HÖGSKOLAN VÄST

Vad ser vi för effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna?

En studie om sex lärares uppfattningar om SKUA (språk och kunskapsutvecklande arbetssätt) i undervisningen.

Kurs: Examensarbete inom SVA 15 hp

Program: Svenska som andra språk 61-90 hp

Författare: Eva Johansson Lind

Examinator: Baran Johansson

Termin: VT-24

Högskolan Väst

Sammanfattning

Eva Johansson Lind

Vad ser vi för effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna?

En studie om sex lärares uppfattningar om SKUA (språk och kunskapsutvecklandearbetssätt) i undervisningen.

Antal sidor: 31

Sverige hade en nationell implementering av SKUA. SKUA betyder språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Skolan ska vila på vetenskaplig grund men det finns inte tillräckligt med forskning kring SKUAs effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna. Syftet med denna studie är att forska vidare på dessa effekter.

I den här studien utgår jag från det sociokulturella perspektivet där man anser att allt lärande sker i sociala sammanhang och att språk och tanke hänger oupplösligt samman. SKUA är sprunget ur detta perspektiv.

Metoden som användes för att samla in data är kvalitativa intervjuer med 6 lärare som gått SKUA-utbildningen. Syftet med studien är inte att generalisera data utan att forska vidare på vad lärarna uppfattar sig se för effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkselever grund av SKUAs metoder i undervisningen.

Resultatet av studien visar att lärarna ser olika positiva effekter på andraspråkselevernas språk- och kunskapsutveckling så som vidgade texter, talspråksutveckling och ökade kunskaper. Det framkommer även att lärarna utgår från det sociokulturella perspektivet och att de har ett väl inarbetat SKUA-arbetssätt som de anser är framgångsrikt.

University West

Abstract

Eva Johansson Lind

What effects on language and knowledge development can be observed on language-2 pupils?

A qualitative study on six teachers' perception about methods of work regarding language and knowledge development.

Number of pages: 31

Sweden had a national implementation of SKUA, which is a method of work regarding language and knowledge development. School shall be based on scientific study but there is a lack of research regarding SKUA's effects on language and knowledge development in language-2 pupils. The purpose of this study is to further investigate these effects.

This study is based on the sociocultural perspective where all learning is considered to happen in social situations and the idea of language and thought being inseparable is promoted. SKUA is sprung from this perspective.

The method used for collecting data is qualitative interviews with 6 teachers who have been trained in SKUA methods. The purpose of this study is not to generalize data but to further investigate the teachers' perceptions about the effects of SKUA's methods in teaching.

The result of the study shows that the teachers observed different positive effects on the language-2 pupils' development in language and knowledge such as longer texts, spoken language development and increased knowledge. It also shows that the teachers use the sociocultural perspective and that they have an ingrained SKUA-method of teaching which they consider successful.

Innehåll

1. Inledning 1
2. Syfte och frågeställningar 2
3. Tidigare forskning och bakgrund 2
3.1 Tidigare forskning 2
3.2 Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt 7
3.3 Styrdokument 9
3.4 Sociokulturella perspektivet 10
3.5 Transpråkande i teori och praktik 12
4. Metod 13
4.1 Val av metod 13
4.2 Urval 14
4.3 Datainsamling 14
4.4 Etiskt ställningstagande 15
4.5 Analysmetod 15
5. Resultat 16
5.1 Stöttning/ Scaffolding 16
5.2 Talspråksutveckling och talutrymme 17
5.3 Delaktighet och engagemang 18
5.4 Textproduktion 19
5.5 Kunskaper och förståelse 20
5.6 Undervisningsmetoder 21
5.7 Kreativitet och erfarenhet 22
5.8 Stress och tidspress 23
5.9 Uppföljning av SKUA 23
6. Diskussion 25
7. Förslag på vidare forskning 31
Referenslista 32
Bilagor .....

1. Inledning

Skolverket startade upp statligt finansierade utbildningar i flertalet kommuner och lärare massutbildades i SKUA. Så skedde även i min kommun och på min skola finns SKUA-piloter. Gibbons (2020) menar att andraspråkselever behöver höga kognitiva utmaningar med explicit stöttning. Jag arbetar i grundskolan i ett årskurs 3-klassrum med flertalet elever med svenska som andraspråk och upplever att till exempel cirkelmodellen från Pauline Gibbons bok (2020) *Stärk språket, Stärk lärandet* fungerar på ett adekvat och stöttande sätt. Däremot uppfattar jag ibland att de högpresterande eleverna som vill tänka lite utanför mallen blir lite hämmade. Kan vi bli mer flexibla på ett pedagogiskt sätt?

Regeringen i Sverige hade ett tydligt mål när de skapade insatsen vilket var att stärka utbildningens kvalité för elever som är nyanlända eller elever med annat modersmål än svenska. Man ville förbättra förutsättningarna för tvåspråkigas utbildning och måluppfyllelse i den svenska skolan(Regeringen 2019). Skolverket påbörjade arbetet och på så sätt tillkom arbetssättet som kallas SKUA. Uppdraget som regeringen gav åt Skolverket i november 2019 såg ut så här:

> Regeringen uppdrar åt Skolverket att genomföra systematiska insatser i syfte att stärka huvudmännens förmåga att erbjuda barn och elever som är nyanlända eller har annat modersmål än svenska en utbildning av hög och likvärdig kvalitet. Målet är förbättrade förutsättningar för högre måluppfyllelse i förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet och förbättrade förutsättningar för goda kunskapsresultat för elever i grund- och gymnasieskolan samt inom kommunal vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna (Regeringen 2019).

På grund av denna stora implementering av SKUA och en brist på forskning kring huruvida de svenska andraspråkselevernas utveckling gynnas av SKUAs arbetssätt så ämnarjag undersöka SKUAs eventuella effekter på andraspråkselevernas språk och kunskapsutveckling. Studien ska fördjupa sig i SKUA-utbildade lärares uppfattning om effekterna. Med effekter menar jag ingenting mätbart utan hur lärarna upplever att effekterna på språk och kunskapsutvecklingen är hos eleverna. Detta är alltså ingen kvantitativ studie utan kvalitativ forskning.

Det finns få studier om SKUAS effekter och jag anser att det finns en kunskapslucka. De två stora studierna som finns är från Piteå Wikström (2022) och Uppsala Abdulkarim, Mellberg &

Reath Warren (2022). Detta gör min studie relevant eftersom skolan ska vila på vetenskaplig grund och då bör vi följaktligen ställa oss frågan: Vilka effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna har vi egentligen sett efter en nationell implementering av SKUA?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att med kvalitativa intervjuer undersöka SKUA-utbildade lärares uppfattning om vad ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt har för effekt på andraspråkselevernas språk och kunskapsutveckling.

Frågeställningar:

- Vilken effekt kan ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt få på andraspråks elevers språk och kunskapsutveckling?
- På vilka vis kan SKUAs arbetssätt påverka kreativiteten hos eleverna?
- Vilka negativa aspekter finns det med SKUA?

3. Tidigare forskning och bakgrund

I det här avsnittet kommer jag redovisa tidigare forskning, språk och kunskapsutvecklande arbetssätt, styrdokument, det sociokulturella perspektivet och andraspråksteorin transspråkande arbetssätt.

3.1 Tidigare forskning

Min tidigare forskning härleds från ett eget arbete i en tidigare kurs där vi förberedde oss inför C-uppsatsen (Johansson Lind 2023).

Det finns mycket forskning kring metoder från SKUA men nästan ingenting om resultatet eller utfallet bland elevernas språkutveckling, kunskapsutveckling eller måluppfyllelse. Detta hittas:

I Piteå kommun har en studie genomförts av försteläraren Linda Wikström för att undersöka om SKUA som arbetssätt fått någon effekt på elevernas kunskaper. Wikström (2022) har genererat data utifrån enkäter med rektorer och lärare .

Rektorerna uppvisar en syn på vinsten med SKUA på detta sätt**:** 74 % anser att SKUA gett ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, de uppfattar att så är fallet men endast 21 % svarar att en reell måluppfyllelse har skett. 32 % av rektorerna tycker att SKUA är ett gemensamt arbetssätt och 26 % av rektorerna ser större fokus på språkliga mål i undervisningen i alla ämnen. Transspråkande ses som en resurs av 16 % av rektorerna. Dessutom ser alla rektorer spår av SKUA i undervisningen, de ser att cirkelmodellen används och att fler lärare använder bildstöd.

Lärarna uppvisar en syn på vinsten med SKUA på detta sätt: Alla lärare anser att SKUA gett ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen. Endast 27 % svarar att en ökad reell måluppfyllelse har skett. 55 % av lärarna tycker att SKUA är ett gemensamt arbetssätt och 36 % ser tydlig fokus på språkliga mål i undervisningen i alla ämnen. Endast 18 % anser att flerspråkighet är en resurs. Vinsterna med SKUA är enligt 82 % av lärarna cirkelmodellen och läsförståelsestrategier. Wikström (2022) menar att studien visar att lärare och rektorer har en samsyn på SKUA som arbetssätt och en samsyn på SKUAs effekter på undervisningen och på elevernas måluppfyllelse. Dessutom har de gemensamma SKUA-träffarna med kollegialt utbyte, både på den egna skolan, på andra skolor och i kommunen varit framgångsrika för denna samsyn. Hon ser också rektorernas stöd till lärarna och rektorernas delaktighet i SKUA som framgångsfaktorer. På grund av detta tror hon på Piteå kommuns elevers ökade måluppfyllelse i framtiden.

En rapport från Uppsala kommun Abdulkarim, Mellberg, & Reath Warren (2022) presenterar en utvärdering av fortbildningsinsatsen SKUA med ett perspektiv från både elever, lärare och rektorer. De har använt sig av metoden fokusgruppintervjuer på kommunens gymnasium och syftet var just att utvärdera fortbildningsinsatsen SKUA (språk och kunskapsutvecklande arbetssätt). Rapportens resultat utifrån författarna analys: författarna finner att SKUAs utvecklingsarbete behöver fortskrida på organisationsnivå men har redan börjat på klassrumsnivå, det är dock inte systematiserat. De uppfattar att det är svårt att se hur långt elever och lärare kommit med SKUA men tycker sig se SKUA-arbete i klassrummen. Vissa

SKUA- strategier saknas eller är sällsynta. Lärare och rektorer tycker att insatsen gjort att de förstår vikten av språk och hur viktig den är för kunskapsinhämtning och identitetsutveckling. SKUA har även påverkat lärarna på så sätt att de vill utnyttja studiehandledarna mer och öka samarbetet med modersmålsläraren. De upplever också att de strategier de lärt sig är användbara på alla elever. Lärarna tycker att utmaningarna med implementeringen varit bristande stöd från rektorerna och tidsbrist. Rapporten tar också upp faran med att bara vara positivt inställd till SKUA, utan att ha fördjupade kunskaper eller att vara totalt okritisk, kan leda till en instrumental tillämpning. Till exempel genom att överutnyttja genrepedagogiken och glömma de didaktiska frågorna

Elevernas bild av svenska som andraspråksutbildade lärares undervisning: De flesta lärare har höga förväntningar på dem, vilket de tyckte var bra. Lärarna fokuserade mer på kunskapsinhämtning än på betyg, detta såg de också positivt på. Eleverna tycker också att lärarna frågar efter elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter inför ett nytt arbetsområde. Vissa elever uttryckte att de tappade fokus om genomgångarna var för långa och att de blev mer delaktiga om läraren ställde frågor på genomgången. De berättade att grupparbeten inte var så vanliga som arbetsform. När eleverna beskriver muntliga presentationer så är de positivt inställda till mindre grupper och mycket stöd från läraren eftersom en del känner ängslan inför sådana aktiviteter. Det var också viktigt med ett klassrumsklimat som tillåter elever att göra fel utan att bli utskrattade (Abdulkarim med flera, 2022).

Ytterligare forskning som visar på SKUAs effekter på eleverna fann jag i Nygård Larssons(2022) forskningsartikel. Forskare och lärare har använt sig av metoden observationer och bandinspelningar på åk 7 s No-lektioner i ett språkligt heterogent klassrum. Detta har uppkommit som en intervention mellan forskare och No-lärare. I studien används begreppet semantiska vågor för att diskutera resultatet och processen. Semantiska vågor beskriver (Nygård Larsson, 2022) som en transformation mellan vardagsnära begrepp i en vardaglig kontext till ett mer abstrakt och ämnesspecifikt språk. Artikeln ämnar bland annat visa på det viktiga samspelet mellan kunskapsutveckling och språkutveckling i ämnesundervisning. Den påtalar också att No-lärare missar att ha fokus på relationen mellan vardagsspråk och ämnesspråk och det senare sägs vara centralt för elevernas ämneslitteracitet. Studien framhåller vikten av samarbete och samplanering mellan No-

lärare, studiehandledare och språkläraren som behöver belysa de skolspråkliga drag som NO- texten har. Lärarna arbetar med smågruppssamtal varvat med helklassamtal för att skapa dessa semantiska vågor där eleven med hjälp av lärare och andra elever går från det vardagliga språket och bryggar över till det abstrakta ämnesspecifika språket. De påvisar betydelsen av att planera undervisningens arbetssätt och kommunikationsform utifrån semantiska vågor. Nygård Larsson(2022) hoppas att studien ska skapa reflektion för lärare kring didaktik som rör semantiska vågor som i sin tur leder fram till kunskapsutveckling. Hon hoppas att lärare ska ställa sig frågan: *Vilka semantiska vågor uppstår i min undervisning?* Semantiska vågor är ett överbryggande arbetssätt som framförs i andraspråksforskning där man talar om explicit undervisning med stöttning, där man har höga förväntningar på elever. Där använder man elevens erfarenheter/ kunskaper och språk som resurser. No-läraren uttryckte att hen fick med sig eleverna på ett sätt som hen aldrig tidigare sett. Eleverna var mer engagerade och delaktiga än tidigare. Lärarna beskriver att de upplever att detta beror på att eleverna ser sig som medkonstruktörer till kunskapen (Nygård Larsson, 2022).

I Nilssons masteruppsats (2015) användes metoden observation och intervjuer för att undersöka lärares reflektioner kring SKUA och vilka färdigheter i ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt de behöver. Detta var ett aktionsforskningprojekt, ett samarbete mellan forskaren och lärarna. Resultatet visar på vikten av att lärarna behöver fortlöpande fortbildning inom SKUA. Det kollegiala lärandet är en utvecklande metod för att skapa en undervisning som leder fram till ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Författaren säger att lärarna behöver en relevant fortbildning som engagerar känslomässigt, kognitivt och praktiskt. Lärarna behöver precis som elever stöttning, lärande samtal och ska inte lämnas ensamma i sina försök till förändrad undervisning (Nilsson, 2015). Jag söker efter ett påvisande om elevernas resultat i denna studie och hittar detta: Eleverna sägs vara mer engagerade och aktiva i sitt lärande. Man kunde se i slutet på studien att texterna eleverna producerade var längre och mer komplexa och att de använde ett mer abstrakt skolspråk. Dessutom såg man att eleverna klarade läsning och egen textproduktion på egen hand i större utsträckning än tidigare.

I Pettersson uppsats (2023) har syftet varit att undersöka lärares uppfattning om SKUAs effekter i undervisningen och metoden hon använt är intervjuer. Här kan man läsa om lärarnas upplevda effekter hos eleverna. Hon skriver att lärarna ser: eleverna använder sig

mer av ämnesord i sina egna arbeten, mer medvetenhet och motivation hos eleverna för att utöka sina kunskaper, eleverna visar mer självsäkerhet när de känner igen och förstår ämnesorden, eleverna drar lättare slutsatser när de kan koppla samman vardagsspråk med ämnesord, eleverna förstår betydelsen av att använda rätt ord och begrepp för att få bättre betyg och att de blir mer betygsmotiverade generellt (Pettersson, 2023).

Johansson har intervjuat lärare och företagare i sin uppsats (2016) vars syfte är förklara hur kreativitet kan definieras och främjas. Metoden hon använt sig av är intervjuer och litteratursökning. Hon skriver hur viktigt det är med erfarenhet och förkunskaper från sitt arbetsminne för att kunna skapa nytt i den kreativa processen. Hon tar även upp vikten av att elever/ personer verkligen behöver förstå vinningen med sin arbetsinsats för att ens komma i gång med att vilja arbeta och att eleverna behöver god coachning. De behövs alltså mycket motivation för att skapa ett gynnsamt utgångsläge för elever. Hon beskriver också att mod och att våga misslyckas är en viktig byggsten i den kreativa processen. En annan viktig ingrediens i kreativitet är en god självkänsla och gott självförtroende. Hon anser att skolan behöver en gemensam definition av ordet kreativitet eftersom lärarna beskriver ordet på ett ganska varierat sätt. Skolan behöver en gemensam definition eftersom det i våra styrdokument står att skolan ska främja kreativitet (Johansson, 2016)

I Anckarsvärd uppsats (2007) beskriver han sin egen och andras upplevelse av att skolan kan upplevas konformig. Hans syfte är att svara på frågan vad skolan kan få för vinster av att arbeta kreativt . Hans forskning är baserad på litteraturgenomgång med jämförelser. Han vill utveckla skolan så tillvida att kreativiteten ska främjas mer än den gör idag. Han tror att om vi gör detta kan vi bättre ta vara på elevernas talanger och begåvningar. Han vill undersöka vilka aspekter av kreativitet som är relevanta för skolan. Mångfald, tolerans och oliktänkande är delar i en kreativ miljö enligt studien. Han tar upp teser om att vara modig och att våga göra fel som en byggkloss för kreativitet, alltså behöver skolan skapa en sådan miljö. Att man som lärare aktivt ska delta och vara engagerad i elevens skapande och tankar är också något grundläggande för kreativiteten. Han hävdar att vid projektarbeten blir undervisningen mer kreativ för eleverna. En annan faktor han nämner är att mångfald, där elever från olika religioner, språk, kulturer och elever med till exempel funktionshinder möts, gynnar en kreativ miljö där man inspireras av varandra. När eleverna blir kreativa i skolan så kräver det att läraren vågar vara en *risktagare* som låter dem göra annorlunda. Han avslutar

med att kreativitet leder till ett psykiskt välmående hos individerna och att samhället behöver fantasi för att möta utmaningar i framtiden där av ska skolan vara med och bidra till detta. (Anckarsvärd, 2007)

3.2 Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt

SKUA, ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt arbetades fram av främst Pauline Gibbons från Australien. Ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt är sprunget ur ett sociokulturellt perspektiv . Det innebär att man arbetar explicit med stöttning i den närmaste utvecklingszonen i både språk och ämnesundervisningen. I Sverige började vi använda Gibbons bok *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2002) som kurslitteratur på tidigt 2000-tal. 2010 kom boken *Lyft språket, Lyft tänkandet.* Sedan dess räknas dessa som två tongivande metodböcker i språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Begreppet Scaffolding myntades av Wood, Bruner och Ross på 1970-talet och betyder stöttning, likt en byggnadsställning som först behövs men när byggnaden är klar kan plockas bort. När man stöttar eller använder sig av scaffolding kan till exempel ett litet barn nå en slutprodukt genom ett samarbete med den vuxne för att till exempel lära sig ett nytt ord, nästa gång kan hen producera det ordet på egen hand. Man ger alltså ett tillfälligt och nödvändigt stöd som man sedan kan plocka bort. I ett klassrum står stödet till exempel för att man ger *rätt hjälp* som gör att eleven kan lära sig nya begrepp, färdigheter och ökad förståelse (Gibbons, 2020).

Att språk och kunskaper hänger oupplösligt samman är en röd tråd i SKUA och för att hjälpa andraspråkselever vidare i deras språk och kunskapsutveckling så bör alla lärare bli *språklärare*. Man jobbar väldigt strukturerat med stöttning hela vägen fram till slutet, ingen ska bli lämnad ensam i sitt lärande. Målet är att eleverna ska kunna bygga ett andraspråk och ämneskunskaper parallellt (Gibbons, 2020). Läraren har en tydligare roll som språkutvecklare och man arbetar mycket med modeller, mallar, läs/ skrivstrategier och listor. Man talar om ett vardagsspråk och ett skolspråk och skillnaderna där emellan. Arbetssättet har en tydlig struktur för att ge elever med olika språk och erfarenheter samma möjligheter. Man snarare höjer kunskapsnivån och utmanar med stöttning istället för att förenkla. Det behöver finnas många tillfällen för samtal, diskussion och repetition (Gibbons, 2010).

I ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt och ur ett sociokulturellt perspektiv ser man utvecklingen hos människor snarare som social än individuell, utvecklingen är mer en produkt av, inte en förutsättning för, utbildning (Gibbons, 2020). Om vi då utgår från att språkutvecklingen är i behov av extern dialog och interaktion mellan människor då behöver undervisningen vara ett projekt av samarbete, där både lärare och elever är delaktiga (Gibbons 2020).

I SKUA framhärdar man vikten av hög kognitiv utmaning med hög stöttning i undervisningen och att skolspråksutvecklingen kräver planerad stöttning i **alla** ämnen. Det är viktigt att planera undervisning som stretchar språket och att eleverna pushas att skapa begriplig *output,* det gör man till exempel med samtalsmetoden EPA (Enskilt, Par och Alla). Man måste sakta ner dialogen och skapa mer tid för andraspråkselevers output. Man ska diskutera ämnesspecifika ord före, efter och under undervisningen. Man tillåter hemspråket för att utveckla andraspråket, man tillvaratar elevens alla språkliga resurser. Läraren bör skapa grupparbeten och skapa talutrymme för alla elever, det vill säga en undervisning där eleverna får stort utrymme för tal och både får höra ett begripligt språk och behöver stretcha sitt eget språk och utmanas i att producera eget tal. Läraren behöver vara medveten om hur mycket utrymme för tal som erbjuds eleverna kontra läraren. Det är viktigt med ett dialogiskt samtal i klassrummet. Väl planerade grupparbeten ger eleverna ökad chans till språklig och kognitiv utveckling då de lär av de starkare eleverna (Gibbons, 2020).

För att stötta elevernas textproduktion använder SKUA genrepedagogiken och cirkelmodellen. Läraren använder sig av modellering och mallar. Genrepedagogiken uppkom i Australien av en grupp lingvister för att stötta elever med annan språkbakgrund men idag används den rent generellt i skolan. Man undervisar i olika texttyper som har olika drag till exempel återgivande text, berättelse, beskrivande/faktatext, instruerande text och argumenterande text (Gibbons 2020). För att stötta upp eleverna i textproduktionen så arbetar man med cirkelmodellen eller cykeln för undervisning och lärande som den också kallas. Det innebär att läraren explicit modellerar texter tillsammans med eleverna. Denna pedagogiska metod växte fram i Australien på 1980-talet under ett samarbete mellan lingvister och lärare. Modellens struktur är som sådan: Först bygga upp fältet, sedan modellera eller dekonstruera genren, därefter gemensam konstruktion och till sist individuell

konstruktion (Gibbons, 2020). I SKUA medvetandegör man skillnaderna på vardagsspråk och skolspråk och detta gör man genom att arbeta med ämnesspecifika ord inför nya områden då man till exempel producerar ordlistor till eleverna på deras hemspråk och på svenska. För att stötta andraspråkselever vid läsinlärning finns tre strategier: före läsning, under läsning och efter läsning. Först utvecklar man elevens kunskaper om texten på ett övergripande sätt, man förbereder eleven på ämnes eller kulturella svårigheter och man stöttar eleverna i att förutsäga vad som ska hända. När man läser texten, ge texten liv och stanna upp och gissa tillsammans om vad som ska ske härnäst. Efter läsningen, låt eleverna sammanfatta, rita och återberätta, dramatisera, fokusera på språkliga företeelser t.ex. grammatik och komplexa begrepp (Gibbons, 2020).

Som avslutning presenteras fyra viktiga grundtankar som SKUA vill att undervisningen ska bygga på: 1. Se elevens fulla potential och behandla eleverna som de människor de kan bli. 2. Bygg vidare på elevens språk, kultur, erfarenheter och kunskaper som den redan har. 3. Ge den stöttning som behövs för att skapa språkutveckling och för att möta kursplanens krav. 4. Låt eleverna bli självständiga i olika sammanhang där de kan använda sina nya kunskaper (Gibbons, 2020).

3.3 Styrdokument

Man arbetar för att föra in barnet i den *proximala utvecklingszonen* eller den kognitiva klyftan där barnet med hjälp av en mer erfaren människa kan ta klivet framåt i sin egen utveckling. Man behöver stöd och hjälp vid utförandet. Detta synsätt utrycks i alla styrdokument (Gibbons, 2020). Detta är det fundament som ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt vilar på. I skolans läroplan står att alla har rätt till en likvärdig skolgång och att alla har rätt till det stöd man behöver för att nå fram till kunskapsmålen. När det kommer till andraspråkseleverna rättigheter i skolan så står det i Kommentarmaterial till kursplan i svenska som andraspråk (Skolverket 2022) att:

> Elever som läser svenska som andraspråk ska ges möjlighet att utveckla strategier för att lära sig språk och för att stödja den egna kommunikationen, kunskap om uttal, ord och begrepp samt språkliga strukturer som är utmanande då man utvecklar svenska som ett andraspråk. I svenska som andraspråk är det också viktigt att lägga mycket undervisningstid på muntlig interaktion, läsande, läsrelaterade aktiviteter och skrivande. (Skolverket, 2022 s. 8)

Precis som ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt förordar att man ska arbeta med andraspråkselever framställs elevernas behov i Kommentarmaterialet till kursplanen för svenska som andra språk (Skolverket 2022) så här:

> Att ha kunskaper om ett språk innebär att man dessutom vet hur språket är uppbyggt och kan diskutera olika sätt att bygga en text eller andra språkliga uttrycksformer. Det innebär också att kunna formulera sig i tal och skrift på ett sätt som följer språkliga normer. Kommentarmaterial (Skolverket, 2022 s. 9)

Gibbons (2020) understryker behovet av socialt samspel för att kunna utvecklas och nå längre fram i sin språkutveckling. Detta kan vi också läsa om i Kommentarmaterialet till kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2022) och detta styrker alltså att vi är ålagda att arbeta på ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt i den svenska skolan.

> Språket utvecklas i samspel med andra, och med hjälp av språket skapar vi vår identitet, förstår oss själva och andra och har möjligheter att ingå i gemenskaper med andra. (Skolverket, 2022 s.9)

3.4 Sociokulturella perspektivet

Eftersom jag ämnar undersöka effekter av SKUA (Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt) på andraspråkselever så kommer jag att utgå från Lev S Vygotskijs sociokulturella perspektiv (Vygotskij, 2001). I SKUA och i den sociokulturella teorin är språket centralt och synen på att eleverna utvecklas tillsammans i sociala sammanhang är gemensam. Man anser att elever lär och utvecklas med stöd av andra elever och lärare och det är lärarens roll att utmana elevernas tänkande.

Synsättet som Vygotskij tillämpar är att kunskapsprocessen är en *mediering* det vill säga att människan använder tecken, språkliga och fysiska redskap för att förstå, tolka och bygga upp sin föreställningsvärld. Språket och tänkandet är nära förbundna med varandra men ändå två parallella processer och utan social kommunikation sker varken utveckling av språket eller tänkandet. I *ordbetydelsen* förenas dessa två processer, då smälter språk och tänkande samman. Då blir tänkandet språkligt och språket intellektuellt (Vygotskij, 2001).

I det sociokulturella perspektivet är språket viktigaste uppgift kommunikation, ett medel för att förstå och ett medel för social samvaro. En kommunikation som avser att överföra erfarenheter och tankar från det egna förnuftet till någon annan. Samarbetet mellan lärare

och elev är viktigt för att elevens högre psykologiska funktioner ska mogna och utvecklas med hjälp och stöd av den vuxne. Den vuxne medvetandegör till exempel vetenskapliga begrepp som ännu inte har utvecklats men som visar sig i den närmaste utvecklingszonen i samarbete med den vuxne. Det barnet idag kan göra i samarbete kan den imorgon göra på egen hand. Detta benämns som den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001). Det handlar om en zon där en intellektuell rörelse ska komma till stånd avhängigt av två aktörer med ojämlika kunskaper eller förutsättningar. En guidning in i en speciell uppfattning eller företeelse av någon mer erfaren aktör som leder till den andres utveckling inom denna ram. Här erbjuds barnet utveckling och kulturella språkliga eller fysiska redskap görs tillgängliga för barnet. Skolan har här en viktig roll för kognitiv och social utveckling hos eleverna (Säljö 2019).

Att sätta det sociokulturella perspektivet i lärandets praktiker har handlat om att förstå att vi både är biologiska och sociokulturella varelser. Teorin ser utvecklingen som ett samspel mellan biologin och människan förmåga att skapa olika redskap och verktyg för att först skapa en utveckling på den kollektiva nivån som sedan når ner till individuella nivån hos människan. Biologin kan verka begränsande men som sociokulturella varelser kan vi lära oss i det oändliga. Tidigt träder kulturen och institutioner som till exempel skolan in och kan bli ett av de sammanhang där vi lär oss och utvecklas som människor. Den första platsen som påverkar vårt lärande och socialisation är naturligtvis familjen, i ett sociokulturellt perspektiv har vi försökt förstå och behärska det naturliga och den sociala omgivningen och detta har utvecklat vårt tänkande (Säljö 2019). Detta perspektiv förklarar att det en människa inte klarar av ensam, klarar den oftast av tillsammans med andra i en gemensam ansträngning. Alla bidrar med olika delar till lösningen. Man tänker och kommunicerar tillsammans för att lösa problem. Man menar alltså att man *alltid* lär i sociala praktiker och det handlar om en cykel av lärande där man först deltar som en nybörjare och får en erfarenhet som gör att man slutligen blir en kompetent och aktiv människa. Den som behärskar en viss färdighet eller kunskap stöttar och vägleder genom strukturer, tydliggöra målet, reducera komplexiteten och koppla samman till tidigare erfarenheter för att hjälpa nybörjaren till utveckling (Säljö, 2019). Med detta synsätt så förstår vi att de som vid första anblicken inte verkar lära sig något eller har svårt att ta till skolans lärande alltid ingår i någon form av lärande även om det inte är produktivt eller positivt. Ibland lär vi även destruktiva saker i

samhället, därför ska man alltid fråga sig *vad* människor lär sig i de sociala praktiker de ingår i och i vilken riktning de tar sig. Vad motiverar och engagerar den enskilde individen (Säljö, 2019).

3.5 Transpråkande i teori och praktik

Här vill jag lyfta en teori som beskriver vad som gynnar andraspråksutvecklingen och som också har nära kopplingar till det sociokulturella perspektivet. Transspråkande är en andraspråksteori som kommer ur begreppet translanguaging som myntades av Cen Williams 1996 (García & Wei, 2018). Från början var dess betydelse att man till exempel lyssnade på ett av sina språk men sedan skrev ner en text på sitt andraspråk. Denna ständiga övergång mellan språken uppfattades som mycket framgångsrik för språket och ämneskunskaperna av Cen Williams. Begreppet som han myntade kom ur förledet *transfer* som betyder övergång och efterledet som heter *languaging* som betyder språkande och anspelar på en process som kommer från överföringen mellan två fenomen(Skolverket2018). Redan tio år tidigare hade forskaren Jim Cummins bevisat att en individs olika inlärda språk stod i beroende till varandra. Han beskrev det som ett isberg där allting under vattenytan är den underliggande gemensamma språkkunskapen och att de olika språken sticker upp som olika toppar över vattnet. Hans forskning drog slutsatsen att eleverna gynnas av att använda alla sina språkliga resurser när de tillägnar sig ett nytt språk och att de missgynnas av enspråksnormen (Skolverket 2018). Två andra banbrytare på detta område var Wayne Thomas och Virginia Collier som slog fast att två språk som utvecklas samtidigt stöttar varandras utveckling(Skolverket 2018). Nu för tiden menar man med begreppet translanguaging/transspråkande något mer vidgat och begreppet har utvecklats av olika forskare. Forskare idag beskriver det som en användning av sin flerspråkighet både ute i samhället och inom individen. En framstående forskare på detta område är Ofelia García som kopplar translanguaging till det sociokulturella perspektivet och anser att translanguaging är beroende av ett socialt samspel och att språket är relationellt utveckling. Skolverket (2018) summerar Garcías olika synsätt på begreppet *translanguagin*g, både som den enskilde personens flerspråkiga språkbruk med övergångar mellan språken och ett synsätt på undervisningen där man använder elevens alla språkliga resurser för att undervisa. När det kommer till undervisningen förordar García ingen speciell metod men

betonar två viktiga principer när lärare tillämpar transspråkande i undervisningen och dessa kallar hon social rättvisa och social praktik/tillämpning. Med social rättvisa menas en undervisning där allas språk är lika mycket värda och att tonen i klassrummet är positiv till flerspråkighet. Dessutom ska allas språk ses på som en källa till kunskap. Med social praktik menas att man som lärare förstår att arbetet med flerspråkighet är strategiskt och långsiktigt och det sker under en längre tid. Att läraren använder höga kognitiva utmaningar men inte så höga att de överstiger elevens förmåga och att det finns tillgång till litteratur på elevens olika språk.

4. Metod

I följande avsnitt redogörs för de kvalitativa metoder som ligger till grund för och använts i min studie, såsom val av metod, urval, datainsamling, etiskt ställningstagande och slutligen redogörs analysens metod.

4.1 Val av metod

Jag har valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer eller halvstrukturerade intervjuer som de ibland kallas, där är intervjuaren medveten om ämnesområdet som ska behandlas men kan ställa frågorna i den ordning som situationen bjuder in till. Man utnyttjar samspelet mellan den som tillfrågas och den som frågar och har oftast en frågeguide med huvudfrågor som sen kan kompletteras med följdfrågor (Stukát, 2011). Det är en kvalitativ metod som passar bra eftersom jag vill söka en djupare förståelse utifrån ett individuellt synsätt. Allting kommer att skildras genom deras subjektiva upplevelser utifrån mina frågeställningar där av kommer inte resultatet att bli generaliserbart. Jag har intervjuat sex lärare från grundskola och gymnasium som alla använder SKUA i sin undervisning. Jag skapade en intervjuguide (se bilaga) med förutbestämda öppna frågor som skulle besvara studiens frågeställningar och som skulle bjuda in till ett mer samtalsliknande forum som en semistrukturerad intervju är. Den innehöll också vissa följdfrågor för att få fördjupade svar utifrån respondenternas repliker. Ibland behövde jag inte använda följdfrågorna alls eftersom de redan hade svarat på detta av egen önskan, ibland fick jag förtydliga en fråga eller följdfråga för att få ett mer utvecklat svar. Detta leder i sin tur till att alla inte får exakt samma följdfråga men fortfarande samma

huvudfråga. Intervjuaren får vara följsam under intervjuns gång. Detta är en mjuk och följsam intervjumetod där forskaren anpassar sig till situationen (Stukát, 2011). Jag har spelat in intervjuerna på Högskolan Västs diktafon. Därefter har jag transkriberat dessa. Det kvalitativa synsättet består av att gestalta, förstå och tolka empiri, inte att dra slutsatser och förutsäga (Stukát, 2011). Jag valde även att genomföra en pilotintervju för att pröva mina frågor.

4.2 Urval

Urvalet för intervjuerna bestod av sex lärare som gått SKUA-utbildningen. Detta var primärt eftersom jag ville se effekterna av SKUA hos L2-eleverna. Jag ville ha ett brett spektrum av data från alla stadium och till och med upp till gymnasieskolan. Jag valde då medvetet lärare på detta sätt för att få ett resultat som speglar effekten hos elever i många olika åldrar. Urvalet av lärare arbetar på fyra olika skolor för att skapa bättre spridning från olika skolkulturer. Dessutom valde jag att intervjua lärare som jag aldrig jobbat med för att komma ifrån intervjuareffekten. Lärarna har olika åldrar och kön men detta har jag valt att avstå från att redovisa då detta inte har någon relevans för min studie.

4.3 Datainsamling

Jag fick tips från diverse kollegor om olika lärare som gått SKUA-utbildningen på andra skolor som de trodde jag kunde fråga. Därefter kontaktade jag dessa. Jag genomförde fältintervjuer på respektive arbetsplatser med alla lärare förutom en som önskade bli intervjuad i egen hemmiljö. Alla lärare fick ett informationsbrev om studiens syfte innan de tackade ja. Lärarna verkade tycka att det var bra att jag tog mig till deras arbetsplatser istället för tvärtom eftersom det gällde att spara tid för att genomföra intervjuerna. Intervjuerna genomfördes under två veckors tid för att hinna eftersom även jag arbetar. En tilltänkt lärare tackade nej på grund av tidsbrist men jag hittade en ny respondent. Alla deltagare fick fylla i en samtyckesblankett innan intervjuerna påbörjades. Därefter genomfördes intervjuerna och de tog cirka 20-30 minuter. Först ställdes de öppna grundfrågorna och däremellan fanns mina följdfrågor. När respondenterna själva kände sig färdiga med intervjun så avslutades den. När intervjun var klar stängdes diktafonen av och jag tackade för deras medverkan.

4.4 Etiskt ställningstagande

Jag har förhållit mig till vetenskapsrådets riktlinjer (2017) och även läst i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukat 2011). Dessutom har jag läst igenom allting kring de nya GDPR-reglerna från Högskolan Väst. Forskningsetiken har fyra grundkrav att förhålla sig till. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Det är viktigt att berätta om syftet med sin studie och vad den ska användas till, detta är *informationskravet.* Det är ett måste att respondenterna förstår sina rättigheter och att de skriver på en samtyckesblankett, detta är *samtyckeskravet.* Jag började med att fråga ett antal lärare om de var intresserade av att delta som respondenter i min studie. När jag fått ett ja tack till deltagande så lämnade jag ut ett informationsbrev om studiens syfte, frivilligt deltagande och att man när som helst kunde välja att hoppa av som respondent. Informationsbrevet tar även upp att respondenterna kommer att vara anonyma och att all data kommer makuleras efteråt, detta är *konfidentialitetskravet.* Vid intervjutillfället fick lärarna skriva på en tresidig samtyckesblankett (en mall från Högskolan Väst) innan vi började intervjun. Jag samlade in alla samtyckesblanketter i en mapp som endast jag har tillgång till. Jag kommer bara att använda data i forskningssyfte för min studie inte i något kommersiellt syfte, detta är *nyttjandekravet.* Vetenskapsrådet summerar allting på ett bra och tydligt sätt:

> 1) Du ska tala sanning om din forskning. 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier. 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat. 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar. 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra. 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering. 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö. 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning. (Vetenskapsrådet, 2017 s.8)

4.5 Analysmetod

När jag hade transkriberat intervjuerna så analyserade jag empirin utifrån en tematisk analysmetod. Först läste jag igenom all data för att lära känna mitt material, det är ett viktigt första steg för forskaren (Bryman, 2018). Jag började ringa in ord och meningar som hade

samma betydelse och som svarade på min studies frågeställningar. Jag använde mig då av olika färgade tuschpennor, vilket gjorde allting väldigt tydligt för mig. Detta kallas att man kodar, det vill säga att forskaren är i processen där hen ringar in mindre textdelar (Bryman 2018). Jag tyckte att detta var ett enkelt och effektivt sätt att analysera på. Därefter kategoriserade jag studiens data utifrån de mönster och teman jag tyckte mig se. Då skrev jag av allting som var inringat i samma färg i ett block och lade under samma rubrik. Detta ökade min känsla av fördjupning av respondenternas svar. Jag hittade nio teman varav ett tema inte direkt svarade på min frågeställning men som ändå kändes relevant att ta med. Därefter namngav jag temana så det skulle spegla koderna, det är enligt Bryman (2018) viktigt att namnen fångar upp stora delar av data. Temana var: stöttning/ scaffolding, talspråksutveckling och talutrymme, delaktighet och engagemang, textproduktion, kunskaper och förståelse, undervisningsmetoder, kreativitet och erfarenhet, stress/ tidspress och uppföljning av SKUA.

5. Resultat

Nedan presenteras resultatet från de semistrukturerade intervjuerna i min studie. Resultatet presenteras först utifrån de olika teman jag hittat som svar på min första fråga i studiens frågeställning *Vilken effekt kan ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt få på andraspråks elevers språk och kunskapsutveckling*? Svaren synliggörs under rubrikerna *Stöttning/scaffolding* (5.1), *Tal och talutrymme* (5.2), *Delaktighet och engagemang* (5.3), *Textproduktion* (5.4) och *Kunskaper och förståelse* (5.5), *Undervisningsmetoder* (5,6).

Därefter behandlas studiens andra frågeställning *På vilka vis kan SKUA s arbetssätt påverka kreativiteten hos eleverna?* i kapitel (5.7) Kreativitet och pedagogisk erfarenhet.

Sedan redovisas svaren på tredje frågeställningen *Vilka negativa aspekter finns det med SKUA?* i kapitel (5.8) Stress och tidspress samt i kapitel (5.9) Uppföljning av SKUA.

5.1 Stöttning/ Scaffolding

Precis som SKUA beskriver scaffolding (Gibbons, 2020) som en stöttepelare i arbetssättet så beskriver alla lärare sin undervisningsmetodik utifrån hur de stöttar och skapar scaffolding utmed vägen istället för att lämna eleverna ensamma med till exempel eget skrivande eller

läsande. De upplever att eleverna får ett mycket bra stöd av SKUAS systematik, alla mallar och strukturer. Lärarna beskriver hur de arbetar med förkunskaper, högläsning tillsammans och konstant feedback i klassrummet. Flertalet lärare i min studie nämner bildstöd som en extra viktig komponent. Under intervjuerna nämns också starka elevers stöd till de andra eleverna. Två lärare pratar om elevsamarbete och hur de stöttar varandra genom sitt modersmål. (Lärare 4 och 6) uttrycker:

> Jag kan se hur eleverna drar med sig andra, till exempel först pratar de på sitt modersmål och sedan på svenska och det drar varandra framåt. De stöttar och förklarar för varandra. Då kan den som har lite svårare hänga med på grund av de andra. Jag låter dem använda sitt modersmål för att utvecklas och hjälpa varandra. (Lärare 6)

> Det är samarbete med andra som gör att de sedan kan göra en egen slutprodukt, detta ser jag. (Lärare 4)

Respondenterna talar om stöttning som en form av systematik, sammanhang, stödstrukturer, tydlighet, återkoppling och förebilder i text. De nämner även att eleverna uppfattar systematiken som positiv för sin tillägnad av kunskaper. (Lärare 4) förtydligar:

> SKUAs bas är ju att stötta upp i **allting**! (Lärare 4)

5.2 Talspråksutveckling och talutrymme

SKUA poängterar att lärare behöver skapa talutrymme för eleverna och i denna studie framkommer det att de flesta lärare är överens om att talutrymmet har ökat för eleverna, de säger även att eleverna *känner* likadant. Eleverna får ta mer plats och har fått större möjligheter på lektionerna. Lärarna berättar att eleverna själva tycker det är lättare att arbeta och att de uttrycker att de *vågar* prata och säga saker när de hör andra prata i smågrupper.

(Lärare 1) beskriver det som att hen vill skapa mer talutrymmet för eleverna. Hen säger att:

> Eleverna kände att de fick mer talutrymme och jag var mån om att talutrymmet ska förflyttas från mig till dem. (Lärare 1)

Flera lärare säger att de hör fler fackord, svåra ord och ämnesord hos eleverna nu än innan och de kopplar detta till SKUA. Det nämns flertalet gånger att eleverna får kunskap om språket och att de använder orden i *rätt sammanhang*. (Lärare 3, 4 och 5) berättar att de

trycker mycket på nyckelorden och gör ordlistor med meningsbärande ord. Detta ger ett positivt resultat:

> Nyckelorden som vi nöter in, fackspråket det kan jag höra i diskussioner, där märker jag att även de flerspråkiga tar till sig mer av de grundläggande facktermerna. (Lärare 3)

> Ibland kan jag märka effekter i talspråksutvecklingen, men det tar mycket längre tid innan de använder fackorden i talspråket, texten kommer tidigare. (Lärare 4)

> De kan använda fler svåra ord och fackord. Jag tycker att jag hör att de använder fackorden på lektionerna i talspråket. (Lärare 5)

Två lärare nämner att det inte bara handlar om ämnesspecifika ord som är viktiga att lära sig utan det är även nödvändigt med ämnesneutrala ord till exempel *tvärtom*.

5.3 Delaktighet och engagemang

Intervjuerna visar att alla lärare utan *en* upplever att eleverna blir mer delaktiga och engagerade på lektionerna på grund av SKUAS arbetssätt. De använder återkommande orden: delaktiga och engagerade. De upplever mer glädje, aha-upplevelser, engagemang och att eleverna även uttrycker detta i ord. En lärare berättar att hon intervjuat andraspråkselever om hur SKUA har påverkat dem och att de då sagt att SKUAS arbetsätt hjälper dem.

En lärare beskriver glädje och engagemang när de får lyckas med sitt arbete, hen beskriver att detta beror på strukturen, grupparbeten och att de får använda sitt modersmål, så här beskriver (Lärare 4):

> Eleverna blir mer delaktiga och engagerade när de förstår vad de ska göra. (Lärare 4)

(Lärare 2) tycker att hela undervisningen förändrats efter SKUA och att eleverna nu är mer intresserade, hen berättar:

> Annars kan man se att flerspråkiga elever vandrar iväg i sina egna tankar om de inte förstår, men när man använder variation och använder bilder så blir de mer delaktiga i arbetet, de hänger med mer och blir mer intresserade. (Lärare 2)

En lärare beskriver att SKUA kan vara omständigt och tråkigt för många elever, till exempel modellerandet av text men säger också att det blir bra för dem som behöver extra stöd. (Lärare 3) beskriver:

> Det kan snarare vara tråkigt och de som är engagerade är dem som är engagerade vad jag än gjort. (Lärare3)

5.4 Textproduktion

Lärarna beskriver hur eleverna skapar längre texter och att de använder mer komplexa ord och fackord i sin text. (Lärare 4) berättar att strategier och mallar är viktiga för att skapa längre texter:

> I skriften ser jag att texterna vidgar sig. (Lärare 4)

Samma lärare beskriver hur eleverna kan korrigera sig själva på grund av strukturen, de kan korrigera sin text utifrån strukturen: rubrik, inledning, händelse med mera och hen märker hur de använder hens ord från genomgången i förarbetet med en text när de är i sluttampen på sitt eget skrivande. Lärarna beskriver också att elevernas texter blir mer kompletta och har en bättre kvalité.

En framgångsrik metod är skrivmallarna som de använder som skelett/ stomme. (Lärare 6) förklarar:

> De får längre texter och svårare ord när man som lärare jobbar med tydliga mallar, början, slutet med mera eller nyckelord för att jämföra texter. (Lärare 6)

Någon ser fler godkända texter som inte behöver kompletteras och att eleverna tycker att det går lättare att arbeta utifrån SKUAS mallar. (Lärare 5) säger:

> De klarar av textproduktionen bättre och då blir det automatiskt längre och bättre. De kan använda svåra ord och facktermer. (Lärare 5)

En lärare beskriver sitt arbete med modelltexter, en bra och en sämre modelltext för att beskriva skillnaderna mellan texterna och att hen skriver många *början* (det vill säga en texts inledning) tillsammans med eleverna och resonerar mycket kring textens uppbyggnad. Hen säger att hen ser att detta hjälper eleverna. Samma lärare säger att hen tror att den största effekten hos eleverna kan man se i högstadiet när de känner igen upplägget.

5.5 Kunskaper och förståelse

I SKUA beskrivs den proximala utvecklingszonen som den ultimata lärandesituationen för eleverna och i resultat nämner några att de ser detta i undervisningen. Lärarna beskriver elevernas vilja att hjälpa varandra som en viktig komponent för ökade kunskaper. (Lärare 5) säger:

> Jag ser även starkare elever som drar med sig svagare elever till en högre förståelse, till den proximala utvecklingszonen. (lärare 5)

Alla lärare ser ökade kunskaper och ökad förståelse hos eleverna som en effekt av SKUA. Några ser ökad måluppfyllelse och bättre resultat som ger högre betyg. Lärarna beskriver att de ser och upplever ökade kunskaper hos andraspråkeleverna. (Lärare 6) uttrycker:

> Kunskaperna ökar i rätt sammanhang, jag kan se det på prov och i muntliga aktiviteter i klassrummet, de känner att de lyckas och det blir begripligt. (Lärare 6)

Lärarna uttrycker även att de ser att kunskaper och språk hänger tätt samman och att man bör arbeta med båda delarna samtidigt. (Lärare 1 och 6) menar:

> SKUA är ett bevis och en fördjupning på att kunskaper och språk hänger så nära ihop. Det går inte att separera dem riktigt. (Lärare 1)

> Att språket och kunskapen blir en helhet, inte att jag först måste bygga språket och sen kan jag ta till mig kunskapen utan nu går det mer parallellt. (Lärare 6)

En lärare tycker att SKUAS *öppna sätt* att prata på gör att man ser elevernas kunskaper och förståelse bättre eftersom de är mer villiga att prata då. Hen beskriver att detta tar längre tid men det kognitiva hos eleverna kommer fram då. Det framkommer även hos en av lärarna att eleverna förstår undervisningen bättre sedan hen gått SKUA-utbildningen och fått mer verktyg. Hen beskriver att hen är förändrad och då blir eleverna det med och då ser hen kunskapsutveckling hos eleverna. Många lärare talar om att de ser aha-upplevelser hos eleverna på grund av repetition och mallar, att eleverna själva säger att de förstår undervisningen bättre. (Lärare 3) beskriver aha-upplevelser så här:

> Jag använder mycket bilder som är en del av SKUA, framför allt när man kommer tillbaka till bilderna då ser man att kunskapen finns i bakhuvudet. Även om dem inte får fram det så ser man att det finns där när man väl börjar jobba. (Lärare 3)

En av lärarna ser ökad förståelse särskilt på läsförståelse, hen säger att det märks att det beror på allt förarbete med ord och att man lär ut lässtrategier eftersom många saknar just det.

5.6 Undervisningsmetoder

Lärarna själva lyfter fram flera framgångsrika undervisningsmetoder under intervjun. De flesta nämner bildstöd som något viktigt för att få eleverna att hänga med och förstå information bättre och att återkalla kunskaper från arbetsminnet med hjälp av bilder. De pratar om att repetera och att återvända till bilder i rätt sammanhang i SO och NO. (Lärare 3) säger:

> Demokrati, riksdag och regering, vi kommer tillbaka till allt. Så jag använder ofta samma bildspel eller samma bildsökning på nätet. (Lärare 3)

En lärare pratar mycket om variation och differentiering i undervisningen. Samma lärare säger att det är viktigt att låta eleverna kunna välja redovisningssätt vid till exempel bedömning. Hen säger:

> Vi har olika elever i klassrummet, hur kan jag jobba för att nå alla? Vissa är väldigt textberoende och andra vill höra texten läsas upp. (Lärare 1)

Lärarna använder begrepp som att gå ner på djupet, repetition och tydlighet som nödvändiga delar för att se kunskapsutveckling. Samtidigt som de säger att detta kan skapa tristess för de starka eleverna. För att sporra eleverna till egen *output* och att kunna lyssna på andra så använder lärarna EPA från SKUA som betyder enskilt, par och grupp. (Lärare 4) berättar:

> Lära dig lyssna, vi måste lära dem att lyssna, vi sätter på en film men det är minst lika viktigt att gå igenom som en bok. (Lärare 4)

När lärarna återberättar sitt arbete kring texter beskriver de att de använder cirkelmodellen och modellerar tillsammans med eleverna. De skriver också *börjor* (det vill säga en texts inledning) många gånger tillsammans. En metod som nämns flera gånger är att jämföra texter för att hitta den sämre kontra den bättre och vad som skiljer dem åt. Vid en textbedömning kan eleverna få använda exempeltexten för att lyckas producera en egen.

Det framkommer även att man modellerar när man hämtar information från olika källor. (Lärare 3) säger:

> Jag måste visa hur man plockar fram information ur källtexter, då modellerar man. Jag resonerar med eleverna mening för mening. Tycker du att denna mening är så viktig att vi ska ha med detta i informationen? (Lärare 3)

Alla lärare nämner att de gör ordlistor och diktamen med nya ord och begrepp för att utveckla ordförrådet och förståelsen. En lärare berättar att man måste vara väldigt konkret och använda kroppsspråket i undervisningen, att dramatisera för att nå fram. (Lärare 4) beskriver:

> Ibland visar jag rent fysiskt att i en berättelse så flyttar man från en sak till en annan. Det här med att använda kroppen, det kroppsliga. (Lärare 4)

Alla lärare beskriver att dessa metoder är en effekt för eleverna på grund av SKUA, men vissa säger att de använde en del av detta innan men att de nu är mycket mer medvetna om dess betydelse.

5.7 Kreativitet och erfarenhet

Alla lärare är överens om att till en viss del kan SKUA med sin struktur och mallar verka lite hämmande på fantasin och kreativiteten men de är också överens om att det är upp till läraren att inte hamna där. (Lärare 1) beskriver att de duktiga eleverna vill göra precis som läraren säger så de vågar inte ta ut svängarna, hon säger även att de då inte förstår att de kan skriva mer utanför mallarna som skribenter gör, hen säger:

> Man kan säga att de högpresterandes kreativitet blir lite låst. (Lärare 1)

De anser att läraren med hjälp av sin pedagogiska erfarenhet och kunskap själv måste se till så att det inte blir för fyrkantigt och tråkigt. De anser också att det är viktigt att anpassa SKUA utifrån varje grupp med elever som de möter, att varje grupp har sina individuella behov. (Lärare 4) tycker att man själv måste kunna utmana med variation men tror mycket på strukturen, hen framför:

> Det är viktigt att göra det till mitt egna, att använda erfarenheten och skapar utifrån det i sammanhanget, men jag tror också att vi ibland är rädda för att ha strukturen och hålla i med den för att vi tror vi hämmar. (Lärare 4)

De upplever att det oftast kan vara de högpresterande eller de bekväma eleverna som hamnar i att SKUA är för tråkigt. Lärarna hävdar att det är deras uppgift att kunna läsa av situationen så bra så att de vågar släppa strukturen om det behövs eller utmana med till exempel mer fantasifyllda teman, rubriker eller variation. Att kunna *läsa av klassen* så jag inte tappar dem sa en lärare i intervjun. De är också överens om att fördelarna med SKUA väger över väldigt mycket i jämförelse med det negativa.

5.8 Stress och tidspress

Flertalet lärare hittar väldigt lite negativt med SKUA men nästan alla tar upp en form av tidspress och stress att hinna med SKUAs alla delar. (Lärare 1) berättar att hon gärna vill få med alla delar av SKUA, hen beskriver:

> Det är nog ångesten över att det ska vara på ett särskilt sätt om man ska följa det fullt ut. Då blir det svårt att hinna med allting från det centrala innehållet. Man känner en viss tidspress. (Lärare 1)

Samtidigt resonerar de flesta att man måste lära sig att inte känna att man måste ta allting hela tiden utan att dela upp det lite annars blir man överbelastad. De berättar också att de sållar lite utifrån olika situationer och plockar bort eller minskar ner på vissa moment. Några lärare tar upp att fördjupningen i SKUA stjäl tid från mer fakta i undervisningen och (Lärare 2) säger:

> Att man inte hinner få in lika mycket fakta som innan. Man måste gå ner mycket mer på djupet och repetera vilket gör att de duktiga eleverna eller de svensktalande, vilket gör att de starka inte kan få in lika mycket fakta som man kunde gjort i annat fall. (Lärare 2)

Två lärare ser ingenting negativt alls med SKUA och en lärare poängterar att lärare borde se SKUA som en möjlighet. De säger att alla lärare är språklärare och att språk och kunskaper måste gå hand i hand.

5.9 Uppföljning av SKUA

På frågan om lärarna saknar någonting med SKUA svarar alla utan *en* att de saknar en uppföljning av SKUA inom lärarkåren i kommunen eller på enskild arbetsplats. De flesta känner att de behöver påfyllning med utbildning, handledning, temadagar, studiedagar,

nätverk och workshops. Många undrar varför man genomdriver en så här som de själva tycker viktig och bra utbildning utan någon form av uppföljning.

(Lärare 5) tycker att man behöver hjälpas åt och att lärarna behöver mer gemensam planering för fördjupning, hen utbrister:

> Att man inte prioriterar jag fattar ingenting, man behöver mer tid för att handleda och fördjupa. (Lärare 5)

Lärarna pratar också om att alla nyexaminerade behöver SKUA och att de själva behöver stöd och repetition, de känner en oro över att SKUA ska rinna ut i sanden. Det finns en risk att SKUA blir ett särskilt spår hos SVA-lärarna tycker en av lärarna. En del av lärarna uttrycker att de själva skulle kunna gå ut och handleda kollegor.

(Lärare 1) har hållit i SKUA-fortbildningar med lärare i sin kommun men har fått avbryta innan alla är klara eftersom nya projekt var på gång, hen säger:

> Det handlar ju om vad stadshuset lyfter fram, SKUA var ett prioriterat projekt men nu är det ju någon ny fluga. (Lärare 1)

(Lärare 2) tycker att SKUA var en väldigt bra utbildning som förändrade hen men är rädd för att glömma om man inte får uppföljning, hen uttrycker:

> Man behöver repetition, vi fick en jättebra utbildning men man glömmer vissa delar, man skulle till exempel behöva en konferens då och då för att påminnas. (Lärare 2)

Resultatet visar att lärarna tycker väldigt lika i att elevernas språk och kunskapsutveckling påverkas positivt av SKUAs arbetssätt men tre lärare sticker ut med att hävda att de ser ökad måluppfyllelse och bättre resultat som ger högre betyg. Detta kan de se på prov och test. Alla lärare utan *en* ser ett ökat engagemang och en ökad delaktighet på grund av SKUA. Dessutom tycker alla lärare i denna studie att SKUA kan bli hämmande för kreativiteten men att det är deras ansvar och professionalism som ska förhindra att så sker. Att lärarna är så pass samstämmiga i sina svar kan bero på att de arbetar väldigt lika och följer ett väl implementerat SKUA-arbetssätt.

6. Diskussion

Syftet med uppsatsen var att med kvalitativa intervjuer undersöka SKUA-utbildade lärares uppfattning om vad ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt har för effekt på sva-elever. Denna studies frågeställningar var:

- Vilken effekt kan ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt få på andraspråks elevers språk och kunskapsutveckling?
- På vilka vis kan SKUA s arbetssätt påverka kreativiteten hos eleverna?
- Vilka negativa aspekter finns det med SKUA?

Uppsatsens syfte är uppfyllt eftersom jag anser mig fått svar på de frågeställningar studien hade genom sex stycken genomförda intervjuer som föll väl ut. Respondenterna gav mig uttömmande svar på två av frågeställningarna och på den andra frågeställningen kunde jag önskat mig lite fylligare svar. Detta beror på att jag kunde haft fler följdfrågor på den frågan. Intervjuerna motsvarade mina förväntningar på ett bra sätt ur ett forskningsperspektiv. Lärarna berättar och beskriver olika positiva effekter hos andraspråkselevernas språk och kunskapsutveckling och diskuterar även SKUA ur en kritisk synvinkel.

Nedan kommer jag först att ha en metoddiskussion. Därefter kommer jag att diskutera resultatet ur en teoretisk synvinkel och sedan diskutera resultatet utifrån tidigare forskning och bakgrund för att slutligen presentera mina slutsatser.

Metoddiskussion:

Jag använde mig av kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sex lärare från min kommun. Eftersom jag bor i en liten kommun och vi alla jobbar i samma stad innebar det att jag riskerade *intervjuareffekten* det vill säga att intervjun kan påverkas av att vi till exempel känner igen varandra. Stukat (2011) skriver att man kan få färgade svar. Det allra bästa hade varit att intervjua folk från olika kommuner men på grund av tidsbrist var detta en omöjlighet. Jag bestämde mig för att välja respondenter som jag aldrig hade arbetat med för att förminska *intervjuareffekten* och spred ut urvalet på fyra skolor och från olika stadier. Jag

gjorde en pilotintervju för att få en uppfattning om vilka eventuella följdfrågor jag behövde ha eller ändra på, då jag dessutom fick en uppfattning om tidsåtgången. Det jag märkte var att vissa lärare ville prata mest om sina metoder, först trodde jag att det kunde bero på mina frågor, men sedan märkte jag att det mer handlade om olika personers sätt att tolka frågan på. Jag fick föra tillbaka vissa respondenter till effekterna hos eleverna ibland och flika in passande följdfrågor. Det var väldigt bra med semistrukturerade intervjuer eftersom detta ledde till mer fördjupade svar och det kändes mer som ett samtal som öppnade upp lärarna.

SKUAS effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna utifrån teorierna sociokulturella perspektivet och transspråkande:

Som jag nämnt tidigare i uppsatsen så bygger SKUA på sociokulturella perspektivet och jag anser att respondenterna svar genomgående har byggt på detta synsätt när de beskriver metoder och effekter. De beskriver hur eleverna behöver hög nivå av explicit stöd vid rätt tidpunkt av lärare, vuxna eller andra elever för att ta klivet vidare till nästa steg i deras utveckling. Det är linje med Gibbons (2020) som understryker att forskning visar att hög nivå av stöttning gynnar alla elever. Respondenterna uttrycker också att all utveckling sker i den sociala miljön, i gemenskap och samspel med andra. Detta kan kopplas till sociokulturella perspektivet där Vygotskij (2001) beskriver hur barn behöver hjälp av andra människor för att mogna och utvecklas. Vissa av lärarna använder till och med begreppet proximala utvecklingszonen för att beskriva lärandesituationer. Detta påvisar att dessa sex lärare använder samma synsätt och samma begrepp som Vygotskij (2001) myntade. Även SKUAS upphovskvinna har utvecklat ett begrepp för detta, Gibbons (2010) kallar detta för *utmaning i lärandezonen* .

Vygotskij (2001) säger att språk och tanke är två processer som smälter samman och att kommunikation är ett måste för att överföra erfarenheter och kunskaper mellan människor, även detta framkommer i studien som ett perspektiv respondenterna tar då de säger att kunskaper och språk inte går att separera och att språk och kunskap blir en helhet som man jobbar med samtidigt.

När jag applicerar teorin om transspråkande på studiens resultat hittar jag bara en lärare som nämner att hen alltid låter andraspråkseleverna använda alla sina språk inne i klassrummet och hen märker att detta gynnar deras målspråksutveckling. Hen beskriver att

de drar varandra framåt med hjälp av sitt modersmål. Först pratar de på sitt språk och sedan på svenska, de stöttar, förklarar för varandra och det gör att de drar varandra framåt konstaterar hen. Samma lärare märker även glädje hos andraspråkseleverna på grund av grupparbete med sitt eget språk. (Lärare 6) uttrycker:

> Jag kan se glädje och engagemang hos eleverna, mycket på grund av strukturen men också på grund av grupparbete med sitt eget modersmål. Jag låter dem använda sitt modersmål för att utvecklas och hjälpa varandra. (Lärare 6)

Detta uttalande stämmer väl överens med Garcías två principer i transspråkande som hon tycker att lärare ska förhålla sig till. Det ena är social rättvisa där man ska vara positiv till flerspråkighet i klassrummet och alla språk ska vara lika mycket värda. Dessutom använder man alla språk som en källa till kunskap. Den andra principen är social praktik där man använder flerspråkighet på ett strategiskt sätt för att skapa lärande. Jag tycker mig se att denna lärare använder dessa två principer. Att inte fler nämner att andraspråkseleverna använder sitt modersmål i klassrummet vet jag inte orsaken till, kan det bero på att de inte gör det alls eller inte ställer sig positiva till transspråkande? Det skulle också kunna vara så att de gör det men att det känns så självklart att de inte tänkt på att nämna det. I SKUAs arbetssätt benämns detta ändå flertalet gånger av Gibbons (2020) hon menar att eleverna behöver få använda sitt modersmål till exempel inför ett nytt ämnesområde. De behöver få diskutera, läsa och skriva på modersmålet, detta menar hon kan vara skillnaden på att lyckas eller att misslyckas.

SKUAS effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkseleverna utifrån mitt resultat och tidigare forskning:

Denna studie uppvisar ett resultat där många lärare upplever att SKUAs effekter på elevernas språk och kunskapsutveckling leder till ökade kunskaper och ökad måluppfyllelse precis som studien från Piteå kommun med metoden enkätundersökningar som jag redogjort för tidigare. Båda studierna visar på ökade kunskaper och ökad måluppfyllelse. Respondenterna från båda studierna visar upp samma slags pedagogiska metoder från SKUA som verkar vara väl implementerade och inarbetade, till exempel tar de upp cirkelmodellen, bildstöd och transspråkande. Skillnaderna mellan min studie och denna är att Piteå kommun är mycket nöjda med en välplanerad uppföljning av SKUA som rektorerna anser kommer

leda till en fortsatt ökad måluppfyllelse för eleverna. I min studie framkommer det motsatta, respondenterna riktar kritik mot sin kommun/ huvudman för att en uppföljning av SKUA helt saknas.

I min studie framkom att implementeringen av SKUA gått bra och används som arbetssätt men i Uppsala kommun gjordes fokusgruppsintervjuer om SKUA där det framkom att SKUAS arbetssätt inte fått en bra implementering ännu utan behövde vara ett fortsatt utvecklingsområde. Här skiljer sig alltså resultatet från min studie markant från deras eftersom mina respondenter uttrycker att SKUA är ett väl fungerande arbetssätt. Eleverna från Uppsala berättar att grupparbeten och mycket stöd gynnar deras utveckling och denna beskrivning återfinns hos lärarna i min studie. Likheterna här är bristen på uppföljning och fortsatt utvecklingsarbete av SKUA. Uppsalas studie varnar för en risk med en alltför instrumental tillämpning av SKUA vilket jag själv reflekterat över och tog med i mina frågor till lärarna i min studie som de till viss del höll med om.

Likheterna i de resterande studierna kontra min om elevernas effekter av SKUAs arbetssätt är: delaktighet, engagemang, ökad textproduktion med mer komplexa ord, talspråksutveckling från vardagsspråk till skolspråk, hög stöttning, eleverna som medkonstruktörer och att elevernas erfarenheter och kunskaper kommer fram. Detta tror jag beror på att SKUA ökar elevernas förståelse inför vad de ska göra och förklarar hur de når fram till målet och detta kan bero på mallarna, strukturen och tydligheten och att de får explicit stöttning/ scaffolding från sin lärare eller andra elever. Detta beskriver (lärare 4):

> Jag har hört elever säga: ”Nu förstår jag” efter ett SKUA-arbetssätt. Det var för det blev strukturerat. Det är verkligen ett bevis när eleverna säger det. (Lärare 4)

Kreativitet

Studierna som handlar om att främja kreativitet i skolan tar upp flertalet komponenter som SKUA ändå består av. I Annette Johanssons studie räknar man upp viktiga komponenter så som förkunskaper från arbetsminnet vilket passar ypperligt med SKUAS repetition och övningar som ska skapa stabila förkunskaper. Hon talar också om stöttning, god coachning och att eleverna verkligen behöver blir sedda. Detta är i linje med SKUAs stöttning/ scaffolding hela vägen fram till målet. Hon talar om kreativa miljöer där man kan vara modig och vågar göra fel. Gibbons (2020) beskriver också en undervisning där man ska vara trygg

och våga göra fel. När jag jämför mina respondenters svar på frågan om SKUA kan ha en påverkan på elevernas kreativitet så svarar de alla ja och särskilt på de starkare elevernas kreativitet. Däremot ger de inte så uttömmande svar på vilket sätt det påverkar eleverna utan bara att det gör det. De nämner att det kan bli tjatigt och tråkigt och att eleverna då tappar lusten och en lärare säger att de det kan uppstå en situation då det inte förstår att de kan skriva på ett mycket mer fylligt sätt som en skicklig skribent kan göra. De tycker att de högpresterandes kreativitet kan bli lite låst. Däremot talar alla om att de är lärarens ansvar att våga gå ifrån mallen om det behövs för att skapa lustfyllt lärande. Att svaren inte blir så fylliga tror jag delvis beror på att så som jag upplevde det så hade de inte funderat så mycket på frågan om SKUA kopplat till kreativitet innan jag intervjuade dem. Att de inte fördjupar sig mer i frågan beror också på att *jag* borde haft fler följdfrågor om kreativitet.

I Jakob Anckarsvärds studie (2007) räknas mångfald, tolerans och oliktänkande upp som delar av en kreativ miljö, han nämner även det positiva med olika språk och kulturer som inspiration till kreativitet. Detta stämmer ypperligt med SKUAS arbete kring att samtala, diskutera och lyssna. Det stämmer även med SKUAS arbete kring identitet, mångfald och språk. Till sist nämner han att det är bra att arbeta mer med elever i projektgrupper för att skapa kreativitet och att lärarna ska våga vara *risktagare*. Även detta skulle kunna skapas i SKUAs grupparbete om lärarna vågar vara flexibla, modiga och använda sig av sin erfarenhet för att göra SKUA lustfyllt och intressant. När jag jämför min studies resultat med vad Anckarsvärd (2007) säger om att en lärare ska göra som en risktagare så uppfattar jag det som att det är detta respondenterna beskriver. De beskriver att det är deras ansvar att använda sin erfarenhet för att våga släppa mallen och göra det mer fantasifullt.

Slutsatser: Utifrån denna studies resultat så tycker jag mig se att SKUA är väl implementerat i min kommun och ett omtyckt arbetssätt som dessa respondenter ser som en framgångsrik metod för att främja måluppfyllelse hos andraspråkseleverna i skolan. Jag tycker att man kan dra slutsatsen att SKUAs arbetssätt verkar ha en grundmurad påverkan på andraspråkselevernas talspråk, skriftspråk, ordförråd, läsning, kunskaper och förståelse. Precis som SKUA beskriver så ska läraren planera aktiviteter som gynnar muntlig interaktion (Gibbons, 2020), respondenterna beskriver att de skapar talutrymme och har grupparbeten. Lärarna beskriver mycket stöttning/scaffolding när det kommer till textproduktion och läsning, de använder mallar och ordlistor för att stötta och de lämnar inte eleverna ensamma

i sin process. (Gibbons, 2020) understryker att stöd vid utförandet av uppgifter hjälper eleverna vidare i sin utveckling. Studien visade även på att vissa lärare såg måluppfyllelse på prov och andra test. Detta är viktigt eftersom vi vet att skolan bygger på att nå resultat på betygsnivå för att ta sig vidare i samhället och kunna fortsättta sin utbildningsresa.

Resultatet från studien visar på en stor positiv effekt på språk och kunskapsutvecklingen. Det man kan fråga sig är om elevernas effekter kommer från SKUAs metoder enbart eller om det också skulle kunna bero på att lärarna känner sig mer upplyfta, engagerade och trygga med detta arbetssätt. I vilket fall så ser jag detta som positivt för andraspråkselever i Sverige. Lärarna nämner elevernas glädje, intresse och delaktighet som en effekt, detta är bra alla som jobbar med lärande har fått lära sig att motivation och ett lustfyllt lärande är grundläggande för att tillägna sig kunskaper. Jag tror att elevernas intresse beror på att lärarna inte sänker kraven utan utmanar med explicit stöttning istället. När eleverna blir bemötta med höga förväntningar och med hög stöttning, precis som flertalet lärare tar upp som en grundsten i deras arbete så främjar detta elevernas utveckling och identitet (Gibbons, 2001).

Ytterligare en slutsats är att man behöver hålla ögonen på sig själv som lärare när man jobbar med SKUA så att man inte blir för fyrkantig och instrumentell i sitt utövande av SKUAs arbetssätt. Mallarna och strukturen är huvudingrediensen i SKUA och ska vara en hjälp för eleverna, men mina respondenter var överens om att detta skulle kunna bli tjatigt och tråkigt med SKUA. De framhärdar dock att man som lärare med hjälp av sina erfarenheter och kunskaper ska kunna anpassa sig till varje elevgrupp för att inte stänga ner kreativiteten hos eleverna. De säger att vinsterna är större med strukturen är risken med att döda fantasin. Detta svar ligger i linje med vad Pauline Gibbon svarar på kritiken som ibland riktas mot SKUA-modellen som hon skapat. På denna kritik svarar Gibbons (2020) att struktur och explicita förväntningar inte förstör utan snarare stärker det som eleverna behöver för att bli kreativa.

Den sista slutsatsen som jag drar är att det behövs en nationell insats från Skolverket med någon form av stödmaterial och eventuellt öronmärkta pengar för en uppföljning av SKUA. Detta behövs för att SKUA ska vara ett levande arbetssätt och fortgå som ett framgångsrikt

arbetssätt för att säkra andraspråkselevernas språk och kunskapsutveckling. I studien från Piteå beskrivs uppföljningen med SKUA-träffar som en del av framgången.

Jag hoppas att min studies resultat ska stärka SKUAS position i lärarvärlden som ett användbart och framgångsrikt didaktiskt redskap för att stärka andraspråkselevernas möjligheter till språk och kunskapsutveckling. Dessutom kan studien kanske göra lärare mer observanta på frågan om kreativitet när vi jobbar med eleverna. Förhoppningsvis kan den också bidra till att fler kommuner startar någon form av uppföljning av SKUA efter implementeringen.

7. Förslag på vidare forskning

Det skulle vara utvecklande att på något sätt komma åt barnen/ elevernas upplevelse av SKUA och på något sätt få reda på deras syn på de mest framgångsrika metoderna i undervisningen. Därför vore det intressant att forska på hur eleverna själva uppfattar SKUAs arbetssätt. Lärarna i studien ställer sig verkligen på SKUAs sida och även om det finns saker i SKUAs arbetssätt som de tycker kan vara negativt om man inte är uppmärksam så framhåller lärarna SKUA som en positiv möjlighet för andraspråkseleverna.

Det skulle behövas en större kvantitativ undersökning med till exempel enkäter och intervjuer med andraspråkselever från alla skolformer. Naturligtvis skulle det vara ett spörsmål om hur man formulerar frågorna eftersom det kan vars svårt för elever att svara på pedagogiska frågor. Jag förstår att detta skulle vara ett stort arbete att genomföra men det känns som detta är en pusselbit som saknas i forskningsfältet runt SKUA.

Referenslista

Abdulkarim, H., Mellberg, S., & Reath Warren, A. (2022). *Fortbildning om språk och kunskapsutveckling, perspektiv från elever, gymnasielärare och rektorer.* https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1704855/FULLTEXT01.pdf

Anckarsvärd, J. (2007). *Kreativitet i skolan – funktion och förtjänst* [C-uppsats Södertörns Högskola] DIVA.

Brinkkjaer, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Liber.

García, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging, flerspråkighet som resurs i lärandet.* Natur & Kultur. Stockholm.

Gibbons, P. (2020). *Stärk språket, Stärk lärandet.* Studentlitteratur. AB. Lund.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, Lyft tänkandet.* Hallgren & Fallgren.

Johansson, A. (2016). *Om kreativitet, Hur kreativitet och den kreativa processen kan förstås och främjas.* [C-uppsats Umeå universitet] DIVA.

Johansson Lind, E. (2023). *Uppsatspm.* Högskolan Väst.

Nilsson, J. (2015). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Lärares lärande. En etnografisk studie om utveckling av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisning för nyanlända högstadieelever i ämnet biologi.* [Masteruppsats Stockholms Universitet] DIVA.

Nygård Larsson, P. (2022). Språklärare i NO-undervisning? – ämneslitteracitet och integrerat kunskapsbyggande i språkligt heterogena klassrum. *Forskning om undervisning och lärande,* 2022: 2 vol. 10

Pettersson, S. (2023). *Ämnesspråkets roll i svenskundervisningen Lärares upplevda effekter av Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.* [Studentuppsats, Luleås tekniska Universitet] DIVA.

Regeringsbeslut U2019/01553/S (delvis) U2019/03787/S. *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för barn och elever som är nyanlända eller har annat modersmål än svenska.*

https://www.regeringen.se/contentassets/b4afd8c3e9ee473eb9c3c26d15c72e5d/uppdrag-till-statens-skolverk-att-genomfora-insatser-for-att-starka-utbildningens-kvalitet-for-barn-och-elever-som-ar-nyanlanda-eller-har-annat-u201903787s/

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till Kursplan för svenska som andra språk.* Skolverket.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiknära exempel.* Skolverket.

Säljö, R. (2019). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet.

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

Wikström, L. (2022). Språk- och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) i Piteå kommuns grundskolor: effekter och påverkan i praktiken utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. *Forskning och utveckling i förskola och skola,* 2022:2 vol. 1

Bilagor

Intervjufrågor studien

- Vilken effekt har du sett på L-2 inlärarnas språkutveckling och kunskapsutveckling då du använt SKUAS arbetssätt i din undervisning?

  Följdfråga: Hur ser du på elevernas möjligheter till språk och kunskapsinhämtning före och efter SKUA?

- Ser du någonting i SKUAs metoder som kan vara hämmande för kreativiteten?

  Följdfråga: I en rapport från Uppsala belyser man att det kan finnas en risk för en alltför instrumental tillämpning och att man kan glömma de didaktiska frågorna, vad tänker du kring det?

- Vilka negativa aspekter finns det med SKUA?

  Följdfråga: Upplever du att någonting saknas i eller med arbetet med SKUA?

Informationsbrev

Jag heter Eva Johansson Lind och arbetar på en skola i xx- kommun samtidigt som jag läser Svenska som andra språk 3 på Högskolan Väst i Trollhättan. Just nu ska jag påbörja min C-uppsats som ska vara klar i juni 2024. Jag ämnar undersöka SKUAS effekter på språk och kunskapsutvecklingen hos andraspråkselever i grundskolan och gymnasieskolan.

Jag tänker använda mig av kvalitativa intervjuer med lärare som gått SKUA-utbildningen. Jag hoppas att du vill låta mig använda dig som respondent och skickar härmed en förfrågan om ditt deltagande.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta. Intervjun är sekretessbelagd och kommer att spelas in och behandlas enligt GDPR-lagen. Vid intervjutillfället kommer du att få skriva på en samtyckesblankett. När arbetet är godkänt kommer insamlat material att makuleras.

Jag hoppas att du är intresserad av att delta i min studie.☺

Mvh Eva Johansson Lind

Samtyckesblankett

Information om studentarbetet

Min studie kommer att handla om SKUAS effekter på L2-inlärare. Jag kommer att använda mig av intervjuer som spelas in på en diktafon från Högskolan Väst.

De personuppgifter som kommer vara med i studien är respondenternas inspelade röster.

I studentarbetet kommer följande personuppgifter att behandlas av studenten vid Högskolan Väst: röster från respondenterna.

Vad är ändamålet med behandlingen av personuppgifter? Samla in synpunkter från lärare om SKUA.

Med stöd av vilken rättslig grund kommer personuppgifterna att behandlas?

Personuppgifterna behandlas med ditt uttryckliga samtycke. Deltagande i studien är helt frivilligt och du kan när som helst återkalla sitt samtycke utan att ange orsak.

Hur behandlas personuppgifterna?

All behandling av personuppgifterna som samlas in följer dataskyddsförordningens allmänna principer.

I korthet går dessa principer ut på att personuppgifterna ska begränsas till vad som är relevant och ändamålsenligt för studentarbetet, att insamlade uppgifter ska vara korrekta och att de ska behandlas med konfidentialitet och låg risk för intrång i din personliga integritet. Högskolan Väst ska även garantera korrekthet och öppenhet gentemot dig, vad gäller hur dina personuppgifter behandlas för studentarbetet, under och även efter dess genomförande.

Personuppgifterna kommer att samlas in via intervjuer med Högskolan Västs diktafon. Därefter kommer uppgifterna att förvaras elektroniskt i Högskolan Västs diktafon. Insamlade uppgifter kommer förvaras i enlighet med Högskolan Västs regelverk, vilket innebär säker förvaring under högskolans kontroll. Dina uppgifter kommer att behandlas så att ingen obehörig kan ta del av dem. För att säkerställa integriteten av personuppgifterna kommer anonymisering ske. Enskilda personer kommer inte kunna identifieras i publicering av resultatet för studentarbetet.

Personuppgifterna kommer att lagras till dess att ändamålet med behandlingen upphör eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd examination/kurs kommer personuppgifterna att raderas. Högskolan Väst kan dock

i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Personuppgifterna kommer endast att behandlas i utbildningssyfte enligt ovan angivna ändamål vid Högskolan Väst och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Vem är ansvarig för behandlingen av personuppgifterna?

Högskolan Väst är personuppgiftsansvarig och ytterst ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter för studentarbetet. Högskolan Väst kan nås via servicecenter@hv.se eller telefon 0520-22 30 00.

Har du funderingar eller klagomål om hur dina personuppgifter behandlas kan du alltid vända dig till högskolans dataskyddsombud på dataskydd@hv.se.

Vilka är mina rättigheter?

Enligt dataskyddsförordningen har du rätt att få ta del av samtliga personuppgifter om dig som behandlas (s.k. registerutdrag). Du har även rätt att få dina uppgifter rättade vid fel, rätt att begära radering, begränsning eller invända mot behandling av personuppgifterna. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att behöva ange orsak.

Vill du göra en begäran enligt ovan eller ta del av de uppgifter som Högskolan Väst behandlar om dig bör du i första hand kontakta ansvarig student och/eller dennes handledare. Du kan även vända dig till Högskolan Västs dataskyddsombud på dataskydd@hv.se.

Är du missnöjd med högskolans behandling av dina personuppgifter har du alltid rätt att lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Du kan kontakta dem på imy@imy.se eller 08-657 61 00.

Kontaktuppgifter till ansvariga studenter och handledare

Högskolan Väst SVA 501

Student: Eva Johansson Lind E-post xxx mob. xxx

Handledare: Joel Olofsson E-post: xxx mob. xxx

Samtycke

Härmed samtycker jag till att delta i studien, samt att mina personuppgifter behandlas för ovan angivna ändamål. Jag bekräftar att jag har tagit del av ovanstående information och är införstådd med hur mina personuppgifter kan komma att behandlas. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst utan att ange någon orsak.

Datum och ort:

_____

Underskrift

_____

Namnförtydligande

_____