

ROSA 18

Forskningscirkeln

– en arena för kunskapsutveckling
och förändringsarbete

Tore Otterup

Sören Andersson

Ann-Marie Wahlström



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ROSA (Rapporter om svenska som andraspråk) ges ut av Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Serien omfattar vetenskapliga arbeten av olika slag inom fältet svenska som andraspråk. Frågor och synpunkter är välkomna, och kan riktas direkt till författaren eller till redaktörerna: ROSA, Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg eller på e-post: rosa@svenska.gu.se. Hit kan också bidrag för publicering skickas.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER:

9. Qarin Franker (2007) *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt.*
10. Inga-Lena Rydén (2007) *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv.*
11. Marie Carlsson (2007) *Språk och gränser – Om språk och identitetsskapande i några skönlitterära verk*
12. Julia Prentice (2010) *Käppen i hjulen. Behärskning av svenska konventionaliserade uttryck bland gymnasieelever med varierande språklig bakgrund.*
13. Ninni Sirén (2012) *Språk och samspel med Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). En interventionsstudie i gymnasiesärskolan*
14. Eva Olsson (2012) "Everything I read on the Internet is in English". *On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency*
15. Anna-Lena Godhe (2012) *Creating multimodal texts in language education*
16. Ann-Christin Randahl (2012) *Oftast är vi ganska fria" Elever, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser.*
17. Katrin Ahlgren (2013) *Narrativ identitet i ett andraspråksperspektiv – Sticka ut eller smälta in?*

ROSA nr 6 och senare nummer finns tillgängliga via Göteborgs universitetsbibliotek genom länken: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/19158>

© Författarna Tore Otterup, Sören Andersson och Ann-Marie Wahlström, Institutet för svenska som andraspråk och Institutionen för svenska språket.

Institutet för svenska som andraspråk
Institutionen för svenska språket

Göteborgs universitet
Box 200, 405 30 GÖTEBORG

OMSLAGSBILD: The file is made available under the Creative Commons
CC0 1.0 Universal Public Domain Dedication.

TRYCK: Reprocentralen, Humanisten, Göteborgs universitet 2013

Förord

Denna rapport om forskningscirkel har ett flerfaldigt syfte. Eftersom forskningscirkeln fortfarande är relativt okänd som ett sätt att bedriva kompetensutveckling inom skolans värld är en av målsättningarna med föreliggande rapport att sprida mer kunskap om vad forskningscirkel är, hur de har vuxit fram samt hur de kan fungera i praktiken. Det senare exemplifieras genom den kompetensutvecklingsinsats som genomfördes vid Lärcenter i Falköping med forskningscirkelns hjälp under en period av nästan två år (2009 – 2011). I detta arbete fokuserades på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i de deltagande lärarnas egna undervisningspraktiker. Därmed syftar rapporten också till att visa på och exemplifiera hur undervisningen kan utvecklas i en språk- och kunskapsutvecklande riktning på en skola. Slutligen har rapporten som syfte att beskriva och analysera vad som faktiskt hände under den tid forskningscirkelverksamheten pågick, liksom att reflektera över och utvärdera denna verksamhet i sin helhet.

Ytterligare ett syfte med denna skrift är att delge resultat från de två magisteruppsatser, som skrevs av cirkelledarna under 2010, baserade på material från forskningscirkelarna. Dessa två studier utgör en del av det skolforskningsprojekt (SPARV – Språkutvecklande arbetssätt för vuxna) som Institutet för Svenska som Andraspråk (ISA) genomförde vid denna tidpunkt. Avsikten är att resultaten från de båda studierna ska fördjupa insikterna om hur arbetet i forskningscirkel kan fungera och på vilket sätt denna verksamhet kan bidra till kompetensutveckling på en skola. Författare till texten om delstudie 1 i denna rapport är Ann-Marie Wahlström och till texten om delstudie 2 Sören Andersson. All övrig text liksom rapportens helhet ansvarar Tore Otterup för.

Vi hoppas att rapporten ska utgöra intressant och givande läsning för många olika målgrupper, såväl inom universitetets som inom skolans värld, samt att den ska klargöra forskningscirkelns syften och funktion och därtill ge ett exempel på hur den kan fungera i praktiken.

Göteborg den 22 januari 2013

Tore Otterup

Sören Andersson

Ann-Marie Wahlström

Innehåll

Figurer	3
1. Inledning.....	4
1.1. Kompetensutvecklingskurser.....	4
1.2. Forskningscirklar	5
2. Rapportens syfte.....	7
3. Om forskningscirklar.....	7
3.1. Forskningscirkeln	8
3.1.1. Syftet med forskningscirkeln	9
3.1.2. Forskningscirkelns tre arenor	10
3.1.3. Förutsättningar för forskningscirkeln	12
3.2. Kritik av forskningscirkeln.....	13
3.3. Aktionsforskning	14
3.4. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	17
3.5. Cirkeldeltagarnas arbeten	18
3.5.1. Vårdsvenska	18
3.5.2. Talspråksutveckling	19
3.5.3. Mottagande av sent anlända barn och ungdomar	19
3.5.4. Interaktionens betydelse för kunskapsinhämtningen	20
3.5.5. Att kunna presentera sig själv	20
4. Studiens uppläggning och genomförande	22
4.1. Studiens olika delar	22
5. Delstudie 1 – En lärande organisation.....	24
5.1. Forskningscirkeln som kompetensutvecklande arena	25
5.1.1. Organisation av hela verksamheten.....	26
5.2. Forskningscirkeln – som arena för lärande organisation.....	28
5.2.1. Olika kunskapsfält i en lärande organisation	28
5.3. Värdet av olika kompetenser i forskningscirkeln	31
5.4. Aktionsforskning genom observationer.....	33
5.5. Diskussion delstudie 1	37
6. Delstudie 2 – Frågemall för ökad idéutveckling – ett exempel.....	40
6.1. Resultat delstudie 2.....	42
6.2. Diskussion delstudie 2	48
7. Den övergripande studien.....	50

7.1. Metod.....	50
7.2. Resultatredovisning och analys	51
7.3. Kritiska reflektioner över resultaten	62
8. Slutsatser	65
9. Litteraturförteckning	68
Bilagor 1-6	

Figurer

FIGUR 3.1. <i>Tre samverkande arenor</i>	10
FIGUR 3.2. <i>Stephen Kemmis (1988) bearbetning av Lewins (1952) aktionsforskningscykel.</i> 16	
FIGUR 4.1. <i>En schematisk uppställning av studien om forskningscirklar</i>	23

1. Inledning

Lärcenter i Falköping bedriver vuxenutbildning av olika slag, alltifrån sfi på nybörjarnivå till kurser i högskoleförberedande gymnasieutbildningar och vissa utbildningar i samarbete med högskolan. Särskilt framträdande på skolan är omvårdnadsprogrammet, som har många studerande. Under lång tid har en stor del av kursdeltagarna utgjorts av personer med utländsk bakgrund som går olika utbildningar för att kvalificera sig för att komma ut på den svenska arbetsmarknaden eller för att kunna gå vidare till studier på högskolan. Personalen och skolledningen på Lärcenter upplevde att deltagarnas språkliga utveckling var långsam och otillfredsställande och att det många gånger var svårt för dem att följa undervisningen och att nå upp till målen på den korta tid de hade till sitt förfogande. För att söka mer kunskap om hur språk kan utvecklas samtidigt med ämneskunskaperna vände sig rektor till Institutet för svenska som andraspråk, ISA, under höstterminen 2008 för att diskutera olika möjligheter för fortbildning för Lärcenters hela personal. Resultatet av dessa samtal blev att två olika kurser skulle genomföras med personalen under vårterminen 2009 och halva höstterminen 2009.

1.1. Kompetensutvecklingskurser

Skolledningen vid Lärcenter gjorde bedömningen att det fanns två olika behov vid skolan. Dels fanns det kärnämneslärare i svenska och svenska som andraspråk som redan hade grundläggande kunskaper om språk och språkutveckling. De flesta av svensklärarna hade också utbildning i och kunskaper om svenska som andraspråk, även om dessa studier hade bedrivits för ett antal år sedan. Bedömningen gjordes att dessa lärare bäst skulle vara betjänta av en uppdatering av andraspråkskunskaperna med särskilt fokus på språktypologi, fonologi och uttalsmetodik samt på ord- och begreppsinsläring. För denna lärargrupp genomfördes därför kompetensutvecklingskursen *Att undervisa i svenska som andraspråk* med det ovannämnda som huvudsakligt innehåll.

Övrig anställd personal vid Lärcenter, vilka utgjordes av arbetsmarknadspersonal och övriga olika lärarkategorier, hade ingen särskild språklig utbildning

eller kunskaper om flerspråkighet och andraspråksutveckling. Därför genomfördes för denna betydligt större personalgrupp kursen *Att undervisa i det flerspråkiga klassrummet*. Denna kurs behandlade teman som migrationskunskap, flerspråkighet i samhälls- och individperspektiv, andraspråksinläring och andraspråksutveckling samt språk- och kunskapsutveckling. I det sistnämnda temat, som ägnades allra mest tid, ingick också en introduktion i genrepedagogik¹. Examinationsuppgiften innebar att kursdeltagarna i grupper skulle genomföra ett projektarbete som på något sätt skulle främja språk- och kunskapsutveckling och skulle vara förankrat i deltagarnas egen verksamhet. Detta redovisades såväl i muntlig som i skriftlig form.

1.2. Forskningscirklar

Efter att kompetensutvecklingskurserna hade avslutats erbjöds deltagarna att fortsätta det arbete som påbörjats, nu i form av forskningscirklar. I kursernas slutskede informerades deltagarna om vad arbete i forskningscirklar skulle innebära och anmälan gjordes via skolledningen. 13 anmälningar kom in, huvudsakligen från tidigare deltagare i kompetensutvecklingskurserna, men också några som inte deltagit och som blivit nyanställda från höstterminen 2009 anmälde intresse. Av dessa formerades två forskningscirklar med ungefär lika många cirkeldeltagare i varje.

Genomförandet av forskningscirkelarna blev samtidigt föremål för ett skolforskningsprojekt i regi av Institutet för svenska som andraspråk, ISA, vid Göteborgs universitet. Forskningsprojektet kallades SPARV, Språkutvecklande arbetssätt för vuxna, och det innebar att de båda cirkelledarna, Ann-Marie Wahlström och Sören Andersson, skulle studera processerna i forskningscirkelarna, de processer som skulle leda till förändrade arbetssätt hos cirkeldeltagarna och deras studier skulle i sin tur leda fram till var sin magisteruppsats. Det övergripande perspektivet på hur forskningscirkelarna, och det som hände i dem, kan bidra till bättre och effektivare språkutvecklande undervisning eller verksamheter för de studerande vid Lärcenter skulle Tore Otterup fokusera på inom skolforskningsprojektet.

Forskningscirkelarna pågick från slutet av oktober 2009 till december 2010, alltså ett drygt år, med sammankomster varannan till var tredje vecka. Ann-Marie Wahlström och Sören Andersson samlade in sitt material för sina undersökningar under de sju första sammankomsterna, vilka då genomfördes

¹ Genrepedagogiken bygger på tanken om genrer som identifierbara mönster för språkanvändning i sociala kontexter, både i tal och skrift. I detta fall handlar det mer specifikt om hur informationen i svenska läromedelstexter är organiserad (Kuyumcu 2004: 574).

varannan vecka. Dessa möten spelades in med hjälp av digitala bandspelare och videofilmades också ibland (se metodbeskrivningar för respektive studie).

När cirkelledarnas materialinsamlande var klart i slutet av februari 2010 slogs de båda forskningscirkelarna ihop till en, eftersom deltagarantalet av olika anledningar hade decimerats till sex, vilket sedan höll sig igenom resten av tiden för forskningscirkelarna. Sören Andersson blev av olika praktiska skäl den som fortsatte arbetet som cirkelledare i den sammanslagna forskningscirkeln.

2. Rapportens syfte

När hela satsningen i Lärcenter i Falköping sattes igång, först med kompetensutvecklingskurser och sedan med forskningscirkelarna har det varit skolledningens förhoppning och syfte att det ska leda till att personalen ska hitta nya förhållningssätt och arbetssätt som i sin tur ska ha som effekt att de studerande får en bättre språkutveckling och i slutändan att målpuppfyllelsen på skolan blir bättre. Syftet med denna rapport är därför att redovisa tre studier som sammantaget undersöker om forskningscirkelarna specifikt lett till förändrade förhållningssätt såväl som arbetssätt i kontakter med de studerande på Lärcenter i Falköping som har svenska som sitt andraspråk. Däremot ger studien inte möjlighet att följa upp och jämföra graden av målpuppfyllelse på skolan före och efter forskningscirkelns genomförande, varför detta lämnas obesvarat.

Den övergripande studiens syfte kan då formuleras:

- Kan forskningscirkeln som metod bidra till bättre språkutveckling bland kursdeltagare på Lärcenter i Falköping och i så fall hur?

3. Om forskningscirklar

Forskningscirklar inom skolans värld har inte varit särskilt vanliga och egentligen är det först på senare tid, under 2000-talet, som sådan verksamhet har satts igång på vissa ställen i landet. Nedan kommer forskningscirkelns korta historik att översiktligt presenteras liksom även tankarna bakom och syftet med den. Viss kritik har också riktats mot forskningscirkelverksamheten och den belyses likaså i följande avsnitt.

De lärare som deltar i forskningscirklar kommer ofta att pröva på att genomföra något nytt moment eller arbetssätt, de genomför en aktion, i den egna undervisningen och analyserar utfallet av denna aktion. De flesta av cirkeldeltagarna på Lärcenter har också gjort så. Därför kommer även aktionsforskning på ett kortfattat sätt att presenteras här liksom också vad vi avser med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

3.1. Forskningscirkeln

Tankarna bakom forskningscirkeln är hämtade från arbetarrörelsens och fackföreningsrörelsens bildningsideal och har mycket gemensamt med studiecirkeln som grund för kunskapsbildning (Holmstrand och Härnsten 2003). Forskningscirkeln kan ses som en särskild form av studiecirkel, där forskare medverkar och är ett sätt att föra samman praktikbaserad erfarenhet från olika verksamheter med högskolans teoretiska kunskaper. Forskningscirkeln som begrepp myntades i samband med en utvärdering av utbildningar vid Lunds universitet läsåret 1976/77 för fackligt förtroendevalda (Holmstrand och Härnsten 2003:18). Dessa utbildningar bestod av mer traditionella högskolekurser som förstärktes med studiecirkel. Avsikten med dessa studie-/forskningscirkel var att ”en mer konstruktiv arbetsform skulle kunna åstadkommas om forskare medverkade i studiecirkeln utan att fylla den traditionella lärarens plikter” (Nilsson 1990: 71). Utgångspunkten att en cirkels arbete bestäms av deltagarna har inneburit att spännvidden varit stor när det gäller inriktning, ambitionsnivå och innehåll. Därför har man i forskningscirkel kunnat behandla så varierande frågor som kommuners, regioners eller branschens utvecklingsmöjligheter, arbetsmiljöproblem på olika arbetsplatser, arbetsorganisation och verksamhetsutveckling, yrkesgruppers tysta kunskaper o.s.v. (Holmstrand och Härnsten 2003: 19). Holmstrand och Haraldsson (1999) urskiljer tre huvudtyper av forskningscirkel: de som handlar om arbetsplatsen och yrkeskunnandet, de som är mer strategiska och övergripande samt slutligen en mellannivå som handlar om organisations- eller verksamhetsutveckling.

Forskningscirkeln inom skolans värld är dock en relativt ny företeelse. En rad förändringar som skolan genomgått under senare år har inneburit att arbete med forskningscirkel har prövats som ett sätt att reflektera över och i förlängningen förändra delar av skolans verksamhet. Skolan har exempelvis genomgått en stor förändring från regel- till målstyrning, vilket har inneburit att det har ålagts skolan och de enskilda lärarna själva att förändra och utveckla verksamheten på sådana sätt som exempelvis gynnar bättre måluppfyllelse. Målstyrningen kräver att lärarna har kunskaper och kompetenser att undersöka, granska och utvärdera såväl den egna undervisningen som skolans hela verksamhet (Persson 2008:8). Persson lyfter också fram ytterligare en förändring inom skolan som han menar påverkat behovet av och efterfrågan på forskningscirkel, nämligen den allt större etniska och kulturella mångfalden som inte minst har förändrat situationen i den svenska skolan vad gäller social, kulturell och ekonomisk ojämlikhet. Och det är också ur den aspekten som vi vid Institutet för svenska som andraspråk (ISA) vid Göteborgs universitet märkt av

ett ökat intresse för forskningscirklar på skolorna, där Lärcenter i Falköping utgör ett tydligt sådant exempel.

3.1.1. Syftet med forskningscirkeln

Syftet med forskningscirklar är att bidra till utveckling i skola och högskola /universitet genom att lärare söker kunskap om ett problem som de själva formulerar (Persson 2008). Verksamheten i forskningscirkeln i skolsammanhang baseras alltså på de frågeställningar från skolpraktiken som lärarna för med sig. Forskningscirkelarna leds av forskare från högskolan, vilka bidrar till forskningsprocessen genom att hjälpa till med att operationalisera frågeställningarna, med egna kunskaper inom området liksom med att söka och föreslå lämplig forskningslitteratur. Dessutom kan cirkelledaren anlita andra forskare som har kunskaper inom vissa specialområden för att delge dessa inom forskningscirkeln. Det innehåll som behandlas under cirkelträffarna bestäms därmed först och främst av deltagarnas egna frågor (jfr Persson 2008). Varje enskild deltagares fråga, studie eller analysförslag diskuteras tillsammans med övriga cirkeldeltagare vid cirkelträffarna, då cirkelledaren också bidrar med kunskaper och erfarenheter och kan föra in ytterligare kunskaper inom det aktuella området genom att anvisa och behandla lämplig litteratur. På det viset kan ny kunskap produceras i en kollektiv process inom forskningscirkeln.

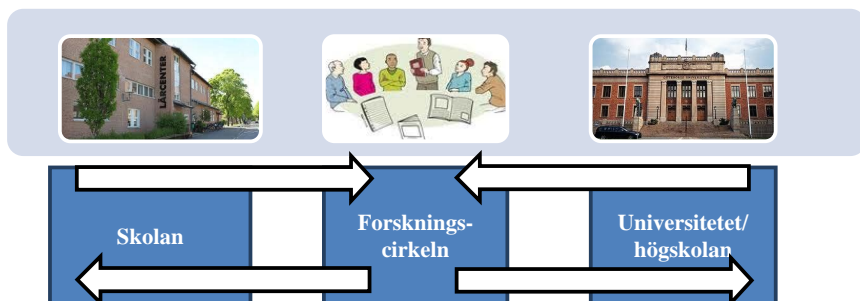
De frågor som verksamma lärare för med sig till forskningscirkeln har oftast rötter i den egna yrkesutövningen. De vill få tid och möjlighet att analysera undervisningssituationer, att reflektera över dem och att utifrån detta tillsammans med de perspektiv teoretisk kunskap ger pröva nya arbetssätt och metoder som de anser bör leda till utveckling och förändrad praktik. Erfarenheterna från denna förändrade praktik – eller genomförda aktion i den egna praktiken – kan sedan återföras till forskningscirkeln för ny analys och reflektion. På det sättet kommer cirkeldeltagarna också att bedriva aktionsforskning (jfr ex. Rönnerman 2004) i sin egen verksamhet. Ett av forskningscirkelns syften är att producera kunskap och handling som är användbar för lärare och den nya kunskapen kan därmed komma att leda till förändring av den egna klassrumspraktiken.

Arbetsättet inom forskningscirkeln, där forskaren befinner sig på jämbördig basis med cirkeldeltagarna i en kollektiv kunskapsprocess, är inte helt oproblematiskt och innebär ett förändrat perspektiv för båda parter. Skolforskning har bedrivits under lång tid, men har då oftast handlat om att forskning bedrivits *om* lärare. I forskningscirkeln bedrivs istället forskning tillsammans *med* lärare utifrån ett deltagarorienterat synsätt (Heron & Reason 2001). För cirkelledaren kan det vara lätt att falla in i den mer vana rollen som

lärare och kursledare och cirkeldeltagarna å andra sidan kan inta roller som avvaktande, passiva kursdeltagare, vilket alltså inte är avsikten, då verksamheten i forskningscirkeln ska vara deltagardriven och utgå från deltagarnas egna frågor.

3.1.2. *Forskningscirkelns tre arenor*

När en forskningscirkel ska organiseras bör det finnas en medvetenhet om att det är tre olika arenor som är inblandade, skolan, högskolan eller universitetet och forskningscirkeln. Dessa tre arenor har delvis olika intresse, syfte och förutsättningar för verksamheten. Arenorna påverkar dock varandra ömsesidigt vilket också är avsikten, men det som sker i forskningscirkeln och på vilket sätt det sker, är av avgörande betydelse för hur cirkeln lyckas med att påverka och bidra till utveckling av verksamheten i såväl skolan som högskolan/universitetet (Persson 2008).



FIGUR 3.1. *Tre samverkande arenor*

Skolorna deltar i forskningscirkeln för att få kunskaper som ska utveckla verksamheten genom att lärarna ökar sin kompetens inom sådana områden som motsvarar skolornas behov. Persson (2008:11) formulerar några målsättningar för forskningscirkelarna utifrån skolans syfte. Genom sin medverkan ska lärarna få redskap att:

- *analysera* pedagogiska händelser,
- *använda begrepp* för att bättre förstå undervisning och annan pedagogisk verksamhet,
- *använda* kunskaper om forskningsprocesser för att undersöka pedagogisk verksamhet,
- *läsa och förstå* relevant forskning inom intresseområdet,

- *presentera* sina kunskaper på lämpligt sätt,
- *använda* kunskaperna

- a) för att utveckla den egna pedagogiska praktiken
- b) i utvecklings- och förändringsarbete på förskolor, i förskoleklasser, skolor och fritidshem. (Persson 2008:11)

Detta är goda mål att sträva mot och i vilken mån den deltagande lärarpersonalen lyckas med detta är naturligtvis beroende på vad som sker i forskningscirkeln och hur, men avgörande är också det stöd, intresse och den uppmuntran som lärarna får på den egna skolan. Skolledning och rektorer har här en viktig uppgift, för att delta i en forskningscirkel och att genomföra ett gott arbete där, innebär ett engagemang från cirkeldeltagarens sida som kräver både tid och energi.

För högskolan/universitetet ställer Persson (2008) också upp ett antal målsättningar. Forskare från högskolor/universitet kan tänkas medverka i forskningscirkelarna därför att:

- det behövs *ny kunskap* om vad det innebär att vara lärare idag,
- *relevanta frågor* med utgångspunkt i lärares praktik behöver ställas,
- kunskaper och erfarenheter från cirkeln kan användas i *forskning och undervisning av blivande lärare*. (Persson 2008:11)

Emellanåt har lärarutbildningen kritiserats för bristande forskningsanknytning och när Högskoleverket under hösten 2010 skulle ta ställning till vilka universitet och högskolor som skulle få examensrättigheter för den nya lärarutbildningen var kriteriet skolforskningsanknytning av avgörande betydelse för om rättigheterna skulle tilldelas universitetet och högskolorna eller inte. Forskningscirkel kan därför vara ett sätt att utveckla en praktisknära forskning som kan stärka universitetets/högskolans lärarutbildning.

Forskningscirkeln har en medierande roll i samarbetet mellan skola och högskola. Här sker en kollektiv kunskapsutveckling i cirkelns form genom att lärarna undersöker, beskriver och analyserar problem och frågor de själva har formulerat kring sin egen praktik. De gör detta i samarbete med en forskare från universitetet/högskolan för att komma fram till resultat som kan leda till utveckling och förändring av verksamheten. Forskarens kompetens visas framför allt genom att han/hon driver forskningsprocessen i cirkeln. Forskningscirkeln som arena bygger därför på *dialog, kommunikation och att deltagarnas olika kompetenser kommer till uttryck*. (Persson 2008:12)

3.1.3. Förutsättningar för forskningscirkeln

Om en forskningscirkel ska kunna leda till resultat krävs också att den får rimliga förutsättningar och tydliga organisatoriska ramar. Dessa ramar bör vara klargjorda innan en cirkelverksamhet sätts igång och det ska finnas en överenskommelse mellan cirkelledare och cirkeldeltagare om vad verksamheten innebär men också mellan cirkeldeltagare och skolledning såväl som mellan cirkelledare och högskolan/universitetet. Utifrån erfarenheter från verksamheten i Malmö, där dåvarande Resurscentrum för mångfaldens skola i samarbete med, likaså dåvarande, Myndigheten för skolutveckling genomförde en rad olika forskningscirkel, beskriver Persson (2008:19ff) ett antal olika ramar och förutsättningar som bör vara tydliggjorda före cirkelns igångsättande, varav några citeras nedan.

- Antal deltagare

En forskningscirkel bör bestå av 5-8 deltagare samt en forskarutbildad cirkelledare. Det ger utrymme för samtliga deltagare att göra sin röst hörd i diskussionerna samt att de får tillfälle att med jämna mellanrum presentera eget material för övriga i cirkeln

- Tid

Erfarenheter från forskningscirkel pekar på att kontinuitet och långsiktighet är viktiga faktorer för kunskapsproduktion. Utifrån det har vi satt upp vissa tidsramar: forskningscirkeln bedrivs under minst 1,5 år och vi träffas 2 timmar en gång var tredje vecka. Utöver detta behöver deltagarna avsatt tid *mellan* träffarna. I de forskningscirkel vi organiserat har lärarna fått 2 timmar i veckan för förberedelser etc.

- Egen undersökning

En forskningscirkel baseras på att de yrkesverksamma formulerar ett problem och frågor de vill söka mer kunskap kring. Till skillnad från en studiecirkel har vi därför i forskningscirkeln som krav att deltagarna ska göra en mindre empirisk undersökning. De ska få pröva någon eller några lämpliga metoder för att besvara frågor de ställt sig. Ett syfte med detta är att lärarna ska skaffa sig erfarenhet att dokumentera och analysera pedagogiska skeenden. Det blir ett konkret exempel på hur lärare tillsammans med forskare kan analysera och reflektera – över – handling. Ett annat syfte är att den empiriska undersökningens resultat kan redovisas och förmedlas till andra; det kan vara till lärare och skolledare på den egna skolan, men också till kommunen som helhet. Undersökningarna redovisas som en produkt.

- Produkt

Forskning om forskningscirkel pekar på att *processen* i forskningscirkelarna har intresserat forskare (se t.ex. Holmsten & Härnsten, 2003). Forskare har inte

minst varit intresserade av sin egen roll i forskningscirkelarna. Däremot kan man dra slutsatsen att spridningen av resultatet från cirkeln är dålig, d.v.s. lärarnas egen kunskapsproduktion har inte spritts till de andra arenorna i nämnvärd omfattning. Detta har lett till att vi vill att cirkeln ska resultera i en *produkt* som deltagarna själva bestämmer över; det kan vara en rapport, en bok, en utställning, en film. Produkten är gemensam och varje deltagare bidrar med sitt bidrag. Vi har sett produkten som väldigt viktig för presentation och spridning av resultat från forskningscirkelarna. Det är viktigt att bestämma målgruppen för produkten. Oftast är det andra lärare, rektorer, föräldrar och elever som utgör målgruppen.

- En kollektiv kunskapsproduktion

Lärare kan gå med i en forskningscirkel utifrån att de vill genomföra ett individuellt projekt, t.ex. för att skriva en magisteruppsats. Det är fullt möjligt att ha en sådan ingång, men alla deltagare måste vara medvetna om att i cirkeln bedrivs en kollektiv kunskapsproduktion. Deltagarna redovisar empiri för varandra och alla hjälps åt med att tolka, förstå och förklara empiri. (Persson 2008:19ff.)

3.2. Kritik av forskningscirkeln

Forskningscirkeln har ingen lång tradition och särskilt inte inom skolans värld. Kanske är det också därför som den ibland blivit kritiserad och ifrågasatt. Vissa kritiker menar att lärare inte har den kunskap och kompetens som krävs för att bedriva forskning på ett relevant sätt och andra har ifrågasatt om det verkligen kan bli fråga om forskning och exempelvis tillräckligt kritisk granskning, när lärare synar sin egen verksamhet. Holmstrand och Härnsten (2003:157ff), som har närgranskat rapporter från ett stort antal forskningscirkel, menar dock att det reflekterande och granskande momentet i en forskningscirkel kan vara väl så framträdande i forskningscirkeln i jämförelse med ett traditionellt forskningsprojekt, trots att det förmodligen satsats betydligt mindre resurser, i form av tid och pengar, på forskningscirkeln.

Verksamheten i en forskningscirkel dokumenteras ofta, vilket konstateras ovan, i någon form av rapport. Dessa rapporter är oftast skrivna i formen av vetenskapliga rapporter och skiljer sig på det viset knappast från forskningsrapporter från andra sammanhang. Därför måste de betraktas som produkter av forskning på samma sätt som liknande arbeten inom annan forskning (Holmstrand och Härnsten 2003).

Wallace (1998) hävdar att lärare mycket väl kan lära sig att genomföra god aktionsforskning genom att föra fältanteckningar, journaler, dagböcker,

genomföra intervjuer, observationer och fallstudier, något som också Gebhard (1999:75) understryker och instämmer i genom att referera till gjorda erfarenheter.

Däremot är de studier och undersökningar som genomförs inom forskningscirkeln oftast inte av mer omfattande art. Det är sällan som en forskningscirkel tar itu med att genomföra större och systematiska undersökningar och detta talar för, menar Holmstrand och Härnsten att verksamheten i en forskningscirkel inte är regelrätt forskning, utan att ”verksamheten i en forskningscirkel bäst bör betraktas som forskningsliknande och att den har många kvaliteter som forskning kan och bör ha” (2008:158).

Persson (2006:15ff) intar en mer pragmatisk hållning till forskningscirkeln och menar att det viktigaste inte är om man kan kalla cirkelns verksamhet för forskning eller inte. Han ser forskningscirkeln som ett sätt att bidra till kunskaps- och kompetensutveckling hos såväl cirkeldeltagare som cirkelledare och han menar att forskningscirkeln har en potential att vara redskap för förändring och utveckling. ”Det är, enligt min mening, rimligt att kalla arbetet i en forskningscirkel för en *kollektiv kunskapsproduktion genom en forskningsprocess*” (Persson 2006:16).

3.3. Aktionsforskning

För att starta en forskningsprocess inom forskningscirkeln, vilket ofta innebär att cirkeldeltagaren vill studera sin egen undervisningspraktik, gäller det att finna en lämplig metod som möjliggör reflektion över och analys av den egna verksamheten och som i förlängningen också kan leda till förändring och utveckling av praktiken. Många cirkeldeltagare har med cirkelledarens hjälp uppmuntrats till och tränats i att genomföra *aktionsforskning*, vilket på senare tid har blivit en populär metod för att bedriva skolforskning. De moment som aktionsforskningen består av passar väl in i forskningscirkelns arbetssätt.

Aktionsforskning, som ursprungligen har genomförts inom näringsliv och offentlig förvaltning (Rönnerman 2004), innebär inom skolans värld ett systematiskt sätt att utifrån erfarenheter från egen undervisningsverksamhet välja ut något som möjligt att förändra, genomföra förändringen (en aktion), studera och analysera vad som händer och slutligen värdera utfallet av förändringen. Processen kan beskrivas som ett sätt att gå från det kända, pröva det okända och därefter relatera den nya kunskapen till de egna erfarenheterna (Rönnerman 2004:24).

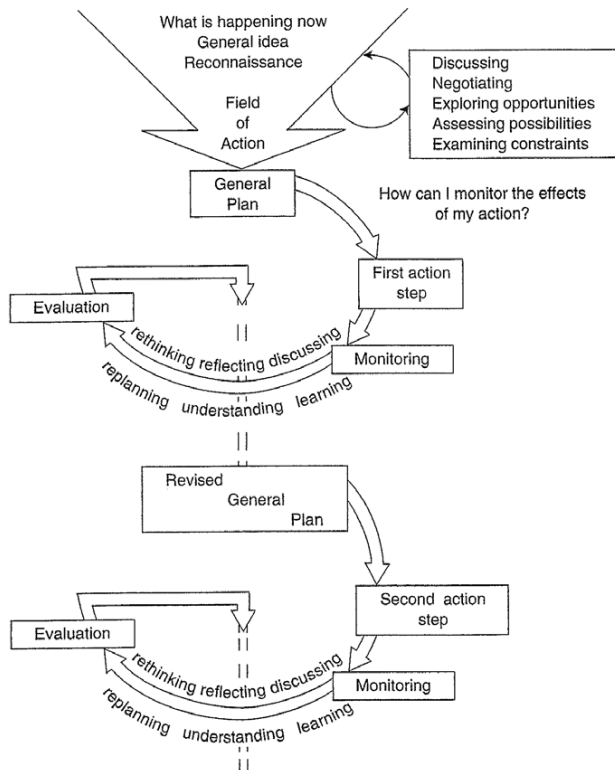
Aktionsforskningen anses ha sina rötter i socialpsykologen Kurt Lewins arbeten och han myntade också termen *aktionsforskning* runt mitten av 1930-

talet (Mills 2007:5). Han kallade den forskning som var inriktad mot social handling för aktionsforskning och beskrev den som en process som ”gives credence to the development of powers of reflective thought, discussion, decision and action by ordinary people participating in collective research on ‘private troubles’ that they have in common” (Adelman 1993:8).

Bland senare verksamheter som bygger på Lewins aktionsforskning kan noteras den amerikanska aktionsforskningsgruppen, med rötter i den progressiva utbildningsrörelsen, i synnerhet i John Deweys² arbeten (Noffke 1994); strävandena i Storbritannien mot kursplanereformer och större professionalism i utbildningsväsendet under 1960-talet (Elliot 1991); och ett motsvarande storskaligt arbete i Australien under 1980-talet att involvera lärare i en mer kollaborativ kursplaneplanering (Kemmis 1988). Denna australiensiska aktionsforskningsgren bygger också på kritisk teori så som den hade utvecklats inom social- och humanvetenskapen (Mills 2007:6; Kemmis & Grundy 1997:40). Kritisk teori inom aktionsforskning och social- och humanvetenskap delar vissa fundamentala syften, som exempelvis ett intresse för processer som leder till nya kunskaper, en vilja att frigöra individer från traditionens diktat, rutiner och byråkrati samt ett engagemang i deltagande demokratiska processer som kan leda till reformer.

Kemmis, inspirerad av Lewin, beskriver aktionsforskningsforskningsprocessen som en ständigt pågående spiral där det ingår att identifiera problem, planera och genomföra en aktion, analysera och reflektera över den genomförda aktionen, planera för en ny aktion o.s.v.

² John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, psykolog och pedagog. Han var pragmatismens frontfigur och myntade exempelvis begreppet ”learning by doing” (Nationalencyklopedin 2011).



FIGUR 3.2. Stephen Kemmis (1988) bearbetning av Lewins (1952) aktionsforskningscykel.

Flera av cirkeldeltagarna på LärCenter i Falköping har i sina projekt använt sig av aktionsforskning på så sätt att de har identifierat ett område inom sin undervisning eller verksamhet som de vill förändra. Utifrån inhämtade kunskaper och forskningslitteratur har de planerat för något nytt som ska föras in i undervisningen och de har också observerat utfallet genom exempelvis ljud- eller bildinspelningar. Tillsammans med övriga cirkeldeltagare har de analyserat och reflekterat över resultatet och också planerat för en ny aktion att genomföra i undervisningsgruppen, vars resultat sedan analyserats o.s.v. i en ständigt pågående spiral.

3.4. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Det redan på förhand bestämda temat för forskningscirkelarna vid Lärcenter i Falköping var språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, eller det som Hajer och Meestringa (2009) benämner *språkinriktad undervisning*. Skälet till att kompetensutvecklingsstrategin överhuvudtaget introducerades på Lärcenter var att det bland kursdeltagarna fanns många som var andraspråksinlärare vilket gjorde att det var svårt för dem att kunna tillgodogöra sig ämneskunskaperna med de språkliga färdigheter de hade. Därför ansågs den undervisande personalen behöva få kunskaper om språkutvecklande undervisning, vilket innebär att man i klassrummet medvetet väljer sådana arbetssätt och metoder som gör att ämneskunskaper och språk utvecklas samtidigt. Hajer och Meestringa (2009:27) menar att "[s]pråkinriktad undervisning är en kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion".

Varje skolämne har i princip sitt eget språk. Detta utgör en egen texttyp, med en utmärkande språklig struktur och med en delvis egen vokabulär. Andraspråksinlärare har från början oftast inte tillgång till detta ämnesrelaterade språk utan enbart till det vardagsspråk och mer allmänna språkbruk som de inledningsvis tillägnat sig. De behöver därför få stöttning i arbetet att gå från det kontextrika och kognitivt enkla vardagsspråket till det dekontextualiserade och kognitivt mer komplexa språk som det skolrelaterade språket innebär, det språk som eleverna möter i läromedel och likaså själva senare förväntas kunna producera (jfr Cummins "fyrfältare", bilaga 6). Hjälpens att tillägna sig denna språkliga nivå är en del av den språkinriktade undervisningen.

Begreppet *stöttning* (scaffolding på engelska) användes första gången av Wood, Bruner och Ross (1976) som en beteckning för det sätt som föräldrar och små barn talar med varandra i den tidiga förstaspråksutvecklingen. Stöttning står alltså för det tillfälliga stöd som kan ges barn och inlärare för att de framgångsrikt ska kunna genomföra sina uppgifter. Detta kan också jämföras med Vygotsky's zon för närmaste utveckling (1978), d.v.s. det som en andraspråksinlärare kan prestera med hjälp av en lärare, förälder eller mer språkligt avancerad kamrat. Utmärkande för stöttning är också att den är en tillfällig hjälp som läraren ger eleverna för att de så småningom ska kunna klara av samma uppgift utan hjälp.

En språkinriktad undervisning kan se ut på många olika sätt, men Hajer och Meestringa (2009: 27) menar att ett kännetecken är att lärarna söker en balans mellan vad de själva och eleverna gör. De ställer höga krav på vad eleverna ska lära sig, d.v.s. att lärarna inte förenklar inlärares uppgifter utan att de ställer krav på att den kognitiva nivån ska vara hög och åldersadekvat, men i gengäld stöttar de inlärares genom handledning på olika sätt. Det kan handla om mycket

visuellt stöd (bilder, tabeller, grafer etc.), att eleverna erbjuds många texter av olika slag (läroböcker, texter från nätet, skönlitterära texter, muntlig information från video och dvd, muntlig information från lärare och andra intervjuer etc.), att eleverna får hjälp med ordförståelsen, att inlärarna får använda de nya begreppen i olika skrivuppgifter eller kortare muntliga presentationer och så vidare.

Förutom en kontextrik undervisning och stöttning nämner Hajer och Meestringa också klassrumsinteraktionen som ett viktigt inslag i den språkinriktade undervisningen. En viktig princip vid andraspråksutveckling är att inlärarna ska få rikliga möjligheter att använda språket, såväl muntligt som skriftligt, under lektionerna. Därför är ensidig katederundervisning inte särskilt gynnsam för språkutvecklingen. Smågrupps- och paraktiviteter, där inlärare kan få resonera och fundera och tillsammans lösa problem relaterade till ämnesundervisningen är istället att föredra. Läraren bör ordna undervisningen så att mycket interaktion uppstår i klassrummet, mellan inlärare men också ibland mellan lärare och inlärare. Det läraren då bör tänka på är att det ur språkutvecklingssynpunkt är gynnsamt att ställa öppna frågor vilka i sig kan stimulera till interaktion. Gibbons (2006) lyfter också fram klassrumsinteraktionen som en viktig del i den språkutvecklande undervisningen. Förutom fördelarna med att ställa öppna frågor i klassrummet pekar hon bl.a. också på betydelsen av att lärare inte nöjer sig med korta och enkla svar från eleverna utan ber dem förtydliga, utveckla etc. för att eleverna ska få möjlighet att tänka efter och reflektera och därmed använda mer språk. I sådan interaktion kan läraren också medvetet föra in och använda ämnesadekvat vokabulär, det skolrelaterade språket, vilket är målet att inlärarna ska tillägna sig.

3.5. Cirkeldeltagarnas arbeten

Här nedan redogörs kortfattat för de olika områden som cirkeldeltagarna vid Lärcenter i Falköping har ägnat sig åt.

3.5.1. *Vårdsvenska*

En vårdlärare har i forskningscirkeln genom aktionsforskning i den egna undervisningsgruppen försökt hitta sådana arbetssätt och metoder som gynnar andraspråksinläringen. Hon har genomfört, observerat och analyserat sådana aktioner som praktiska övningar i förflyttningsteknik, att sätta upp delmål under praktik, praktikuppgift, ordförklaringar och arbete med ordfält och rollspel för att träna hälsningsfraser och småprat med vårdtagare. Denna vårdlärare drar

slutsatsen genom sitt arbete, att aktionerna och observationerna med efterföljande analys och diskussioner i forskningscirkeln har lett till en betydligt större medvetenhet hos henne om vilka metoder och förhållningssätt som kan leda till bättre andraspråksutveckling hos kursdeltagarna.

3.5.2. Talspråksutveckling

En specialpedagog på skolan har arbetat med att försöka finna metoder för att stärka andraspråksstuderandes talspråksutveckling. Hennes undersökning har inneburit att hon följt några inlärares talutveckling och i samtal och träning med dem spelat in och analyserat hur hon som pedagog ska kunna optimera deras språkinläring samt vilka faktorer för framgång de själva lyfter fram. Fokus på arbetet har sålunda legat på hur hon själv ska kunna bli bättre på att stärka kursdeltagarnas talutveckling och vad de själva tycker förbättrar deras tal och kommunikation. Träffarna med deltagarna har ägnats åt att etablera en god relation, kartlägga situationen och utforma talträningsövningar. Mycket tid har också ägnats åt metakognition, d.v.s. vikten av att deltagaren blir medveten om hur man som inlärare kan utveckla sitt tal och kunna identifiera det som bromsar inläringen. Genom sådan medvetenhet kan de få andra och fler redskap att hantera sin situation, som exempelvis att de försöker finna situationer där de kan få mer talträning på fritiden.

Denna cirkeldeltagare tycker att de aktioner hon genomfört lett till förbättrad talspråksutveckling hos de deltagare hon arbetat med. Hon lyfter särskilt fram vikten av metakognitionen för att de ska lyckas, eftersom de är människor med mycket kunskap om sig själva och sitt lärande. Viktigt är också, menar hon, en positiv inställning och motivation hos deltagarna.

3.5.3. Mottagande av sent anlända barn och ungdomar

Den tredje forskningscirkeldeltagaren har i sitt arbete fokuserat på hur mottagandet av sent anlända barn och ungdomar ska kunna förbättras vid Lärcenter i Falköping. Hon har konstaterat att det saknas en strukturerad och genomtänkt arbetsmodell för mottagandet av sent anlända barn och ungdomar vid skolan och vill söka möjliga vägar till en sådan. Många av de nyanlända kan också ha en bristfällig skolgång bakom sig eller nästan helt sakna skolgång. Cirkeldeltagarens arbetsmetod har bestått i att hon gått igenom olika rapporter och dokument på nationell och lokal nivå som berör detta ämne samt att hon har genomfört egna intervjuer med nyckelpersoner.

Hon ser att det saknas utarbetade gemensamma metoder för mottagande på nationell nivå och efterlyser sådana. Trots det menar hon att det skulle vara

möjligt att ta fram en sådan modell med utgångspunkt i rapporter och tidigare undersökningar. Några sådana principer som hon särskilt lyfter fram i arbetet är kartläggning av elevens kunskaper i olika ämnen, individuell anpassning av undervisning för den nyanlända, exempelvis utifrån kunskapskartläggningen, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet som stöttning för språk- och kunskapsutvecklingen, betydelsen av höga förväntningar och krav på den nyanländas prestationer samt en åldersadekvat nivå på ämnesundervisningen. Hon menar också att det vore en vinst för samhället och den enskilda individen om någon började arbeta kommunövergripande, stadieövergripande och skolenhetsövergripande med att utveckla kommunens mottagande av nyanlända barn och ungdomar och deras väg in och genom skolan.

3.5.4. Interaktionens betydelse för kunskapsinhämtningen

I detta projekt samarbetade en svensklärare och en lärare i omvårdnadsämnen. De har fokuserat på interaktionens betydelse för inhämtande av kunskaper, både interaktion mellan lärare och kursdeltagare och den mellan kursdeltagare i klassrummet. De har utgått från Cummins (2001) teorier om betydelsen av en interaktion mellan lärare och elev som bejakar elevens kulturella, språkliga och personliga identiteter. Därigenom skapas, enligt Cummins, förutsättningar i klassrummet för att eleverna ska vilja investera sin identitet i inlärningsprocessen. En annan utgångspunkt har varit "Cummins fyrfältare"³ (Cummins 1996) och hur man med hjälp av stöttning, konkretisering och visualisering kan öka språkets kognitiva svårighetsgrad även för andraspråksdeltagare.

De två lärarna har observerat aktioner i varandras undervisning och även gjort videospelningar för analys. Aktionerna har bestått av smågruppsaktiviteter i heterogena klasser och i smågrupper där de studerande har tilldelats olika roller, men också en medveten satsning av lärarna att interagera med och synliggöra alla kursdeltagare under en lektion. Lärarna rapporterar goda resultat såväl vad gäller språkutveckling som ökad förmåga hos deltagarna till analys och reflektion.

3.5.5. Att kunna presentera sig själv

Ytterligare en anställd person vid Lärcenter deltog från början i forskningscirkeln, men tvingades av olika skäl avbryta sin medverkan. Hon tillhörde den arbetsmarknadspersonal som också fanns på skolan med en delvis annan

³ Se bilaga 6.

kompetens och arbetade med introduktion av nyanlända kursdeltagare, vars kunskaper i andraspråket svenska var ganska små. Hennes projekt gick ut på att ge de nyanlända arbetsökande modeller för hur de på ett lämpligt sätt skulle presentera sig, både som individ och som yrkesperson. Tyvärr blev denna studie inte genomförd.

4. Studiens uppläggning och genomförande

I detta kapitel redogörs för de olika delstudier som ingår i denna rapport, vad de fokuserar på och hur de hänger ihop med varandra.

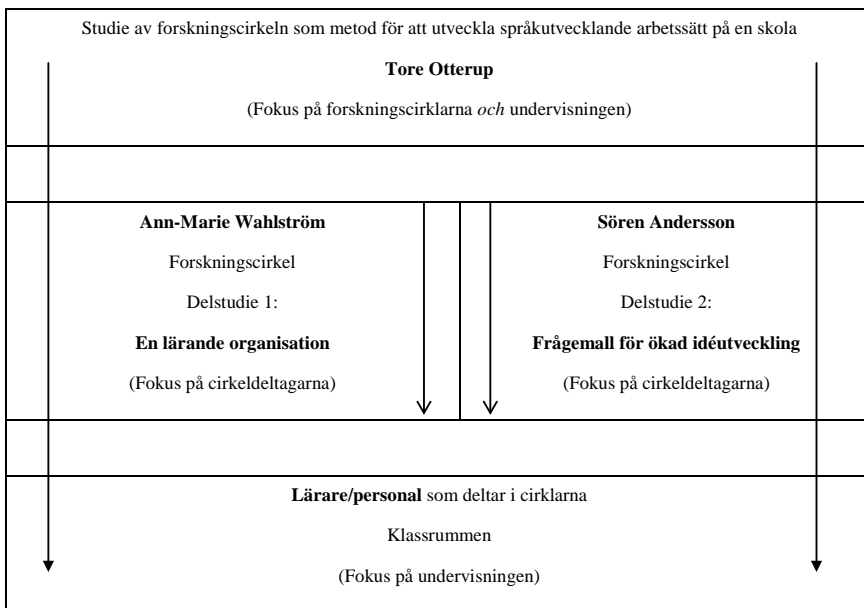
4.1. Studiens olika delar

Denna undersökning genomförs på tre olika nivåer. De av Lärcenters personal som deltagit i forskningscirkelarna har haft fokus på den verksamhet eller den undervisning de bedriver. De flesta har i sina undervisningsgrupper genomfört aktioner, vilka de senare har analyserat och utvärderat för att se hur utfallet har blivit. Aktionerna har därefter modifierats och upprepats i den tidigare beskrivna cirkelrörelsen (se sid. 16). De deltagande lärarna har alltså haft som mål att hitta fram till arbetssätt som de kan se leder till språkutveckling hos sina deltagare. Några enstaka cirkeldeltagare har inte genomfört aktionsforskning, men har då istället planerat för sådana verksamheter som skall gynna Lärcenters studerande och leda till förbättrad språkutveckling i slutändan.

Ann-Marie Wahlström och Sören Andersson har varit forskningscirkelledare men har också samlat in material, som videoupptagningar och ljudinspelningar, från cirkelträffarna för att kunna analysera det i efterhand. Dessa inspelningar, som fångat processerna under träffarna, har utgjort underlag för delstudie 1 och delstudie 2. De har därmed fokuserat på cirkeldeltagarna och på det som skett i forskningscirkelarna under den tid de träffats där och analyserat, diskuterat och utvärderat sina erfarenheter från de genomförda aktionerna i klasserna.

Den tredje och övergripande nivån består av Otterups studie av hela processen med de båda forskningscirkelarna, den personal som deltar där och vad som också händer i klassrummen eller i verksamheten i övrigt som en effekt av att forskningscirkelarna pågår. Här ligger fokus på den samlade effekten av de genomförda forskningscirkelarna och eventuella förändringar i lärarnas förhållningssätt och agerande tillsammans med skolans elever för att försöka utröna i vilken mån forskningscirkelklar med temat språkutvecklande undervisning verkligen kan leda till införande av metoder som leder till språkutveckling och i slutändan också till bättre målpuppfyllelse för skolan. I följande kapitel

presenteras de tre olika studierna med huvudsakligt fokus på resultaten. I redovisningarna är alla cirkeldeltagare anonymiserade.



FIGUR 4.1. En schematisk uppställning av studien om forskningscirklar

5. Delstudie 1 – En lärande organisation

Syftet med denna studie (Wahlström 2010) var att undersöka möjligheter och hinder med forskningscirkeln som metod för ett förändrat arbetssätt som leder till förbättrad språkutveckling.

- På vilket sätt kan olika kompetenser hos deltagarna inom forskningscirkeln bidra till reflektion över den egna undervisnings- eller verksamhetssituationen?
- Hur kan diskussionen i forskningscirkeln möjliggöra ökad insikt/kunskap hos deltagarna?
- Hur kan diskussionen i forskningscirkeln kring deltagarnas olika ämnesaktioner möjliggöra ökad insikt/kunskap?

Eftersom en viktig punkt i forskningscirkeln är att hitta en problemställning utifrån vilken man ska undersöka sin verksamhet eller undervisning låg fokus på detta redan vid uppstartsträffen. Nästa steg var således att formulera en fråga kring denna problemställning.

Aktionsforskning enligt Gebhard och Oprandys modell (1999) presenterades. Med utgångspunkt i sin frågeställning skulle deltagarna observera/undersöka något i den egna undervisningen/verksamheten. För de deltagare som inte hade en färdig frågeställning föreslogs att de skulle observera en kollegas undervisning/verksamhet eller observera sig själv. Följande instruktion gavs:

- Undersök något med utgångspunkt i din nuvarande frågeställning för att lära mer.
- Hur observera? Ensam eller med hjälp av kollega.
- Ta med din observation till nästa träff.
- Beskriv din observation. Håll observationen så ren som möjligt
- från reflektion och analys.
- Vi reflekterar och analyserar vidare i cirkeln vid nästa träff.

Genom att göra observationer lär sig cirkeldeltagarna mer om undervisnings-situationen. Varför fungerar inte grupparbetena i denna grupp? Vad säger den

information som jag samlat in? Enligt Rönnerman (2004:22) är det första steget att försöka förstå det insamlade materialet. Finns det något mönster? Finns det vissa gruppkonstellationer som fungerar bättre än andra just i dag? Vid cirkelträffen ger deltagarna sina reflektioner på varandras observationer. Utifrån allas reflektioner i forskningscirkeln och sina egna observationer planerar man någon form av aktion, någon typ av förändring vid grupparbeten för att få alla elever delaktiga, exempelvis genom att välja helt nya gruppkonstellationer.

Efter ett antal genomläsningar av det transkriberade materialet identifierades olika frågeställningar som lyfts fram vilka visar områden cirkeldeltagarna haft behov av att diskutera. Frågeställningarna delades in i olika kategorier och nyckelsekvenser valdes ut för att illustrera diskussionerna.

Nedan redovisas diskussionerna i cirkelträffarna genom citat.

5.1. Forskningscirkeln som kompetensutvecklande arena

Forskningscirkeln ses som en arena där alla deltagare ges möjlighet att diskutera och reflektera över det som sker i verksamheten. (Persson 2009) Genom det deltagarorienterade synsättet blir forskningscirkeln en plats för att se olika kunskapsområden inom en verksamhet vilket kan leda till ökad kunskap i den egna professionen. Att behoven finns kan illustreras med följande sekvens:

CL1: /.../ du sa tidigare att det har satt igång en process /.../ att man får tid att sitta ner och reflektera över något nytt, nya tankar, idéer.

Lena: Det är det jag kan se som positivt med den här cirkeln att här sitter vi och diskuterar och det kanske är nån som säger nånting och då kanske jag tänker att det ska jag testa i morgon. Och då kan jag ju ha som mål att till nästa gång vi träffas tala om hur gick det där. Och processen är i gång hela tiden.

Men åker man bort på en föreläsning och så kommer man hem och lägger det där och /.../

Rut: Många gånger kanske man åker ensam och så kommer man tillbaka alldeles uppfylld av nåt. Så träffar man sina arbetskamrater och de förstår inte ett dugg av vad man pratar om. /.../ Det är viktigt att vi får hålla på som vi gör nu.

I denna dialog framkommer vikten av arbetet i forskningscirkeln jämfört med en studiedag på annan ort som ensam deltagare från verksamheten. Forskningscirkeln möjliggör kontinuitet i den process som satts igång, man diskuterar, reflekterar och agerar för att vid nästa träff redogöra för sin observation och/eller aktion. På grund av tidspress och praktiska detaljer som

måste lösas rörande undervisningen är utrymmet för pedagogiska och didaktiska diskussioner i många fall begränsat inom verksamheten:

Stina: /.../ Att sitta vid fikabordet, då hinner man inte reflektera, utan då är det mer hur ska vi lösa det här, men inte så mycket reflektion över: Hur gjorde jag? Vad var bra? Vad blev dåligt?

Att göra observationer under en lektion kan vara ett sätt att få syn på sig själv eller kollegor i undervisningen. Det är också viktigt att ta del av annan undervisning än den egna, att se en annan lärare eller yrkeskategori inom verksamheten. Följande dialog visar att det verkligen föreligger ett intresse av att ta del av varandras verksamheter och att en process har startat genom den tidigare kompetensutbildningen (se avsnitt 1.1.):

Lena: Jag tror på att processen har satt igång eller att jag känner det. Det kände jag redan när vi gick kursen att man började tänka till lite.

Stina: Det finns mycket att jobba med. Man är absolut inte fullärd. Så nu ska jag gå in och auskultera.

CL1: Varför inte hoppa över gränserna här?

Lena: Jag kommer över här nu och sätter mig som en liten fluga nånstans.

Genom att göra observationer i undervisningen ser man möjligheten att utvecklas i sin yrkesroll men även att få förståelse för hela verksamheten genom att "hoppa över gränserna" (citrat ovan), det vill säga att studera olika ämnesområden och nivåer. Senge (1990) betonar vikten av en gemensam vision för all personal och för att uppnå detta är det viktigt att ha inblick i hela verksamheten. Exempel på en fråga som rör hela Lärcenter följer i nästa avsnitt.

5.1.1. Organisation av hela verksamheten

Övergripande frågor rörande verksamheten har också diskuterats i forskningscirkeln. Ett exempel på detta är en cirkeldeltagares frågeställning varför det är svårt för unga med svenska som andraspråk (nyanlända) att lyckas med sina gymnasiestudier:

Sara: Varför ska man åldersplaceras när man kommer ny till Sverige och inte utifrån kunskapsnivå?

Klara: Ska det vara så?

Sara: Ska det vara så och i så fall varför är det bra? Vet alla här på Lärcenter att det är på det sättet? Vad får det för följder för vårt arbete här i huset för de som har svenska som andraspråk?

I diskussionen ovan framkommer att cirkeldeltagarna inte är insatta i den problematik som gäller för många andraspråksinlärare. Deltagarna är alltså okunniga om att man kanske endast har tre års skolbakgrund från hemlandet och sedan varit på flykt under ett antal år innan man slutligen kommit till Sverige:

Sara: Och därefter ska man in i åk 2 på gymnasiet och skaffa sig så många kursbetyg som möjligt. Och sen så kommer de till oss. Och så har de sitt ofullständiga betyg och hur är deras förutsättningar då? Jag skulle vilja kartlägga detta bakåt så högt upp som möjligt så att vi här på Lärcenter kan göra så bra som möjligt för dessa kursdeltagare.

En viktig insikt framkommer i den fortsatta diskussion, nämligen hur det förhåller sig med kursdeltagarnas förkunskaper på alla nivåer inom Lärcenter:

Kai: Jag känner igen problemet. Vi har haft studerande med samma förutsättningar. På nåt sätt behandlar vi dem som om de vore gymstuderande /.../ men när man väl skrapar på ytan ser man att här ligger man på grundskolenivå, kanske ännu lägre i bästa fall åk 4 i sämsta fall åk 1.

Sara: Då kom jag på så här när du säger detta: Jag vill kartlägga detta för att lägga en plan på hur ska vi göra när vi tar emot dem i vuxenutbildningen?

I en lärande organisation är ständig förbättring inom verksamheten ett mål (Liker 2009). En gemensam ambition finns hos samtliga cirkeldeltagare att alla kursdeltagare inom Lärcenter ska ges en rimlig chans att klara sin utbildning.

Genom att cirkeldeltagarna ges utrymme för reflektion över sina erfarenheter i mötet med kursdeltagare kommer man nedan fram till en gemensam fråga hur man ska hitta dessa kursdeltagare med bristfälliga kunskaper såväl språkmässigt som ämnesmässigt inom Lärcenter:

Klara: Hur ska vi hitta dem? Vilka är de? Måste ju vara en del av steg ett? Vet vi om att det finns personer som inte har grundskola?

Resultatet av diskussionen blir således en förbättring helt i linje med målen för en lärande organisation.

5.2. Forskningscirkeln – som arena för lärande organisation

Som tidigare nämnts (se avsnitt 5.1) är forskningscirkeln en samlingspunkt, en arena, där olika kompetenser möts. Genom diskussioner i cirkeln uppkommer ett kollaborativt lärande vilket gör verksamheten till en lärande organisation genom de reflektioner som görs under cirkelarbetet eller genom observationer av kollegor.

CL1: Har ni nån gång tittat på er själva i undervisningssituationen?

Stina: Ofta gör man det när man har lärarkandidat /.../. Man vet att det är någon som betraktar vad man gör, kanske vara lite föredömlig för. /.../ Vad är målet med den här lektionen? Vi diskuterar det också efteråt och då blir det väldigt tydligt hur gör jag. /.../ När man sitter och lyssnar på sin kandidat blir man också medveten: Hur gör jag? Om man har tillfälle att vara med en kollega: Aha, hon gör så här kring det här momentet, så gör inte jag.

Ovan framgår vikten av att observera, kanske enbart för ”enjoy exploring” som Gebhard (1999:77) uttrycker det men även för att medvetandegöra sig själv om hur man verkligen är i verksamheten eller upplevs vara i verksamheten då någon utomstående observerar, exempelvis lärarkandidat eller kollega.

Lärcenter är en stor organisation med många olika kompetenser vilka utnyttjade på rätt sätt kan ge stora fördelar för verksamheten. Det är också viktigt att alla inom en verksamhet ser dessa olika kompetenser som en styrka och inte som en svaghet. Senge (Liker 2009) betonar att det i en lärande organisation är viktigt att alla känner samhörighet med varandra. Att det verkligen är en styrka att olika kompetenser finns representerade i forskningscirkeln illustreras genom följande citat:

Sara: ... En av de bitar jag saknade var lärare i svenska och lärare i andra ämnen, för om vi tittar på vår totala verksamhet här så oavsett vad man undervisar i möter vi ju sådana som har svenska som andraspråk. Jag ser det ju inte så att det enbart handlar om att utveckla svenskan utan det handlar om att tillsammans /.../ Tor – lärare i samhällskunskap och religion, Tim nyanställd vårdlärare men har mångårig erfarenhet, Tom – språkcoach på Introduktionsprogrammet.

5.2.1. Olika kunskapsfält i en lärande organisation

Inom den kompetens man besitter finns enligt Rönnerman (2004:17) olika kunskapsfält, dels vetenskaplig, dels vardaglig kunskap eller kanske snarare den kunskapsaspekt som benämns förtrogenhetskunskap (tyst kunskap/dold kunskap) vilken stora grupper i arbetslivet besitter. Här avses alltså den kunskap

man tillägnat sig genom erfarenhet. I diskussionen nedan ingår flera olika yrkeskategorier inom Lärcenter där alla bidrar med sin specifika yrkeskompetens (jfr vetenskaplig kunskap) men även med ovan diskuterad förtroghetskunskap vilken utvecklats under åren i mötet med olika kursdeltagare.

När undervisningen blir mer abstrakt och kognitivt krävande får många andraspråksinlärare svårigheter att klara sina studier. Cummins (1996) arbetar med två variabler när det gäller uppgifters svårighetsgrad, nämligen kognitiv svårighetsgrad och graden av situationsberoende vilket visar sig i följande inlägg:

Stina: En tjej som kom när hon var 16 och analfabet. Nu vill hon klara sva A/B men har ett ganska dåligt språk. Hur ska hon komma uppåt – det abstrakta tänkandet finns överhuvudtaget inte. /.../ Hur ska man komma runt en sån problematik?

Klara: Man kan tänka att en analfabet många gånger kan ha ett bristfälligt ordförråd för att man har inte tillägnat sig skriftspråket utan mer dialogspråket. Det är ju inte två olika språk men i alla fall ganska olika. Så det kanske inte är så konstigt.

I diskussionen ovan framkommer att det inte enbart är ”dialogspråket”, det vardagsrelaterade språket, som är viktigt för kunskapsutveckling utan även ”skriftspråket”, det språk som ofta benämns det kunskapsrelaterade språket vilket givetvis även används vid muntlig kommunikation. Klara relaterar till det vetenskapliga kunskapsfältet, till den yrkeskunskap hon besitter. För många kursdeltagare inom Lärcenter är kunskapsrelaterat språk lika med yrkesrelaterat språk, exempelvis inom omvårdnad. Cirkeldeltagarna befinner sig i fasen att identifiera möjliga problemområden för att bedriva aktionsforskning. (Se avsnitt 3.3.)

CL1: En analfabet har ju inte lärt sig att läsa och skriva. Vad är det vi lär oss i skolan?

Stina: Ja, det är ju så mycket mer än språket.

CL1: Ja, det är alltså olika genrer – det alltså en stor del som en lågutbildad/analfabet inte har. Man brukar tala om hur många ord man lär sig i skolan varje år.

Klara: Sen har vi de med läs- och skrivsvårigheter som inte heller tar till sig av skriftspråket. Deras ordförråd är ofta också mycket mer begränsat.

Kai: Ju färre ord du har desto svårare har du att lära.

I diskussionen ovan ges cirkeldeltagarna tillfälle att reflektera över kursdeltagarnas förutsättningar att lyckas i undervisningen. Dessa reflektioner från cirkeldeltagare med olika kompetenser och olika erfarenheter från

undervisning leder fram till en viktig insikt, vilket resulterar i en verklig aha-upplevelse om den svåra situation som många vuxna andraspråksinlärare befinner sig i:

Klara: Tänk dig då: andraspråk, läs- och skrivsvårigheter, analfabet /.../ – alltså, HJÄLP! Det är inte lätt – då är det inte konstigt att de kör huvudet i väggen.

Diskussionen resulterar alltså i att man inte kan lägga ansvaret på kursdeltagaren om inte målen uppfylls. Följande inlägg visar att läs- och skrivsvårigheter är en fråga man reflekterat mycket över men saknat kompetens att inse hur det förhåller sig:

Eva: Hur kan jag se om de har läs- och skrivsvårigheter? Det funderar vi jättemycket på med den grupp som slutar nu.

Klara: Man måste väl ha kunskap om det språket för att se också.

Vidare diskuteras cirkeldeltagarnas frågeställningar och en frågeställning är hur man kan upptäcka andraspråksinlärares läs- och skrivsvårigheter:

Stina: Innan du (=Klara) [min kommentar] skulle anställas diskuterade vi mycket om det finns speciallärare som har sva-kompetens.

Sara: /.../ så tänkte jag så här, men Liv hon har ju svenska som andraspråk, alfabetisering och specialpedagogik i sin utbildning. /.../ Då tänkte jag så här: Det är ju angeläget att ni två samtalar med varandra och ser vad kan vi göra och så tänkte jag också så här: Varför inte välja nära deltagare här i huset som du börjar en sån kartläggning av för att börja i nån ände, för det är ju angeläget.

I ovanstående dialog synliggörs olika kunskapsfält inom de kompetenser som finns inom Lärcenter, exempelvis erfarenhetsbaserad kunskap om att någon insats krävs för kursdeltagare med annat alfabet. Enligt Senge (1990) framhålls i en lärande organisation vikten av att utveckla en samlande vision kring vissa frågor och i detta fall rör det hela verksamheten, då det framkommer att alla nivåer är involverade. Inlägget ovan visar insikt om vilka kompetenser inom verksamheten som kan samarbeta.

Diskussionen ovan inleddes med analfabetism och bristande språkförmåga såväl muntligt som skriftligt för att sedan övergå till läs- och skrivsvårigheter. Genom reflektioner i forskningscirkeln kring olika erfarenheter från verksamheten växer insikter fram vilket leder till ny kunskap hos cirkeldeltagarna, nämligen vilka enorma svårigheter många andraspråksinlärare kämpar med:

Sara: Man kan tänka sig själv: Att som hos oss inom omvårdnadsprogrammet, dels inte har så mycket språk, dels inte har så mycket skolunderbyggnad, inte förstår hur

kroppen fungerar och samhällssystemet. Det är insikt att få syn på dessa saker. Jag måste säga sedan det "Flerspråkiga klassrummet" och sedan vi börjat prata här så tittar jag på saker på ett annat sätt nu än vad jag gjorde tidigare och det gör inte saken lättare men intressant.

Kai: Man inser ju hur omfattande åtgärder som behöver sättas in för att man överhuvudtaget ska kunna nå de resultat man är ute efter.

En gynnsam språkutveckling förutsätter samarbete mellan ämneslärare och andraspråklärare. Utifrån diskussionen ovan framkommer även värdet av att lyfta in andra kompetenser än enbart ämnes- och språkkompetenser utan även speciallärarkompetens.

5.3. Värdet av olika kompetenser i forskningscirkeln

Inom forskningscirkeln gavs deltagarna i uppgift att gå ut i undervisningen eller verksamheten för att göra observationer. Även om man inte hade någon observation med sig till cirkelträffen kunde ändå någon form av observation presenteras genom att rekapitulera en händelse från undervisningen. Följande dialog har sitt ursprung ur en sådan omedveten observation som aktualiserades under diskussionen i forskningscirkeln:

Lena: På förmiddagen idag så var jag lite resurs ... Och det var substantiv, både obestämd och bestämd form, singular och plural... en fot, den foten, många fötter

Sara: /.../singular och pluralis – varför /.../ vägen om bestämd form? /.../ Det är ju också en fråga varför man blandar in flera saker /.../ Jag tycker att det är en komplicerad väg.

Lena: Det tycker jag med.

Stina: I så fall måste man vara konsekvent och köra fot-foten-fötter-fötterna /.../ om vi tänker på gruppen så kanske det är tillräckligt att man kan att det heter 'en fot' och kan man dessutom plural så får vi vara nöjda.

Lena: Så känner jag också.

Stina: Men den där andra formen den får vi spara tills vi kommit lite längre i svenska språket

Sara: /.../ skulle jag få detta på ett annat språk skulle jag nog känna att jag blev förvirrad, tror jag. Ja, det var min reflektion.

Ovanstående dialog är ett utmärkt exempel på hur olika kompetenser inom forskningscirkeln bidrar till att klargöra hur man på ett för avancerat sätt

förklarar språkssystemet för en målgrupp som befinner sig på en för låg nivå språkmässigt. Enligt Sitler & Tezel (1999:202) är lärare tränade i att använda pedagogiska metoder men inte alltid lika tränade att se effekterna av dessa metoder i undervisningen.

Svenskläraren ger en vink om att det är *fot-foten-fötter-fötterna* som bör presenteras, om ens så många former. Dialogen fortsätter med en reflektion:

Lena: /.../ en fot - flera fötter eller många fötter. Det hade räckt med det, tycker jag.

Stina: Man får ju liksom anpassa sig till gruppen man har att göra med. Kommer vi sedan till svenska som andraspråk A – då förutsätter jag att man kan detta. Då ska jag inte behöva förklara detta en gång till. Då ska vi mer fundera på när använder vi den bestämda formen och när använder vi den obestämda formen.

Betydelsen av att olika kompetenser finns representerade i forskningscirkeln lyfts fram som viktig av cirkeldeltagarna:

Eva: Egentligen ska vi inte sitta i samma grupp du (=Kai) [min kommentar] och jag för vi är så lika i vårt tänkande. Vi blir lite för homogena ibland.

Sara: Det var precis det jag sa första gången /...!

Enligt Rönnerman (2004:17) är det inte enbart den teoretiska kunskapen som har betydelse utan genom att ta del av andras erfarenhetsbaserade kunskap eller s.k. tysta kunskap genereras ny kunskap.

Kai: Jag kommer från vården /.../ och där förväntas man arbeta utifrån forskning och beprövad erfarenhet. Men inom pedagogiken känner jag att det saknas en och annan sträng på min lyra och hoppas att få någon mer sträng.

Läraren uppfattar att han behärskar sitt område ämnesmässigt men att man däremot har behov av mer kompetens inom det didaktiska området. Att observera en kollega är ett sätt att öka sin kunskap inom detta område. Genom observation möter man såväl ämnesrelaterad kunskap som den kunskap som växt fram genom lång erfarenhet inom en verksamhet, exempelvis pedagogiskt förhållningssätt. Att göra en observation inom ett annat ämne kan ge ytterligare dimensioner på den egna undervisningen vilket illustreras genom följande inlägg:

Stina: Det vi kan konstatera är att det är väldigt intressant att auskultera hos någon som inte har samma ämne som en själv.

Sara: OTROOOLIGT!

Stina: Det är ganska hälsosamt dels för att man lär sig lite nya saker som huvudsats och bisats (skämtsamt) [min kommentar] och så.

Kai: Och lär mig lite svenska också.

Stina: Ja, att man sätter fokus på andra saker än själva ämnet.

Sara: Precis.

Här sker reflektioner hos cirkeldeltagarna samt att tillfälle ges att sätta ord på det som observeras. För att återknyta till ovanstående citat fortsätter diskussionen nedan:

CL1: Du hade en spontan reflektion över att det är intressant att komma in och se andras ämnen.

Stina: Ja, /.../ Skulle man auskultera i sitt eget ämne skulle man lägga så mycket fokus på ämnet: Vad tar hon upp? Hur lär hon ut just det här momentet? Vad har hon för exempel? Då skulle man lägga fullt fokus på innehållet men nu ställer man sig lite utanför, jag är absolut inte experten i det här rummet.

Kai: Det tror jag är en fördel /.../

Sara: Överhuvudtaget, det är kompetensutveckling, alltså en EN LÄRANDE ORGANISATION – att ta del av varandra överhuvudtaget. /.../

Sara: Då förstår du, Stina, varför jag var så fruktansvärt angelägen om att du skulle följa med och att det var just du som skulle vara med i forskningscirkeln.

I dialogen ovan framkommer att klassrumsobservationer i andra ämnen än sitt eget ämne är kompetensutvecklande och gör verksamheten till en ”lärande organisation” (citat ovan). I enlighet med Senge (1990) framställs alltså diskussionerna i cirkeln som ett tillfälle där man lär sig hur man lär tillsammans.

5.4. Aktionsforskning genom observationer

Gebhard (1999) ställer frågan om man någon gång reflekterat över värdet av att observera andra lärare och citerar Fanselow (1988):

Here I am with my lens to look at you and your actions. As I look at you with my lens, I consider you a mirror; I hope to see myself in you and through your teaching.

Genom att studera vad andra lärare och andra elever gör i klassrummet kan vi få självinsikt. Fanselow (ibid.) betonar att när vi observerar kollegor får vi andra perspektiv och på så sätt konstruerar vi ny kunskap hos oss själva. (Gebhard &

Oprandy 1999) Det finns så mycket vi kan lära från andra. Processen innebär att såväl samla exempel på undervisning som att analysera och tolka dessa exempel. Syftet med detta är att skapa ny kunskap samt omskapa den kunskap man redan besitter om och i sin yrkesroll och därigenom även lära känna sig själv bättre. (Ibid.) Aktionsforskning kan således vara ett sätt att lära sig mer om sin egen eller andras undervisning: Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra? Nedan följer en diskussion om en klassrumsobservation:

Stina: Vi funderade ju lite på hur vi skulle göra vi tre. Vi hade inte något givet: att det ska vi titta efter, så vi bestämde att gå in ganska förutsättningslöst i varandras grupper. /.../ Vi sa att vi bara observerar vad som händer i klassrummet: Var läraren befinner sig? Hur interaktionen fungerar och aktiviteten?

Lektionen behandlar ett avsnitt om hygien inom omvårdnadsprogrammet där ett antal ord ska förklaras. Först beskrivs lektionen ingående. Beskrivningen är ren från analys och därefter följer reflektionen:

Stina: /.../ att det gick väldigt långsamt och det var nog så illa tvunget /.../

Inlägget är ganska omfattande. Den observerade läraren deltar inte i denna forskningscirkel men här relateras till reflektioner kring observationen där fyra nya frågor uppkommer:

Stina: /.../ Hur ska man göra för att få upp tempot? Är det bra att få upp tempot? /.../ Är det bara vi som upplever att det känns långsamt eller upplever de själva det så? ... En annan sak som vi funderade på var när de nu svarar fel: Hur ska vi göra där?

En annan cirkeldeltagare återknyter till diskussionen ovan rörande tempo samt att invänta kursdeltagarnas svar:

Lena: /.../ Jag tänkte just när du började där att det var lite det om man ska försöka skynda på eller ska man hålla sig tillbaka? /.../ Jag gör ju väldigt mycket det och försöker andas tio gånger och tänka till.

Stina: Jo, det är något som jag får jobba med väldigt mycket och Eva kände ju lite samma sak att det tar tid det här. Vissa saker måste få ta tid men frågan är vilket tempo ska man hålla?

Lena och Stina har här ett erfarenhetsutbyte och upplever långsamheten i lektionen som ett hinder för progression.

Lena: Jag känner att det är viktigare att de får med sig det de ska lära sig än att jag forcerar fram och de inte fattar nånting av det jag försökt lära dem.

Här ges uttryck för en insikt om att kursdeltagaren måste ges möjlighet att processa det man lär sig. Insikten om att man som lärare är rädd för tystnaden visar sig också i följande inlägg:

Stina: Risken är att man blir lite rädd för tystnaden. /.../ och då babblar jag på och varför gör jag det för? Jag borde egentligen tysta mig så att de får chansen att skriva färdigt.

Genom reflektioner i forskningscirkeln uppkommer ytterligare frågeställningar att undersöka i klassrumssituationen såsom: Vad händer om jag som lärare tystnar och väntar, ger alla en chans? Gebhard och Oprandy (1999:13) förespråkar att man kan göra tvärtom mot vad man brukar göra i klassrummet enbart för att se vad som händer. Det kan röra sig om en småskalig intervention i den dagliga verksamheten, exempelvis att som lärare hålla sig tillbaka och ge eleverna mer tid att svara. Finns det någon annan som tar ordet då? Någon som inte annars normalt yttrar sig? (Gebhard & Oprandy 1999:61) Ytterligare en reflektion följer i nedanstående inlägg utifrån erfarenhetsbaserad kunskap när det gäller att som lärare hålla sig i bakgrunden:

Stina: Detta är en konst.

Lena: .. jag har ju arbetat på arbetsförmedlingen ... som vägledare där och just i de vägledningssamtalen ... måste du ju lära dig att hålla dig tillbaka och vara tyst. /.../ Men sen är det mycket som man är som person.

Den erfarenhetsbaserade kunskapen som genereras ur olika kompetenser som exempelvis erfarenhet från arbetsförmedling ger upphov till ny kunskap hos cirkeldeltagarna. Oprandy (1999:122) betonar att det finns ett samband mellan hur vi är som lärare och hur vi är utanför denna ram. Ju mer lika oss själva vi är klassrummet desto naturligare är vi inför våra elever.

Nedan följer ett exempel på insikter som framkommit vid observation när det gäller genreanvändning och den interaktion som uppstår i samband med detta arbetssätt:

Kai: Jag har ju suttit och tittat på Stina och hon bedriver ju egentligen genrepedagogik. /.../ det här är en väldigt interaktiv process.

Då Kai genom den tidigare kompetensutbildningen kommit i kontakt med genrepedagogiken identifierar han genast detta arbetssätt under lektionen. Skrivandet av ett vykort kan här anses som en särskild genre. Även de svaga dras med i detta arbetsklimat. Kursdeltagarna rättar varandra samt ger varandra stöttning genom interaktionen i klassrummet. Enligt Swain (1995) är utflödet väl så viktigt för att språkutveckling ska äga rum:

Kai: Med den interaktionen skulle man kunna göra storverk, även med dem som har svårare för sig.

Vad är det som gör denna grupp så unik? Jag tror att Kai är ganska imponerad av hur det går till på lektionen – kan det vara så att Stina är så inspirerande att det blir så? Ingen har sagt något om att det kan bero på läraren. Genom att arbeta enligt genrepdagogen, i detta fall med genren *vykort*, kan man påverka interaktionen. Genom det positiva klimatet i gruppen rycks även de svagare med. De stötts av sina mer kompetenta kamrater helt i enlighet med Vygotskijs (1962) synsätt att det du gör tillsammans med en mer kompetent kamrat kan du göra själv i morgon. Till skillnad från andra sätt att arbeta, kanske med enbart ord, så arbetar Stina med hela meningar i vykortet. Troligtvis ser Kai i detta sammanhang en koppling hur man i ämnesundervisningen kan arbeta på liknande sätt genom att skapa meningsfulla texter kring ett visst ord- och begreppsförråd.

Återigen visar sig olika kompetenser hos lärarna. Genom observationer får man syn på andra saker i undervisningen som man inte tidigare uppmärksammat. Vad exakt består dessa andra saker av? Nya frågor uppstår helt i enlighet med aktionsforskningens mål.

Kai: Ja, vad är det som är så unikt. /.../

Stina: Ja, vad är det /.../

Kai: Ja, det borde man kunna sätta tummen på.

Nedan följer ytterligare ett exempel på observation som leder till insikt om lärarens egen undervisning och att en frågeställning kan preciseras:

Kai: /.../ Och då har Eva tittat på mig /.../ frågar som uppkom hos Eva efter det här är: Hur ska man göra för att få alla att medverka mer aktivt? Och jag kan säga att det har redan påverkat mig idag för att jag har alltså preciserat vem jag ställer frågorna till betydligt tydligare och den som är tyst den får svara. /.../ och den som var mest tyst och egentligen isolerar sig från gruppen och sitter lite vid sidan om – jag såg till att bjuda in honom i gruppen, /... / Och är sen med på ett helt annat sätt i diskussionerna. Och det är ju lite spännande.

Vi ser alltså hur en kollegas observation kan väcka frågor vilka i sin tur väcker tankar hos den observerade läraren som i sin tur medvetandegörs om ett visst sätt att vara i undervisningen. Resultatet blir att den observerade läraren förändrar sitt beteende i klassrumssituationen. Ny kunskap har skapats och därmed ett förändrat förhållningssätt gentemot kursdeltagaren vilket i förlängningen kan leda till ökad måluppfyllelse för kursdeltagaren.

Enligt Oprandy (1999:150) upplever lärare ofta en ensamhet i sitt arbete med eleverna. Därför är det viktigt att man som lärare ges möjlighet att dela sina upplevelser med kollegor:

Collaborative exploration can also encourage a sense of professionalism that may not have existed prior to working together, fostering incentive for jointly doing classroom research. (Oprandy 1999:151)

5.5. Diskussion delstudie 1

Syftet med studien har varit att undersöka möjligheter och hinder med forskningscirkeln som metod för ett förändrat arbetssätt som leder till förbättrad språkutveckling.

Till skillnad från många kompetenssatsningar kan forskningscirkeln utgöra en mer långsiktig metod som kompetenssatsning jämfört med satsningar i form av enstaka studiedagar. Cirkeldeltagarna betonar betydelsen av detta genom att framhålla att ”processen [är] igång hela tiden” och att ”det är viktigt att vi får hålla på som vi gör nu”.

I det dagliga arbetet finns normalt inte tid att fördjupa sig i frågor som rör utveckling av verksamhet eller undervisning utan fokus ligger mer på praktiska detaljer som måste lösas. I forskningscirkeln däremot framkommer hur cirkeldeltagarna får såväl ökade insikter i verksamheten i helhet som bredare kunskaper i den egna yrkesrollen genom de diskussioner och det positiva klimat som uppstår i cirkeln.

Inom forskningscirkeln finns olika kompetenser representerade, högskolan och Lärcenter. Som framgår av resultatredovisningen betonas vikten av att personer med olika kompetenser inom verksamheten deltar i forskningscirkeln. Detta samarbete mellan olika kategorier lärare/personal kan leda till att man får perspektiv på sin egen undervisning eller verksamhet. Senge (1990) myntade begreppet lärande organisation och betonar vikten av teamlärande. Således är det av största vikt att personalen lär tillsammans och att man känner samhörighet och har samma vision. Genom observationer och diskussioner kring undervisningen eller verksamheten får man möjlighet att ta del av den erfarenhetsbaserade kunskapen. Vi kan ifrågasätta den kunskap vi besitter och vid behov omskapa den. Således gäller det att reflektera och/eller lära sig något av det man observerat. Vikten av att göra observationer i något annat ämne eller på en annan nivå betonas: ”... det är kompetensutveckling, alltså en LÄRANDE ORGANISATION – att ta del av varandra .../”. Vidare framhålls att vid auskultation i sitt eget ämne läggs fokus mer på ämnesinnehållet. Således

upplever deltagarna det viktigt att gå över såväl ämnesgränser som verksamhetsgränser.

Under forskningscirkelns gång har en medvetenhet successivt växt fram om vilken lång väg andraspråksinlärare har att gå. I detta sammanhang bör även beaktas den kompetensutbildning vilken större delen av personalen tidigare genomgått och det framkommer i diskussionerna att denna utbildning varit en dörröppnare för många frågor som lyfts fram vid träffarna. Forskningscirkeln har gett deltagarna möjlighet att fördjupa sig i många frågor vilket lett till viktiga insikter. Alltså kan forskningscirkeln verkligen anses utgöra en kompetensutvecklande arena.

Genom diskussioner i forskningscirkeln uppkommer olika frågeställningar kring rent didaktiska frågor som exempelvis interaktionen i klassrummet. Diskussionerna har också medvetandegjort cirkeldeltagarna om att andraspråksinlärare inte utgör någon enhetlig grupp. Det finns många faktorer som påverkar andraspråksutvecklingen. Ytterligare en viktig insikt är situationen för de många unga vuxna som kommer till Lärcenter, vilka ofta har en sporadisk skolgång på grund av årslånga vistelser i olika flyktingläger eller flyktingförläggningar. Således har behovet av noggrann kartläggning av kursdeltagarnas tidigare kunskaper och erfarenhet lyfts fram som mycket viktigt.

Eftersom många kursdeltagare ingår i yrkesförberedande program har kulturella skillnader även varit en viktig fråga att behandla. Genom att ges möjlighet att diskutera dessa frågor har forskningscirkeln således bidragit till utveckling av hela verksamheten genom ökad insikt i mer övergripande frågor.

Genom aktionsforskningsperspektivet har stort fokus lagts på observationer av den egna undervisningen och/eller av kollegors undervisning. I forskningscirkeln finns den tid som man egentligen borde ha i anslutning till sin undervisning eller verksamhet för att diskutera frågor som uppkommit. Att komma från undervisning full av erfarenhetskunskap/tyst kunskap och att ha möjlighet att diskutera frågor när de är som mest aktuella är optimalt. Det är just i detta sammanhang som reflektioner och diskussioner kan leda till att ny kunskap uppstår.

Syftet med kompetensutveckling är som namnet säger att utveckla kompetensen hos de anställda vilket innebär att man i förlängningen kan påverka sin egen yrkesroll. Målet är att förändra eller snarare att förändra en verksamhet till det bättre. All förändring är tidskrävande i dubbel bemärkelse. Att förändra en verksamhet tar tid och för de anställda tas mycket tid i anspråk för att delta. Det är dock en stor fördel att tillsammans med kollegor få möjlighet att kompetensutveckla sig under en längre period. Utan tvekan har diskussioner och samtal i cirkelarna bidragit till fördjupad kunskap om såväl verksamheten som den egna yrkesrollen.

Det är viktigt att alla lärare har andraspråkskompetens och att alla lärare i samtliga ämnen har kunskap om vad det innebär att lära på ett andraspråk, vilka språkliga mönster och krav som finns i ämnet i fråga samt inte minst hur man som lärare kan arbeta språkutvecklande. Det måste alltså finnas utrymme för många olika arbetssätt där exempelvis ämnesinläring och alfabetisering även kan ske på modersmålet i en inledande fas. Ett utbyte med samtliga kollegor för att dra nytta och lärdom av all den kunskap och kompetens som finns inom Lärcenter är en viktig faktor för att nå ökad måluppfyllelse.

Innehållet i diskussionerna i forskningscirkelarna har varit utvecklande för deltagarna vad gäller den egna undervisningen/verksamheten. Beträffande verksamheten i stort har förhållanden lyfts fram som inte tidigare varit klara för deltagarna, exempelvis frågan om åldersplacering, att kursdeltagare har bristfälliga kunskaper i fråga om läsa och skriva etc. De erfarenheter och kunskaper cirkeldeltagarna skaffar sig genom reflektion och diskussion i forskningscirkeln överförs sedan på det egna pedagogiska förhållningssättet. Cirkeldeltagarna upplever det viktigt att få möjlighet att diskutera sitt arbete med kollegor såväl inom ämnesområde som inom samma verksamhet.

Avslutningsvis måste framhållas att forskningscirkeln ger stora möjligheter att vara en kompetensutvecklande arena. Att olika kompetenser inom verksamheten finns representerade har betonats. Diskussionerna i forskningscirkeln har omfattat såväl den enskilde deltagarens verksamhet som verksamheten i stort. Många områden har diskuterats och nya insikter kommit fram – att lära känna varandra och ta del av varandras kompetenser är utvecklande för den egna kompetensen.

6. Delstudie 2 – Frågemall för ökad idéutveckling – ett exempel

Syftet med denna studie (Andersson 2010) var att undersöka om olika frågor i diskussionen i forskningscirkeln kunde bidra till att fördjupa förståelsen av språkutvecklande arbetssätt. I cirkeln presenterade cirkeldeltagarna sina aktioner av sin egen eller andras undervisning, och därefter tolkade och analyserade alla deltagare i cirkeln det som skett i undervisningen. Tolkningen och analysen leddes av cirkelledaren med hjälp av olika frågor som enligt en uppgjord turordning ställdes till cirkelns deltagare.

Cirkeldeltagarna hade som uppgift att göra aktioner i sin undervisning före mötena i forskningscirkeln. Aktionen skulle innehålla en förändring av undervisningen mot ett mer språkutvecklande arbetssätt. Aktionen skulle även observeras på något sätt (egen observation, observation av en kollega eller spelas in). Observationen skulle sedan beskrivas av deltagaren på forskningscirkelns möte, men utan att hon/han skulle komma med djupa förklaringar eller analyser, enbart det som hände under aktionen skulle vara i fokus för beskrivningen. Därefter startade diskussionen i forskningscirkeln utifrån en frågemall som skapats av Andersson (fritt efter Gebhard & Oprandy 2005). Denna mall följdes under diskussionen runt varje cirkeldeltagares aktion/observation. Syftet var att detta skulle kunna ge en samlad och strukturerad analys med många förslag på utveckling av undervisningen, i och med att alla cirkeldeltagare skulle få ge sin egen syn på en beskriven aktion.

När en cirkeldeltagare hade beskrivit sin undervisning/aktion utan att ge en egen analys, ställde cirkeldeltagaren två frågor till den cirkeldeltagare som satt närmast. Den första frågan löd:

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

Cirkelledaren bestämde vad som skulle sägas i det tomma fältet. Cirkeldeltagaren gav sedan ett svar på frågan utifrån vad hon ansåg. Tiden för svaret var obegränsad. Efter svaret ställde cirkelledaren den andra frågan till samma deltagare:

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

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

Hur ställer du dig till det som din kollega säger?

Efter svaret på denna fråga kunde sedan en mer dialogartad diskussion uppstå mellan de två cirkeldeltagarna, och även andra cirkeldeltagare kunde göra inlägg i diskussionen.

Efter den första omgången av respons från en cirkeldeltagare fick nästa cirkeldeltagare ge respons på samma aktion/observation efter samma mönster. På detta sätt gick man laget runt tills alla cirkeldeltagarna fått frågorna (Hur skapas...? / Hur blockeras...?) på samma aktion/observation.

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

1. Vad vet du nu som du inte visste förut?
2. Är du närmare en lösning på problemet?

Här kunde även andra cirkeldeltagare vara med och diskutera svaret vidare. I denna fas skedde också ofta en sorts sammanfattning av det som diskuteras genom att cirkeldeltagaren räknade upp de nya förslag som hon främst hade noterat under diskussionen.

Efter svaren på de två sista frågorna fick nästa cirkeldeltagare presentera sin observation med efterföljande tolkning av sina alla andra cirkeldeltagare enligt samma mall som ovan. På detta sätt fick alla cirkeldeltagare sina aktioner /observationer analyserade.

Tre av mötena i forskningscirkeln spelades in med ljud och bild. Sammanlagt gav dessa inspelningar sju aktioner/observationer som analyserades enligt frågemallen. Inspelningarna transkriberades med fokus på innehållet och vad deltagarna sa. I materialet hittades ”utvecklande moment” och dessa analyserades sedan utförligare. Med utvecklande moment menas dialoger där en fördjupning med fokus på utveckling av språkutvecklande arbetssätt kan observeras.

6.1. Resultat delstudie 2

I forskningscirkelns diskussioner finner man många diskussionsinlägg som fokuserar mot språkutvecklande sätt i undervisningen. Dessa inlägg har jag kallat för utvecklande moment, och de delas in i kategorier:

- 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 leder till en fördjupning av diskussionen och ger nya tankar om undervisningens utformning. Vi ser nedan ett belysande exempel på en sådan diskussion. Läraren Eva har undervisat om hygien i en klass på omvårdnadsprogrammet och hon beskriver detta för Klara, Sara, Karin och cirkelledaren (cl). Alla namn är fingerade.

Evas aktion har observerats av en annan lärare på vuxenutbildningen. 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 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.

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

Karin: 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?

Karin: (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 Karin med ytterligare 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 Karin gett utifrån frågorna.

Cl: Vad tänker du om det?:

Eva: Ja det håller jag med dig om. Det störde mig förra gången också när vi var inne i datorsalen, så direkt i datorerna [Eva visar en snabb dykrörelse] och hålla på och slå och precis som Karin 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.

Karin: Ja, för då släpps fokus från dig.

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

Eva ger här ytterligare bekräftelse av problemet med datoranvändningen i undervisningen och det fördjupas även med informationen att ”datoranvändning tar alldeles för mycket koncentration” eftersom deltagarna ”inte är särskilt bra på datorerna”.

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

Sara: (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?

Sara: 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: 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 cirkeldeltagarna].

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

Eva: jag får gå och fråga Sara sen, 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 Eva skriva anteckningar)

Sara 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 Sara 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.

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

Klara: 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?

Klara: 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.

Klara för in ytterligare två fördjupande 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 Sara 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 tar lång tid” vilket är en fördjupande tanke som nu väcks i diskussionen av Klara. 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 Klara frågar cirkelledaren Eva: Vad tänker du om det?

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 vridit på en krita när hon väntar på deltagare]. Vänta vad sa du mer

Klara: Det var

Eva: Ja just det att inte behöva anteckna allt

Klara: 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

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

Cl: ja, javisst det går bra

Karin: 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 [Karin menar här att deltagarna har med sig en ordlista ut på praktik eller anställning. Förf. anmärkning]. Då tar det inte så lång tid och man har det ändå nedtecknat.

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

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

Sara: 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?

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

Under denna diskussion sker en utveckling och fördjupning med en gradvis ökat deltagande av de cirkeldeltagare som i början inte varit med i denna diskussion. I diskussionen sker först 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 att det 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”.

Karin frågar cirkelledaren om hon kan komma in i diskussionen. Eftersom det i denna fas i mallen är tillåtet med andra cirkeldeltagares inlägg så får hon beskriva hur hon arbetar med svåra ord. Det är intressant att betydelsen i Karins beskrivning fördjupas med frågor som ställs av den fjärde cirkeldeltagaren, Sara, och av cirkelledaren. 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. Förf. kommentar] så tänkte jag inte så förut [mm, mm].

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

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.

[Här följer en kort diskussion om ordförståelse och ordinläring. Förf. kommentar]

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

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 hos Eva: ”inte säkert jag kommit på det om inte den andra läraren varit med och observerat och jag sedan sitter här”.

6.2. Diskussion delstudie 2

Studien visar att diskussion utifrån en frågemall kan skapa 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 analysen av Evas aktion om förbättrad förståelse av svåra ord. Sammanlagt får Eva här möjlighet att diskutera fem nya fördjupningar av aktionen. Och detta kan hon göra utan tidsbegränsning och med ett tydligt fokus på sakfrågan utifrån frågorna i mallen. Detta arbetssätt torde vara mycket befrämjande för en fördjupad analys av aktioner och en aktiv bearbetning av dessa analyser. På detta sätt skulle lärare på alla nivåer kunna få ökade möjligheter att tillsammans bygga ny kunskap om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som är anpassat till just deras lokala kontext.

I deltagarnas gemensamma skapande av fördjupning och utveckling av undervisningen spelar frågemallen en viktig roll. Cirkeldeltagarna får med frågan ”i denna aktion/undervisning, hur skapas möjligheter för deltagarna att _____?” en ökad stimulans att tänka fram en bekräftelse och fördjupning. På samma sätt blir det med 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 att se bekräftelser, fördjupningar och motsägelser, vilket möjliggör ett mer aktivt och analyserande förhållningssätt till beskrivningarna av undervisning hos forskningscirkelns deltagare.

Frågestrukturen leder även till att det diskuterade ämnet är i fokus genom deltagarnas svar på frågorna. Fokuseringen på det som diskuteras bibehålls därmed i hela gruppen och en cirkeldeltagare kan inte införa ett helt nytt element i diskussionen. Det diskuterade ämnet får på detta sätt en grundlig genomgång med olika tolkningar av forskningscirkelns alla deltagare med frågestrukturens hjälp.

För Gebhard & Oprandy (1999) spelar redovisning och diskussion av det undersökta en stor roll för förändring och utveckling av undervisning. I denna redovisning och diskussion kan den enskilda läraren bli medveten om såväl sin egen undervisning och de utvecklingsmöjligheter som finns. När det gäller forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt beskriver Lindberg (2005), Gibbons (2006) och Gröning (1996) strukturen i grupparbeten som mycket viktig för flerspråkiga elever i skolan. Här kan man se en klar parallell till forskningscirkelns diskussioner om undervisning och lärande. Med en struktur i utförande av uppgifter (prova och observera ett nytt moment 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 arbetsätt.

7. Den övergripande studien

För att undersöka om forskningscirkeln kan vara ett sätt för personalen på en skola att finna fram till arbetssätt som är språkutvecklande samtidigt som de är kunskapsutvecklande, har en mer övergripande studie gjorts, som avser att belysa såväl vad som sker i forskningscirkelmötenas processer som i klassrummen, där flera av de cirkeldeltagarna undervisar. Deltagarnas tankar, åsikter och uppfattningar om forskningscirkeln har också varit viktiga i detta sammanhang liksom också cirkelledarnas.

7.1. Metod

De kvalitativa metoder som har använts för studiens genomförande har varit deltagande observationer under forskningscirkelträffar, observationer under cirkeldeltagares lektioner samt ett ganska stort antal intervjuer. Dessa intervjuer, som spelades in, har varit av karaktären riktade öppna intervjuer vilka Lantz (1993) definierar som intervjuer där "[i]ntervjuaren söker sammanhangsbestämd kunskap om de kvaliteter som intervjuaren definierat" (ibid.:21). En på förhand planerad intervjuguide har använts i samtalen, vilken har sett delvis olika ut beroende på vilken kategori som intervjuats (se bilaga 1-5). De som blivit intervjuade är de sex forskningscirkeldeltagarna liksom de två forskningscirkelledarna samt fyra studerande (som deltog i en kurs som leddes av två av cirkeldeltagarna). Dessutom intervjuades en skolledare och för att försöka ta reda på hennes syn på forskningscirkeln och eventuella spridningseffekter av forskningscirkelverksamheten liksom också två lärare som inte deltagit i forskningscirkelarna. Fältanteckningar har förts vid de deltagande observationstillfällena och de inspelade intervjuerna har transkriberats. Det är detta som har utgjort analysmaterial för den övergripande studien.

I intervjuerna berördes många olika områden och lite beroende på vart den intervjuade förde samtalen kom olika teman att behandlas. Allt detta material redovisas dock inte nedan. Genom intervjuguiden, som hade ett genomtänkt fokus, kom dock alla informanter att besvara samma i förväg planerade frågor.

7.2. Resultatredovisning och analys

De resultat som redovisas här är alltså dels baserade på intervjuer genomförda med olika kategorier av personer som på olika sätt varit involverade i forskningscirkelarna, och dels på observationer vid forskningscirkelträffar och vid lektioner ledda av deltagare i forskningscirkelarna. Redovisningen tar sin utgångspunkt i några intervjufrågor som ställdes till samtliga intervjuade och som kan ses som de mest betydelsefulla för studiens syfte; Vilka förväntningar hade du på forskningscirkeln? Hur tycker du att forskningscirkeln har fungerat? Hur ser du på behovet av olika kompetenser i forskningscirkeln? Har forskningscirkeln bidragit till några förändringar i arbetssätt och förhållningssätt på Lärcenter? Hur kan vunna kunskaper och gjorda erfarenheter i forskningscirkeln tas till vara vid Lärcenter? och Är forskningscirkeln en bra metod för att utveckla kunskaper om språkutvecklande arbetssätt för flerspråkiga deltagare? En sammanställning av svaren presenteras nedan med respektive fråga som rubrik.

Vilka förväntningar hade du på forskningscirkeln?

Ingen av de intervjuade cirkeldeltagarna visste särskilt mycket om vad forskningscirkeln innebar innan de anmälde sig intresserade att vara med i den. I samband med att kompetensutbildningskurserna avslutades blev personalen vid Lärcenter informerad om att forskningscirkel skulle startas vid skolan och blev också informerad om grundtankarna i forskningscirkelverksamheten och förutsättningarna för cirkelarna just vid Lärcenter.

Cirkeldeltagarna säger också i intervjuerna att de inte visste särskilt mycket mer om vad forskningscirkeln innebar än den information de fått vid slutet av kompetensutbildningen. Alla menar dock att förväntningarna på forskningscirkeln var höga eftersom personal från Göteborgs universitet var involverade. Det uppfattade de som en kvalitetsgaranti. Några deltagare nämner också vikten av koppling mellan frågeställningar som uppstår i deras skolverksamhet och den teoretiska kunskap som universitetet kunde bidra med. Ytterligare en sak som samtliga cirkeldeltagare lyfter fram är den förhoppning de hade om att forskningscirkeln skulle ge dem tid för reflektion kring pedagogiska och i synnerhet språkutvecklingsfrågor, något de menade att de annars mycket sällan fick tillfälle till i den dagliga verksamheten. Här är alla eniga om att förväntningarna har infriats.

Den skolledare på Lärcenter som intervjuats efter att forskningscirkelarna hade avslutats hade en del kunskaper om intentionerna med forskningscirkeln,

eftersom hon tidigare arbetat vid Myndigheten för skolutveckling, genom vilka forskningscirkelarbetet i skolan till stor del initierades under början av 2000-talet i Sverige. Däremot hade hon ingen egen erfarenhet av att arbeta i en forskningscirkel. Hon hade också höga förväntningar på denna satsning eftersom den innebar att kompetens från Göteborgs universitet kopplades till deltagarnas dagliga arbete med språkutveckling på Lärcenter i Falköping. Därigenom förväntade hon sig att fältet andraspråksutveckling bland de flerspråkiga deltagarna på Lärcenter skulle lyftas fram i ljuset och också ges högre status, dels genom den ekonomiska satsning som utbildningsförvaltningen gjorde på forskningscirkeln och dels genom samarbetet med universitetet. Hon menar att det var viktigt att cirkeldeltagarna skulle få samlas kring dessa frågor och därmed få en större medvetenhet om det hon kallar ”det flerspråkiga perspektivet”.

Av de två cirkelledarna hade ingen av dem lett en forskningscirkel tidigare. En av dem hade dock ganska mycket kunskap om syftet med forskningscirkeln och hur den kunde fungera genom att ha deltagit i verksamhet anordnad av den tidigare Myndigheten för skolutveckling och genom kontakter med Resurscentrum för mångfaldens skola⁴ i Malmö, som tidigt påbörjade arbetet med forskningscirkel i skolor i södra Sverige. Den andra cirkelledaren säger sig inte ha haft särskilt mycket kunskap om forskningscirkeln när erbjudandet om att leda en sådan i Falköping kom, men var däremot väl insatt i och hade erfarenheter av att arbeta med aktionsforskning. Ett visst förberedelsearbete gjordes också genom att Perssons (2008) vägledning om forskningscirkel studerades och diskuterades tillsammans med den andra cirkelledaren och annan personal vid Institutet för Svenska som Andraspråk (ISA) vid Göteborgs universitet. En annan del av förberedelsearbetet utgjordes av ett seminarium anordnat av ISA med en representant från Resurscentrum för mångfaldens skola i Malmö.

För de som skall leda verksamheten i en forskningscirkel är förväntningarna lite annorlunda än för deltagarna. Det ställer vissa krav på dem som just ledare och att deltagarna ska känna att cirkelverksamheten ger dem något. Det är det som särskilt utmärker cirkelledarrollen. Dessa krav uttrycker också de båda cirkelledarna att de känt av. I synnerhet säger de att de upplevde detta i forskningscirkelns inledande skede, när cirkelarna skulle formuleras och forskningsfrågorna formuleras. De tyckte att mycket inledande tid gick åt till detta. Perssons vägledning (2008) kunde då lugna och stärka dem, eftersom han i denna säger att det är naturligt och väsentligt att problemformuleringsfasen får ta tid. Det är då syfte och frågeställningar ska preciseras och göras forsknings-

⁴ Numera FoU Malmö-utbildning.

bara (s. 24). I övrigt kände cirkelledarna stort förtroende för deltagarna och förväntade sig att de med sitt engagemang skulle genomföra processen.

Hur tycker du att forskningscirkeln har fungerat?

Som framgått av svaren på den tidigare frågan fanns ingen egentlig erfarenhet av att arbeta i forskningscirkel vare sig bland deltagarna eller bland cirkelledarna. Däremot föregicks cirkelstarten av ett ganska omfattande förberedelsearbete bland cirkelledarna, som tidigare relaterats. När de som varit verksamma i dessa forskningscirkelklar besvarar frågan hur de anser att cirkelarna fungerat, har de alltså inte kunnat göra jämförelser med tidigare erfarenheter, utan har endast kunnat beskriva hur de upplevt situationen i den forskningscirkel de här deltagit i.

Samtliga cirkeldeltagare uttrycker stor tillfredsställelse med hur forskningscirkelarna har fungerat.

Det har fungerat till 100 %. (Eva)

Mycket bra! (Stina)

Det som särskilt lyfts fram som positivt i arbetet är den tid som här varit avsatt för att reflektera, diskutera och analysera, något de menar annars är svårt att hinna med i det dagliga arbetet. En av deltagarna pekar på det positiva i att cirkelledaren har kunnat lyfta diskussionen genom att delge teoretiska perspektiv:

Det har varit viktigt att cirkelledaren kunde lyfta fram det teoretiska. (Sara)

Några deltagare uttrycker också positiva åsikter om det sätt som cirkelledarna lett arbetet på, som de menar varit milt styrande för att föra processen framåt.

De kritiska synpunkterna på verksamheten i forskningscirkeln som framkommit under intervjuerna med deltagarna har rent allmänt varit få. Några lyfter fram att tiden vid själva cirkelträffarna varit för kort tilltagen. De hade hellre hållit på i tre istället för två timmar. Dessa kommentarer kan emellertid också uppfattas som positiva, då de ju i själva verket säger att de skulle velat ha mer tid att ägna åt arbetet i forskningscirkeln.

Gruppsammansättningen uppmärksammas av en av deltagarna:

Gruppsammansättningen kunde ha varit ännu mer optimal – fler kärnämneslärare.
(Stina)

Hur cirkelgrupperna kom att utformas bestämdes till stor del av vilka av Lärcenters personal som anmälde intresse för att delta i forskningscirkeln.

Genom att de flesta kärnämneslärarna, i synnerhet de som undervisade i svenska och svenska som andraspråk, valde att inte delta i cirklarna kom dessa att vara i minoritet i grupperna.

Den intervjuade skolledaren deltog inte själv i forskningscirklarna, men höll sig informerad om verksamheten genom att regelbundet samtala med deltagarna. Det hon då fått relaterat om verksamheten har enbart varit positivt:

Inget negativt har nått mig. (S1)

De båda cirkelledarna tycker också att forskningscirklarna har fungerat mycket bra. Båda uttrycker ett visst missnöje med starten som de upplever som något ostrukturerad och då det också skedde flera avhopp. En av cirkelledarna menar att det var en brist i informationen från universitetets sida:

Vi kunde tagit mer tid i starten, klargjort bättre och informerat vid fler tillfällen. (C12)

När vi väl hade fått struktur på forskningscirkeln, när cirkeldeltagarna hade bestämt om de skulle delta, fungerade det bra. (C12)

Efter de initiala problemen menar de att forskningscirklarna löpte på bra. Det de särskilt lyfter fram som positivt i arbetet är att deltagarna fick möjlighet att betrakta varandras undervisning, som en del av aktionsforskningen som ingick i forskningscirkelarbetet, och att vårdlärarna t.ex. därigenom kunde få uppslag om hur även de kunde arbeta språkutvecklande i sin undervisning.

Och en av cirkelledarna menar att det mest positiva i cirkelarbetet var den aktiva roll som lärarna hade i arbetet, hur det var de som drev processen framåt i cirkeln och hur de delade med sig till varandra.

Jag var med som en resurs och kunde bidra med litteratur och kunskap inom området,

Jag kunde tala om "vad forskningen säger". (C12)

Sammantaget är alla inblandade i forskningscirklarna i Falköping nöjda med hur de kom att utforma sig. I slutändan är de mycket nöjda med resultatet och det arbetet ledde till beträffande nya perspektiv och förändrade förhållnings- och arbetssätt, även om det under vägen fanns saker som kunde gjorts bättre eller blivit annorlunda, men ändå inget tillräckligt allvarligt för att förändra slutintrycket av forskningscirklarna som mycket positivt.

Hur ser du på behovet av olika kompetenser i forskningscirkeln?

På Lärcenter i Falköping arbetade vid studiens genomförande personal som hade olika utbildningar, olika yrkesinriktningar och delvis olika arbetsuppgifter. Där fanns lärare av två olika slag, dels kärnämneslärare (såsom svenska, svenska som andraspråk, matematik och engelska) och dels lärare för yrkesutbildning, som exempelvis vårdlärare. Dessutom fanns det bl.a. anställd arbetsmarknadspersonal med uppgift att introducera de studerande på arbetsmarknaden. Denna personal tillhörde Arbetsmarknadsenheten, som var en del av KAF (Kompetens- och arbetslivsförvaltningen). Hela Lärcenters personal hade dock i uppgift att arbeta mot samma mål, att se till att kursdeltagarna fick sådana både språkliga och ämnesmässiga kunskaper att de blev anställningsbara och kunde komma ut på arbetsmarknaden.

De personer som deltog i forskningscirkeln representerade de ovan nämnda grupperna, med en liten övervikt av vårdlärare.

En viktig beståndsdel i forskningscirkeln är att de frågeställningar man valt att arbeta med belyses genom de olika perspektiv som finns representerade i cirkeln. Wahlström har i ett tidigare avsnitt behandlat betydelsen av olika kompetenser för en lärande organisation (se sid. 25) och Persson (2008) skriver att "[f]orskningscirkeln som arena bygger [...] på *dialog, kommunikation och att deltagarnas olika kompetenser kommer till uttryck* (s. 12). Därför var det också viktigt att i intervjuerna försöka ta reda på hur de aktiva i forskningscirkelarna ser på just betydelsen av de olika kompetenserna som var representerade i cirkelarna i Falköping.

Av cirkeldeltagarna är det ingen som uttrycker några negativa uppfattningar om att cirkeldeltagarna tillhörde olika lärar- och yrkeskategorier. Istället har de lyft fram detta som en tillgång.

Det är viktigt för att få in andra tankar. (Eva)

Mångfald berikar i de allra flesta fall. (Sara)

Vi har tillfört olika perspektiv och diskussionerna har blivit intressanta. (Kai)

Det har varit så bra att få upp ögonen för varandra. (Klara)

Klara utvecklar också sin synpunkt genom att beskriva hur hon tycker att man inom gruppen av cirkeldeltagare delvis har fått en annan syn på varandra och varandras kompetenser. Hon menar att det finns mer av respekt för varandras yrkeskunnande idag.

Stina säger också att hon tycker att gruppsammansättningen kunde blivit ännu mer optimal genom att fler kärnämneslärare hade deltagit i forskningscirkelarna. Det innebär att hon hade önskat en jämnare fördelning av kompetenserna, men hon ser ändå värdet av en mångfald perspektiv i cirkelarbetet.

Skolledaren uttrycker en stor tillfredsställelse över att hon har märkt hur arbetet i forskningscirkeln har inneburit att den deltagande kärnämnesläraren och en av vårdlärarna närmat sig varandra och har påbörjat ett samarbete, vilket inneburit att undervisningen i vårdkurserna blivit mer språkutvecklingsinriktad. I övrigt ångrar hon i backspegeln att hon bidrog till att de kompetensutvecklingskurser som föregick forskningscirkelarna delades upp på en kurs för kärnämneslärare i svenska och svenska som andraspråk och en kurs för övriga lärare och övrig personal. Hon menar att detta förmodligen bidrog till att kärnämneslärarna när det blev dags att anmäla sig till forskningscirkelarna ville fortsätta i en egen cirkel. När detta inte kunde genomföras valde alla att avstå förutom en. Men ett visst närmande mellan kärnämnes- och vårdlärarna kunde skolledaren notera, vilket glädde henne mycket.

Cirkelledarna ser också positivt på blandningen av erfarenheter och kompetenser i grupperna. De menar att det har berikat arbetet, diskussionerna och analyserna i cirkelarna. Och för en lärande organisation är det nödvändigt med en sammansättning av olika erfarenheter och kompetenser (se s. 25ff). Cirkelledarna kände också av den "turbulens" som uppstod inledningsvis, då kärnämneslärarna ville bilda en egen forskningscirkel och det "tapp" som blev när de valde att inte delta, men de stod ändå fast vid beslutet om cirkel med blandade kompetenser. När cirkelarna väl formerat sig, menar cirkelledarna, bidrog sammansättningen av erfarenheter och kompetenser till att arbetet i cirkelarna blev så framgångsrikt som det blev.

Har forskningscirkeln bidragit till några förändringar i arbetssätt och förhållningssätt på Lärcenter?

Syftet med satsningen på forskningscirkel från Lärcenter i Falköpings sida var att cirkeldeltagarna skulle få kunskaper om språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt och i förlängningen att detta skulle komma Lärcenters studerande till godo så att måluppfyllelsen generellt skulle bli bättre på skolan. Det sistnämnda har inte varit möjligt att utvärdera i detta projekt, men däremot i vilken mån arbetet i forskningscirkelarna lett till några förändringar såväl i förhållningssätt som i arbetssätt för deltagarna i cirkelarna och eventuellt för Lärcenter som helhet. Därför ställdes frågor om detta till skolledningen,

cirkeldeltagarna och några av kursdeltagarna på Lärcenter. Dessutom intervjuades ett par lärare som inte deltog i cirkelarna.

Rektor tycker sig se att forskningscirkeln har haft betydelse framför allt för den personal som deltagit i cirkelarna. De har blivit säkrare i sina roller och har en högre ”svansföring” på skolan. Det menar hon beror på att de nu har mer kunskaper. Det är inte så, säger hon, att övriga lärare rådfrågar cirkeldeltagarna, men dessa ger sig själva in i diskussioner på ett annat sätt än de tidigare gjorde. Hon tror därmed att detta ger ringar på vattnet, att den kunskap som cirkeldeltagarna tillägnat sig också delvis kommer att sprida sig bland övrig personal. Dessutom har hon noterat en större öppenhet mellan kärnämnes- och vårdlärare som en effekt av samarbetet i forskningscirkelarna, något som hon ser som särskilt värdefullt.

Cirkeldeltagarna verkar vara överens om att påverkan och förändringar av arbetssätt är störst bland deltagarna själva, men knappast så mycket bland all personal på Lärcenter ännu.

Inte i det stora ännu, men absolut i det lilla. Det har satts igång saker, i alla fall inom gruppen. (Sara)

För oss som varit med har det förändrat mycket. (Klara)

Något som Klara nämner, som hon menar är ett exempel på förändrat förhållningssätt, är att man tidigare ibland velat lägga ansvaret på de studerande om det varit problem vid inläring och resultatet inte varit så bra etc. Nu har man också kunnat se orsakerna till problemen i den undervisning som de studerande tagit del av. Hon säger också att det i forskningscirkelarna förekommit ”tillspetsade diskussioner” som hon tycker varit bra för cirkeldeltagarna, sådana diskussioner som man annars undvikit eller om de släppts fram lett till konflikter. Här gavs tid för mer genomlysande samtal och diskussioner.

Cirkeldeltagarna lyfter också fram att de genom forskningscirkeln fått mer kunskap, särskilt vad gäller andraspråksinläring och språkutvecklande arbetssätt och att detta gjort dem säkrare i sitt arbete.

Mig har det påverkat mycket. Förståelsen är mycket större. Tiden det tar att utveckla språk t.ex. (Kai)

Man får ett annat tänk, även gentemot de som har svenska som modersmål. (Eva)

Kanske har min legitimitet stärkts. Det är inte omöjligt. Jag kan sträcka på ryggen. (Sara)

Men cirkeldeltagarna funderar samtidigt över om de kunskaper de tillägnat sig och de erfarenheter de gjort ändå inte kommer att sprida sig på skolan.

Kanske några ringar på vattnet. (Stina)

Det ger ringar på vattnet, också i utåtkontakter. (Sara)

Det verkar som det gått för kort tid från cirklarnas avslutning till intervju tillfället för att man ska kunna säga något definitivt om i vilken mån forskningscirkeln haft någon betydelse för hela verksamheten på Lärcenter. Avgörande för det är också hur utvecklingsarbetet kan fortsätta på skolan.

Under senare delen av höstterminen 2010 genomfördes några klassrumsobservationer i den undervisningsgrupp där en vårdlärare och en kärnämneslärare i svenska samarbetade i en kurs inom vårdprogrammet. De hade i forskningscirkelarbetet fokuserat på interaktionens betydelse för kunskapsinhämtningen. Efter observationerna intervjuades också sammanlagt fyra av kursdeltagarna om den undervisning de just varit med om. Det var tillgänglighetsprincipen som avgjorde vilka deltagare som blev intervjuade, d.v.s. de som ville låta sig intervjuas blev också de utvalda.

Först kan man konstatera att frågan om lärarnas undervisningssätt på något sätt förändrats i och med att de deltog i forskningscirkeln inte kunde beläggas eftersom dessa kursdeltagare helt enkelt inte hade haft lärarna i någon tidigare kurs, utan mötte dem här för första gången. Däremot fick de frågan hur de själva tyckte att undervisningen skulle vara för att de skulle kunna tillägna sig kursinnehållet på bästa sätt. Även om det bara var fyra kursdeltagare som intervjuades så exemplifierade de på ett tydligt sätt det som vi vet från tidigare studier (ex. Hedin 2006), att inlärare är olika och har olika inlärningsstilar, d.v.s. att de sätt de bäst lär på är olika och individuella. Två av de fyra nämner i alla fall att de tycker att kommunikation under lektionerna är viktigt.

Det är bra med grupparbeten. Man sitter tillsammans och diskuterar och använder lättare ord. (Kd1)

Först genomgång och sedan arbete i grupper med diskussion. (Kd2)

Dessutom säger alla fyra att det är viktigt att man utanför skolan också har kontakter med svenska vänner som man kan tala svenska med. Detta talar för att de är medvetna om kommunikationens betydelse för lärande. Om denna medvetenhet kommit till stånd genom lärarnas fokus på och medvetna arbete med interaktionen i klassrummet är svårt att kunna säga något om, men det finns en möjlighet att så är fallet.

En av kursdeltagarna nämner också att under den observerade vårdlärarens lektioner blir alla sedda och behandlas med respekt.

Kai ser alla och möter dem där de är. Han behandlar alla lika. Man kan ställa frågor och känner sig inte dum. Kai visar respekt. (Kd3)

Jag kunde också under klassrumsobservationerna konstatera att den aktuella vårdläraren mycket medvetet såg till att alla kursdeltagare skulle dras in i interaktionen i klassrummet. Stämningen var allmänt trevlig, lite humoristisk och tillåtande vilket gjorde att kursdeltagarna inte drog sig för att ställa frågor när något var oklart.

Sammanfattningsvis kan sägas att forskningscirkelarbetet haft betydelse huvudsakligen för cirkeldeltagarna själva på så sätt att de gjort förändringar i sin egen undervisning grundade på de kunskaper de tillägnat sig i cirkeln. Detta framgick också av de klassrumsobservationer som gjordes, även om inte de intervjuade kursdeltagarna var medvetna om några förändrade arbetssätt. Det har också inneburit att cirkeldeltagarna på ett tydligare sätt än tidigare har sett varandras kompetenser och yrkeskunnande och att exempelvis samarbete mellan vårdlärare och kärnämneslärare kommit till stånd. Flera av cirkeldeltagarna menar också att de blivit säkrare i sina roller på skolan och att de därmed kan ge sig in i samtal och diskussioner på arbetet på ett sätt som de inte gjort tidigare. Det är däremot mera oklart i vilken mån forskningscirkelarbetet haft någon påverkan på övrig personal och hela organisationen, vilket också stöds av intervjuerna med de två lärare som inte deltog i forskningscirkelarna. Möjligen tror rektor och cirkeldeltagarna själva att det kan komma att ge vissa ”ringar på vattnet”, t.ex. genom diskussioner och samtal i personalrum och korridorer. Egentligen beror det förmodligen allra mest på vad som händer på Lärcenter i Falköping efter det att forskningscirkelarna är avslutade.

Hur kan vunna kunskaper och gjorda erfarenheter tas till vara vid Lärcenter?

Det är, som skolledaren på Lärcenter bl.a. påpekar, en stor satsning som Falköpings kommun har gjort i och med att de beslutade sig för att genomföra forskningscirkelarna för skolans personal. I slutändan blev det sex anställda som fullföljde cirkelarbetet, med frågetecken för den sjätte, som inte helt fullgjorde hela arbetet. Tillsammans med kompetensutvecklingskurserna pågick arbetet i drygt två år. Det är en lång tid och det är naturligt att fråga sig vad som kommer ut av hela denna kompetensutvecklingssatsning. Allt det tankearbete, alla de reflektioner och alla de samtal och diskussioner som förekommit under cirkelsammanskomsterna och dessemellan tillsammans med alla de erfarenheter som gjorts när aktioner genomförts i den egna verksamheten, vad kommer det att leda till när forskningscirkeln är avslutad? Kommer allt att återgå till den gamla vanliga rutinen eller kommer förhållnings- och arbetssätt att på något sätt förändras? För cirkeldeltagarna är svaret enkelt. För dem har forskningscirkeln inneburit att de hittat fram till arbetssätt stödda av språkutvecklingsteorier som

de vill fortsätta med och som de tror på som språkutvecklande. De är också villiga att pröva på nya och andra metoder i fortsättningen.

Många av cirkeldeltagarna är tongivande personer. Vi kommer att fortsätta. Vi är inte klara med detta. (Kai)

Det är svårt att stoppa den processen. (Stina)

Rektor vid Lärcenter inser betydelsen av att kunskaper och erfarenheter från forskningscirkeln tas tillvara och förvaltas. Hon menar dock att det är viktigt att initiativ till fortsättning kommer från cirkeldeltagarna själva och att detta inte bör vara något som åläggs och styrs uppifrån. Det är å andra sidan viktigt att skolledningen också är ”med på tåget”, menar hon, d.v.s. att skolledningen stödjer och engagerar sig i fortsatt utvecklingsarbete.

Cirkeldeltagarna är som ovan konstaterats beredda att fortsätta utvecklingsprocessen och har också flera förslag på hur en fortsättning skulle kunna se ut. Sara, som i forskningscirkeln har arbetat med att hitta nya och bättre sätt för mottagande av sent anlända ungdomar och unga vuxna vid Lärcenter, har förberett för en miniförsöksverksamhet som hon tänker presentera för skolledningen och som hon hoppas ska kunna sättas igång så snart som möjligt. Stina tänker sig att det under följande terminer bör finnas en kontinuerlig fortbildning kring temat *språkutvecklande arbetssätt* på Lärcenter, med fortbildningsdagar fördelade över terminerna med jämna mellanrum, så att utvecklings- och förändringsprocesserna ska kunna få näring och fortsätta. Det är visserligen punktinsatser, säger hon, men de är viktiga för att inte allt ska stoppa upp här. Klara menar att den muntliga presentationen tillsammans med den skriftliga redovisningen av arbetet i forskningscirkelarna bör kunna utgöra en utgångspunkt för fortsatta samtal och diskussioner i ämnesgrupperna. På så sätt skulle arbetet också kunna få större spridning bland skolans övriga personal. Ytterligare ett förslag går ut på att de personer som deltagit i forskningscirkelarna själva skulle kunna bilda studiecirkel eller diskussionsgrupper för övrig personal på skolan och behandla frågor som varit i fokus i cirkelarbetet.

Vad av det ovan nämnda som kommit till stånd på Lärcenter, allt, bara en del eller inget är inte bekant i skrivande stund, men det torde vara tämligen avgörande för beständigheten av det arbete som gjorts i forskningscirkelarna.

Är forskningscirkeln en bra metod för att utveckla kunskaper om språkutvecklande arbetssätt för flerspråkiga deltagare?

Slutligen kommer vi till den viktiga och centrala frågan om forskningscirkeln kan vara ett redskap för förändringsarbete på en skola och i detta fall leda till att språkutvecklande arbetssätt utvecklas i undervisning och övrig verksamhet på Lärcenter i Falköping. Det är också den övergripande forskningsfrågan för denna rapport.

På denna fråga är cirkeldeltagarna helt samstämmiga. Baserat på erfarenheter de har från den forskningscirkel de just varit med i uttrycker samtliga en stor tillfredsställelse med arbetet i forskningscirkeln såväl som med dess resultat.

Säg något bättre! Här möts teorivärlden och den praktiska världen. Det kan nog inte bli bättre. (Kai)

Definitivt! Jättebra metod! Möten mellan skola och högskola på lika villkor.

Tillsammans är vi forskningscirkeln. (Stina)

Absolut! Resonerandet tillsammans i gruppen är mycket givande. (Eva)

Absolut! Utan tvekan! Forskningscirkeln bygger ju på forskning. Arbetsformen är bra. Man arbetar ihop och utvecklar tillsammans. (Klara)

Forskningscirkeln kan användas för att utveckla en massa områden. (Sara)

I svaren ovan lyfter cirkeldeltagarna fram några förhållanden som de menar gör forskningscirkeln till ett bra redskap i utvecklings- och förändringsarbete. De flesta poängterar mötet mellan skolans praktik och den forskning och de teorier som högskolan kan bidra med som mycket positivt. Dessutom är det viktigt att detta möte sker på lika villkor. Tillsammans i forskningscirkeln har ny kunskap utvecklats och den har då kunnat bli till den arena, byggd på dialog, kommunikation och att deltagarnas olika kompetenser har kommit till uttryck, som Persson (2008) diskuterar i sin vägledning.

Det andra man kan notera att cirkeldeltagarna har satt värde på i arbetet med forskningscirkeln är att de getts tid och möjlighet att reflektera, samtala och diskutera olika frågeställningar under cirkelträffarna, något som de tidigare uttryckt att de sällan haft tid för i det vardagliga arbetet. De har dessutom tillsammans analyserat och samtalat om utsnitt ur undervisningssituationer och om olika lärtillfällen hämtade från deras egen undervisning och kommit fram till

alternativa undervisningsmetoder och förhållningssätt, något de funnit vara mycket värdefullt.

En cirkeldeltagare påpekar också att forskningscirkeln och aktionsforskningen har en stor potential som redskap för många olika typer av utvecklingsarbete inte bara inom skolans värld, utan inom många olika verksamheter.

Rektor tror likaså på forskningscirkeln som ett sätt att utveckla och förändra verksamheten.

Ja, jag tror att det är ett bra sätt. Pedagogiska samtal med reflektion och med teoretisk ledning. Universitetets medverkan ger också verksamheten en viss dignitet.

Att Göteborgs universitet varit med som en part i detta arbete och har bidragit med teoretiska kunskaper och relaterad forskning, ser hon som en tyngd i utvecklingsarbetet och gör att hon har tillit till forskningscirkeln som ett sätt att utveckla verksamheten på Lärcenter.

De båda cirkelledarna, som båda är nöjda med hur arbetet i forskningscirkeln utvecklade sig och hur resultatet av den blev, tillåter sig att fundera vidare över forskningscirkeln i förhållande till andra utbildningsmetoder. Den ena påpekar exempelvis att en kurs ju når fler personer, men att forskningscirkeln å andra sidan ger djupare kunskaper hos de som deltar. Det kan av praktiska skäl inte vara för många deltagare i en forskningscirkel. Om man betänker möjligheterna för att vunna kunskaper ska sprida sig på en skola och verkligen förändra arbetssätt och metoder kunde det också vara klokt att fundera över urvalet av cirkeldeltagare. Man skulle t.ex. kunna låta ett helt arbetslag delta i forskningscirkeln istället för enstaka personer från olika arbetslag. Det skulle förmodligen innebära större effekter på arbetssätten i hela arbetslagen. På Lärcenter var det lärarnas intresse att delta i forskningscirkeln som styrde urvalet. Å andra sidan var det drivande personer som deltog, så det är fullt möjligt att deras arbete också kan få genomslag på skolan och i slutändan leda till bättre språkutveckling hos Lärcenters kursdeltagare, reflekterar en av cirkelledarna.

7.3. Kritiska reflektioner över resultaten

Analysen av resultaten från de utvärderande intervjuerna visar på ett mycket positivt resultat. Såväl den personal från Lärcenter i Falköping som deltagit i forskningscirkelarna som skolledningen och cirkelledarna uttalar sig mycket eller i huvudsak uppskattande om arbetet i forskningscirkelarna och om deras effekter.

Ett så ensidigt positivt resultat kan och bör ge upphov till ett kritiskt reflekterande över detsamma. Är det så att personal på en arbetsplats, vilka får delta i kompetensutvecklingssatsningar som man är medveten om kostar arbetsgivaren en hel del pengar och som därigenom gör att man känner sig lite speciell, utvald och privilegierad, generellt är positiva till den utbildning de erbjudits och har fått möjlighet att delta i? Det är rimligt att tänka att det kan förhålla sig så. Å andra sidan har Institutet för svenska som andraspråk (ISA) även tidigare bedrivit kompetensutbildningssatsningar, om än inte i form av forskningscirklar, och åtminstone en av dessa har bedrivits under ungefär lika lång tid som satsningen på Lärcenter i Falköping. Där blev utfallet inte lika positivt, utan projektet fick avbrytas i förtid på grund av att det mer eller mindre föll samman. Den utvärderingen visade att den direkta orsaken till detta var skolledningens förhållningssätt till projektet. Samtidigt som rektor saknade kunskaper om utbildningssatsningens innehåll, och inte heller aktivt deltog i den, ville han vara med och kontrollera och detaljstyra den. Detta visar än en gång på betydelsen av att skolledningen stöder och tror på betydelsen av den kompetenshöjande insatsen och inte minst även på betydelsen av skolledningens förtroende för att personalen tar ansvar för det egna lärandet och den egna utvecklingen under satsningens gång. Så var fallet på Lärcenter i Falköping. Detta tillsammans med att flera andra faktorer, som ovan belysts, har varit gynnsamma har i detta fall gjort att omdömena om forskningscirkelarna i Falköping har blivit så positiva.

Inledningsvis konstaterades i denna rapport att det är i Malmö, vid tidigare Resurscentrum för mångfaldens skola, idag FoU Malmö-utbildning, som verksamhet med forskningscirklar tidigast initierats och bedrivits, delvis i samarbete med dåvarande Myndigheten för skolutveckling. Där har också två olika utvärderingar gjorts, en enkätundersökning (Holmström 2009a) och en intervjuundersökning (Holmström 2009b). Resultaten av enkätundersökningen, som baserar sig på 24 genomförda forskningscirklar där sammanlagt 112 deltagare har besvarat enkäten, visar att cirkeldeltagarna generellt har positiva erfarenheter av sin medverkan i forskningscirkeln. Det är framförallt inom tre områden som deltagarna har haft särskilt stor behållning. Det första handlar om att de i cirkeln har givits möjlighet att reflektera över sin praktik. Det andra är att de har kunnat föra ämnesrelaterade diskussioner och för det tredje så har de haft stor behållning av att få utveckla sina teoretiska kunskaper (Holmström 2009a: 24ff). Likheter med resultaten i denna rapport är påfallande.

Resultaten från intervjuundersökningen (Holmström 2009b:20), som är baserad på 12 kvalitativa intervjuer med cirkeldeltagare, visar också på ett positivt utfall. De är mycket nöjda med sitt deltagande i forskningscirkelarna och anser att de därigenom blivit bättre yrkesutövare. Holmström menar att detta

tyder på att deltagarna fortfarande befinner sig på den individuella kompetensutvecklingsnivån. Svårare är det för deltagarna att förflytta sig till en verksamhetsutvecklingsnivå och ta på sig rollen som förändringsagent eller kunskapsutvecklare. Detta konstaterande är också något som kommer till uttryck i föreliggande utvärdering av forskningscirkelverksamheten på Lärcenter i Falköping. Det framgår tydligt att mycket har hänt för cirkeldeltagarna på den individuella nivån, men däremot är det mer oklart hur individernas egen kompetensutveckling ska kunna komma hela verksamheten till gagn (jfr s. 64 ff samt diskussionen i det avslutande kapitlet nedan).

8. Slutsatser

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att alla involverade parter i de forsknings-cirkelar som genomfördes på Lärcenter i Falköping är överens om att forsknings-cirkeln är ett bra redskap för att förändra arbetssätt och undervisningsmetoder på skolan så att språkutvecklingen för de studerande med flerspråkig bakgrund effektiviseras och förbättras. Även de två lärare som intervjuades, vilka inte själva deltog i cirkelarbetet, uppfattar att forskningscirkeln är en bra metod för att genomföra utvecklingsarbete. På grund av hög arbetsbelastning deltog de inte, men annars skulle också de gärna velat vara med, eftersom de tror på forskningscirkelns idé.

I intervjuerna framkommer det ett antal specifika faktorer som informanterna menar gör forskningscirkeln till ett framgångsrikt redskap för utvecklingsarbete. En sådan är tiden. Under drygt ett år träffades cirkeldeltagarna tillsammans med cirkelledarna varannan eller var tredje vecka i forskningscirkeln. Räknar man dessutom in den föregående kompetensutvecklingskursen blir den sammanlagda tiden ungefär två år. Under denna tid har cirkeldeltagarna fortlöpande och kontinuerligt ägnat sig åt att reflektera över frågor som på något sätt rör utveckling av deras kursdeltagares andraspråk. De har dessutom under hela tiden med hjälp av cirkelledarna tillförts relevant vetenskaplig litteratur inom området, vilket har kunnat befästa kunskaper och erfarenheter och har fört utvecklingsprocessen framåt. Tidsaspekten är också betydelsefull, eftersom kontinuitet och långsiktighet är viktiga faktorer för kunskapsproduktion (jfr Persson 2008:19).

Den struktur som är inbyggd i forskningscirkeln och som bygger på aktionsforskningens spirallöslöselse (se Kemmis aktionsforskningscykel, 1988, s. 16) bidrar till att processen förs framåt. Under cirkelträffarna har deltagarna kommit fram till aktioner som de ska pröva i sina undervisningsgrupper. De har genomfört dem, ibland också gjort video- och/eller ljudupptagningar som har analyserats och diskuterats vid nästa träff. Baserat på dessa analyser och diskussioner har deltagarna föreslagit nya aktioner som de ånyo genomfört i undervisningsgruppen o.s.v. I en av delstudierna (jfr delstudie 2 i denna rapport, s 46ff) har också själva analysarbetet haft en mycket strukturerad uppläggning under träffarna, vilket gjort att samtliga deltagare kommit till tals och har deltagit i diskussioner. Denna fasta cykliska form har varit betydelsefull för

utvecklingsprocessen, enligt såväl deltagare som cirkelledare. Utifrån en frågemall har deltagarna fått en ökad möjlighet att analysera och reflektera djupare efter varje presenterad undervisning/aktion.

Under tiden som arbetet i forskningscirkelarna har pågått har cirkelledarna, som tidigare konstaterats, tillfört kunskap i form av aktuella teorier och relevant litteratur för de områden som behandlats inom forskningscirkeln. Detta har inneburit att cirkeldeltagarna har tillägnat sig mycket teoretisk kunskap och därmed har de gjort sådana teoretiska begrepp till sina som gjort det möjligt att analysera och förstå den undervisning och pedagogiska verksamhet som de själva är involverade i och en del av. Därigenom har de kunnat distansera sig från sin egen verksamhet, som de därmed också har kunnat diskutera om på ett mer generellt plan, vilket är betydelsefullt för såväl den pedagogiska som den vetenskapliga processen (jfr Persson 2008:11).

Ytterligare en faktor som visat sig vara betydelsefull i forskningscirkelarbetet och som också framkommer i intervjuerna är att cirkeldeltagarna genom samtal och diskussioner vid sammankomsterna har lärt känna varandra bättre och har fått upp ögonen för varandras yrkeskunnande, erfarenheter och kompetenser. De tillhör olika lärar- och yrkeskategorier på Lärcenter och de har under arbetets gång sett att de olika kompetenser de besitter har kunnat berika det gemensamma arbete och den kunskapsproduktion som forskningscirkelverksamheten innebär (jfr också Wahlströms studie om en lärande organisation i denna rapport, s. 25ff). Den trygghet som skapats bland deltagarna i gruppen har också gjort att de kunnat släppa fram och har vågat diskutera mer känsliga men för skolan viktiga värderingsfrågor. En större förståelse och respekt för delvis olika syn på dessa har därmed kunnat skapas bland deltagarna. I vissa frågor har man till och med nått till samsyn.

Sist, men inte minst, ska en viktig faktor för att genomförandet av en forskningscirkel ska bli framgångsrikt poängteras och den handlar om det intresse och engagemang som skolledningen visar för de frågor som behandlas i cirkeln. På samma sätt är det viktigt att deltagarna känner stöd och förtroende från skolledningen såväl beträffande deras arbete i cirkeln som beträffande de ramor och förutsättningar som omger cirkelarbetet, som exempelvis viss avsatt tid för arbete mellan träffarna. Det är tydligt att deltagarna i forskningscirkelarna på Lärcenter i Falköping har haft goda förutsättningar vad gäller allt detta.

Vi drar alltså sammanfattningsvis slutsatsen att forskningscirkeln har fungerat som en metod för att förbättra språkutvecklingen bland de studerande på Lärcenter i Falköping, i synnerhet bland de studerande som undervisas av den personal som deltagit i forskningscirkelarbetet. Huruvida alla studerande kommer att mötas av effektivare språkutvecklingsmetoder i undervisningen är till stor del beroende på vilka spridningseffekter som cirkelarna kommer att ge

och vad som händer med utvecklingsarbetet på Lärcenter efter att forsknings-
cirklarna har avslutats.

9. Litteraturförteckning

- Adelman, Clem 1993. Kurt Lewin and the origin of action research. *Educational Action Researcher*, 1 (1), s. 7-25.
- Andersson, Sören 2010. *Forskningscirkelns möten som idégivare för språkutvecklande arbetssätt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket (magisteruppsats <http://hdl.handle.net/2077/22698>)
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag, s. 86-107.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Elliot, John 1991. *Action research for educational change*. Bristol: Open University Press.
- Fanselow, John F. 1988. Let's see: Contrasting conversations about teaching. *TESOL Quarterly*, 22(1), 113-130.
- Gebhard, Jerry G. & Robert Oprandy 1999. *Language Teaching Awareness – A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, Jerry G. 1999. Problem posing and solving with action research. I: J.G. Gebhard and R. Oprandy (red.), *Language Teaching Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 59-77.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskaps- utvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- 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 & Meestringa, Theun 2009. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hedin, Anna 2006. *Lärande på hög nivå: idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.
- Heron, John & Reason, Peter 2001. The Practice of Co-operative Inquiry.: Research with rather than on People. I: P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*. London: SAGE, s. 179-189.
- Holmstrand, Lars och Haraldsson, Kjell 1999. Kunskap i cirklar. Forskningscirkeln som en arena för forskningsinformation. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, nr 133.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2003. *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Holmström, Ola 2009a. *Perspektiv på karta och terräng*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning.
- Holmström, Ola 2009b. *Forskningscirkeln och utvecklingen av skolan*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, R. (red.) 1988. *The action research reader*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, Stephen & Grundy, Shirley 1997. Educational Action Research in Australia: Organizations and practice. I: S. Hollingsworth (red.), *International Action Research: a casebook for educational reform*. London: Falmer, s. 40-48.
- Kuyumcu, Ejja, 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 573-595.
- Lewin, Kurt 1952. Group decision and social change. I: G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (red.), *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- Liker, Jeffrey K. 2004. *The Toyota Way – Lean för världsklass*. Malmö: Liber AB.
- Lindberg, Inger. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mills, Geoffrey E. 2007. *Action Research. A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Nilsson, Karl-Axel 1990. *Forskningscirkeln växer fram*. Lund: Lunds universitet, PU-rapport.
- Noffke, Susan 1994. Action research: Towards the next generation. *Educational Action Researcher*, 2 (1), s. 9-18.
- Oprandy, Robert 1999. Teachers talking about teaching. I: Gebhard, Jerry G. & Robert Oprandy 1999. *Language Teaching Awareness – A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 149-171.
- Persson, Sven 2008. *Forskningscirklar – en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Persson, Sven (red.) 2009. *Rapport i forskningscirkeln – Språkutveckling och interkulturellt lärande*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola FoU-utbildning.
- Rönnerman, Karin (red.) 2004. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Senge, Peter 1990. *Den femte disciplinen: Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Sitler, Helen & Zubeyde Tezel 1999. Two action research projects. I: Gebhard, Jerry G. & Robert Oprandy 1999. *Language Teaching Awareness – A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 195-210.
- Swain, Merrill 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. I: Cook, Janet G. and Barbara Seidlehofer (ed.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wahlström, Ann-Marie 2010. *Forskningscirkeln som metod för förändrat arbetssätt. Språkutvecklande arbetssätt för vuxna*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket (magisteruppsats).

- Wallace, Michael 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome S. & Ross, Gail 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), s. 89-100.
- Vygotsky, Lev 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: M.I.T.Press.

INTERVJUFRÅGOR – Deltagare i forskningscirkeln

- Varför vill du vara med i forskningscirkeln?
- Vilka förväntningar hade du på forskningscirkeln?
 - Hur stämmer förväntningarna med hur det har blivit?
- Vad gör du idag, tack vare forskningscirkeln, som du inte gjorde tidigare?
 - Vad har förändrats?
- Hur tycker du att forskningscirkeln har fungerat?
 - Vad har varit bra?
 - Vad har varit mindre bra?
 - Vad skulle behövas för att forskningscirkeln skulle fungera ännu bättre?
- Vilka krav tycker du att forskningscirkeln har ställt på dig?
- Hur har sammansättningen av personer varit i forskningscirkeln?
- Hur ser du på behovet av olika kompetenser i forskningscirkeln?
- Hur ser du på forskningscirkeln's slutprodukt? Viktig? Mindre viktig?
- Vilket intresse har skolledningen visat för forskningscirkeln och för ditt arbete inom denna?
- Vilket intresse har övrig personal på Lärcenter visat för forskningscirkeln och för ditt arbete inom denna?
- Har forskningscirkeln bidragit till några förändringar (arbetsätt/förhållningssätt) på Lärcenter? Varför? Varför inte? Vad skulle behövas för en större förändring?
- Tycker du att din roll på Lärcenter på något sätt har förändrats pga forskningscirkeln?
- Hur tycker du att vunna kunskaper och erfarenheter inom forskningscirkeln bör tas tillvara och fås att fortleva på Lärcenter?
- Är forskningscirkeln ett bra sätt att utveckla kunskaper om språkutvecklande arbetssätt? Finns det andra, bättre sätt?

INTERVJUFRÅGOR – Skolledare

- Du har ju velat satsa på personal- och kompetensutveckling. Vad är det du tycker behöver ändras på denna skola?
 - Varför?
- Varför blev det forskningscirkel efter kompetensutvecklingskurserna?
- Vad vet du om forskningscirklar?
- Vad tycker du är bra med forskningscirklar?
- Vad tycker du är mindre bra?
- Vilka förväntningar har du haft på forskningscirkeln här på lärcenter?
- Vad vet du om hur genomförandet av cirkelarna har blivit?
- Tycker du att dina förväntningar på forskningscirkelarna har blivit uppfyllda?
 - På vilket sätt?/Varför inte?
- Anser du att cirkeldeltagarnas roller på något sätt har förändrats här på Lärcenter genom deltagande i forskningscirkeln?
- Hur uppfattar du att övriga lärare och personal ser på de som deltar i forskningscirkeln?
- Hur tycker du att vunna kunskaper och erfarenheter inom forskningscirkeln bör tas tillvara och fås att fortleva på Lärcenter?
- Är forskningscirkeln ett bra sätt att utveckla kunskaper om språkutvecklande arbetssätt? Finns det andra, bättre sätt?
- Hur ser du på att det bör bli ”en produkt” som resultat av forskningscirkeln?
 - I vilken form bör den vara? Varför?
- Något mer du önskar tillägga om forskningscirkeln?

INTERVJUFRÅGOR – Cirkelledare

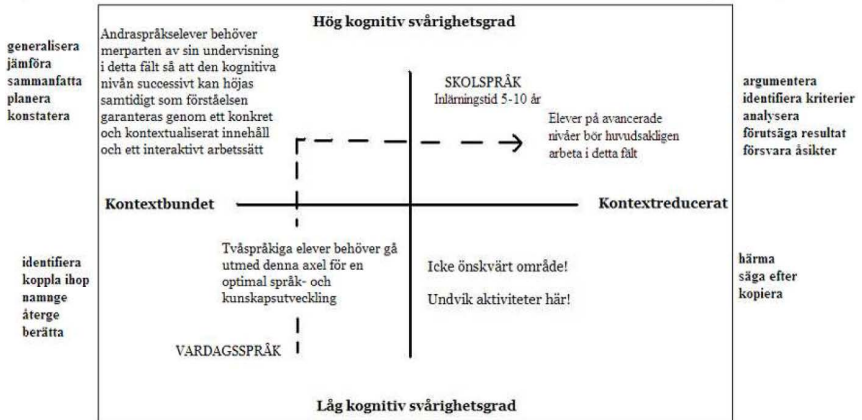
- Vad visste du om forskningscirkel innan du blev cirkelledare i Falköping?
- Hur fick du kunskap om forskningscirkel?
- Hur tycker du att forskningscirkeln i Falköping fungerade?
 - Vad var bra?
 - Vad var mindre bra?
 - Vad skulle ha behövts för att forskningscirkeln skulle ha fungerat ännu bättre?
- Vilka krav tycker du att forskningscirkeln har ställt på dig som ledare?
- Hur var sammansättningen av personer i cirkeln?
- Hur ser du på behovet av olika kompetenser i cirkeln?
 - Fördelar?/Nackdelar?
- Hur ser du på forskningscirkelns slutprodukt? Viktigt? Mindre viktigt?
- Tror du att forskningscirkeln har bidragit till några förändringar på skolan?
 - Vad får dig att tro/inte tro det?
- Hur ser du på forskningscirkelns möjlighet att utveckla kunskaper inom olika områden på en skola?
- Kan du tänka dig alternativa sätt som kunde ha fungerat lika bra som forskningscirkeln? Vilka och varför?
- Hur tycker du att de kunskaper och erfarenheter man fått på Lärcenter bäst ska kunna tas till vara och utvecklas? Alltså: Hur bör man gå vidare?

INTERVJUFRÅGOR – Kursdeltagare

- Hur gammal är du?
- Vilket land kommer du ursprungligen från?
- Vilket/vilka är ditt/dina modersmål?
- När kom du till Sverige?
- När började du tala svenska?
- Hur har du lärt dig svenska?
- Har du gått i skola i ditt hemland?
- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du gått i skola i Sverige?
- Vad läser du här på Lärcenter?
- Vad ska du bli? Yrke?
- Har det varit lätt att lära sig svenska?
 - Vad var lätt?
 - Vad var svårt?
- Hur ska undervisningen vara för att du ska lära dig mer svenska, tycker du?
 - Vilken typ av undervisning lär du dig bäst språk av?
 - Hur lär du dig svenska bäst?
- Är det något X gör i sin undervisning som du tycker underlättar inläringen av svenska?
- Är det något han skulle kunna ändra på för att svenskinläringen skulle kunna bli bättre?
- Är det något mer än undervisningen som är viktigt för att lära sig svenska bra?

INTERVJUFRÅGOR – Övrig personal som inte deltagit i forskningscirkeln

- Vilken är din uppgift här vid Lärcenter och vad sysslar du mest med?
- Funderade du någon gång på att vara med i en forskningscirkel?
- Vad vet du om forskningscirkeln?
- Varför bestämde du dig för att inte vara med i forskningscirkeln?
- Var det något särskilt område som du skulle ha velat studera närmare?
- Vad vet du om hur genomförandet av forskningscirkeln har blivit här på Lärcenter?
- Tror du att forskningscirkeln kan bidra med något på en arbetsplats som Lärcenter?
- Hur mycket, och vad, vet du om vad man har sysslat med i forskningscirkelarna här på Lärcenter?
- Har du några förväntningar på vad forskningscirkeln ska leda till här på Lärcenter?
- Hur tycker du att resultatet från forskningscirkeln bäst ska tas tillvara och spridas på Lärcenter?
- Tycker du att de som deltagit i forskningscirkelarna har fått någon annan roll på Lärcenter?
- Hur uppfattar du att övriga lärare och personal ser på de som deltar i forskningscirkeln?
- Tror du att det finns andra och bättre sätt för kompetensutveckling?
- Är det något annat du vill lägga till eller fråga om beträffande forskningscirkel?



FIGUR: Cummins modell för andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling