

Vol 1, Nr 2, 2022

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 1, NR 2 2022

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Språk- och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) i Piteå kommuns grundskolor: effekter och påverkan i praktiken utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv

Linda Wikström

Sammanfattning

I Piteå kommun genomfördes 2018–2020 fortbildningsinsatsen *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* (SKUA) då behovet av språk- och kunskapsutvecklande arbete bland kommunens lärare identifierats av en projektgrupp för nyanländas lärande. Syftet med denna studie var att urskilja effekter i grundskolan efter avslutad utbildningsinsats för lärare, utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. Teoretiska utgångspunkter var Vygotskijs teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001) och Hallidays (1993) systemisk-funktionella lingvistik, SFL. Som datainsamlingsmetod användes en enkät med både fasta och öppna svarsalternativ som besvarades av 30 respondenter. Resultatet av studien visade att rektorer och medverkande lärare har en likartad bild av vilka effekter de ser av fortbildningsinsatsen. Resultaten tyder på att SKUA har blivit en del av andra utvecklingsarbeten på skolorna, ett övergripande paraply, som både lärare och rektorer arbetar för att hålla levande på olika sätt.

Linda Wikström

Förstelärare med inriktning FoU

Språkslussen, Piteå kommun

linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

I Piteå kommun genomfördes mellan 2018 och 2020 fortbildningsinsatsen *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* (SKUA), som en del av Skolverkets riktade insats kring nyanländas lärande. Behovet av insatsen identifierades av kommunens projektgrupp för nyanländas lärande, som jag själv var en del av. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är ett samlingsnamn för en mängd olika inriktningar inom andraspråksforskningen. Ett flertal forskare (Cummins 2017; Gibbons 2018a; Lindberg 2013; Sellgren 2011; Thomas & Collier 1997) har kommit fram till att ett sådant arbetssätt, som integrerar ett språkligt fokus i ämnesundervisningen och utgår ifrån elevernas tidigare erfarenheter samt kunskaper, är optimalt för andraspråkselevs lärande. Denna integrering kännetecknas av meningsfullhet, höga förväntningar och krav samt kognitivt utmanande uppgifter. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utmanar ämneslärarna som sällan utbildats för detta (Kouns, 2010, 2014; Rubin, 2019; Walldén, 2019). Ett sådant arbetssätt är gynnsamt för skolans alla elever, men är särskilt nödvändigt för nyanlända elever, konstaterar Skolverket (2011a). Ämnesläraren är expert inom sitt ämne och därmed den som kan undervisa språkutvecklande parallellt med ämnesundervisningen (Gibbons, 2018a, 2018b; Nygård Larsson, 2013; Stehagen, 2014).

Min erfarenhet av att undervisa nyanlända elever i grundskolans ämnen är att många texter, ord och begrepp skapar svårigheter för de nyanlända eleverna, speciellt när de lämnar förberedelseklass för att studera på heltid i reguljär klass. Ett flertal undersökningar (Axelsson, 2013; Bjuhr, 2019; Bunar, 2010, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson Folke, 2015, 2017) visar att övergången mellan förberedelseklass och reguljär klass är problematisk för de nyanlända eleverna och för de mottagande lärarna. En fortbildning i SKUA för alla lärare i grundskolan förväntades ge lärarna större medvetenhet, ökad kompetens och fler verktyg för att planera och genomföra en undervisning som samtidigt stöttar utveckling av både språk och kunskaper hos eleverna.

Trots att satsningen kom ur ett gemensamt utvecklingsbehov kan man inte kategorisera den som ett så kallat bottom-up-projekt. Lärarna själva hade inte varit med och påverkat framtagandet av SKUA-insatsen utan den kompetensen ansågs behövas hos lärarna utifrån en generell bedömning av projektgruppen. Timperley (2013) anser att skolutvecklingsinsatser ska ha sin grund i specifika problem i verkligheten och menar att när det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlöst. Hon säger att fortbildningen då riskerar att bli något man bara deltar i stället för något man engagerar sig i.

Vidare menar Timperley (2013) att för att kunna uppnå kontinuerliga förbättringar och för att undvika att fortbildningsinsatser blir aktivitetsfällor, aktiviteter som leder uppmärksamheten bort från elevernas faktiska lärandebehov, måste man hitta system för att avgöra om förändringarna är effektiva medan de äger rum och inte i en avlägsen framtid. För Piteå

kommuns del hade vi ingen plan för resultatuppföljning på elevnivå och därför fanns en risk för att satsningen skulle bli en aktivitetsfälla.

Utbildningsinsatsen inom SKUA finansierades till stora delar av statsbidrag från Skolverket och den genomfördes på lite olika sätt i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Jag har i studien valt att fokusera på grundskolan, där jag själv är verksam. I grundskolan fick all lärarpersonal och delar av fritidshemmens personal ta del av fortbildningen. Kommunens tre spetsutbildade SKUA-utvecklare, med en nedsättning i tid på 20 %, höll höstterminen 2019 i en utbildning för 14 lärare, så kallade SKUA-piloter, kopplade till 20 av kommunens 23 grundskolor. SKUA-piloterna hade 10 % nedsättning i tjänst och fick, förutom inläsning av litteratur och genomförande av uppgifter, även nio halvdagar fortbildning. Varje träff hade ett eget tema och SKUA-piloterna fick lära sig om teori och språkutvecklande metoder och undervisningsaktiviteter. SKUA-piloterna utbildade i sin tur, i olika omfattning, sina kollegor. Resterande skolor utbildades direkt av någon av de tre SKUA-utvecklarna under höstterminen 2020 och på dessa skolor utsågs kontaktpersoner. Kontaktpersoner utsågs också på de skolor som inte hade en egen SKUA-pilot utan delade den med andra skolor. SKUA-piloter och kontaktpersoner har sedan vårterminen 2020 erbjudits två återträffar per termin under ledning av SKUA-utvecklarna. Denna studie syftar till att undersöka vilka effekter som kan identifieras efter fortbildningen i SKUA.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att urskilja effekter av SKUA-insatsen som genomförts i Piteå kommuns grundskolor utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. Studiens frågeställningar är:

- Vilka effekter ser rektorerna efter utbildningsinsatsen?
- Vilka effekter ser de medverkande lärarna efter utbildningsinsatsen?
- Vilka likheter/skillnader finns mellan de olika yrkesgrupperna?

Teoretiskt ramverk

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan sägas vila på tre ben: teori om lärande, teori om språk samt en pedagogisk metod som utvecklar både elevens språk och kunskap: genrepedagogik (Johansson & Sandell Ring, 2015). Målet för undervisningen är en ökad språkutveckling för den flerspråkiga eleven. För att förstå varför det är viktigt att elevernas språk och kunskaper utvecklas parallellt utgår jag ifrån Vygotskijs sociokulturella teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001) och den teori om språk som utgår ifrån Hallidays systemisk-funktionella lingvistik, SFL (Halliday, 1993). Jag kommer även att redogöra för genrepedagogiken, vars grunder framför allt kommer från Vygotskijs och Hallidays sociokulturella perspektiv. I kommunens SKUA-insats har SKUA-utvecklarna baserat utbildningen på dessa tre delar och gett lärare och rektorer verktyg för hur teorierna kan omsättas i praktiken.

Teori om lärande

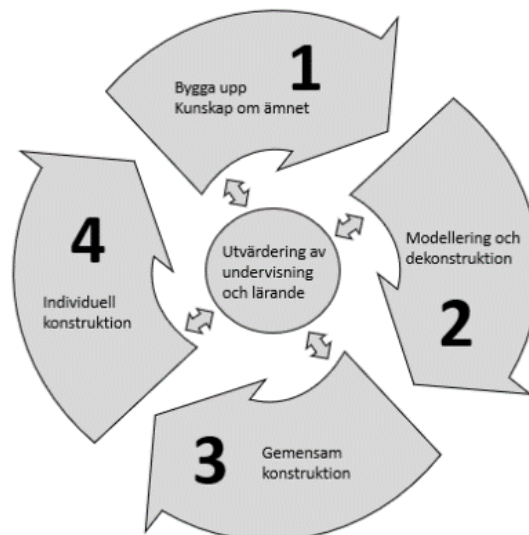
Min undersökning om SKUA-utbildningens effekter görs utifrån en sociokulturell teoriram där det betonas att det är elevernas delaktighet som möjliggör lärandet och språkutvecklingen. Inom den sociokulturella teoriramen är språkets betydelse för lärandet grundläggande och språket ses som ett av de viktigaste verktygen för att vi människor ska kunna tänka, lära, utvecklas och göra kunskap till vår egen. Nyckeln till lärande och utveckling är enligt Carlgren (2015) och Strandberg (2006) kommunikation och interaktion mellan elever och lärare. En sociokulturell teori som kan tas som argument för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning är Vygotskijs teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001). *Mediering* är ett centralt begrepp hos Vygotskij och språket är enligt honom det viktigaste kulturella redskap som medierar lärande. Medierat lärande syftar till att skapa intellektuella såväl som emotionella broar mellan kunskapens värld och elevernas livsvärld (Dysthe & Igländ, 2003). Vygotskij ser allt lärande som primärt socialt i den meningen att utveckling har sitt ursprung i individens samverkan med andra i sociala aktiviteter med någon typ av stöd eller verktyg utifrån. För att vi på sikt ska kunna agera självständigt behövs förebilder, modeller och stöd på vägen. Som en av SKUA-utvecklarna har jag, tillsammans med mina kollegor, stöttat och gett lärare och rektorer verktyg och olika modeller för att de sedan i sin tur ska kunna stötta elever och kollegor på den egna skolan.

Teori om språk

En annan sociokulturell teori som är relevant när det kommer till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är den systemisk-funktionella grammatiken, SFG, en del av SFL. Med hjälp av SFG motiverar jag varför elever, och särskilt andraspråkselever, behöver bli medvetna om språkets form och funktion i ämnesundervisningen. Halliday (1993) utvecklade under 1960-talet denna teori om språk där fokus ligger på språkets betydelse och funktion i relation till kontexten. Språket finns enligt denna teori med i två sorters sammanhang. För det första, i ett kulturellt sammanhang, kulturkontext, där språkets utförande skiljer sig från kultur till kultur. För det andra, i det sammanhang där språket används, situationskontexten (Gibbons, 2018). Det handlar alltså inte enbart om att grammatiken ska vara felfri utan om att veta vilket språk som är lämpligast för sammanhanget, att veta hur man använder det rätta registret (Gibbons, 2018). Hallidays teori är ett annat sätt att tänka kring grammatik än att utgå från språkets form (Kuyumcu, 2013). I enlighet med Vygotskij ser Halliday (1998) språk som skapande av innebörd och mening. Språk återskapar eller konstruerar mänsklig erfarenhet. Denna språksyn innebär att språket används och utvecklas i sociala och kulturella sammanhang.

Genrepedagogik

Genrepedagogik är vanligt förekommande i undervisning där läraren utgår från ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Genrepedagogiken har fått sitt namn av att betydelser av olika slag skapas i form av genrer, där struktur och språkliga drag är gemensamma (Kuyumcu, 2013). Utgångspunkterna i denna pedagogik är Vygotskijs sociala utvecklingsteori, Bernsteins forskning kring språkets sociala koder och interaktionsmönster samt Hallidays systemisk funktionella grammatik (Kuyumcu, 2013). I genrepedagogiken finns också en modell som används för att synliggöra språket och för att ge alla elever samma möjlighet att interagera i skolan. Den kallas *cykeln för undervisning och lärande* eller *cirkelmodellen* (Johansson & Sandell Ring, 2015; Kuyumcu, 2013; Rothery, 1996). Målet i arbetet är elevens självständiga produktion av texter som först modellats och konstruerats med lärarens hjälp och i gemensamt arbete. Modellen utgår från en integrerad syn på språk och lärande i fyra faser (se figur 1).



Figur 1. Cykeln för undervisning och lärande (Skolverket, 2017, s. 4).

Metod

För datainsamlingen valdes en skriftlig enkät som bestod av frågor med fasta svarsalternativ, men möjlighet fanns även för deltagarna att formulera egna svar vid samtliga frågor. Denna metod användes för att kunna ta del av flera deltagares röster. Deltagarna i studien var 19 rektorer och åtta SKUA-piloter samt tre kontaktpersoner. SKUA-piloterna och kontaktpersonerna räknas i studien som en grupp under namnet medverkande lärare, då det inte gick att urskilja några skillnader i deras svar. Det finns forskare som skulle kalla metoden för ”mixed method” (jfr Schoonenboom & Johnson, 2017), med övervägande kvalitativ ansats men vissa inslag av kvantifierbara data. Repstad (2007) menar att kvalitativa forskningsmetoder

eftersträvar att på ett så äkta och genuint sätt som möjligt fånga deltagarnas egna verklighetsuppfattningar, motiv och tankesätt, vilket också är målet med studien.

Etiska överväganden

De grundläggande etiska riktlinjer som avser att skydda individer som ingår i en forskningsstudie har beaktats i min undersökning. Konkret innebär det krav gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande gentemot de lärare och rektorer som berörs av studien (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga har informerats muntligt och skriftligt om syftet med studien samt om att deltagandet är frivilligt. Konfidentialitetskravet har beaktats och medför att lärare och rektorer inte ska kunna identifieras vid presentation av resultatet samt att materialet förvaras så att obehöriga inte har tillgång till det. Nyttjandekravet har också tillgodosetts i och med att det insamlade materialet endast används för denna studie.

Ett etiskt dilemma i min studie är relationen till mina informanter, något som också Kalman (2006) redogör för. Hon menar att det finns svårigheter som kan följa på att man forskar på ”egna” informanter, det vill säga sådana som man har en relation till på något sätt, och de beroenden som kan följa av detta. Jag har i min roll som SKUA-utvecklare utbildat både lärare och rektorer i utvecklingsarbetet som studien undersöker. Redan från början finns en makt-position gentemot dem, speciellt i relation till lärarna som jag undervisat och examinerat under en längre tidsperiod. Vid datainsamlingen har därför enkäten varit anonym och resultaten har presenterats gruppvis utifrån yrkesroll för att inte enskilda respondenter ska kunna urskiljas. Dessutom har datainsamlingen skett efter avslutad utbildningsinsats.

Genomförande

Rektorer och medverkande lärare fick nästan identiska enkäter att svara på. Endast en fråga skiljde dem åt och det var en fråga om hur lärarna upplevde rektors stöd. Enkäten skickades ut via mejl och deltagarna fick en månad på sig att besvara den.

Det insamlade datamaterialet har analyserats och tolkats tematiskt av grundskolans SKUA-utvecklare, vilket innebär att sökandet efter teman gjordes i hela datamaterialet utifrån delar av Braun och Clarkes (2006) analysmodell. Analysen resulterade i en tematisering utifrån forskningsfrågorna. Resultaten sammanställdes sedan i stapeldiagram och cirkeldiagram, där svaren från respektive yrkesgrupp angavs i procentform. Den analys som genereras genom diagram med procentsatser ger en översiktlig bild av det som studeras (Bergmark & Viklund, 2021). Först analyserades rektorernas och lärarnas svar var för sig och sedan identifierades likheter och skillnader mellan grupperna. Tre olika teman utkristalliserades i empirin, *effekter*, *framgångsfaktorer* och *hållbarhet*. För temat kring framgångsfaktorer användes en så kallad guldornsanalys, där respondenternas erfarenheter dokumenterades genom skriftliga reflektioner som synliggjorde betydelsefulla och positiva aspekter (Bergmark & Viklund, 2021).

Resultat

Jag inleder med att sammanfatta studiens resultat utifrån frågeställningarna. På frågan hur de definierar SKUA. Utifrån fasta svarsalternativ svarar majoriteten av rektorer och medverkande lärare att de ser SKUA som: ”Undervisning som innehåller ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt” eller ”Arbetssätt för att främja alla elevers språkutveckling.” Några rektorer och lärare anger att det är ”Ett förhållningssätt” och ett fåtal rektorer ser SKUA som ”Att läraren planerar och förbereder samt synliggör, stöttar och följer upp elevernas språkanvändning”. Det är utifrån denna förståelse som de besvarar enkätens övriga frågor.

Vilka effekter ser rektorerna efter utbildningsinsatsen?

På frågan om rektorerna anser att en vinst med SKUA-insatsen är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen anser 74 % att så är fallet, men när det kommer till frågan om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 21 % av rektorerna att så har skett. Rektorerna skriver att det gått för kort tid och att det är svårt att mäta eftersom elever byts ut. Flera av dem beskriver också att de har en magkänsla av att resultaten blivit bättre; att undervisningen har utvecklats och att resultaten då borde ha förbättrats. Av rektorerna ser 32 % SKUA som ett gemensamt arbetssätt. Alla rektorer uppger att de kan urskilja spår av SKUA i undervisningen, främst genom ökad användning av digitala hjälpmedel. Enligt 79 % av rektorerna används webbtjänsten Widgit Online, ett bildstöd som lärare själv kan skapa och dela till eleverna, och Inläsningstjänst med inlästa läromedel, lättlästa böcker, filmer och guider på flera språk. Lika stor del ser att läsförståelsestrategier synliggörs. Rektorerna ser också att cirkelmodellen för skrivundervisning används samt samtalsmallar och meningsstarter. 26 % ser i alla ämnen ett större fokus på att det finns språkliga mål att uppnå, inte enbart mål för att uppnå ämneskunskaper. En rektor berättar: ”Pedagogernas ökade medvetenhet har gjort att de kan planera lektionerna och dess innehåll och upplägg så att de arbetar språkstöttande och elevaktivt.” En annan rektor skriver: ”Tydligare kunskapsområdesplaneringar med språklig medvetenhet och sammanhang i alla ämnen.” Endast 16 % av rektorerna uppger att en effekt är att flerspråkighet används som resurs.

Framgångsfaktorer

Rektorerna är tydliga med att en effekt av SKUA är att de ser stort värde i att någon på den egna enheten specialutbildades av SKUA-utvecklarna för att sedan kunna leda fortbildningen lokalt. En rektor konstaterar att en framgångsfaktor var: ”Att ha en SKUA pilot på sin skola!”, en annan skriver att det var positivt med ”genomförande av lokala piloter på enheterna.” De ser också att det var bra att centrala medel bekostade SKUA-utvecklarnas nedsättning i tid. En rektors kommentar är: ”Toppen att vi hade en som höll i utbildningen och att vi fick medel till detta.” De uppskattar också att det har varit ett tydligt upplägg och konkret innehåll vid utbildningsträffarna, att det fått ta tid och att det har varit återkommande träffar.

Hållbarhet

Drygt hälften av rektorerna uppger att en effekt är att de känner behov av fortsatt externt stöd genom exempelvis centralt ledda träffar för de medverkande lärarna i SKUA-insatsen. Rektorerna beskriver också hur förstelärare, SKUA-piloter och kontaktpersoner är oerhört viktiga i arbetet med hållbarhet. Rektorer har sett vinster med att nyckelpersoner har nedsättning i tid, men det är inte tydligt om denna möjlighet kommer att ges framöver. Rektor bidrar med att skapa tid för gemensamma möten där SKUA ska hållas levande och uppger olika metoder för detta som att dela erfarenheter, få nya tips, skapa gemensamma planeringar och repetera tidigare innehåll. Flera rektorer berättar att en effekt av SKUA är att det följer med in i andra utvecklingsarbeten. En rektor skriver: ”SKUA är en del av arbetet med en likvärdig skola hos oss.”

Rektorer har förväntningar på att SKUA ska leva vidare. En rektor beskriver arbetet med SKUA: ”Skulle vilja säga att det sker inom ramen för ämneslagens utvecklingsarbete, men jag tror inte det stämmer på alla utan på vissa.” En annan rektor uttrycker: ”Det görs inte i någon strukturerad form tyvärr men däremot i vardagen. Hoppas jag.” Flertalet av rektorerna anser att SKUA redan är en levande del i undervisningen och att lärarna använder kunskaperna i klassrummen varje dag. SKUA blir en metod av flera för att nå ut till fler elever.

Vilka effekter ser de medverkande lärarna efter utbildningsinsatsen?

Samtliga lärare anser att en vinst med SKUA-insatsen är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men när det kommer till frågan om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 27 % av dem att så är fallet. En av lärarna skriver: ”Måluppfyllelsen har ökat genom att SKUA:s pedagogiska grundstenar öppnar upp så att undervisningen blir tillgänglig för alla elever i alla ämnen.” En annan lärare menar att: ”Eleverna har fått en djupare förståelse av begrepp och en förförståelse i läsning.” Av lärarna ser 55 % att SKUA har blivit ett gemensamt arbetssätt.

Alla lärare uppger att de ser effekter av SKUA i undervisningen, framför allt en ökad användning av digitala hjälpmedel med kommunlicens. Hela 91 % uppger att de ser en ökad användning, särskilt av Widgit Online och Inläsningstjänst. När det gäller konkreta SKUA-metoder, som syns i undervisningen, lyfter 82 % fram cirkelmodellen för skrivundervisning och 73 % att läsförståelsestrategier synliggörs. Av lärarna ser 45 % en användning av samtalsmallar och meningstarter och 36 % ser ett tydligt fokus på språkliga mål, men endast 18 % upplever flerspråkighet som en resurs.

Framgångsfaktorer

Majoriteten av lärarna nämner att strukturen med ansvariga lärarpiloter som handleder kollegiet efter genomförd utbildning av SKUA-utvecklare har gett goda effekter i praktiken. De anser att

det har varit ett tydligt och konkret innehåll vid utbildningsträffarna. En lärare ger sin syn på utbildningen:

SKUA:n har upplevts konkret, kollegorna har lätt kunnat ta till sig tips och idéer och arbeta med dem kommande dag/vecka. Jag upplever att kollegorna tyckt att det varit ett bra upplägg, att de känt att träffarna gett energi, inte tagit energi.

De praktiskt tillämpbara övningarna har uppskattats och lett till nya idéer och verktyg bland kollegorna. Lärarna betonar vinsten med att själva först få prova på många av momenten inom SKUA för att sedan ta verktygen vidare till kollegiet. En lärare beskriver: "Tror på idén att göra SKUA mycket och ofta, för att det ska fastna i undervisningspraktiken." De betonar även vikten av handledare som stöttar, inspirerar och driver arbetet framåt.

Lärarna lyfter även att de regelbundna träffarna med ny input har skapat en möjlighet till gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte både i kollegiet och mellan olika skolor i kommunen. Genom att utbildningsinsatsen möjliggjorde en nedsättning på 10 % kunde piloterna få tid till att delta vid utbildningstillfällena och tid för att planera, genomföra samt reflektera kring innehållet i utbildningen, vilket gjorde att de hann med sitt uppdrag.

Hållbarhet

Lärarna beskriver att de stöttats av rektor genom framför allt uppmuntran och genom att rektorerna skapat tid för arbetet i kollegiet, bekostat kurslitteraturen samt prioriterat SKUA på medarbetarsamtalet. Endast en av lärarna hade behövt mer stöttning av sin rektor för att kunna genomföra arbetet. Majoriteten av lärarna önskar en fortsättning av kontinuerliga nätverks-träffar för dem i form av föreläsningar och workshops för att få inspiration och input i arbetet med SKUA på skolorna. En lärare känner sig tillräckligt utbildad i SKUA för att fortsätta att leda arbetet i kollegiet.

När lärarna beskriver hur de jobbar för att SKUA ska leva vidare talas det mycket om regelbundna pedagogiska träffar med ett kollegialt utbyte, där de i allmänna ordalag beskriver hur man ska "ta upp" SKUA. Lärarna pratar om att reflektera, tipsa och dela erfarenheter. I några fall har förstelärare fått i uppdrag att driva arbetet. Ett uppdrag för kommande förstelärare är enligt en lärare att: "Stödja och utveckla Språk och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) på individ-, grupp- och organisationsnivå att hålla i SKUA-tänket bland kollegorna."

Det framkommer också bland lärarna att ett sätt att utveckla SKUA-arbetet är att väva in det vid exempelvis implementeringen av den nya läroplanen. En av dem delger sina tankar: "För att SKUA ska leva vidare i vårt rektorsområde behövs repetition/påminnelser om arbetsätten lite då och då. Helst då invävt i nya utvecklingsarbeten." På en skola ingår SKUA som en del av arbetet med en likvärdig skola, ett utvecklingsarbete som försteläraren driver. Två lärare uppger att de håller SKUA levande genom att själva använda SKUA och dela med sig av sina erfarenheter. Andra sätt för att hålla SKUA levande är att de utbildade lärarna fungerar som

bollplank för andra kollegor och på en skola har grupparbeten genomförts med syfte att planera upp lektioner med SKUA i fokus.

Vilka likheter och skillnader finns mellan de olika yrkesgrupperna?

Rektorer och lärare ger en likartad bild av vilka effekter de ser av insatsen. Båda yrkesgrupperna anser att en stor vinst med SKUA är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men bara cirka en femtedel uppger att de kan se det. Lärare och rektorer tar även upp att det tar tid att se resultaten av en utbildningsinsats och att man därför måste hålla i och hålla ut. En rektor beskriver: "Processer tar tid. Även små steg är en rörelse framåt. Sprida kunskaper och ge ytterligare verktyg till den pedagogiska verktygslådan." Rektorer och lärare har likartade uppfattningar om vilka effekter de kan se av SKUA i undervisningen. En intressant skillnad är dock att 82 % av lärarna ser att cirkelmodellen används i skrivundervisningen, något som bara 58 % av rektorerna såg.

Likheter och skillnader gällande framgångsfaktorerna

Både lärare och rektorer berättar att regelbundna träffar med ny input är viktigt vid en utbildningsinsats där gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte kan ske mellan olika skolor i kommunen. Vidare betonar båda yrkesgrupperna att en framgångsfaktor är att det skapades tid för de medverkande lärarna på skolorna, både för att kunna delta vid utbildningstillfällena och för att planera, genomföra samt reflektera över innehållet i utbildningen.

Båda yrkesgrupperna menar att det har varit avgörande att skolorna har kunnat bryta ner innehållet i den övergripande utbildningsinsatsen till konkreta frågor för varje arbetslag och att behoven i verksamheten har fått styra arbetsmetoder och fokusområden.

Något som både lärare och rektorer nämner som positivt med utbildningsinsatsen är dess struktur med ansvariga lärarpiloter som handleder kollegiet efter genomförd utbildning av SKUA-utvecklare. Båda yrkesgrupperna anser att det har varit ett tydligt och konkret innehåll vid utbildningsträffarna. De praktiskt tillämpbara övningarna har uppskattats och lett till nya idéer bland kollegorna.

Unikt för lärarna är att de lyfter vinsten med att själva först få prova på många av momenten inom SKUA för att sedan ta verktygen vidare till kollegiet. De betonar även vikten av handledare som stöttar, inspirerar och driver arbetet framåt.

Likheter och skillnader gällande hållbarheten

Både lärare och rektorer önskar kontinuerliga nätverksträffar för piloter i form av föreläsningar och workshops för att få inspiration i arbetet med SKUA på skolorna. En rektor beskriver behovet av nätverk: "Fortsätta gemensamma träffar för de lokala SKUA-piloterna så att de får påfyllning och kan fortsätta sprida SKUA-tanken men anpassa till de lokala förhållandena och

behoven.” Båda yrkesgrupperna är överens om att det är viktigt att skapa tid för arbetet i kollegiet och att stöd för att göra det välkomnas.

Både lärare och rektorer uppger regelbundna träffar som ett sätt att hålla arbetet vid liv. I några fall har förstelärare fått i uppdrag att driva arbetet. För många av skolorna verkar det ingå som en del i andra arbeten. Lärarna uppger att de håller SKUA levande genom att själva använda SKUA och dela med sig av sina erfarenheter. Rektorer lyfter fram SKUA-piloterna och förstelärarna som viktiga för arbetet.

Rektorer nämner också hur de kan stötta praktiskt med exempelvis litteratur och att möjliggöra tid för träffar. Båda yrkesgrupperna anser att SKUA borde vara en fråga vid medarbetarsamtalet, ett sätt att hålla arbetet levande.

Diskussion

Metoddiskussion

En utmaning i studien är att effekterna av ett utvecklingsarbete är svåra att mäta. På frågan om vilka vinster respondenterna såg svarar majoriteten att en vinst är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men vid nästa fråga om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 21 % av rektorerna och 27 % av piloterna att så är fallet. Det är svårt att redan nu säga hur SKUA-insatsen har stärkt lärarprofessionen, som i sin tur utvecklat undervisningen för eleverna, och om elevernas måluppfyllelse ökat. Hur kan man mäta måluppfyllelse? Det är något jag funderat på både före, under och efter studiens genomförande. För att inte SKUA-fortbildningen ska riskera att bli en aktivitetsfälla snarare än en långsiktig förändring är det enligt Timperley (2013) viktigt att kunna visa på framgång och bättre resultat i närtid. Att avgöra framgång med hjälp av elevtester, screening och mätningar ger inte heller ett entydigt svar. Lärare behöver utveckla förmågan att bedöma elevernas lärande i närtid, på lektionsbasis och veckobasis. Den typen av uppgifter blir avgörande för att få riktig kvalitet i ett utvecklingsarbete.

Resultaten på olika skolor varierar förmodligen beroende på om kollegiet utbildats av SKUA-utvecklare eller av SKUA-piloter. SKUA-piloterna har haft olika fokusområden som de sedan utvecklat vidare på den egna skolan, medan de lärare som direkt utbildats av SKUA-utvecklarna har fått en bredare utbildning, dock under en kortare tid. Önskvärt vore att SKUA-utvecklarna hade kunnat utbilda samtliga lärare i Piteå kommuns grundskolor för att få en mer likvärdig utbildning, men det hade tagit för lång tid. Alternativet med SKUA-piloter blev en framgångsrik lösning då rektorer och piloter skapat sina egna processer på skolorna som förhoppningsvis lever vidare som en del i andra utvecklingsarbeten.

Om jag skulle göra om denna studie hade jag kompletterat enkäten med semistrukturerade gruppintervjuer för att öka trovärdigheten och fördjupa datainsamlingen. I enkäten skulle jag också ha ställt fler öppna frågor då jag upplevde att de bidrog till resultaten i större utsträckning än de fasta svarsalternativen.

Resultatdiskussion

Efter att ha analyserat resultaten av lärar- och rektorsenkäterna kan jag se att lärarnas beskrivningar av SKUA-insatsens effekter väl överensstämmer med rektorernas uppfattningar. En tänkbar orsak till det skulle kunna vara att lärare och rektorer tillsammans har planerat SKUA-insatsen och deltagit vid SKUA-träffarna med kollegiet.

Båda yrkesgrupperna har likartade uppfattningar om vilka effekter de kan se av SKUA i undervisningen, men en intressant skillnad är att 82 % av lärarna ser att cirkelmodellen används i skrivundervisningen, något som bara 58 % av rektorerna såg. En tänkbar förklaring till detta skulle kunna vara att lärarna använder namn på metoder som inte rektorerna känner till eller att lärarna har bättre kännedom om vilka undervisningsmetoder som förekommer i praktiken. Jag drar slutsatsen att lärarna i sin profession har utvecklat ett eget språk som inte alltid rektorerna känner till, vilket kan skapa en språkbarriär.

En framgångsfaktor för både lärare och rektorer är regelbundna träffar vid utbildningsinsatser där gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte kan ske både på den enskilda skolan och mellan olika skolor i kommunen. Nyckeln till lärande och utveckling är enligt Carlgren (2015) och Strandberg (2006) kommunikation och interaktion. Halliday (1998) ser språk som något som vi skapar innebörd och mening med, språket används och utvecklas i sociala och kulturella sammanhang. Vygotskijs sociokulturella teori bygger på att allt lärande är primärt socialt i den meningen att utveckling har sitt ursprung i individens samverkan med andra i sociala aktiviteter med någon typ av stöd eller verktyg utifrån. För att på sikt kunna agera självständigt behöver vi förebilder, modeller och stöd (Vygotskij, 2001). I vår roll som SKUA-utvecklare har vi stöttat och gett lärarna och rektorer verktyg och olika modeller för att de sedan i sin tur ska kunna stötta elever och kollegor på den egna skolan. Detta har varit uppskattat bland båda yrkesgrupperna då det har skapat trygghet för lärarna att först få prova SKUA själva och för rektorerna att likvärdigheten ökat för utbildningsinsatsen bland kommunens grundskolor.

De kollegiala samtalen med reflektion i centrum har främjat både mitt och lärarnas utbyte av erfarenheter och kunskaper. Rektorernas roll har varit avgörande för de praktiska och organisatoriska resurserna i fortbildningsinsatsen. De har skapat förutsättningar för lärarna att delta i utbildningen och på ett hållbart sätt främjat lärarnas professionella lärande. En annan framgångsfaktor är, enligt båda yrkesgrupperna, att skolorna har kunnat bryta ner innehållet i den övergripande utbildningsinsatsen till konkreta frågor för varje arbetslag och att behoven i verksamheten har fått styra arbetsmetoder och fokusområden. Utbildningsinsatser ska komma

ur ett bottom-up-perspektiv enligt respondenterna, vilket även Timperley (2013) betonar då hon anser att skolutvecklingsinsatser ska ha sin grund i specifika problem i verkligheten. Timperley (2013) skriver vidare att för att kunna uppnå kontinuerliga förbättringar och för att undvika att fortbildningsinsatser blir aktivitetsfällor måste man hitta system för att avgöra om förändringarna är effektiva medan de äger rum och inte i en avlägsen framtid. För Piteå kommuns del hade vi ingen plan för resultatuppföljning på elevnivå och därför fanns den risken. Min bedömning efter avslutad utbildningsinsats är att SKUA har blivit en del av andra utvecklingsarbeten ute på skolorna, ett övergripande paraply, och att både lärare och rektorer arbetar för att hålla SKUA levande på olika sätt. Kanske möjliggörs chansen till långsiktighet när kompetensen finns på den egna skolan? Vissa rektorer tar upp SKUA vid medarbetarsamtalen och fortsätter att utbilda personal på skolan.

Med utgångspunkt i resultaten som framkommit är det troligt att denna insats kan leda till en ökad måluppfyllelse för grundskolans elever. Respondenterna har utarbetat strategier för hur SKUA ska kunna leva vidare på skolorna. En viktig del i detta arbete är rektorernas stöttning av lärarnas arbete. Det skulle sannolikt gynna verksamheten om SKUA skulle ingå i det systematiska kvalitetsarbetet (SKA), ett sätt att hålla i och hålla ut långsiktigt, men i denna studie nämner ingen av rektorerna den möjligheten. Det är angeläget att ledningen i de olika verksamheterna arbetar vidare med frågan om hur forskning och systematiskt kvalitetsarbete kan berika varandra så att skolutveckling gynnas.

Bergmark och Hansson (2021) betonar att det är viktigt med ledarskapet, både rektors och mellanledares roll och arbete, för att skapa en skola på vetenskaplig grund. SKUA-insatsen visar att båda parter har strategier för att genomföra uppdraget, men jag kan samtidigt se ett behov av att höja den vetenskapliga kunskapsnivån hos både lärare och rektorer. Jag ser att grupperna efterfrågar kompetensutveckling inom områdena forskning och utveckling. De behöver fler verktyg för att begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt ska kunna omsättas i praktiken. I SKUA-utbildningen för lärarna gick vi SKUA-utvecklare igenom teorierna som SKUA bygger på, men vi hade kunnat diskutera kopplingarna till teorierna mer explicit för att bidra till att öka lärarnas vetenskapliga kompetens.

Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl., s. 547–578.) Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). *Skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen*. Studentlitteratur.
- Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s.77–101.

- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet, Rapport 6:2010.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Natur & Kultur.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dysthe, O., & Igländ, M-A. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa lärprocesser. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.75–94). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018a). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018b). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).
- Halliday, M.A.K. (1998). Things and relations. I: J.R. Martin & R. Weel (Red.), *Reading science, critical and functional Perspectives on Discourses of Science* (s. 185–236). Routledge.
- Johansson, B., & Sandell, Ring, A. (2015). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken* (4 uppl.). Hallgren & Fallgren.
- Kalman, H. (2006). Metod och etiska överväganden. I: L. Eskilsson & H. Kalman (Red.), *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande* (s. 18–23). Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.
- Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. [Licentiatavhandling, Malmö universitet].
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. [Doktorsavhandling. Malmö universitet].
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 605–631). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 481–418). Studentlitteratur.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I: N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37–80). Natur & Kultur.
- Nilsson, F. J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholms universitet.
- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 579–604). Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap – Språklig beredskap*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Schoonenboom, J., & Johnson, R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Skolverket (2011a). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket.
- Stehagen, H. (2014). *Språk i alla ämnen: handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning*. Gothia fortbildning.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins – Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].



KONTAKT

Ulrika Bergmark

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun