

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Forskningscirkelns möten som idégivare för språkutvecklande  
arbetsätt

Sören Andersson

Magisteruppsats, 15 hp  
Inom Masterprogrammen i svenska som andraspråk  
Svenska som andraspråk  
Vt 2010  
Handledare: Tore Otterup

## Sammandrag

I denna uppsats behandlas hur diskussionen inom en forskningscirkel kan öka kunskapen om språkutvecklande arbetssätt hos pedagoger på en vuxenutbildning. Inom forskningscirkelns ram har pedagogerna studerat sin undervisning utifrån ett aktionsforskningsperspektiv. Pedagogerna har gjort förändrande aktioner i sin undervisning, observerat dem och beskrivit dem på forskningscirkelns möten.

På mötena har aktionerna analyserats med en av cirkelledaren utarbetad diskussionsmall. Denna mall består av fyra frågor som medför att alla deltagare i turordning kommer med reflektioner och analys på det beskrivna, innan en mer öppen diskussion kan ta vid.

Mötena har spelats in med ljud och bild och dessa har sedan analyserats och transkriberats. I analysen används begreppet utvecklande moment för det som sker i diskussionen. Analysen visar att de olika utvecklande momenten kan beskrivas med hjälp av fem kategorier. Många aktioner blir fördjupade med de tre kategorierna: motsägelse, bekräftelse och/eller fördjupning av det som beskrivits i aktionen. Dessa tre kategorier beskriver hur samspelet sker mellan cirkeldeltagarna. Dessutom visar det sig att det ofta förekommer en förhandling mellan cirkeldeltagare och cirkelledaren om hur diskussionsmallen ska användas. Kategorin förhandling om frågan används vid diskussioner om hur frågan i frågemallen ska formuleras. Den femte kategorin används när det handlar om förhandling om innehållet. Denna förhandling uppstår när deltagare inte har förstått den beskrivna aktionen eller vill veta mer om den beskrivna aktionen.

En slutsats som kan dras av undersökningen är att diskussionsmallen i den aktuella kontexten skapar ett fokus mot den beskrivna aktionen och det som ska diskuteras, vilket i sin tur ger en ökad möjlighet för cirkeldeltagarna att komma på många olika tolkningar och analyser av den aktion som beskrivits. Detta gör att ny kunskap om språkutvecklande arbetssätt kan skapas inom forskningscirkeln.

Nyckelord: forskningscirkel, aktionsforskning,  
Språkutvecklande arbetssätt,  
Vuxenundervisning, språk- och kunskapsutveckling

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Syfte .....	3
3. Tidigare forskning .....	3
3.1. Forskningscirkeln .....	3
3.2. Aktionsforskning .....	5
3.3. Språkutvecklande arbetssätt .....	6
4. Material och metod .....	8
4.1. Metoden i forskningscirkeln .....	9
4.2. Metoden för analysen .....	11
4.3. Forskningscirkelns deltagare .....	12
5. Resultatredovisning och analys .....	13
5.1. Analys 1 .....	14
5.2. Kategorisering utifrån resultatredovisning och analys .....	21
5.3. Utvecklande moment .....	22
5.3.1. Utvecklande moment – Fördjupning .....	22
5.3.2. Utvecklande moment – Motsägelse .....	24
5.3.2. Utvecklande moment – Bekräftelse .....	25
5.3.4. Utvecklande moment – Förhandling om frågan .....	26
5.3.5. Utvecklande moment – Förhandling om innehåll .....	27
6. Slutdiskussion.....	29
Litteraturförteckning .....	32

## 1. Inledning

Inom vuxenutbildningen finns det ett stort antal elever med ett annat modersmål än svenska. Detta ställer nya krav på de utbildningsorganisationer som byggts upp utifrån en grundsyn att deltagarna huvudsakligen har en bakgrund med svenska som modersmål. Deltagarna med utländsk bakgrund har kommit olika långt i sin andraspråksutveckling på svenska, vilket också ställer ökade krav på en undervisning som inte enbart ser till ämnet utan också har ett delfokus på kursdeltagarnas andraspråksutveckling. Ett samarbete mellan olika lärare brukar här framhållas som en viktig del i utvecklingen av en utbildningsorganisations förmåga att förändra undervisningen mot ett språkutvecklande arbetssätt.

Jag har som lärare från Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet lett många kompetensutvecklingskurser för pedagoger på olika skolor och utbildningsanordnare i Västra Götaland. Kurserna har bedrivits på olika nivåer inom förskola, grundskola, vuxenutbildning men alla har haft målet att öka kunskapen om andraspråkinläring och språkutvecklande arbetssätt med fokus på de flerspråkiga eleverna. Kursernas utvärderingar och pedagogernas uppgiftsinlämningar visar att kurserna ger det önskade resultatet, d v s de ökar pedagogernas kunskap om andraspråksutveckling och ger förmåga att arbeta mer språkutvecklande.

Jag undrar dock ofta hur det går efter kursens slut, hur fungerar det på skolan ett år efteråt? Ibland träffar jag pedagoger som varit deltagare i en kurs och inte sällan talar de då mer om nedskärningar, omplaceringar och andra saker när de får frågan om hur det går med fortsättningen av det språkutvecklande arbetssättet. Ofta har jag då känt att det skulle vara intressant att pröva på att arbeta mer långsiktigt på en skola, att förlägga en mer långvarig och långsiktig tid hos pedagoger, än en enstaka kurs eller föreläsning, för att kunna implementera det språkutvecklande arbetssättet mer genomgripande. Ytterligare ett skäl till att man kan diskutera hur väl en sådan kurs kan bidra till en förändring mot ett ökat språkutvecklande arbetssätt, är att de kurserna oftast utgår från ett top-downperspektiv med en fastställd kurslitteratur med förebildstexter av olika forskare som pedagogerna förhoppningsvis ska finna intressanta och senare använda i sin praktik. Detta ger också en fundering om hur ett samarbete skulle kunna se ut som mer utgår från pedagogernas och den lokala utbildarens behov och intressen, d v s ett försök till ett bottom-upperspektiv.

På den vuxenutbildning som undersöks i denna uppsats har ett stort antal deltagare (elever) svenska språket som sitt andraspråk. Under 2009 fick pedagogerna på vuxenutbildningen möjlighet att delta i en kompetensutveckling i regi av Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Kompetensutvecklingen skedde i två kurser mellan mars och oktober:

- Att undervisa i svenska som andraspråk (För lärare i svenska och svenska som andraspråk)
- Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet (För andra lärare och annan personal)

Kurserna leddes av två lärare från Institutet för Svenska som Andraspråk (del av Institutionen för svenska språket) vid Göteborgs universitet. I kurserna deltog sammanlagt ett trettiotal pedagoger. Båda kurserna var på 7,5 högskolepoäng och de examinerades med en muntlig och skriftlig uppgift där pedagogerna skulle använda ett språkutvecklande arbetssätt i sin egen undervisning och beskriva och analysera detta.

Under kursens gång ökade pedagogernas kunskap om andraspråksutveckling och om det ökade behovet av språkutvecklande arbetssätt. För att vidare utveckla pedagogernas kunskap och kraftfullare implementera det språkutvecklande arbetssättet initierades ett samarbete med Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och ledningen för vuxenutbildningen. Detta samarbete ledde till starten av två forskningscirkel under hösten 2009, som intresserade pedagoger på vuxenutbildningen kunde anmäla sig till. Vid starten av forskningscirkelarna deltog nio pedagoger sammanlagt. Jag fick ansvaret för en av forskningscirkelarna med fyra cirkeldeltagare, och det är arbetet i denna forskningscirkel som uppsatsen behandlar.

I forskningscirkeln lär deltagarna tillsammans i diskussioner vilket ska ge nya infallsvinklar på deras undervisning och därmed ge ökade förutsättningar att införa ett språkutvecklande arbetssätt. Detta bör vara speciellt fruktbart i denna grupp pedagoger, eftersom det fokus som väcktes med kursen som pedagogerna deltog i, bör bli mer fördjupat i forskningscirkeln. Ett lärande uppstår alltså när pedagogerna möts i forskningscirkelns diskussion, genom att många nya uppslag väcks som leder till nya tankar – sådana tankekedjor gör att pedagogerna tillsammans kan lära mer än vad de skulle kunna göra som enskilda personer. Samtalet och diskussionen kan på detta sätt skapa en stor

drivkraft, och bidra till en utveckling mot en förändrad undervisning, med fokus på språkutvecklande arbetssätt och andraspråsutveckling.

## **2. Syfte**

Syftet med uppsatsen är att undersöka om forskningscirkeln leder till ökade kunskaper om språkutvecklande arbetssätt hos de deltagande pedagogerna. I cirkeln presenterar cirkeldeltagarna sina observationer av sin egen eller andras undervisning, och därefter tolkar och analyserar alla deltagare i cirkeln det som skett i undervisningen. Tolkningen och analysen leds av cirkelledaren med hjälp av olika frågeställningar som enligt en uppgjord turordning ställs till cirkelns deltagare. Den specifika frågan som ligger till grund för undersökningen är: På vilket sätt kan frågeställningar i diskussionen i forskningscirkeln bidra till att fördjupa förståelsen av språkutvecklande arbetssätt?

## **3. Tidigare forskning**

Uppsatsen har sin bakgrund i tre inriktningar inom andraspråksforskningen och den pedagogiska forskningen: forskningscirkeln, aktionsforskning och forskning om språkutvecklande arbetssätt. Jag ger i detta kapitel en kort beskrivning av dessa inriktningar utifrån den litteratur som valts ut för arbetet med uppsatsen.

Inom forskningen om språkutvecklande arbetssätt används ofta ordet elev för den som lär sitt andraspråk. Jag använder omväxlande och synonymt orden elev och deltagare för denna kategori i detta kapitel. Jag är medveten om att ordet deltagare används och föredras inom vuxenutbildning men i just detta kapitel beskrivs förhållanden och arbetssätt som gäller för både elever i grundskola och gymnasium och deltagare i vuxenutbildning.

### **3.1 Forskningscirkeln**

Forskningscirkeln är en form av mötesplats mellan skolans och utbildningens mer praktiskt inriktade värld, och Högskolan/universitetets mer teoretiskt inriktade värld. Forskningscirkeln har utvecklats utifrån studiecirkelns arbetssätt. Persson (2008) beskriver forskningscirkeln som en mötesplats för ömsesidigt lärande mellan

Högskola och skola. Högskolan bistår med teoretisk kunskap utifrån forskning och den undervisning som bedrivs på Högskolan. I cirkelarbetet får den ansvariga universitetsläraren kunskap om skolans praktiska utbildning, lärande och lärarnas arbete. Denna nya kunskap kan sedan spridas vidare in i Högskolans område. Skolan ger kunskap om förhållanden i den praktiska utbildningen och får kunskap om teorier om lärande och andra undervisningsätt av Högskolan.

Ett av målen med forskningscirkeln är att cirkeldeltagarna ska göra någon typ av produkt där de redovisar sin nya kunskap, ”detta kan vara en rapport, en bok, en utställning en film./.../. Vi har sett produkten som väldigt viktig för presentation och spridning av resultatet från forskningscirkelarna” (Persson 2008: 20). Denna nya kunskap kan på så sätt spridas vidare av de deltagande lärarna till arbetslag, skolan och i förlängningen till det omgivande samhället. Forskningscirkelns möte ges här en vidare betydelse. Mötet och interaktionen sätter igång en större process med en ökad spridning av meningsutbytet mellan aktörerna än bara den direkta interaktion och kunskapsförmedling som sker i den enskilda cirkeln mellan dess individuella aktörer (Persson 2008).

I det praktiska arbetet i cirkeln ska lärarna undersöka, beskriva och analysera problem och frågor de själva formulerat kring undervisningen. Den forskning som sker i cirkeln ska utgå från lärarnas egna undervisning, från det egna klassrummet, och leda till undersökningar som tolkas och diskuteras av samtliga deltagande lärare i cirkeln. I denna diskussion uppstår en dialog där de olika deltagarnas erfarenheter och kompetenser kommer till uttryck (Persson 2008).

I Godhe (2009) får man följa hur en pedagog utvecklar en idé i en forskningscirkel ända till den produkt som är målet för forskningscirkelns arbete. I Godhes fall är produkten en artikel som visar hur flerspråkiga elever kan utveckla sin förmåga att berätta med hjälp av storyboard. Forskningscirkelns arbetssätt är praxisorienterat och forskningen ska leda till en produkt av något slag. I detta fall blir produkten såväl ett nytt arbetssätt för de elever som Godhe undervisar i och forskar om, som en text i en antologi där olika pedagoger visar hur man kan arbeta med språkutveckling och interkulturellt lärande med fokus på flerspråkiga elever.

### 3.2 Aktionsforskning

Aktionsforskning är en praxisinriktad gren inom den pedagogiska forskningen. Rönnerman beskriver att dess ”Centrala moment blir att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker” (2004: 13). Praktiken spelar alltså en stor roll i denna forskning där både iscensättningen av handlingen (aktionen) och reflektionen över handlingen (aktionen) ger en möjlighet både till att själva handlingen och förändringen kommer till stånd och en förståelse av hur denna handling och förändring sker. Detta ger en större utveckling av praktikerns förståelse av sin egen situation och fler möjligheter att agera utifrån denna ökade förståelse.

Utforskandet av den egna praktiken är alltså starkt framhävd inom aktionsforskning. Detta ”gör att aktionsforskning kan ses ur ett ’bottom-up’-perspektiv, vilket innebär att det är praktiken själv som ställer frågorna och agerar för en förändring. Detta skiljer sig från ett s.k ’top-down’-perspektiv, som då innebär att någon annan beslutar vad som ska ske i verksamheten” (Rönnerman 2004: 14). I denna praktikerstyrda process kan ett samarbete mellan en forskare och praktiken också finnas för att ta tillvara på de kompetenser som finns hos båda parter. Forskningens roll är då att bidra med teorier och analysverktyg. I denna uppsats bidrar forskningen med teorier om exempelvis språkutvecklande arbetssätt och de analysverktyg som finns i den frågemall som utarbetats utifrån de frågor om tolkning av undervisning som finns i Gebhard & Oprandy (2005).

Rönnerman betonar att pedagogens egen praktik ska vara i fokus inom aktionsforskning. Hon menar också att generella forskningsresultat från stora studier inte alltid behöver vara lika tydliga i den egna praktiken, vilket innebär att den egna praktikens roll framhävs starkt. Det är även viktigt att förstå att olika praktiker skiljer sig från varandra. Detta medför att de resultat som kommer från aktionsforskning inte är direkt överförbara till andra praktiker. Men resultaten från aktionsforskning är viktiga som ”referens till det egna arbetet och man kan därmed förhålla sig till dem genom att se skillnader och olikheter” (Rönnerman 2004:15).

Gebhard & Oprandy (2005) menar att aktionsforskning kan vara ett stort stöd för pedagoger som vill utforska tankar och bakgrund till sin undervisning. I denna form blir aktionsforskning ett sätt att se och förstå hur man arbetar och hur det påverkar elever, pedagoger och



undervisning. I det praktiska arbetet beskrivs hur läraren ska arbeta i olika steg för att genomföra sina undersökningar. Läraren ska:

- ha ett mål att undersöka i sin egen undervisning eller ett undervisningsproblem
- planera en aktion i sin egen undervisning
- genomföra denna aktion
- observera denna aktion
- beskriva denna aktion
- reflektera över och tolka denna aktion
- klart notera de nya frågor som uppstår efter tolkningen av denna aktion, och arbeta vidare med dessa frågor i nya aktioner
- rapportera vidare i någon form

(fritt efter Gebhard & Oprandy, 2005)

Gebhard & Oprandy betonar att denna utforskning av undervisningen ska ske deskriptivt och att steget med observation och beskrivning ska föregå reflektion och tolkning. Detta ska man göra för att utforskandet av undervisningen och aktionen ska ge så många olika reflektioner och tolkningar som möjligt. Om en tolkning presenteras i beskrivningen av observationen är det risk för att andra diskussionsdeltagare blir fastlåsta av en tidig tolkning av aktionen (2005).

### **3.3 Språkutvecklande arbetssätt**

Språkutvecklande arbetssätt är ett samlingsnamn för en mängd olika inriktningar inom andraspråksforskningen. Gemensamt för dem är att de med olika medel försöker fokusera undervisningen mot en ökad språkutveckling för den flerspråkiga eleven. Under senare tid har forskningen om språkutvecklande arbetssätt mer och mer satt eleven i fokus och sett på hur hon/han ska kunna utveckla sitt språk i samarbete med de ämnen som samtidigt studeras. Om man exempelvis utgår från en grundskoleelev, så forskar man inte bara på hur eleven ska lära sig svenska som andraspråk inom ämnet svenska som andraspråk, utan fokus ligger i allt större utsträckning på hur eleven under sin skoltid ska lära språk inom sin ämnesundervisning, ofta i samarbete med sitt svenskämne.

Grunden till denna utvidgning i synen på elevens språkutveckling ligger i det ökade fokuset på samarbetsinlärning och en syn på lärande som kommer till uttryck i den sociokulturella inlärningsteori som baseras på Vygotskijs forskning om mänsklig språk- och

kunskapsutveckling (1978). I Vygotskijs forskning är begreppet *den närmaste utvecklingszonen* centralt. Zonen är det kognitiva avstånd som finns hos barnet (eleven/deltagaren) mellan det hon/han kan göra själv och det barnet (eleven/deltagaren) kan göra med hjälp av en mer erfaren persons tillfälliga stöd. För detta tillfälliga stöd finns det en term inom andraspråksforskningen: *stöttning* (Bruner 1978, Gibbons 2006). Stöttning ”är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleven mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse.” (Gibbons 2006: 29). För att kunna stötta på detta sätt ska pedagogen och eleven vara i den närmaste utvecklingszonen, det är då eleven lär sig. Stöttning och den närmaste utvecklingszonen ger en ny infallsvinkel på undervisningen av elever med andraspråk. Med stöttning undviks ett fokus på förenklade uppgifter i en avskild språkundervisning, istället ska elevens hela skoltid tas tillvara för ett samtidigt lärande av språk och ämnen. Detta ställer förstås krav på nya arbetsformer hos pedagoger och nya mötesplatser inom skolans ämnen (Gibbons 2006).

Många forskare betonar grupparbetets viktiga roll i lärande av språk och ämne. Grupparbetena ska ha en klar struktur för att främja samarbetsinlärning och gruppmedlemmarna behöver ha klara roller (Gröning 1996). Gibbons menar att instruktionerna för ett grupparbete ska vara tydliga, att alla i en grupp ska vara engagerade och att ”Ett grupparbete ska *kräva* att eleverna talar med varandra, inte bara *uppmuntra* dem till att göra det” (Gibbons 2006: 45). Lindberg (2005) visar att lärare kan utveckla många gruppaktiviteter som leder fram till olika samtalssituationer för att stimulera elevernas språkutveckling.

Inom genrepedagogiken utgår man från att språket i ämnet är bestämt av innehållet i ämnet, och att lärandet av språket och ämnet är genrebundet och samverkar med varandra (Kuyumcu 2004). Detta ger ett språkligt fokus på kunskapsutvecklingen hos eleven, såväl när det gäller elevens förståelse av ämnet (läsa, lyssna) som när det handlar om elevens produktion av ämnets språk (tala, skriva) Med denna språksyn beror språkutvecklingen på hur och i vilka sammanhang som eleven får använda och lära språket, vilket i förlängningen ger ett ökat stöd för att språkinlärning ska ske i meningsfulla sammanhang (Gibbons 2006).

Men även andra inriktningar inom andraspråksforskningen betonar utgångspunkten i elevens hela skoltid som en grund för språkinlärning. Några exempel är Cummins (1996) teorier om kunskapsrelaterad språkbehärskning och andraspråksutveckling, Short (2005) med en modell för hur man kan undersöka och upptäcka språket i ett ämne och Hajer (2004) med utökade interaktionsmönster som bidragande del i språkutveckling. Dessa forskare betonar kraftigt alla lärares ansvar för

de flerspråkiga elevernas språkutveckling, det hänger inte bara på läraren i språkämnets svenska som andraspråk.

Sellgren (2005) ger en sammanfattning av de argument som forskare inom forskningsfältet språkutvecklande arbetssätt utgår från när de argumenterar för att en integrering av andraspråksundervisning och ämnesundervisning är nödvändig:

- Språk lärs bäst i ett meningsfullt sammanhang där språket används till något, d v s som man gör i ämnesundervisningen.
- Det tar lång tid att uppnå hög nivå i den kunskapsrelaterade språkbehärskningen, d v s den nivå som krävs för att kunna studera i skolan (de flesta forskare talar om en tid på 5-7 år). Samarbetet behövs därför för att snabbare komma in i skolans språk.
- Den separerade språkundervisningen är otillräcklig, och det finns en risk för att kopplingen till skolans språk inte blir tillräckligt stark.
- Ömsesidig förbättring av språk och ämne om det finns ett samtidigt fokus på innehåll och språk.
- alla elever gynnas av kulturell och språklig mångfald.

(fritt efter Sellgren 2005)

Många forskare pekar på att det språkutvecklande arbetssättet grundar sig på ett utökat samarbete mellan olika lärare. Detta gynnar den flerspråkiga elevens möjlighet att upptäcka språket i alla ämnen och därmed få en snabbare språk- och kunskapsutveckling (Sellgren 2005).

## 4. Material och metod

Materialet består ursprungligen av inspelningar från sex möten i en forskningscirkel. När de två forskningscirkelarna startade var det en viss turbulens i delar av gruppen pedagoger. Detta medförde att några slutade i forskningscirkeln, vilket i sin tur ledde till att grupperna i de två cirkelarna måste ändras under de tre första cirkelmötena och att arbetet med att implementera och förklara arbetssättet i forskningscirkeln tog längre tid än vad som hade planerats. På grund av dessa oförutsedda händelser består det material som analyserats och använts i undersökningen av inspelningar från de tre sista mötena i

forskningscirkeln. Sammanlagt blev det sju aktioner/observationer som analyserades enligt frågemallen i forskningscirkeln.

Mötena har spelats in både med en digital ljudupptagning och en videospelning. Ljudupptagningen har sedan överförts från ett minne till en dator. Videospelningen har skett på miniband som sedan överförts av en tekniker till dvd-skivor. Jag har lyssnat på ljudupptagningarna och sett på dvd-skivorna och därefter transkriberat dialogerna. Jag har inte skrivit ner en detaljerad transkription utan skrivit ner dialogerna med fokus på innehåll och vad deltagarna säger. Därefter har jag läst igenom dialogerna och sett på dvd-skivorna för att finna utvecklande moment i mötena som jag därefter analyserat utförligare. Med utvecklande moment menar jag dialoger där en fördjupning av det sagda märks med fokus på språkutvecklande arbetssätt, språkutveckling eller något annat utvecklande i diskussionen, exempelvis att något nytt förs in i kontexten av de diskuterande.

Videospelningen har använts för att se hur cirkelledaren och cirkeldeltagarna använder kroppsspråket för att understryka vad som sägs, och även för att i efterhand se vem det talade ordet riktas till. Eftersom det som fokuseras är vad pedagogerna yttrar under mötena, så har transkriptionen skrivits ned på ett skriftspråksliknande sätt för att betona och förtydliga betydelsen i diskussionen.

Som deltagare i en forskningscirkel är jag också en del av dialogen och interaktionen under mötena. Detta kan leda till problem vid analysen av det som sker i forskningscirkeln. För att distansera mig från situationen och materialet har jag spelat in mötena med ljud och bild. Sedan har jag väntat några veckor innan jag har börjat ta mig an, transkribera och analysera dem. Detta har hjälpt mig att på ett mer distanserat sätt betrakta och analysera det som har hänt under forskningscirkelns möten.

#### **4.1 Metoden i forskningscirkeln**

I forskningscirkeln har diskussionen skett utifrån fyra frågor i Gebhard & Oprandy (2005, sid 53 och 68) som jag har översatt. Sedan har jag utarbetat en diskussionsmall där frågorna har satts in i ett fast mönster. Denna mall har följts under diskussionen runt varje cirkeldeltagares aktion/observation. Tanken är att detta bör kunna ge en samlad och strukturerad analys med många utvecklande moment, i och med att alla cirkeldeltagare får ge sin egen syn på en beskriven aktion. Den cirkeldeltagare som redovisat sin aktion ger också sina svar på

responsen enligt diskussionsmallen. I uppsatsen benämns denna mall för både diskussionsmall och frågemall.

I forskningscirkeln har pedagogerna haft som uppgift att göra aktioner i sin undervisning före cirkelmötena. Aktionen innebär en förändring av pedagogens undervisning mot ett mer språkutvecklande arbetssätt. Denna aktion ska på något sätt spelas in eller observeras av en kollega, d v s man ska i observationen se vad som händer i aktionen och på något sätt dokumentera denna observation. Gebhard & Oprandy (2005) menar att det är bäst om man spelar in sin aktion eller låter en kollega observera aktionen och anteckna. Ibland har cirkeldeltagarna varit tvungna att observera sig själva vid undervisning, på grund av tidsbrist bland kollegor. Detta är förstås inte optimalt men det visade sig att även egenobserverade aktioner ledde till diskussioner med utvecklande moment (se exempel i 5.3.3).

Observationen ska beskrivas av pedagogen på forskningscirkelns möte, men utan att pedagogen kommer med djupa förklaringar eller analyser, enbart det som hände under aktionen ska vara i fokus för beskrivningen. Därefter ställer cirkelledaren två frågor till den cirkeldeltagare som sitter närmast den som beskrivit sin observation. Den första frågan lyder:

1. Genom denna undervisning/aktion, hur skapas möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?

Ledaren av cirkeln bestämmer här vad som ska sägas i det tomma fältet. Cirkeldeltagaren ger sedan ett svar på frågan utifrån vad hon anser. Tiden för svaret är obegränsad. Efter svaret ställer cirkelledaren den andra frågan till samma deltagare:

2. Genom denna undervisning/aktion, hur blockeras möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?

Efter svaren på de två frågorna ställer ledaren för forskningscirkeln en fråga till den cirkeldeltagare som utförde och beskrev aktionen:

Hur ställer du dig till det som din kollega säger?

Efter denna fråga kan sedan en mer dialogartad diskussion uppstå mellan de två cirkeldeltagarna, och även andra cirkeldeltagare kan göra inlägg i diskussionen. Efter denna första omgång av respons från en cirkeldeltagare får nästa cirkeldeltagare ge respons på samma

aktion/observation efter samma mönster. På detta sätt går man laget runt tills alla cirkeldeltagarna fått frågorna (Hur skapas...? / Hur blockeras....?) på samma aktion/observation

Efter den totala responsgenomgången av en cirkeldeltagares aktion/observation ställer ledaren för forskningscirkeln två nya frågor till den cirkeldeltagare som presenterat sin observation:

1. Vad vet du nu som du inte visste förut?

Även här kan andra cirkeldeltagare vara med och diskutera svaret vidare.

2. Är du närmare en lösning på problemet?

Även här kan andra cirkeldeltagare vara med och diskutera svaret vidare.

Efter svaren på de två sista frågorna går ordet till nästa cirkeldeltagare som först får presentera sin observation med efterföljande tolkning av sina forskningscirkelkollegor enligt samma mall som ovan. På detta sätt går man laget runt i cirkeln tills alla fått sina aktioner/observationer analyserade.

#### **4.2 Metoden för analysen**

Ett fokus i analysen av materialet ligger i att se hur pedagogerna utvecklar och fördjupar sina tankar om språkutvecklande arbetssätt. Utvecklingen kan finnas i svaren på frågorna, i dialogen mellan två cirkeldeltagare eller i den utökade diskussion som kan uppstå mellan flera cirkeldeltagare, eller i de inlägg som ledaren för cirkeln kan bistå med. Ett annat fokus finns i att se hur diskussionen utifrån diskussionsmallen kan ge upphov till andra sätt att utforma diskussionen och utveckla mallen. I analysen beskrivs vilka olika typer av svar och repliker som kommer på de frågor som cirkelledaren ställer och i diskussionen mellan cirkeldeltagarna.

Undersökningen är kvalitativ och utforskande till sin karaktär. Bryman skriver att den mest kända kvalitativa metoden ”är deltagande observation som innebär att forskaren under lång tid ägnar sig helt åt undersökningsspersonerna i syfte att få en heltäckande och djupgående bild av undersökningsspersonerna i syfte att få en heltäckande och djupgående bild av gruppen, organisationen, institutionen eller vad det nu är som ska studeras” (1997: 58). Inom ramen för en magisteruppsats

kan givetvis bara en bråkdel av denna långa tid läggas ner, men grundtanken är ändå att skapa en så heltäckande och djup bild som möjligt av hur pedagogerna arbetar med de språkutvecklande arbetssätten utifrån forskningscirkeln och aktionsforskningens undersökande frågeställningar. Eftersom resultatet skapas i en specifik kontext och med få deltagare, är det inte generaliserbart för alla lärares och skolors tankar om språkutvecklande arbetssätt.

I resultatredovisningen analyseras de cirkelträffar där diskussionen om cirkeldeltagarnas aktioner bestämdes av frågemallen som cirkelledaren utarbetat. Inspelningarna har transkriberats och lästs igenom ett antal gånger. I analysen presenteras först kursdeltagarens aktion i undervisningen och därefter följer analysen av deltagarnas diskussion utifrån de frågor som cirkelledaren ställer. Vid genomläsningen av transkriptionerna har några utvecklande moment upptäckts i diskussionen. De utvecklande momenten kategoriseras och diskuteras i analysen. Denna kategorisering av momenten ligger sedan till grund för vidare behandling i kapitlet slutdiskussion.

I analysen benämns lärarna i undersökningen med fingerade namn. Jag benämns som cirkelledare och får förkortningen cl. De personer som lärarna undervisar benämns som deltagare eller studerande. Alla cirkeldeltagare och deltagare/studerande har informerats om undersökningens karaktär, och alla har givit sitt godkännande till att vara med i undersökningen och att bli inspelade och filmade.

### **4.3 Forskningscirkelns deltagare**

Som tidigare beskrivits har forskningscirkeln bestått av olika cirkeldeltagare. Det har dock funnits en kärna av tre deltagare som varit med hela tiden. Nedan beskrivs dessa tre cirkeldeltagare och en cirkeldeltagare som blev långtidssjukskriven under vårterminen 2010. Alla namn är fingerade.

#### **Cirkeldeltagare 1**

Eva är utbildad sjuksköterska. Hon arbetade som sjuksköterska i cirka sex år. Därefter utbildade hon sig till vårdlärare och arbetade som sådan på ungdomsgymnasiet i 25 år. På vuxenutbildningen har hon arbetat som vårdlärare i tio år i kurser på omvårdnadsprogrammet. Hon deltog i kompetensutvecklingskursen Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet (För andra lärare och annan personal) 2009.

### Cirkeldeltagare 2

Maria är utbildad specialpedagog och grundskollärare 1-7. Hon arbetade som specialpedagog i fem år på grundskolan. Hon arbetar på Vuxenutbildningen sedan november 2009. Hon deltog inte i kursen Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet (För andra lärare och annan personal).

### Cirkeldeltagare 3

Sara har en textilutbildning i bakgrunden, och cirka 100 högskolepoäng inom bland annat psykologi och socialpsykologi. Hon arbetar sedan 13 år med arbetsmarknadsfrågor och introduktion i kommunen och vuxenutbildningen. Hon har tidigare arbetat med textilformgivning, som kursledare och textillärare och med arbetsprövning och arbetsträning. Hon deltog i kursen Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet (För andra lärare och annan personal).

### Cirkeldeltagare 4

Lena är utbildad sjuksköterska. Hon arbetade som sjuksköterska i 8 år. Därefter utbildade hon sig till vårdlärare och arbetade som sådan på ungdomsgymnasiet i 22 år. Hon arbetar sedan augusti 2009 som vårdlärare på vuxenutbildningen. Hon deltog inte i kursen Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet (För andra lärare och annan personal). Hon blev sjukskriven efter en olycka i februari 2010 och kunde bara medverka under ett av de analyserade mötena i forskningscirkeln.

## **5. Resultatredovisning och analys**

I den första delen av Resultatredovisning och analys beskrivs utförligt en diskussionsomgång utifrån en aktion för att tydligt visa hur den strukturella diskussionen skedde i cirkeln. I den andra delen beskrivs utvecklande moment från andra diskussionsomgångar under respektive rubrik. I dialogerna från transkriptionen används parentes ( ) för att beskriva paus, medan hakparentes [ ] används för att beskriva sådant som sker samtidigt som någon talar, exempelvis kroppsspråk eller instämmande mummel, tal etc. Instämmande mummel och tal förekommer ofta i dialogerna och det beskrivs med förkortningen [mm,



mm] inom hakparentes. Även de kommentarer som förklarar hur något ottydligt bör uppfattas finns inom hakparenteser.

## 5.1 Analys 1

Närvarande: Eva, Maria, Sara, Lena, cirkelledaren

I den första genomgången har en annan lärare på vuxenutbildningen observerat en aktion av Eva. Eva har undervisat om svåra ord när det gäller hygien i en grupp som studerar omvårdnadsprogrammet. Den andra läraren har skrivit ner sin observation som Eva läser upp på följande sätt:

Eva: Läraren [Eva] skriver ord, förklaringar och sätter in ord i meningar på tavlan. Samtliga i gruppen antecknar. För hand eller med hjälp av dator, vilket tar väldigt lång tid. Samtliga i gruppen är med i samtalet och ger förslag på ordförklaringar och exempel där man kan använda orden. Läraren ger hela tiden beröm när de ger egna förslag och förklaringar. Bra interaktion. Läraren talar långsamt och anpassar språket till deltagarna. Deltagarna har glömt vad de talade om före rasten. Läraren hoppar gärna in på stickspår för att på så sätt tydliggöra ord och uttryck, exempelvis galla-gallsten med mera.

Efter denna genomläsning ber cirkelledaren Eva beskriva lite mer hur de arbetade. Eva berättar att gruppen läst en för gruppen svår text och att de ord Eva skrev på tavlan skulle kunna användas på något annat sätt eller i något annat sammanhang. Lektionen hölls i en datasal och en av deltagarna satt och slog upp ord eller skrev på datorn. Eva noterade detta men agerade inte utan lät deltagaren fortsätta med datorn.

I slutet av denna redovisning av aktionen och observationen sker en förhandling mellan cirkelledaren och Eva om vad cirkeldeltagaren ska stoppa in för begrepp i det öppna fältet i de två första frågorna: I denna undersökning/aktion hur ökar /blockeras möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?:

Cl: Ett klagörande, var det för att deltagarna skulle lära sig orden eller förstå texten?

Eva: Förstå orden i texten, jo och då sa de att texten inte var svår att förstå men när /.../ orden inte stod i texten så var det väldigt många ord de inte förstod. Så det var det också.

Cl: men primärt var det att de skulle förstå texten?

Eva: Ja, och det var riktat till vård och då använder de de här stackars orden så eller så, som det här med döden vet ni, gått hädan och allt vad det nu var .

Denna förhandling om frågan var inte förutsedd av cirkelledaren före forskningscirkelns diskussion. Förhandlingen visade sig återkomma i slutet av de flesta redovisningarna av aktionerna/undervisningen. Ofta ledde det som i exemplet ovan till en vidareutveckling av innehållet och fördjupad förståelse av aktionen: ”riktat till vård /.../ det här med döden vet ni, gå hädan” som ger mer kunskap om vilket område de talade om och vilka ord som användes. Det var intressant att förvånat upptäcka att jag som cirkelledare oftast inte kunde sortera ut det frågbara ur beskrivningen av aktionen utan behövde fokuseringsstötning med hjälp av mer diskussion med den cirkeldeltagare som beskrivit sin aktion. Det är också intressant att upptäcka att en direkt utveckling av frågekonceptet startade redan vid det första tillfället.

Därefter ställer cirkelledaren den första frågan till Sara: genom denna undervisning/aktion hur skapas det möjligheter för deltagarna att förstå texten?:

Sara: Genom att se de här svåra orden, det kan ju vara fackord, i ett sammanhang och genom att förklara dem på olika sätt (paus).

Cl: Om man tänker så här då, genom denna undervisning/aktion hur blockeras möjligheten för deltagarna att förstå texten?

Sara: (paus) Vad jag kan se som en blockad, inte i själva att ha på tavlan, det har jag svårt att se, men just det här som du pratar om att man [de studerande] sitter med datorn, det har jag också upplevt, för då sitter man [de studerande] och slår på Lexin, som är ett översättningsredskap där [Lexin är en ordbok, författarens tillägg], och kan ju alltså hamna hur galet som helst eftersom våra ord ofta har olika betydelser, så där kan det bli riktigt fel om man använder det för mycket. Men i själva din metod kan jag inte direkt nu se att det finns något hinder.

I svaret till fråga ett finns en bekräftelse av vikten av att arbeta med att plocka ut svåra ord. I svaret till fråga två sker en bekräftelse av problemet med dator i klassrummet och en fördjupning utifrån egna erfarenheter hos Sara med en fördjupning av varför ordförståelsen kan blockeras vid datoranvändning av ordbok, att många ord har olika betydelser.

Cirkelledaren vänder sig sedan återigen till Eva med en fråga som öppnar för respons på det svar som Sara gett utifrån frågorna.

Cl: Vad tänker du om det?:

Eva: Ja, alltså själv upplevde jag att det var alldeles för mycket, det var för många ord. Vi skulle inte ha tagit alla orden samma dag, vi skulle inte alls

Cl: Jag tänker bara, Eva, på vad hon sa, på vad Sara sa.

Eva: Ja just det, på vad hon sa [Sara: eehhh, vad var det jag sa?]. Ja det håller jag med dig om – oj, jag skulle lyssna aktivt också [Sara: precis; skratt från andra cd]. Det störde mig förra gången också när vi var inne i datorsalen, så direkt i datorerna och hålla på och slå och precis som sara säger så slår man upp ett ord och det får en helt annan översättning. Och så är deltagarna inte särskilt bra på datorerna, det tar alldeles för mycket koncentration.

Sara: Ja, för då släpps fokus från dig.

Eva: Ja, så i det fallet är datorerna ett elände att ha framför sig.

Eftersom det är första gången som frågestrukturen används är inte Eva van vid att fokuseringen ska vara på vad som Sara gav svar på, inte en helt ny infallsvinkel. Eva inför ett helt nytt element i diskussionen ”för många ord” vilket säkert hade varit intressant att diskutera, men då hade fokuset från datoranvändningen försvunnit ur diskussionen och utvecklingen med informationen att ”datoranvändning tar alldeles för mycket koncentration” hade då troligen inte fördjupats. Detta är en av de få gånger som frågestrukturen inte hålls av en cirkeldeltagare. Jag som cirkelledare hade förutsett att fler sådana här avvikelser från strukturen skulle uppstå ur cirkeldeltagarnas diskussionsvillighet, men i de flesta frågeomgångarna följer cirkeldeltagarna strukturen och svarar på det som frågorna ger upphov till.

Cirkelledaren frågar nu nästa cirkeldeltagare, Lena: Genom denna undervisning/ aktion hur skapas möjligheten för deltagarna att förstå texten bättre?

Lena: (paus) Ja, som jag uppfattar det, så är det för att man plockar ut de svåra orden och att man lättare ska förstå texten då, och att man samtidigt skriver dom på tavlan, så tycker jag att det underlättar att förstå texten.

Cl: genom denna undervisning/aktion hur blockeras möjligheten för deltagarna att förstå texten?

Lena: Om man läser en text och plockat ut ord som är svåra, tycker jag lite att man blockerar deltagarnas helhetsförståelse. Genom att plocka ut svåra ord. Att man kanske istället skulle ha... tittat på texten i sin helhet, vad förstår deltagarna i den när de säger att det var inte så svårt att förstå. Och så känner jag igen det där du sa Eva, att det blir väldigt lätt att man, och som den andra läraren noterade, att man alltså... jag kan komma på mig själv med att göra det jättemånga gånger, att man kommer på jättemånga saker som är snarlika: galla, gallsten och sen kan jag vara inne på att så opereras det och så. Och då är man här borta

[visar långt avstånd med händerna] och det gör att det blir ännu svårare för deltagarna att förstå. Man är inte tydlig tillräcklig för att hålla sig här [visar kort avstånd med händerna] för att man vill berätta så mycket. Det tror jag kan vara en sak.

Cl: Dina möjligheter och blockeringar går ihop lite där, det är det att plocka ut och så där. Vad tänker du om det här [riktat till Eva]?

Eva: Ja, alltså då får jag lite idéer. Nästa gång ska jag göra så här, jag ska testa det. Jag ska inte plocka ut orden, jag ska plocka ut meningarna, och så ska jag prata om det. Vad står detta för, vad gör man här [mm, precis, mm; från andra cd], eller hur jag nu ska uttrycka mig, det vet jag inte än. Nu ska jag komma ihåg det här också [skratt, från andra cd].

Cl: Skriv gärna ner en anteckning, det har vi tid med.

Eva: jag får gå och fråga cd 4, vad var det du sa? [skratt, mm mm]

Cl: ja det kan man förstås göra sen också. Det är ju faktiskt ett bra sätt att vidareutveckla de här tankarna man kan få [mm, mm].

(Paus, för att låta cd 1 skriva anteckningar)

Lena talar här om tre saker: att plocka ut ord är positivt för förståelsen (bekräftelse); att plocka ut ord är negativt för helhetsförståelsen (motsägelse); att komma för långt från ämnet på lektionen (bekräftelse med fördjupning). Av dessa tre saker väljer Eva att fokusera på ” att plocka ut ord är negativt för helhetsförståelsen” och hon tar sedan heller vidare inte upp det nya i ämnet ”att komma för långt bort från ämnet”. Eva behandlar svaren från Lena genom att direkt beskriva en möjlig lösning som hon ska testa nästa gång hon planerar en sådan lektion. Detta sätt att starta med ett eget direktlösningsförslag utan mer och fördjupad diskussion om själva ämnet finns också med som svar i andra analyser.

I slutet av denna diskussionstur vill Eva komma ihåg den lösning som hon själv formulerade, och undrar hur det ska ske. Detta var något oförutsett för mig som cirkelledare. Diskussionsturererna gick fort och cirkeldeltagarna som var involverade i informationsutbyte (fråga – svar) var ofta så fokuserade på det som sades att de inte hann anteckna under tiden. Detta gjorde att jag som cirkelledare i fortsättningen gav tid för anteckningar när jag blev uppmärksam av cirkeldeltagarna att de ville komma ihåg det som sades.

Cirkelledaren vänder sig sedan till den sista cirkeldeltagaren, Maria, och ställer frågan: genom denna undervisning/aktion hur skapas möjligheter för deltagarna att förstå texten bättre?

Maria: Du beskriver som det kanske nästan fick svårare att förstå när de tog ut viktiga begrepp men jag tror att de hade en ytligare kunskap från början och förstod utifrån det. Men du hjälper dem ju till en djupare kunskap genom att plocka ut begreppen. Jag är inte säker på att

begreppen var fel men sen kanske det var för många men det kan inte jag bedöma [Eva: ja det var det, helt klart] så jag tror ändå att ta det ur sitt sammanhang på ett sätt och diskutera det mer... men prova du med meningar du med, jag säger inte det.

Cl: Mmmm. Genom denna undervisning/aktion hur blockeras möjligheten för deltagarna att förstå texten bättre?

Maria: Du sa att skrev av tog väldigt lång tid, då tänkte jag, på vilket sätt hjälper det deltagarna i förståelsen att skriva av och flytta ett ord. Man kanske la onödigt mycket tid på det momentet eftersom deltagarna uppenbart har svårt för det och att det egentligen inte når så hemskt mycket mer mot målet.

Eva: Det var ju intressant. Det måste jag skriva ner.

Maria för in ytterligare två tolkningar på Evas beskrivning av sin aktion. Den första består av ”djupare kunskap genom att plocka ut begreppen”, vilket är en motsägelse till den tolkning som Lena gav och som Eva accepterade i sitt svar i den föregående responsdiskussionen ”förstå texten i sin helhet”. Detta ger en helt motsatt och ny information till det som tidigare sagts, och i förlängningen en helt annan synvinkel. Den andra tolkningen är ”måste deltagarna skriva om det är tidsslöseri” vilket är en fördjupande tanke som väcks i diskussionen nu av Maria. Eva tycker att båda tankarna är så intressanta att hon skriver ner dem på en gång.

Efter att Eva skrivit ner de nya idéer hon fått av Maria sker återigen en förhandling:

Cl: Då var det en sak i den positiva delen. Vad sa du där?

Maria: Att begreppen ger mer djupförståelse.

Cl Och sen var det den här andra då att det var

Maria: Lite tidsslöseri att de skrev av orden eftersom det tog så lång tid.

Cl: Vad tänker du om det [riktat till Eva].

Denna gång är det en förhandling om innehållet i svaret på frågorna mellan cirkelledaren och den cirkeldeltagare som givit svaret på frågorna. Denna förhandling var inte heller förutsedd av cirkelledaren. Förhandlingen ger här en sammanfattning av det sagda och ger den cirkeldeltagare som ska svara på frågan ”vad tänker du om det” ökad fokusering på innehållet.

När Eva sedan svarar på frågan blir det en lång utveckling och fördjupning med en gradvis förskjutning mot de cirkeldeltagare som inte varit med i detta frågeutbyte.

Eva: I andra gruppen, där hade jag inte så många ord, men jag tog ut ord där också och deltagarna kunde säga att: ja, det vet jag vad det betyder

eftersom det hade vi när du plockade ut ord, så lite byggde det på de ( paus) men alltså det är ju intressant att tänka att det blir en djupare kunskap, en bredare och djupare, men sen är det, alltså största felet jag gjorde, det var att det var för många ord. Vi ska ju inte alls hålla på en hel förmiddag, största felet. Då ledsnar man lite granna själv också. För när jag ska vänta på, och det har jag varit noga med, vänta tills de har skrivit färdigt, för de kan inte både skriva och lyssna när språket är dåligt, det tror inte jag, [Eva visar och berättar hur hon vrider på en krita när hon väntar på deltagare]. Vänta vad sa du mer

Maria: Det var

Eva: Ja just det att inte behöva anteckna allt

Maria: Nej, för det är inte säkert de behöver.

Eva: För när jag jämförde med vad vi gjort idag då, en annan lärare och jag, där de bara har diskuterat och det har varit jättesvåra ord alltså, och det blev så himla bra. Ja ,spännande

Sara: Jag hade en liten reflektion med att anteckna om det är okej att jag kommer in?

Cl: ja, javisst det går bra

Sara: om jag jobbar i grupper och går igenom såna svåra ord, fördelen är ju att man känner igen dem i andra sammanhang sedan för det är ju inte alltid de står i samma mening. Men jag har skrivit ut då innan, som en ordlista, de orden vi går igenom. sedan förklarar vi gemensamt vad det är för ord och deltagarna skriver översättningen på sitt modersmål, och då går det ju också mycket snabbare. Man behöver inte skriva de här exempelmeningarna som vi jobbat med, utan vad betyder det här ordet på modersmålet eller så. Det blir snabbt och man har med en egen ordlista [Sara menar här att deltagarna har med sig en ordlista ut på praktik eller anställning]. Då tar det inte så lång tid och man har det ändå nedtecknat.

Lena: Så du har alltså skrivit ordet och vad det betyder på svenska och så skriver deltagarna det på ditt modersmål?

Sara: Nej jag har inte skrivit betydelsen utan bara ordet eller begreppet.

Lena: Bara begreppet, ja okej.

Cl: och då får ni en diskussion om begreppet, vad kan det här betyda, men deltagaren ska inte skriva ner den definitionen på svenska. De ska förstå [mm, mm] på svenska och sen skriver de ner sitt eget modersmålsord där. Det går också rätt så fort?

Sara: Ja, det går ganska fort för att då skriver man [mm, mm] bara översättningen av ordet.

Först sker här en bekräftelse och fördjupning av det meningsfulla med att ta upp svåra ord, deltagarna i en annan grupp har sagt ”det vet vi vad det betyder eftersom det hade vi när du plockade ut ord” för att sedan kort beröra området ”djupare kunskap” innan området med ”för många ord” återigen tas upp. Att området ”för många ord” kommer igen betyder att det hänger ihop med tidens roll i inläringen och verkar vara ett fokuserat problem hos Eva. Detta kopplas sedan ihop med området

”inte behöva anteckna” med en fördjupande beskrivning av ett annat lektionstillfälle där ”de bara har diskuterat /.../ och det blev så himla bra”.

Sara frågar nu cirkelledaren om hon kan komma in, med hjälp av en kort förhandling med cirkelledaren. Eftersom det i denna fas i mallen är tillåtet med andra cirkeldeltagares inlägg så får Sara beskriva hur hon arbetar med svåra ord: Lista på svåra ord på svenska, förklaringar på svenska förhandlas fram gemensamt på lektionen, deltagarna skriver förklaringarna på sitt modersmål. Sara ger här bekräftelse och fördjupning på det som behandlats i diskussionen. Det är intressant att betydelsen i Saras beskrivning förhandlas fram, och fördjupas med frågor som ställs av den fjärde cirkeldeltagaren, Lena, och av cirkelledaren (förhandling om innehåll). I denna diskussionsfas är alltså alla cirkeldeltagare delaktiga i området svåra ord.

Sedan ställer cirkelledaren frågan: Vad vet du nu som du inte visste förut?

Eva: (paus) Det här med att inte behöva anteckna, det har jag inte tänkt på, så förut. Även om jag gjorde så idag [Eva menar med en annan grupp] så tänkte jag inte så förut [mm, mm].

[sedan kommer andra cirkeldeltagare in och lyfter fram tidsåtgången och att hålla intresset vid liv i gruppen].

Cl: Avslutningsvis, är du närmare att lösa problemet?)

Eva: (paus) Jag vet inte vad ska svara. Jag älskar att få nya idéer som jag kan pröva så på det sättet kan jag säga att jag är närmare att lösa problemet att pröva.

[sedan följer en kort diskussion om ordförståelse och ordinlärning]

Eva: Men klart att jag kommit närmare problemet när jag kan säga att jag aldrig ska göra så mer, då har jag ju egentligen läst problemet [skratt från cl]

Cl: Du har provat en sak, med för många ord kan det bli för långt.

Eva: Ja och det är inte säkert jag kommit på det om inte den andra läraren varit med och observerat [mm, mm] och jag sen sitter här, och jag läser det också här.

Cl: Och du har fått såna tips som du kan [mm, mm] prova också

Evas medvetande om deltagarna ska anteckna eller inte har alltså fördjupats enligt henne själv. Hon har gått från en omedveten till en medveten möjlighet att variera detta: ”även om jag gjorde så idag, så tänkte jag inte så förut”. De andra deltagarna hjälper också till med att

fokusera på de saker som Eva inte kommer ihåg, tidsåtgången och att hålla intresset vid liv. Vid tanken på att vara närmare problemets lösning sker också en fördjupande och bekräftande medvetandehöjning om observationens och diskussionens roll, ”inte säkert jag kommit på det om inte den andra läraren varit med och observerat och jag sedan sitter här”.

## 5.2 Kategorisering utifrån resultatredovisning och analys

Vi ser två huvudfält av utvecklande moment i forskningscirkelns arbete. Det ena fältet består av diskussionsinlägg som fokuserar mot språkutvecklande sätt i undervisningen. Detta består av cirkeldeltagarnas inlägg, utvecklande moment, och jag kategoriserar dem som:

- En fördjupning av det sagda – utvecklande tankar som för diskussionen vidare
- En motsägelse av det sagda – en motsatt mening till det som någon sagt tidigare
- En bekräftelse av det sagda - något som understödjer det sagda, ofta egna exempel som bekräftar det som sagts tidigare

Dessa kategorier vävs många gånger in i ett och samma inlägg. Vad som är gemensamt för de utvecklande momenten är att de ofta leder till en fördjupning av diskussionen och ger nya tankar om undervisningens utformning.

Det andra fältet av utvecklande moment består av de metadiskussioner som uppstår när diskussionsformen utifrån mallen behöver förhandlas av cirkeldeltagarna och cirkelledaren. Dessa inlägg kategoriserar jag som:

- Förhandling om frågan – vilka ord eller begrepp som cirkelledaren ska stoppa in i det öppna fältet i de två första frågorna
- Förhandling om innehåll – vad som sagts under svaret på frågan eller på andra ställen i diskussionen.

Dessa kategorier leder mot en fokusering och/eller en sammanfattning av det sagda. I analysen har det också framkommit att förhandlingen har lett till en utveckling av frågemallen och att de också gett nya tankar om hur mallen skulle kunna förändras.



### 5.3 Utvecklande moment

I denna del beskriver jag några utvecklande moment från andra observationsgenomgångar. Det är intressant att se hur pedagogerna skapar en mening och sammanhang tillsammans utifrån de olika observationerna. Dessa beskrivningar visar hur de utvecklande momenten spelar en viktig roll i forskningscirkelns arbete.

#### 5.3.1 Utvecklande moment - fördjupning

Kategorin fördjupning spelar en stor roll för de utvecklande momenten och har ett samband med frågan ”Genom denna undervisning/aktion, hur skapas möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?”. Med frågan sätts en process igång hos cirkeldeltagaren med syfte att se möjligheter, vilket främjar en fördjupning i tolkningen av den observation som ska analyseras.

En lång fördjupning exemplifieras av när Maria har beskrivit en observation som hon har gjort i en alfabetiseringsgrupp. Maria, som är specialpedagog, har valt att undersöka frågan: hur kan man upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos andraspråksdeltagare? Maria har varit på en lektion där det av olika anledningar bara fanns två deltagare och två pedagoger, förutom henne. Hon beskriver denna lektion och sedan ställer cirkelledaren frågor.

Lena är den första cirkeldeltagaren som svarar på frågan ”hur skapas möjligheter?”.

Lena: (paus) Tycker jag var jättesvårt att svara på [mm, mm]. ..... Men det är klart det Maria sett så, alltså jag kan jättelite om det här också om hur man lär nya invandrare att prata svenska och framförallt de som är analfabeter då, men det är klart i en sån (paus) situation som Maria berättar om när man har en lärare till varje individ så måste det ju vara väldigt positivt för utvecklingen. Att man kan få så mycket bekräftelse och hjälp.

När sedan Maria får svara på frågan ”vad tänker du om det (vad Lena sagt)?” fortsätter hon utveckla detta med få deltagare och bekräftelse och hjälp i undervisningssituationen.

Maria: Det var också en sak som jag slogs av, dialogen mellan dem när de jobba kändes väldigt viktig. Faktiskt. Den direkta bekräftelsen, jag tror, nu vet ju jag inte riktigt, men jag tror att de var de som behövde mest stöttning som var kvar. Så på ett sätt var det kanske min målgrupp. Så därför.., var det ju bra med bekräftelsen, det kändes så i alla fall. [mm, mm].

Eva tar också upp området få deltagare i sitt svar på frågan ”hur skapas möjligheter?”.

Eva: (paus) /.../. Jag tror det inte bara gynnar språket jag tror det gynnar självkänslan, modet att våga prata, kanske bli modigare att verkligen våga, att pusha på andra att de pratar svenska med mig, att ha med sig då, att våga titta på ett svenskt tv program o sv. Jag tror det stärker självkänslan, ökar modet väldigt. (paus)

När sedan Maria får svara på frågan ”vad tänker du om det (vad Eva sagt)?” fortsätter hon utveckla och fördjupa detta område ytterligare, ”få deltagare och bekräftelse”, tillsammans med Eva

Maria: det som jag slogs starkast av var det här att, vad ska man säga, (paus): relationen, dialogen, utbytet, deltagandet givandet, hur de, lärarna, tycker jag, genom den här uppslagsboken o genom att prata omkring om allting stärkte så mycket självkänslan, det här våga, tilliten, relationen, de kunde krama om varandra när de gick och så tänkte jag: är det här vägen till framgång? Jag slogs av det den där lektionen, de där korten [ett bildkort och ett ordkort ska passa ihop, variant av memory] kanske inte var så viktiga, som det där andra som skedde där inne. [Maria berättar om när en av lärarna var sjuk hur deltagarna verkligen ville göra – och gjorde- ett sms med hjälp av den andra läraren] Ja, kommunicera med språket ][mm, mm], ja ni vet, och då kände jag, det är det som kommer leda till framgång. Skit samma vilka kort hon sitter med nästan. Och då blev jag så intresserad av det så då började jag nästan: Ja, det är kanske det jag ska jobba med, tänkte jag [skratt från cd]. Hur stor roll har det liksom [ja, mm, mm].

Eva: Ja det har en avgörande roll

Maria: Ja, jag blev jag så slagen av att för de kvinnorna var det så viktigt med relationen. Och det ser jag ju nu när de passerar och de träffar läraren och hur de bara hälsar på mig efter jag varit inne i en lektion, när de var på samhällsinformation kom förbi på väg hem [till hemklassrummet] och då skulle alla hälsa på mig också. Och så kärvänligt och allt detta. Jag blev väldigt tagen av det.

Eva: Ja, Överlag, oavsett om det är svenskar eller om det är ickesvenskar, så har man inte med sig den här självkänslan, det här modet så går inte lärandet på räls. Det gör inte det, för det slår som en pendel om det är bekymmer eller dålig självkänsla, det bara slår framför

så här [visar pendelrörelse med händerna] och stör hela tiden [ja, mm, mm].  
 Så jag tror ju stenhårt på det.  
 Maria: Ja jag tror också stenhårt.

Detta är en lång utvecklingssekvens, där Lena, Eva och Maria med diskussionen fördjupar observationen. De går via fördjupning av olika samtalsområden: av området bekräftelse, området känsla (tillit och relation) över till självkänsla och hur brist på denna självkänsla gör så att då ”går inte lärandet på räls”. Detta är en viktig kunskap som växer fram och utvecklas i dialogen, mellan främst Eva och Maria, med ömsesidig fördjupning och bekräftelse.

### 5.3.2 Utvecklande moment – motsägelse

Kategorin motsägelse spelar en roll för de utvecklande momenten, och kan ge cirkeldeltagarna ”aha-upplevelser”. Ofta har motsägelsen ett samband med frågan ”Genom denna undervisning/aktion, hur blockeras möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?”. Men det kan även dyka upp motsägelser under andra frågor, som i följande exempel där Eva plötsligt märker en sak. Detta sker i den allmänna diskussionen mellan alla cirkeldeltagare när Maria fått frågan ”Är du närmare att lösa problemet?” efter att ha observerat alfabetiseringsgruppen med avsikten att upptäcka läs- och skrivsvårigheter tidigt. Eva kommer då på följande motsägelse mitt i en diskussion om modersmålslärares roll i underlättandet av alfabetisering:

Eva: Jo då tänkte jag på analfabeter, det måste ju ta jättelång tid även om man gör det på modersmålet, och tittar på om det är läs- o skrivsvårigheter. Och det måste ta jättelång tid att upptäcka det om man först måste lära sig ”mor är rar”

Maria: Jag vet, så egentligen är jag på fel spår

Eva: Nej det menade jag inte

Maria: Jo men jag kommer ju inte att finna detta i denna gruppen

Eva: Det bara slog mig vilken lång tid det kommer att ta innan man kan upptäcka det hos dom

Maria: ja det tror jag.

Eva: Men det kan ju vara intressant då, tar det längre tid för de som har läs- och skrivsvårigheter att lära sig bokstäverna och att lära sig ljuda och ljuda ihop

Maria: Mmm kan man se tendenser redan i [tidigt? Otydligt tal]

Eva: Ja, skulle man kunna se det där, så skulle det kunna gynna hela Sveriges skolväsende

Maria: [skratt] ja fast det kan nog inte jag göra. Vad stort det blev [skratt från cd]

Sara: Det är nobelpris här [skratt från cd].

Man ser att efter motsägelsen bekräftar Maria den direkt ”jag vet...”, vilket Eva motsäger också ”det menade jag inte”. Detta är antagligen en ansiktsräddande reaktion från Eva. Maria framhärdar dock i nästa replik, och därefter säger Eva ”Det bara slog mig...”, vilket visar på att denna motsägelseupptäckt kommer just mitt i diskussionen för Eva och sägs i nästan samma ögonblick som tanken uppstår. Motsägelsen går snabbt över i en fördjupning av den nya upptäckten, när Eva leder in mot den tidsvinst som skulle uppstå om man skulle kunna se läs- och skrivsvårigheter tidigt ”gynna hela Sveriges skolväsende”.

### 5.3.3 Utvecklande moment - bekräftelse

Kategorin bekräftelse finns på många ställen. Den finns exempelvis med i motsägelsedialogen om alfabetisering och läs- och skrivsvårigheter ovan, när Maria säger ”jag vet” och ”ja, det tror jag”. Bekräftelsen verkar ha en funktion att visa att man tänker lika för att sedan antingen gå vidare med mer fördjupning och/eller motsägelse eller betrakta diskussionsomgången som avslutad.

Sara berättar om en observation som en kollega gjorde på henne under en lektion. På lektionen arbetar man med begreppen rättigheter och skyldigheter i arbetslivet och på arbetsplatser. Det kan exempelvis gälla anställningsavtal, praktiska regler, semesterrättigheter m m.

Sara: Den här observationen som min kollega har gjort, då jobbar vi med en slags tablå, man kan säga den har lite större plattor så här [visar med händerna] och då handlar det om skyldigheter och rättigheter, så den är uppdelad i fyra rutor: det står rättigheter i den ena, skyldigheter i en, inte rättigheter i en, och inte skyldigheter i en [ruta]. Och sen har vi kort som det står olika påståenden på: t ex ta semester när man vill kan vara en, röka på arbetstid kan vara en annan, vara med i a-kassan och ja massa olika såna påståenden. Och så sitter man då i små grupper, kanske 3 tillsammans, och går igenom de här lapparna, och går igenom dom i passande ruta Och sen när de gjort det går vi igenom det tillsammans på tavlan och diskuterar då om de här påståendena som står på dom här lapparna. Så det var vad vi gjorde.

Efter denna korta beskrivning berättat Sara mer om de olika rutorna och hur de diskuterade allt gemensamt och att Sara berättade varför korten kunde vara på olika rutor samtidigt ibland. Vid förhandlingen om frågan så bestämdes det att frågan skulle vara: Utifrån denna aktion /

undersökning hur ökar möjligheterna för deltagarna att lära sig mer om rättigheter och skyldigheter? Den första som svarar är Maria:

Maria: Det är jag övertygad om att de gjorde eftersom de fick värdera själva och tänka till. Det är ju bra att jobba praktiskt med en sån sak och stärka begreppen så klart. Det är ju inte lätt att värdera något som man inte förstår. Det är väl det jag tänker först [mm, mm] (paus)

Här sker bekräftelsen direkt med frasen ”det är jag övertygad om” och det fortsätter med andra liknande fraser: ”Det är ju bra” och ”så klart”. Bekräftelsen verkar dock räcka för Maria, hon ger inga nya fördjupande öppningar i svaret. När sedan Sara får svara på frågan ”Vad tycker du om det (som Maria säger)?”, så säger hon:

Sara: Just att jobba praktiskt och jobba på andra sätt tycker jag fungerar bra så jag har flera såna övningar som jag försöker lyfta in. Då är det inte bara jag som står och mässar, och i och med att man får bra diskussioner efteråt så ser man också, eller i själva övningen så ser man att de är med på banan och att de förstår vad det är vi pratar om, att vi pratar om samma saker.

Sara ger här först en bekräftelse på att övningen fungerar bra med bekräftelsen till det som Maria sagt som inledning ”jobba praktiskt. Sedan sker en fördjupning i Saras svar: ”flera såna övningar” och att det inte bara Sara ”som står och mässar” och hon ser att deltagarna är ”med på banan och att de förstår vad vi pratar om”. Den sista delen visar på att Sara gör en direkt bedömning och utvärdering av deltagarna under denna övning.

### **5.3.4 Utvecklande moment – förhandling om frågan**

Förhandlingen om frågan dök upp som en nyhet redan i första frågeomgången. Jag hade inte tänkt att det skulle kunna vara några tveksamheter om vad som skulle stoppas in i luckan när jag utformade mallen: genom denna undervisning/aktion, hur skapas möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_. När jag nu ser på hela transkriptionen så finns denna förhandling med i de flesta diskussionsomgångarna. Förhandlingen ger en stor hjälp att fokusera mot det viktiga i budskapet i observationens beskrivning och det ger även bra repetition av det sagda för den cirkeldeltagare som ska svara på frågan.

Maria, som sökte efter ett sätt att tidigt upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos analfabeter i sin första aktion, observerade en

annan grupp i sin andra aktion. Denna gång besökte hon Sara i en introduktionsgrupp med arbetsmarknadsinriktning. Meningen med aktionen var att Maria skulle närma sig deltagarna och få dem att läsa och prata med henne under lektionen. Anna beskriver hur hon kommer in på lektionen och att det finns en avvaktande inställning från deltagarna, och även från Maria. Efter beskrivningen av observationen ställer cirkelledaren en förhandlingsfråga:

Cl: Vad var din fråga när du gick in och tittade i den här

Maria: Min fråga är egentligen hur man ska upptäcka dem med svårigheter [läs- och skrivsvårigheter] sen så inser jag att i gruppmiljö så är det oerhört svårt att göra det och särskilt i en obekant grupp. Men (paus) ja, så därför har jag tänkt om kring det, mer och mer nu när jag har varit i grupp några gånger. (paus) Men det var det jag gick in med och jag hade kanske en tanke där att jag skulle kunna gå runt och lyssna lite på dem och så. Men det kändes lite, jag kanske läste av situationen fel, men det kändes inte riktigt rätt att begära av någon att de skulle läsa för mig. Jag vågade inte det helt enkelt, annars skulle jag väl gjort det, lyssnat lite på dom för att höra om dom läser på olika sätt [mm, mm]. Det var ju tanken.

Cl: ska vi ta det som fråga att vi stoppar in dig här istället för deltagarna

Maria: Absolut

Cl: Genom denna undervisning/aktion hur ökar möjligheten för Maria att upptäcka hur hon kan upptäcka hur hon ska upptäcka [Maria: bra; skratt från cd] deltagare med läs- och skrivsvårigheter?

I denna förhandling om vad frågan var, sker den vanliga utvecklingen med en ökad fokusering mot aktionens grundtanke. Men vi ser också hur Maria nästan genast hamnar i en egen motsägelse till sin fråga att upptäcka läs- och skrivsvårigheter: ”i gruppmiljö så är det oerhört svårt att göra det” och ”därför har jag tänkt om kring det”. Här sker en snabb fördjupning av problematiken med att närma sig en grupp deltagare i en känslig fråga.

### **5.3.5 Utvecklande moment – förhandling om innehåll**

Under några beskrivningar har cirkeldeltagaren fått frågor om att utveckla sin observation av aktionen. I nedanstående förhandling om innehåll blir cirkelledaren och Sara mycket intresserade av en lektion som Eva höll. Eva var tvungen att observera denna aktion själv, men diskussionen om de utvecklande momenten kom ändå igång bland cirkeldeltagarna. Cirkelledaren och Sara frågade mer när Eva fick frågan ”Hur ställer du dig till det (som Sara sa)?” Aktionen består i att en grupp

kvinnliga deltagare i en omvårdnadskurs har övat på att ta upp en patient [deltagare som spelar patient] från sängar på ett ergonomiskt riktigt sätt. Cirkelledaren frågar:

Cl: Rent språkutvecklande så där

Eva: Ja, jag tror det utvecklar språket, de pratade väldigt mycket

Cl: var det några speciella (paus) sätt dig ner, ställ dig upp

Eva: Ja det är korta kommandon kan man säga

Cl: Var det något som togs upp eller (paus) eller upprepade de orden eller kunde de dem efter ett tag. Hur fungerade det?

Eva: Vi upprepade det flera gånger, samma sak

Cl: samma sak, och det blev så att flera la sig

Eva: Ja, alla får göra allting så de är tvungna att byta. hela tiden, ett moment till exempel när man hjälper en patient eller en vårdtagare upp då säger vi så här: vi reser NU [nästan bokstavsuttal, betoning på varje ord med klar uppgång på nu] o de här, jag tror de sa de 10 gånger den här timmen [mm, mm, jaa, precis], och så just att få det här långsamt. Och då när vi måste säga det långsamt då blir det lite bättre uttal

Cl: Mmm det är också en variant av hur man arbetar med [Cl ville säga uttal, men hann inte]

Sara: Gör man det samtidigt som man gör det här greppet då?

Eva: Ja, och så ska man då samtidigt gunga patienten då fram o tillbaks [visar med händer och armar] så här: Vi reser NU [samma uttal och betoning igen], och du kan tänka att de skrattade

Sara : Ja, ja

Eva: innan de fick detta till att stämma, för vi reser nu [vanligare uttal], då blir det helt fel, va. Sara: Ja [skratt från alla cd]

Cl: Mm, mm tajmingen viktig

Eva: Och det här med fötterna och såna saker

Sara: Ja för det är ju också en sak, med en rörelse har du orden också [mm, mm; ja] det blir en rytm så [mm, mm; precis]

Cl: Inläring i det, ja.

Detta är ett kort meningsutbyte där många inlägg sker med avbrott av den andres tal. Men det sker mycket snabbt och smidigt, så det sker ingen kamp om talutrymmet, utan snarare är detta ett gemensamt byggande av en sammanfattning av innehållet i Evas aktion. Sammanfattningen drivs genom frågor av cirkelledaren och Sara : ”var det några speciella”; ”gör man det samtidigt” och korta sammanfattningar av svar från cirkelledaren och Sara: ”samma sak, och det blev så att flera la sig”; ”Ja, för det är ju också en sak, med en rörelse har du orden också”. Denna förhandling om innehåll leder också till en fördjupning av beskrivningen av aktionen: speciellt uttalets roll i övningen får en kraftigt fokuserad betydelse med de starka betoningsskillnaderna i Evas röst.

## 6. Slutdiskussion

Syftet med uppsatsen är att undersöka om forskningscirkeln leder till ökade kunskaper om språkutvecklande arbetssätt hos de pedagoger som deltar. Om diskussionen i forskningscirkeln ska leda mot ett sådant mål är det viktigt att ha ett arbetssätt, som gör att det som ska diskuteras uppmärksammas och fokuseras. Den specifika frågan i syftet var: på vilket sätt kan frågeställningar i diskussionen i forskningscirkeln bidra till att fördjupa förståelsen av språkutvecklande arbetssätt?

Det är viktigt att komma ihåg att denna undersökning söker svar på frågor i en lokal kontext och att den inte gör anspråk på att vara generaliserbar utanför denna kontext. Men i denna kontext, forskningscirkeln och undervisningen hos de deltagande pedagogerna, kan man se klara belegg för att det har skett en fördjupad diskussion och förståelse av språkutvecklande arbetssätt hos deltagarna.

När det gäller de utvecklande momenten kan vi se att forskningscirkeln skapar en fördjupad tolkning och analys av de beskrivna aktionerna genom att cirkeldeltagarna svarar med många olika tolkningar på de frågor som cirkelledaren ställer. Ett tydligt exempel finns i den första analysen av Evas aktion om förbättrad förståelse av svåra ord (5.1). Där för Sara först in en bekräftelse på problemet med datorer framför deltagarna och en direkt fördjupning av detta med att ordboken i datorn kan ge upphov till felaktiga översättningar. Lena ger sedan tre fördjupningar på aktionen: plocka ut ord som positivt, plocka ut ord som negativt och att komma för långt bort från ämnet. Till slut ger Maria en motsägelse till Lena: plocka ut ord positivt för fördjupning av förståelse, och en fördjupning av problematiken med tidsåtgången när deltagarna skrev av orden. Sammanlagt får Eva här möjlighet att diskutera fem direkt nya fördjupningar av aktionen. Och detta får hon göra med ett tydligt fokus genom frågorna i mallen och utan tidsbegränsning, vilket borde vara mycket befrämjande för fördjupad analys av aktionen och en aktiv bearbetning för att tillsammans kunna bygga en ny kunskap om språkutvecklande arbetssätt i forskningscirkeln.



Det är speciellt intressant att notera det som Maria tar upp: ”djupare kunskap genom att plocka ut begreppen”, vilket är en motsägelse till den fördjupning som Lena gav och som Eva accepterade i sitt svar i den föregående responsdiskussionen. Motsägelser ger en helt motsatt synvinkel, vilket kan ge en helt ny infallsvinkel i diskussionen. Detta ger en fördjupad möjlighet för deltagarna att analysera och upptäcka olika språkutvecklande arbetssätt.

Frågemallen spelar här en viktig roll för skapandet av dessa utvecklande moment. Cirkeldeltagarna får med frågan ”i denna aktion/undervisning, hur skapas möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?” en ökad stimulans för att försöka att locka fram en bekräftelse och fördjupning. På samma sätt blir det med den inneboende motsägelsefrågan: ”i denna aktion/undervisning, hur blockeras möjligheter för deltagarna att \_\_\_\_\_?”. Denna fråga uppmanar cirkeldeltagarna att upptäcka de motsägelser som kan finnas i redovisningarna om de olika aktionerna. Mallens frågor ger således en strukturell öppning till att se dessa bekräftelser, fördjupningar och motsägelser, vilket möjliggör ett mer aktivt förhållningssätt till det förut sagda hos forskningscirkelns deltagare.

När det gäller förhandlingarna om diskussionsmallen kan vi se att diskussionen i forskningscirkeln får en tydlig struktur med de frågeställningar som finns i mallen. Ett klart exempel finns i den förhandling som uppstår om vad cirkelledaren ska stoppa in för begrepp i fråga 1 och 2, mellan Eva och cirkelledaren i 5.1. Denna förhandling om frågan leder dels till ett klagörande om vad som sagts i beskrivningen av aktionen, dels till en fokusering för de cirkeldeltagare som ska besvara fråga 1 och 2. Detta visar sig utvecklande för den diskussion som sedan följer.

Vid genomlysningen och transkriberingen blir det tydligt att denna förhandling om frågan ofta återkommer efter beskrivningarna av observationerna. Första gången var det en nyhet att jag som cirkelledare skulle behöva ställa en fråga som sedan ledde fram till en förhandling. Därefter har jag alltså inkorporerat detta i frågemallen, utan att explicit notera det förrän vid genomlysningen av inspelningarna. Detta visar på att diskussionsmallen förändrades under forskningscirkelns gång. Det visar också på den möjlighet som finns i att förändra mallen efter just det behov som man som lärare har i en undervisningssituation. Förändringen att diskutera fram frågan stärker det lokala deltagarperspektivet markant och ger en ökad makt till cirkeldeltagarna att formulera sina egna frågor i analysen. Jag ser en klar utvecklingspotential med detta förhållningssätt i såväl utvecklingen av

arbetet inom forskningscirkeln som i undervisningen på universitet. När det handlar om frågeställningar vid grupparbeten, diskussioner och uppgiftsformuleringar kan lärare oftare än nu pröva att förhandla fram de frågor som ska diskuteras och undersökas.

När det gäller diskussionsmallen så skapas en struktur genom frågorna, vilket medför att fokuseringen på det som diskuteras bibehålls. En cirkeldeltagare kan inte införa ett helt nytt element i diskussionen. Detta beskrivs i exemplet ”för många ord” i 5.1. Efter frågegenomgången vill Eva diskutera en helt ny aspekt (”för många ord”) än hon gav i sin första beskrivning av aktionen. Sara, som besvarade frågorna utifrån Evas första beskrivning av aktionen, kunde förstås inte ta upp ”för många ord” eftersom det inte alls fanns med i Evas första beskrivning. Enligt frågemallen finns dock Evas nya aspekt i detta moment inte med som möjligt samtalsämne. Cirkelledaren stoppar då Eva och säger att hon måste besvara det som Sara sagt utifrån frågorna .

Som beskrivningen i analysdelen visar hade det säkert varit intressant att diskutera ”för många ord”, men då hade fokuset från datoranvändningen försvunnit ur diskussionen och utvidgningen med informationen att ”datoranvändning tar alldeles för mycket koncentration” hade då inte kommit fram. Man kan fråga sig om ämnet ”datoranvändningen” hade försvunnit för alltid ur denna diskussion eller om den återkommit senare. Utifrån min erfarenhet menar jag att ett så tungt och ofta diskussionspopulärt ämne som ”för många ord” hade tagit en lång tid att reda ut och antagligen blockerat de flesta andra tolkningsmöjligheterna i en genomgång. Vi kan alltså se att frågestrukturen leder till att det diskuterade ämnet är i fokus genom deltagarnas svar på frågorna, och att det diskuterade ämnet med frågestrukturens hjälp får en grundlig genomgång med olika tolkningar av forskningscirkelns alla deltagare.

Lindberg (2005), Gibbons (2006) och Gröning (1996) beskriver strukturen som viktig i grupparbeten för elever i skolan. Här kan man se en klar parallell till forskningscirkelns diskussioner om undervisning och lärande. Med en struktur i utförande av uppgifter (aktionsforskning i undervisningen) och en struktur i diskussionen av uppgifter (diskussionsmallen i forskningscirkeln) har cirkeldeltagarna fått många tillfällen till analyserande diskussioner som fördjupat deras kunskaper om språkutvecklande arbetssätt.

Denna undersökning visar att det går bra att kombinera forskningscirkeln, aktionsforskning och språkutvecklande arbetssätt

inom andraspråksforskningen. I framtiden undersöker jag gärna fler områden inom andraspråksundervisningen utifrån denna kombination.

## Litteraturförteckning

- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. I: Sinclair, A (m fl) (red) *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bryman, Alan (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Gebhard, Jerry G. & Oprandy, Richard. (2005). *Language Teaching Awareness – A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge University Press.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskaps- utvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Godhe, Anna-Lena (2009). Digitalt berättande – ett sätt att öka elevers motivation. I: Persson, Sven (red). *Rapport i forskningscirkeln – Språkutveckling och interkulturellt lärande*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola FoU- utbildning.
- Gröning, Inger (1996). Grupparbetet som arbetsform. I: Gröning, Inger (red). *Att lära i samarbete – Grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning.
- Hajer, Maaïke (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, Mikael (red). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. HLS Förlag
- Kuyumcu, Eija (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 573-596.
- Lindberg, Inger. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Persson, Sven (2008). *Metodbok – Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola, Avdelningen Barn och Ungdom, Statskontoret.
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I Rönnerman, Karin (red). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Sellgren, Mariana (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – Integrering av språk och kunskap. I Axelson, Monica (m fl.). *Stärkta trådar*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Short, Deborah (2005). Teaching and Learning Content through a Second Language. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport om svenska som andraspråk (ROSA) 7, Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Vygotskij, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.