproblematiske. En av lärarna på Lingonet lyfter att dessa möten ibland sker utifrån mycket ojämlika positioner och att det på vissa folkhögskolor kan skapas en attityd av att "nu ska vi uppfostra arbetsklassen och lära er hur fint det är med kultur".

Den biträdande rektorn på Folkhögskolan Lingonet säger att "för vår del handlar det om att göra en allmän kurs där man läser svenska, engelska och matematik men samtidigt får självförtroende och intresse för att verka för en mer hållbar värld [...] man blir hel som människa om man jobbar

med alla delar från teori till praktik”.

Att bli mer ”hel som människa” eller ”växa som människa” är något som flera respondenter lyfter som en fördel med att deltagare till exempel får lov att ägna en del av sin skoltid åt konst eller hantverk. Laginder och Stenøien har i sin artikel ”Att lära konsthantverk för njutningens skull” (2013) lyft hur till exempel vävning kan ha en stor betydelse som ”frizon” för människor som befinner sig i jobbiga livssituationer. De refererar till den ungerske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi, i Sverige kanske mest känd för att ha myntat begreppet ”flow”. Csikszentmihalyi menar att när människor upplever detta ”flow”, en känsla av att tid och rum försvinner när man är djupt fokuserad på något, så stärks deras jagkänsla: ”man behöver då och då ge upp sitt självmedvetande för att stärka sitt jag”.

På folkhögskolan Lingonet ser man dessutom allmän linje som ett verktyg för att kunna sprida ett slags ”hållbarhets- och omställningsideologi” ut i samhället och därför blir samarbeten mellan allmän linje och profilkurserna något som dessutom fyller ett ”högre syfte” än att enbart gagna deltagarna som individ eller grupp. Här kan vi alltså prata om en ”mobiliserande pedagogik” (Colliander m. fl., 2020), ett slags modern grön version av tidigare pedagogiska projekt likt Paolo Freires ”pedagogik för förtryckta” eller den svenska arbetar- och nykterhetsrörelsens bildningsverksamhet under det tidiga 1900-talet (Larsson, 2013).

Rektorn på Folkhögskolan Nejlikan menar att det förvisso kan finnas ett värde i samarbete ”rent teoretiskt sett” men betonar samtidigt svårigheterna som enligt honom uppstår när man försöker få till sådana samarbeten. Han menar att det är av stor vikt att sådana initiativ kommer till underifrån (från lärare och/eller deltagare) och att när skolledningen försöker implementera någonting uppifrån för att man vill förverkliga någon ideal folkbildningstanke faller det oftast platt.

Pedagogiska värden

Både den biträdande rektorn på Folkhögskolan Måsen, den biträdande rektorn för folkhögskolan Lingonet och en av lärarna på Lingonet lyfter det faktum att det finns forskning som visar att det kan underlätta för deltagarna att använda händerna, även i teoretiska ämnen. Så här säger till exempel den biträdande rektorn på Måsen i intervjun:

Det är ju faktiskt bevisat i en hel del undersökningar att till exempel musik att det stärker inläringen, om man tänker sig Freinet-pedagogiken som pratar om hjärna, hjärta och hand. Man behöver ha ett samspel, inte bara stimulera hjärnan, man behöver känna sig motiverad, känna kraft, göra saker med händerna, genomföra saker, det gör de profilerna också, det gör att det händer något annat som stimulerar andra delar, det är ju bra för deltagarna också inte bara för skolan. Dagens botemedel i skolan, om jag ska vara elak, är ju "more of the same", om det går dåligt i matematik så lägger man in mer matematik, det kan ju vara tvärtom att man behöver mer gymnastik eller att man hade behövt mer slöjd där man räknar under tiden man formar ett objekt, det är som om tapeten inte fastnar så lägger man bara på mer lim men det hjälper ju inte i slutändan, man får fundera på andra sätt, om man kanske behöver ett annat underlag eller byta tapet eller t.o.m. byta klister, men att bara lägga på mer klister det kommer ju inte hjälpa.

Att det finns en koppling mellan att arbeta med handen och att arbeta med hjärnan är en bärande idé inom flera pedagogiska traditioner såsom Freinet och Waldorf. Enligt Laginder och Stenøien menade Csikszentmihalyi "att förmågan att vara uppmärksam hänger samman med intresset

"Att det finns en koppling mellan att arbeta med handen och att arbeta med hjärnan är en bärande idé inom flera pedagogiska traditioner..."

i en självförstärkande spiral" (Laginder & Stenøien, 2013). De hävdar att "om individen valt att intressera sig för ett en verksamhet, till exempel konsthantverk, finns det således goda chanser att han eller hon fortsätter att investera psykisk energi i ett bredare och växande engagemang. Individen söker då mer eller mindre självstyrta olika möjligheter att lära sig mer" (Laginder & Stenøien 2013, s. 107).

Enligt Colliander m. fl. (2020) präglas didaktiken på folkhögskola ofta av ett slags holistiskt utforskande där man försöker relatera kunskapen till verkligheten och där "deltagare och lärare tillsammans upptäcker, upplever och undersöker" (Colliander m. fl., 2020, s. 124). Både profil- och

allmän-lärarna på Lingonet lyfter att just naturkunskap skulle kunna kopplas mer till profilkursernas verksamhet, att få göra kopplingar till praktiska saker man gör med händerna för att lättare förstå teoretiska begrepp. Den biträdande rektorn för Allmän kurs på Lingonet tror att om lärare på Allmän kurs följer med sina deltagare på deras profil-tillval, så kanske lärarna så småningom kommer känna sig så pass bekväma att de kan själva kan bedriva undervisning till exempel i anslutning till skolans trädgård: ”Då tror jag att man som allmän kurs-lärare kan få fler verktyg i läraryrket. Idag ska vi inte bara läsa, vi ska också gå ut och titta på de här löven. Att genom utbyte får man kanske en större trygghet i sin undervisning.” Samtidigt tror han att det kan finnas deltagare som ”känner att de är bra på andra saker som de inte får visa i skolan, eller kanske känner att de är bra på just skolarbete men inte har självförtroende när det kommer till andra saker”. Att ta vara på det som deltagarna redan kan/har med sig brukar benämnas ”erfarenhetsbaserat lärande” och är ännu en av de tankebanor som präglar folkhögskolan enligt Colliander m. fl. (2020).

Det är dock viktigt att poängtera på en sådan här ”pedagogisk korsbefruktnings” inte enbart är någonting som går från profilkurserna till Allmän kurs. Till exempel lyfte en av lärarna på Lingonet upp att det är vanligt att lärare på Allmän kurs oftare har större kunskap och/eller erfarenhet av att jobba med deltagare som har olika typer av sociala- och/eller inlärningssvårigheter, jämfört med lärare på profilkurser. Ett ökat samarbete skulle därför kunna leda till en kunskapsutjämning när det kommer till att arbeta med deltagare som har särskilda behov. Den biträdande rektorn på samma skola lyfter en liknande tanke: ”man har kanske blivit folkhögskollärare av lite olika anledningar, någon kanske vill hjälpa människor förkovra sig och visa andra hur man spelar jazz, någon annan har kanske lite mer det här samhälls... eh, ja det handlar lite mer om rättvisa, att alla ska synas, demokrati osv. Det sista gäller såklart på profillinjerna också, men det finns en skillnad.”

Ett annat samtal som förts är det om validering av profilkurser. Till exempel har man på Lingonet nyligen fått igenom ett samarbete mellan profillärare och naturkunskapslärare så att vissa profilkurser med fokus på hållbar utveckling ska kunna ge behörighet i naturkunskap på gymnasienivå.

Mångfaldsvärden

Flera av respondenterna lyfter möjligheten att bredda rekryteringen och skapa mindre homogena klasser på profilkurserna som ett av värdena med kursöverskridande samarbeten. Som jag redan tagit upp under rubriken ”Bakgrund” finns det tydliga demografiska skillnader mellan deltagarna på allmän kurs och profilkurs.

Rektorn på Folkhögskolan Måsen lyfter att skolans så kallade profildagar (mer om dem längre ner) delvis lett till en breddad rekrytering, när före detta deltagare från Allmän kurs söker sig till profilkurser. Han säger också att ”det kan ju hända att de inte fortsätter just hos oss, att just de profilkurser som vi har kanske inte passar dem men de blir nyfikna på ett område som de inte var innan”. På så sätt kan kanske ökat samarbete på en skola leda till ökad mångfald någon annanstans.

Den respondent som är lärare på en profilkurs tillika biträdande rektor med ansvar för profilkurser på Folkhögskolan Lingonet uttrycker sig till exempel så här i gruppintervjun:

Jag tycker ju att ett problem vi har i samhället, är att det vi står för, de värden vi står för med permakultur och omställning och hushålla med resurser, många av de här bitarna som vi vill hjälpa folk och uppmuntra och sprida både kunskap och inspiration och möjlighet att jobba med, det är ju som jag ser det i samhället ganska mycket kopplat till eeh, ja men en medelklass eller vissa grupper i samhället. Jag kan inte säga att jag har någon mer tydlig bild av mekanismerna bakom det men det handlar väl om att man behöver ha sina grundläggande behov tillgodosedda för att kunna tänka på större problem i världen. Jag tror att i miljörörelsen i stort så finns det en viss problematik i att man når ut till vissa grupper och om vill vi jobba med en omställning till ett mer resurshushållande och småskaligt samhälle så behöver vi ju nå ut och inkludera alla, jag tänker att det samhälle som finns på samhällsnivå också finns på skolnivå, det är ganska likt som jag ser det, och om vi då lär oss att jobba med det här och överbrygga och jobba med omställning på ett sätt som inkluderar många fler människor från olika bakgrund, då är det också erfarenheter som behövs i samhället i stort och på det sättet så tycker jag att det är jätteviktigt.

Profil/allmän-läraren på Lingonet lyfter att detta även kan gälla etni-

citet: ”det är inte som att vi bara har folk som är födda i Sverige på profilkurserna, men det är väl mer att de som är födda i andra länder är födda i Nord eller Väst eller vad vi ska kalla det”.

Här är det intressant att påpeka att på Folkhögskolan Lingonet får de deltagare som gått på Allmän linje förtur om de väljer att söka till någon av skolans andra kurser efter att de är klara med sina studier på Allmän. Skolan erbjuder också möjligheten att kombinera halvfartsstudier på en profilkurs med halvfartsstudier på Allmän linje, något som två deltagare på skolan för närvarande gör.

Exempel på existerande samarbeten

Ett vanligt exempel på samarbete mellan allmän kurs och profilkurs är att man låter deltagarna på allmän kurs prova på någon av skolans profilkurser en dag i veckan. Folkhögskolan Måsen har till exempel så kallade profildagar där allmändeltagarna får prova att göra film, spela musik eller kreativt skrivande en dag i veckan. Motsvarande koncept fanns också på Folkhögskolan Lingonets allmänna kurs under skolans två första år, där man hade något som kallades ”praktisk omställning”. Då fick deltagarna en dag i veckan pröva på att odla, bygga eller göra någonting annat utöver sina ordinarie ämnesstudier. Nuförtiden har man lagt ner ”praktisk omställning” på Lingonet. I stället har man någonting som kallas ”Tillval”, där alla deltagare på skolan gör en paus i sina ordinarie studier och sysslar med någonting annat en dag i veckan. Till exempel kan någon som till vardags studerar odling få prova på snickeri sida vid sida med någon som läser Allmän linje, eller någon som läser Allmän linje kan titta på och diskutera film tillsammans med någon som till vardags studerar snickeri. Dessa tillvalsdagar påbörjas samma vecka som deadline för detta examensarbete och var fortfarande i planeringsstadiet när intervjuerna utfördes, jag kan därför tyvärr inte kommentera hur utfallet har blivit.

Enligt mig har dessa tillvalsdagar potential att realisera flera av de värden som har diskuterats tidigare, till exempel möten mellan deltagare på skolan, väcka nyfikenhet hos Allmän kurs-deltagare och därmed potentiellt bidra till en ökad mångfald på särskild kurs och inverka positivt på deltagares studieförmåga.

Folkhögskolan Nejlikan har inte haft några sådana profildagar, något

som delvis förklaras av att skolan är uppdelad på flera enheter som är utspridda över staden (över lag så spelar lokalernas geografi en stor roll för samarbetets vara eller icke-vara, se "Hinder för samarbeten" nedan). I stället har man till exempel haft gemensamma bokcirklar där deltagare från Skrivarlinjen och Allmän linje deltagit. Rektorn på Nejlikan betonade dock att initiativet till dessa gemensamma cirklar inte var någonting som kommit uppifrån från ledningens håll, det var en konsekvens av att lärare på Allmän kurs "knackade på hos skrivarskolan". Han menar att det oftast är då som samarbetena fungerar bäst: "det skolledningen hittar på är ju oftast ideologistyrkt, Folkhögskolan Nejlikan ska vara bäst i klassen på sådana här grejer som hela folkbildningssverige diskuterar, men det är sällan som det fungerar bra. Däremot om det är sådana där konkreta smågrejer, det brukar funka bättre. Det kommer underifrån". Intressant i sammanhanget är att just bokcirkeln faktiskt är ett gammalt och väl förankrat inslag i den svenska folkbildningstraditionen, med anor som går ända tillbaka till förra sekelskiftet (Gustavsson, 2013).

Att enskilda lärare tar initiativ till spontana samarbeten utan att det är något som har organiserats på skolnivå förekommer också på de andra folkhögskolorna. Den biträdande rektorn för Folkhögskolan Måsen berättar om när han själv arbetade som folkhögskollärare i samhällskunskap och historia innan han tillträdde sin nuvarande tjänst:

Jag har själv gjort det när jag var lärare, då tillsammans med folkmusikerna, då gjorde vi liksom en blandning av ett ämne, det gjorde vi vid tre tillfällen, då gjorde vi musik och historia, då jag gick in som historielärare, och körde den politiska historian och så körde deltagarna och läraren på folkmusik den musikaliska historian och så involverade vi deltagarna från båda grupperna, så att Allmän kurs pratade om politisk historia, kulturhistoria, klädhistoria. De samarbetena där det är direkt i undervisningssituation, de är lite svårare att hitta, de kräver ju ofta att båda lärarna är välmotiverade och vill göra ett sådant utbyte, men det sker ju med jämna mellanrum. Sedan gjorde vi faktiskt om det med samhällskunskapen och då pratade vi om demokratiska rörelser under 1900-talet och hur musik har använts med politiska motiv och det var nästan så att jag upplevde att deltagarna på folkmusiklinjen var mest intresserade i slutändan för vi lyckades hitta touchen som gjorde att de kom på. Att

gå in och göra en regelrätt svenskundervisning på en musiklinje, ja det är klart de inte är intresserade av det, klassiskt för att få folk att samarbeta är ju någonstans "what's in it for me?", alltså någonstans så måste ju alla känna att de får ut något av det.

Hinder för samarbete

Det finns många anledningar till att samarbeten mellan kurser inte blir av, försvåras eller läggs ned.

Anledningen till att deltagarna på Folkhögskolan Lingonets allmänna kurs inte längre har "praktisk omställning" en dag i veckan förklarade den biträdande rektorn med att många av de som sökte sig till kursen i början var ganska ointresserade av skolans profil. På den tiden låg skolan inte ute på landet som den gör nu. Man fick en situation där profillärare som brann för sina intressen och ville dela med sig av sin kunskap fick stå och prata med folk som inte alls var intresserade. Deltagarna såg inte poängen och lärarna tyckte det kändes tråkigt. Sedan flyttade profilkurserna ut på landet (där skolan ligger idag) medan Allmän kurs blev kvar inne i stan. Då var det ännu färre som dök upp på profildagarna, när de till på köpet var tvungna att pendla till en annan ort för att närvara. Idag har Allmän kurs flyttat efter och hela skolan ligger i samma hus och dessutom är det fler på Allmän kurs som faktiskt har sökt sig till skolan på grund av dess speciella profil med fokus på hållbarhetsfrågor. Detta har lett till diskussioner om att återinföra profildag igen.

Just lokalernas placering och geografi är en väldigt viktig förutsättning för att samarbete mellan kurser ska bli av. På Nejlikan som har sin verksamhet uppdelad på tre lokaler spridda i samma stad uppger de att "geografin i sig gör ju att vi medvetet måste jobba med att få ihop något slags känsla av att det är en skola och inte olika skolor. Vi har sänkt ambitionsnivån. Vi försöker skapa en känsla av gemenskap inom personalstyrkan, att de känner att de jobbar på samma skola." Att få deltagare att korsa stan för att medverka på gemensamma aktiviteter är väldigt svårt, menar Nejlikas rektor. Att de gemensamma aktiviteter som faktiskt finns på skolan är mellan Skrivarlinjen och Allmän kurs, som både ligger i samma lokaler, är sannolikt ingen slump.

På Måsen hade man länge problemet att profilkurserna var väldigt "räd-

da om sina varumärken”. När vissa profilkurser fick ett rykte om sig att hålla en väldigt hög kvalitet och vara förstklassiga utbildningar inom sina områden så kände vissa lärare att det var väldigt viktigt att fortsätta upprätthålla den höga kvalitén och det ryktet. Samarbeten med Allmän kurs sågs då som något som potentiellt kunde försämra kvalitén på profilkurserna. Rektorn vill dock påpeka att dessa attityder inte finns kvar bland profilkurslärarna, men att de gjorde det för ett antal år sedan. Motstånd från lärare är över lag ett av de stora hindren. Flera av respondenterna uttrycker att lärare ofta känner att de redan har för många bollar i luften som det är. Rektorn på Nejlíkan konstaterar lite uppgivet att ”vad skolledningen än tycker så kan ni lärare alltid sabba det”. En av lärarna på

”Svårigheterna med att kommunicera till deltagarna vilka värden som kan finnas i ett samarbete är också ett hinder som flera lyfter.”

Lingonet menar att de som lärare kanske behöver vara lite självkritiska ibland: ”jag tänker att vi i personalen måste höja blicken lite, att det lätt blir så att vi bara fastnar i ’det är jag och min kurs’, men att vi måste våga släppa sargen lite ibland och tänka att jag kanske inte måste absolut hinna med alla de här delarna jag tycker är viktiga, det finns kanske andra delar som jag får om jag vågar bjuda in till en större gemenskap”.

Svårigheterna med att kommunicera till deltagarna vilka värden som kan finnas i ett samarbete är också ett hinder som flera lyfter. Som jag redan nämnt så var det flera deltagare på Lingonets allmänna kurs som inte alls såg poängen med att syssla med någonting utöver gymnasieämnena en dag i veckan. Enligt rektorn på Måsen så är ett hinder att deltagarna idag så nyttofixerade. Deltagarna på Allmän kurs ställer sig frågan ”vad fyller detta för ämnesbehov” medan profilkursdeltagarna undrar ”hur ska jag ha nytta av detta i mitt framtida yrke?”

Där tycker jag att vi som folkhögskola är dåliga på att sälja in det vi gör utöver de faktiska ämneskunskaperna. Jag vet att vi pratar om det i alla intervjuer med deltagarna men sedan när vi sitter där så får vi alltid reaktionen ”vad är detta bra för?” eller ”kan vi inte fokusera på ämnena i stället?”. Där är en utmaning, och där skiljer sig

folkhögskolan från övriga Sverige, där allting handlar om syfte och mål hela tiden, allting ska vara syfte och mål och ska gå att motivera.

På Lingonet behöver de deltagare som inte är intresserade av så kallade tillvalsdagar inte heller medverka. Men respondenterna från skolan uttrycker att denna valfrihet är på både gott och ont. Biträdande rektorn uttrycker det så här: ”förut när de hade praktisk omställning en gång i veckan obligatoriskt så fanns det deltagare som var extremt skeptiska i början, efter fem veckor så tyckte de att 'nä det här skulle jag aldrig vilja syssla med någonsin', men sedan efter två år så såg de verkligen värdet i det. Så då när man tar bort tvånget så tappar man de som ju faktiskt fann ett intresse med tiden.”

Diskussion

I min analys så har jag kunnat visa på att det bland flera av mina respondenter finns en stark uppfattning om att det är värdefullt att allmän och särskild kurs samarbetar. Olika personer har haft olika tankar kring exakt vilka värdena är, men några återkommande svar är att det uppmuntrar till möten mellan människor, kan bädda för personlig utveckling och att man ”växer som människa”. Det gynnar deltagarnas inläring, ger lärare fler pedagogiska verktyg och bidrar till en ökad mångfald bland deltagarna på särskild kurs och i samhället i stort. Bland de konkreta exemplen på samarbeten fanns både organiserade skolövergripande samarbeten såsom profildagar och tillvalsdagar samt mer småskaliga och tillfälliga samarbeten mellan enskilda klasser eller lärare, såsom bokcirklar eller att två lärare genomför några lektioner tillsammans i till exempel musik/historia. Att samarbeten inte är helt oproblematiske har också framkommit, bland annat eftersom de kan upplevas som påtvingade uppifrån eller eftersom det finns en ojämn maktbalans mellan olika kurser och deras deltagare. Jag har också kunnat visa på att det finns många hinder för samarbeten på skolorna, bland annat ointresse eller överdriven ”nyttofixering” bland deltagare, profillärare som är rädda om sina egna kursers ”varumärke”, lärares generella upplevelse att samarbete mest innebär merarbete och det faktum att skolornas olika kurser inte alltid bedrivs på samma plats. Samtidigt så har nästan alla respondenter uttryckt en vilja att försöka överbrygga dessa hinder, och har i vissa fall redan gjort det.

Som blivande folkhögskollärare känner jag att arbetet med att genomföra, sammanställa och analysera dessa intervjuer gett mig många nya tankar kring hur man kan bedriva undervisning på folkhögskola och de utmaningar som dagens folkhögskola står inför. Speciellt viktigt är det kanske att fundera kring avsnittet om hinder. I dessa dagar där allt fler folkhögskolor splittras upp på olika filialer och utlokaliserar delar av sina verksamheter till andra orter finns det anledning att fundera kring vilka konsekvenserna blir. Vissa folkhögskolor som startar upp filialer försöker till exempel få till en blandning av olika slags kurser på alla sina enheter, just för att möjliggöra sådana möten och samarbeten som har diskuterats i detta examensarbete. Andra skolor väljer av praktiska skäl att ha till exempel renodlade profilfilialer eller sfi-filialer.

Vad händer härnäst? På Folkhögskolan Lingonet har man äntligen fått alla sina kurser i samma hus ute på landet, och har börjat locka några deltagare till Allmän kurs som har ett intresse för skolans profil. När covid-19-pandemin är över så har man kanske för första gången en chans att verkligen påbörja ett samarbete med potential att fungera på ett helt annat sätt.

På Folkhögskolan Nejlikan så förblir de rent fysiska miljöerna ett svåröverstigit hinder för samarbeten, även om initiativ såsom gemensamma bokcirkclar såklart kan uppmuntras.

Måsen har ett sedan länge inarbetat arbetssätt med profildagar för alla deltagare på Allmän kurs, men om eventuella samarbeten i framtiden kommer utvidgas eller avvecklas är svårt att säga, speciellt med tanke på att skolan har en helt nyutträd rektor.

Att olika skolor har olika förutsättningar för samarbeten och att samarbetena måste förankras i den lokala verkligheten är också en lärdom man kan dra av examensarbetet. Den oerhörda mångfalden när det kommer till särskilda kurser på folkhögskola innebär ju också en oerhörd mångfald när det kommer till vilken typ av samarbeten som är möjliga. Inte alla folkhögskolor har en trädgård där en naturkunskapslärare kan ta med sina deltagare för att titta på lövsprickning, eller en folkmusikkurs som kan genomföra ett samarbete med en historielärare om musikens roll i samhället. Men man kanske har någonting helt annat som bär denna samarbetspotential?

Referenser

Litteratur

- Colliander, H., Malmström, L., Millenberg, F. (2020). Folkhögskolans pedagogik och didaktik. I Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E. (red.) *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur.
- Folkbildningsrådet (2015). *Steget vidare: undersökning bland folkhögskolans deltagare 2013*. Folkbildningsrådet.
- Gustavsson, B. (2013). Varför skönlitteratur i utbildning? I Fejes, A. (red.) *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*. Studentlitteratur.
- Laginder, A., Stenøien, J. (2013). Att lära konsthantverk för njutningens skull. I Fejes, A. (red.) *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & kultur.
- Nylander, E. (2014). Skolning i jazz: värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Nylander, E., Rahm, L., Fejes, A. (2020). Vem studerar på folkhögskola och varför? I Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E. (red.) *Om folkhögskolan: en särskild utbildningsform för vuxna*. Studentlitteratur.
- Folkhögskola.nu. (u.å.). *Om folkhögskola*. <https://www.folkhogskola.nu/om-folkhogskola/> [Hämtad 2021-04-09]

Intervjuer

- Intervju med rektorn för "Folkhögskolan Nejlikan" genomförd på plats i folkhögskolans lokaler, fredag 13 mars 2021.
- Intervju med biträdande rektorn för "Folkhögskolan Lingonet" genomförd på plats i folkhögskolans lokaler, tisdag 9 mars 2021.
- Intervju med biträdande rektorn för "Folkhögskolan Måsen", genomförd via Zoom, fredag 9 april 2021.
- Gruppintervju med tre lärare på "Folkhögskolan Lingonet", genomförd via Zoom, fredag 16 april 2021.

Bilaga 1: Intervjufrågor

Frågor till rektorerna

1. Finns det en ambition på skolan att skapa samarbeten mellan Allmän linje och skolans profilkurser? Varför?
2. Vilka värden kan ett sådant samarbete ha i så fall?
3. Vilka exempel på samarbete finns det på skolan?
4. Finns det planer på utökat samarbete i framtiden?
5. Vilka hinder för samarbete finns det på skolan?
6. Är det så att det finns mer intresse från Allmän kurs eller från profilkurserna?

Frågor till lärarna

1. Upplever ni att det finns en ambition på skolan att skapa samarbeten mellan Allmän linje och skolans profilkurser?
2. Vilka värden kan ett sådant samarbete ha i så fall? Jag tänker både pedagogiska men också sociala eller ideologiska.
3. Vilka är era erfarenheter av att arbeta kursöverskridande mellan profilkurs och allmän kurs? På [namn på skola] eller på andra skolor.
4. Vilka exempel på samarbete finns det på skolan? Vet ni om det finns planer för ett utökat samarbete i framtiden? Vilka hinder för samarbete finns det på skolan?

Att utbilda genom demokrati

analys av en didaktisk innovation

Paula Cardozo

Att vara solidarisk med andra är att arbeta aktivt för att eliminera deras utsatthet, inte att arrangera sitt liv så att man delar utsattheten. (Berit Larsson)

Inledning

Hösten 2018 började jag mitt arbete som folkhögskollärare och tidigt i tjänsten hörde jag lärare använda sig flitigt av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus*. Jag fick intrycket av att dessa uttryck användes som didaktiska verktyg i undervisningen, jag kunde inte förstå exakt hur dessa användes men jag förstod att de otvivelaktigt fyllde en central och viktig roll i undervisningen på den folkhögskola jag arbetade i. Syftet med detta arbete är därför att undersöka hur metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus* tar sig uttryck på folkhögskolan idag och hur de används i praktiken.

Jag har under tiden jag arbetat med denna text behövt hantera en konflikt mellan deltagare som utbröt under en period då vi arbetade med temat *makt*. Konflikten handlade om att deltagarna hade olika åsikter angående frågor om prostitution, kvinnans val och självständighet. Jag upplevde att deltagarna blev upprörda och obekväma när de fick syn på att det fanns olika åsikter mellan dem. Jag förstod också att deltagarna var ovana vid att hantera konflikter och det kunde bli rörigt i klassrummet.

Jag funderade på hur jag skulle arbeta pedagogiskt med det och på hur och om jag skulle kunna använda mig av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus* för att kunna prata med deltagarna om hur vi kan förhålla oss till olikheter inom gruppen. Jag blev också nyfiken på hur andra lärare på skolan hanterar de typer av konflikter som kan uppstå

när deltagarna har olika åsikter och i vilken utsträckning de själva använde sig av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus*.

För att kunna undersöka detta har jag dels läst den litteratur där metaforen *att gå på besök* och *konfliktfylld konsensus* beskrivs och bearbetas, dels har jag haft samtal med Berit Larsson, som skrivit om dessa metaforer, samt ett pedagogiskt samtal med en grupp lärare på min folkhögskola. Samtalen med Berit har skett vid två tillfällen: det första ägde rum ganska tidigt i skrivprocessen och det andra strax efter samtalet med lärarna. Det gav mig möjlighet att dela mitt resultat med Berit och höra hennes tankar om det. Under våren har jag även närvarat i en studiecirkel som leddes av Berit om Hanna Arendt, på det sättet fick jag en god introduktion till Arendts tänkande.

Avsikten med att samtala med mina lärarkollegor var att ta del av hur vi arbetar pedagogiskt med olikheter mellan deltagare och om vi använder oss av metaforen och uttrycket. Samtalet fokuserade på följande frågeställningar:

1. I vilken utsträckning känner lärarna till och använder sig av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus*?
2. På vilket sätt hanterar lärarna deltagarnas olikheter vid undervisningssituationer?

Att tänka och samtala om hur vi hanterar olikheter mellan deltagare på skolan ser jag som en viktig pedagogisk fråga som vi behöver hålla levande. Det har gått 11 år sen Berit skrev om metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus* utifrån exemplet Kvinnofolkhögskolan. Jag hittar många liknelser mellan de problem som formulerades i boken då och de jag har hunnit se i mitt arbete idag. Samtalet som Berits arbete initierade är i linje med folkhögskolans ena syfte: att stärka och utveckla demokratin.

Tidigare forskning

Liknande arbeten inom fältet som ligger till grund för det jag vill undersöka har följande huvudkaraktärer: Berit Larsson och Gert Biesta. Jag ska här kortfattat presentera dem och deras arbete.

Berit Larsson var med och grundade Kvinnofolkhögskolan 1985 – en rörelsefolkhögskola för kvinnor och som idag även välkomnar trans-

personer. Hon har arbetat på skolan i 37 år och är fortfarande en viktig filosof, teoretiker och tänkare både i och utanför denna folkhögskola. Metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus* kommer från hennes bok *Ett delat rum, Agonistisk feminism och folklig bildning – exemplet Kvinnofolkshögskolan* (2010) som är en omarbetning av Larssons doktorsavhandling i genusvetenskap från 2009.

”Det handlar om att kunna föreställa mig den andres värld utan att den andre påtvingas min egen erfarenhet.”

Larssons syfte var att testa om Arendts tänkande kunde tillämpas på en pedagogisk kontext, eftersom hon ser att Arendt verkar i ett fält där filosofi, politik och pedagogik korsar varandra. Och hon gör så genom att använda sig av Kvinnofolkshögskolan som exempel för Arendts tänkande.

Det är genom samtalet, menar Larsson, som vi kommunicerar vår särskildhet och erkänner andra som jämlikar, det är då vi träder ur det privata och in i det offentliga eller i den politiska sfären, genom att engagera oss i samtal med andra. Vi går på besök hos andra människors föreställningsvärldar genom att vara nyfikna, genom att lägga oss i. På det sättet bildar vi åsikter, visar upp oss för andra genom att vara öppna för något nytt. Det handlar om att kunna föreställa mig den andres värld utan att den andre påtvingas min egen erfarenhet.

Skolan, menar Larsson, skulle kunna vara platsen där deltagarna tränades i att förhålla sig till olika åsikter och att ta ställning. Det medmänskliga är inget som vi föds med, utan något vi bör öva oss i, det är en nödvändig handling för att kunna engagera oss med och i världen. Det räcker inte, säger Larsson, att känna till andra människors villkor och annanhet, vi måste utveckla förmåga att solidarisera oss med andra, genom att respektera deras åsikter, genom att förstå hur världen ser ut för dem samt att med hjälp av vår fantasi utveckla vår kapacitet att se alternativ. Skolan skulle kunna vara platsen där deltagarna rustades för att leva tillsammans, vilket inte är samma sak som att tycka likadant och hålla med varandra om allt.

Larsson menar inte att metaforen *att gå på besök* ska ses som ett verktyg, teknik, metod eller som ett knep i undervisningen med syfte att han-

tera olikheter i klassrummet. Jag har närmat mig detta forskningsområde med hopp om att finna ett redskap för att hantera konfliktfyllda situationer, i stället låter mig Larsson förstå att metaforen ska ses som ett förhållningssätt.

Att gå på besök handlar mindre om den andra och mer om mig själv. Missförståndet som uppstår i vårt försök att begripa denna metafor, är att vi gärna vill göra gällande att det handlar om den andre, det vill säga att den som besöker vill förstå den som besöks, vi blir på så sätt upptagna av den andra och det är en felaktig tolkning av Arendts metafor. Vi ska i stället förstå det som att metaforen i första hand säger något om mig själv. Jag återkommer längre fram till Arendt.

Något som Larsson har betonat i många av våra samtal är den pedagogiska betydelsen av att skilja på tillit och trygghet. Många av våra deltagare söker sig till folkhögskolan med hopp om att stöta på trygghet och ökat självförtroende, men detta ställer till det för oss. Larsson menar att det vi syftar på med ökat självförtroende egentligen är en ökad tillit till andra och till oss själva. Att gå på besök innebär ett ifrågasättande av våra tankar, i denna handling är tilliten mer användbar eftersom den som söker efter trygghet inte vill utmanas, i stället vill den försvara sitt eget tänkande. (Larsson 2010)

Gert Biesta är en progressiv tänkare inom fältet för pedagogisk filosofi som utvecklar teorier om utbildning med ett särskilt intresse för demokrati och demokratiska processer. Han söker en tredje väg bortom idén om utbildning som antingen något som kan kontrolleras och fixeras eller som något där deltagarens individuella behov av att få uttrycka sig blir gällande. I sin bok *Undervisningens återkomst* (2019) menar han att utbildningens roll är att elda på vår önskan om att befinna oss i världen på ett vuxet sätt.

Hur kan vi existera i världen på ett sätt som inte har att göra med att hitta vår identitet? Det leder oss nämligen bara tillbaka till oss själva. Och hur kan vi existera i världen utan att placera oss i mitten av den? Och på vilket sätt kan vi som pedagoger förstå vår

*”Hur kan vi
existera i världen
på ett sätt som
inte har att göra
med att hitta vår
identitet?”*

plats och våran roll? Dessa frågor behandlar han i *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* (2006). Det är också denna bok som jag anser har många beröringspunkter med Larssons arbete. De båda reflekterar över detta med att leva tillsammans med andra i en värld av pluralitet och skillnad och de båda utvecklar sina idéer med hjälp av bland andra Hanna Arendt och Chantal Mouffe.

Biesta resonerar med hjälp av Arendt och säger att vår frihet förutsätter ett rum av pluralitet och skillnad. Inget står på spel för oss och vår frihet i ett homogent rum, ingen ny begynnelse kan komma till skott i ett sådant rum eller i ett rum där vi hittar oss ensamma och isolerade. Ett rum av pluralitet och skillnad kan vi aldrig med säkerhet säga att vi kommer att ha, det kräver vakenhet och engagemang och *att gå på besök* ser Biesta (2006) som en möjlig väg dit. Utbildningens slutgiltiga mål, säger Biesta, är att kunna skapa och bevara ett rum där friheten kan framträda, och friheten ska här förstås – med Arendts ord – som något som framträder för oss när vi handlar med andra, och där ”begynnelse kan bryta in i världen” (Biesta 2006, s. 88).

Teoretiska resurser

Agonistisk pluralism

Chantal Mouffe (f. 1943) är en politisk teoretiker och professor i statsvetenskap vid University of Westminster i London. Frågan som hon lyfter är hur vi ska förhålla oss och tänka kring olikheter mellan individer. Mouffe betonar skillnaden mellan *antagonism*; det vill säga relationer mellan fiender och *agonism*; relationer mellan motståndare. Hon menar att konflikter ska erkännas för att det i annat fall handlar om att tvinga fram en autoritär ordning genom att hylla en samförståndspolitik. *Agonistisk konfrontation* utgör demokratins existens villkor. (Mouffe 2008)

Enligt Mouffes teori existerar ingen punkt där våra åsikter överensstämmer helt och hållet. Hon tänker sig därför en *agonistisk pluralism*, en relation mellan motståndare som också definieras som vänliga fiender. De är vänner för att de delar samma mål eller värderingar men är samtidigt fiender för att de vill uppnå detta på olika sätt. Hon betonar vikten av att skilja på kamp mellan motståndare och kamp mellan fiender (Larsson 2010).

Konfliktfylld konsensus

Uttrycket *konfliktfylld konsensus* förklarar hon i sin bok *Om det politiska* från 2008. Chantal Mouffe menar att människors åsiktsskillnader är inte bara nödvändiga utan också en förutsättning för demokratin. Hon menar att det alltid kommer att finnas en oenighet bland oss människor, även när vi ställer oss bakom samma värden som frihet och jämlikhet så kommer konflikten att handla om världens betydelse och hur de ska förverkligas. Därför, säger hon, måste konsensus alltid finnas samtidigt som oliktkäande gör. Därav uttrycket konfliktfylld konsensus.

In the House of Difference

En som också har tänkt kring människors olikheter är Audre Lorde (1934–1992), som i inledningen till *Sister Outsider* (2007) beskrivs som svart kvinna, lesbisk, feminist, mor till två barn, pedagog, cancer-överlevare och aktivist. Jag kompletterar beskrivningen med författare och poet. Ovannämnda bok är en samling essäer och tal skrivna mellan 1976–1983.

Texten som är relevant här är hennes kommentar till en paneldebatt hon deltog i, textens rubrik är *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*. Här kritiserar hon att samtalet handlade om feminism utan att utforska kvinnors olikheter, och utan att ta in erfarenheter från fattiga kvinnor, svarta, kvinnor från tredje världen och lesbiska. Avsaknaden av berättelser om kvinnors ömsesidiga beroende och solidaritet är patriarkatets sätt att underminera kvinnors verkliga kraft.

Att förespråka tolerans mellan kvinnor är att neka den kreativa funktion som våra olikheter har i våra liv. Olikheter ska inte tolereras, utan ses som en tillgång, som nödvändiga polariteter. "Only within that interdependency of different strengths, acknowledge and equal, can the power to seek ways of being in the world generate, as well as the courage and sustenance to act where there are no charters." (Lorde 2007, s. 111)

Att gå på besök

Hanna Arendt (1906-1975), politisk teoretiker och filosof, var vid tidpunkten för sin död mest känd för sin rapportering från rättegången mot Adolf Eichmann men idag har hennes politiska tankar och böcker spridits värld-

den över (Bernstein 2019). Hon föddes i en tysk-judisk sekulär familj, den framväxande nazismen tvingade henne att fly och bli flykting och så småningom bosätta sig i New York.

Hennes erfarenheter som statslös flykting formade hennes tidiga tänkande. Arendts filosofi handlar om människans villkor i världen och hon menar att det politiska är handling. Det politiska är att samtala och tänka tillsammans, att argumentera och tänka olika. Att existera i och med världen är att befinna sig i ett mellanområde där vi möter motstånd och svårigheter och det är detta som gör vår existens möjlig. Det är när vi befinner oss i detta mellanområde som vi också agerar efter metaforen *att gå på besök*. Metaforen *att gå på besök* har Arendt i sin tur hämtat från sin läsning av Immanuel Kant som hon bearbetar i *Lectures on Kant's Political Philosophy* (1992).

Arendt skriver att vi för att kunna ägna oss åt kritiskt tänkande måste ha förmågan att kommunicera med flera andra. Att tänka är en individuell handling men för att tänkandet ska vara möjligt behöver vi de andra. Genom att tillämpa kritiska metoder på ens egna tankar lär vi oss kritisk tänkande. Och denna tillämpning går inte att lära utan det offentliga, det vill säga utan att kunna pröva ens tankar mot andra människors tankar. Enligt Arendt så handlar det om att ta se på en fråga genom någon annans ståndpunkt. Det som händer när jag tittar på mitt omdöme från någon annans plats är att mitt tidigare omdöme kommer att förändras genom att förbättras. Mina tankar kan alltså vidgas genom att ta tillvara på andras tankar. Det är ett sätt att vara engagerad i mänskligheten, ett sätt att vara i världen utan att för den sakens skull tala om för oss *hur* vi ska agera. Arendt skriver att det handlar om att vara en världsmedborgare med ansvar och rättigheter.

Natalitet

För att förstå denna komplexa process som är *att gå på besök* är, måste vi gripa tag i Arendts (2017) tankar om att vi blir till i mötet med andra. Arendt pratar om *natalitet* (födelse, begynnelse) och menar att vi föds inte bara en gång utan varje gång vi sätter något nytt i rörelse, det vill säga varje gång vi talar och handlar tillsammans med andra.

Det är genom ord och handling som vi blir till och som vi kan svara på

frågan: Vem är du? Det handlar alltså inte om att vi ska kunna avspegla oss i varandra eller om igenkänning, för ur det kommer det inte något nytt, menar Larsson i samtal med mig. Det handlar i stället om att konfrontera våra föreställningar om vårt tillstånd och däri ligger risken: ”Denna risk, alltså att framträda som någon tillsammans med andra kan endast den utsättas sig för som är beredd att även framdeles existera i detta med andra” (Arendt 2017, s. 244).

Jag kan också beskriva denna natalitet genom att säga att andra gör något med min natalitet, som jag inte ska försöka kontrollera och som handlar om att släppa taget om det jag vill eller det jag tänker.

Rooting and Shifting

Nira Yuval-Davis (f. 1943), sociolog och forskare inom frågor om migration, talar om ”rooting” och ”shifting”, som kan ses som en variant av metaforen *att gå på besök*. I *Power, Intersectionality and the Politics of Belonging* (2011) argumenterar hon för en transversal politisk feminism där vi ingår i olika sammanhang tillsammans med andra och hur dessa andra samtidigt tillhör andra sammanhang som handlar, inte som representanter för identiteter eller grupper, utan snarare som förespråkare av handling. Kraften ligger, menar hon, i skapandet av en gemensam epistemologisk förståelse av särskilda politiska situationer och inte i gemensamma politiska handlingar. De delar gemensamma värderingar som hon ser som fundamentala för solidaritet och samarbete. Omsorgsetiken inom feminismen och andra kan dela värderingar om att hjälpa de behövande, utan att det finns en sådan efterfrågan från de behövande själva. Yuval-Davis förespråkar i stället en transversal ”rooting” och ”shifting” baserad på ömsesidig respekt och tillit, hon kallar det för transversala dialoger. (Yuval-Davis 2011) Larsson översätter Yuval-Davis ”rooting” och ”shifting” till ”rota” och ”byta”, alltså att vara rotad och att byta (Larsson 2010).

Kärlek till världen

Vad är kärlek? Hur ser kärleken till världen ut? Hur kan jag förstå andra människors lidande utan att själv ha upplevt den? I sin bok *Allt om kärlek: nya visioner* (2004) argumenterar bell hooks (1952–2021), femi-

nistisk teoretiker och aktivist, för att meningen är att vi ska ingå i större gemenskaper för att kunna garantera människans överlevnad. Hon menar att storfamiljen är en bra plats för att lära känna gemenskapens makt. Tvärt emot denna tanke får vi från tidig ålder lära oss att det är inom den privatiserade patriarkala kärnfamiljen vi kommer att hitta kärleken. Vi får också lära oss att vänskapsband inte är lika viktiga som familjeband, vi socialiseras att tro att kärleksrelationer går före andra relationer, vi får med andra ord inte öva oss i kärlek. Kärlek är grunden för vårt engagemang i andra. Kärlek är nödvändigt för att kunna känna medkänsla till andra människor. Vi lever i en narcissistisk tidsålder, menar hooks, som blir tydlig när vi vägrar erkänna andra människor, vi känner inte gemenskap med andra och det är att leva i kärlekslöshet.

Hur hänger det hela ihop med *kärlek till världen*? Det finns en röd tråd som löper genom såväl bell hooks, som Hanna Arendt och Chantal Mouffe, som har att göra med kopplingen de gör mellan det politiska och kärleken; ett handlande mellan subjekt och subjekt. För hooks handlar det om att solidaritet och kärlek är det som utgör, eller är grunden för, politiken. Arendt talar om kärleken till världen, *amor mundi*, som det som sker i mötet mellan människor och något som kräver människors mångfald, där dialogen är central. Mouffe talar om "the passion of politics". Den genomgående tanken är att förtryck inte kan existera i någon social situation där en kärleksetik är rådande. Det är ett aktivt handlande, ett val vi kan göra om vi vill.

Resultat

På arbetsplatsen har vi kontinuerliga pedagogiska samtal, dessa samtal hålls tre gånger per termin. En grupp lärare ansvarar för planeringen av samtalen i samråd med övriga lärare på folkhögskolan. Under våren 2021 hade vi ett extrainsatt pedagogiskt samtal där jag fick chansen att samtala med mina lärarkollegor om mitt arbete. Vid samtalet närvarade lärare som undervisar på allmänna och särskilda kurser, sfi och Studiemotive-rande folkhögskolekurs (SMF). Frågorna som samtalet utgick ifrån var:

1. I vilken utsträckning känner lärarna till och använder sig av metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus*?
2. På vilket annat sätt hanterar lärarna deltagarnas olikheter vid undervisningssituationer?

Samtalet med lärarna kretsade kring följande teman: att skapa rummet, att ha en gemensam begreppsapparat, att gå på besök, förståelse för sin egen position i rummet och konfliktfylld konsensus.

Att skapa rummet

Att skapa rummet är en praktik som läraren gör i början på terminen och även vid grupparbeten. Det handlar om att skapa ett rum med plats för dialog där många olikheter vistas. En lärare beskriver denna praktik med att hon brukar inleda samtal med deltagarna om att vi måste härda ut med varandra, och att titta på varandras olikheter, för att få en förståelse för rummet vi är i. Det är också ett rum där deltagarna vågar uttrycka sina åsikter, där deltagarna får lyckas, men framför allt misslyckas, i samtalet med andra deltagare. Att uttrycka sin åsikt är en djärv handling, för när man uttalar sig så kommer någon annan att säga tvärtom. Det handlar om att våga ge sig ut bortom sin egen bekvämlighetszon, det händer något hos deltagarna som gör att kunskapen kan komma igång då.

En lärare beskriver att hon har frångått de enskilda presentationerna när gruppen ska träffas för första gången och lära känna varandra, eftersom vi är så vana att rabbla upp samma saker för varandra:

Det händer lätt att när vi presenterar oss för varandra att vi får en mängd föreställningar om den andre. Vi har till exempel föreställningar om hur "invandrarkvinnan" är eller ska vara, och då är det så lätt att fastna i allt det vi ska representera. I stället kan man komma bort från det, vi kan i stället arbeta med en text eller testa ett rollspel med syfte att lära känna varandra, det som händer då är att vi stärker tviulet, det är det som Biesta tänker på när han pratar om brännpunkten.

Samma lärare beskriver en situation när hon arbetade på en kurs i samhällskunskap med språkintegrering. Hon testade att arbeta med rollspel med gruppen och hon upptäckte att när de fick korta ingångar till ett ämne överraskade de hela tiden, man kunde inte veta vad som skulle uppstå.

Ett exempel på vad som kan hända när vi lyckas skapa rum för samtal kommer från en lärare som höll i en kurs i självförsvar:

Där deltog bland andra en deltagare som hade burka och en transkvinna, och de pratade inte med varandra alls för att de tänkte

”att vi är så olika”. Enligt statistiken, sa jag, så drabbas kvinnor mest av våld i hemmet. Då säger kvinnan i burka att ”så kanske det är, men jag tycket att det är på spårvagnen jag blir utsatt, och det är hot av olika slag, spårvagnen är den värsta platsen för mig och ingen gör nåt!”. Då säger transkvinnan: ”det är så för mig också, spårvagnen är den farligaste platsen, ja det är den mest våldsamma platsen för mig”. Och sen såg jag att de brukar sitta och prata med varandra i matsalen, sen började de heja på varandra i korridoren och sedan att intressera sig för varandras frågor.

Läraren påpekar det betydelsefulla i att det finns ett rum och att det uppstår samtal som vi aldrig trodde skulle ske, för vi trodde att den andra var dum i huvudet och aldrig skulle förstå oss.

För deltagare som vågar säga sin mening och möta på motstånd i form av konflikter gäller de att de orkar stanna kvar i vad Biesta (2019) beskriver som mellanområdet. Frågan är hur vi lärare kan göra för att deltagarna ska orka och våga komma tillbaka dagen efter att en konflikt har blossat upp. Hur gör vi det? Biesta beskriver det på följande sätt: ”Att hålla sig kvar i mitten kräver därmed önskan om en världslig existens, en existens utanför jaget, ek-sistens. Och den pedagogiska uppgiften är, som jag har hävdad, att väcka en sådan önskan hos en annan människa.” (Biesta 2019 s. 39)

Att ha en gemensam begreppsapparat

På olika sätt arbetar vi med *att gå på besök* och *konfliktfylld konsensus*, vi provar oss fram men de flesta har svårt att sätta ord på vad vi gör när vi arbetar med grupper. Texterna där dessa begrepp förekommer (*att gå på besök* och *konfliktfylld konsensus*) är ganska svåra texter. Men det går alldeles utmärkt att prata om de här sakerna med deltagarna och det blir lättare att göra det när vi har en gemensam begreppsapparat. Det är ett speciellt språk och det gäller att lyfta det och kunna sätta ord på vad som händer i klassrummet. När vi har lärt oss vissa begrepp så upptäcker vi nya, vi får en förståelse för hur saker hänger ihop. Men det är inte det som sägs som är det allra viktigaste utan *det som görs*, alltså det som händer i klassrummet.

Det handlar också om att deltagarna ställer krav på oss, om att trigger-

varna eller om vem eller vilka som har tolkningsföreträdare, och vi måste kunna hjälpa till i klassrummet vare sig vi vill eller inte. Vi pratar utifrån att deltagarna ska våga ta risker genom att våga säga saker som kan generera någon slags friktion, och samtidigt känna tillit till den andre genom att inte bli tyst i ängslan över vad andra ska tycka. Att ha en gemensam begreppsapparat kan fungera som ett verktyg i friktionen.

Att gå på besök

Att gå på besök kan beskrivas som det vi gör när vi vågar möta den andra i en offentlig sfär, där jaget kan bli till. Det är en *risk* vi ska våga ta, som Biesta också tar upp. Det är med mina tankar som jag går på besök i ett annat perspektiv. Men ibland kan det uppstå missuppfattningar, hända att man tänker "walk a mile in my shoes", som jag kan se dina tankar och förstå dig precis. Men nej, jag förstår möjligtvis, och i bästa fall, mina egna tankar. Det är viktigt att tydliggöra det.

Det handlar om att öva upp sin föreställningsförmåga, det är det vi gör när vi till exempel läser en bok eller tittar på en film. På skolan märks det när vi skapar aktiviteter som går ut på att deltagarna ska samarbeta kring något eller när vi fördjupar oss i sociala, politiska eller kulturella frågor. En lärare ger ett exempel på metaforen *att gå på besök*:

En gång skulle jag iväg och prata om nåt och hela skolan var i matsalen och från kursen var det fyra afghanska kvinnor som skulle visa kläder och mat från när de har bröllop och intresset var både och. Den ena kvinnan stoppar sig mitt i sin berättelse och säger: "Nu tror ni att vi är de här afghanerna som berättar om hur vi måste göra hemma, men ni är inte så jämställda här heller, för när jag gick till polisen så fick jag inte den hjälpen jag behövde för att jag saknade de fyra sista siffrorna."

Vi hamnade då i ett geopolitiskt läge där vi tvingades förstå makt och kultur, och det som var grunden var att det fanns ett rum där det kunde ske. Vi kan inte tala om för deltagarna vad som ska sägas, men att det hände berodde på att det finns ett rum för det.

En annan lärare beskriver ett tillfälle då deltagarna skulle göra upp-
giften om fyra hörn:

- Det handlade om en kille som anklagas för att ha våldtagit en tjej.

Alla gick till hörnet där man skulle prata med killen och bara en gick till hörnet där man i stället skulle prata med offret. Läraren frågade:

- Varför valde du detta svar?
- För att om jag inte pratar med henne och hittar en medlingspunkt så kommer familjerna att mörda varandra, så därför står jag här.

”Att gå på besök handlar inte om att jag ska veta vad det är att vara svart när jag inte är svart eller trans när jag inte är trans, det är den här friktionen som ska uppstå för att det ska vara att gå på besök” säger en av lärarna.

En annan lärare hade hört dessa begrepp men uttryckte att hon måste läsa på. Frågan är central i hennes undervisning men hon använder andra metoder för att hantera olikheter.

Hon arbetar med teater och där handlar det om att gå in i olika roller och om rollanalys, att känna sig som den person man gestaltar. Det är ett annat sätt att gå på besök på, menar hon.

Det handlar om att förstå en människa som är väldigt olik dig själv. Desto fler sådana besök man gör, desto bättre känner man sig själv, genom den andra. Vi blir mer och mer lika, vi förstår våra olikheter och om jag förstår din olikhet så blir det lättare att möta dig. Forskning visar att vi genom teater övas i empatisk förmåga – du blir tvungen att sätta dig in i en annan människa på djupet. Det kan även göras genom att analysera en rollkaraktär i en film eller i en bok.

Men behöver vi bli lika varandra, eller ens dela erfarenheter, för att det ska vara att gå på besök? Hur skapar vi en gemenskap mellan dem som inte har något gemensamt?

En lärare berättar om en situation som uppstod mellan hennes deltagare på sfi:

Det var den här kvinnan i klassen som alltid kom för sent, det var irritation och dålig stämning och en morgon skulle vi prata om hur morgonen såg ut för dem. Gruppen hade en hetsig attityd mot henne som alltid kom försent. Hon berättar i alla fall att hon är ensamstående med tre barn, hon tar ett barn till förskolan och två barn till skolan för att sedan åka hem till sin mamma, ta upp henne ur sägen och ge henne frukost. Och då blev det helt tyst i klassrummet.

Förståelse för sin egen position i rummet

En lärare nämner Nira Yuval-Davis (2011), som säger något liknande genom "rooting" och "shifting", som kan ses som en variant av metaforen *att gå på besök*. Hon menar att jag måste förstå något om min egen position, hur mina tankar når ut och vad dessa baseras på. Det handlar inte om att kunna allt eller vara medveten om allt för att kunna gå på besök, annars kommer det att handla om vilka som kan gå på besök och vilka som inte kan det. Det handlar om att kunna skapa en tillitsfull relation.

En lärare som undervisar på särskild kurs känner väl till Chantal Mouffes tänkande, då hon har haft henne som lärare. Hon uppger att hon har hört metaforen *att gå på besök*, att hon inte riktigt har koll på vad det betyder men att hon skulle vilja lära sig mer om detta.

Denna lärare brukar motivera deltagarna att våga tänka högt och att vara oense. Hon undervisar på en särskild kurs där klassen är en vit, homogen grupp med vithetsnormer. Därför brukar hon uppmuntra till ett vithetsuppvaknande och i den processen befinner hon sig just nu.

- Hur skapas ett rum där alla kan tänka högt om vi är en vithetsmajoritet? Att gå på besök kan bli väldigt våldsamt för vissa. Hur skapar man de rummen? Kommer dessa begrepp med någon grundförutsättning? Det kan bli svårt.
- Hur menar du att det kan bli våldsamt?
- Till exempel att i en vit majoritet i ett klassrum när folk kommer på att de är vita eller tänker saker som är rasistiska eller är uppväxta med det eller måste få tänka högt, alltså när det landar i kroppen, när de måste tänka högt för att komma på att det finns ett förtryck, och man inte bara förstår det teoretisk hur rasism funkar. Som när vi jobbar med konst; vad har det för effekter för någon som inte är vit? Vad får det för effekter för de som inte är vita? Om man pratar om det högt så kan det bli våldsamt och smärtsamt för dem som inte är vita.

Läraren tänker att metaforen *att gå på besök* därför måste ha en större kontext.

Konfliktfylld konsensus

En av lärarna uppger att hon brukar prata med deltagarna om att ”vara överens om att vi inte är överens”. Många kommer inte ihåg begreppet *konfliktfylld konsensus* och att säga det på det sättet blir lättare för deltagarna att komma ihåg.

Det handlar om skillnaden mellan att vara vän och fiende. Jag brukar ta upp antagonism/agonism och ställa frågan: kan vi få ha olika uppfattningar och vad får det för konsekvenser? Det är ett återkommande ingripande jag som lärare gör i diskussionerna när jag märker att vi är på väg in i en moralisk diskussion om dåliga och bra människor och sen kopplar jag det till demokrati för det är ju det som är att ha olika åsikter.

En annan lärare beskriver sin roll i klassrummet, när olika åsikter kommer fram, genom att förklara att hon blir den som modererar och balanserar upp dessa olikheter, vilket är svårt. Och att hon ibland bara når fram till *konflikt* och inte till *konfliktfylld konsensus*, att det stannar där för att det är svåra saker att hantera. Man kan misslyckas och man kan lyckas, det är viktigt att ha en förståelse för rummet och att man då arbetar utifrån den förståelsen.

En annan lärare sätter begreppet i en kontext genom att säga att ”svensk demokrati och jämlikhet ger intrycket av att det handlar om att vi samtliga ska vara överens och tycka likadant. Är vi inte överens då blir det jättejobbigt för oss”. För henne handlar det om att vi behöver kunna stå ut med våra olikheter, att dessa kan störa vår föreställning och att vi utifrån den platsen kan föreställa oss en annan värld än den vi lever i idag.

Hon brukar prata mycket om detta när hon undervisar på särskild kurs, om att deltagarna behöver komma överens om olika gemensamma frågor men att de inte behöver vara glada och tycka likadant. Det är en träning där vi också behöver prata om makt:

Hur ska vi göra för att inte kontrollera varandras skillnader? Det handlar exakt om det som Audre Lorde tar upp. Hur gör jag för att se att det är en styrka att den andre tycker annorlunda? Det finns ett citat av henne där hon säger: “It is not our differences that divide us. It is our inability to recognize, accept, and celebrate those differences.” Det är ett användbart verktyg, för att förstå att det finns saker som vi aldrig kommer att kunna vara överens om.

Diskussion

En kan säga att jag egentligen har gjort mer än att just analysera en didaktisk innovation.

För konsten *att gå på besök* och hur det hänger ihop med det *medmänskliga* har jag som pedagog behövt internalisera först för att kunna säga något om det och för att kunna använda mig av det i klassrummet.

Biesta (2003) skiljer på utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati. Jag tycker att det pekar på en viktig aspekt: vi lär oss bäst om demokrati när vi ingår i sammanhang där vi är engagerade i olika demokratiska processer: i skolan, på arbetsplatsen, i vårt bostadsområde, på torget och så vidare. Det räcker alltså inte med att utbilda *för* demokrati, vi bör utbilda *genom* den genom att vara en del av en demokratisk miljö och genom att arbeta *genom* demokratiska utbildningsformer.

Jag hoppas att jag har nått fram med hur metaforen *att gå på besök* och uttrycket *konfliktfylld konsensus* hänger ihop med kärleken till världen, det mellanmänskliga, med solidaritet och med respekt för varandra – allt detta är viktiga förutsättningar för vårt liv tillsammans i en demokrati.

Hur gick det med klassen som under temat *makt* kom i konflikt med varandra? Jag känner tillit till alla samtal vi har haft. Även om det kan ta tid att smälta att vi inte tycker likadant kan jag se att de har mycket respekt för varandra och det betyder något.

Jag förstår precis längtan efter tillhörighet och sammanhang, men vi dras med föreställningen att allt är eller ska vara frid och fröjd på skolan, där kan jag känna mig trygg och vara precis den jag är. Men om jag blir till genom andra så kommer mitt jag aldrig att vara precis den jag är, jag kommer, som Biesta säger, att möta reaktioner, begränsningar och avbrott.

Jag är medveten om hur svårt det kan vara för deltagare att befinna sig i sådana konfliktfyllda situationer och att jag som lärare tar en risk när jag

”Vi lär oss bäst om demokrati när vi ingår i sammanhang där vi är engagerade i olika demokratiska processer: i skolan, på arbetsplatsen, i vårt bostadsområde, på torget och så vidare.”

bestämmer mig för teman som kan tänkas sätta igång svåra processer. Det gäller att få deltagarna att vilja stanna kvar i skeendet och avsluta det. Men en annan, lika viktig, lärdom är att vi inte kan befinna oss i ett ständigt mellanområde, vi behöver vila och pausa från det emellanåt. Vi ska även kunna ge deltagarna andra viktiga bitar i undervisningen som de måste ha med sig; att fördjupa oss i dadaismens poesi kan bli pausen vi behöver.

Både Biesta och Larsson ställer frågor som öppnar nya världar i processen att förstå pedagogens roll i synnerhet och människans roll i allmänhet. Där jag hittade svar uppstod strax nya frågor. Jag har förstått att det är i detta svåra landskap jag ska befinna mig för att nya tankar ska kunna bli till. Det är verkligen en vacker prövning att ha denna kontakt med andra människors tänkande.

Hur ska vi förhålla oss till varandra på folkhögskolan?

Att gå på besök och konfliktfylld konsensus förstår jag nu som ett *förhållningsätt* snarare än ett *verktyg*. Skillnaden mellan dessa är också skillnaden som finns mellan kunskapsformerna *fronesis* och *techne*. *Fronesis* avgränsas inte till att endast förklara syftet med utbildning utan som står även för den typ av ledarskap som detta arbete förhoppningsvis har kunnat ringa in. Förhållningssätten bör inte avgränsas till att handla om hur deltagarna relaterar till varandra. Vi ska som lärare se oss själva som en i klassen, som en som deltar i det där varandet, och som den som fyller en viktig funktion.

Vi ska inte heller avgränsa det till ett förhållningsätt som gäller bara för klassrummet, jag ser det som något vi ska göra inom alla områden där vi är engagerade med andra. Jag ser det som användbart inom våra arbetslag och jag ser det som användbart på vår arbetsplats, eftersom det handlar om hur vi är *i världen* med andra.

Metaforen och uttrycket är till stor nytta idag, inte uteslutande för att de lär oss att arbeta med skillnader i klassrummet men också för att de rustar våra deltagare i praktiskt medmänskligt kunnande och demokratiska processer.

Jag känner stor tacksamhet och tillfredställelse över att ingå i ett sammanhang där samtalet är ständigt närvarande och pågående.

Referenser

- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. The University of Chicago.
- Arendt, H. (2017). *Människans villkor: Vita activa*. Daidalos.
- Bernstein, R. J. (2019). *Varför läsa Hanna Arendt idag?* Daidalos.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & Kultur
- Biesta, G. J. J. (2006). *Bortom lärandet – Demokratisk utbildning för en medmänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2003). *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?* *Utbildning & Demokrati*, 12(1) 59–80.
- Davis, Y. N. (2011). *Power, Intersectionality and the Politics of Belonging*. Aalborg University.
- hooks, b. (2004). *Allt om kärlek: nya visioner*. Ordfront.
- Larsson, B. (2010). *Ett delat rum: agonistisk feminism och folklig mobilisering – exemplet Kvinnofolkshögskolan*. Makadam.
- Lorde, A. (2007). *Sister Outsider*. Ten Speed Press.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Tankekraft förlag.