

Lärande för integration – med eller utan delaktighet och dialog?

Om organisering av lärandeaktiviteter i ESF-finansierade projekt

Fredrik Hertzberg & Ali Osman



Lärande för integration – med eller utan delaktighet och dialog?

Om organisering av lärandeaktiviteter i ESF-finansierade projekt

Fredrik Hertzberg & Ali Osman

Temagruppen integration i arbetslivet 2011:7

TIA

TEMAGRUPPEN
INTEGRATION I
ARBETSLIVET

Temagruppen Integration i arbetslivet (TIA)

Temagruppen Integration i arbetslivet (TIA) har i uppdrag av Europeiska socialfonden (ESF) att analysera ESF-projekt som syftar till inkludering på arbetsmarknaden, i synnerhet inom socialfondens programområde 2, Ökat arbetskraftsutbud.

I fokus står projekt riktade mot personer med utländsk bakgrund, nyanlända, långtidssjuk-skrivna samt personer med funktionsnedsättning.

TIA ska med sin analysverksamhet lägga grunden för påverkan genom att:

- bidra till kunskapsspridning om ESF-projekt på policynivå och direkt till avnämare
- bidra med kunskapsbaserade uppslag avseende inkludering i arbetslivet
- identifiera och etablera nya viktiga utvecklings- och forskningsområden
- medverka i internationellt kunskapsutbyte
- förse ESF-rådet med underlag till kommande utlysningar

TIA är en del av Institutet för forskning om migration, etnicitet och samhälle – REMESO – en stark forskningsmiljö vid Linköpings universitet. TIA-rapporterna är en av REMESO:s vetenskapliga skriftserier. Skrifterna vänder sig till alla med intresse för inkludering och arbetsmarknad.

REMESO har långsiktigt stöd från Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) och från Linköpings universitet. REMESO bedriver utbildning, forskning samt uppdrags- och samverkansaktiviteter. Institutets forskningsprofil är inriktad mot transnationell migration, etnisk mångfald och medborgarskap i ljuset av ekonomisk omvandling och förändrade villkor i arbetslivet.

Linköpings universitet är med sina 26 500 studenter och 3 500 anställda och över 100 utbildningsprogram ett av Sveriges större universitet. LiU bedriver utbildning och forskning inom teknik och naturvetenskap, medicin och vård, utbildningsvetenskap, samhälls- och beteendevetenskap och humaniora, och inom breda problemområden, teman.

Vetenskaplig redaktör för skriftserien är professor Maritta Soininen.

Temagruppen integration i arbetslivet
Redaktör: Professor Maritta Soininen

©Författare

Ytterligare exemplar kan beställas från
TIA, Remeso, ISV, Linköpings universitet, 601 74 Norrköping

Förord

Integration har varit ett misshandlat ord under de senaste decennierna. Istället för delaktighet och samförstånd har ordet ofta kommit att beskriva en tämligen ensidig anpassningsprocess. I många föregivet integrerande verksamheter ska migranter på kort tid lära sig allt det som (inte sällan självutnämnda) företrädare för majoriteten anser är nödvändigt för att bli en del i det svenska samhället. I det moderna politiska språkbruket ligger innebörden i integrationsbegreppet nära assimilation. I den här rapporten försöker vi frångå det perspektivet. Vi studerar istället integrationen som en lärandeprocess, och närmare bestämt några av de villkor för lärande som existerar i projekt som har just integration på agendan. Vi anlägger ett – tror vi – åtminstone delvis nytt perspektiv på lärande och integration, och hoppas att det kan inspirera läsaren till tänkande i nya banor. Vi önskar också tacka några av dem som hjälpt oss med denna rapport. Vårt första och största tack går till Faezeh Khalaji, som har genomfört de intervjuer med lärare, arbetsledare och coacher som studien bygger på. Vi vill också tacka Åsa-Karin Engstrand och Maritta Soininen för konstruktiva kommentarer på vår text i rapportarbetets slutskede, och Martin Qvist och Viktor Vesterberg för kommentarer vid tidigare seminariepresentationer.

Norrköping i november 2011

Fredrik Hertzberg
Ali Osman

Innehåll

BAKGRUND OCH SYFTE	1
INTEGRATIONSPROCESSER OCH INTEGRATIONSPROJEKT	5
LÄRANDEAKTIVITETER OCH LÄRANDEPROJEKT	8
DEMOKRATISKT LÄRANDE I DIALOG	10
OM RAPPORTEN	11
FYRA PROJEKT I PROGRAMOMRÅDE 2	12
THETA – MED FOKUS PÅ METODUTVECKLING	12
JOTA – KOORDINERING AV INSATSER	14
KAPPA – ATT STÄRKA TIDIGA INTEGRATIONSPROCESSER.....	16
LAMBDA – SPRÅKKUNSKAPER OCH YRKESFÄRDIGHETER	17
INVENTERING AV BEFINTLIG KUNSKAP	19
THETA – DELTAGAREN ÄR EXPERT	20
JOTA – TRADITIONELLA INTERVJUFORMER OCH FOKUS PÅ MATCHNING	23
KAPPA – SPRÅKLIG NIVÅBESTÄMNING.....	26
LAMBDA – SPRÅKKUNSKAPER OCH PRAKTIKMATCHNING.....	30
SAMMANFATTNING	32
LÄRANDE, UTVÄRDERING OCH DIALOG	34
THETA – DIALOGER OCH STÄNDIGA REFLEKTIONSPROCESSER	35
JOTA – DIALOG MELLAN COACHER OCH METODUTVECKLARE.....	38
KAPPA – SCHEMALAGDA SAMTAL MED MÅNGA SOM FRÅGAR	40
LAMBDA – DIALOG FÖR ÅTERKOPPLING OCH DIALOG SOM VERKTYG	43
SAMMANFATTNING	47
AVSLUTNING – SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	49
INVENTERING AV KUNSKAPER OCH KOMPETENSER	49
PERIFERA KUNSKAPER ELLER VIDGADE HORIZONTER?	51
DIALOG I REFLEKTION OCH UTVÄRDERING.....	52
REFLEKTION KRING VÅR METOD.....	53
NÅGRA REKOMMENDATIONER	54
REFERENSER	57

Bakgrund och syfte

I föreliggande rapport studeras lärande och lärandeprocesser i projekt som organiseras med stöd av den Europeiska socialfonden (ESF). Närmare bestämt är vårt fokus i denna studie villkoren för lärande, och framför allt hur man i dessa verksamheter förhåller sig till de kunskaper som deltagarna har, och hur informationen om deltagarnas tidigare och nyetablerade kunskaper ges utrymme att påverka verksamheten i projekten. Enligt det perspektiv på lärandeprocesser som vi anlägger i denna rapport är det nämligen av största vikt att utforma lärandeprocesser med hänsyn till deltagarnas redan befintliga kunskaper. Men det är inte enbart med hänvisning till vår kunskap om lärandeprocessernas karaktär som vi väljer att fokusera på just detta i vår studie.

Det finns även ett annat skäl till vårt val av studieobjekt, och det är vår övertygelse om att den verksamhet som syftar till att inkludera och integrera personer i ett nytt socialt sammanhang måste ta hänsyn till vilka personerna i fråga är, och vad de kan eller anser, och inte enbart strävar efter att förändra dem i enlighet med de sätt att tänka som redan existerar i det nya sociala sammanhanget. Integration är en process som påverkar alla involverade parter, och där samtliga inblandade har möjlighet att få bidra till och påverka processer. Inkludering eller integration är således, om man ska ta ordens betydelse på allvar, något helt annat än assimilation.

Verksamheterna som vi studerar i denna rapport har fått medel från det nationella strukturfondsprogrammet, vars övergripande mål är ”ökad tillväxt genom god kompetensförsörjning samt ett ökat arbetskraftsutbud” (Svenska ESF-rådet 2007: 44). Det finns tre olika områden i det nationella strukturfondsprogrammet, vilka är riktade mot kompetensförsörjning, ökat arbetskraftsutbud respektive tekniskt stöd. Projekten i denna rapport tillhör alla programområde två (PO2), vars målsättning är att

- 1) Bidra till att kvinnor och män som står långt från arbetsmarknaden utvecklas och kommer i arbete eller närmare arbetsmarknaden samt att kvinnor och mäns möjligheter att arbeta utifrån sina egna förutsättningar vidgas; 2) bidra till att underlätta ungas etablering i arbetslivet samt förebygga att unga hamnar i utanförskap; 3) bidra till att underlätta för personer med utländsk bakgrund att etablera sig i arbetslivet, [och] 4) bidra till att underlätta en återgång till arbete för personer som är eller har varit långtidssjukskrivna. (Svenska ESF-rådet 2007: 38).

Målgruppen för projekten i PO2 avgränsas på följande sätt:

Målgruppen är personer som a) är helt arbetslösa sedan minst ett år med särskilt fokus på personer med utländsk bakgrund (minst 3 månader för personer i åldern 18–24 år), eller b) är helt eller delvis sjuk-skrivna sedan minst 6 månader, eller c) har hel eller delvis sjuk- och aktivitetsersättning, eller d) erhåller ekonomiskt bistånd enligt socialtjänstlagen eller introduktionsersättning enligt lag om introduktionsersättning för flyktingar och vissa andra utlänningar för sin försörjning, eller e) är unga och befinner sig i övergången mellan studier och arbetslivet. (Svenska ESF-rådet 2007: 50)

Projekten som vi studerar är ytterst en del av den Europeiska unionens Lissabonstrategi, vars övergripande syfte är att göra EU till ”världens mest konkurrenskraftiga ekonomi” (citat i Engstrand, Andersson & Vesterberg 2010: 1). Till Lissabonstrategin hör en sysselsättningsstrategi vars mål är att 70 procent av arbetskraften ska vara sysselsatt. EU:s strukturfonder, det vill säga Socialfonden (ESF) och Regionala utvecklingsfonden (ERUF), är ett av instrumenten för att genomföra strategierna. I strukturfondernas bestämmelser poängteras också att de verksamheter som finansieras av dem ska följa den europeiska gemenskapens prioriteringar, till exempel den strävan efter ”hållbar utveckling” som är liktydig med ekonomisk tillväxt, konkurrenskraft, sysselsättning och social inkludering eller integration (Engstrand, Andersson & Vesterberg 2010).

Social inkludering eller integration är, enligt den Europeiska kommissionen, inte enbart viktigt för rättvisemål som att förhindra och bekämpa fattigdom; den anses också bidra till ett ökat utbud av arbetskraft, genom att den utvecklar människors kapacitet till arbete (Ervik, Kildal & Nielsen 2009). Strävan efter social inkludering har således också ett makroekonomiskt mål. Det är mot denna bakgrund som etableringen av de projekt vi studerar bör förstås. Etableringen i arbetslivet står i centrum för den tilltänka integrationen eller inkluderingen av migranter, och omvänt: inkludering eller integration av migranter får även här en central betydelse för strävan efter tillväxt och konkurrenskraft.

Det ställs olika krav på de projekt som får medel från ESF. En målsättning är att det arbete som genomförs i de tillfälliga ESF-projekten också ska föras över reguljär arbetsmarknads- och socialpolitisk byråkrati: ”metoder och erfarenheter som gett goda resultat bör spridas till den ordinarie verksamheten efter projektets slut” (citat i Engstrand, Andersson & Vesterberg 2010: 8). Man vill även att projektverksamheten ska etablera metoder som kan leva vidare av egen kraft på kommersiell bas, som till exempel olika former av vägledning, utbildning och coachning. Vidare ställs det krav på att projekten ska ge ”ett mervärde till Lissabonstrategins inriktning på ökad tillväxt och sysselsättning” (Svenska ESF-rådet 2007: 42), genom att det främjar antingen lärande miljöer, innovativ verksamhet eller strategiskt påverkansarbete. Vad gäller främjandet av *lärande miljöer*, skriver det svenska ESF-rådet att:

Insatser som bidrar till utvecklingen av lärande miljöer kan stödjas inom ramen för socialfonden. Bakgrunden är att individens inflytande och delaktighet är en viktig förutsättning för dennes utveckling i arbetslivet. För den sysselsatte handlar det även om vikten av att känna samhörighet och att det finns en balans mellan arbetsliv och livet i övrigt. När var och en har rätt kompetens för sina arbetsuppgifter och alla förutsättningar och förmåga tas till vara, finns bättre möjligheter att nå bra arbetsresultat och därmed målen för verksamheten. Ett bra arbetsresultat kan också uppnås via en arbetsorganisation och ledning som uppmuntrar lärande och ser kompetensutveckling som en av de viktigaste faktorerna för att utveckla verksamheten och medarbetarna. [...] För att lärande miljöer skall kunna utvecklas krävs ytterligare kunskaper om hur lärandet förändras i det moderna arbetslivet, vad som sker i övergångarna mellan studier och arbetsliv, hur det informella lärandet i vardagen och på arbetsplatsen kan tas till vara, och hur vi kan. (Svenska ESF-rådet 2007: 42f)

Med främjande av *innovativ verksamhet* avses till exempel att resultat från tidigare genomförda socialfondsprojekt kan integreras med tidigare framgångsrika metoder för att vidareutveckla de sistnämnda. *Samverkan* vid förankring av idéer och lösningar samt strategisk planering anses vara viktigt för att åstadkomma genomslag för det innovativa arbetet och därmed säkerställa programmets mervärde. Därför bör medverkande aktörer vara tydliga både med sitt syfte att medverka och sina åtaganden inom projektet, och med hur de avser att gå vidare med framkomna resultat för att möjliggöra tillämpning i större omfattning. Med *strategiskt påverkansarbete* avses ambitionen att föra in resultat och erfarenheter i ordinarie verksamhet främst hos projektens egna organisationer men också hos andra relevanta aktörer (Svenska ESF-rådet 2007). För att projekt ska tilldelas medel från ESF måste de ange hur de ska uppfylla minst ett av dessa fyra kriterier.

I det följande ska vi, vilket framgick ovan, framför allt ta fasta på den första av dessa fyra kriterier: lärande miljöer. Den process som medför att en person blir integrerad i ett specifikt socialt sammanhang – det vill säga delaktig i någon av de större sociala helheter inom vilken han/hon lever, och därmed får sina behov, känslor och tankar bekräftade av andra människor (Österberg 1991) – är också en lärandeprocess. Individens *lär* sig något om det nya sociala sammanhang som han eller hon blir (mer) delaktig i. Rent generellt gäller, att den migrant som kommer till Sverige undan för undan lär sig en hel del om de nya sociala miljöer han eller hon möter. Det gäller oavsett personen deltar i ett integrationsprojekt, eller inte. Men all nyetablerad kunskap är inte inkluderande eller integrerande i den mening som avses i ESF:s program eller i den statliga integrationspolitiken, och just av den anledningen etableras institutionella miljöer för lärande av det kunskapsstoff som anses vara integrerande eller inkluderande. ESF-projekten är att betrakta som

exempel på dessa institutionella miljöer, där lärandet om det nya sociala sammanhanget ska styras i en viss riktning.

Lärande för integration eller inkludering är ett omfattande fält, med många spännande frågeställningar. En möjlighet är till exempel att studera hur målen för detta institutionella lärande fastställs, hur de motiveras, och vem eller vilka som är intressenter i detta. En annan möjlighet är att studera vilket lärande som etableras i dessa institutionella miljöer, och om de avviker från de institutionella lärandemålen. Samtliga dessa frågeställningar skulle kunna bidra med väsentlig kunskap om såväl lärandets former och betydelse, eller om villkoren för inkludering i det svenska samhället. Men i denna studie väljer vi, som ovan angetts, att fokusera på villkoren för lärande i den ESF-finansierade verksamhet som syftar till social inkludering eller integration.

Följande frågeställningar ska vi besvara:

1. Vad gör man i projektet för att få reda på vad deltagarna redan kan, vad de vill lära sig, och vad verksamheten i fråga betyder för dem?
2. Hur används ”projektföreträdarnas” kunskaper om deltagarnas kunskaper för utformningen av och innehållet i verksamheten, och hur studeras eller utvärderas förekomsten av en eventuell diskrepans mellan deltagarnas och ”projektföreträdarnas” syn på verksamhetens utformning?
3. Finns det möjligheter att återföra kunskaper från denna utvärdering i i verksamheten?

Dessa frågeställningar innebär bland annat att vi framför allt studerar förekomsten av *dialoger* i ESF-projektens verksamhet och lärandeprocesser. Vi är intresserade av om deltagarna har möjlighet att samtala med dem som leder den (lärarna, pedagogerna eller metodutvecklarna), om de förstnämnda har möjlighet att utveckla sina synpunkter och ståndpunkter, vilken vikt lärarna och/eller projektledarna tillmäter dessa, och om dessa dialoger är planerade delar av verksamheten, eller något som uppstår spontant. Vi fokuserar således på utrymmet för dialoger vid förberedelser för, genomförande och utvärdering av lärandeaktiviteter. I första hand studerar vi dialoger mellan deltagare och projektanställda (som till exempel lärare, metodutvecklare eller coacher), men i viss mån även dialoger mellan deltagare, och mellan projektanställda och arbetsledare. Det bör också uppmärksammas att svaren på frågorna två och tre ger oss en uppfattning om de olika projektens inneboende flexibilitet vad gäller möjligheten att ändra på den verksamhet som inte fungerar enligt planerna – även om ”organisationsflexibiliteten” som sådan inte står i fokus för rapporten.

Med dessa frågeställningar blir vårt syfte relativt avgränsat. Dessa avgränsningar kommer att motiveras i slutet av detta inledande avsnitt. I det närmaste kommer vi dock att motivera våra frågeställningar utifrån teoretiska och integra-

tionspolitiska perspektiv. Vad gäller den teoretiska delen, har vi i vår studie anlagt ett perspektiv på lärandeaktiviteterna som är inspirerat av tankar om lärande som uttryckts av pedagoger som Jean Piaget (1972) men framför allt Lev Vygotskij (1980; jfr Säljö 2000). I slutet av det avsnittet beskriver vi också vilken syn på kunskap som vi ansluter oss till. Låt oss dock börja med den (integrations)politiska motiveringen av vårt perspektiv.

Integrationsprocesser och integrationsprojekt

Sedan mitten av 1990-talet har termen ”integration” varit ett nyckelord i den form av offentlig politik som strävar efter att få invandrade personer att bli delaktiga i det svenska samhället, och i den föreställda svenska gemenskapen. Tidigare kategoriserades dessa ambitioner som ”invandrapolitik”, men nu byttes namnet ut. Med namnet signalerades en vilja till kursändring: nu skulle frågan vara en angelägenhet för hela befolkningen (prop. 1997/98:16:19); integrationen betraktades som en ömsesidig process, i vilken alla grupper är delaktiga och medansvariga – infödda också. Integration är inte längre enbart en fråga om invandrade personers skyldighet att anamma de normer, attityder och värderingar som dominerar i det svenska samhället. Den integrationsprocess man vill se genomförd innebär att den icke-integrerade ska få en möjlighet att ”ingå i en större helhet utan att behöva göra våld på sin kulturella etniska identitet” (prop. 1997/98:16:24).

Med denna formulering markerades att alla har lika rättigheter och möjligheter oavsett etnisk och kulturell bakgrund, att den samhälleliga gemenskapen grundas på ett igenkännande av dess mångfald, och att samhällsutvecklingen präglas av tolerans och ömsesidig respekt (Hertzberg 2003). Denna förståelse av termen ”integration”, som i det närmaste härstammar från den engelske inrikesministern Roy Jenkins (Grillo 2007), har i grunden flera likheter med det sociologiska begreppet ”integration”; som alltså beskriver en process i vilken en människa blir delaktig i en större social helhet, och får sina behov, känslor och tankar bekräftade av andra människor (Österberg 1991). Denna delaktighet kan med fördel betraktas ur olika perspektiv – ekonomiskt, socialt eller kulturellt, även om det kanske är den sociala aspekten (jfr ovan) som är mest central.

Många av de offentligt finansierade verksamheter som på olika sätt syftade till att göra migranter (mer) delaktiga i det svenska samhället kom med detta namnbyte att bli benämnda som *integrerande*. Samtidigt med denna kursändring förändrades även styrningen av den offentliga sektorn i Sverige. Allt fler verksamheter kom att organiseras utanför den reguljära kommunala verksamheten, och organiseras i tidsbestämda projekt, ibland finansierat med direkt statligt stöd eller andra former av finansiering – till exempel genom medel från den europeiska socialfonden. En parallell tendens var att styrningen decentraliserades nedåt i den offentliga organisationen; ett tydligt exempel på detta är skolväsendet. Denna omvandling från ”government” till ”governance” bidrog också till framväxten av ett fenomen

som sedan dess utgjort ett bestående, livaktigt och ibland kontroversiellt fenomen: integrationsprojektet. Två stora nationella integrationssatsningar med mycket verksamhet organiserad i tillfälliga projekt knäslattes under 1990-talet och det tidiga 2000-talet; dels de verksamheter som finansierades med de så kallade "Blommanpengarna" (inofficiellt uppkallade efter dåvarande integrationsministern Leif Blomberg) och Storstadssatsningen. Till detta kom många kommunala verksamheter, till exempel Stockholm stads stora projekt "Ytterstadssatsningen". Syftet med dessa verksamheter var att etablera eller förstärka kommunala verksamheter som kunde leda till större social integration, och att färre människor stod utanför arbetsmarknaden, i de områden som projekten riktade sig mot.

En kritik som har framförts mot dessa verksamheter, och som också kom till uttryck under förarbetet till Storstadssatsningen, var att såväl problemformuleringarna som de tilltänkta lösningarna hade tänkts fram och formulerats ganska långt ovanför huvudet på de personer som verksamheterna angick, de som så att säga var "måltavlor" för integrationen. Vanligtvis rörde det sig om verksamheter där grundtanken var att "invandrare" skulle integreras till svenskheten, och "de" skulle bli som "oss" (Peralta 2005). Detta kan sägas vara de integrationspolitiska förutsättningarna: alla ska integreras, en del invandrare är inte tillräckligt integrerade i det svenska samhället, och det är "vi" som ska integrera "dem" (detta "vi" kan givetvis förstås på olika sätt; antingen relativt kontextlöst – "vi svenskar" – eller mer kontextualiserat – "vi kommunala tjänstemän och projektarbetande"). Projekten tog ofta sikte på att förändra vardagen för många människor, bland annat genom att gå in och forma om den: etablera nya vanor, nya rutiner, nya sätt att tänka. Representanter för myndigheter och offentliga förvaltningar utformade verksamheten, och bestämde vad "de Andra" skulle göra och prestera för att bli mer integrerade i samhällets ekonomiska aktiviteter och sociala nätverk (Velasquez 2005; SOU 2006:79). Målsättningarna och medelstilldelningen för dessa projekt fastställdes vanligtvis på långt socialt och geografiskt avstånd från deltagarnas liv och tillvaro. Projekten kom därför att kritiserats för att de inte tog fasta på vad de som var måltavlor för åtgärderna själva ansåg borde göras.

I Storstadssatsningen, som verkade under den första hälften av 2000-talets första decennium, försökte man att komma runt denna problematik, och minska glappet mellan teori och praktik, mellan organisatör och medborgare, mellan "vi" och "dom". Lösningen hittade man i den deliberativa filosofin (Premfors & Roth 2004), som bland annat föreskriver att ett gott, rättvist och demokratiskt samhällsstyre kännetecknas av att det finns forum där människor kan komma samman och diskutera gemensamma ärenden, tydliggöra och etablera ståndpunkter, och sedan diskutera sig fram till en lösning i en process där man respekterar varandras beslut och där det finns en uppriktig vilja att etablera en konsensus som alla eller de allra flesta kan acceptera (Englund 2004). Med hjälp av den deliberativa filosofins tankar utarbetades modeller med vilka man trodde sig kunna komma bort från det ovan beskrivna "top-down"-perspektivet (Bunar 2005). För att råda bot på det

demokratiska underskottet gavs det anvisningar till kommunerna att upprätta sammanhang där det fanns utrymme för denna deliberation – det vill säga forum för samtal om utformningen av den integrerande politik som var tänkt att påverka och förbättra möjligheterna för boende i så kallade utsatta områden.

Tyvärr finns det flera studier som påtalar att de deliberativa ansatserna inte fick någon större effekt (t.ex. Urban 2005; Velasquez 2005; SOU 2006:79). Bland annat fanns det en tendens till att endast personer i de kommunala tjänstemännens nätverk fick plats i de sammanhang där de deliberativa samtalen skulle ta plats, till exempel föreningsaktiva och andra så kallade eldsjälar, liksom de personer som ansågs representera området samtidigt som de – ur ett tjänstemannaperspektiv – var resonabla. Grupperna som skulle vara fora för deliberation var snarare fora för ”förankring”. Tjänstemännen fick vid dessa sammankomster möjlighet att diskutera frågor med utvalda lokala representanter, men många lösningsförslag och riktlinjer var givna redan på förhand. Även under Storstadssatsningens dagar hade de personer som var integrationspolitikens måltavlor, de som skulle integreras och som tillhör kategorin ”invandrare”, inte särskilt stor möjlighet att påverka politikens utformning och åtgärder. Det var fortfarande tjänstemannasidan, institutionsidan, den integrerade sidan, den sida vars svenskhet aldrig ifrågasätts, som hade manöverutrymmet och problemformuleringsprivilegiet.

Det här är inte enbart en fråga om demokrati eller demokratiunderskott, det är också en fråga om vem som har rätten och makten att definiera vad som är rätt, normalt och lämpligt, och vad som bör vara integrationsprocessernas slutmål – det vill säga den lyckosamma infogningen i det svenska samhället och svenskheten. Det handlar därför också om vilka nationella självbilder vi har för tillfället, och vilka vi vill ha i framtiden. Alltför ofta kommer integration att handla om hur ”de andra” ska bli som ”vi”, och hur de som inte lever upp till normen, och som inte tänker och tycker på det sätt som är vanligast förekommande och betraktat som det normala, ska agera för att komma upp till den genomsnittliga svenska standarden (SOU 2006:79, kap. 2). Det finns en ”normativ svenskhet” (Hertzberg 2003), som beskriver vad som bör vara målet för de integrerande verksamheterna. Om man använder den tankefiguren alltför ofta i sitt tänkande om samhället, finns det en risk för att man hamnar i en bild där befolkningen är uppdelad i två läger, ”vi och dom”, de som gör rätt och de som gör fel. Men om man förstår frågan på det här sättet, då är det snarare assimilation som efterfrågas, inte integration.

I de åtgärder som syftar till olika former av integration av invandrade finns, kort sagt, en stark tendens att utgå från majoritetens uppfattning om vad invandrade ska göra för att bli integrerade och ”svenska”. De sistnämnda har haft liten eller ingen möjlighet att dels beskriva sina egna behov, dels kunna påverka integrationspolitikens agenda och utformning. Vi anser därför att studiet av en verksamhet som har till syfte att skapa bättre förutsättningar för personer med utländsk bakgrund bör ta stor hänsyn till vad deltagarna *själva* vill åstadkomma med sitt deltagande – i den mån det är frivilligt. Därmed finns det ett politiskt skäl att stu-

dera möjligheterna för deltagare i integrationsprojekt att själva få beskriva vad som är den integrerande läroprocessens slutmål, och med vilka verktyg detta ska uppnås. Därför studerar vi just hur man gör i de olika projekten för att möjliggöra förekomsten av dialoger mellan deltagare och verksamhetsledare, där den förstnämnda partens tolkningar och synpunkter får ett tydligt utrymme, och anses vara legitima.

Lärandeaktiviteter och lärandeprojekt

Den pedagogiska teoretiska grunden till denna studie, och de frågeställningar som är dess utgångspunkt, finner vi i den konstruktivistiska teoribildningen inom pedagogisk filosofi (Säljö 2000). I enlighet med denna teori betraktar vi inte lärande och kunskapsbildning som en process där människan passivt registrerar vad som finns i hennes omvärld, utan som en konstruerande process, där människor aktivt skapar meningsfulla helheter av det som han eller hon varseblir. Kunskap blir till när människor så att säga bearbetar eller manipulerar världen omkring sig – antingen fysiskt, eller i tanken, med de begrepp som han eller hon har till sitt förhållande.

Den konstruktivistiska teorin har sina rötter i Jean Piagets studier av hur barn etablerar föreställningar av världen (Gruber & Vonèche 1977). Lärande sker, enligt denna teori, när den lärande genererar ny kunskap genom att utgå från tidigare förvärvad kunskap och erfarenheter. Kognitiv utveckling innebär enligt Piaget att göra erfarenheter som korrigerar den egna världsbilden och på så sätt utvecklar intellektet. Detta sker genom att den lärande löser uppgifter eller problem i samspel med andra, i en specifik kontext, som till exempel arbetsplatsen eller skolan (eller, som i det här sammanhanget, i ett ESF-projekt). Samspelet med omvärlden och omgivningen regleras genom två olika processer: *assimilation* och *ackommodation*. Assimilation innebär att individen införlivar ett nytt begrepp i sin kognitiva struktur utan att förkasta gamla kunskaper, och utan att ompröva den. Ackommodation innebär å den andra sidan att han eller hon omprövar och förändrar sin egna kognitiva struktur, för att anpassa den till nya erfarenheter och insikter. Detta förutsätter en aktiv reflektion som leder till en kvalitativ förändring av tidigare tankemönster. Läraren är i detta konstruktivistiska perspektiv en handledare som hjälper till att begripa nya situationer och fenomen, och begreppsliiggöra dem.

Lev Vygotskij (1978) är en annan pedagogisk teoretiker, med en likartad konstruktivistisk syn på lärande. Mer än Piaget betonar han språkets centrala och konstitutiva roll i lärandeprocesser: han understryker att trädning och överföring av kunskap sker genom att omvärlden tolkas för oss, och medieras, det vill säga förs över till oss, i samspel med andra människor. Vi lär oss att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det som omgivningen tillåter och uppmuntrar. Ett viktigt begrepp i Vygotskijs pedagogik är ”den proximala utvecklingszonen”, som beskriver det utrymme som finns mellan den kompetens en person redan har,

och den kompetens som han eller hon kan komma att få så småningom, i framtiden. Centralt för lärandet är, betonade Vygotskij, inte i första hand vad en person redan vet och vilken kompetens en person har, utan också vad som är *potentialen* i hans/hennes förståelse och agerande. Vad är det som man *är på väg* att lära sig? Vad är det som – givet den kompetens man har för stunden, och det sätt att se på sig själv och sina förmågor som gäller för ögonblicket – kan komma att utvecklas till något mer, något nytt, något än mer kompetent? Här påpekas vikten av att uppmärksamma vilket kunskapsstoff som – tillsammans med de kunskaper och det sätt att förstå verkligheten som finns representerad hos omgivningen – kan utvecklas till nya kunskaper.

Den proximala lärandezonen är helt enkelt utrymmet mellan det som individen vet i ett visst lärandesammanhang, till exempel ett problem eller en uppgift som han eller hon kan lösa på egen hand, och det som samma person kan utföra med hjälp av en lärare. Genom att lyfta fram utvecklingszonens betydelse för den mänskliga lärandeprocessen, så tydliggör Vygotskij att lärandet etableras i samspillet mellan den aktive individen och personer i dennes omgivning (Hydén 1980; Säljö 2000).¹ Med begreppet ”proximal lärandezon” uppmärksammar även Vygotskij hur viktigt det är att auktoriteten, den som lär ut, har en uppfattning om dels vad den lärande redan vet och kan, och dels om hur den lärande personen tänker kring de egna kunskapernas och kompetensernas betydelse, och hur de kan leda vidare till nya kunskaper. Läraren måste ta hänsyn till och utgå från individens förutsättningar och motiv för lärandet. Kort sagt: han eller hon måste veta vad den lärande redan vet, men framför allt också veta vad som finns ”i tangentens riktning”, det vill säga vad som är potentialen hos den som ska lära sig. I detta sociokulturella perspektiv kan läraren ses som en ”underlättare” som för vidare traditioner och kunskap, och som i slutändan förmedlar kultur i ett specifikt sammanhang (men han eller hon kan också vara en gränsvakt som försvårar, begränsar eller villkorar samma lärande).

En annan viktig idé i Vygotskijs perspektiv på lärande är att samtal och erfarenhetsutbyte ses som centrala delar för etableringen av kunskaper. De som lär sig måste få möta nya perspektiv, som de kan ta till sig och ”stöta och blöta” i relation till de gamla perspektiven, de befintliga kunskaperna. De nya perspektiven bör också diskuteras med andra personer i samma lärandesituation, i ett utbyte, där de kan diskutera det nya, och få ännu mer (nya) perspektiv – från andra men delvis liknande erfarenhetshorisonter – på det som de just lärde sig; nya perspektiv på de nya perspektiven, om man så vill. ”Det här skulle kunna vara en lösning för mig, skulle det inte kunna vara en lösning för dig?” Det är helt enkelt en poäng att skapa utrymme för dialog mellan de som lär sig. Själva feed-backen eller återkopp-

¹ Personerna i den sociala omgivningen, som är delaktiga i etableringen av kunskap, kan förstås göra sig gällande på ett medierat sätt, genom böcker, och lärande kan givetvis ta fart i ensamhet, i läslampans sken, men det finns ändå personer som har skrivit böckerna, och personer som har påpekat att böckerna är viktiga, och personer som har påpekat vad som är viktigt, i den lärande personens sociala omgivning.

lingen är också viktig: det är en poäng om de lärande kan återkomma till auktoriteten, och få en möjlighet att diskutera vad som har hänt sen man försökte ta till sig det nya perspektivet. Vygotskijs pedagogik pekar således dels på vikten av dialog mellan den lärande och den som ska lära sig, dels på vikten av att den förstnämnde också tar den sistnämndes redan existerande kunskaper – och dennes därmed vidhängande utvecklingspotential - på största allvar, och dels på att lärandeaktiviteterna och kunskapsstoffet måste framstå som meningsfullt för individen. Därmed implicerar detta perspektiv att lärande inte kan *påtvingas* individen - enligt Vygotskij måste den lärande själv vara nyfiken, och vilja söka kunskap själv (Leino & Leino 1992).

Demokratiskt lärande i dialog

Vi pläderar således för ett lärande för inkludering eller integration, där man vid utformningen av lärandeaktiviteterna tar hänsyn till deltagarnas, de lärandes, perspektiv på det som är relevant i sammanhanget. Deltagarna i verksamheter som syftar till integration i det svenska samhället bör få möjlighet att med egna ord och egna tolkningar beskriva sina egna kunskaper och kvalifikationer, kanske framför allt vad gäller utbildningar och professionella kompetenser, men även mer informella kunskaper. Det bör också finnas utrymme för dem att diskutera hur deras tidigare kunskaper hänger ihop med lärandemålen, lärostoffet och lärandeaktiviteterna i den verksamhet som de kommer att påbörja, och i så stor utsträckning som möjligt få vara med och utforma innehållet i utbildningen.

För det tredje är det också av vikt att deras egna tolkningar får utrymme vid bedömningen av projektets lärandeaktiviteter. Formativa bedömningar av deltagarnas kunskaper bör inte enbart ta ställning till vad de hitintills har lärt sig, utan också ge utrymme för deltagarna att själva uttrycka sina ståndpunkter kring aktiviteternas betydelse och ändamålsenlighet. Det här innebär också, vilket påpekats ovan, att vi pläderar för mer dialogisk kommunikation och mer dialogiska lärandeprocesser i de befintliga integrerande eller inkluderande aktiviteterna.

Det finns, som vi påpekade ovan, såväl politiska som pedagogiska skäl att iaktta dessa riktlinjer. Ett mer demokratiskt förhållningssätt i integrationsprojekt kan även få positiva konsekvenser för lärandeaktiviteterna. Samtidigt bör det erinras att institutionellt lärande också kan vara lärande i och för demokrati. Lärandeaktiviteter som präglas av demokratiska ideal, kollektiva samhörighetssträvanden och ett fritt utbyte av idéer kan resultera i att de som lär sig får ett större intresse av att delta i gemensamma överväganden om det framtida samhällets utformning; detta ansåg till exempel pedagogen John Dewey (1997; jfr Englund 1996: 110), en av de främsta företrädarna för idén att allmänna utbildningsinstitutioner bör fostra i och för demokrati. Deweys teorier var i första hand formulerade med utgångspunkt i utbildning av barn och ungdomar, men här finns även implikationer för institutionell vuxenutbildning.

Å den ena sidan kan det sociala sammanhang där lärandet tar plats också vara ett sammanhang där demokratiska dygder som respekten för andras (divergerande) tolkningar och synpunkter liksom för majoritetens beslut befasts. Å den andra sidan är samma miljö ett forum där kritiska frågor om samhällets framtida utformning kan diskuteras, och ett långvarigt intresse för dessa frågor etableras (Englund 1997). Fostran för demokrati har således både en individuell och en kollektiv dimension; i det här sammanhanget kanske det framför allt är den kollektiva dimensionen som är aktuell. Integrationsprojektet kan vara ett forum där möjligheter och problem relaterade till social inkludering och integrationspolitik diskuteras. Om eller när denna potential realiserar, finns det en möjlighet för deltagarna i dessa projekt att bli något annat än integrationspolitikens objekt. Mot bakgrund av de tankar kring demokrati och utbildning som John Dewey formulerade, kan det övergripande syftet med denna rapport formuleras på ett nytt sätt. Den är inte enbart i en studie av villkoren för lärande i ESF-finansierade integrationsprojekt, den är samtidigt en studie av projektens demokratiska potential.

Om rapporten

Den här studien av verksamheter i fyra ESF-finansierade projekt bygger i första hand på ett intervjumaterial. Sammanlagt tio intervjuer har genomförts med arbetsledare, lärare och metodutvecklare. På grund av materialets begränsade omfattning, har vi fokuserat på en relativt avgränsad fråga. Denna studie ska inte ses som en utvärdering av de fyra projekten, utan som ett försök till en fördjupad diskussion kring en väsentlig aspekt av integrerande eller inkluderande verksamheters organisering. Studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar för alla liknande ESF-finansierade projekt, men – tror vi – har möjlighet att generera frågeställningar till nya studier av institutionellt lärande som syftar till social integration eller inkludering.

De fyra projekt som studeras här är anonymiserade. Projekten är avidentifierade och benämnda med pseudonymer. Väsentliga detaljer kring projektets lokalisering har utelämnats. Det innebär också att vissa uppgifter som förekommer i rapporten saknar referenser, till exempel de utvärderingar av externa aktörer som finns för varje projekt. Andra detaljer har inte kunnat utelämnas, eftersom de ingår i analysen av materialet. Vi hoppas och tror ändå att de projekt och projektdeltagare som ingår i denna studie ska kunna skyddas av anonymitetskravet. Intervjuerna i projektet är genomförda av Faezeh Khalaji.

Fyra projekt i programområde 2

Det är fyra olika verksamheter som studeras i denna rapport, Theta, Jota, Kappa och Lambda. I det följande beskriver vi verksamheten i de här projekten – vilka målsättningar de har, hur de är utformade, vilka som organiserar arbete, med mera. Denna inledande beskrivning ligger nära de beskrivningar av verksamheten som ansvariga för projekten själva har gjort. I de flesta fall har vi tagit formuleringar från det svenska ESF-rådets webbaserade ”projektbank”, där samtliga verksamheter medfinansierade av ESF beskrivs. Texten har sedan redigerats för att bli mindre utrymmeskrävande och/eller mer tydlig. I den omedelbart följande beskrivningen saknas dock hänvisningar till texternas källor, eftersom vi har valt att anonymisera verksamheterna. I linje med denna hållning har projekten i rapporten fått pseudonymer.

Theta – med fokus på metodutveckling

Det första projektet, Theta, vänder sig till personer med utländsk bakgrund som under en längre tid har varit arbetslösa. Enligt projektbeskrivningen i ESF-rådets ”projektbank” är syftet med verksamheten att målgruppen ska etablera sig på arbetsmarknaden. Detta ska ske genom att två delmål uppnås: dels att de arbetslösa ”erbjuds rätt stöd”, och dels att ”individens egen kraft tillvaratas”. För att målgruppen ska få tillgång till rätt stöd ska man inom Theta utveckla nya arbets sätt, metoder och verktyg; framför allt genom att befintliga resurser anpassas till de upplevda behoven. Arbetet med att utveckla och pröva nya metoder, arbetssätt och verktyg ska ske i samverkan mellan Arbetsförmedlingen och knappt tio kommuner, och i samarbete mellan Thetas personal och deltagarna. Målgruppen är enligt syftesbeskrivningen tänkt att vara ”högst involverad” i arbetet; grunden för metodutvecklingen är målgruppens egen bild av sin situation, dess orsaker och lösningar, i kombination med personalens grundkoncept för kommunikation och vägledning.

Thetas verksamhet kan sammanfattas under tre punkter. För det första ska man utveckla och pröva nya metoder, arbetssätt och verktyg för stöd till personer med mycket svag förankring i yrkeslivet. Stödet ska utvecklas och erbjudas på andra språk än svenska. Metodutvecklingen i Theta ska ske i samarbete mellan deltagare - målgruppen - och personal. För det andra ska man utveckla nya sätt att anpassa de resurser som redan finns inom Arbetsförmedlingens och kommunernas verksamhet. Ofta har man inom de nämnda organisationerna förmågan att genom-

föra relevanta och rimliga insatser, påpekar man, ”men de krav på språkkunskaper eller annan förförståelse” som tjänstemännen ofta ställer ”gör att de inte blir tillgängliga för de personer som står längst ifrån arbetsmarknaden”. För det tredje ska Theta söka vägar för nya insatser och samarbeten, med utgångspunkt i deltagarnas individuella behov.

Enligt den ”problembeskrivning” som motiverar projektets existens och verksamhet finns det i de involverade kommunerna en relativt stor grupp nyanlända och andra utrikes födda som har knappa kunskaper i svenska, och som saknar utbildning samt erfarenheter från och förankring i yrkeslivet. Trots att många insatser riktade mot denna kategori har genomförts under årens lopp står de fortfarande långt ifrån arbetsmarknaden. Denna kategori arbetslösa är Thetas målgrupp. Problemet är, enligt problembeskrivningen, att rätt stöd sällan är tillgängligt för målgruppen, och att de arbetslösas ”egen kraft” inte tas tillvara. Mot bakgrund av detta vill Theta utveckla och pröva nya metoder, verktyg och vägar, i vilka man anpassar befintliga insatser till ett större antal deltagare. Bland annat sker en stor del av verksamheten på andra språk än svenska, framför allt på arabiska.

Innan Theta startade verksamheten genomförde man en förprojektering i samverkan mellan Arbetsförmedlingen och de deltagande kommunerna, där ett underlag till en ansökan om genomförandeprojekt ställdes samman. För att få fram ett sådant underlag samlade man ett antal fokusgrupper med representanter för den kategori arbetslösa som skulle utgöra projektets målgrupp, och diskuterade projektets möjliga utformning. I fokusgrupperna kommunicerade man både på svenska och arabiska. På så vis fick själva målgruppen ett visst inflytande under förprojekteringen.

Fokusgrupperna framförde bland annat följande synpunkter: det är en fördel om deltagarna får använda sitt starkaste språk i verksamheten, för att undvika risken att de som sällan uttrycker sig på grund av språksvårigheter inte hörs och heller inte blir delaktiga; många i målgruppen har förvisso goda erfarenheter av såväl Arbetsförmedlingens som kommunernas arbete, men de känner sig likväl övergivna och utnyttjade; många av dem har erfarenhet av fördomar och misstänksamhet, och vet inte vilket stöd som finns att tillgå, eller vilka rättigheter de har. Fokusgruppernas deltagare påpekade också att det behövs enklare och tydligare information, och att de som arbetar i och leder verksamheten i större utsträckning ska respektera deltagarnas privata situation och den helhet som projektverksamheten är en del av.

Att låta deltagarna få utrymme att definiera innehållet i Theta är en integrerad del av det som kallas ”metodutveckling” i projektet. Tanken är således att utforma verksamhetens lärandeaktiviteter inte enbart utifrån föreställningar om vad andra (svenska utbildningsinstitutioner, tjänstemän och/eller näringsliv) tycker att deltagarna bör kunna, utan även med utgångspunkt i deras egna upplevda kunskapsbehov. Det är bland annat på detta sätt som Theta ska uppnå delmålsättningen ”ta tillvara individens egen kraft”; i samarbete mellan personal och deltagare ska det

utvecklas och erbjudas nya metoder, arbetssätt och verktyg för individuellt anpassade insatser. Till dessa anpassade insatser hör individuell vägledning och vägledning i grupp, stöd för nätverksbyggande och konkret arbetsmarknadsorientering, samt en individuellt upplagd anpassning av nya och tidigare kunskaper och kompetenser till omgivningens krav.

Vid tidpunkten för denna studie hade Theta 45 deltagare i verksamhet, varav tre fjärdedelar var kvinnor. De flesta av deltagarna var mellan 40 och 50 år; den yngsta var 19 och den äldsta var 64. Merparten av deltagarna är arabisktalande. Deltagande i projektet är frivilligt, vilket sannolikt är relativt ovanligt i dessa sammanhang; de arbetslösa som blir kallade till ett första inledande samtal, men som tackar nej efter att ha tagit del av information om projektet, är fria att avböja deltagande – utan att för den skull riskera att förlora arbetslöshets- eller socialförsäkring. Theta har beviljats medel från ESF på drygt 5 miljoner kronor, vilket motsvarar en dryg tredjedel av hela budgeten, och pågår i knappt två år.

Jota – koordinering av insatser

Jota riktar sig enligt projektbeskrivningen till individer som varit arbetslösa i mer än ett år och som riskerar att fastna i ett permanent utanförskap. Kartläggningen av den kategori som projektet riktar sig mot visar att många har utomeuropeisk bakgrund, kort utbildning, mycket begränsad arbetslivserfarenhet och ”bristande språkkunskaper”. Syftet med Jota är enligt samma redogörelse att med ”anpassade insatser” öka andelen med varaktigt arbete och egen försörjning bland de idag långtidsarbetslösa vuxna, som har svårt att etablera sig på arbetsmarknaden och riskerar permanent utanförskap. Innehållet i de anpassade insatserna bygger på de kunskaper som byggdes upp under förprojekteringen. Man strävar efter att förkorta bidragstiden för målgruppen, genom att utveckla en gemensam ingång till samtliga åtgärder och insatser för målgruppen, samt att systematisera arbetssätten och undvika det som kallas ”reprisaktiviteter”.

Denna reprisering av aktiviteterna ska undvikas genom att projektets organisation ska lära sig mer om bristerna och förtjänsterna i de olika samarbetspartnernas nuvarande arbetssätt, liksom de system av åtgärder och verksamheter som omger målgruppen. Det handlar således om att lyfta och åtgärda bristerna, samt att vidareutveckla de framgångsfaktorer som identifieras, för att skapa vad som kallas ”en hållbar samverkansstruktur och ett effektivare resursutnyttjande för framtiden.” De metoder och arbetssätt som visar sig framgångsrika ska i första hand implementeras hos de samverkande parterna, i deras respektive organisationers ordinarie verksamhet, för att i ett senare led spridas till andra samarbetande kommuner med liknande problembild. Utöver det övergripande målet lades två delmål till efter förprojekteringen. Det ena är att utveckla särskilda metoder för att stärka kvinnors väg till arbete, och det andra är att finna insatser för gruppen kortutbil-

dade och analfabeter, vilket man ska göra bland annat genom att fokusera samverkan och nya metoder för att göra språkundervisningen mer tillgänglig.

Några tydliga och kvantifierbara mål har fastställts: a) minst 300 individer ska delta i projektet; b) minst 200 deltagare ska genomföra hela programmet; c) minst 30 procent av målgruppen ska ha uppnått egen försörjning, d) minst 50 deltagare per år ska ha genomgått kompetensutveckling som anordnats i samverkan mellan det kommunala bostadsbolaget och rekryteringsprogrammet; e) minst 80 procent ska ha upplevt ett ökat och mer samordnat stöd från de samverkande parterna, och f) minst 80 procent ska känna att projektet har lett till en upplevd stärkt självkänsla, positivare självbild, bättre hälsa och ökad motivation till egen försörjning.

Bakgrunden till Jota är att man i den kommun som projektet verkar i redan har intensifierad och utbyggd arbetsförmedlande verksamhet, riktad mot arbetslösa med försörjningsstöd, flyktingar, arbetslösa ungdomar mellan 16–24 år med kontaktperson på den kommunala förvaltningen, samt SFI-studerande med försörjningsstöd eller introduktionsersättning, men att denna verksamhet inte kunde eller lyckades förmedla arbeten (eller annan möjlighet till så kallad egen försörjning) till mer än 40 procent av de inskrivna. Därför ville man utveckla metoder och verktyg för att öka antalet förvärvsarbetande bland de långtidsarbetslösa 60 procenten, som trots den intensifierade förmedlingen inte fick anställning eller plats i utbildning, och erbjuda dem en mer långsiktig strategi för egen försörjning, och etablering på arbetsmarknaden.

En utgångspunkt för arbetet med den långtidsarbetslöse i Jota är att ”konstruera en sammanhållande kedja av aktiviteter”. För att få bakgrundskunskaper nödvändiga för konstruktionen av denna kedja genomförs en fördjupad kartläggning av individerna i målgruppen. Genom att intervjua de långtidsarbetslösa skaffar man sig en tydligare bild dels av det som hindrar individen från att komma ut på arbetsmarknaden, och dels av de möjligheter som enligt projektbeskrivningen kan ”motivera individen till intensifierat arbete”. Därigenom får man en tydligare bild av vilka insatser målgruppen har störst behov av, vare sig det gäller arbetsträning eller kompetensutveckling. Med den fördjupade kartläggningen som grund kan individuella handlingsplaner sättas upp, och kombinationer av olika aktiviteter erbjudas – utredning av arbetsområde och arbetsförutsättningar, arbetsträning, motivationshöjande och hälsofrämjande aktiviteter, validering, rekryteringsträffar, intensifierad matchning, praktik, lönebidragsanställning, stöd i rekrytering inom den öppna arbetsmarknaden och/eller vägledning till arbetsförberedande yrkesinriktade insatser.

Av tidigare erfarenheter under Jotas förprojektering har man dragit slutsatsen att ”motivationshöjande” aktiviteter och jag-stärkande insatser såväl som hälsofrämjande åtgärder” är betydelsefulla komplement för de arbetslösa, vilka hjälper dem att kunna ta steget vidare till egen försörjning. För att förbättra målgruppens kunskap om möjliga yrken och studievägar erbjuds även studie- och yrkesvägledning (SYV). Med kunskap om individernas arbetsområde och arbetsförutsättning

kan SYV lyfta fram behov av och beställa anpassade kurser. I projektet har man bland annat kunna konstatera att deltagarna har mycket olika utbildningsnivåer; från personer som helt saknar utbildning och arbetslivserfarenhet till de som har forskarutbildning och mångårig arbetslivserfarenhet. Mot bakgrund av denna olikhet, och för att undvika felriktade insatser, har man iakttagit ett behov av validering av såväl deltagarnas yrkeskunskaper som deras informella kompetenser. I Jota ses validering som en förutsättning för att "säkerställa logiken i individernas aktivitetskedja" och ett bidrag till att höja motivationen.

Jota har fått 17 miljoner kronor från ESF, och en total budget på drygt 40 miljoner. Verksamheten ska pågå i tre år. I början av året var 60 personer inskrivna i verksamheten. En väsentlig del av Jotas arbete utförs av andra aktörer som projektet köper tjänster av, till exempel utbildningsföretag.

Kappa – att stärka tidiga integrationsprocesser

Kappas syfte är att underlätta för kvinnor och män som står långt ifrån arbetsmarknaden att finna en lämplig väg för att klara den egna försörjningen. Det kommer att innebära att fler personer med annan och kompletterande bakgrund kan beredas en plats på arbetsmarknaden. Ett annat syfte är att stärka den tidiga integrationsprocessen. Projektet strävar efter att uppmärksamma "hela människan", och ta hänsyn till varje enskild individs behov av studier, arbete och fritidsintresse. En viktig del i projektiden är att få en bred förankring av parter som är aktiva på arbetsmarknad, förvaltning och det civila samhället. Allt i syfte och mening att tillvarata varje individs unika möjligheter och erfarenheter. Studier, arbete och fritid är delar i denna helhetssyn.

Kappa vill genom sitt arbete "påverka befintliga strukturer och system". Därför är det viktigt att det finns deltagare som kommer från kompletterande miljöer. Det finns annars en uppenbar risk att deltagarna från ett "utsatt" område känner sig utpekade och ännu mer marginaliserade. För att undvika kontraproduktivitet måste man ge deltagarna möjlighet att bygga egna nätverk och ges access till lärande nätverk som ligger utanför den plats som de bor på.

Kappa drivs av en svensk-afrikansk förening, i samarbete med Försäkringskassan, kommunen och Arbetsförmedlingen.² Verksamheten i projektet drivs längs tre linjer: svenska språket, starta eget och coachning. Den del av verksamheten som vi studerar är huvudsakligen inriktad i det svenska språket, men där ingår också undervisning i samhällskunskap, informations- och kommunikationsteknologi, samt hälsovård. Den sistnämnda verksamheten består till stor del av att man tränar på ett gym tillsammans. På följande sätt beskriver läraren Hanna undervisningen i svenska i Kappaprojektet.

² Föreningen är nationellt baserad, och organiserar migranter från ett land i Subsahariska Afrika. Av anonymitetsskäl anges inte föreningens etnonationella bas tydligare än så.

Hanna: Jag har det väldigt strukturerat, så att jag försöker göra det på så sätt att de [deltagarna] vet att onsdagar har vi det, och på fredagar har vi diktamen, och vi har hör- och läsövningar varje vecka, och vi har ordkunskap. Vi har grammatik två dagar i veckan, och vi har ordkunskap en dag i veckan. Ja, det är massor, vi har jättemycket här, och det är alltid en väldigt aktiv undervisning. Om det nu är grammatik vi har, eller ordkunskap, eller samtalsteknik, så går jag alltid igenom det först på tavlan, och informerar, och sen ser jag till att alla har förstått vad det handlar om. Och sen har vi övningar, och sen så jobbar de individuellt, och jag går runt och hjälper till så mycket jag kan.

Den kvantitativa målsättningen är att 105 personer ska få en anställning eller en praktikplats som leder till anställning/vikariat eller start av en egen verksamhet, och att minst 70 personer söker sig till vidareutbildning för att på sikt få ett jobb. Projektbudgeten ligger på ungefär 25 miljoner kronor, och till denna budget bidrar ESF med 10 miljoner i stöd.

Lambda – språkkunskaper och yrkesfärdigheter

Tanken med Lambda är att ge deltagarna språkkunskaper i svenska och yrkesfärdigheter som efterfrågas på arbetsmarknaden, och som kan bidra till att de kan nå egen försörjning. För att hjälpa deltagarna används en metod som, hoppas man, ”kan ge deltagarna behövlig kompetens som förbättrar deras anställningsbarhet”. Lambda ska arbeta fram en metod för yrkesutbildning och språkträning för invandrare med liten kunskap i svenska. Två olika ramar för lärandet ska användas: dels praktisk handledning på arbetsplatser och dels ”språkundervisning i skolbänk”, det vill säga i en klassrumssituation. Undervisningen ska utvecklas mot yrkessvenska anpassad efter individens möjligheter att få fast sysselsättning. Enligt projektbeskrivningen ”arbetar [Lambda] med integration av invandrare”, och anser sig kunna skapa direktkontakt mellan svenskar och invandrare i en naturlig miljö, nämligen på arbetsplatsen. Projektet har två syften: dels att öka arbetskraftsutbudet, dels att utveckla samverkan på lokal och regional nivå mellan kommunernas socialförvaltningar, arbetsmarknadens parter, företag, utbildningsanordnare och icke-statliga organisationer.

Målgruppen består av invandrade med ingen eller mycket lite kunskaper i svenska. Målgruppen får sin försörjning antingen genom arbetslöshetsersättning eller ekonomiskt bistånd enligt socialtjänstlagen eller introduktionsersättning enligt lag om introduktionsersättning för flyktingar och vissa andra utlänningar. Den definierade målgruppen består av personer som trots omfattande svenska studier inte ”har kunnat tillgodogöra sig språket med den metod man använder inom SFI-undervisningen”. Det handlar både om nykomna flyktingar och utlandsfödda personer som vistats i Sverige under lång tid. Samtliga dessa är, enligt projekt-

beskrivningen, i stort behov av att få lära sig det talade svenska språket, ”via ovan nämnda metod”. Deltagande i verksamheten ska ses som ett första steg mot andra eller ytterligare åtgärder, anställningar eller studier. Samtliga deltagare saknar i dag ”lämpliga sysselsättningar”, och de försörjer sig via statliga introduktionersättningar, försörjningsstöd och statliga ersättningar inom ramen för arbetsförmedlingens verksamhet. Ersättningar kommer att kvarstå under projektiden genom att deltagandet definieras som en språkpraktikplats.

Lambda är ett samverkansprojekt mellan fyra kommuner i Mellansverige och Arbetsförmedlingen i en närliggande större stad. Lambdas verksamhet har bland annat utformats med utgångspunkten att arbetet utgör en naturlig plattform för lärande i språk. Liknande verksamheter har bedrivits av den kommun som är en av parterna i Lambda, i samverkan med Arbetsförmedling och utbildningsföretag, men då försvårades arbetet på grund av oklarheter om samarbetets omfattning och intensitet. I projektet håller man kvar vid den pedagogiska idén om kopplingen mellan språkutveckling, arbete och arbetsplats, men vissa förändringar i formerna för samarbetet har gjorts, mot bakgrund av de tidigare svårigheterna. Fler kommuner deltar den här gången; med fler kommuner så tror man sig kunna få en flexibilitet avseende svenskundervisning, tvåspråksundervisning och praktisk yrkesutbildning.

Till målsättningen hör att hälften av deltagarna ska befinna sig i arbete, utbildning eller (annan) arbetsmarknadspolitisk praktik tre månader efter projektidens slut, och att fyra av fem deltagare anser att de har fått en bättre vägledning än tidigare. Budgeten ligger mellan 30 och 40 miljoner kronor, varav ESF har bidragit med 14 miljoner.

Inventering av befintlig kunskap

I det följande avsnittet studerar vi hur man går till väga i Theta, Jota, Kappa och Lambda för att ta reda på vad deltagarna redan kan innan de börjar i projektet, det vill säga vilka kunskaper och kvalifikationer de redan besitter innan de påbörjar den verksamhet med vars hjälp de ska integreras i det svenska samhället. Vi är också intresserade av i vilken utsträckning de själva har möjlighet att beskriva och definiera sina kunskaper, eller om denna information är insamlad, tolkad och överförd av tjänstemän inom till exempel Arbetsförmedling eller kommun.

Frågan om hur man inom de studerade verksamheterna går till väga för att få reda på vad deltagarna sedan tidigare har lärt sig och kan är, som framgår i inledningen, central för denna studie. Vi har också påpekat att det finns två skäl att ta reda på detta: ett politiskt eller etiskt, och ett pedagogiskt. För det första är det viktigt att den kunskap och kompetens som migranter redan har tillägnat sig också erkänns och respekteras av de organisationer och myndigheter som tilldelats en integrerande roll i det svenska samhället. Erkännandet av kunskaper som har etablerats i lärandesammanhang som är helt eller delvis annorlunda än det svenska samhällets institutionaliserade former är principiellt viktig, även om bedömningen av dessa kunskaper kan vara svårare än i andra fall. För det andra är det också av vikt för den organisation vars lärandemål är integration att ta hänsyn till vilket perspektiv på lärande kring integration som deltagarna har själva; integration är ett möte mellan två parter, inte en enkelriktad process. Begreppet ”dialog” är ett nyckelord i detta sammanhang: är deltagarna själva inbegripna i de samtal där deras förmågor diskuterar, eller inte? Har de rätt att själva, med utgångspunkt i hur de själva beskriver sina kunskaper, också vara med och definiera sina kunskapsbehov?

Hur man går till väga för att skatta och bedöma deltagarnas kunskaper är relaterad till frågan om hur personerna rekryteras till projektet. Det är ju mot bakgrund av vad en projektanordnare vet om deltagarnas kunskaper och behov, som de bedömer i vilken utsträckning en person hör till verksamhetens målgrupp eller inte, och i vilken utsträckning de kan eller bör vara med. Bedömningen av kunskap respektive behov är alltså två processer som kan ha en benägenhet att glida in i varandra. Rekryteringen av deltagare länkar också ESF-projekt (och liknande tillfälliga verksamheter) och dess verksamhet till en institutionell omgivning, till exempel Arbetsförmedling, Försäkringskassa eller kommunala socialkontor. I det här sammanhanget kan det vara en poäng att uppmärksamma graden av *frihet* i rekryteringen. Det är inte ovanligt att deltagare i social- eller arbetsmarknadspolitiska projekt är mer eller mindre tvungna att delta i dem, därför att de vid ”pro-

jektvägran” skulle förlora möjligheten att få medel från sin arbetslöshets- eller socialförsäkring. Detta inslag av tvång kan givetvis påverka möjligheten och motivationen till lärande.

Theta – deltagaren är expert

Deltagare i Theta rekryteras genom hemkommunens organisation eller Arbetsförmedlingen. Agnes, metodutvecklare i projektet, beskriver den processen i vilken deltagarna kommer till Theta på detta sätt:

Agnes: Ja, det går till så här, att en handläggare från Arbetsförmedlingen eller kommunen bedömer att en person som de träffar ... att de inte längre riktigt vet vad de ska sätta in mer, för att personen ska komma vidare, och att de tycker att den här personen representerar ett område som man vill ha hjälp med att utveckla, hur man ska jobba bättre, med de här personerna. Och då rekommenderar de personen till oss, och då kan det vara så att jag åker till den myndighet som det gäller, första mötet är alltid på den myndighet som har rekommenderat. [...] Och syftet med första mötet är då att berätta lite mer om projektet, och syftet, att fråga om de vill vara med, eftersom det här är ju ett frivilligt deltagande. Det måste det ju vara, eftersom vi ska samarbeta kring att de ska berätta rätt mycket om sig själva och sin situation och vad de ha varit med om. Och de ska vilja vara med att förändra även sig själva. Så att det första mötet slutar med att de säger om de vill vara med eller inte. Och om man inte vill vara med, så är det inget som påverkar deras situation, som det kan göra i andra sammanhang.

Theta avviker alltså från många andra integrationsprojekt i det att deltagande är frivilligt, och att inga ekonomiska sanktioner hotar de som avböjer deltagande. Mötet mellan deltagare och Theta-handläggare sker inom ramen för kommunens eller Arbetsförmedlingens reguljära verksamhet, och det är handläggare i de sistnämnda organisationerna som tar initiativ till att en viss person ska bli deltagare i Theta – men det finns alltså möjlighet för den potentiella deltagaren att tacka nej.

I Theta finns det, som vi såg i inledningen, ett principiellt intresse för deltagarnas eget perspektiv på den integrerande verksamheten – åtminstone enligt projektbeskrivningen. Men i vilken utsträckning var detta intresse också utsträckt till att innefatta en uppmärksamhet på deras kunskaper? Och vad gjorde man i så fall för att få reda på detta? Thetas projektledare, Anna, berättar i följande ordalag om hur man hanterade denna uppgift.

Anna: Och då bokar vi upp så att varje potentiell deltagare får träffa en [Theta-]handläggare, det finns inga informationsmöten eller utskick på det sättet, utan varje potentiell deltagare får i ett enskilt möte med nå-

gon av oss information om vad det här är för någonting. – Vad kan det här ge dig? – Det här förväntar vi oss av dig! i den här expertrollen som jag talade om tidigare. Och det är faktiskt så att ingen deltagare som vi har träffat har sagt nej, utan alla som har tillfrågats har tilltalats av det som vi presenterat, vilket jag tror är rätt så talande. Det händer någonting bra när man får ett erbjudande på det här sättet, individuellt i ett samtal i dialog. [...]

Det vi framför allt söker efter är individens beskrivning av sin egen situation, sin privata situation, sin yrkesrelaterade situation; sin situation och sin historia gentemot Arbetsförmedlingen, gentemot kommunen. [Vi vill] försöka etablera en plattform som är individens, där individen kan känna att ”det här är min plattform, det är här jag står”. En av de sakerna som vi tror är grundförutsättningen för att jobba med den här gruppen över huvud taget, och kanske för att jobba med vem som helst, det är att man faktiskt utgår ifrån en bild som människan själv identifierar sig med och känner igen, och att det är den som måste ligga till grund för alla resonemang om insatser och mål eller planer eller vad det nu är för någonting.

Redskapet för att få information om deltagarens kunskaper är framförallt den enskilda intervjun, där handläggaren och deltagaren möts. Vid denna intervju är det mycket information som ska utbytas. Förutom att skatta deltagarens kunskaper, ska handläggare beskriva Thetas målsättningar och arbetssätt för denne. Intervjun är ett så pass viktigt ”instrument” i projektets arbetssätt, att man förlitar sig helt och hållet på den – inga informationskanaler, som till exempel informationsmöten eller utskick används. Intervjun är det tillfälle då deltagaren ska lära sig poängen med deltagande i Theta, och man är så pass angelägen att kunskapsbildningen kring deltagandet ska gå till på det sätt man önskar sig, så att man försöker stänga andra informationskanaler. Framför allt vill man inte ha allt för mycket kunskap om deltagaren innan intervjun, utan genomföra den så förutsättningslöst som möjligt. Intervjun med Anna fortsätter:

Anna: Vi vill höra och veta vad den här individen tycker och tänker om det han eller hon varit med om tidigare, om det hon eller han skulle önska, det som skulle kunna vara annorlunda, och ... tillsammans kommer vi att leta efter möjligheter, och prova vägar, för att den här personen ska ta sig närmare arbetsmarknaden, men det handlar också om att vägarna ska vara till nytta sen. [...]

Man måste vara överens om att ”okej, så här ser läget ut just nu”, och individen måste känna att ”ja, det här är mitt läge”. Det är det som det handlar om, väldigt mycket. Så att vi måste hålla emot de handläggare som har haft kontakten med individerna i den ordinarie verksamheten,

i många fall. De vill väldigt gärna ge oss information, ge oss historia om vad som har hänt och vad som inte har hänt, och vad som är på gång, och vad är planen och vad är målet. Vi har sagt att vi ... vill ha information från individen först. Sen är det naturligtvis så att vi också behöver titta på de här organisationerna, och handläggarnas perspektiv och bild av situationen, för det säger givetvis också något. Vi börjar inte om alldeles från början. Men vår utgångspunkt är att det är den enskilda individen som sitter på information – både om läget just nu och vägen framåt. Och sen kan det kanske ta lite längre tid än vad man har utrymme för, eller vad man har för rutiner i ordinarie verksamhet, för att etablera en plattform på det sättet.

Det anses således vara av principiell vikt att deltagaren själv ges möjlighet att beskriva ”sitt läge” utan att de externa tjänstemännens förförståelse och tolkningar hinner ta alltför stor plats. Därför försöker man inom Theta att ”hålla emot” när handläggare inom reguljär verksamhet kommer med information om deltagarnas ”läge”. Till beskrivningen av ”läget” hör, så vitt vi kan förstå, det kompetens- och kvalifikationsmässiga läget (Vad har personen i fråga gjort förut? Vad kan han eller hon?), men även frågan om de egna kunskapernas betydelse för framtida verksamhet – utifrån deltagarnas eget perspektiv. I följande ordalag beskriver Anna den kunskap som man fick tillgång till på detta sätt.

Anna: Strax innan vi tog in deltagarna så hade vi ett resonemang i projektteamet om – Okej, vad är det som vi kan gissa oss till kommer att behövas? Och jag var rätt så ivrig på att göra det, men fick mycket klokt mothugg från medarbetarna. – Nej men, vad är nu det här? Vi sa ju att det är deltagarna som är experterna! Och ska vi nu börja gissa oss till vad de kommer att vilja ha, och förbereda det? Nej, det ska vi inte, de är experter, vi ska inte gissa, vi ska fråga! Och istället så gjorde vi då så, att strax innan jul, i mitten av december, då vi hade jobbat med deltagarna i drygt en månad, då [...] gjorde vi en gemensam, nästan obegränsad inventering av vad det är för någonting vi har hört och sett och tänkt utifrån de här samtalen med deltagarna. – Vad är det för behov som har uttryckts, och önskemål?

Så att nu har vi en bruttolista över olika spår, kan man säga, och i den här inventeringen kan man se vissa spår som inte är det minsta överraskande, men där viktningen faktiskt handlar om de personer som deltar i verksamheten. Självklart är det mycket som rör den sociala situationen, sociala nätverk, där väldigt många känner sig osäkra på arbete och arbetsmarknad överhuvudtaget. – Vad tusan är det för jobb som finns, och hur funkar arbetsplatser? Men det där med hälsa är också väldigt stort, om inte annat för att man har befunnit sig i en situation av utanförskap, det kan få vem som helst att må kasst. Föräldra-

skap och familjesituationen var också en viktig del, men språk har också varit en faktor, och möjligheten att få utveckla det, men det ser vi också på hälsoområdet, där vi också ser att det finns stora behov av olika vårdinsatser, det finns helt enkelt ett behov av att få tillgång till psykiatri. Så att vi har ett antal grundtema som är lite grann en stomme för oss, som vi behöver återkomma till och uppdatera.

Flera viktiga saker kan noteras i detta citat. För det första förefaller det som idén om att ”deltagaren är expert” återigen tydligt påverkar själva kunskapsinventeringen. För det andra lägger vi märke till att Anna lägger fokus på behov (sociala nätverk, vård och hälsa) snarare än kunskaper, och det kan vara svårt att utifrån detta citat – och andra intervjuexemplar – få en uppfattning om vilka kunskaper som man egentligen hade om deltagarnas kompetenser och kvalifikationer. Men vissa ledtrådar hittar vi i citatet från intervjun med Anna. Om man utgår från hennes redogörelse, förefaller det som att deltagarna ansåg sig ha för knappa kunskaper om det svenska språket, och om tillvaron på en genomsnittlig arbetsplats.

Theta gör, liksom alla andra projekt som har fått stöd av Europeiska socialfonden i denna ansökningsomgång, anspråk på att vara metodutvecklande. Kravet på att man i de tillfälliga projekten ska utveckla nya metoder för integration som kan implementeras in i den reguljära social- och arbetsmarknadspolitiska verksamheten är ett av villkoren för att få medel. I Theta är ambitionen att ta större hänsyn till deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter i själva verket en del av metodutvecklingen. ”Vi konstaterade att målgruppen själva förmodligen sitter på väldigt mycket information och erfarenheter och perspektiv, som förmodligen är väldigt viktig kunskap”, påpekade Anna när hon beskrev hur förarbetet till projektet hade gått till; ”deltagarna blir i den bemärkelsen både experter och testpiloter, för det finns ju ingen metod i förväg, för då hade vi kunnat göra den själva för länge sen. Vi behövde skapa ett samarbete med experterna, det vill säga målgruppen”.

Kärnan i metoden är således att låta målgruppen definiera verksamhetens verktyg, lärostoff och lärandemål, mot bakgrund av deras befintliga kompetens och deras önskemål om kompetensutveckling. Mot den bakgrunden är det kanske föga förvånande att man säger sig vara beredd att lyssna på deltagarnas berättelser om vad de redan kan och vad de skulle vilja kunna. Strävan efter en dialogisk kommunikation är så att säga inbyggd i verksamheten.

Jota

– traditionella intervjuformer och fokus på matchning

I projektet Jota arbetade man på ett likartat sätt. Liksom i Theta har man en ambition att vara uppmärksam på hur deltagarna i projektet definierade sina problem, möjligheter och förmågor. Under förprojekteringen var personer ur målgruppen

delaktiga i verksamheten, dels genom deltagande i projektets referensgrupp, och dels genom att de i intervjuer fick möjlighet lyfta fram vilka aktiviteter som de själva ansåg vara rimliga och relevanta för målsättningen att komma in på arbetsmarknaden och få en starkare position där.

Jota är kopplat till en intensifierad arbetsförmedlings- och vägledningsverksamhet (IAV) som hemkommunen driver i samarbete med Arbetsförmedlingen och Försäkringskassan. Projektet är, som ovan angetts, avsett att hjälpa dem som inte har fått arbete under tiden med intensifierad förmedling och vägledning. Deltagarna i Jota kommer in i projektet via denna reguljära verksamhet; den som inte blir lotsad till arbete eller studier där blir aktuell för Jota. Vägen in i projektet skiljer sig alltså åt mellan Jota och till exempel Theta.

När deltagaren blir aktuell för Jota, blir han eller hon först intervjuad enligt en mall som är specifikt framtagen för detta projekt. Intervjun ligger sedan till grund för en ”fördjupad kartläggning” av deltagaren, med fokus på vilka insatser som deltagaren har störst behov av. Behovet definieras med utgångspunkt i inträdet på arbetsmarknaden (eller utbildningsväsendet), och definieras av både deltagaren, handläggaren och coachen i den intensifierade vägledningsverksamheten – och det är de sistnämnda som förefaller ha det sista ordet. Jotas projektledare Beatrice berättar själv om denna process:

Beatrice: Säg att det är en person som skrivs in, och det visar sig ... [att han eller hon] skrivs in [i IAV] för att de remitterats dit [av kommunen], och coachen får en information från [kommunen] att personen varit arbetslös i mer än ett år till exempel, och gått på försörjningsstöd i mer än ett år. Då skrivs ju deltagaren in i projektet på en gång, och då registreras de i ett dataprogram som finns [på förmedlingen] ... och från det datumet är metodutvecklarna där för att stötta coacherna i princip med planering och så. Och då finns det en rad aktiviteter som man kan skicka deltagare till, antingen projektets egna hälsoaktiviteter, svenskundervisning eller något av [IAV:s] ordinarie verksamhet, och så ... och där finns hela tiden metodutvecklarna för att stötta coachen, så att det vi vill uppnå är att hitta arbetssätt, metoder, oavsett om personen är här eller hos en extern leverantör.

Till skillnad från hur arbetet organiserades i Theta, så låter de anställda i Jota tidigare handläggares bedömningar och omdömen också bilda grunden för den samlade kunskapen om den individuella deltagaren. Deltagarna i Jota möter i första hand de coacher som de redan har i IAV, och till viss del kan Jota – vad gäller själva samtalen mellan individ och myndighet - därmed ses som en fortsättning på tidigare verksamhet. Arbetsförmedling och vägledning glider sömlöst över i Jota. Samtalen mellan coachen och deltagaren fortsätter, med den skillnaden att det vägledande samtalet nu organiseras utifrån en speciellt framtagen intervjumall. Metodutvecklaren Bella beskriver denna mall:

Bella: Vi kan ju erbjuda ett verktyg som är unikt, en fördjupad kartläggning, [med hjälp av vilken] vi kanske kan börja ta fram kunskap som inte kommit fram under de här åren. Vi har en framtagna fördjupad intervju med åtta livsområden, boende, hälsa, ekonomi och så, för att också hjälpa coachen i att kanske få mer kunskap, för tydligen så är det saker, hinder som gör att personen inte kommer ut i arbete, så där är ett verktyg som vi vill lägga fram. Och den fördjupade intervjun tar lite lång tid, och där behöver vi då också att coacherna känner sig bekväma i hur man använder den.

Bella påpekar här att Jotas intervjuverktyg är unikt, och att det alltså avviker från de sätt att intervjua och samtala som är vanliga inom Arbetsförmedlingen och kommunala verksamheter. Viljan att fördjupa skulle liksom avvikelserna från den rutinmässiga intervjumallen kunna implicera att frågan om deltagarnas tidigare kunskaper och kompetenser, och de önskemål kring framtida verksamheter som utgår från dessa kunskapsprofiler, tillmäts större vikt än i reguljär förmedlande och utredande verksamhet. Men det är dock ett hypotetiskt påpekande. Och icke desto mindre förefaller den nya intervjumallen vara en fördjupning av den tidigare utfrågande verksamhet som redan pågår inom kommun och/eller arbetsförmedling, snarare än en ny form av kommunikation, där deltagaren kan berätta om vad han eller hon kan, och vill lära sig – utan att löpa risken att stå utan försörjning, om hans eller hennes perspektiv på det egna utbildningsbehovet skiljer sig så pass mycket från intervjuarens perspektiv, att man blir oenig över det eventuella deltagandet i den nya verksamheten och dess lärandeprocesser. En annan av de anställda i projektet, metodutvecklaren Beatrice, kom dock med ett förtydligande i den här frågan. Hon bekräftade att man inom Jota också har haft ambitionen att på ett mer utförligt sätt ta reda på vad deltagarna kan och vill.

Faezeh: Hur resonerar man kring de erfarenheter och eventuella kunskaper som deltagarna ska kunna ta med sig till projektet?

Beatrice: Alltså som de har med sig? Vi gör ju ... saken är den, att det har vi heller inte kommit igång med ... vi har kommit igång med det, men inte i så stor utsträckning som vi hade velat eller som vi vill. Men vi har ju en fördjupad intervju i början. När en deltagare skrivs in så ska coachen gå igenom den här fördjupade intervjun, och där går man igenom mycket bakgrund, situationen just nu och även framtid, så att deltagaren ska känna att de äger sitt liv (skratt), att de är ägare av sitt liv och att de har möjlighet att påverka det. Sen, rent erfarenhetsmässigt och vad deltagaren har varit med om, det är ju en jätteviktig del, när det gäller matchningen, när personen ska ut i arbete, det jobbar våra matchare med väldigt mycket, att ta fram erfarenheter och kunskaper och kompetenser som deltagarna besitter, för att kunna belysa dem gentemot arbetsgivaren.

Beatrice' beskrivning lämnar dock något motstridiga besked angående vilken betydelse deltagarnas befintliga kunskaper har för Jotas verksamhet. Å den ena sidan påpekar Beatrice uttryckligen att man inte har kommit igång med uppgiften att uppskatta karaktären och omfattningen av deltagarnas kunskande – åtminstone inte så mycket som man vill. Å den andra sidan påpekar hon att man ändå gör det till viss del, i de fördjupande intervjuer som coacherna genomför i enlighet med projektets mall. Dessutom lyfter hon fram det kompetensinventerande och validerande momentet i den matchningsprocess som kommer i slutet av Jotas kedja av aktiviteter.

Men det bör då också noteras att en matchningsprocess generellt sett är en mycket specifik form av kunskapsinventering. I en matchningsprocess bedöms en persons kunskaper och kvalifikationer huvudsakligen – eller kanske till och med uteslutande – med hänsyn till arbetsmarknadens efterfrågan. Kunskapens nytta i arbetslivet och på arbetsmarknaden är utslagsgivande och riktlinje. Om det är detta perspektiv som dominerar i Jotas skattning av deltagarnas kunskaper, så torde det vara fråga om en skattningsprocess av delvis annat slag än den som beskrevs ovan, i avsnittet om Theta. Och den är också av ett annat slag än den ideala process som vi lyfter fram i rapportens inledningskapitel. Syftet med kunskapsinventeringen är inte att få fram information som vägleder utformningen av projektet, den ska snarare vägleda matchningen mellan individ och marknad. Det kan visserligen bli så att utformningen av verksamheten i projektet förändras, med hänsyn till vad man vet om deltagarens kompetenser och kvalifikationer, men det primära syftet är att öka möjligheterna till ett inträde på arbetsmarknaden, eller anställningsbarheten om man så vill, snarare än att låta deltagarens kunskaper och perspektiv på sin egen lärandeprocess bli vägledande i utformningen av projektverksamheten.

Det finns således åtminstone en faktor som bidrar till att uppmärksamheten på deltagarens eget sätt att beskriva vad han eller hon kan blir mindre. Informationsutbytet om sedan tidigare etablerade kunskaper och kompetenser riskerar att bli mindre dialogiskt. Därmed inte sagt att matchningen saknar relevans för verksamheter som gör anspråk på att vara integrerande, snarare tvärtom, men det är inte riktigt den form av kunskapsinventeringen som vi intresserar oss för i denna studie.

Kappa – språklig nivåbestämning

Vägen in i Kappa-projektet går, liksom i Theta och Jota, via Arbetsförmedlingen eller hemkommunen. Det är handläggarna på Arbetsförmedlingen eller kommunens förvaltning för Vuxenutbildning och arbetsmarknad som tar beslut om deltagande, tillsammans med Kappas projektledare, Hanif. De som är rekryterade via Arbetsförmedlingen stannar i projektet i tre månader, de som kommer via kommunen kan vara där i upp till ett år. Det är i första hand personer som uppbär för-

sörjningsstöd som kommer i fråga för deltagande, men det är likväl frivilligt, påpekar Hanif.

Faezeh: Vad är det som avgör att de kommer till det här projektet?

Hanif: Deltagarna, de bestämmer själva. Vi kan inte påverka något. Deltagarna bestämmer själva om de ska komma in här, det är så.

Faezeh: Så det är handledaren som informerar deltagaren om projektet, och sen får de själva välja?

Hanif: De bestämmer själva.

I Kappa finns det tre ”spår” i projektverksamheten – svenska språket, starta eget och coachning. Deltagarna får alltså grundläggande språkutbildning, kunskaper om affärsplanen, marknadsföring, finansiering samt bokföring, och/eller coachning ”skraddarsydd för individuella behov”. Det är, enligt Hanif, framför allt deltagarnas vistelsetid i Sverige och deras behov som avgör vilket spår som deltagaren växlar in på. För nyanlända är det i första hand det första spåret som är relevant – undervisning i svenska, och grundläggande samhällskunskap. Vad gäller deras deltagande, och skattningen av deras kunskaper, så ligger därför fokus till stor del på språkkunskaper. Samordnaren Helena berättar:

Helena: I mitt jobb sitter jag och intervjuar. Den personen som börjar hos oss, den personen kommer först in till mig. [...] Kommer in till mig, och sen intervjuar jag den människan, och påbörjar en handlingsplan med den människan helt enkelt, och då frågar jag ju hur länge de har varit i Sverige, och vilken nivå de ligger på i SFI, vad de har gjort i sitt forna hemland, och sen all historik, bakgrund, sen så vad de skulle vilja göra. Sen får vi titta på nivån i svenskan och vad som är möjligt att sätta in dem i, här eller där eller där.

Vid den första intervjun ska en handlingsplan upprättas. Till grund för handlingsplanen ligger information om vad deltagaren har gjort tidigare, vad de vill göra i framtiden och nivån på deras kunskaper i det svenska språket. SFI-nivån förefaller vara viktigast. Den första fasen i projektet är till stor del inriktad på undervisning i det svenska språket, och den kunskapsinventering som blir relevant är riktad mot just detta. Bedömningen av kunskapernas bredd och djup baseras då på lärarens expertkompetens, och klassificerad i enlighet med den institutionella klassificeringen, SFI-nivån.

Helena: Oftast blir det så här, vår målgrupp är ganska dålig på svenska, så de kan ligga på nivå A, och helst ska ... vi vill ju helst att de ska uppnå nivå C när de slutar, helst D, men det är det inte så många som gör. Så går de in i svenskan, så påbörjar svenskläraren ... hon berättar sen, när de har kommit till en viss nivå, då gör man en intervju

– Var befinner du dig nu? – Hur mycket har du förstått av allt det här?
och sen plockar vi in coachgruppen.

Det är således i första hand språkkunskaperna som anses vara mest relevanta, och det är bedömningen av dessa som står i centrum för bedömningsprocessen – och där har expertisens måttstock givetvis betydligt högre auktoritet och legitimitet än deltagarens egen (även om de sistnämnda också tillfrågas om sin egen förståelse). Det är också i första hand nivån på språkkunskaperna som motiverar gruppens uppdelning.

Faezeh: Brukar deltagarnas bakgrunder påverka hur ni lägger upp deltagarnas medverkan i projektet?

Hanif: Hur menar du?

Faezeh: Ja, säg till exempel att ni har deltagare med väldigt olika bakgrunder. Brukar aktiviteterna i projektet variera beroende på deltagarnas bakgrund?

Hanif: Nej, inte så, vi delar gruppen [på annat sätt]. En del kanske ska läsa språk, och vi gör en uppdelning på C och D[-nivå]. Men sen, det finns olika framtidsyrken och sådana grejer, och man kan fixa praktik, eller söka jobb och yrke, eller sådana grejer. Men vi skiljer inte deltagarna åt.

Uppdelningen görs alltså efter språknivå, och så småningom efter vilken slags arbete eller yrke deltagarna är inriktade mot. Den historia och de kunskaper och kompetenser som finns i deras bakgrund är inte lika relevant, och förefaller inte motivera någon särskild differentiering av lärostoffet. Det är först språk och sedan framtida yrke som står i förgrunden.

Det finns således skäl att anta att deltagarnas egna beskrivningar av sina redan etablerade kunskaper, kompetenser och färdigheter får en mindre framträdande roll i detta projekt, åtminstone under den inledande fasen. Det är språkkunskaperna och deras nivåbestämning som är avgörande vid inträdet i projektet. Det är möjligt att dessa kunskaper får en mer framträdande roll om eller när deltagarna kommer i den coachande fasen i projektet, när deltagaren får råd och vägledning inför steget ut i arbetslivet. Men det finns inga formuleringar i vare sig projektets eget material eller från intervjumaterialet, som tyder på att frågan om vad deltagarna redan kan när de kommer till projektet och/eller vad medverkan i projektet betyder för dem, att det får en särskilt framträdande roll. (Projektets fokus ligger ju snarare på att etablera nätverk för deltagarna, som länkar dem till redan existerande arbetsplatser och organisationer i det lokala samhället – vilket självfallet också är en rimlig målsättning.)

Det kan dock särskilt framhållas i detta sammanhang, att Kappa anordnas av en svensk-afrikansk förening i samarbete med kommun, Försäkringskassan och

Arbetsförmedlingen, och att projektledaren Hanif själv framhåller att han bland annat har utformat verksamheten med utgångspunkt i sina egna erfarenheter som invandrad i Sverige:

Faezeh: Var det du som skrev projektbeskrivningen?

Hanif: Ja

Faezeh: Och var det du som valde metoderna [i projektet]?

Hanif: Jag är själv invandrare, jag har bott länge i Sverige, och invandrare [...] är resursmänniskor, som måste lyckas, de kan hjälpa till, de är resurser som ska användas, annars är det bortkastade resurser. En del behöver hjälp med språket, en del för att starta eget, de har olika saker, men man måste lyfta upp gruppen, så de kan gå framåt i livet. [...] Jag är själv invandrare, och jag ser fler invandrare som behöver stöd, och resurser som man kan använda här. [...] Invandrare kommer från olika delar av världen, som är olika i relation till kultur, lagar och sådana grejer, och om man kommer till ett nytt land, så måste man lära sig vad som gäller.

Hanif refererar således till sig själv, sin egen erfarenhet och sina egna upplevda behov, när han motiverar Jotas existens och kunskapsstoff. Har detta någon betydelse för Jotas verksamhet? Det finns en del forskning som bland annat pekar på att utformningen och genomförandet av offentliga verksamheter med en integrerande målsättning kan tjäna på att rekrytera personer utanför den befintliga staben av kommunala tjänstemän, eller personer som själva har invandrat, och delar erfarenheter av flykt, exkludering och ifrågasatt tillhörighet, och av att ha levt i en tillvaro som delvis skiljer sig från det som är genomsnittligt och dominerande i Sverige. Personer i den förstnämnda gruppen kan bidra med perspektiv och tanke-sätt som ligger utanför de som är dominerande inom den kommunala organisationens tjänstemannakår (jfr Dahlstedt & Hertzberg 2011: kap. 4), och de i den andra gruppen kan bidra med en betydligt djupare förståelse av invandrarskapets villkor (Hertzberg & Hailemariam 2010). Dessa perspektiv och vidgade referensramar kan påverka lärandeprocesser i en positiv riktning – till exempel därför att den som lär sig har skäl att anta att auktoriteten ”vet vad jag vet”. Hanif tillhör bägge dessa grupper; han har själv invandrat, och han är civilekonom och var tidigare banktjänsteman i hemlandet. Han antyder också själv att hans egna erfarenheter ligger till grund för valet av metoder i projektet, men han är inte explicit i frågan om vilka erfarenheter som ligger till grund för utformningen av projektet, eller vilka verksamheter som är valda utifrån dessa bevekelsegrunder.

Lambda – språkkunskaper och praktikmatchning

Liksom Kappa är Lambda ett projekt som i första hand fokuserar på lärande av det svenska språket. Tanken är att lärandeprocesserna ska ta sin utgångspunkt i praktisk träning, i så vardagliga situationer som möjligt. Därför anordnar man så kallad språkpraktik, där deltagaren tränar sin svenska på en befintlig arbetsplats, där lärande i svenska pågår parallellt med lärande i yrket. Verksamheten riktar sig primärt mot deltagare som har mycket liten, eller ingen, kunskap i det svenska språket, och den är i mångt och mycket tänkt som ett alternativ till den reguljära undervisningen i svenska för invandrare. Syftet med att utöka deltagarnas förmåga att kommunicera på svenska är i sin tur relaterad till målet att deltagarna ska få arbete, börja studera eller gå vidare till annan arbetsmarknadspolitisk aktivitet.

Deltagarna i projektets rekryterades via kommunernas socialtjänst eller SFI-verksamheten, eller via Arbetsförmedlingen. Rekryteringen till projektet har sett olika ut. I ett inledande skede arrangerades möten mellan (den potentielle) deltagaren, företrädare för projektet och den organisation som tagit kontakten, där man diskuterade projektets utformning och innehåll, och möjligheterna till deltagande. Detta möte hölls i den ansvariga organisationens (kommunens eller arbetsförmedlingens) lokaler.

I ett senare skede har man bytt rekryteringsform; nu får den tilltänkta deltagaren komma på besök till projektet, bekanta sig med lokalerna, träffa deltagare och personal, och sedan gå hem och fundera över huruvida han eller hon vill gå med eller inte. Sedan, när han eller hon tagit beslut om att delta – det är alltså möjligt att tacka nej – är det dags för en kartläggning. Mentorn Jussi beskriver kartläggningen i följande ord.

Faezeh: Vilken är den första fasen, när de kommer till projektet?

Jussi: Det är kartläggning, vad de har gjort, vad de vill göra. De ska vara inne en månad. Vissa slänger vi ut [i språkpraktik] med en gång, de som har bra språk, vissa kommer ut efter en vecka. Vissa får vi inte ut. Ja, vi får helt enkelt se vilken nivå de är på.

Faezeh: Och den här kartläggningen, hur gör ni den, lite mer konkret?

Jussi: Ja, först har vi en intervju, där vi skriver upp var de kommer ifrån, vad de har gjort – har de gjort någonting, har de någon utbildning bakom sig? [Vilken] SFI-nivå [befinner de sig på]? Finns det något funktionshinder vi bör tänka på? Vad vill de göra?

Under kartläggningen tar man således dels reda på vad deltagaren har arbetat med tidigare, och vilken utbildning som han eller hon har, och dels hur de tänker sig framtiden, med avseende på arbete eller studier. Djupet och bredden på undersökningen av de tidigare kunskaperna varierar, och syftar framför allt att ge ett underlag till valet av praktikplats. Praktikplatsen är central i Lambdas pedagogik; det är

på denna arbetsplats man föreställer sig att lärandeprocessen ska ta fart, när den relateras till de uppgifter, verktyg och hänsynstaganden som är specifika för arbetet/yrket.

Rent generellt innebär detta att perspektivet smalnas av – valet av verksamhet begränsas av de praktikplatser som för tillfället är tillgängliga. I Lambda var detta ett konkret problem; under projektets inledande fas hade man – enligt projektets utvärderingar – svårigheter med att få tillgång till praktikplatser. Dessa svårigheter påverkar Jussis arbetssituation:

Faezeh: Vad är det du gör i det här projektet?

Jussi: Hitta företag. [...] Där de ska ut i praktik. Målet är ju egenförsörjning i arbete. [...]

Faezeh: Kan du berätta lite mer konkret, vad är det du gör?

Jussi: [Skratt] Ja, jag säljer människor till företagen, kan man säga. Det är mycket telefonsamtal, mycket besök, mycket fjäsk, man kan säga att vi är som ett, eller att jag jobbar som ett bemanningsföretag, jag ger företagen vad de ... även om det bara är praktik, så är det viktigt att det fungerar, att det håller, och förhoppningsvis – arbete.

Det fanns svårigheter vid anskaffningen av praktikplatser, och ett begränsat antal platser innebär att antalet möjliga praktiksituationer att välja mellan, blir färre, liksom antalet möjliga framtida yrken. Därmed blir även antalet tänkta ”utvecklingslinjer” färre, liksom antalet relevanta lärandeprocesser. Därmed finns det också en risk för att de praktiska svårigheterna också begränsar uppmärksamheten på vad deltagarna vill göra, med utgångspunkt utifrån vad de redan kan. Det önskade får ge vika för det möjliga. Tidvis fanns det även många deltagare som – enligt projektets utvärdering – inte ville gå ut i språkpraktik, och som var missnöjda med den praktikplacering som de fått. Detta kan eventuellt indikera att de inte upplevdes som meningsfulla, även om projektledaren Jonas hade en annan förklaring: ”Mina kollegor sade att det berodde på några individer som hade spridit en negativ syn på projektdeltagandet”.

Det finns alltså skäl att anta att frågan om deltagarnas befintliga kunskaper hade en något nedtonad roll i Lambda, liksom deras tankar kring meningsfulla lärandeprocesser och lärandets slutmål. Det finns inte heller många formuleringar i vare sig utvärderingar, projektbeskrivningar och intervjuer som skvallrar om att denna fråga skulle ligga högt på projektets pedagogiska agenda. Att yttre begränsningar sätter ramarna för vad som är möjligt att genomföra i projektet är en annan sak. Det är just en fråga om yttre begränsningar, och inte om intentioner eller prioriteringar hos de ansvariga för verksamheten. Och det bör också påpekas att det inom undervisningen i svenska gavs exempel på en relativt flexibel utformning av lärandeprocesserna. Man hade ett flertal olika arbetssätt, som tog hänsyn till deltagarnas befintliga kunskaper. Men den frågan redogör vi för i nästa kapitel, som

beskriver just om och i så fall hur de som arbetade i projektet utformade verksamheten utifrån den information om deltagarnas kunskaper som de fick under hand, och på vilka sätt man eventuellt förde vidare denna kunskap inom organisationen.

Sammanfattning

För att sammanfatta: vi kan se att de olika projektens sätt att inventera deltagarnas befintliga kunskaper skiljer sig, liksom deras uppmärksamhet på deltagarnas egen uppfattning om de kommande lärandeprocessernas inriktning. I det första projektet, Theta, hade man ett programmatiskt intresse för deltagarnas egna önskemål om verksamhetens inriktning. Deltagarna betraktades som ”experter”, vilka själva bäst visste vad de behövde lära sig. Därför fanns det i projektet en ambition att uppmärksamma hur deltagarna själva definierade sina behov, bland annat mot bakgrund av sina tidigare utbildnings- och yrkeserfarenheter. I Theta var man angelägen om att få ”first hand information” om deltagarnas tidigare yrkes- och utbildningskarriärer. Det var deltagarna som i första hand skulle berätta om vad de kunde och inte kunde, inte deras arbetsförmedlare eller socialsekreterare. Därför såg man till att *inte* underrätta sig om vad de sistnämnda hade för information om deltagarna. Det här innebär, så vitt vi kan se, att man i Theta uppmärksammar det förhållande att de tolkningar av deltagarnas kunskaper och behov som görs inom ramen för den reguljära social- och/eller arbetsmarknadspolitiska byråkratin är just *specifika* tolkningar, vilka kan avvika från deltagarnas egna berättelser och tolkningar. Tjänstemannens sammanfattningar betraktas inte längre som en neutral ”nollpunkt”, utan som en kunskap producerad under vissa påverkande villkor.

I Jotaprojektet hade man också en ambition att uppmärksamma hur deltagarna definierade sina problem, möjligheter och förmågor. Till skillnad från Theta, så byggde man dock sin kunskapsinventering på den information som redan var samlad i den reguljära social- och/eller arbetsmarknadspolitiska byråkratin. Samtidigt var inventeringen också länkad till matchningen mellan deltagare och praktikplatser. I en matchningsprocess bedöms en persons kunskaper och kvalifikationer huvudsakligen med hänsyn till arbetsmarknadens efterfrågan. Kunskapens nytta i arbetslivet och på arbetsmarknaden är utslagsgivande och en riktlinje. Dessa två omständigheter kan ha påverkat det sätt på vilket man samlade in information om deltagarnas tidigare kunskaper och kvalifikationer, så att de sistnämndas egna tolkningar och bedömningar – till exempel om rimliga undervisningsinsatser – fick mindre utrymme.

I Kappa och Lambda låg fokus på inventeringen av kunskaper i svenska. Detta är relevant i sammanhanget. Bedömning av språkkunskaper är, åtminstone delvis, en relativt teknisk process som inbegriper en betydande del av lingvistisk expertkunskap. Det innebär att utrymmet för deltagarna att själva beskriva och definiera vad de kan blir mindre, liksom möjligheten att vara med och avgöra vilka behov av lärande som de har. Å den andra sidan bör det framhållas, att lärandet i

dessas projekt inte enbart var fokuserat på svenska, och att man – i synnerhet i Kappa – påpekade att man var uppmärksam på deltagarnas övriga kunskaper när de rekryterades till projektet. Icke desto mindre: det stora utrymme som bedömningen av språknivån fick, liksom svårigheterna med att rekrytera praktikplatser kan ses som faktorer som minskar den betydelse som deltagarnas förståelse av sin egen kunskap (och sitt behov av nya kunskaper) har för utformningen av projektets undervisning.

Lärande, utvärdering och dialog

I det föregående rapportkapitlet kunde vi se en tydlig variation i de olika projektens principiella intresse för deltagarnas egna berättelser om vad de redan kan, vad de vill lära sig, och hur de vill lära sig. Rätten att själv vara uttolkare av sina egna kompetenser och kvalifikationer tillmättes olika stor vikt, liksom rätten att få vara med om att *i projektet* välja riktning på sin fortsatta kunskapsutveckling (och eventuella professionella karriär); vad som försiggår i tillvaron utanför Theta, Jota, Kappa och Lambda kan projektansvariga självfallet inte alls styra över på samma sätt.

Det bör också påpekas att externa hinder givetvis också sätter gränser för vilken vikt deltagarnas egna beskrivningar och önskemål tillmäts. För att ta ett exempel: om kunskapsmålen och lärandeprocessen justeras efter de praktikplatser som de facto existerar, finns det givetvis en risk för att de förstnämnda blir mer begränsade till sin karaktär. Det möjliga begränsar spelutrymmet för det önskade. Å den andra sidan kan det självfallet finnas i varje aktivitet möjlighet att leta efter och kanske hitta nya verktyg, eller helt annorlunda arenor för lärande, som gör att begränsningarna i fråga inte får så stor betydelse. Vilken flexibilitet finns i projektens organisation?

Det är just den sistnämnda frågan som står i fokus för detta andra rapportkapitel. Hur pass flexibla är de olika projekten, när man stöter på hinder av olika slag? Är verksamheten organiserad på ett sådant sätt, så att det finns a) möjligheter att upptäcka svårigheter, och b) möjligheter att hantera dem. Det är dock inte eventuella *externa* svårigheter eller hinder, av det slag som drabbade Lambda, som vi studerar här, utan fokus ligger fortfarande på deltagarnas kunskaper – vad de vet, och vad det vet att de vet.

Tanken är att vi här ska försöka att besvara de två sista av de frågeställningar som vi presenterade i rapportens inledning. Dels ska vi studera om och i så fall hur ”projektföreträdarnas” (lärares, metodutvecklare, arbetsledares) kunskaper om deltagarnas pågående lärande används i utformningen av och innehållet i verksamheten, och dels ska vi studera om man inom projektet är uppmärksam på den eventuella förekomsten av en diskrepans mellan deltagarnas och ”projektföreträdarnas” syn på verksamhetens utformning, och om det i så fall finns möjligheter att återföra kunskaper om detta in i verksamheten. Kort sagt: är man i projektet uppmärksam på om lärostoffet inte är relevant, med hänsyn tagen till deltagarnas kunskaper? Och när man väl har fått kunskap om denna ”diskrepans”, finns det då möjligheter att föra in dessa kunskaper in i verksamheten, så att man

kan förändra den i en riktning som gör att den är bättre avpassad för deltagarnas kunskaper (och övriga synpunkter på lärostoffets karaktär).

Mot bakgrund av dessa frågor blir det relevant för oss att studera förekomsten av dialoger i projekten. Finns det tillfällen i arbetet, då anställda och deltagare kan diskutera lärandeprocessernas redskap och innehåll? Är dessa tillfällen ett resultat av en lycklig slump, eller har man medvetet lagt in tid avsedd för samtal om just detta? Och när de anställda har lärt sig något om vad deltagarna vet eller inte vet, som inte passar in i projektets pedagogiska upplägg och verksamhetsplan, finns det då möjligheter för dem att diskutera detta med sina kollegor och arbetsledare, eller inte? Och vilken hänsyn tar man till dessa nya lärdomar, för utvecklingen av arbetet? Vad som studeras är i första hand dialoger mellan deltagare och projektanställda – till exempel lärare, metodutvecklare eller coacher – men även dialoger mellan deltagare, och mellan projektanställda och arbetsledare.

Theta – dialoger och ständiga reflektionsprocesser

Vad gäller Theta, så har vi redan sett att de har ett principiellt intresse för att i förväg ta reda på vilka kunskaper som deltagarna har, och vilka synpunkter på projektets lärandeprocesser och sin eget lärande som de har. Men frågan är i vilken utsträckning de fortsätter att vara uppmärksamma på detta under projektets gång. I början av projektperioden träffas deltagare och handledare ungefär en gång i veckan, för att i ett individuellt möte diskutera, berättar Anna.

Anna: Vi sätter inte upp någon fast modell på det viset, utan det är samtal på någonstans mellan en och två timmar en gång i veckan, men det kan vara oftare och det kan vara mer sällan, lite grann beroende på vad det är för individ, vad det är för situation. Individen kan också ha flera olika insatser på gång när han eller hon kommer till oss, vilket är helt okej, men det är också något som vi behöver anpassa oss till. Men i ett genomsnitt så är det ett samtal i veckan, på en och en halv timme, och den fasen – om vi väljer att beskriva det så – pågår i en månad ungefär, tills vi har ett bättre grepp om vårt samarbete, och om den här människans situation och förutsättningar.

Samtalen under projektets första period handlar således om att försäkra sig om att projektets verksamhet passar deltagaren, och vilken slags verksamhet och lärande som kan vara rimlig fortsättningsvis. I denna tentativa utvärdering är deltagaren själv delaktig. Så småningom, efter den inledande fasen, försöker man, enligt Anna, etablera sociala nätverk i projektet, och ”upprätta kopplingar mellan sig själv och andra, för man har alltid ... man har olika kunskaper och erfarenheter, man är bra på olika saker, så att bygga nätverk kring ett samtal”. I dessa nätverk är det tänkt att deltagarna ska diskutera olika saker, stora såväl som små, till exempel

föräldraskap. Det kollektiva och dialogiska lärandet är centralt, och tydligt relaterat till lärostoffet.

Anna: Våldigt mycket handlar om gruppen, väldigt mycket handlar om att erbjuda, att erbjuda vägar till att vidga sin egen värld ... vad ska jag säga, till att vidga sin egen arena, att få verktyg själv. Det kan till exempel handla om att få stöd i att åka på en helt annan tunnelbanelinje än den man brukar åka mellan hemmet och Arbetsförmedlingen. Att få stöd i att bli säkrare att befinna sig på platser eller arenor där man aldrig varit tidigare, och där man känner sig osäker, och där man upplever att man saknar makt och möjligheter. På det sättet [vill vi] försöka att stärka individen. [...] Men det handlar givetvis också om besök på arbetsplatser, eller mer tydligt jobbkopplade situationer och verktyg.

Det är i gruppen som deltagarna lär sig, av varandra och tillsammans med varandra. Man samtalar dels om det som man redan kan, och dels om det som man upplever tillsammans. Syftet med aktiviteten är att deltagaren ibland ska kunna känna sig som en kunnig person som har råd att ge andra, och ibland en person som kan bli styrkt av andra personers råd och tips. Man vill således etablera förutsättningar för dialog mellan deltagare, och ett dialogiskt lärande där deltagarna lär ut och lär av varandra.

Eftersom de som arbetar i projekten var närvarande under dialogerna mellan deltagarna, hade de en grundläggande uppfattning om vad som sades, enligt vad vi kan utläsa av intervjuerna med personalen. I linje med den definition av metodutveckling som gällde i projektet var man uppmärksam på möjligheten att, med Annas ord, "hitta och pröva nya vägar och arbetssätt för målgruppen". Att fixera ett arbetssätt för hela projektiden skulle betraktas som ett misslyckande.

Anna: Skulle det nu vara så att vi nu i mitten på februari provade vissa saker, och sen stannade där, det skulle vara ganska nära ett misslyckande för oss, och det skulle vara otroligt svårt för oss att nå våra mål på det sättet. Så att just eftersom vår målsättning är att hitta och prova nya vägar och arbetssätt för målgruppen, så ligger det ju väldigt, väldigt centralt att hela tiden fortsätta och leta efter nytt, och grunden för det är ju givetvis våra deltagare. Vi får in fler deltagare, vi lär känna våra deltagare bättre. Vi provar saker med deltagare, vi ser om det funkar eller inte funkar, och utifrån det provar vi på nytt. Saker kommer att hända i olika gruppkonstellationer, som [vi] också kommer att bära vidare inuti vårt projektteam.

Vi har en mötesstruktur där vi har avsatt tid, en heldag varannan vecka, en halvdag varannan vecka, som handlar just om att ta upp olika aspekter av den här metodutvecklingen, så att det utrymmet finns för

oss, att koppla in. Vi har också utrymme för ärendedragning varje vecka, där olika medarbetare kan lyfta [ett fall, och säga] att ”nu har det här och det här dykt upp”, eller ”nu har jag träffat en person som befinner sig i den här situationen”, och där kan vi se kopplingar mellan olika deltagare och röda trådar och gemensamma behov.

Det förefaller alltså som att det finns ett sätt att resonera i ”projektänkandet” (det vill säga de sätt att beskriva den egna verksamheten som är etablerade inom projektet) som gör att man är uppmärksam på vad deltagarna lär sig (”hur det funkar”). Metodutveckling definieras på ett sådant sätt att man dels är uppmärksam på vad deltagarna lär sig, och hur redskapen för lärande fungerar, och dels är mer eller mindre ständigt beredd att förändra lärandeprocessernas utformning. I vilken utsträckning har då deltagarna en möjlighet att själva avgöra om sätten att lära ut passar dem? I det intervjumaterial som vi samlat in uttrycks en ambition att lyssna även på deras synpunkter.

Anna: Det vi har är ju en ständig reflektionsprocess själva, kring vad det är vi gör och varför vi gör det. Som ett exempel: två stycken av medarbetarna åkte iväg på en ... vi kallar det omvärldskännedom, det betyder helt enkelt att man samlas i tunnelbanan i [namnet på tunnelbanestationen] och åkte tillsammans in till Bergianska trädgården. Man gick in, gick omkring, käkade lunch tillsammans med tolkar. En knapp vecka därefter samlades den gruppen som hade varit iväg på det här tillfället, för att prata om hur det var, hur det funkade, om det var bra, vad vi kan göra mer, och vad det finns för andra idéer. Och nu var det jubel och ovationer, givetvis, för folk tycker att det här är jätteroligt. Deltagare som kommit hit nästan dubbelvikta av allt möjligt som tynger i den här situationen, så plötsligt var det skratt och prat och skämt, och man hjälps åt och man förklarar för varandra. Plötsligt är det någon som har tagit på sig en uppsamlingsfunktion, som ska hämta den ena där och den andra där. Så att bara på ett enda tillfälle händer det väldigt mycket, så där ser vi ett antal tydliga signaler på att det här är positivt.

Säkerligen är man inte alltid lika uppmärksam på deltagarnas egna synpunkter om sitt lärande. Men citatet pekar på att den principiella uppmärksamheten på deltagarnas eget perspektiv även får genomslag i återkopplingen på lärandet. Deltagarna har åtminstone ibland rätt att komma med ett omdöme om lärandets kvalitet, och det uppmärksammas av dem som leder lärandeprocessen. Mot bakgrund av detta förefaller det ha förekommit två centrala återkopplingsprocesser i Theta. Å den ena sidan hade deltagarna och de anställda i projektet en mer eller mindre kontinuerlig dialog om lärandet i projektet, där personalen talade om för deltagarna på vilka sätt lärandeprocesserna gick framåt, och där deltagarna fick möjlighet

att ge sin bild av samma process. Å den andra sidan träffades personal och arbetsledare för att diskutera hur lärandeprocesserna fortskred, och vilka verktyg för lärande som fungerade bra respektive mindre bra. Med utgångspunkt i de kunskaper som ”etablerades” under dessa återkopplingsprocesser, vilka bland annat innefattade kunskaper om deltagarnas synpunkter på verktygen och sitt eget lärande, undersökte man sedan möjligheterna till att ändra i verksamheten så att metoden kunde utvecklas, och innehållet i verksamheten blev bättre avpassat efter deltagarnas förutsättningar. Det fanns således utrymme för dialoger mellan deltagare och lärare i verksamheter, och det förefaller som att det man lärde sig i dessa dialoger fick betydelse för verksamhetens fortsatta utformning.

Samtidigt bör det erinras att den externa utvärderingen av Theta påpekade att det fanns en risk för att projektet blev alltför ”internt” och ”inåtriktat”, i så måtto att kunskaperna om den metod som utvecklades i verksamheten inte riktigt nådde fram till och in i de organisationer som samverkade i projektet. Det behövdes ytterligare ansträngningar för att implementeringen av metoden i Arbetsförmedlingens reguljära organisation skulle bli lyckosam. Den tredje återkopplingsprocessen, mellan projektet och dess ”moderorganisationer”, behövde sålunda förstärkas och förtydligas, enligt den externa utvärderingen.

Jota – dialog mellan coacher och metodutvecklare

I Jota såg de centrala återkopplingsprocesserna lite annorlunda ut än i Theta. Det var tydligt att den viktigaste återkopplande kommunikationen i verksamheten i första hand involverade metodutvecklarna och coacherna, det vill säga dels de ordinarie coacherna i IVA-verksamheten, och dels de metodutvecklare som skulle utveckla handläggarnas arbetssätt och professionella kunskaper, och därmed bidra till att en ny metod också utvecklades. Bella berättar:

Bella: Det gäller att hitta en balansgång, när man inte jobbar direkt i processerna, med aspiranterna, utan då arbetar med de som arbetar med dem, då. Och det gäller att ta ytterligare huvudansvar i mötet med coacherna, som jag arbetar med, som då är huvudansvariga för aspiranterna, att lyssna på dem, att samla in data: hur har de arbetat i planeringen med aspiranterna, för att nå syftet, ett arbete. Men också att börja se, titta på vad vi höll på med ... vad är det som har fungerat, vad är det som inte har fungerat.

I den ”centrala dialogen” i projektet Jota är alltså deltagarna inte närvarande. De viktigaste och metodutvecklande samtalen är de som pågår mellan coacher och metodutvecklare. Det är där verksamheten diskuteras med syftet att utveckla metoder, det är där det som man skärskådar det som redan inträffat för att lära sig något inför framtiden.

Coacher och metodutvecklare träffas i grupp så pass ofta som en gång i veckan, för att diskutera deltagarna (eller ”aspiranterna”, som man alltså kallar dem i projektet) och deras kunskapsmässiga utveckling, enskilt såväl som i grupp. En gång i månaden träffas man till möte med ett mer ambitiöst upplägg, då man arbetar fram en skriftlig dokumentation över deltagarnas tillstånd och göranden. Då är också handläggare från kommunen närvarande.

Bella: Det är det här som jag berättade om, samverkan med [kommunen], hur många gånger har vi träffat dem, hur många aspiranter har vi inne i projektet. Hur många har gått ut i en yrkeskurs, hur många har gått in i en sådan här fördjupad kartläggning av arbetsförutsättningar. Vi har ju olika aktiviteter, så man gör en kartläggning av vad det är som händer, vad det är för metoder i aktiviteterna som aspiranterna är inne i. Plus metodutvecklingen då ... vad är det som vi gjort i samverkan, metodutveckling i mötet med coacherna, och då skriver vi ned det en gång i månaden. [På mötet som är] en gång i veckan, då sitter vi mest och pratar. Vi har ju möten med olika dagordning. Men vi måste skriva ned det som vi har, ett projekt ska ju överleva, när vi inte finns, och därför måste det skrivas ned, för då ser man arbetsprocessen.

Precis som i Theta påverkar kravet på metodutveckling arbetets organisering. Resultaten från diskussionerna på möten måste skrivas ned, så att kunskapen om metoden lever kvar när pengarna från ESF har tagit slut, och verksamheten är över. Det är alltså på dessa månadsmöten, som projektets minne skapas. Inventeringen av deltagarnas framtidskridande och kunskapsutveckling är en del av detta skapande – det är ju mot bakgrund av hur det går för deltagarna, som arbetssättet fixeras i en ny metod, eller tar en ny riktning. Inventeringen av deltagarnas kunskaper är relaterad till den framtida praktiken eller yrkeskursen; den är således framför allt en kartläggning av förutsättningarna för ett framtida arbete. Det innebär att deltagarnas kunskapsutveckling relateras till arbetslivets krav, den är kalibrerad mot de önskemål och förväntningar som finns där.

Att relatera frågan om vad deltagarna kan och vill är rimligt. Arbete är alltid ett yttersta slutmål för verksamheter av det här slaget. Men i relation till frågan om deltagarnas rätt att själva få vara med och definiera sina förmågor och behov, finns det icke desto mindre en risk för att deltagarnas perspektiv och självförståelse får mindre utrymme. Önskemål om anpassning till arbetslivets normer, och inte minst till föreställningar om vad som är lämpligt i arbetsplatsens sociala miljö, kan också medföra önskemål om en relativt hårdhänt anpassning till en ”normativ svenskhet” (Hertzberg 2003). Rättesnöret blir ett beteende som på en och samma gång beskrivs som ”typiskt svenskt” och ”önskvärt i arbetslivet”. Denna norm är inte sällan måttstocken i många tänkta integrationsprocesser (Hertzberg 2003; Neergaard 2006; SOU 2006:79). Och om värderingen av kunskaperna och kompetenserna hos deltagare i integrationsprojekt utgår från denna norm, är det högst

sannolikt att deras egen förståelse av sina kunskaper och sin egen lärandeprocess får ett relativt utrymme.

Liksom i det förra kapitlet, så måste vi tillstå att vi inte med säkerhet kan svara på frågan om projektet Jota lägger stor vikt vid deltagarnas egen förståelse och egna definitioner, eller inte. Vi vet inte hur stort inflytande deras egna bilder av sina kunskaper och sin utvecklingsprocess har. Men vi vet att man inte fäster lika stor betydelse vid det som man gör i projektet Theta, och vi vet att det finns en del mekanismer ”i spel” som gör att uppmärksamheten och intresset för dessa berättelser skulle kunna vara i avtagande. Och vi vet att den pågående interna utvärderingen av verksamhetens utformning, och den inomorganisatoriska diskussionen kring lärandemålets uppfyllande är en aktivitet som i första hand involverar coacherna och metodutvecklarna. Deltagarna själva förefaller vara mer perifera i denna diskussion, än vad de var i Thetaprojektet. Det som framkom i dialogerna mellan deltagande och lärare/personal hade inte samma betydelse för utvecklingen av arbetsmetoder.

Kappa – schemalagda samtal med många som frågar

Kappa är, som vi såg i det förra kapitlet, ett projekt där lärande i det svenska språket är centralt, som ett verktyg för att underlätta ett inträde i arbetslivet. Till projektets övriga aktiviteter hörde ju undervisning i IT, samhällskunskap och friskvård, samt en praktik. Liksom i de andra projekten förlitade man sig inte enbart på verksamhetens externa utvärdering, utan man hade också en kontinuerlig utvärderande diskussion om vad som hände i verksamheten, och hur den skulle kunna förbättras. Med följande ord beskriver samordnaren Helena hur denna diskussion var organiserad, och hur man reflekterade över utformningen av de verktyg som användes i lärandet.

Faezeh: De här verktygen eller metoderna som ni använder, brukar ni reflektera på något sätt över hur de fungerar?

Helena: [Skratt] Nej, det vet jag inte, så här ... ja, det är klart att vi gör det. Om vi använder den här metoden, att vi bestämmer oss för att köra en intervju och kartlägga, sen återkoppling efter en viss tid, om det är du menar ... ja, det är klart. Varje fredag klockan ett har vi genomgång, vi i personalen, där vi går igenom veckans jobb, och vilka deltagare vi eventuellt skulle behöva jobba extra med. Jag anser att de här verktygen känns bra att jobba efter. [...] Vi har ju en kille som gör en utvärdering, en extern kille som intervjuar oss, precis som du intervjuar oss. Men vi gör ju lite egna utvärderingar eftersom vi träffas varje fredag klockan ett, sen går vi igenom det, men det är ingen stor utvärdering [skratt].

I samma intervjusekvens beskriver Helena också hur man för in kunskaperna från reflektionen över arbetets resultat i den pågående verksamheten.

Faezeh: Har ni gjort några ändringar på något sätt, i upplägget av projektet?

Helena: Det är ett levande projekt, det är det ju, sen är det väldigt individuellt, men det är ett levande projekt, så det är klart att vi kommer på grejer under resans gång, som är mycket bättre att använda.

Faezeh: Kan du ge mig något exempel?

Helena: Vi hade inte lika mycket individuella samtal i början, inte när jag började jobba i alla fall, så var det inte alls. Och vi har upptäckt att det ger mycket bättre resultat att ha mer individuella samtal.

Helena återkommer flera gånger till metaforen ”ett levande projekt”. Det är ett begrepp som sammanfattar en flexibilitet, och en föresats att man kan eller bör ändra på något i verksamhetens utformning om det behövs. Om man upptäcker att något inte fungerar på det sätt som man tänkt, så byter man ut det. Men det framgår inte i intervjuutdragen ovan om det är deltagarna som gör projektpersonalen uppmärksam på att lärostoffet eller lärandets verktyg är mindre lämpligt, eller om personalen utgår helt och hållet från egna bedömningar som inte tar någon större hänsyn till deltagarnas egna tolkningar och förståelser. Men i det individuella samtalet, som Helena nämner i slutet av citatet ovan, torde det åtminstone finnas en möjlighet för deltagarna att ge synpunkter på lärandeaktiviteterna och lärandeprocesserna.

Faezeh: och när du träffar deltagarna, vad brukar ni prata om då?

Hanif: Vi pratar om deras upplevelser, och de ställer frågor.

Faezeh: Okej, så du brukar fråga dem om hur de upplever projektet? Brukar du fråga dem om vad de lär sig, eller hur de utvecklas i projektet?

Hanif: Det är resultatet, vi har personalmöte varje vecka, vi ser resultat varje vecka, vad som händer med individerna varje vecka, och sen pratar vi med dem en och en.

Faezeh: Okej, så ni har individuella samtal med deltagarna ... vem är det som har det samtalet?

Hanif: Det är läraren, det är coachen, och jag är med också.

Faezeh: Vad pratar ni om i det samtalet?

Hanif: Hur de utvecklas, och de hade ju ett mål innan de kom hit, [i relation till] målet, om de tycker att har lyckats eller inte.

Enligt Hanifs redogörelse finns det således ett visst utrymme för deltagaren att reflektera över i vilken utsträckning han eller hon tycker att han har uppnått sina egna kunskapsmål under tiden i projektet. Men om diskussionen är organiserad på det sätt som beskrivs ovan, där tre personer med direkta frågor tar reda på något om en fjärde, om han eller hon tycker att de personliga målsättningarna är uppnådda eller inte, kan det finnas en risk för att kommunikationen *kan* upplevas som mer examinerande än dialogisk. Om det förhåller sig på detta vis eller inte kan dock inte fastställas med utgångspunkt i detta intervjumaterial. Men det finns även andra tillfällen i verksamheten då deltagarna får möjlighet att säga vad de tycker om lärandeaktiviteterna. I intervjun med läraren Hanna framkommer till exempel att deltagarnas egna omdömen får ett visst utrymme, i en passage där hon beskriver hur man arbetar med studiebesök som en lärande verksamhet.

Faezeh: Vad får de lära sig i undervisningen i samhällskunskap, då?

Hanna: Mm, det kan vara natur och miljö. Vi gör bland annat studiebesök, en sån här exkursion. Parallellt med själva teoridelen gör vi studiebesök. Vi har ... [för] ämne som jag tar upp försöker jag att ha ett studiebesök, i anslutning till det som vi pratat om. [...]

Faezeh: Vad hoppas du att man ska uppnå med de här besöken?

Hanna: Ja, för det första hoppas jag att människor som kommer hit ska ha lite kontroll över ... veta saker. Hur det är uppbyggt alltihop, hur det fungerar, det är en del. En annan del är ... jag tror att om man pratar om något, och informerar om något ämne, det är inte bara studiebesök, det är också mycket grupparbeten. Vi har ofta diskussioner, vi har ofta gruppdiskussioner, och sen redovisar de, och då har vi ett ämne som vi har tagit upp, och då är det bra att gå och titta på det här som vi tagit upp, så att det blir mer som en helhet.

Faezeh: Vilken feedback får ni, till exempel när ni gör studiebesöken?

Hanna: De tycker att det är kul, alltid.

Faezeh: Planerar du studiebesöken själv?

Hanna: Nej, jag frågar vad de vill. Vad de skulle vilja se. Vi ska åka till Stockholm och gå till Riksdagen nu i mars. Och då åker vi allihop. Då ska vi äta och umgås, och vi åker buss, och sen ska vi gå på Riksdagen. I samband med det kommer jag att berätta en massa saker innan vi åker upp.

Här ser vi ett exempel på ett utvärderande moment som fokuserar deltagarnas lärande, och där de sistnämnda har haft en möjlighet att själva redogöra vad de tycker – om än i allmänna ordalag. I vilken utsträckning personalen snävar in återkopplingens fokus, och riktar sig mer specifikt på vad deltagarna säger om

själva lärandet, är dock inte tydliggjort i sammanhanget. Det bör också uppmärksammas att citatet ovan behandlar återkopplingens form i undervisningen i samhällskunskap. Samhällskunskap och svenska var, som ovan nämnts, de två dominerande kunskapsämnen i Kappa, men undervisningen i det svenska språket är det moment som får störst utrymme när projektet presenteras i olika sammanhang, till exempel i det svenska ESF-rådets projektdatabank.

I sammanhanget kan det vara värt att uppmärksamma att deltagarnas möjlighet att själva få vara med och bedöma lärandets kvalitet och inriktning sannolikt var större inom samhällskunskapen än inom svenskan; i det sistnämnda är ju bedömningen av inläringen mer teknisk till sin karaktär, och det kan vara svårare för en lekman att bedöma sitt eget kunnande och sitt eget lärande i detta ämne. Om det är bedömningen av kunskaper i det svenska språket som är mallen för den generella bedömningen eller utvärderingen av deltagarnas ”kunskapsresa”, kan det finnas en risk att denna bedömningsprocess är mindre dialogisk till sin karaktär. Uppenbarligen har man i Kappa-projektet ”schemalagt” tillfällen för reflektion över de använda metodernas lämplighet och förbättringsmån, men vi vet inte hur stort eller litet utrymme som deltagarnas egna bedömningar av sitt eget lärande får i detta utvärderande moment.

Vad gäller undervisningen i svenska, så är den externa utvärderingen mycket positiv. I den rapport som utvärderaren sammanställt, framkommer att såväl deltagarna som de anställda själva och externa handläggare anser att dessa lärandeaktiviteter utformats på ett lyckat sätt, även om en del deltagare anmärkt att det är svårt att få studera utifrån sina egna förutsättningar. Icke desto mindre anser utvärderaren att Kappas arbetssätt skulle kunna fungera som en generell modell för SFI-undervisning.

Lambda – dialog för återkoppling och dialog som verktyg

Lambda är, liksom Kappa, också inriktat på lärande av språk. Metoden och verktygen är något annorlunda dock. I Lambda lägger man stor vikt vid att lärandet ska pågå i en arbetsliknande situation, i en praktik där konkret arbete kombineras med lärande av svenska. Arbetets olika moment och handgrepp, samt de överväganden och uppmärksamheter som arbetets genomförande för med sig, ger lärandet en konkret kontext. Vad gäller den tentativa utvärderingen av verksamhetens betydelse för deltagarnas lärandeprocesser, så var den – enligt pedagogen Johanna – ett ofta förekommande inslag i verksamhetens vardag.

Johanna: De som jobbar här, vi träffas ju dagligen skulle jag vilja säga, och pratar om olika deltagare. Det kan vara om någon är borta, och varför någon behöver hjälp med någonting, och om någon har fått praktik eller slutat praktiken, eller om de har varit ute och letat efter praktik. Jag tycker att vi har en ganska bra diskussion om deltagarna,

och det kanske är jag och mentorerna då, som pratar just om deltagarnas aktiviteter. Och sen diskuterar jag än mer med vår chef, Jonas Johansson, om metoder och om hur vi ska arbeta. Man kan ju få in infallsvinklar och man kan få en ny syn på saken. Det viktiga är att man liksom är öppen för olika alternativ och olika idéer, för det är ju inte alltid som man själv ser dem. Man kan köra in sig på något, och sen måste man vara öppen, tycker jag, för att det kanske finns andra saker som kan vara bättre att göra; alternativ, eller att man på något sätt kan jobba lite annorlunda då. Så jag tycker nog att det gör jag mer med honom.

Personalen träffas sålunda varje dag för att diskutera deltagarnas görande och lärande, och vilka framgångar respektive motgångar som tillstöter. Det finns en levande diskussion om i vilken utsträckning deltagarna lär sig på det som är tänkt, och om verksamheten är avpassad mot lärandemålen – åtminstone på individuell nivå. Det är, tror vi, en rimlig tolkning av Johannas beskrivning av att man diskuterar dels vad deltagarna gör och varför de gör det, och dels att man diskuterar möjligheten till andra verksamhetens utformning. Projektledaren, Jonas, bekräftar Johannas beskrivning om förekomsten av dialog mellan pedagoger och arbetsledare: ”det pågår en ständig fundering över hur vi ska utveckla metoder, och Johanna är ett väldigt bra bollplank att diskutera med”. Men Jonas ger även exempel på andra former av organisatorisk metodreflektion och metodutveckling, än den som Johanna beskriver.

Faezeh: Brukar ni utvärdera studiebesöken och de här verksamheterna eller verktygen som ni använder?

Jonas: [...] Vi har en utvärderingsprocess med en utvärderare, som driver utvärderingen processmässigt så att säga, och det gör att vi hela tiden sätter fokus på vad det är som fungerar, vad det är som inte fungerar, och vi provar oss fram på olika sätt. På det viset kan jag säga att vi utvärderar vad som går bra och inte bra.

Faezeh: Kan du ge något konkret exempel på något som ni har provat er fram till, och som ni har ändrat sedan?

Jonas: Jo, vi har ju testat metoder nu, hur vi ska komma åt det här med yrkessvenska, så att vi har provat oss fram nu, så att vi har hittat ... nu har vi sådant som vi har ändrat på, vi har ändrat under resans gång, och provat oss fram med olika metoder. Nu diskuterar vi hur vi ska få dem bättre rustade för att gå ut i en praktik, så att de inte bara går ut på en praktikplats – Ja, på måndag ska du ut på praktik! Ett besök, och de är helt chockade, en del kanske inte har varit med länge. Vi gjorde ett väldigt tydligt experiment, där någon skulle börja på ett dagis, och vara med i köket och laga mat, och då var vi där och besök-

te vid två tillfällen. Vi gjorde väldigt tydligt för personen, väldigt tydligt, att – Det här är viktigt att du lär dig hur det funkar! – Du måste vara på plats varje dag! [...] Och den platsen funkade väldigt bra, och då har vi upptäckt att det här ska vi, vi testar det här som metod, för att introducera dem på arbetsplatserna, och då har vi också med den tvåspråkiga personalen, och vi har sett att det går mycket smidigare att få in dem på praktiken på det sättet.

Jonas beskriver också en pågående reflektion över verksamhetens innehåll och betydelse, även om just det här exemplet har lite mer av en ”trial-and-error”-karaktär över sig. Först provar man ett visst arbetssätt, under föresatsen att det är just ett experiment, och sedan bedömer man konsekvenserna. Den här formen av utvärdering skiljer sig alltså från den bedömande verksamhet som Johanna beskriver ovan, vilken ju är av mer pågående karaktär, snarare än avgränsande och ”experimentell”. Det förefaller således finnas flera former av metodreflektion i projektet. Det gemensamma för bägge formerna är dock att de i första hand är ett samtal mellan anställda, till exempel mellan lärare eller mellan lärare och chef. Ingen av dessa metoddiskussioner involverar deltagarna. Jonas berättar dock om ett exempel, där det är just samtalen med deltagarna som leder fram till en reflektion över metodernas lämplighet, och så småningom en förändring av arbetssättet.

Faezeh: Kan ni ge exempel på hur ni har ändrat arbetssätt, från en grupp till nästa grupp?

Jonas: [Regel] nummer ett är att varje grupp har sitt [sätt att arbeta], det blir väldigt olika stämning och förhållningssätt i varje grupp, beroende på var det är för slags människor som kommer in. [...] [Det fanns] en grupp där vi såg att kvinnorna inte kom till tals, och då kopplade vi snabbt och gjorde en kvinnogrupp som satt tillsammans två gånger i veckan. Nu kör vi nästa en hel vecka, där de sitter på förmiddagar, bara kvinnor, det gjorde vi för att stärka dem.

Faezeh: Vad gjorde att ni kom fram till den insikten, tror du, att ni skulle ändra det här?

Jonas: När vi såg att kvinnorna ... vi pratade mycket om att de inte säger någonting, kvinnorna satt tysta och männen dominerade alla diskussioner totalt, och gjorde verkligheten; det upplevde både mentorer och lärare, som sade att – Det här känns inte bra! Vi har med oss att vi ska försöka lyfta fram alla, och kvinnorna, de pratade inte, de vågade inte säga, de höll igen hela tiden. Och det gjorde att vi valde att fråga – Vill ni sitta i kvinnogrupp? – Jaa! [svarade de], och så gjorde vi det. Och genom att diskutera med dem, och prata med dem om olika saker, och framför allt om kvinnliga rättigheter, och sådana här

saker ... då blev de väldigt pratsamma, och det upptäckte jag genom att de satt tillsammans och fikade.

Faezeh: Så att det var någonting som ni snappade upp i samband med att ni var med deltagarna?

Jonas: Ja, för vi gör ofta så, att vi går ut och fikar tillsammans, så att personalen inte går undan och sitter och fikar på ett eget ställe. Jag är ofta nere och fikar med deltagarna, för man får en liten pratstund där också, och sen vill vi inte att de ska prata sina egna språk, inte ens på fikat, utan det ska vara svenska.

Här ser vi alltså ett exempel på en process där deltagarnas synpunkter har betydelse för utveckling av verksamheten. Lärarna gör en iakttagelse av ett interaktionsmönster, som man befärar kan påverka lärandeprocesserna, och föreslår ett sätt att förändra arbetet för deltagarna, vilka reagerar positivt på förslaget och accepterar det. I vilken utsträckning deltagarnas eventuella negativa respons skulle påverka beslutet eller inte framgår dock inte. Och det framgår inte heller av redogörelsen ovan om det hör till rutinen att deltagarna ges möjlighet att i dialogisk form bedöma verksamheten och sin egen lärandeprocess. Den diskussion mellan deltagare och lärare som beskrevs ovan var ju i första hand initierad av att lärarna uppmärksammade ett specifikt problem i undervisningen, och lärarnas ”problemmedvetenhet” grundade sig inte i en skattning av de närvarande deltagarnas lärande, utan snarare i den professionella erfarenhetens bedömning av olika undervisningssituationer. Men däremot är det tydligt att man inom projektet uppmärksammar dialoger som en specifik kommunikationsform och ett specifikt verktyg för lärande, eftersom de ger kvinnogruppen mycket tid i schemat, och att de värderar förekomsten av informella samtal mellan lärare och deltagare, eftersom de ser till att grupperna fikar tillsammans.

I sammanhanget kan det dock påpekas att Lambdas verksamhet i den stad som Johanna verkade i blev kritiserad i projektets externa utvärdering för att det saknades ett dokument där innehållet i verksamhetens metod och metodutveckling tydliggjordes. Att det på detta vis saknas ett ”projektminne” är en påtaglig brist, med tanke på att syftet med den ESF-stödda verksamheten bland annat var att utveckla nya metoder för integrationsarbetet som kan implementeras i den befintliga verksamheten. Saknas ett nedskrivet dokument som tydliggör metodens utveckling, saknas i stort sett förutsättningar för något mer än en högst begränsad, lokal implementering. Bristen på ”projektminne” och förutsättningar för implementering är inte av primär relevans för denna studie, men det kan anföras, att om det saknas formaliserad redogörelse för utveckling av olika metoder, så väcker det misstankar om att kunskapen om denna utveckling inte är tillräckligt tydliggjord eller explicit. I en skriftlig dokumentation tydliggörs och utvecklas kunskaper: förutom att en icke nedskriven och därmed tydliggjord kunskap förblir delvis implicit och därmed otillgänglig för andra, kan den även vara otydlig och mindre ge-

nomtänkt för den som bär på den. Det finns därför en risk för att utvärderingen av lärandets villkor, verktyg och utfall i projektet inte är så pass utförlig som den skulle kunna vara. Vad gäller förekomsten av dialogisk utvärdering av och/eller reflektion kring lärandeprocesser i verksamheten, kan vi se att det förekom dialogisk kommunikation mellan deltagare, lärare och ledning, att det förekom olika former av utvärdering i och av projektet, men att det är svårt att bedöma hur dialogisk själva utvärderingen är.

Sammanfattning

I det här avsnittet har vi studerat förekomsten av utvärdering i de olika projekten, och då fokuserat på en specifik form av utvärdering, nämligen hur man bedömer deltagarnas lärande i verksamheten i relation till de tänkta lärandemålen: Lär de sig det som man vill att de ska lära sig? På den här punkten inträder så ytterligare en kvalificering av frågan: *Ges deltagarna själva* utrymme i denna utvärdering? Får de själva vara med och beskriva vad de har lärt sig, och får de själva bedöma undervisningens kvalitet? Denna fråga är central för den demokratiska lärandeprocess och den integrationspolitik som vi beskrev i rapportens inledande kapitel. Vidare studerade vi också hur man behandlade kunskapen från utvärderingarna, och förde in dem i den egna verksamheten. Liksom i förra avsnittet fokuserade vi på förekomsten av dialoger, och i vilken utsträckning den dialogiska kommunikationen – vid utvärderingen av lärandeaktiviteterna – var mer eller mindre planerad i förväg.

I Theta fanns det en programmatisk uppmärksamhet på deltagarnas egna synpunkter och perspektiv, vilket fick genomslag även vid utvärderingen av lärandeaktiviteterna. Deltagarna hade möjlighet att komma med omdömen om utbildningens kvalitet, och dessa uppmärksammades under den fortsatta utvärderingen. Tid och rum för dialoger var inplanerade i förväg, och det dialogiska anslaget kännetecknade det utvärderande samtalet mellan deltagare och lärare/anställda, och mellan lärare/anställda och arbetsledning. Här kan det dock vara relevant med en metodologisk anmärkning: i vilken utsträckning kommunikationen under denna process verkligen var dialogisk kan vara svårt att bedöma för en extern forskare utan att ha observerat själva situationen.

I Jota fick inte deltagarnas synpunkter på lärandeaktiviteterna samma framskjutna position. Det centrala utvärderande momentet i projektet var dialogen mellan coach och metodutvecklare, där den förstnämnda fick en möjlighet att reflektera över sitt arbete med deltagarna, och tillsammans med metodutvecklaren utveckla sitt professionella kunnande. Deltagarna var inte personligen närvarande i detta samtal, och deras önskemål och synpunkter tolkades och ”redigerades” av coacherna. I grund och botten är det svårt, med hänsyn tagen till det empiriska material som vi förfogar över, att med säkerhet säga vilken vikt deltagarnas synpunkter hade vid utvärderingen. Icke desto mindre fanns det i verksamheten ett

antal faktorer, som till exempel verksamhetens fokus på matchning och den relativt stora omfattningen av outsourcade lärandeaktiviteter, som kan ha minskat utrymmet för deltagarnas tolkningar. Samtidigt bör det inflikas att de schemalagda och metodutvecklande samtalen mellan deltagarnas coacher och metodutvecklare kan vara ett effektivt sätt för att bevara kunskapen om betydelsen av projektets lärandeaktiviteter inför det framtida arbete som tar vid när Jota upphört.

I Kappa och Lambda har undervisningens tyngdpunkt legat på det svenska språket, vilket torde ha inneburit att bedömningen åtminstone delvis varit teknisk till sin karaktär, och utformad enligt expertkunskapens parametrar. Icke desto mindre fanns det i bägge verksamheterna tillfällen då man gav utrymme för deltagarna att uttrycka synpunkter om lärandeaktiviteternas karaktär. Vid vissa tillfällen var kommunikationen av mer dialogisk karaktär, vid andra tillfällen kan kommunikationen snarare ha varit utfrågande. Det finns flera beskrivningar av de utvärderande och/eller metodreflekterande processerna i projekten, som antyder att lärarna och projektledarna har haft ett tolkningsföreträde. De sistnämnda analyserar verksamheten, uppmärksammar potentiella problem, och tar initiativ till förändringar som deltagarna i bästa fall får ha synpunkter på.

Metodutvecklingen förefaller således vara *förankrad* hos deltagarna, men kanske inte mer än så (jfr Dahlstedt & Hertzberg 2005). Det kan alltså ställas ytterligare frågor kring ömsesidigheten i det utvärderande samtal som fokuserar lärandeaktiviteternas betydelse och lärandeprocessernas riktning. Däremot är det uppenbart att bägge projekten är utformade med tid och utrymme för en kontinuerlig reflektion över verksamhetens fördelar och nackdelar mellan anställda och arbetsledare – men att formerna för kunskapernas väg från projekten till de reguljära social- och arbetsmarknadspolitiska byråkratierna inte är färdiga, i synnerhet inte i Lambdas fall.

Avslutning – sammanfattning och diskussion

Begreppen ”kunskaper”, ”lärande” och ”dialog” har varit centrala i denna studie. Vi har studerat hur man vid organisering av och i verksamheten hos fyra ESF-projekt har tagit hänsyn till vad projektets deltagare redan innan verksamheten vet och kan, vad de har lärt sig, och hur man inom projektets organisation har hanterat kunskaperna om deltagarnas pågående lärande. Vi har, som sagt, varit uppmärksamma på förekomsten av dialoger när vi studerat ovanstående frågor, och lagt särskild vikt vid deltagarnas möjlighet att själva beskriva vad de redan kunde, och vad de har lärt sig, och vad de tycker om den verksamhet de deltagit i. Vårt fokus på utrymmet för dialoger vid förberedelser för, genomförande och utvärdering av lärandeaktiviteter motiverades i det inledande avsnittet i denna rapport.

Inventering av kunskaper och kompetenser

Uppmärksamheten på förekomsten av dialogisk kommunikation vid förberedelser för och utvärdering av integrerande verksamhet kan, vilket vi tydliggjorde i rapportens inledning, förstås mot bakgrund av den kritik som riktats mot sådan verksamhet, bland annat av den statliga offentliga utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (SOU 2006:79). En del kritiker påpekade att de personer som var integrationspolitikens ”objekt” (till exempel boende i miljonprogrammets så kallade ”utsatta områden” eller utlandsfödda långtidsarbetslösa) saknade möjlighet att påverka verksamhetens mål och arbetssätt (Johansson 2005, Velasquez 2005), andra påpekade att verksamhetens generella inriktning präglades av en syn på integration där personer definierade som ”icke-svenska” skulle anpassas till en normativ svenskhet, och att föreställningen om integrationsprocessen som ett någorlunda jämlikt möte mellan två grupper med såväl rättigheter som skyldigheter var påtagligt underkommunicerad (de los Reyes 2006; SOU 2006:79). Med detta etnopolitiska demokratiunderskott i åtanke, förefaller det just rimligt att fokusera i vilken utsträckning de individer som är den integrerande verksamhetens måltavlor har möjlighet att diskutera och påverka inriktningen och utformningen på den verksamhet som ska lära dem att delta och fungera som fullvärdiga medborgare i det svenska samhället.

Vad gäller frågan om hur man i projekten inventerade de nyrekryterade deltagarnas redan etablerade kunskaper och kompetenser, kan vi se en del skillnader. I en del projekt var man principiellt angelägen om att få en bred uppfattning om vad deltagarna kunde (Theta, Jota); i andra projekt saknades detta *programmatiska* in-

tresse (Kappa, Lambda) – även om man sannolikt inte hade något emot att göra en så pass bred kunskapsinventering som möjligt. I ett projekt var man angelägen om att ge deltagarna själva stort utrymme för att med egna ord beskriva detta kunnande (Theta), i andra förlitade man sig i större utsträckning på konventionella byråkratiska metoder för kunskapsinhämtning (Jota), eller på parametrar för bedömning av kunskap som var baserade på specialiserad expertkompetens (inriktningen på svensk-kunskaper i Kappa och Lambda).

I ett projekt (Theta) var man beredd att låta deltagarna själva, (givetvis) med utgångspunkt i individens egen redogörelse för sina kvalifikationer, vara med och bestämma undervisningens form och mål. I två projekt (Kappa; Lambda) var undervisningen framför allt inriktad på det svenska språket, och den inriktningen hade deltagarna inte möjlighet att vara med och bestämma över; därmed inte sagt att deltagarna motsatte sig denna inriktning, poängen är snarare att verksamhetens inriktning och utformning (framför allt i Lambda) var fastslagen på förhand. I Jota fanns det ett visst utrymme för deltagarna att påverka verksamheten med utgångspunkt i sina upplevda behov, men det fanns även en del faktorer som minskade möjligheterna till flexibilitet i detta avseende.

För det första var ett flertal lärandeaktiviteter utlagda på entreprenad och organiserade av externa aktörer, vilket sannolikt minskar beredvilligheten och möjligheten att göra ändringar i verksamheten utifrån de nyrekryterade deltagarnas önskemål efter upphandlingens. För det andra ingick det i Jotas – liksom i Lambdas – verksamhet att matcha deltagarnas kvalifikationer mot praktikplatsers och arbetsmarknadens behov. På det sättet blev kunskapsinventeringen en del av en matchningsprocess. Med de prioriteringar som matchningen mot arbetsmarknadens efterfrågan för med sig, torde deltagarnas egna perspektiv få mindre utrymme. Det kan självfallet vara så att deltagarnas egen beskrivning av sitt kunskapsbehov överlappar med projektledarnas tolkning av arbetsmarknadens behov och önskemål, men om de inte gör det, torde arbetsmarknadens kravprofil blir prioriterad.

Frågan om hur de ”kunskapsinventerande” samtal utformas kan vara viktig, och förutom de resultat som har återgivits ovan, finns det skäl att göra några allmänna iakttagelser. Om samtalet om deltagarnas tidigare utbildning och yrkeserfarenheter äger rum i ett sammanhang som liknar – och kanske är en fortsättning på – de samtal som förs mellan handläggare och klient på kommunens socialkontor, Arbetsförmedlingen eller Försäkringskassan, finns det en risk för att samtalet uppfattas just som en fortsättning på dessa institutionella samtal. Samtalen på förmedling och socialkontor präglas bland annat av en påtaglig maktasymmetri, till exempel därför att handläggaren ensam har rätt att bestämma vad som ska diskuteras, vad samtalet ska leda till och vilket syfte det har, men inte minst på grund av att handläggaren har möjlighet att besluta om klientens möjligheter till utkomst (genom social- eller arbetslöshetsförsäkring). En sådan påtaglig skillnad vad gäller tillgången till makt i och inflytande över situationen påverkar självfallet samta-

let, och riskerar även att påverka de samtal vars förutsättningar *liknar* samtalet mellan klient och arbetsförmedlare eller socialsekreterare.

Det kan således vara önskvärt om det på så många sätt som möjligt görs tydligt för den potentiella deltagaren i ett inkluderande projekt att det kunskapsinventerande samtalet är något annat än det reguljära samtalet med handläggaren i den arbetsmarknads- eller socialpolitiska byråkratin. Men även andra omständigheter bör iakttas. Det kan till exempel vara önskvärt att se till att informella kvalifikationer också får utrymme i samtalet, och inte enbart formella. Frågan om validering är också relevant; självfallet är det viktigt för den som ”kunskapsinvesteringen” gäller att han eller hon så fort som möjligt få reda på om utbildningar och formella meriter är giltiga eller inte även i det svenska arbetslivet.

Perifera kunskaper eller vidgade horisonter?

Det har i olika sammanhang anförts, att integrationsprojekt som lär ut andra kunskaper än sådant som är av *direkt* relevans på arbetsmarknaden har en felaktig inriktning, och i grund och botten är kontraproduktiva (Svantesson & Aranki 2006; Emilsson 2008). Det kontraproduktiva ligger i att de sannolikt snarare försenar än underlättar individens inträde i arbetslivet, och därmed dess möjlighet att bli integrerad i centrala sociala sfärer och arenor i det svenska samhället och få full kontroll över sin ekonomi. Ur det perspektivet kan projekt som Theta kritiseras, eftersom deltagarna där besöker botaniska trädgårdar och lär sig att åka tunnelbana, snarare än att uppdatera och vidareutveckla en professionell kompetens, eller lär sig kunskaper som är mer direkt efterfrågade på arbetsmarknaden. Det är förvisso rimligt att bedöma integrerande verksamheter efter deras förmåga att – mer eller mindre direkt – förbättra deltagarnas chanser på arbetsmarknaden, men frågan är om det är det *enda* måttet. För det första kan verksamheter som kan tyckas mer perifera i relation till kraven på anställningsbarhet också rusta personer för arbetslivet, för det andra kan inte ambitionen att inkludera en person i det sociala medborgarskapet reduceras till enbart inträde i arbetslivet.

Lärandeaktiviteter som kan tyckas vara perifera i relation till arbetsmarknadens krav kan av flera olika skäl ändå vara högst relevanta. De kan till exempel vara betydelsefulla när de har som mål att hos deltagarna etablera tydligare kunskaper om stadsdelar på långt avstånd från det egna bostadsområdet eller det kollektiva transportsystemet, för att på så sätt ge dem en starkare känsla av trygghet och kontroll när de rör sig i dessa miljöer. Med detta lärandemål ökar deltagarnas möjlighetsstrukturer – fler möjligheter än tidigare blir synliga för dem. Större och fler sektorer av det omgivande sociala landskapet signalerar möjlighet och önskvärdhet. Självfallet bör det påpekas att detta slag av lärande aktiviteter kanske framstår som mindre önskvärda för personer som står relativt nära arbetsmarknaden, och som förväntar sig att få en anställning inom en relativt snar framtid. Då kan ett påtvingat deltagande i aktiviteter med mer ”arbetsmarknadsperifert” inne-

håll upplevas som irrelevant och orimligt. Därför är det – återigen av högsta vikt att de som anordnar verksamheten har en god kännedom om vilka kunskaper och kvalifikationer de potentiella deltagarna har. Urvalet av deltagare blir en central fråga.

Dialog i reflektion och utvärdering

Vad gäller frågan om projektens utvärderande och metodreflekterande verksamheter präglades av dialogisk kommunikation eller inte, så uppvisar vårt material också en del variationer. I två projekt (Theta och Lambda) förekom det utvärderande ansatser där deltagarna fick vara med och bedöma inte bara lärandeaktiviteterna, utan också utrymme att själva diskutera sin egen lärandeprocess. I vilken utsträckning kommunikationen under denna process verkligen var dialogisk kan vara svårt att bedöma för en extern forskare utan att ha observerat situationerna. Det bör dock påpekas att det i ett av projekten, Theta, fanns en programmatisk ambition att ge utrymme åt dialogisk kommunikation mellan deltagare och anställda vid de tillfällen då lärandeaktiviteterna utvärderades.

I materialet från Lambda kunde vi se flera exempel på dialogisk utvärdering av lärandeaktiviteterna, men det rörde sig dock om en mer generell utvärdering, och inte en utvärdering som utgick från frågan om vad deltagarna ansåg att de hade lärt sig. Vad gäller Jota, så var bedömningen av deltagarnas kunskaper under projektets gång en del av en matchningsprocess, där deltagarens kunskaper och önskemål skulle matchas mot befintliga projektplatser i synnerhet, och arbetsmarknadens kravprofiler i synnerhet. Med denna prioritering finns det en risk för att deltagarperspektivet blir nedprioriterat.

Vårt intervju-material ger för handen att kunskaperna om deltagarnas lärande kom till användning i projektens pågående verksamhet. Samtliga projekt var utformade på ett sådant sätt att det fanns utrymme för de anställda att diskutera med varandra och sina arbetsledare hur dessa kunskaper kunde återföras in i verksamhetens organisering, och bidra till att den utvecklades eller modifierades. Det förefaller också som att kommunikationen på den nivå där anställda och arbetsledare reflekterade över lärandeaktiviteternas betydelse och verksamhetens utveckling var dialogisk till sin karaktär. Däremot har de externa utvärderarna i flera fall påpekat att återkopplande mekanismer mellan projektet och dess ”moderorganisationer” i den social- och arbetsmarknadspolitiska förvaltningen inte alltid har fungerat. Den skriftliga dokumentationen av projekten och återkopplingen in i den reguljära verksamheten har inte varit så utvecklad som de önskade.

Dialogisk kommunikation föreföll av central vikt för lärandeprocesserna i samtliga de projekt som vi har studerat, men i synnerhet för Theta. Eftersom dialogen var ett viktigt ”verktyg” för att nå detta projekts syfte och mål, hade det förvisso varit lämpligt om projektbeskrivningarna hade innehållit en tydligare redogörelse för hur man föreställde sig att dialogisk kommunikation skulle komma till

stånd, och vilka som var förutsättningar för dialog i projektet. Så är dock inte fallet, tyvärr. Icke desto mindre kan vi i Theta liksom de andra projekten se flera exempel på dialogisk kommunikation i verksamheterna, till exempel i form av utbyte av erfarenheter och synpunkter på de olika aktiviteter som deltagarna skulle delta i. Syftet med dessa samtal var att justera verksamheten, att hitta nya och effektiva verktyg för att uppnå projektets syfte, eller arbeta fram ett nytt arbetssätt för de redan befintliga institutionerna, som Arbetsförmedlingen eller Försäkringskassan.

Framför allt i Theta var dialogen ett centralt instrument för att uppnå projekts syfte och mål, allt för att utveckla nya arbetssätt och metoder och anpassa befintliga resurser till målgruppens behov, istället för tvärtom. Här fick deltagarna rollen som experter, och fokus var på dessa individers kunskaper och erfarenheter. Deltagarna stod för kunskapen, och projektteamet fungerade som forskare och kunskapens uttolkare. Projektteamets roll är att sammanställa deltagarnas erfarenheter och kunskaper. När det gäller Jota var denna diskussion inriktad på att övertyga de samverkande institutionerna om att en viss åtgärd matchade en viss individs behov. I denna process fungerade projektets företrädare som ”advokater” för deltagarna, och de försökte att tydliggöra vilken typ av stöd som finns, varför en specifik åtgärd är lämplig för en specifik deltagare, i relation till var de befinner sig i sin kompetensmässiga utveckling, och vad de måste göra för att närma sig arbetsmarknaden. Denna kunskap hade projektets företrädare fått från deltagarna själva.

Reflektion kring vår metod

Låt oss avsluta med några reflektioner över resultatet, som tar sin utgångspunkt i den metod vi valt för denna studie. Här har vi kunnat följa verksamheten i några ESF-finansierade projekt, och studera förekomsten av dialogisk kommunikation kring deltagarnas lärande, och deltagarnas möjlighet att få påverka innehållet i lärandeaktiviteterna. Materialet som beskrivningen av projekten bygger på består framför allt av de intervjuer med lärare, metodutvecklare och arbetsledare som Faezeh Khalaji genomförde under våren 2011. Detta bör kommenteras; intervjuer är en metod som ibland ger en positivt tillrättalagd bild av en verksamhet. Utan en medveten vilja till att förvanska eller lägga till rätta är en intervjuad person ofta angelägen om att framställa en så pass positiv bild av sig själv och sina handlingar som sammanhanget tillåter. Relationen mellan det tänkta och det gjorda framstår som mer entydigt än vad som är fallet, de egna värderingar och ståndpunkterna följer naturligt på de erfarenheter man har gjort, och rimligheten i de egna tolkningarna betonas på andra lika möjliga tolkningars beaktning. I en beskrivning av projekt av Thetas, Jotas, Lambdas och Kappas slag kan detta innebära att verksamheten blir i stort sett överlappande med projektbeskrivningen och andra idealiserande beskrivningar. Avsteg från arbetsbeskrivningar och misstag får mindre ut-

rymme i redogörelsen för projektet än vad de kanske förtjänar – inte därför att intervjupersonerna medvetet förvanskar, men därför att intervjuer producerar en viss sorts sanning (Briggs 1987).

Låt oss därför slå fast att denna rapport inte exakt kan fastställa vad som hänt i Theta och de andra projekten. Vi vet *egentligen* inte hur dialogisk kommunikationen har varit, hur mycket utrymme som deltagarnas egen förståelse av sitt kunskande och projektdeltagande har fått, eller vad personal och arbetsledning har gjort med den kunskap som de fick genom att delta i dialogiska reflektioner kring lärandeaktiviteternas betydelse som ändå ägde rum. Vad vi däremot vet är två saker. För det första vet vi vilken principiell vikt dessa fenomen tillmäts i en intervjusituation, och hur högt upp på den formella projekttagendan de ligger. För det andra har vi kunnat bilda oss en tentativ uppfattning om vilka mekanismer som skulle kunna minska utrymmet för en dialogisk kommunikation kring kunskap, lärande och lärandeaktiviteter i integrerande eller inkluderande projekt.

Vi har till exempel uppmärksammat att matchningsprocesser och andra former av tydlig uppmärksamhet mot de kvalifikationskrav som ställs (eller anses ställas) på arbetsmarknaden riskerar att minska utrymmet. I en matchningsprocess bedöms en persons kunskaper och kvalifikationer huvudsakligen med hänsyn till arbetsmarknadens efterfrågan. Andra parametrar för att bedöma kunskaper och kvalifikationer relevans får en andra rangens position. Om deltagarens eget sätt att tänka kring sina redan befintliga kunskaper och sin kommande kunskapsutveckling inte överlappar med föreställningen om arbetsmarknadens krav, får de förstnämnda alltså ge vika. För det andra är det viktigt att personer som samlas i verksamheter där deltagarna själva får vara med och bestämma lärandets inriktning, och där detta lärande eventuellt är mer perifert i relation till arbetsmarknadens krav, och till exempel inriktat på den form av "horisontvidgning" som var aktuell i Theta, att säkerställa att så många deltagare som möjligt befinner sig på samma avstånd från arbetsmarknaden och/eller har likartade önskemål. Om gruppen är alltför varierad i det här avseendet, finns det en risk för att den uppfattar alltför olikartade lärandeaktiviteter som irrelevanta. Det kan också vara av vikt, för att återknytta till det resonemang som vi förde i rapportens inledning, att ansvarig och personal i integrerande verksamhet reflekterar över och diskuterar kritiken mot tidigare integrationsprojekt, till exempel vad gäller det demokratiunderskott och den normativa svenskhet som präglat vissa aktiviteter. Med fokus på inkluderande lärande i och genom dialog, finns det anledning att försöka distansera sig från dessa tendenser.

Några rekommendationer

Under denna sista rubrik sammanfattar vi några av de tankar som har formulerats i denna rapport, och som – enligt vår åsikt – också skulle kunna fungera som en slags rekommendation för den fortsatta vuxenutbildning som organiseras i namn

av integrationsprojekt eller integrationsarbete. En del av våra rekommendationer följer av denna studie, och andra följer av de teoretiska pedagogiska respektive integrationspolitiska ståndpunkter som vi formulerade i rapportens inledning.

1. Anställda och arbetsledare i integrerande verksamhet bör vara medvetna om det demokratiska underskott som präglat många tidigare integrerande verksamheter i det svenska samhället, framför allt vad gäller utformningen av verksamhetens mål och innehåll, och vara beredda att försöka komma förbi dessa begränsningar.
2. Att kritiskt granska i vilken utsträckning kunskaper som grundas på föreställningar om vad som är ”typiskt svenskt”, och som samtidigt är en del av en svensk självpresentation där det svenska är starkt positivt markerat och det icke-svenska starkt negativt markerat, bör ingå i den integrerande verksamhetens lärostoff.
3. Inventera eller kartlägg noggrant vilka kunskaper och kompetenser som en potentiell deltagare i en integrerande verksamhet har. Beträkta henne eller honom som en kompetent person, och ge personen ifråga själv möjlighet och utrymme att beskriva och definiera sina kunskaper.
4. Se till att få kunskap om förekomsten av såväl formella som informella kvalifikationer – betyg, utbildningsbevis, yrkeserfarenheter och anställningar *samt* kunskaper och kompetenser som inte enbart är relaterade till och etablerade i relation till formella utbildningar och anställningar. Försök att göra en fördjupad kartläggning av mer specifika utbildnings- och professionsrelaterade kompetenser så tidigt som möjligt.
5. Ge personen ifråga möjlighet att själv beskriva och definiera sina lärandemål – i allmänhet såväl som i relation till projektdeltagandet.
6. Organisera de samtal som syftar till kunskapsinventering på ett sådant sätt, så att de tydligt avviker från och uppfattas som något annat än de gängse samtalen med handläggare på Arbetsförmedlingen, socialkontor eller liknande social arena.
7. Projektdeltagarnas kunskaper och kunskapsomfång bör vara någorlunda likartade. Personer med olika ”kompetensprofiler” kan ha högst olikartade synpunkter på vilka aktiviteter som är relevanta i sammanhanget, inte minst vad gäller det vi rapporten benämner ”perspektivvidgande” aktiviteter.

8. Det finns goda skäl för att arrangera lärandeaktiviteter som syftar till att vidga deltagarnas perspektiv på vad som är möjligt, rimligt och relevant att göra i den närmaste eller en mer fjärran framtid (s.k. ”möjlighetsstrukturer”) – under förutsättning att aktiviteterna framstår som rimliga och relevanta för dem själva. Även lärandeaktiviteter som syftar till produktion av kunskaper som inte är av omedelbar relevans för arbetsmarknaden kan därför vara av stort värde.
9. Det är en fördel om utvärderingen av deltagarnas lärandeprocesser pågår i en dialog mellan lärare och deltagare, och att den sistnämndes perspektiv på lärandeaktiviteter och lärandeprocesser ger ett tydligt utrymme.
10. Det är en fördel om de kunskaper om lärandeaktiviteternas betydelse och funktion som uppnåtts i ovannämnda dialog kan spridas i integrationsprojektets organisation, och aktivt bidra till att verksamheten förändras.
11. All integrerande verksamhet bör informera deltagarna om att det svenska medborgarskapet har både civila, politiska och sociala dimensioner.
12. En övergripande målsättning med integrerande verksamhet och de lärandeaktiviteter som ingår där bör vara att ingjuta en känsla av delaktighet i deltagaren – i projektet såväl som i samhället.

Referenser

- Bunar Nihad (2005) *"Det går bra, men det ser fortfarande dåligt ut". Organisationen och tillämpningen av lokala utvecklingsavtal i Stockholms kommun.* Lund: Arkiv.
- Dahlstedt Magnus & Fredrik Hertzberg (2005) (red.) *Demokrati på svenska? Om strukturell diskriminering och politiskt deltagande.* SOU 2005:112. Stockholm: Fritzes.
- Dahlstedt Magnus & Fredrik Hertzberg (2011) *Skola i samverkan. Miljonprogrammet och visionen om den öppna skolan.* Lund: Gleerups.
- de los Reyes, Paulina (2006) Valfärd, medborgarskap och diskriminering. I: de los Reyes Paulina (red.) *Om välfärdens gränser och de villkorade medborgarskapet.* SOU 2006:37. Rapport till Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- Dewey John (1997) [1916] *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.
- Emilsson Henrik (2008) *Introduktion och integration av nyanlända invandrare och flyktingar. Utredningar, granskningar, resultat och bristområden.* Utan förlagsort: NTG-asyl och integration.
- Englund Tomas (1996) Demokratisk fostran. I: *Pedagogisk Uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna.* Stockholm: Lärarförbundets förlag/Informationsförlaget.
- Englund Tomas (1997) Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I: Dewey John (red.) *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.
- Englund Tomas (2004) Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I: Premfors Rune & Klas Roth (red.) *Deliberativ demokrati.* Lund: Studentlitteratur
- Engstrand Åsa-Karin, Andersson Josefin & Viktor Vesterberg (2010) *Bortom Lissabonstrategin. Om projektarbetares erfarenheter av inkluderingsarbete.* Norrköping: Temagruppen integration i arbetslivet. TIA-rapport 2010:1. Remeso. Norrköping: Linköpings universitet.
- Ervik Rune, Kildal Nanna & Even Nielsen (2009) (red.) *The Role of International Organisations in Social Policies: Ideas, Actors and Impact.* Cheltenham: Edward Elgar.

- Grillo Ralph (2007) An excess in alterity? Debating difference in a multicultural society. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6): 979–998.
- Gruber Howard E & J Jacques Vonèche (1977) *The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide*. New York: Basic Books.
- Hertzberg Fredrik (2003) *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt delad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hertzberg Fredrik & Daniel Hailemariam (2010) Projekt, pedagogik, potential. Om YUMP och Ad Acta. I: Engstrand Åsa-Karin (red.) *Möjligheternas marknad. En antologi om företagare med utländsk bakgrund*. Stockholm: Tillväxtverket.
- Hydén Lars-Christer (1980) Inledning. I: Vygotskij, Lev (red.) *Psykologi och dialektik. En antologi*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson Marcus (2005) Inkludering av ”svenskar” i lokal realpolitik. Exemplet Örebro. I: Dahlstedt Magnus & Hertzberg Fredrik (red.) *Demokrati på svenska? Om strukturell diskriminering och politiskt deltagande*. SOU 2005:112. Stockholm: Fritzes.
- Leino Anna-Liisa & Jarko Leino (1992) *Grundbok i pedagogik*. Esbo: Schildts förlag.
- Neergaard, Anders (red.) (2006) *På tröskeln till lönearbete. Diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund*. SOU 2006:60. Stockholm: Fritzes.
- Peralta Amanda (2005) Det sagda och det tänkta. Begreppsanvändning och begreppsskifte i diskursen om invandrare och invandrapolitik. I: de los Reyes Paulina & Masoud Kamali (red.) *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Piaget Jean (1972) *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Premfors Rune & Klas Roth (red.) (2004) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1997/98:19–24. *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*.
- SOU 2006:79. *Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning*. Slutbetänkande av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- Svantesson Elisabeth & Aranki Ted N (2006) *Do Introduction Programs Affect the Probability of Immigrants getting Work?* Örebro: Örebro universitet.

- Svenska ESF-rådet (2007) *Nationellt strukturfondsprogram för regional konkurrenskraft och sysselsättning (ESF) 2007–2013*. Stockholm: Svenska ESF-rådet. ’
- Säljö Roger (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Urban Susanne (2005) *Att ordna staden. Den nya storstadspolitiken växer fram*. Lund: Arkiv.
- Velasquez Juan (2005) *Dialog eller förankring? Statliga satsningars oförutsedda konsekvenser för den lokala demokratin*. I: Dahlstedt Magnus & Fredrik Hertzberg (2005) *Demokrati på svenska? Om strukturell diskriminering och politiskt deltagande*. SOU 2005:112. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij Lev (1980) *Psykologi och dialektik. En antologi*. Stockholm: Norstedts.
- Österberg, Dag (1991) [1977] *Sociologins nyckelbegrepp och deras ursprung*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, Andra reviderade och utökade svenska upplagan.

Utgivna rapporter i REMESO:s vetenskapliga skriftserie Temagruppen integration i arbetslivet (TIA)

- 2010:1 Bortom Lissabonstrategin
– Om projektarbetares erfarenheter av inkluderingsarbete
ÅSA-KARIN ENGSTRAND, JOSEFIN ANDERSSON & VIKTOR VESTERBERG
- 2010:2 Arbetsmarknadsprojekt som kooperativ
– Erfarenheter från fyra ESF-projekt med ett kooperativt arbetssätt
JOSEFIN ANDERSSON
- 2011:1 (O)likheter och egen makt
– Om ett socialfondsprojekt för ökat arbetskraftsutbud
VIKTOR VESTERBERG
- 2011:2 Att få dom att förändras
– Jobbcoaching för arbetslösa i socialfondsprojekt
ÅSA-KARIN ENGSTRAND & VIKTOR VESTERBERG
- 2011:3 I utkanten av arbetets marknad
– ESF-projekt i ett arbets- och arbetsmiljöperspektiv
ANNETTE THÖRNQUIST
- 2011:4 Moderna svenska individer
– Lösningar och problembilder i beskrivningar av ESF-projekt
CECILIA ÅSE
- 2011:5 Alla ska ju ut på praktik
– Möjligheter, begränsningar och problem med praktik
i arbetslivet som medel för integration
VIKTOR VESTERBERG
- 2011:6 Arbete och integration
– Socialfondsprojekt ritade till somalier och romer
ANNETTE THÖRNQUIST
- 2011:7 Lärande för integration – med eller utan delaktighet och dialog?
– Om organisering av lärandeaktiviteter i ESF-finansierade projekt
FREDRIK HERTZBERG & ALI OSMAN

Lärande för integration – med eller utan delaktighet och dialog handlar om förutsättningarna för lärande i några av de integrationsprojekt som stöds av Europeiska Socialfonden (ESF). Följande frågor besvaras: vilken betydelse har de kunskaper som deltagarna har redan innan projektet, och hur går man till väga för att informera sig om dem? Vilken betydelse har dessa och deltagarnas egna önskemål för utformningen av verksamheten? Med utgångspunkt i en kritik av tidigare integrationsprojekt, och olika pedagogiska teorier om lärandets natur, studerar författarna vilka förutsättningar som finns för deltagarinflytande vid utformningen av lärandeaktiviteterna. Med utgångspunkt i begreppet "dialog" studerar författarna deltagarnas möjlighet att i projektvardagen få inflytande över de verksamheter som explicit syftar till att förändra dem själva och deras tillvaro. I så måtto är rapporten en studie på mikronivå av integrationspolitikens demokratiska potential.

Till studiens slutsatser hör att det finns exempel på integrerande verksamheter där det finns en demokratisk strävan i denna mening, det vill säga projekt där deltagarnas kunskaper och åsikter förefaller att respekteras och ges en plats i det dagliga arbetet. Men författarna lyfter också fram vilka mekanismer som i reguljära projektverksamheter riskerar att minska kraften i denna potential.

Fredrik Hertzberg är fil. dr i etnologi och lektor i pedagogik vid Stockholms universitet. Han har tidigare varit verksam vid Arbetslivsinstitutet och Mångkulturellt centrum i Botkyrka.

Ali Osman är docent i pedagogik och lektor vid Mälardalens högskola. Hans forskningsintresse behandlar övergången från skolan till arbete, samt integrationspraktik som organiseras inom olika institutioner, till exempel inom folkbildningen. Osman har på senare tid också forskat och skrivit om somaliers transnationella utbildnings- och arbetsmarknads-karriärer.



EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden

arbete och nya möjligheter
för alla

TIA

TEMAGRUPPEN
INTEGRATION I
ARBETSLIVET