



LUND UNIVERSITY

Förord (till rapporten Språkutveckling och forskningscirklar)

Persson, Anders

Published in:
Språkutveckling och forskningscirklar

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (2008). Förord (till rapporten Språkutveckling och forskningscirklar). I O. Holmström, A. Persson, & B. Svensson (Red.), *Språkutveckling och forskningscirklar* Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen, Högskolan i Halmstad.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen

SPRÅKUTVECKLING OCH FORSKNINGSCIRKLAR

Utvärderingar av insatser i regi av Malmö Stads Resurscentrum för mångfaldens skola

Ola Holmström, Anders Persson & Birgitta Svensson (red.)



HÖGSKOLAN I HALMSTAD

För utveckling av verksamhet, produkter och livskvalitet.



Förord

Lärarytildningen vid Hööskolan i Halmstad är en av Sveriges mindre lärarytildningar och som ett led i hööskolestyrelsens satsningar på lärarytildningen har forskningsmiljön *Forskning om utbildning och lärande inom lärarytildningen* (FULL) inrättats. Tre forskningsområden prioriteras inom lärarytildningen:

1. forskning nära lärarytildningens innehåll inklusive ämnesdidaktisk forskning;
2. praxisnära forskning i samarbete med kommuner och skolor som också är samarbetspartners inom lärarytildningen; och
3. forskning om relationer mellan utbildning/skola och omvärld, samhälle och samhällsutveckling.

I forskningsmiljön ingår hösten 2008 tolv disputerade forskare (varav en professor och två docenter) och tre doktorander. Miljön är mångvetenskaplig med företrädare för en rad ämnen, exempelvis matematik, statsvetenskap, historia, medie- och kommunikationsvetenskap, naturvetenskapens didaktik, lärande, pedagogik, sociologi och svenska. Yrkesverksamma lärare i skolor som lärarytildningen samarbetar med är också involverade i sex ämnesdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt som finns inom forskningsmiljön.

Föreliggande forskningsrapport är ett resultat av arbetet inom forskningsmiljön. Den har kvalitetsgranskats antingen av forskningsmiljöns professor eller docenter, alternativt genom att den seminariebehandlats inom forskningsmiljön.

Halmstad oktober 2008

Anders Persson

professor och forskningsledare inom lärarytildningen vid Hööskolan i Halmstad

Forskningsrapport 2008:1

Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen i Halmstad

Språkutveckling och forskningscirklar

- utvärderingar av insatser i regi av Malmö Stads

Resurscentrum för mångfaldens skola

Ola Holmström, Anders Persson & Birgitta Svensson (red.)

Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad

Innehåll

Författarna	3
--------------------	----------

Anders Persson

Inledning	4
------------------	----------

Birgitta Svensson

Språkutvecklande insatser i Malmö Stad	8
---	----------

Ola Holmström

Forskningscirklar som individuell kompetensutveckling och övergripande verksamhetsutveckling

ii utvärdering av åtta forskningscirklar i Malmö stad	48
--	-----------

Författarna

Ola Holmström är fil. dr. i sociologi och verksam som projektledare inom utvärderingsenheten vid Lunds universitet.

Anders Persson är professor i sociologi vid Lunds universitet och gästprofessor vid Högskolan i Halmstad.

Birgitta Svensson är fil. dr. i litteraturvetenskap och universitetslektor vid Högskolan i Halmstad.

Anders Persson

Inledning

Innehåll

Introduktion	6
Projektet	6
Rapporten	6
Metoder och utvärderingsfokus	6
Resultat	7

Introduktion

Föreliggande rapport bygger på två utvärderingar som genomförts under 2007 och 2008.

Utvärderingarna rör olika aktiviteter inom skolor i Malmö, aktiviteter som har det gemensamt att de ingår i åtgärdsplaner som utarbetats av Malmö stads särskilda *Resurscentrum för mångfaldens skola* (RMS) på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. I det följande redovisas två olika utvärderingsuppdrag:

1. Utvärdering av satsningen på språkutvecklande arbetssätt i all undervisning i Malmö stads skolor; och
2. Utvärdering av forskningscirklar för förskollärare, lärare och rektorer som startat under perioden 2006-08.

Projektet

De två utvärderingsuppdragen har organiserats som ett sammanhållet forskningsprojekt under ledning av författaren till denna inledning. I projektet har också ingått två utvärderingar av värdegrundsarbete inom skolor i Malmö Stad, vilka kommer att redovisas i en särskild rapport. I praktiken har arbetet inom projektet bestått av en serie seminarier där först textidéer och sedan hela texter diskuterats i projektgruppen. Texter från projektets deltagare har också seminariebehandlats i forskningsmiljön inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad.

Rapporten

Rapporten består av denna inledning samt två självständiga delar där Birgitta Svensson rapporterar utvärderingen av språkutvecklande insatser och Ola Holmström ger en rapport från utvärderingen av satsningen på forskningscirklar.

Metoder och utvärderingsfokus

Tre olika metoder har i huvudsak använts i de olika studierna: dokumentstudier, intervjuer och enkäter. Dokumentstudier har genomgående använts för att teckna bilder av de olika aktiviteter RMS initierat. Intervjuer har främst gjorts med nyckelpersoner och med deltagare i de olika aktiviteterna. Enkäter har använts för att fånga attityder hos deltagare i forskningscirklar.

Förbättrad måluppfyllelse i skolan är det yttersta syftet för de åtgärder RMS vidtagit gällande språkutveckling och forskningscirklar. Utvärderingarna har emellertid gjorts alltför tidigt för

att det skulle vara möjligt att göra några välgrundade utsagor om effekter av åtgärderna på skolornas grad av måluppfyllelse. Orsaken till att utvärderingarna gjorts alltför tidigt har att göra med att åtgärderna som utvärderas finansierats av Myndigheten för skolutveckling och närmare bestämt att denna myndighet läggs ned den 1/10 2008. De data som genererats har mot den bakgrunden använts i analyser av de vidtagna åtgärdernas ändamålsenlighet i förhållande till skolmål, vilket har varit utvärderingarnas gemensamma fokus.

Resultat

Resultaten av de två utvärderingarna kan sammanfattas på följande sätt:

- De språkutvecklingsinsatser som RMS gör är väl förankrade i befintlig språkvetenskaplig och språkdidaktisk forskning.
- De problem som uppmärksammas i utvärderingen av språkutvecklingsinsatser har mest att göra med bristande kommunikation mellan RMS, skolledare och lärare.
- De åtta forskningscirkelar som drivs av RMS bidrar till deltagarnas kompetensutveckling.
- Deltagarna i forskningscirkelarna har stor tilltro till cirkelarnas potential när det gäller verksamhetsutveckling men de pekar också på exempelvis bristande tid och avsaknad av ekonomisk kompensation som hinder för forskningscirkelarnas bidrag till verksamhetsutveckling.

Birgitta Svensson

Språkutvecklande insatser i Malmö stad

Innehåll

1. Inledning	10
2. Resurscentrum för mångfaldens skola och myndighetens utvecklingsstöd	10
3. Myndighetens utvecklingsstöd och Malmö stads skolplan	11
4. Utvärderingsuppdraget	12
5. De språkutvecklande insatserna	13
6. En språk- och kunskapsutvecklande undervisning	25
7. Kommentarer och diskussion	32
Referenser	37
Bilagor	40

1. Inledning

I denna rapport redovisas en utvärdering av den satsning på språkutvecklande insatser i skolan som Resurscentrum för mångfaldens skola i Malmö håller i; bakgrunden är de tio miljoner som extra utvecklingsstöd Myndigheten för skolutveckling delat ut till Malmö.

Dispositionen i utvärderingen är följande. Först presenteras kortfattat RMS och myndighetens för skolutveckling utvecklingsstöd och Malmö stads skolplan. Därefter följer avsnitt om utvärderingsuppdraget, om material och genomförande. I ett längre avsnitt redogörs därefter för de språkutvecklande insatser som utvärderats. Detta följs av ett avsnitt som dels gör några nedslag i den aktuella forskningen om andraspråksinläring och sociokulturella skillnader i språkanvändning och dels beskriver vad som karakteriserar en A-miljö för läs- och skrivprocesser i Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 1998. Utvärderingen avslutas med en kommentars- och diskussionsdel.

Definition

Med *andraspråkselever* avses här elever som i sin vardag möter och behöver använda två eller flera språk.

2. Resurscentrum för mångfaldens skola och myndighetens utvecklingsstöd

Resurscentrum för mångfaldens skola etablerades 2004 som en plattform för skolutveckling och pedagogiskt inriktad forskning. RMS vänder sig till alla pedagoger i från förskola till gymnasiet och vuxenutbildningen och är ett samarbetsprojekt mellan Malmö stad, Malmö högskola och Myndigheten för Skolutveckling. I RMS styrgrupp ingår representanter för de tre verksamhetsområdena.

RMS uppdrag är såväl kommunala som nationella. De kommunala uppdragen har olika karaktär och inkluderar bl a diverse temakvällar, kostnadsfri kompetensutveckling och forskarutbildning för pedagoger. De nationella uppdragen utgörs bl a av utbildning i språkutveckling i all undervisning (genom nätverket Samspråk), arbete med attityder i skolan och anknytningen av forskning till praktik. RMS ingår i tre nätverk: Learning migration, ESSP (European safer school partnership) och Samspråk. Samspråk initierar en av de

språkutvecklande insatser RMS är med om att finansiera och nedan listas de medlemmar som ingår i nätverket:

- Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet
- Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet
- Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk
- Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad
- Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Stockholms stad
- Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö

3. Myndighetens utvecklingsstöd och Malmö stads skolplan

I handlingsplanen *Bättre resultat och minskade skillnader i planering för mångfaldsarbetet 2006-07* (Dnr 2005: 117) föreslår Myndigheten för skolutveckling en fördelning av resurser till skolor som har många lågpresterande elever och en stor andel andraspråkselever.

Myndigheten föreslår också att ge ett riktat utvecklingsstöd till 32 kommuner, däribland de tre storstäderna Göteborg, Malmö och Stockholm. Handlingsplanen innehåller även förslag på kompetensutvecklande insatser. En av myndigheten prioriterad insats är *kompetensutveckling om andraspråksinlärning*. Myndigheten understryker att det är väsentligt att fler ämneslärare har kunskap om svenska som andraspråk, för att på så sätt skapa fler språkutvecklande miljöer. Kompetensutvecklingen om andraspråksinlärning syftar även till att dels öhöja kvaliteten i svenska som andraspråk och dels möjliggöra för en närmre samverkan mellan de olika pedagogkategorierna (ämneslärare, inkl lärare i svenska och svenska som andraspråk):

Myndigheten föreslår därför en gemensam kompetensutvecklingssatsning om svenska som andraspråk och andraspråksinlärning riktad till både ämneslärare (i första hand kärnämnen) och lärare i svenska som andraspråk. Därmed skapas förutsättningar för att integrera svenska som andraspråk som en naturlig del och resurs för elevers lärande i storté (s. 20)

I november 2007 fattar Myndigheten för skolutveckling beslut om att dela ut 225 miljoner till skolor som har många lågpresterande elever och en stor andel andraspråkselever. Malmö får tio miljoner, vilket motiveras av att Malmö har ösärskilda mångfaldsproblem, men också pga den kunskap om mångfaldsarbete som vuxit fram i staden.

Malmö har totalt 276 244 invånare. Av dessa är 27% födda i utlandet (invandrare). Vad gäller barnen/ungdomarna (6-15 år) i Malmö har 55% svensk bakgrund och 45% utländsk bakgrund. Bland Sveriges kommuner kommer Malmö på tredje plats när det gäller antal personer som är födda i utlandet. Malmö har också högst andel invandrare av storstäderna i Sverige. Malmös andel invånare som är födda i utlandet har också ökat från 16 % till 27 % sedan 1990.

Motsvarande ökning för Stockholm är en ökning från 15 % till 21 %. Motsvarande ökning för Göteborg är en ökning från 14 % till 20 %.

I Malmö stads skolplan definieras prioriterade områden för skolan. Dessa är språkutveckling, trygghet, säkerhet och hälsa, demokrati och inflytande samt interkulturellt arbete. I skolplanen betonas också att det är språkutvecklingen som står i fokus för Malmö stads skolpolitik. Den pedagogiska grundsyn som uttrycks här innebär att språk och kunskap går hand i hand:

Det svenska språket intar en särställning då det är grunden för lärande och kommunikation. Modersmålets betydelse för inlärningsprocessen, för elevernas integritet och självförståelse men också som en kompetens i egen rätt, kan emellertid inte nog betonas. Undervisning i och på modersmålet ska därför vara en bärande del av skolans arbete. (s. 9)

I skolplanen betonas att syftet med de prioriterade områdena är att fler elever i Malmö stad ska nå målen i och så bli behöriga för nästa nivå - samt att satsningen på de prioriterade områdena så småningom leder till att skolorna i Malmö stad når riksgenomsnittet för måluppfyllelse.

Att skolorna i Malmö stad är i stort behov av språkutvecklande insatser visar det diagnostiska test i svenska som varje år genomförs av samtliga elever som går på en kommunal gymnasieskola i Malmö stad. Testet består av tre delar: diktamen, ordförståelse och läsförståelse. Höstterminen 2007 deltog samtliga kommunala gymnasieskolor (och samtliga gymnasieklasser) i Malmö stad i det diagnostiska testet i svenska. Enligt Utbildningsförvaltningens statistik (från 15 sept 2007) var 2 384 elever inskrivna vid den kommunala gymnasieskolans program år 1. Deltagandet i testet var hög: 2 284 elever genomförde testet i svenska. I rapporten om *Resultat av diagnostiska prov i engelska, matematik och svenska HT 2007* sammanfattas resultaten med bl a följande slutsats: *en oroväckande hög andel* elever har problem med Ordförståelse och Läsförståelse i svenska (s. 28) (min kursiv.). Det konstateras också att andelen elever som är i behov av särskilt stöd i svenska (men också engelska och matematik) har ökat under de senare åren.

4. Utvärderingsuppdraget

Uppdraget bestämdes först till att omfatta en utvärdering av följande språkutvecklande satsningar som initierats av RMS: en internatkurs för gymnasielärare i naturvetenskapliga ämnen, kompetensutveckling av handledare, kompetensutveckling i språkutvecklande arbetssätt i all undervisning för lärarlag. Senare tillkom två ytterligare språkutvecklande satsningar för utvärderingen: språkutvecklingstjänsterna med start i januari-februari 2008 och de

språkutvecklande aktiviteterna i en forskningscirkel om Interkulturellt lärande. Författaren vill här påpeka att det varit problematiskt att få uppgifter om vilka personer som är/varit involverade i och/eller leder de olika språkutvecklande satsningarna.

Syfte och frågeställningar

Syftet med utvärderingen är att granska de ovan nämnda språkutvecklande insatserna för pedagoger, verksamma i skolorna i Malmö stad, som RMS initierat. De språkutvecklande åtgärderna ses i utvärderingen som indikatorer på den långsiktiga ändamålsenheten med att åstadkomma språkutvecklande arbetssätt. Följande frågeställningar har varit centrala vid utvärderingen:

- Vari består de språkutvecklande insatserna i avseende på såväl form (seminarieverksamhet, högskolekurs föreläsning) som innehåll?
- Vilka pedagoger riktas insatserna till?
- Hur beskrivs språkutvecklande lärandemiljöer i aktuell vetenskaplig litteratur?

Material och genomförande

Materialet består av sex inspelade intervjuer med kursledare, ansvarig för RUC vid Malmö högskola/lärarytbildningen och utbildningsförvaltningens samordnare samt frågor via epostkorrespondens till barn- och ungdomscheferna i de tio stadsdelarna (bilaga 1) och RMS samordnare för språkutvecklarna (bilaga 2). Att inte också de sistnämnda intervjuas beror på att detta uppdrag tillkom senare och att det skulle varit alltför tidskrävande att genomföra inspelade intervjuer. Materialet består även av en enkät (bilaga 3) till pedagoger som deltagit i en internatkurs. Utvärderaren deltog själv på denna kurs då den gick vid ett senare tillfälle på annan ort. Materialet består vidare av följande data:

Dokument: Språkutvecklare (Utbildningsförvaltningen)

Kursplan: Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket, 7,5 högskolepoäng, nationell satsning och lokal satsning (bilaga 4)

Resultat av diagnostiska prov i Engelska, Matematik, Svenska, HT 2007.

Intervjuerna genomfördes i februari-april 2007.

5. De språkutvecklande insatserna

Internatkurs i genrepedagogik

En internatkurs i genrepedagogik för NO-lärare organiserades i juni 2007. Utbildningen vände sig till lärare på de fem skolor som har gymnasial utbildning med naturvetenskapliga program i Malmö: Latinskola, Pauli gymnasium, Komvux Kronborg, Heleneholms gymnasium och St

Petri skola. Varje skola fick fyra platser. Totalt deltog sjutton NO-lärare i kursen. Dessutom deltog två svensklärare. Kursen upphandlades från det australiska utbildningsföretaget *Lexised Education* i Adelaide som specialiserat sig på uppdragsutbildningar om genrepedagogik och systemfunktionell lingvistik (mer om detta nedan). Utbildningsföretaget ägs av John Polias som också var den som höll i internatkursen. John Polias har en bakgrund i både naturvetenskap och lingvistik.

Genrepedagogik och systemfunktionell lingvistik

Tanken bakom genrepedagogiken är språkets viktiga roll i kunskapsutvecklingen och uppfattningen att det är språket som konstituerar de olika (skol)ämnena. Genre definieras som en social process och en texttyp som innehåller vissa återkommande mönster och strukturer. Den australiska genreskolan fäster stor vikt vid att alla barn får explicit undervisning i de genrer som ofta förekommer i skolans olika ämnen; det är ett sätt att låta alla barn, oavsett sociokulturell bakgrund, nå skolframgång. Genreskolan är influerad av den språk teori som benämns systemfunktionell lingvistik (se t ex Halliday & Matthiessen, 2004). Det är en språk teori som betonar språkets sociala funktion och för fram tanken om att språkdeltagaren använder språket (texten) för ett visst syfte (t ex att argumentera, instruera eller underhålla). En väsentlig uppfattning är också att språket alltid används i en *kontext*. Människor som växer upp i samma kultur rör sig inom samma kulturkontexter och kommer därför att få likartade uppfattningar om hur man argumenterar, utbyter förtroenden, hälsar på varandra, skriver affärsbrev osv. Sådana uppfattningar kan skilja sig från kultur till kultur, även om språket används för samma syfte.

Språket anpassas också efter det specifika sammanhang det används i, den sk situationskontexten. Situationskontexten påverkas av tre faktorer:

1. det man skriver/talar om
2. den relation som föreligger mellan de som samtalar och mellan skribent och läsare
3. det sätt man kommunicerar på (muntligt/skriftspråkligt)

De tre variablerna benämns inom systemfunktionell lingvistik som en texts *register*. Att lära sig sitt modersmål är också att lära sig använda språkets olika register, dvs att anpassa språket till aktuell situationskontext.

Internatkursens upplägg och innehåll

Beskrivningen nedan bygger på den tvådagarskurs i genrepedagogik författaren deltog i. Enligt Polias är upplägg och innehåll desamma som den kurs som riktades till pedagoger i Malmö stad.

Polias kurs börjar med en beskrivning av det som sagts ovan om den funktionella språkteorin. Polias går därefter in på mer genrepedagogiska drag genom att tala om *makro- och mikrogenrer*. Makrogenrer är basgenrer som berättande/återberättande, förklaring, ställningstagande som förekommer i alla diskurser. En makrogenre består ofta av en rad mikrogenrer. Som exempel granskas en naturvetenskaplig text som är ett argument. Texten inleds med en tes som följs av flera mikrogenrer, bl a rapport och sekventiell förklaring. (För en översikt av de naturvetenskapliga texttyper i skolan som Polias definierar, se bilaga 5.)

Kursdeltagarna ges även möjlighet att tillägna sig kunskap om de specifikt språkliga drag som kännetecknar de presenterade naturvetenskapliga texttyperna, varav alla återfinns i skolläromedel. Ett språkligt drag är *nominalisering* (ofta verb som omvandlas till substantiv, t ex öka-ökning) som innebär att informationen i texten packas samman. Ett annat *logiska samband* (t ex men, emellertid, till följd av) som skiljer sig beroende på om t ex texten är vardaglig och informell eller skriftspråkligt formell.

Kursen orienterar kortfattat om hur man som lärare kan arbeta med genrepedagogiken i klassrummet. Modellen som presenteras, den sk *teaching-learning cycle*, har tagits fram av Jim R. Martin och Joan Rothery (Callaghan et al, 1993) och förekommer även i Gibbons (2002). Modellen bygger på idén att man i klassrummet tillsammans skriver och talar om texter, och härigenom skapar mönster som sedan kan användas individuellt av eleven. De tre faser modellen innehåller är:

Fas 1: Modelling. Eleverna ska under denna fas bygga upp sin kunskap om det aktuella ämnesområdet och klassen läser en rad olika texter som alla är exempel på den aktuella genren. Texternas sociala funktion, schematiska struktur och språkliga drag diskuteras gemensamt av lärare och elever.

Fas 2: Joint negotiation. Klassen konstruerar nu en gemensam text i samma genre. Texten utformas så att den tydligt exemplifierar genrens schematiska struktur och språkliga drag. Läraren har här en viktig roll, eftersom det är han/hon som ska leda eleverna framåt genom att bl a ställa frågor och stötta/vägleda. Skrivandet föregås ofta av aktiviteter som fältobservationer, intervjuer, forskning osv., i vilka eleverna får möjlighet att bekanta sig med de kontexter där genren ingår.

Fas 3: Independent construction of text. Den enskilde eleven skriver nu en text i samma genre. Eleverna kan också i denna fas arbeta tillsammans, två och två. Skrivandet är processororienterat och innehåller olika bearbetningssteg och/eller responsamtal.

Kursupplägget innebär att mindre föredrag varvas med flera övningar där deltagarna får analysera naturvetenskapliga texter, bl a texter ur de egna läromedlen i NO. Den ovan nämnda kurs författaren deltog upplevdes som mycket komprimerad.

Deltagarnas utvärdering av internatkursen

Kursen avslutas med en skriftlig utvärdering där deltagarna uppmanas komma med synpunkter på kursens *användbarhet*, *upplägg* och *framtiden*. Sjutton lärare lämnar in utvärderingar. Utvärderingarna är överlag mycket positiva och samstämmiga:

Användbarhet. Enligt lärarna ger kursen kunskap som är mycket användbar i undervisningen, kunskap som bl a kan resultera i en mer genomtänkt progression i de naturvetenskapliga gymnasiekurserna. Kursen skapar också förståelse för den väsentliga roll språket spelar i lärandeprocessen och ger insikter i relationen innehåll-struktur i en text. Inte minst ger kursen kunskap om hur naturvetenskapliga texter är uppbyggda, skriver deltagarna. Detta är kunskap, menar de, som i sin tur kan leda till ökad medvetenhet om de svårigheter att tillägna sig innehållet i naturvetenskapliga texter som både andraspråksinlärare och svenska elever kan ha.

Upplägg. Om upplägget sägs att det är bra. I drygt en tredjedel av utvärderingarna framkommer dock även önskemål om ömer aktiviteter där vi var aktiva. En lärare efterlyser, utöver kursmaterialet, faktaalitteratur om systemfunktionell lingvistik. En annan deltagare säger sig sakna en koppling till matematikämnet. Åter en annan deltagare betonar som förtjänstfullt gruppövningarna som var baserade på de egna läromedlen i naturvetenskap.

Framtiden. Drygt hälften av lärarna efterlyser en uppföljning av kursen. Under denna uppföljning kunde avsättas tid för diskussion av bedömning och betygskriterier, arbetsprocesser, hur man arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter, inkl dyslexi, och hur man författar en öbra och instruktiv text med utgångspunkt i genrepedagogiken. En lärare påpekar vikten av att även lärare på lägre stadier bibringas denna textkunskap, detta för att eleverna redan på ett tidigt stadium ska få möjlighet att skapa sig en förståelse för hur olika texter är konstruerade. Två lärare betonar hur väsentligt det är att svensklärarna har denna textkunskap - för att på så sätt öka elevernas öspråkliga medvetenhet. En deltagare framför önskemål om att man i arbetslag/ämneslärarlag ges möjlighet att arbeta vidare med språkutvecklande metoder. Åter en annan deltagare, slutligen, menar att eleverna borde språktestas för att lärarna på så sätt ska få kunskap om vad det är för svårigheter som möter eleverna vid läsning av naturvetenskapliga texter.

Som ett led i föreliggande utvärdering skickades, via rektorn på Pauli gymnasium, en enkät till internatkursens deltagare. Enkäten består av två frågor. Dels en fråga om huruvida den genrepedagogiska kunskapen satt några avtryck i undervisningen och dels en fråga om uppföljningstillfället (se nedan och bilaga 3). Trots påminnelse har endast en NO-lärare svarat på enkäten.

NO-läraren uppger i enkäten att han blivit mer medveten om språkets roll i sina ämnen och att han då och då under läsåret applicerat de kunskaper han tillägnat sig i kursen om genrepedagogik. NO-läraren uppger också att han var en av dem som deltog i internatkursens uppföljning. Av hans enkät framgår att det var tänkt att uppföljningen skulle fortsätta med en högskolekurs. NO-läraren påpekar dock också att han inte tror att någon på det gymnasium han arbetar hade varit intresserad av att delta i en sådan kurs: òVi arbetar alla på heltid som lärare.ò Om uppföljningstillfället noterar NO-läraren att det mest blev en upprepning av internatkursen och att detta inte gav särskilt mycket.

Uppföljningstillfälle

Uppföljningstillfället för kursdeltagarna ägde rum i oktober 2007. Inbjudan till denna uppföljning kom ut mycket sent, något som kan ha bidragit till att endast tre av

internatkursens naturvetarlärare kom. Dessutom förlades uppföljningstillfället till en onsdagseftermiddag kl 14.00, dvs vid en tidpunkt då man kan förvänta sig att många lärare undervisar.

Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket

Högskolekursen *Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket*, som pågår nu, och vänder sig till verksamma lärare (som förkunskapskrav anges förskollärarexamen och lärarexamen för grundskola eller gymnasium), tillkom på initiativ av nätverket Språksam. Kursen omfattar 7,5 högskolepoäng och ges i samarbete mellan Myndigheten för Skolutveckling, Göteborgs och Stockholms universitet samt lärarutbildningarna i Malmö och Stockholm. Den beskrivning av kursen som följer utgår från dels kursplanetexten (bilaga 4) och dels en intervju med en av de på kursen undervisande lärarna. Den intervjuade, som är Fil Dr och universitetslektor i Svenska med didaktisk inriktning, är också en av dem som tagit fram kursplanen.

Handledarutbildning och kursdeltagare

De undervisande lärarna i *Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket* deltog under en vecka i juni 2007 i en internatkurs i genrepedagogik. Kursen leddes av John Polias. I vanliga fall brukar Polias ge denna kurs som en tvåveckorskurs, men pga av den höga kostnaden komprimerades den nu till en vecka. Lärarna träffades därefter för en planeringskonferens under fyra dagar i augusti 2007.

Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket startade i november 2007. Myndigheten för Skolutveckling ansvarade för att sprida information om kursen och ta hand om antagningen. Information om kursen gick dock inte ut ordentligt, bl a pga av att myndighetens datorsystem inte fungerade. Sammanlagt fanns vid kursstart 130 anmälda lärare i landet, och Malmö högskola kunde starta tre kurser med vardera två handledare. I Malmö har dock avhoppsfrekvensen varit stor. På en av kurserna finns nu endast nio lärare kvar av från början tjugo anmälda. Sex lärare anger att de avbrutit studierna pga att kursen varit alltför tidskrävande och att de inte fått någon nedsättning i tid för att delta i kursen. Några lärare anger som skäl till avhoppet att de inte varit mogna för att läsa en sådan kurs.

Kursens innehåll och upplägg

Kursens syfte är, enligt kursplanen, att möjliggöra för kursdeltagarna att utveckla sin kunskap om kopplingen mellan ett ämnes innehåll och språk i olika undervisningssammanhang.

Särskilt fokus läggs på andraspråksperspektivet. De lärandemål som beskrivs i kursplanen innebär att kursdeltagarna efter avslutad kurs ska kunna

- diskutera språkets betydelse för elevers kunskapsutveckling i olika kontexter
- beskriva och problematisera de språkliga krav skolan ställer på eleverna i olika ämnen
- redogöra för grundläggande begrepp inom genrepedagogiken samt tolka och värdera deras funktion i förhållande till traditionella sätt att använda språkliga redskap
- analysera funktion och mönster i olika typer av texter samt identifiera de språkliga drag som utmärker dessa

Kursen är en distansutbildning som löper under tre terminer med tre campusförlagda träffar. De campusförlagda träffarna består av föreläsningar, seminarier och övningar i grupp och individuellt. Det webbaserade arbetet innehåller basgruppsdiskussioner, övningar och tillämpningar av olika språkliga redskap som introduceras under kursen. Även vissa delar av examinationen finns på webben.

Examinationen består av tre delar:

1. Kursdeltagarna genomför en individuell, skriftlig analys av genre och register i två läromedelstexter, eller två elevtexter. Deltagarna ger också respons på en studiekamrats analys.
2. Kursdeltagarna genomför i par en skriftlig analys av en läromedelstext. Analysen ska fokusera genretypiska lexikogrammatiska drag i läromedelstexten.
3. Kursdeltagarna planerar och genomför en serie lektioner som syftar till att såväl deras egen som elevernas genremedvetenhet utvecklas. Uppgiften innebär också att kursdeltagarna ska dokumentera, analysera och utvärdera sitt arbete.

Den beskrivna kursen (7,5 hp) ges också på lokal nivå, som kompetensutveckling i svenska som andraspråk. Kursledare är samordnaren för språkutvecklare (se nedan) och en lektor på lärarutbildningen vid Högskolan i Malmö. Tretton grundskollärare (matematik, svenska, SO-ämnen och specialpedagogik) och två lärarutbildare deltar i kursen.

Handledning och föreläsningar: *Stärk språket i stark lärandet*

Presentation av Gibbons bok

Pauline Gibbons *Stärk språket i stark lärandet* (2006) används i nästan samtliga av de språk/kompetensutvecklande insatser som här utvärderas. Boken handlar om hur man kan etablera rika, språkutvecklande lärandemiljöer för andraspråkselever. Boken, som tar sin

utgångspunkt i den australiska genrep pedagogiken och den systemfunktionella språk teorin, presenterar på ett tydligt och enkelt sätt både teori och praktik vad gäller språkets roll i kunskapsutvecklingen. Boken innehåller en rad konkreta modeller för hur man kan arbeta med språkets fyra dimensioner *läsa-tala-skriva-lyssna* och hur detta kan ske med ämnesintegrering i sikte. Modellerna syftar alla till att skapa sådana lärandemiljöer som ger andraspråkselever, men även enspråkiga elever, möjlighet att nå skolframgång.

Gibbons utgår i boken från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och förespråkar bla Vygotskijs tankar om den sociala interaktionens betydelse för individens utveckling. Viktiga begrepp hos Gibbons är Vygotskijs *zonen för närmaste utveckling* och den *stöttning* eleven får. Gibbons varnar för en undervisning av andraspråkselever som innebär att uppgifterna görs så enkla att innehållet gröps ur. Istället pläderar hon för en undervisning som kognitivt utmanar dessa elever och som baseras på lärarens *reflektion* kring hur han/hon på bästa sätt kan stötta i inlärningsprocessen. En sådan undervisning kan, noterar Gibbons, utgöra den katalysator för ett språkutvecklande arbete som gagnar alla elever (2006, s. 30).

Utbildningssatsningar

Ett antal utbildningssatsningar med denna bok som bas har organiserats i Malmö stad som ett samarbete mellan RMS och Malmö högskola, lärarutbildning. Beskrivningen nedan är en intervju med den projektledare på Malmö högskola, lärarutbildningen, som ansvarar för föreläsningar och utbildning av lärare till handledare.

Den första satsningen ägde rum på Munkhätteskolan där tolv teamledare (representerande en rad olika ämnen) tillsammans med rektorer och en specialpedagog deltog i föreläsningar (två halvdagar) och fick handledning (sammanlagt sex timmar). Utbildningen leddes av en projekthandledare från Malmö högskola/lärarutbildningen. Till projektet knöts även dennas kollega med mångårig erfarenhet av processledning. Handledningen beskrivs av lärarutbildningens projekthandledare så här:

Handledningen tar sin utgångspunkt i boken *Stärk språket i starkt lärande* som deltagarna läser och omsätter i sin verksamhet för att iscensätta flerstämmiga lärande rum med fokus på språkutveckling i alla ämnen för alla elever oavsett språklig och social bakgrund.

Modellen med utbildning av ett antal teamledare som tillsammans med rektorer och specialpedagoger i sin tur handleder/stödjer andra lärare i skolan beskrivs av lärarhögskolans projekthandledare som den mycket bra modellen.

Två andra skolor som nu deltar i samma utbildningssatsning är Ängslättsskolan som är en F-5-skola med 30 lärare (samtliga deltar) och Lindeborgsskolan som är en 6-9-skola med 50 lärare (samtliga deltar). Under hösten 2008 kommer ytterligare en skola, Kulladalsskolan, som är en F-9-skola, att delta i denna utbildningssatsning med ca 50 lärare. Projektledaren menar att såväl skolledning som lärare vid de nämnda skolorna visar stort engagemang för denna insats.

En svårighet på Lindeborgsskolan var lärarnas hårda arbetsbelastning. Ett utslag av detta var det problematiska att få till stånd gemensamma mötestider för föreläsningar och handledning. (Arbetslagen hade till exempel fasta tider som inte kunde flyttas.) En kompromiss förhandlades fram som innebär att handledarna kunde delta i ett av de två första handledningstillfällena.

Ett annat problem utgjorde en grupp särskolelärare som avvek. Detta pga att de menade att utbildningen inte berörde dem, något som projektledaren noterar inte kan vara mer felaktigt.

Forskningscirkeln Språkutveckling och interkulturellt lärande

Som ett exempel på hur de språkutvecklande insatserna även kommer in i andra, av RMS, finansierade aktiviteter beskrivs nedan kortfattat en forskningscirkel om *Språkutveckling och interkulturellt lärande*. Beskrivningen bygger på en intervju med forskningscirkelns ledare, docent i Pedagogik.

I forskningscirkeln, som består av tolv lärare, diskuteras frågor om interkulturellt lärande och språkutveckling, i synnerhet tvåspråkighet. Deltagarna utgår från Pauline Gibbons ovan nämnda bok *Stärk språket i starkt lärande*. De läser också, och presenterar för varandra, aktuella avhandlingar som behandlar aspekter av kulturell mångfald, inkl språkutvecklingsaspekter.

Inom ramen för cirkeln bedriver också pedagogerna olika projekt. Som exempel på projekt där språket fokuseras lyfter forskningscirkelns ledare fram:

1. Storylinemetoden, ett projekt som syftar till att ge möjlighet för gymnasieelever att utveckla sin kommunikativa kompetens.
2. Felanalys av skrivna elevtexter. Analysen är relaterad till samtidig inlärnin g av svenska, engelska och elevernas modersmål och ses mot bakgrund av vuxna elevers specifika inlärnin gsvillkor.

Forskningscirkeln s pedagoger och ledare deltog i jan 2007 i tvådagarskonferensen Education, Diversity and Excellence (Upplands Väsby) med några av de främsta forskarna i tvåspråkighet inbjudna. Enligt forskningscirkeln s ledare gav denna konferens såväl öviktig kunskap som öinspiration till forskningscirkeln.

Språkutvecklare

Den inledande beskrivningen bygger på en intervju med Utbildningsförvaltningens samordnare.

Sedan ett år tillbaka är i Malmö stad anställda tolv sk matematikutvecklare.

Matematikutvecklarnas uppdrag består i att utvidga ämnesläraryppdraget för matematiklärare, bl a genom att arbeta medvetet med språkets roll i matematiken. Ett år senare beslutar styrgruppen för RMS att i delvis med anställningen av matematikutvecklarna som mönster - satsa på ett antal språkutvecklare under läsåret 2007/2008: syftet är att anställa två språkutvecklare inom utbildningsförvaltningen och tio språkutvecklare inom stadsdelarna (dvs en i varje stadsdel).

Utbildningsförvaltningen i Malmö stad. Utbildningsförvaltningen var det verksamhetsområde som först tog itu med språkutvecklaruppdraget och tid avsattes till att diskutera uppdraget. Syfte- och målbeskrivning formulerades därefter i ett dokument som undertecknades av utbildningsförvaltningens chef. Kort därefter presenterar utbildningsförvaltningens ledningsgrupp språkutvecklaruppdraget (samt delar ut sitt språkutvecklardokument) på en rektorskonferens. Samordnaren deltar sedan i de uppstartsmöten om språkutvecklaruppdraget som hålls i stadsdelarna. Enligt samordnaren riktar stadsdelarnas representanter kritik mot det sätt varpå ärendet hanterats. Representanterna påpekar att de utgör en egen förvaltning med rätt att fatta egna beslut. Utbildningsförvaltarens samordnare noterar att detta innebar en öbacklash som öförsenade det hela en aning. Samordnaren vill dock betona att utbildningsförvaltningen inte med sitt språkutvecklardokument hade för avsikt att bestämma uppdragets karaktär, istället ville utbildningsförvaltningen dela med sig av sin ömodell för att

visa hur man tänkt om uppdraget inom förvaltningen. Samordnaren påpekar vidare att stadsdelarnas representanter dock menat att modellen är överväldigt bra.

I det dokument om *Språkutvecklare* som Utbildningsförvaltningen sätter samman anges som språkutvecklingsuppdragets övergripande syfte att öka medvetenheten om allas ansvar för elevernas språkutveckling. Som övergripande mål anges att öfler elever når kunskapsmålen i fler ämnen på lång sikt. Dokumentet beskriver också mer konkret språkutvecklarnas uppdrag i fyra punkter som innebär att de ska:

- Lyfta fram relevant forskning och aktuella utvecklingsarbeten om språkutvecklande arbetssätt
- Ge möjlighet till erfarenhetsutbyte kring utvecklingsarbete i språkutvecklande arbetssätt inom skolområdet och på kommunal och regional nivå
- Visa på verktyg för hur lokalt utvecklingsarbete i språkutvecklande arbetssätt kan planeras, genomföras och utvärderas
- Planera och erbjuda fortbildning i språkutvecklande arbetssätt i form av seminarier på RMS eller ute på skolorna

I dokumentet sägs vidare att uppdraget ska förankras i det språkutvecklande arbete som redan genomförs eller planeras genomföras. Det sägs också att samtliga språkutvecklare ska ingå i ett nätverk. Sammanhållande i detta nätverk är den person som har en tjänst på 40 % vid RMS, bl a för att vara samordnare för språkutvecklarna (se nedan). Vidare talas i dokumentet om att det är önskvärt att språkutvecklarna anställs på 20%.

Tjänsten som språkutvecklare annonseras inte internt av Utbildningsförvaltningen. Istället utgår man från det tidigare nämnda diagnosmaterialet och väljer att rekrytera två lärare som arbetar på de två gymnasieskolor i Malmö stad (Malmö Latinskola och Rönnens gymnasium) som har en särskilt stor andel elever som presterat dåligt på den läsförståelsetest som presenterats ovan. De två språkutvecklare som anställs är gymnasielärare i svenska och engelska respektive svenska och svenska som andraspråk. Språkutvecklingsarbetet ingår som 20% i tjänsterna under 2008.

Beskrivningarna nedan bygger på epostkorrespondens och de svar författaren fick från barn- och ungdomscheferna i Malmö stads stadsdelar.

Kirsebergs SDF. En språkutvecklare är anställd på 20% under 2008. Språkutvecklaren är adjunkt i svenska, 60 p. Syftet med tjänsten beskrivs som

- planera kompetensutveckling inom det språkutvecklande arbetssättet

- lyfta fram forskning inom det språkutvecklande arbetet
- erfarenhetsutbyte kring det språkutvecklande arbetssättet
- samordna insatser inom det språkutvecklande området

De samordnande insatserna involverar SMILE (ett utvecklingsprojekt med biblioteken), LUS (Läs- och skrivutveckling), Svenska som andraspråk och organisering av en läs- och skrivutvecklingsgrupp. En minnesanteckning (2008-04-24) som medföljer Barn- och ungdomschefens mail visar förslag på kommande språkutvecklingsinsatser, bl a handledning för kompetensutveckling av personal, en studiecirkel kring Gibbons bok på Kirsebergsskolan, samarbete med modersmålslärarna samt språkutvecklingsarbetet inom de ämnesövergripande temastudierna. I minnesanteckningen noteras även att RMS:s språkutvecklingsuppdrag var öklartò både vad gäller öramar och inriktningò.

SDF S. Innerstaden. Här har man valt att inte anställa någon språkutvecklare. Barn- och ungdomschefen påpekar att man inte heller framöver kommer att göra det utan istället fortsätta att arbeta som tidigare. I stadsdelen finns sedan 2003 ett språkligt nätverk (och genom detta säkras det språkliga kvalitetsarbetet) där representanter för samtliga verksamhetsområden ingår. Det språkliga nätverkets ordförande är rektorn på Møllevångsskolan.

Huise stadsdel. Barn- och ungdomschefen meddelar att stadsdelen ännu inte har språkutvecklare som är aktiva.

SDF Centrum. Barn- och ungdomschefen meddelar att stadsdelen inte har språkutvecklingstjänster. Här har man istället valt att organisera sig på annat sätt.

Samordnare för språkutvecklarna

En samordnare för språkutvecklarna är anställd på 40% vid RMS. Samordnaren har en Fil lic i svenska med didaktisk inriktning. Tillsammans med en projektledare är samordnaren sammankallande till möten med alla språkutvecklarna i kommunen. Samordnarens uppgift är att bidra med expertkunskap gällande frågor om språkutveckling.

Hittills har nätverket haft tre möten med språkutvecklarna. På dessa möten har frågor diskuterats gällande hur språkutvecklingsarbetet kan bedrivas och hur man kan betrakta

språkprogressionen från förskola till gymnasiet. Vidare har licentiander från Malmö högskola/Lunds universitet presenterat språkutvecklings- och forskningsprojekt.

6. En språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Nedan görs några nedslag i aktuell vetenskaplig litteratur som fokuserar språkets roll i kunskapsutvecklingen. Ett utgångsläge är vad forskningen säger om andraspråkselevs skolframgång och vad det är för språkfärdigheter dessa elever måste ha för att klara de mål som finns uttryckta i läroplaner och kursplaner. Ett annat utgångsläge är frågan om vilka möjligheter det finns att integrera ämnesundervisning med språkundervisning för att på så sätt skapa möjlighet för *alla* elever att lyckas i skolan. Tillsammans med Skolverkets nationella kvalitetsgranskning om läs- och skrivprocesser bildar denna litteraturgenomgång bas för den kommentar och diskussion som avslutar utvärderingen.

Skolans språk

Tvåspråkighetsforskaren Cummins (1996, 2001) använder två termer för att beskriva elevens språkbehärskningsnivå: vardags- eller samtalsrelaterad och kunskaps- eller skolrelaterad språkbehärskningsnivå. Den första termen beskriver ett mer kontextbundet och vardagligt språkbruk som inte sällan har ett bekant och enkelt ordförråd. Den andra termen avser ett språkbruk som ställer betydligt högre kognitiva krav på eleven eftersom de på det här språket förväntas utföra tankeoperationer som att t ex argumentera, generalisera och dra slutsatser. Det är således här fråga om relativt abstrakta och skriftspråkliga språkregister. Det är också denna kunskapsrelaterade språkbehärskningsnivå som behövs för inlärnin g i skolan. Cummins betonar att andraspråkseleven måste få hjälp med att tillägna sig dessa språkliga register; utan detta stöd kommer de att få stora svårigheter att klara av skolans ämnesundervisning.

Cummins (2001) har också tagit fram en undervisningsmodell för andraspråkselever. Modellen beskriver en undervisning som är ägnad att stärka elevernas självkänsla och uppmuntra dem att uttrycka erfarenheter som bl a tar sin utgångspunkt i den egna språkliga och kulturella identiteten. Modellen innebär ett sätt att motarbeta det faktum att många elever som kommer från minoritetsgrupper har svårt att prestera bra i skolan. Att så är faller ser Cummins bl a mot bakgrund av de maktrelationer som förekommer mellan den dominerande gruppen och de underordnade grupperna. Den grupp som har makten påtvingar de andra

grupperna ett kulturellt mönster och detta mönster kan ibland vara oförenligt med den underordnade gruppens kultur och språk. Läraren har därför med det interaktionsmönster han/hon etablerar i klassrummet ett stort ansvar för att *varje* elevs språkliga och kulturella bakgrund bekräftas och respekteras, noterar Cummins.

Modellens två nyckelbegrepp är *kognitivt engagemang* och *identitetsinvestering*. Att skapa förförståelse som aktiverar den kunskap eleven redan har inom ett kunskapsområde är ett sätt för läraren att realisera dessa begrepp i klassrummet. Förförståelsen innebär inte bara att det kognitiva engagemanget ökar utan också att läraren lär känna sina elever bättre. Genom att låta elevernas kulturella erfarenheter och kunskaper komma till uttryck skapas också större gemenskap i klassrummet. Viktigt är att läraren bejakar mångfalden genom de arbetsformer han/hon väljer. Exempel på sådana arbetsformer är, enligt Cummins, loggboksskrivande, samtal i grupp och i helklass, responsgrupper och *òcooperative learning* där eleverna arbetar tillsammans. Under detta arbete är det lärarens uppgift att följa och stötta eleverna.

Cummins undervisningsmodell innehåller vidare olika *faser*. En fas är *den personliga* där eleven ges möjlighet att koppla textinnehållet till egna erfarenheter och kunskaper. En annan fas är *den kritiska* i vilken eleven uppmanas att t ex ifrågasätta texten och dra slutsatser av det som lästs. En tredje fas är *den kreativa* där eleven får möjlighet att arbeta vidare med t ex olika problem som kommit till uttryck i texten. Detta fortsatta textarbete kan t ex bestå av rollspel, kreativt skrivande eller bildskapande.

Att tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk tar mellan tre till åtta år beroende på hur gammal inläraren är när han/hon anländer. Längst tid tar det för de andraspråkselever som kommer efter tolv års ålder eller senare; av betydelse är således vid vilken ålder andraspråksinläringen påbörjas (Collier, 1987)

Schlepperegrels forskning om texter (2004) bygger på den systemfunktionella språkteorin. Som karakteristiska drag i skolspråket uppmärksammar hon informationstätheten, den auktoritära stilen och det sätt varpå texten är strukturerad, som involverar en rad grammatiska drag som saknas i det informella talspråket. Schlepperegrell demonstrerar också hur de olika skolämnenas texter uppvisar en rad specifika språkliga drag som medför att eleven måste lära sig hantera en rad olika diskursiva texttyper för att fullt ut kunna tillägna sig nya

ämneskunskaper (jfr Veel 1997; Edling, 2006). Det är, menar Schleppegrell (2004), inte nödvändigtvis ämnesinnehållet i sig som utgör det största hindret för eleven; istället kan svårigheten bestå i det sätt varpå språket är uppbyggt i texterna. En del elever har redan under sin uppväxt socialiserats in i det språk som möter i skolan. Men det finns också elever som känner sig främmande inför skolspråket, elever som under uppväxten deltagit i andra läs- och skrivsituationer. Det är mot bakgrund av detta resonemang Schleppegrell pläderar för dels en mer explicit undervisning om olika texttyper och dels en ökad textkunskap hos lärarkåren.

Sociokulturella variationer

Det finns idag flera studier som visar på variationen av sociokulturella mönster i hemmets språkanvändning. En ofta återopad studie är Heath (1983) som uppmärksammar språkanvändningen (såväl den muntliga som skriftspråkliga) i tre amerikanska kommuner. I den vita medelklassmiljö Heath studerar förekommer den regelbundna sago- och bokläsningsstunden redan från det att barnet är sex månader. Dialogen mellan den vuxna och barnet kring berättelsen utvecklas här så småningom i riktning mot en språkanvändning som blir alltmer kontextberoende och som ställer krav på barnets förmåga att generalisera kring berättelseinnehållet.

Samtal mellan vuxna och barn om barnberättelser förekommer även i den vita arbetarklasskultur Heath studerar. Till skillnad från medelklassbarnen uppmuntras dock inte barnen här att på ett mer självständigt sätt röra sig mellan text och verklighet. Hemmen genomsyras av religion, något som bl a resulterar i uppfattningen att berättelser dels ska vara verklighetstroga och dels ska innehålla en moralisk dimension.

I den svarta arbetarklassmiljö, slutligen, som Heath studerar finns med undantag för söndagsskolans texter inte några texter som är anpassade för barn. Sagostunder förekommer inte. Till skillnad från de båda andra kulturerna använder inte heller de vuxna något specifikt barnspråk i barnens närhet. Därmed inte sagt att denna miljö skulle vara i avsaknad av språkliga aktiviteter. En språklig aktivitet som omhuldas är t ex det muntliga berättandet som ställer krav på barnens fria skapande och kreativitet samt förmåga till inlevelse i olika roller.

Barnen från de tre kulturerna klarar sig olika bra i skolan. Bäst går det för barnen från den vita medelklassmiljön som känner sig hemma med den språkanvändning och det sätt att

tillägna sig kunskap som premieras i skolkontexten. Barnen från den vita arbetarklasskulturen klarar sig bra genom hela lågstadiet. Lärarens sätt att samtala om texter är något de känner igen från hemmet. Likaså har de socialiserats in i att tysta lyssna på berättelser. Under skolår 4 ställer dock skolarbetet krav på ett mer självständigt sätt att arbeta, och det är också nu som de vita arbetarklassbarnen får svårigheter med skoluppgifterna. Sämst går det för barnen från den svarta arbetarmiljön. Deras muntliga talanger värderas inte i skolan och de har svårt att förstå sig på det sätt att samtala om texter som lärarna förväntar sig att eleverna ska klara av. Flera av dessa barn prioriterar så småningom bort skolan.

Heaths studie har följts av andra studier som ger detaljerade beskrivningar av en rad socialt och kulturellt varierade kontexter för språkanvändning, inkl läsning och samtal kring olika texter (se t ex Purcell-Gates, 1996, Neumann, Hagedorn, Celano & Daly, 1995, Reese & Gallimore, 1992 och Moll & Greenway, 1990, Taylor & Dorsey- Gaines, 1988). Studier som de ovan nämnda pekar tydligt på uppväxtmiljöns betydelse för språket och hur denna kan påverka barnens kunskapsutveckling i skolan.

Antologin *Svenska som andraspråk*

Antologin *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (2004) är en aktuell och omfångsrik sammanfattning av den kunskap som idag finns om svenska som andraspråk. Flera av de mer pedagogiskt inriktade bidragen rymmer tankar som också påträffas hos Gibbons. Nedan redogörs kortfattat för några av dessa bidrag.

Axelsson (2004) gör flera nedslag i den forskningslitteratur som fokuserar andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling. De stödprogram hon redovisar från USA innebär samtliga att endast två språk berörs: andraspråkselevens modersmål och det språk som talas på vistelseorten. I dessa program har också respektive klass´ andraspråkselever ett gemensamt modersmål, t ex spanska. Axelsson noterar att sådana tvåvägsprogram är de program som visat sig ge bäst resultat vad gäller skolframgång och språkbehärskning. Samtidigt påpekar hon att situationen i dagens Sverige, med mellan 130 till 200 minoritets- och invandrarspråk, naturligtvis är annorlunda och att det inte går att veta vilket/vilka språk invandrarföräldrarna vill att deras barn undervisas på.

Axelssons översikt visar också att det är flera bidragande faktorer som leder till skolframgång för andraspråkselever, bl a:

- ett klassrum som bejakar de erfarenheter och sociala och kulturella kunskaper andraspråkseleven har med sig
- samarbetet mellan eleverna
- undervisningsformer som temaundervisning, samarbetsinläring, processorienteras skrivande m.m.
- samarbetet mellan lärare (klasslärare, ämneslärare och lärare svenska som andraspråk)

Holmegaard & Wikström (2004) beskriver en språk- och ämnesundervisning som är integrerad och där andraspråkseleven får möjlighet att samtidigt utveckla andraspråket och ämneskunskaperna.¹ Bl a pläderar de för en tematiskt upplagd undervisning eftersom eleverna här får möjlighet att dels läsa texter med liknande innehåll och dels möta ord och begrepp som är högfrekventa. Samtalandet och skrivandet är två av de moment som betonas och vad gäller skrivandet poängterar Holmegaard & Wikström hur viktigt det är att förse eleverna med skriftspråkliga mönster: Det räcker emellertid inte att bara tala om *vad* eleverna ska skriva, de måste också få lära sig *hur* de ska gå till väga för att skriva olika slags texter. (s.562)

Kuyumcu (2004) uppmärksammar just den australiska genrepedagogiken. I bidraget noteras att genrepedagogiken inte blivit föremål för någon egentlig diskussion i den svenska skolan. Kuyumcu beskriver det rådande synsättet bland lärarna som uppfattningen att eleven implicit tillägnar sig genrekunskap i genom att möta och läsa texter i skolans ämnen. Kuyumcu är kritisk mot detta synsätt eftersom det skapar svårigheter för alla de elever, och då inte minst andraspråkselever, som inte haft möjlighet att ta del av denna lässocialisation. Som argument för en genreundervisning för Kuyumcu vidare fram det faktum att ämneslärare i andra ämnen än språk och svenska ofta saknar textkompetens. Detta resulterar i att eleverna inte får instruktioner om hur de ska skriva texter i t ex samhällskunskap och NO-ämnena, något som i sin tur kan innebära att eleverna inte kommer att kunna skriva t ex en rapport eller ett specialarbete. Eleverna i den svenska skolan får alltför sällan, hävdar Kuyumcu vidare, öva sig i att skriva diskursiva texter; i svenskämnet är det ofta den narrativa genren som prioriteras. I detta sammanhang pläderar Kuyumcu för en integrerad svensk- och ämnesundervisning, där ett tema skulle kunna belysas utifrån en rad olika infallsvinklar och med olika texttyper.

¹ För en detaljerad beskrivning av sk content-based instruction (CBI), se Sellgren, 2005

Som Kuyumcu påpekar i sitt bidrag har genrepedagogiken inte fått stå oemotsagd; anhängare av den sk nyretoriska skolan har kritiserat modellen för att vara dels alltför föreskrivande och dels ha en alltför stark grammatisk inriktning. Nyretorikens och Sydneyskolans olika uppfattningar om genrepedagogik kan, menar dock Kuyumcu, ses som två olika sätt att se på skrivandet. Å ena sidan kan man betrakta det som en personlig och kreativ handling där skribenten skriver ner sina tankar utan att fästa någon större vikt vid mottagarperspektivet (kritikerna). Å andra sidan kan skrivandet ses som en social aktivitet där skribenten, i enlighet med skriftspråkliga konventioner, skapar en text som har en viss funktion och vänder sig till vissa läsare (anhängarna).

Lindberg (2004) redogör i sitt bidrag för samtalets och interaktionens betydelse i andraspråksundervisningen. I bidraget beskrivs bl a olika stödjande aktiviteter i som Vygotskys *zon för närmaste utveckling*. Ett stöd från en i språket mer kompetent samtalsdeltagare kan, påpekar Lindberg, innebära att andraspråkseleven lyckas sträcka sig något över den egna språkbehärskningsnivån. Än mer väsentlig för språkutveckling är, menar Lindberg, den kollektiva stöttningen:

smågruppsarbetet /ger/ unika möjligheter för eleverna att utveckla färdigheter i att delta i fria samtal, som att ta ordet, introducera samtalsämnen, argumentera och använda språket i en mängd funktioner som inte rymms inom ramen för det traditionella lärarstyrda klassrumssamtalet (s. 474)

Den kollektiva stöttningen gör det även möjligt för andraspråkseleven att använda språket på ett mer utforskande sätt i genom att texten uttrycker åt vagt formulerade tankar och idéer, noterar Lindberg.

Sjökvist (2004) lyfter i sitt bidrag fram portfoliomethoden som bedömningsredskap. Att samla elevtexter i en portfolio är ett sätt att dokumentera de språkliga framsteg som äger rum. Läraren får härigenom en tydlig överblick av elevens språkutveckling som han/hon kan visa på i samtal med eleven (och föräldrar). Portfoliomethoden synliggör även för eleven på ett tydligt sätt de framsteg som han/hon gjort och vad som måste tränas mer.

Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen

I Skolverkets kvalitetsgranskning om *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* betonas att läs- och skrivundervisning är en uppgift som faller på alla lärare:

Läs- och skrivförmåga är något komplext som inte kan reduceras till enstaka färdigheter som att bara avkoda korrekt, stava rätt eller bygga korrekta meningar. Ansvaret som vilar på alla lärare är mycket större. Det gäller att sakta men säkert föra in eleverna i olika ämnens sätt att språka. (s 2)

Skolverket finner i sin granskning tre kategorier av miljöer för läs- och skrivprocessen. Dessa benämns A-, B- och C-miljöer. Miljöerna skiljer sig åt vad gäller dels på vilket sätt läs- och skrivprocessen ingår som en aktiv ingrediens i de olika skolämnena och dels på vilka sätt elevernas ges möjlighet att delta i kommunikationsprocesser som hjälper dem att utveckla sitt läsande och skrivande.

Nedan beskrivs kortfattat huvuddragen i vad som i rapporten benämns A-miljöer.

Ämnesintegrerade texter

Ämnesintegrerade teman och texter används flitigt vilket innebär att långt ifrån all undervisning baseras på läromedelstexter. Material hämtas också från t ex faktaböcker i bibliotek. Elevernas egna texter är en väsentlig textresurs. Läs- och skrivrepertoaren breddas och fördjupas ju högre upp i skollåren eleven befinner sig. Eleven kommer också i kontakt med andra uttrycksmedel än det skrivna språket, som t ex illustrationer, diagram, kartor osv.

Läsande och skrivande i en öflerstämmig miljö

I undervisningen utgår läraren ofta från elevens egna erfarenheter, tankar och intressen. Klassrumskulturen är tillåtande, och i den förekommer t ex responsamtal och diskussioner mellan eleverna och mellan lärare och elever. Eleverna uppmärksammas vidare på att man kan läsa och skriva på en rad olika sätt. De görs också uppmärksamma på olika genrer. Denna textkunskap övas i meningsfulla sammanhang där kunskaper om språkliga drag och ämnesinnehåll ses som en helhet.

Producerande och reflekterande läsande och skrivande

Eleverna får i stor utsträckning möjlighet att skriva och samtala om sina kunskaper. Loggböcker och tankeböcker används för reflektion och som ett tankeredskap. Skolverkets granskning visar att A-miljön främst förekommer i förskoleklass till skolkår 6 och att det är ovanligt att en hel skola kan beskrivas som en A-miljö. På samma skola kan istället samtliga tre miljöer återfinnas.

På basis av granskningsarbetet för Skolverket fram en rad områden som ska ingå i den generella kompetensutvecklingen (och som är att se som ingredienser i en A-miljö). Nedan listas de områden som är av särskild relevans för denna utvärdering:

- hur samtalande, läsande och skrivande kan integreras för att stödja varandra i ett utvecklingsperspektiv
- hur man talar, läser och skriver i olika ämnen, dvs hur man talar, läser och skriver matematik, kemi, historia osv
- hur undervisningen görs förståelig och språkutvecklande för elever med annat förstaspråk än svenska
- hur en läs- och skrivpedagogik ser ut i olika åldrar och ämnen, där det ges träning i att författa och framföra text för andra än läraren och hur texter kan kommenteras och diskuteras
- hur man som lärare kan samtala om texter på olika sätt med avseende på funktion, innehåll och form

7. Kommentarer och diskussion

Genom alla de språkutvecklande satsningarna löper som en röd tråd en funktionell språkbeskrivning och en undervisning där språkets centrala roll i kunskapsutvecklingen betonas samt genrepedagogiken. Som Kuyumcu (2004) påpekar har kritik riktats mot genrepedagogiken eftersom man menar att den är alltför regelstyrd och grammatiskt inriktad och att individen implicit tar till sig genrekunskap, genom att t ex läsa texter av olika slag. Kritikerna har främst fokuserat på skrivundervisning och de sk expressionisterna inom den processororienterade skrivpedagogiken betonar att skrivandet är att se som utforskning och en öupptäcktsresa (Hoel, 2001, 62f). Författaren till denna rapport ställer sig bakom en funktionell språkteori, den sociokulturella uppfattningen att språk och kunskap hänger samman, samt en undervisning av vissa genrespecifika drag, och menar att lärarens explicitgörande av dessa kan vara en hjälp när det gäller både läs- och skrivutveckling hos såväl andraspråkselever som elever med svenska som modersmål. Samtidigt menar författaren att en sådan undervisning måste utgöra del av en större helhet där det flerstämmiga textarbete som förespråkas i skolverkets nationella kvalitetsgranskning (se ovan s 24f) finns med som viktiga komponenter. En väsentlig kunskap är vidare kunskapen om att genrer inte är statiska utan förändras, bl a pga olika maktförhållanden. I boken *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (1993: 36) noterar Kress:

Power may be thought to bear on certain textual forms. Power may be thought to bear on certain textual forms to ensure relatively greater adherence to generic forms; or groups may bring power to resist the imposition of adherence to generic forms. In any case the very facts of socially produced differences in the agents who make texts must always lead to differences of a greater or lesser extent.

RMS språkutvecklande satsningar som utvärderats här är satsningar som står i samklang med aktuell andraspråksforskning som förespråkar en integrering av språk- och ämnesundervisning. Som forskningen visar är detta också insatser som kan hjälpa enspråkiga elever att nå skolframgång.

RMS språkutvecklande insatser ligger vidare i linje med de A-miljöer Skolverkets nationella kvalitetsgranskning om Läs- och skrivprocessen i undervisning uppmärksammar som goda exempel på hur språk- och kunskapsutveckling kan integreras. I de rekommendationer för kompetensutveckling Skolverket förordar i rapporten ingår sådana moment som ligger till grund även för den språk- och kunskapssyn som kommer till uttryck i de utvärderade insatserna.

RMS insatser är således bra. Samtidigt återkommer som ett mönster i denna utvärdering att kursdeltagare hoppar av och ett missnöje från parter som inte känner sig delaktiga i besluten. Denna klyfta kan förklaras av att det finns olika intressenter i utbildningarna, från mikro- till makronivå. Makronivån representeras här av RMS och de nätverk/högskolor/universitet RMS köper tjänster av, medan mikronivån representeras av de pedagoger som ska kompetensutvecklas. Mellan makro- och mikronivå finns ytterligare en nivå som representeras av skollledning och verksamheter inom skolförvaltning. Bilden som växer fram i denna utvärdering innebär dels att ledningen på flera skolor inte skapat förutsättningar i form av ekonomiskt stöd för pedagogernas kompetensutveckling, och dels att RMS inte haft en tydlig kommunikation med alla intressenter.

Eftersom *internatkursen i genrepedagogik* är den enda insats som genomförts i sin helhet vid tiden för denna utvärdering diskuteras den något mer ingående än övriga insatser.

Internatkursen ger lärare i de naturvetenskapliga ämnena vissa insikter i att språk- och kunskapsutveckling är två sidor av samma mynt. Den ger också en viss textkompetens rörande typiska drag för naturvetenskapliga texter i såväl på en textglobal (schematisk struktur/makro- och mikrogenrer) som textlokal nivå (ämnesspecifika ord och grammatiska drag). Internatkursen är så att se som *ett första led* i skapandet av en förståelse för dels ett språkutvecklande arbetssätt och dels den höga abstraktionsnivå som ofta kännetecknar naturvetenskapliga texter, inkl läromedel. Att internatkursen leddes av John Polias som själv

är naturvetare i botten kan ha bidragit till att kursledaren kunde få gehör bland de deltagande naturvetarna.

Internatkursen innehåller också ett moment som belyser hur denna textkunskap kan omsättas i praktisk pedagogisk verksamhet; genom den sk australiska Sydneyskolans genremodell. Det är en modell som förespråkar en dialogisk klassrumsmiljö där tala, läsa, skriva och lyssna vävs samman och på så sätt bildar kommunikativa kedjor som kan befordra kunskapsutveckling, och som låter språk- och kunskapsutveckling gå hand i hand. I den kurs författaren deltog i kom denna sida av genremodellen tyvärr inte riktigt fram under föreläsningen.

Att kursen hölls på engelska, med kursmaterial på engelska, är ofrånkomligt eftersom expertkunskap om hur man kan tillämpa en funktionell språkbeskrivning på naturvetenskapliga texter då saknades i Sverige. Naturvetarlärarna hade emellertid också med sig egna läroböcker i kemi, fysik och biologi. Texter ur dessa böcker diskuterades och analyserades.

Flera av de områden som Skolverket i sin kvalitetsgranskning betonar måste finnas med i lärares generella kompetensutveckling (för att på så sätt skapa A-miljöer) ingår som moment i internatkursen.

I utvärderingen av kursen uttrycker naturvetarlärarna ett behov av att få mer kunskap om hur man kan arbeta med genrepedagogik i skolvardagen. Författaren menar också att det inte räcker med en två dagars internatkurs. Internatkursen måste därför betraktas som en punktinsats med mycket begränsad effekt. Förändringsarbete är en, ofta långsam, process och internatkursen borde istället utgjort en viktig startpunkt för ett vidare arbete med språkets roll i de naturvetenskapliga ämnena. Det är för mycket att begära att denna tvådagarskurs (som för flertalet av deltagarna presenterar ett nytt, och språkvetenskapligt, tänkande kring det egna ämnet) skulle kunna ge ett avtryck i skolvardagen.

NO-lärarnas utvärdering av internatkursen är positiv. De uppger bl a att de i fortsättningen vill arbeta på ett mer aktivt sätt med språket i läromedlen. Detta vittnar om en påtaglig ambition och vilja att förändra den egna undervisningen. Dock deltog endast tre NO-lärare (av sju) i uppföljningsmötet och tanken om en fortsatt kurs (högskolekurs) ebbade ut. Endast en NO-

lärare svarade på den enkät som skickades ut som ett led i denna utvärdering. I denna enkät noteras lärarnas tunga arbetsbörda.

En reservation görs här också för att inte fler svensklärare fick möjlighet att delta i internatkursen. För att i skolvardagen kunna realisera synsättet att språk och kunskap hänger samman krävs ett samarbete mellan lärare i de naturvetenskapliga ämnena och svensklärarna, något som även betonas i myndighetens rapport *Bättre resultat och minskade skillnader i planering för mångfaldsarbetet 2006-07*.

Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket är en ambitiöst upplagd och kunskapsmässigt rik högskolekurs, ägnad att ge pedagogerna en relativt stabil grund att stå på rörande språkets centrala roll i kunskapsprocessen. Kursen innehåller en bra och varierad kombination av teori och praktik. Den litteratur som läses under kursen är aktuell, varierad och ger kursdeltagarna möjlighet att tillägna sig dels kunskaper inom området genrepedagogik/funktionell språkbeskrivning och dels arbetssätt som är både språk- och kunskapsutvecklande. Kursen är ett mycket bra exempel på en långsiktig ändamålsenlighet i arbetet med språkutvecklande arbetssätt i såväl gällande andraspråkselever som enspråkiga elever. Problematiskt är dock att flera pedagoger hoppat av från kursen och att sex pedagoger uppger att de gjort det för att de inte hunnit med studierna; någon nedsättning i tjänst för att delta i denna tidskrävande utbildning har de inte fått. Denna kurs ges även på lokal nivå i som en kompetensutveckling i *svenska som andraspråk*. Att grundskolepedagoger - som undervisar inte bara i svenska utan även matematik och SO-ämnen, samt specialpedagogik i deltar, ger löfte om att den språkliga medvetenheten ökar på grundskolornas högre nivå i Malmö stad.

Kompetensutvecklingen av handledare som i sin tur ska utbilda lärarlag i skolor är ändamålsenlig i ett längre perspektiv. Med något undantag har såväl pedagoger som skolledare ställt sig bakom denna utbildning. Att flera rektorer deltog i denna kompetensutveckling är positivt.

Projektledaren vid Malmö högskola/lärarytbildning har nu fått förfrågningar från fler skolor som önskar denna kompetensutveckling. Både vad gäller innehåll (Gibbons bok), form (föreläsningar och seminarier) och tidsåtgång (två halvdagar med föreläsningar och sex timmars handledning förlagd till tre tillfällen) framstår denna satsning vara av sådan natur att

heltidsarbetande pedagoger inte upplever det som alltför betungande. Samtidigt återkommer också här det ovan nämnda mönstret: på en av skolorna hade lärarna pga hård arbetsbörda svårt att bestämma tider för seminarieverksamheten och på en skola avvek en grupp förskolelärare eftersom de ansåg att utbildningen öinte berörde dem.

I *forskningscirkeln Språkutveckling och interkulturellt lärande* studeras bl a tvåspråkighet. Detta är bra då det visar att språkutvecklingstemat genomsyrar en rad av RMS olika satsningar.

Tjänsterna som *språkutvecklare* har hanterats olika inom stadsdelarna. Inom Utbildningsförvaltningen och stadsdelen Kirsebergs SDF verkar man ha kommit längst i detta arbete. Några stadsdelar har bestämt att inte anställa språkutvecklare utan istället organisera sig på annat sätt. En barn- och ungdomschef meddelar att man inom stadsdelen ännu inte har språkutvecklare som är aktiva. Språkutvecklingsuppdraget är den insats som framstår som mest rörig vad gäller de språkutvecklande insatserna. En orsak härtill är en bristande kommunikation mellan RMS och respektive stadsdel. Påpekas bör också att det vore önskvärt är att tjänsterna som språkutvecklingsansvariga görs permanenta; härigenom skapas en kontinuitet i främjandet av andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling.

Slutligen bör framhållas att den personal vid Malmö högskola/lärarytbildning och RMS som medverkar som experter i den språkutvecklande satsningen har en gedigen både erfarenhet och professionell kompetens för detta arbete. Enligt författaren är detta en väsentlig faktor gällande kompetensutvecklingens utformning.

Slutord

Som pedagog måste man ha goda kunskaper om den centrala roll språket spelar i kunskapsutvecklingen. Detta gäller inte bara svensk- och språklärare utan *alla* lärare. Pedagogerna måste kunna bedöma språkutveckling. Pedagogerna måste även ha textkompetens och i sin undervisning inkludera samtal om de olika genrer som eleverna förväntas kunna behärska. När det gäller andraspråkselever måste pedagogerna ha kunskap om andraspråksinläring och hur man kan arbeta för att möjliggöra skolframgång för så många elever som möjligt. Detta inkluderar kunskaper om hur man kan skapa goda klassrumsklimat där eleverna ges tillräckligt kognitivt utmanande uppgifter och där eleverna i

en rad olika läs-, skriv- och samtalssituationer får uttrycka sig med egna ord och på så sätt stärka sin språk- och kunskapsanvändning.

RMS kompetensutvecklande språksatsningar innehåller sådana kunskaper. De leds också på universitet/högskola av personer med omfattande kompetens och erfarenheter inom det aktuella området.

De brister i de kompetensutvecklande språksatsningar som uppmärksammas i denna utvärdering måste därför tillskrivas främst en bristande kommunikation mellan dels RMS och skolledare/barn- och ungdomschefer och dels skolledare och pedagoger.

Referenser

Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 503-537

Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21. s. 617-641

Cope, B. & Kalantzis, M. (ed). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Cummins, J. (2001), Andraspråksundervisning för skolframgång i en modell för utveckling av skolpolicy. I: Naucler', K. (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & HLS Förlag

Cummins, J. (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education

Edling, A. (2006), *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2

Gibbons, P. (2006), *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Goldenberg, C., Reese, L., & Gallimore, R. (1992). Effects of literacy materials from school on Latino children's home experiences and early reading achievement. *American Journal of Education*, 100. s. 497-536

Halliday, M.A.K & Martin J.R. (1993), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University Pittsburgh Press

- Halliday & Matthiesen (2004), *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd. London: Edward Arnold
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala. Lärande i responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur
- Holmegaard, Margareta och Inger Wikström (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 539-572
- Hyltenstam K. & Lindberg, I. (2004), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. I: B. Cope and M. Kalantzis (ed). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. s. 22-36
- Kuyumcu, E. (2004), Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 573-595
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 461-499
- Moll, L.C. & Greenberg, J.B. (1990), Creating zones of possibilities: combining social contexts for instruction. I: L.C. Moll (ed), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 319-348
- Myndigheten för skolutveckling: Bättre resultat och minskade skillnader i planering för mångfaldsarbetet 2006-07. Handlingsplan: (Dnr 2005: 117)
www.skolutveckling.se/filer/css/innehall/mangfald
- Neumann, S.B., Hagedorn, T., Celano, D. & Daly, P. (1995). Toward a collaborative approach to parent involvement in early education. *American Educational Research Journal*, 32. s. 801-827
- Purcell-Gates, V. (1996), Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (2). s. 406-428
- Schleppegrell, M., (2004). *The Language of Schooling. A Functional Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Sjöqvist, L. (2004), Att arbeta med portfölj. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 627-643
- Skolverket (1999), *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket/Liber

Sellgren, M. (2006). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever i integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, M., Rosander, C. och Sellgren, M. (red). *Stärkta trådar i flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning i målområde språkutveckling och skolresultat. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Repro Print AB. s. 200-283

Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988), *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann

Veel, R. (1997), Learning how to mean i scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In: Christie, F. & Martin, J.R. (eds), *Genre and Institutions: Social Processes in the workplace and school*. London: Cassell. s. 161-194

Opublicerat material

Arbsjö-Göransson, G. & Paulin-Rosell, I. *Resultat av diagnostiska prov i Engelska, Matematik och Svenska. HT 07*

Dokument: Språkutvecklare. Utbildningsförvaltningen

Bilaga 1

Frågor: Språkutvecklare

1. Vilka beslut har man i din stadsdel fattat kring tjänsten som språkutvecklare?
2. Vad är syftet med denna tjänst?
3. Hur många procent är språkutvecklaren anställd på?

Vem har fått tjänsten i din stadsdel? Vilken utbildning i svenska har personen

Bilaga 2

Frågor till samordnare för språkutvecklare

1. Vari består din uppgift som samordnare?
2. Hur många språkutvecklare är nu anställda?
3. Vilka kontakter har du med språkutvecklarna?

Bilaga 3

HÖGSKOLAN I HALMSTAD
Sektionen för Lärarutbildning
Birgitta Svensson
Birgitta.Svensson@hh.se
035 16 75 48

ENKÄT I INTERNATKURSEN I GENREPEDAGOGIK

Denna enkät ingår som ett led i en utvärdering av RMS:s språkutvecklande åtgärder på skolorna i Malmö. Utvärderingen sker på uppdrag av Kerstin Larsson, chef RMS). Enkäten vänder sig till dig som deltog i tvådagarskursen Genrepedagogik.

1. Har internatkursen Genrepedagogik satt några avtryck i din och/eller ditt arbetslags undervisning eller tänkande kring naturvetenskapliga texter?

Om ja, på vilka sätt?

Om nej, varför inte?

Bilaga 4

Språket i skolan ämnen och skolans ämnen i språket, 7,5 hp

Language and Language Use in School Subjects, 7,5 ECTS

Fastställande: ifylls av UTSAM

Kod:

Nivå: Grundläggande nivå

Fördjupning i förhållande till examensfordringarna: Fristående kurs

Huvudområde: ifylls av UTSAM

Förkunskapskrav: Grundläggande behörighet
Särskild behörighet: förskollärarexamen, lärarexamen
för grundskola eller gymnasieskola eller motsvarande

Syfte

Kursen syftar till att kursdeltagarna ska utveckla sin kunskap om sambandet mellan språk och ämnesinnehåll i olika undervisningssammanhang samt sin förmåga att skapa läromiljöer där eleverna har de språkliga redskap som krävs för att tillägna sig och producera olika typer av ämnesspecifika texter.

Lärandemål

Efter avslutad kurs ska kursdeltagarna kunna

- diskutera språkets betydelse för elevernas kunskapsutveckling i olika kontexter.
- beskriva och problematisera de språkliga krav skolan ställer på eleverna i olika ämnen.
- redogöra för grundläggande begrepp inom genrepedagogiken samt tolka och värdera deras funktion i förhållande till traditionella sätt att använda språkliga redskap.
- analysera funktion och mönster i olika typer av texter samt identifiera de språkliga drag som utmärker dessa.
- planera, genomföra och utvärdera undervisning utifrån ett genreperspektiv.

Formerna för bedömning av studenternas prestationer

Examinationen består av tre delar. Den första delen består i att kursdeltagaren genomför en individuell, skriftlig analys av genre och register i två läromedelstexter alternativt två elevtexter. Vidare ger kursdeltagaren skriftlig respons på en studiekamrats analys. Den andra delen av examinationen utgörs av en parvis och i skriftlig form genomförd analys av läromedelstext. I analysen lyfts genretypiska lexikogrammatiska drag fram med hjälp av de analysverktyg kursen tillhandahåller. Den tredje delen av examinationen genomförs

individuellt eller i arbetslag. Den består i att kursdeltagaren, med hjälp av de genrep pedagogiska verktyg kursen tillhandahåller, planerar och genomför en didaktiskt motiverad lektionssvit som syftar till att utveckla kursdeltagarnas och elevernas genremedvetenhet. Kursdeltagarna dokumenterar, analyserar och utvärderar sitt arbete i skriftlig form och presenterar det slutligen i muntlig form i ett campusförlagt seminarium.

God språkbehandling och presentationsform krävs vid såväl muntliga som skriftliga redovisningar.

Betygskriterier anges av kursledaren vid kursstarten.

Innehåll och kursens delkurser

Vilka språkliga utmaningar möter eleverna i ämnesundervisningen och vilka språkliga förväntningar har skolan på eleverna? Med utgångspunkt i dessa frågor diskuteras och problematiseras kontinuerligt under kursen det ämnesspecifika språkets betydelse för elevers kunskapsutveckling i skolans olika ämnen. Innebörden i grundläggande genrep pedagogiska begrepp klarläggs, och typiska språkliga drag i olika typer av texter belyses. Vidare analyserar kursdeltagarna texter av olika slag med avseende på genretypiska drag. Diskussionerna om det ämnesspecifika språkets betydelse för elevernas kunskapsutveckling samt studierna av typiska språkdrag i olika typer av texter leder över i frågan om hur man kan skapa en lärandemiljö där man på ett strukturerat sätt arbetar språk- och kunskapsutvecklande i alla ämnen. Med utgångspunkt i denna fråga planerar, genomför och dokumenterar kursdeltagarna egen genrebaserad undervisning och analyserar och diskuterar denna på egen hand och tillsammans med studiekamrater.

Arbetsformer

Kursen som ges på distans med tre campusförlagda samlingar, innehåller varierande arbetsformer. Under de campusförlagda samlingarna förekommer såväl föreläsningar och seminarier som övningar individuellt och i grupp. Det webbaserade arbetet omfattar basgruppsdiskussioner, övningar samt tillämpningar av presenterade redskap i form av analyser samt vissa delar av examinationen.

Under de campusförlagda samlingarna är närvaro obligatorisk.

Betygsgrader

Som betygsgrader används något av betygen Underkänd, Godkänd eller Väl godkänd.

Litteratur och övriga läromedel

Axelsson, Monica, Olofsson, Mikael, Philipsson, Anders, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2006) *Ämne och språk i språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholms stads kompetensfond. (149 s.)

(<http://www.rinkebymultiling.stockholm.se/Aktuellt/amneochsprak.pdf>)

Derewianka, Beverly (2004) *Exploring How Texts Work*. Portsmouth. NH: Heinemann. (87 s.)

Edling, Agnes (2004) Abstraktion kan spränga gränser. I *Språkvård* 3/04. s. 27-32.

Gibbons, Pauline (2006) *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. (208 s.)

Hertzberg, Frøydis (2006) Genreskrivning under senare skolor: att berätta räcker inte. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. (s.295-317)

Kuyumcu, Eija (2004) Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. (s.573-596)

Skolverket: *Kursplaner* (<http://www.skolverket.se/sb/d/1295>)

Lindberg, Inger (2006) Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. (s.57-91)

Polias, John (2007) Assessing learning: a language - based approach. I: Olofsson, Mikael (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.(s.40-65)

Polias, John & hedeboe, Bodil (under utg.) *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Sellgren, Mariana (2005) Ämnesundervisning för flerspråkiga elever i integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana *Stärkta trådar i flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm : Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Stockholms stad. (s. 200-283)

(beställs via: http://www.rinkeby-multiling.stockholm.se/publikationer/stark_tradar_bestallningsformular.htm)

Artiklar och exempeltexter tillkommer (ca 20 s.)

Kursvärdering

Studenterna får inflytande i undervisningen genom att det kontinuerligt under pågående kurs ges möjlighet till återkoppling och reflektion över kursens innehåll och genomförande. Kursen avslutas med en individuell, skriftlig kursvärdering utifrån kursens syfte och mål. Dessa kursvärderingar ligger till grund för den återkoppling kursledaren och studenterna/kursdeltagarna gör i anslutning till kursens avslutning.

Övrigt

Skriv texten här

Bilaga till kursplan:

Malmö högskolas perspektiv Genus, Miljö samt Migration och Etnicitet

Etnicitets i och migrationsperspektivet

Kursen ges inom ämnesområdet svenska som andraspråk och därmed är etnicitetsperspektivet ständigt aktualiserat.

Huvudfokus i kursen *Språket i skolans ämnen och skolans ämnen i språket* rör den utmaning som inte enbart men i synnerhet barn och ungdomar med annat modersmål än svenska möter i de textmönster som är typiska för skolans ämnesundervisning. Barn och unga som har få möjligheter eller saknar möjligheter att möta språk i många olika språkmiljöer utanför klassrummets väggar kan alltså möta stora hinder att tillägna sig de språkmönster som är typiska för skolans ämnen och som i hög grad bidrar till att bygger upp kunskaper i skolans olika ämnen. I många fall sammanfaller dessa hinder med etnisk bakgrund. Därför blir dessa frågor under kursen ständigt uppmärksammade.

I en kurs som denna, där deltagarna arbetar med att analysera enskilda barns och elevers språkproduktion i tal och skrift, ingår genusperspektivet som ett naturligt led. Det aktualiseras t.ex. i diskussioner om skillnader i ordval, sätt att uttrycka sig, grad av språklig riskbenägenhet och strategier för att ta sig förbi språkliga hinder.

Det naturvetenskapliga miljöperspektivet synliggörs i valet av läromedels- och elevtexter med naturvetenskaplig inriktning.

Kursplaneutskottets anteckningar: Kursplanen behandlad: (datum) <i>(Välj en av nedanstående)</i> Tillstyrkes Tillstyrkes förutsatt att justering görs enligt nedanstående Återremiss, med synpunkter enligt nedan	
Justering krävs inom följande områden: <i>(Markera en eller flera av nedanstående)</i> • Syfte • Lärandemål • Former för bedömning av studenternas prestationer • Innehåll • Samband mellan kursplanens olika delar • Arbetsformer • Litteratur och övriga läromedel • Perspektivbilaga • Övrigt	Utskottets kommentarer:
Återremiss behandlad av enheten: (datum) Eventuell kommentar från enheten:	
Utbildningsnämndens anteckningar: Kursplanen behandlad: (datum) Beslut: (Fastställd, Återremiss) Om Återremiss, synpunkter:	

Bilaga 5

Naturvetenskapliga texttyper i skolan. Ur kompendium: Polias

Definitionen sker på basis av dels kunskaps- och aktivitetsdomäner och dels socialt syfte (med vilket avses den funktion texten har).

Knowledge and activity domains	Genre	Purpose
doing science	Procedure Practical report	instructs someone how to make or do things provides a recount of the method undertaken in a practical, as as the results and the conclusions
organising scientific information	Reports 1. sequential 2. taxonomic	1. describes features of places or physical phenomena 2. describes different kinds of physical features
explaining events scientifically	Explanations 1. sequential 2. casual 3. factorial 4. consequential 5. theoretical	1. explains a physical phenomenon by presenting the events producing the phenomenon in chronological order 2. explains the sequence of an event or phenomenon with reasons included 3. explains the multiple factors that contribute to a particular event or phenomenon 4. explains the effects or consequences of a particular event or phenomenon 5. theoretical explanation illustrates a theoretical principle
debating and challenging aspects of science	Expository genres 1.analytical argument 2.hortatory argument 3. discussion	1. presents arguments on an issue in order to persuade the reader/listener to agree with a particular point of view 2. presents arguments and also tries to persuade the reader/listener to take some action 3. presents the case for more than point of view about an issue
acknowledging scientists	Biographical recount	recounts the major events in a famous scientist's life

Ola Holmström

Forskningscirklar som individuell kompetens- utveckling och övergripande verksamhets- utveckling

- utvärdering av åtta forskningscirklar i Malmö stad

Innehåll

Inledning	50
Forskningscirkelarna och deras deltagare	56
Inför deltagandet	59
Arbetet i forskningscirkeln	62
Stor behållning i men tidsbekymmer och ointresserade kollegor	69
Individuell kompetensutveckling och verksamhetsutveckling	76
Litteratur	79
Bilagor	80

Inledning

Föreliggande rapport är en utvärdering av åtta forskningscirklar i Malmö stad. Cirkarna består av pedagoger från olika skolformer och drivs i regi av Resurscentrum för mångfaldens skola. Att Resurscentrum arrangerar forskningscirklar ingår som en del i satsningen på att sammanföra pedagogisk forskning och pedagogisk praktik. Ett annat viktigt syfte med cirkarna är att de ska stimulera deltagarna att söka kunskap kring mångfaldsfrågor. Forskningscirkarna startade sedan Malmö stad i samarbete med Malmö högskola erbjudit forskartjänster för redan yrkesverksamma lärare. Som ansvarig för rekryteringen mottog Resurscentrum 39 ansökningar och efter antagningen söktes efter sätt att ta tillvara intresset och engagemanget bland de pedagoger som inte kunde beredas någon forskartjänst. Svaret bestod i att arrangera forskningscirklar som dessa pedagoger erbjöds att delta i. Efter inbjudan och informationsmöte kunde två forskningscirklar starta under hösten 2007. Därutöver budgeterade Resurscentrum för ytterligare sex cirklar vilket har lett till etablerandet av totalt åtta forskningscirklar i Malmö stad. Det är dessa som är föremål för denna utvärdering.

Perspektiv och avgränsning

Forskningscirklar har funnits i olika sammanhang i Sverige sedan 1970-talet. Det är dock först under senare år som forskningscirkeln har börjat uppträda i skolans värld.² Enkelt uttryckt kan en forskningscirkel liknas vid en studiecirkel som inkluderar praktiker i kombination med en eller flera forskare.³ Cirkelns grundläggande idé är att deltagarna samlas kring en gemensam problemställning. Med varierade metoder görs denna sedan till föremål för en undersökning som genomförs under vägledning av forskaren. Som en mötesplats mellan forskare och praktiker är tanken att forskningscirkeln ska kunna vara en arena som överbryggat den klyfta som finns mellan forskningen och den praktiska skolverksamheten.⁴ Behållningen av arbetet i cirkeln förväntas vara ömsesidig. Å ena sidan kan praktikerns

² Holmstrand & Härnsten, 2003.

³ Härnsten, 2001.

⁴ Holmstrand & Härnsten, 2003.

kunskaper synliggöras och utmanas genom mötet med det kritiska förhållningssätt som forskaren förväntas inta. Å andra sidan kan forskaren ges perspektiv på sina utgångspunkter och forskningsresultat genom att ta del av praktikers erfarenhetsvärldar.⁵ Dessutom kan mötet med praktiker leda till upptäckten av nya och viktiga forskningsfrågor som tar sin utgångspunkt i praktikens egna problemställningar.⁶

Arbetet i forskningscirkeln kan givetvis vara en viktig väg till kompetensutveckling för den enskilde läraren eller pedagogen. Samtidigt finns det förhoppningar på cirkeln som sträcker sig bortom den individuella kompetensutvecklingen. Genom den ständigt pågående dialogen mellan praktiker och forskare i forskningscirkeln, skriver Holmstrand och Härnsten, ökan även en grund för handling växa fram och skapa en drivkraft för förändring.⁷ Sådana förhoppningar finns även hos Resurscentrum för mångfaldens skola. Härifrån beskrivs forskningscirkelarna som en gemensam kunskapsproduktion som syftar till att deltagarna ska systematisera och presentera sina kunskaper, men också kunna använda kunskaperna i utvecklings- och förändringsarbete.

Mot denna bakgrund kan arbetet i forskningscirkeln diskuteras med utgångspunkt i framförallt tre olika men sammanhängande arenor (figur 1):

Figur 1: Forskningscirkelns tre huvudsakliga arenor⁸



I centrum står givetvis forskningscirkeln som sådan. Det är här som mötet mellan praktiker och forskare sker, det är här som problemställningar utmejslas och det är här som perspektiv får brytas mot varandra. Om denna växelverkan fungerar och upplevs stimulerande torde deltagandet vara individuellt utvecklande för såväl cirkelledare som cirkeldeltagare. Samtidigt länkar cirkeldeltagandet till både cirkelledarens forsknings- och undervisningsmiljö och till

⁵ Ibid.

⁶ Persson & Liljefors-Persson.

⁷ Holmstrand & Härnsten, 2003:13.

⁸ Modellen är inspirerad av en muntlig presentation av Sven Persson, docent i pedagogik vid lärarutbildningen i Malmö, och forskningsledare vid Resurscentrum för Mångfaldens skola.

cirkeldeltagarnas verksamhet. Genom mötet med praktiker kan forskaren ta med sig nya perspektiv till högskolan och genom arbetet i cirkeln kan praktikern ha skapat en grund för utveckling, inte bara för sig själv, utan för verksamheten i stort.

Samtliga nivåer väcker väsentliga frågor kring forskningscirkeln. Dock ingår inte forsknings- och högskolenivån i föreliggande undersökning. Studien avgränsas således till att fokusera på forskningscirkeln, dess deltagare och i viss utsträckning på cirkelarbetets relation till de verksamheter där deltagarna arbetar. I vilken utsträckning ska alltså cirkelarbetet i Malmö stad förstås som ett individuellt kompetensutvecklingsprojekt och kan vi också tala om en utveckling av de berörda verksamheterna i stort? En annan viktig utgångspunkt är att den primära analysenheten utgörs av deltagarna totalt sett och inte av de olika forskningscirkelarna. Det är alltså inte de enskilda cirkelarnas framgångar eller motgångar som står i fokus. Istället fokuseras i första hand på deltagarnas samlade erfarenheter av att vara verksamma i en forskningscirkel.

Syfte och frågeställningar

Även om den primära analysenheten utgörs av deltagarnas samlade erfarenheter har det givetvis varit viktigt att översiktligt kartlägga och beskriva arbetet i de åtta forskningscirkelarna. Vem är det som har valt att delta? Vilka problemområden arbetar de olika cirkelarna med? Hur många deltagare finns i de olika cirkelarna? Hur många gånger har man träffats? Ett mera centralt syfte har emellertid varit att identifiera såväl problembilder som förtjänster med arbetet i forskningscirkelarna. Här står deltagarperspektivet helt i fokus och de olika cirkelarna åtskiljs alltså inte från varandra. Vad hade deltagarna för förväntningar på sitt deltagande? Har arbetet i cirkelarna levt upp till dessa förväntningar? I vilka avseende har arbetet i cirkeln varit berikande? Hur intresserade är deltagarnas kollegor av arbetet i forskningscirkeln? Vilka är de största förtjänsterna och vilka hinder ser deltagarna för att arbetet i cirkeln ska fungera?

Mot bakgrund av dessa frågor diskuteras forskningscirkelarna både ur ett individuellt kompetensutvecklingsperspektiv och ur ett mera övergripande verksamhetsutvecklingsperspektiv. På vilka sätt har forskningscirkelarna varit utvecklande för de

deltagande pedagogerna? Vilka tecken kan vi finna på att deltagandet också kan leda till mera övergripande verksamhetsutveckling?

Metod och material

Det empiriska material som ligger till grund för undersökningen samlades in i två faser. I en första fas genomfördes intervjuer med personer som deltar i eller på annat sätt har anknytning till forskningscirkelarna. Fem cirkeldeltagare och tre av cirkelarnas ledare intervjuades.

Dessutom genomfördes en intervju med en nyckelperson vid Resurscentrum. Samtliga intervjuer utom en var enskilda. Undantaget var en deltagarintervju där två cirkeldeltagare intervjuades samtidigt. Totalt nio personer har alltså intervjuats vid åtta intervjutillfällen.

Intervjuerna genomfördes med utgångspunkt i en på förhand upprättad intervjuguide. Denna innehöll i huvudsak frågor om intervjupersonens syn på och erfarenheter av forskningscirkel samt vilka förtjänster och problem som man kunde identifiera i relation till cirkeln. På så vis hade intervjuerna ett tydligt inslag av styrning. I fokus för intervjun stod dock intervjupersonens eget sätt att berätta om och förhålla sig till cirkeln. Därmed genomfördes intervjuerna med en flexibel inställning och med ambitionen att formulera följdfrågor mot bakgrund av intervjupersonernas utsagor. Intervjuerna varade omkring 30-50 minuter och har i alla fall utom ett genomförts på intervjupersonernas arbetsplats. Med intervjupersonernas godkännande har samtliga intervjuer spelats in på band och efter genomlysning har de sammanfattats i skrift. Inför intervjun informerades intervjupersonerna att de deltog på anonym basis och deras namn förekommer vare sig i anslutning till det utskrivna intervjumaterialet eller i föreliggande rapportering.

Samtidigt som intervjuerna har utgjort ett viktigt empiriskt material i sig genomfördes de som en förberedelse för den enkätstudie som i en andra fas riktade sig till samtliga deltagare i de åtta aktuella forskningscirkelarna. Enkäten konstruerades helt enkelt mot bakgrund av frågeställningar, problembilder och kritiska faktorer som framkommit under intervjuerna. Efter att ett första enkätförslag formulerats kommenterades det av personer vid Resurscentrum, av några av cirkelledarna samt av en representant för Myndigheten för

skolutveckling.⁹ Med utgångspunkt i dessa kommentarer fastställdes en slutversion (se bilaga 1) och enkäten distribuerades under maj och juni månad 2008 till totalt 46 deltagare i åtta forskningscirkel.¹⁰ Istället för att skicka enkäten per post ombads cirkelledarna att dela ut enkäten i samband med terminens sista cirkelträff. Syftet var att göra distribueringen mindre anonym och därigenom öka svarsfrekvensen. Samtliga cirkelledare var behjälpliga och tilldelades inför terminens avslutande träff en enkät och medföljande informationsbrev samt svarskuvert. Huruvida enkäten fylldes i på plats eller vid ett senare tillfälle avgjordes emellertid av cirkelledarna och cirkeldeltagarna. Några veckor in i juni månad skickades påminnelser till dem som ännu inte svarat. Förts ombads cirkelledarna att skicka ut en kort påminnelse via e-post och därefter skickades påminnelser som brevöversändelser till deltagarnas hemadresser.

Totalt har 37 av de totalt 46 tillfrågade cirkeldeltagarna besvarat enkäten. Detta ger en svarsfrekvens motsvarande 80%. Hur de svarande är fördelade på de olika cirkelarna framgår av tabell 1 nedan:

Tabell 1: Antal svar per forskningscirkel

	Antal deltagare	Antal svar
Cirkel 1	10	7
Cirkel 2	4	4
Cirkel 3	7	7
Cirkel 4	2	2
Cirkel 5	6	6
Cirkel 6	6	5
Cirkel 7	5	1
Cirkel 8	6	5
Totalt	46	37

Merparten, i några fall samtliga, har besvarat enkäten från respektive cirkel. Den cirkel som betecknas cirkel 7 urskiljer sig dock i sammanhanget. Av cirkelns fem deltagare har endast en besvarat enkäten. Två av deltagarna från denna cirkel har intervjuats. Dessa var kritiska till hur cirkeln hittills hade fungerat och uttryckte osäkerhet i fråga om arbetet överhuvudtaget skulle fortsätta. Detta torde vara en viktig förklaring till varför svarsbenägenheten var

⁹ Forskningscirkel har med stöd av Myndigheten för skolutveckling också etablerats nationellt. Eftersom samma enkät är avsedd att distribueras även till deltagarna i dessa inhämtades synpunkter från Myndigheten. Den nationella utvärderingen är planerad att genomföras under hösten 2008.

¹⁰ I den lista som ursprungligen upprättades inför distribueringen av enkäten ingick 48 personer. Efter information om att två personer inte längre deltog togs dessa bort från populationen vilken alltså reducerades till 46.

betydligt mindre bland dessa deltagare. Dessutom bör noteras att en av cirkelarna endast hade två deltagare vid svarstillfället. Det ringa antalet deltagare är en följd av avhopp och komplicerar givetvis arbetet i flera avseenden. I övrigt bestod cirkelarna av mellan 5-10 deltagare.

Forskningscirkelarna har startat vid olika tidpunkter och vid undersökningstillfället var forskningscirkelarna ännu i process. Därmed har deltagarna träffats olika mycket och hunnit olika långt med sina arbeten. De deltagare som träffats i minst utsträckning har emellertid inte besvarat frågor som berör vad man hittills fått ut av deltagandet. Mot bakgrund av det ringa antalet träffar har frågorna helt enkelt strukits i enkäten. Däremot har dessa deltagare besvarat frågor som berör förväntningar på arbetet och de har delgett sina tankar kring forskningscirkel som fortbildningsform.

Disposition

I det följande presenteras resultatet av undersökningen. Det första avsnittet ger en översiktlig presentation av de olika forskningscirkelarna och dess deltagare med avseende på problemområde samt deltagarnas ålder och sysselsättning. I nästa avsnitt fokuseras tiden innan deltagandet. Hur kom deltagarna i kontakt med cirkelarna, i vilken utsträckning fick de stöd för att delta och vilka förväntningar hade de på sitt deltagande? Därefter fokuseras arbetet i cirkeln utifrån litteraturanvändning, dokumentation av arbetet samt cirkelledarens betydelse. I det följande avsnittet presenteras forskningscirkelarnas övergripande problem och förtjänster ur deltagarnas synvinkel. Avslutningsvis sammanfattas undersökningens resultaten utifrån såväl ett individuellt kompetensutvecklingsperspektiv som ett mera övergripande verksamhetsutvecklingsperspektiv.

Forskningscirkarna och deras deltagare

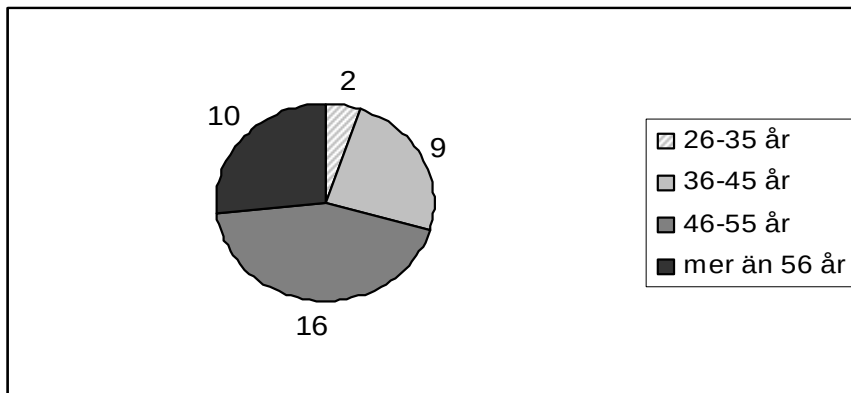
De åtta forskningscirklar som ingår i undersökningen har olika utgångspunkter för sitt arbete.¹¹ En av forskningscirkarna bedrivs inom ramen för grundskolan och utgår från problemområdet *Språkutveckling och interkulturellt lärande*. En annan cirkel är ett samarbetsprojekt mellan förskollärare från olika stadsdelar. Problemområdet beskrivs i termer av *Mångfald och integration* i vid mening. En tredje cirkel fokuserar på *Öresundskunskap* och ska inrymma olika delprojekt som förenas av sin anknytning till Öresundsregionen. För en annan cirkel står *Föräldrasamverkan och demokrati* i förgrunden och ytterligare en fokuserar på *Historia i ett mångkulturellt samhälle*. Den senare tar sin utgångspunkt i att deltagarnas skola fått en allt mer mångkulturell prägel och primärt fokus riktas mot vad detta innebär för historieämnet och historieundervisningen. Två andra cirklar med tydligt fokus på undervisning utgår från områdena *Att läsa litteratur i klassrummet*, där elevers läsning av skönlitteratur beskrivs som centralt; samt *Matematik och språkutveckling*, där kopplingen mellan matematikinlärning och elevers språkliga förståelse framhålls som ett viktigt inslag. Slutligen består en av forskningscirkarna av rektorer och fokus beskrivs som *Rektorsrollen* i vid mening.

Mestadels kvinnor, få yngre pedagoger och varierad sysselsättning

De allra flesta av deltagarna är kvinnor. Totalt sett är inte fler än sju män och bland de svarande uppgår männen till fyra personer. Att delta i en forskningscirkel har snarare lockat äldre än yngre pedagoger. Bland de svarande är nästan tre fjärdedelar över 46 år och bara några få är under 35 år (diagram 1).

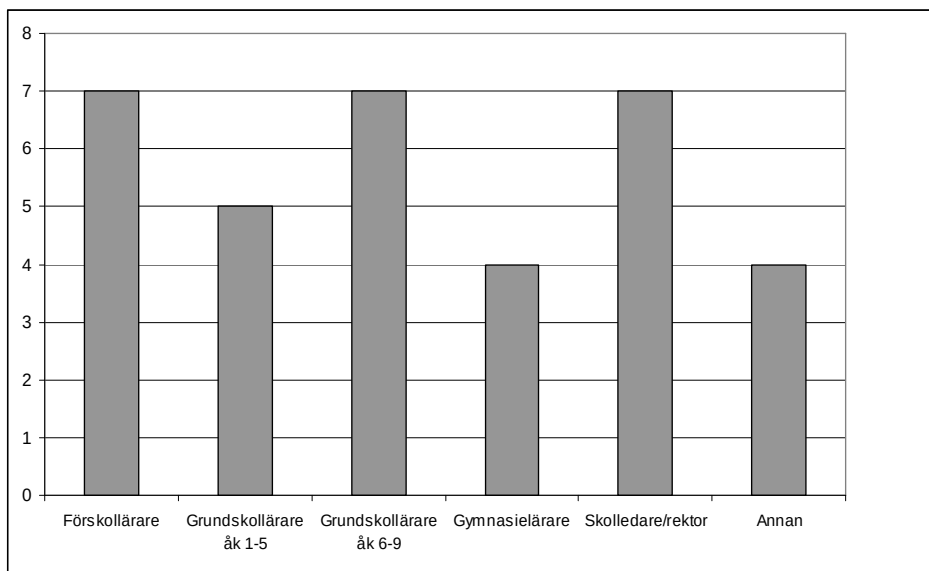
¹¹ Redovisningarna bygger på den presentation av forskningscirkarna som tillhandahållits av Resurscentrum för mångfaldens skola. Detta kompletteras av de uppgifter som deltagarna själva lämnat i en öppen fråga i enkäten.

Diagram 1: Deltagarnas ålder (antal)



Erbjudandet om att delta i forskningscirklar är inte riktat mot särskilda delar av den pedagogiska verksamheten utan vänder sig till pedagoger i Malmö stad i allmänhet. Detta avspeglar sig i en stor bredd gällande deltagarnas sysselsättning (diagram 2). Bland cirkeldeltagarna finns representanter från förskola, över grundskolans samtliga årskurser till gymnasieskola. Dessutom finns ett antal rektorer och därtill står modersmållärare och projektledare inom kommunen att finna.

Diagram 2: Deltagarnas sysselsättning (antal)



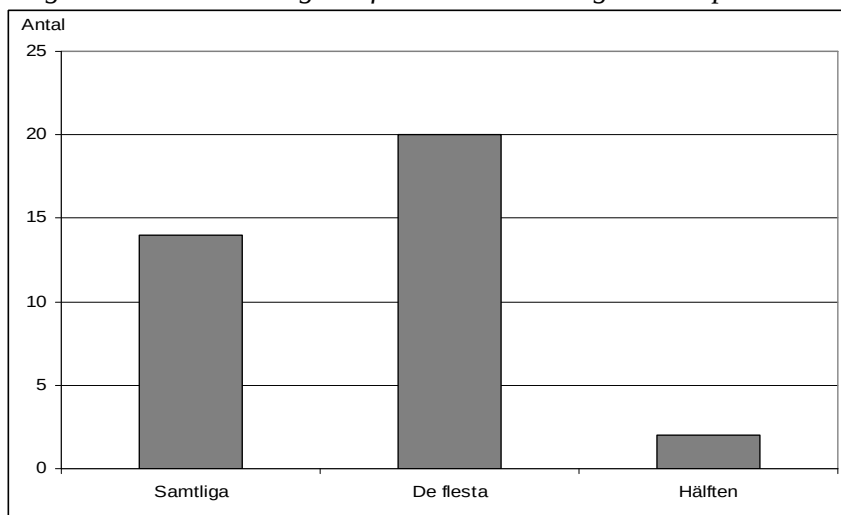
Två av cirklarna består helt och hållet av deltagare som delar arbetsplats, i båda fallen en grundskola. Övriga cirklar har deltagare som arbetar på olika platser. Deltagarna lyfter fram positiva aspekter av båda organisationssätten. De som delar arbetsplats ser fördelar med att ta

med sig ett gemensamt referenssystem till cirkelträffarna medan de som arbetar på olika ställen lyfter fram det positiva med att få insyn i andras verksamhet.

Mötesplats och mötesfrekvens

Inom de cirklar där deltagarna arbetar på samma skola/enhet äger cirkelträffarna som regel rum på den gemensamma arbetsplatsen under dagtid. De som arbetar på olika enheter träffas vanligtvis i Resurscentrums lokaler och detta kan ske såväl dagtid som kvällstid. De allra flesta av deltagarna har varit med sedan deras forskningscirkel startade. Av dem som besvarat enkäten har endast fyra tillkommit sedan cirkelns introduktionsmöte. Nästan alla har varit med på samtliga eller de flesta träffar (diagram 3). Enstaka deltagare har mera begränsad närvaro.

Diagram 3: Vid hur många tillfällen har du deltagit vid de planerade cirkelträffarna?



Samtidigt är det viktigt att poängtera att cirkelarna startat vid olika tidpunkter och därför kommit olika långt i sitt arbete. De som uppger flest antal träffar börjar närma sig slutet av arbetet och har träffats uppemot 20 gånger, nedan deltagarna i den senast startade cirkeln bara hade hunnit träffas två gånger vid svarstillfället. I övrigt uppger några att de varit med på tre, fyra eller fem träffar medan merparten hunnit träffas runt tio gånger.

Inför deltagandet

Hur kom deltagarna i kontakt med cirkeln? Hur fick de kännedom om satsningen på forskningscirkel för pedagoger i Malmö stad och att de hade möjlighet att delta? Som redan nämnts fick några en direkt förfrågan av Resurscentrum efter att de hade sökt forskartjänster som arrangerades i samarbete mellan Malmö stad och Malmö högskola. På detta vis etablerades två av forskningscirkelarna.

Resterande cirkel har huvudsakligen etablerats som en följd av informationsinsatser från Resurscentrum för mångfaldens skola. Genom elektroniska nyhetsbrev, broschyrer och informella samtal har möjligheterna att delta i en forskningscirkel kommit pedagoger i Malmö stad till känna. Dock har cirkeldeltagarna sällan fått informationen direkt från Resurscentrum. Snarare har informationen kommit från rektorer eller verksamhetschefer. Så många som hälften av deltagarna uppger att de fått vetskap om forskningscirkelarna genom sin rektor eller chef. Dessa har således en viktig grindvaktsfunktion för etableringen av forskningscirkel. För att nå ut till dem som är yrkesverksamma i den praktiska pedagogiska verksamheten tycks helt enkelt rektorer och chefers kännedom och välvilliga inställning ofta vara avgörande. Dessutom kan uppmuntran och engagemang från rektor eller chef ha stor betydelse även om kännedomen om forskningscirkelarna redan finns. En av deltagarna berättar i en intervju om hur kännedomen om cirkelarna fanns, men att det var först när verksamhetschefen ställde en konkret fråga som beslutet att delta togs:

Det var en mer allmänt hållen broschyr om jag inte minns fel. Den låg ute i personalrummet, all post som är gemensam läggs i personalrummet. Och dessutom har det funnits en folder från Resurscentrum där de har presenterat sig. Men det blir så att när man ser ett papper att man tänker att ah, det blir en massa jobb. Men sedan blev jag tillfrågad av min arbetsledare om jag kunde tänka mig att delta. Och så gick jag på den informationen.

Varierat stöd från verksamheten

Alla rektorer och chefer tycks dock inte vara lika positiva till att medarbetarna deltar i en forskningscirkel. Även om merparten av deltagarna har fått stöd för sitt deltagande kritiserar

fyra deltagare sin rektor/chef för att ge obefintligt eller mycket litet stöd sedan de anmält sig till att delta i en forskningscirkel. Dessa deltagare har givetvis hamnat i en mer komplicerad situation än de som har verksamhetsledarens stöd, inte minst om de har som mål att informera andra i verksamheten om arbetet i cirkeln. Minst stöd kommer från kollegor och i för dem som ingår i ett sådant i arbetslaget (diagram 4).

Diagram 4: I vilken utsträckning upplevde du stöd för att delta i en forskningscirkel?



Det mindre stödet från kollegor och arbetslag är inte nödvändigtvis ett problem för deltagarna. Någon deltagare framhåller att cirkeln inte varit igång särskilt länge och att man ännu inte informerat sina kollegor om sin medverkan. En annan uppger att det förvisso bara är få som har kännedom om cirkeln, men att de som vidtalats har visat intresse. Andra betraktar emellertid det ringa stödet som ett utslag av problematiska strukturer gällande det pedagogiska utvecklingsarbetet på deras arbetsplats:

Många lärare unnar inte kollegor att gå vidare.

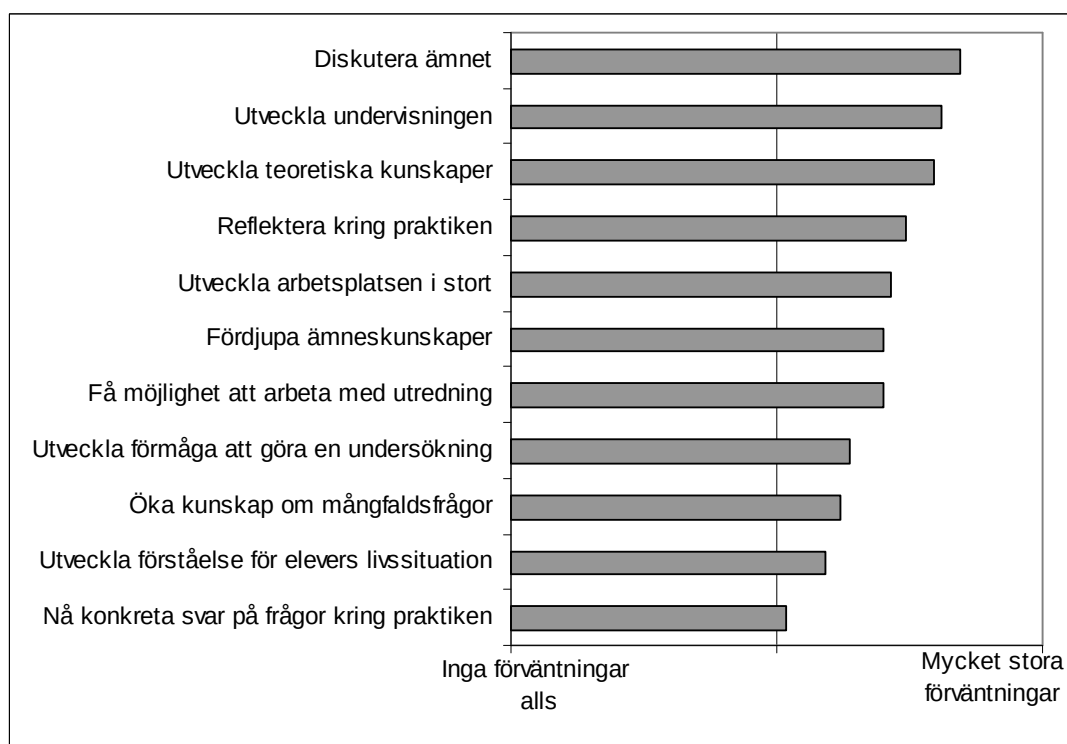
Det tycks finnas mycket litet intresse bland personal på [min arbetsplats] och intresse för pedagogiska frågor och utveckling av verksamheten.

Jantelagen råder.

Stora förväntningar på deltagandet

Även om diskussionen med kollegor var begränsad gick deltagarna in i forskningscirkeln med entusiasm och intresse. I flera avseenden var förväntningarna på deltagandet mycket stora. Många lärare framhöll sitt stora intresse för att ges möjlighet att diskutera sitt ämne och att utveckla sin undervisning. Inför deltagandet hade deltagarna också stora förväntningar på att utveckla teoretiska kunskaper och att få tillfälle att tillsammans med andra reflektera kring sin praktik (diagram 5). Dessutom hade deltagarna ganska stora förväntningar på att arbetet i forskningscirkeln skulle kunna bidra till utvecklingen av den verksamhet som de arbetar på.

Diagram 5: Hur stora förväntningar hade du på att delta i en forskningscirkel med avseende på följande aspekter?¹²



Bland de aspekter som efterfrågades hade deltagarna minst förväntningar på att arbetet i forskningscirkeln skulle hjälpa dem att nå konkreta svar på frågor kring deras dagliga praktik. Mer än en iver att kunna finna svar stod alltså en vilja till eftertanke och reflektion. I övrigt

¹² I anslutning till några av de redovisade aspekterna fanns svarsalternativet "Ej relevant för min profession." Alternativet var viktigt mot bakgrund av att deltagarna har olika yrken och därmed olika arbetsuppgifter. Framförallt gäller detta frågor som berör undervisning och ämne vilka i högsta grad är relevanta för lärare, men sällan för rektorer. Frågorna kring ämne och undervisning har alltså främst besvarats av lärare.

kan noteras att ökad kunskap i mångfaldsfrågor inte var något som stod i centrum för deltagarnas förväntningar när de sökte sig till forskningscirkelarna.

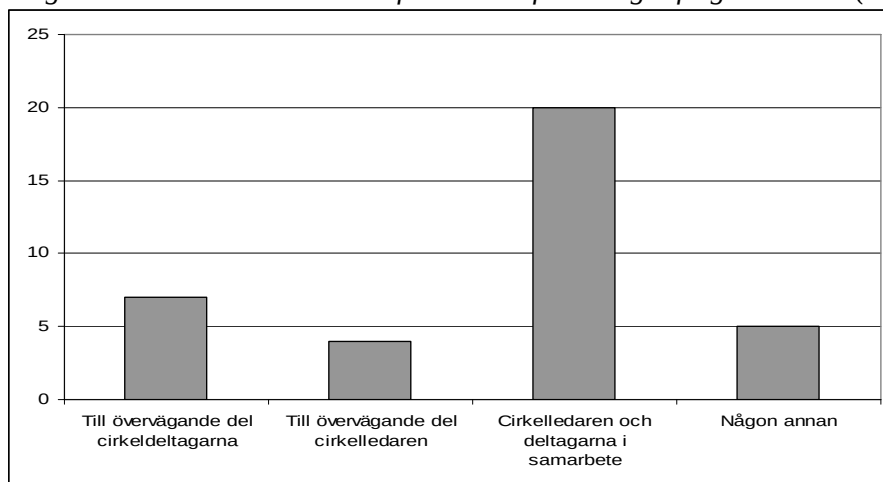
Arbetet i forskningscirkeln

En väsentlig uppgift för forskningscirkelns deltagare och handledare har varit att formulera ett övergripande problem- eller forskningsområde. Inom samtliga cirklar har man lyckats finna ett sådant och cirkelarnas översiktliga inriktningar har redovisats i rapportens första avsnitt. Att formulera problemområdet har emellertid inte varit någon enkel process. Både cirkeldeltagare och cirkelledare ger uttryck för att det kan ta tid att finna ett gemensamt fokus och någon diskuterar processen i termer av otålamod och ökompromisser. Det är emellertid mycket få av deltagarna som menar att forskningscirkelns problemområde är vagt eller otydligt. Tvärtom upplever de allra flesta att cirkelns fokus är klart och tydligt formulerat.¹³

Formulering av problemområdet och problemområdets relevans

Den stora merparten framhåller att cirkelledare och cirkeldeltagare formulerat den övergripande frågan tillsammans (diagram 6). I några fall beskrivs antingen cirkelledaren eller cirkeldeltagaren som mest aktiv i problemformuleringen, men ingen framför vare sig några fördelar eller nackdelar med de olika förfarandena. Av dem som uppgett att någon annan formulerat cirkelns problem hänvisas till Resurscentrum. En av dessa deltagare menar att cirkelns arbete skulle ha varit mer givande om deltagarna formulerat problemet på egen hand.

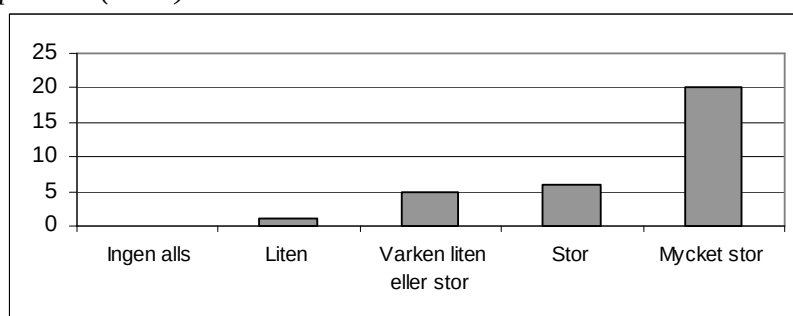
Diagram 6: Vem har i huvudsak formulerat forsknings-/frågeområdet?(antal)



¹³ På frågan om forsknings-/problemområdet var tydligt uppgick genomsnittsbetyg till 4,3 på en femgradig skala där 1 motsvarar Nej, inte alls och 5 motsvarar Ja, absolut.

Det är dock ingen självklarhet att arbetet i cirkeln uppfattas som mer givande om deltagarna själva formulerar cirkelns problemområde. Bara en deltagare ifrågasätter problemområdets relevans för sin profession och denne är med i en cirkel där deltagarna själva har formulerat det övergripande problemet. Nästan samtliga av de övriga deltagarna beskriver cirkelns inriktning som relevant eller mycket relevant i förhållande till sitt arbete (diagram 7).

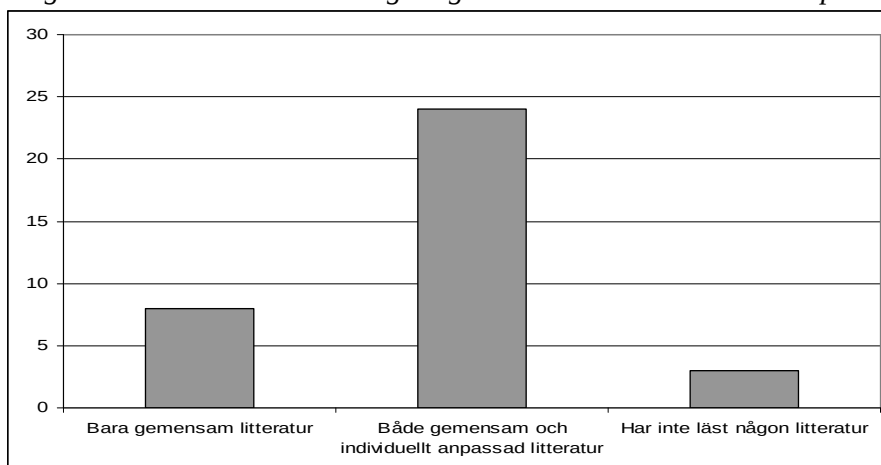
Diagram 7: Hur stor relevans har forsknings-/problemområdet för din dagliga praktik?(Antal)



Litteraturstudier

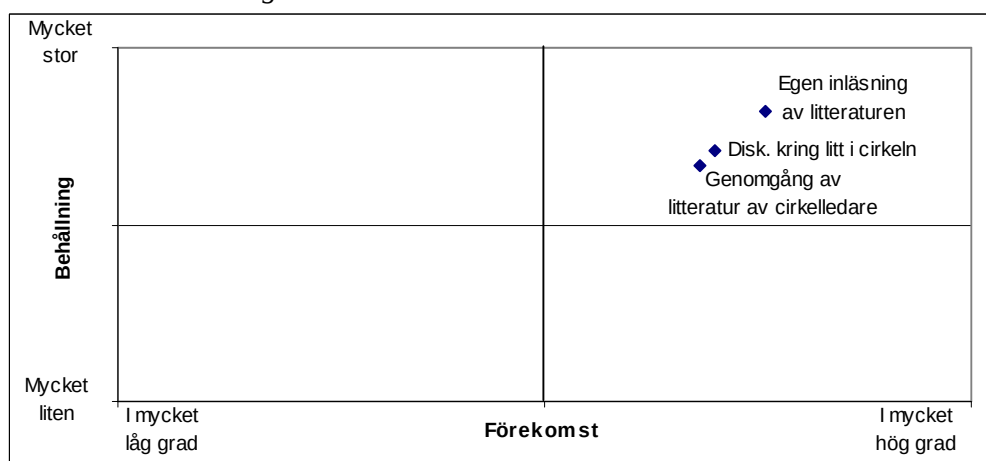
Att läsa och diskutera litteratur som belyser cirkelns problemområde utgör ett väsentligt inslag. Inom samtliga cirklar som varit igång ett tag läser deltagarna gemensam litteratur med anknytning till forskningsområdet (diagram 8). De flesta kombinerar den gemensamma litteraturen med att också läsa litteratur som är individuellt anpassad utifrån egen intresseinriktning.

Diagram 8: Läser cirkelns deltagare gemensam eller individuellt anpassad litteratur? (Antal)



Under cirkelträffarna har cirkelledarna viss genomgång av litteraturen och den ligger dessutom som grund för diskussioner mellan deltagarna. I båda dessa avseenden är behållningen av litteraturen ganska stor (diagram 9). Men det är den egna inläsningen som både tar upp den mesta tiden och som ger mest, vilket inte är särskilt överraskande med tanke på att de egna litteraturstudierna är en förutsättning för att senare kunna diskutera litteraturen. Däremot ger resultatet viktig information om att deltagarna prioriterar den egna inläsningen och att man har stor behållning av sina litteraturstudier.

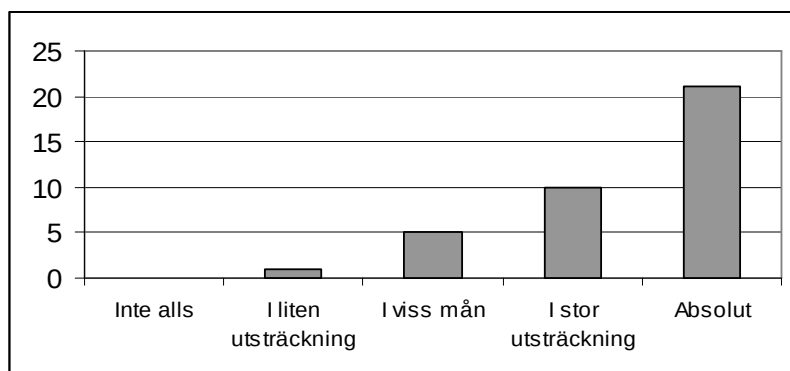
Diagram 9: I vilken utsträckning har följande moment kring litteraturen förekommit och hur stor har din behållning varit av vart och ett av dem?



Det undersökande arbetet

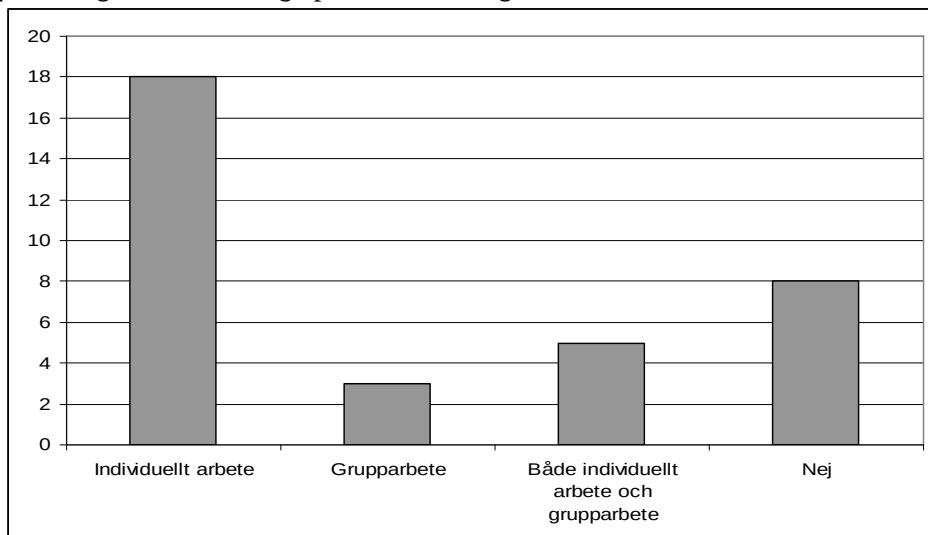
Ett annat väsentligt inslag i forskningscirkelarnas arbete utgörs av deltagarnas undersökande arbete. De allra flesta deltagare framhåller att cirkelns arbete är inriktat mot att deltagarna bedriver någon form av egen forskning och bara ett fåtal är tveksamma (diagram 10).

Diagram 10: Är cirkelns arbete inriktat mot att deltagarna bedriver egen forskning?(Antal)



Deltagarnas beskrivningar visar på en stor variationsrikedom av undersökningar. Flera deltagare skriver ödagbok eller öloggbook kring det egna arbetet, vilka sedan görs till föremål för diskussion och reflektion. Andra dokumenterar och utvärderar sitt eget arbete och hur elever/barn agerar i vissa situationer eller inlärningsmoment. Några deltagare utvärderar metoder som har tillämpats som en följd av arbetet i cirkeln och söker efter goda exempel på pedagogisk praktik inom det egna intresseområdet. Ytterligare någon är engagerad i att studera konfliktlösning och andra är engagerade i en arbetsmiljöundersökning som genomförs med hjälp av både intervjuer och enkätformulär. Dessutom beskriver ett fåtal deltagare hur de bedriver forskning som mer anknyter till fördjupade ämneskunskaper än till den pedagogiska praktiken som sådan. Merparten bedriver arbetet som ett individuellt projekt vilket kan insorteras under cirkelns övergripande forsknings-/problemområde. Betydligt färre har valt att arbeta i grupp (diagram 11).

Diagram 11: Genomför du något individuellt arbete eller grupparbete inom ramen för forskningscirkelns övergripande inriktning?



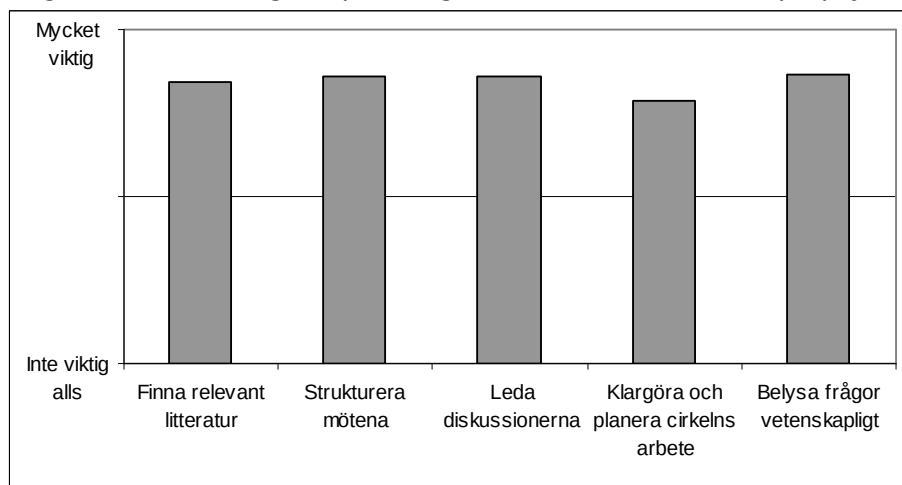
Av dem som inte är engagerade i vare sig något individuellt eller gruppbaserat projekt har några ännu inte hunnit påbörja arbetet eftersom cirkeln är ganska nystartad. Så är emellertid inte alltid fallet. Några av dessa deltagare är med i cirklar som varit igång en längre tid men har av olika skäl valt en mindre aktiv medverkan.

Gjorde det från början [arbetade med eget-/grupparbete inom ramen för cirkelns övergripande inriktning] men bytte tjänst och hade tyvärr inte tiden att vara lika aktiv som tidigare.

Cirkelledarens stora betydelse

Flera deltagare uttrycker sig positivt om cirkelledaren. Som positiva omdömen framhålls att cirkelledaren är öduktigò, òprofessionellò, òmedforskandeò, òinspirerandeò och òuppmuntrandeò. Överlag har cirkelledaren också en mycket central betydelse för cirkelns arbete. Detta gäller alltifrån att finna relevant litteratur, strukturera mötena, leda diskussioner, planera arbetet och att ge frågorna en vetenskaplig belysning (diagram 12). Deltagarna utesluter också möjligheten att forskningscirkeln skulle kunna fortsätta utan cirkelledaren.

Diagram 12: Hur viktig har forskningscirkelns handledare varit för följande moment?



Samtidigt som cirkelledarnas arbete uppskattas och tillskrivs mycket stor betydelse förekommer också kritik. Kritiken är koncentrerad till ett antal deltagare som menar att cirkelledarens styrning är bristfällig. òArbetetò, skriver en av deltagarna, òbehöver struktureras bättreò. òJag säger som elever kan säga iblandò, framhåller en annan, òatt jag förstår inte uppgiften, jag vet inte vad jag förväntas göra.ò En angränsande kritik är att

cirkelledaren ställer för låga krav på deltagarna. òJag behöver mer tydlighetò, menar någon som vill ha högre krav, òatt det ska ni göra och då ska det vara färdigt.ò

Kritik mot cirkelledaren förekommer långt ifrån inom alla forskningscirkel och är således inte representativ för deltagarna i stort. Inte desto mindre anknyter den till problem som är generella. Hur mycket ska cirkelledaren styra arbetet och hur mycket av arbetet ska överlämnas till deltagarna? Vilka krav ska cirkelledaren ställa? Är det överhuvudtaget möjligt att ställa krav inom ramen för en verksamhet som bygger på frivilligt deltagande? Det är uppenbart att svaren varierar med hänsyn till den enskilda cirkeln. Samtidigt som någon deltagare alltså kritiserar en begränsad styrning och en alltför tillåtande kravbild framhålls just sådana aspekter som styrkor av andra. Någon deltagare uttrycker betydelsen av att arbetet inte är för styrt eftersom det innebär att deltagarnas individuella intressen och prioriteringar kan tas tillvara och en annan är nöjd med att inte ha behövt avbryta sin medverkan trots att arbetsinsatsen blev mindre än den förväntade. Dessutom framhåller flera deltagare att det var av stor betydelse att cirkelledaren kunde tona ned de kravfyllda och anspråksfulla associationer som de hade i anslutning till begreppet forskning.

När man säger att det är en forskningscirkel é det låter så stort. Det avdramatiserade [cirkelledaren] rätt så snabbt.

I början då när [cirkelledaren] presenterade och så, då fick man ju hjärtat i halsgropen och tänkte att det här blir någonting jättestort. Men vi har pratat om det och sedan så får man då fördjupa sig i något man väljer.

Mot denna bakgrund kan cirkelledaren sägas befinna sig i ett spänningsfält som handlar om i vilken grad som han eller hon ska styra och leda arbetet och i vilken utsträckning som arbetet kan organiseras på ett mera flexibelt sätt. Detta ställer i sin tur krav på cirkelledarens förmåga att vara lyhörd och att i dialog med deltagarna finna rätt nivå för den aktuella cirkeln. En av cirkelledarna beskriver saken som att ledningsarbetet kräver en social kompetens i relation till just sådana här situationer.

Dokumentation

En viktig utgångspunkt för forskningscirkelarna är förhoppningen om att arbetet blir dokumenterat på ett mera övergripande sätt i i någon form av slutprodukt i och därmed kan göras tillgängligt för andra. Eftersom forskningscirkelarna ännu inte avslutats vid tidpunkten

för enkätens genomförande är någon sådan dokumentation oftast inte genomförd. Två av deltagarna uppger att cirkelns arbete redan är dokumenterat.¹⁴ Annars svarar de flesta (29) att arbetet kommer att dokumenteras medan några (7) säger sig vara osäkra. Vilken form dokumentationen skall ha är inte förutbestämt och när deltagarna redogör för den planerade redovisningsformen är variationen stor. Vanligast är planerna på att redovisa arbetet i en gemensam uppsats eller rapport. Andra nämner att redovisningen kommer att ske i öblogg-form⁰ eller i form av PowerPoint presentation. Ytterligare någon planerar att göra en film och några andra tänker sig en digital presentation eller ett bildspel.

¹⁴ Dessa deltagare preciserar dock inte på vilket sätt som arbetet har dokumenterats.

Stor behållning i men tidsbekymmer och ointresserade kollegor

Vad anser då deltagarna om att medverka i en forskningscirkel? Vilken har behållningen varit och vad kan hindra forskningscirkeln från att fungera? Som regel är deltagarna nöjda med sin medverkan. En tydlig illustration är att nästan samtliga (mer än 90%) utan att tveka skulle rekommendera en kollega att delta i en forskningscirkel. Vilka är då de främsta förtjänsterna?

Reflektion och diskussion med likasinnade

När deltagarna reflekterar fritt över förtjänsterna lyfts flera aspekter fram. Tydligast och mest frekvent framhålls att forskningscirkelarna ger möjlighet till reflektion och diskussion kring den egna praktiken eller ämnet. För både reflektionen och diskussionerna framhålls cirkelledaren, de övriga deltagarna och litteraturstudierna som mycket betydelsefulla:

Att få diskutera och reflektera över elevers lärande. Höra andras åsikter. Ta del av handledares åsikter.

Att kunna diskutera undervisningens svårigheter och få konkret hjälp med bra forskning kring svårigheterna i form av litteratur och cirkelledarens kunskaper.

Att få läsa relevant litteratur och diskutera den med kollegor och cirkelledare

Tid att reflektera och diskutera med ämneskamrater.

Att reflektera och diskutera frågor. Både med kollegor som man annars inte hinner prata med och dels få en mer vetenskaplig anknytning till ämnena.

Mötet med de övriga deltagarna har ytterligare dimensioner. Flera deltagare framhåller betydelsen av att träffa vad som benämns som ölikasinnade. För dessa tycks alltså cirkeln vara ett sammanhang där man kan möta personer med liknande intresse, vilket kan tolkas som en avsaknad av sådana möten i den ordinarie och dagliga verksamheten. Detta föranleder någon deltagare att uttrycka en mycket stor tillfredsställelse med cirkelträffarna:

Positivt med feedback och att träffa ölikasinnade. Det gör att man orkar fortsätta förverkliga sina idéer.

Träffarna med de andra deltagarna har varit både mycket stimulerande och inspirerande. Fastän det sker på kvällstid är jag inte trött utan ölyftö när jag går därifrån.

En annan dimension av samröret mellan deltagarna framkommer bland dem som inte är verksamma på samma arbetsplats. Här framhåller några att det är givande att ta del av arbetet på skolor eller verksamheter som är belägna i andra stadsdelar. Mötet med det vetenskapliga förhållningssättet är också något som framhålls. Några uttrycker sin behållning av teoretiska perspektiv och att få lära sig att genomföra en undersökning. En annan deltagare är nöjd med att ha fått önärmare kontaktö med öforskningens grunder och aktionsforskningö, för en annan har forskningscirkeln inneburit ett övidgat vetandeö och ett öhelikopterseendeö. Ytterligare en deltagare skriver i positiva ordalag om att forskningen görs tillgänglig för praktiker.

Det är ett väldigt bra initiativ av den akademiska världen att vända sig utåt till skolan. Det är väldigt positivt.

Att professionen uppmärksammas på så sätt att man erbjuds möjlighet att delta i en forskningscirkel kan därtill fungera som ett slags erkännande som kan vara viktigt i sig. För en av deltagarna har erkännandet och senare deltagandet medfört viktiga perspektiv:

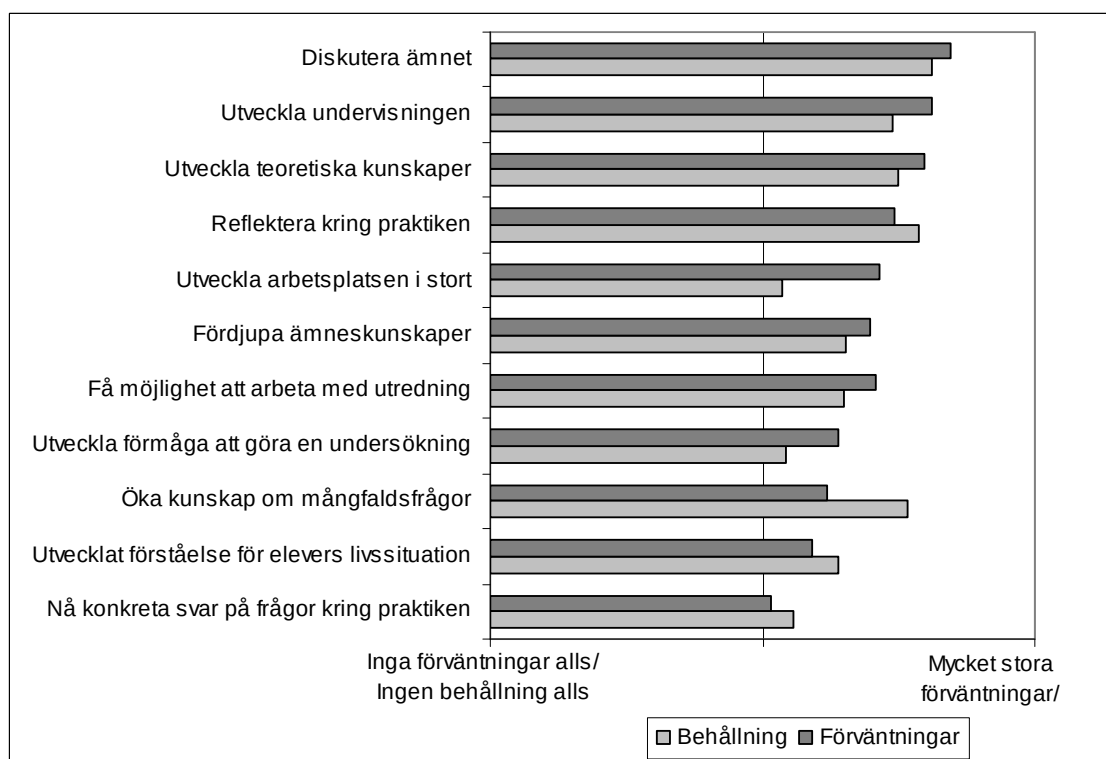
Att känna hur viktigt mitt arbete är! Att inse att jag, ömitt kunnandeö, min tankeö, är arbetsverktyget för att det ska bli en [verksamhet] med kvalitet. Att ifrågasätta mig själv och mitt arbete.

De infriade förväntningarna i och den oinfriade

Deltagarna har också uttryckt sin behållning av forskningscirkeln utifrån ett antal på förhand preciserade aspekter. Även här framkommer att deltagarna haft stor behållning av att ha getts möjligheten att reflektera kring praktik. Därtill framhåller många lärare att de haft stor behållning av att diskutera sitt ämne och att de i ganska hög grad kunnat utveckla sin undervisning. Deltagarnas behållning stämmer som regel bra överens med de förväntningar som de haft på sitt deltagande (diagram 13). Det är med andra ord oftast inom de områden där man förväntat sig att deltagandet skulle ge nya kunskaper som behållningen varit som störst. Ibland har emellertid behållningen överträffat förväntningarna. Som tidigare konstaterats hade

deltagarna ganska låga förväntningar på att utveckla sin förståelse för mångfaldsfrågor, men det är just inom detta område som behållningen varit som störst. Förväntningarna har dock inte infriats i alla avseenden. Inför sin medverkan hade deltagarna ganska stora förväntningar på att arbetet i cirkeln skulle kunna leda till verksamhetsutveckling på deras arbetsplatser. I detta avseende står behållningen inte i paritet med förväntningarna.

Diagram 13: Deltagarnas behållning av arbetet i forskningscirkeln i relation till sina förväntningar

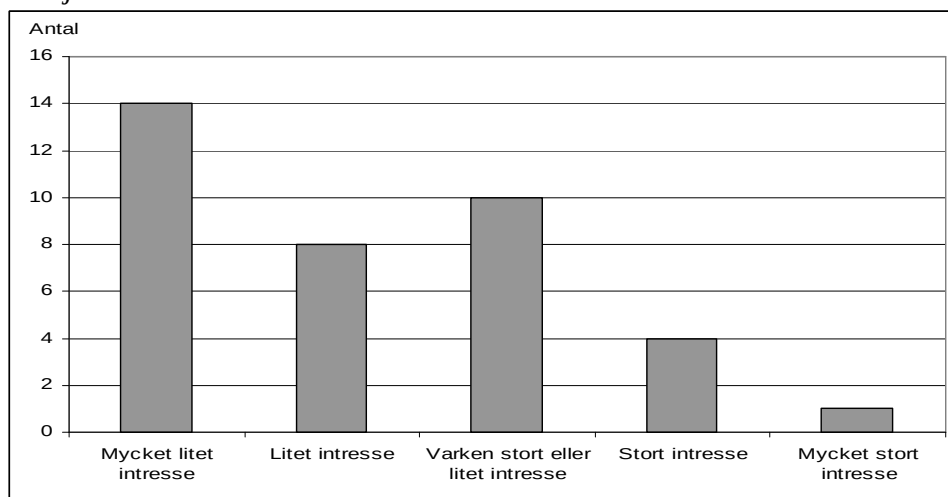


Att deltagandet ännu inte levt upp till förväntningarna på mera övergripande verksamhetsutveckling ska givetvis förstås mot bakgrund av att sådan utveckling tar tid och att forskningscirkeln fortfarande befinner sig i process. Det är emellertid långt ifrån någon självklarhet att arbetet i forskningscirkeln sätter några större avtryck i verksamheterna i stort. Detta torde förutsätta att cirkeldeltagarna har kollegor som är intresserade av deras arbete och nyvunna kunskaper. Detta gäller bara i undantagsfall.

Ointresse från kollegor

Få deltagare har mött något större intresse för sitt deltagande i en forskningscirkel och över hälften uppger att intresset är litet eller mycket litet.

Diagram 14: Hur stort intresse möter du för ditt arbete i forskningscirkeln från kollegor som inte själv är med i cirkeln?



Att kollegorna inte visat något större intresse medför inte nödvändigtvis några bekymmer för cirkeldeltagarna och det är inte heller liktydigt med att de inte skulle kunna bli intresserade i ett senare skede. Flera deltagare förklarar det ringa intresset med att man helt enkelt inte hunnit eller brytt sig om att informera sina kollegor. En annan lägger det huvudsakliga ansvaret på sig själv och de andra deltagarna och menar att kollegornas intresse beror på vilka resultat och slutsatser som forskningscirkeln kan presentera. Om bara arbetet kan mynna ut i något intressant bör alltså kollegorna bli intresserade.

Andra röster om kollegornas ointresse framhåller en annan problematik. Några deltagare upplever sig vara verksamma i sammanhang som inte är särskilt generösa i förhållande till initiativ som går utöver de ordinarie rutinerna. Någon skriver som sagt att öjantelagenò råder bland kollegorna och en annan skriver att det finns mycket liten acceptans för att östicka ut i skolans värld.ò Att det stundtals kan finnas ett ointresse kring forskningscirkelnas arbete kastar också ett viktigt ljus på cirkelnas sammansättning. Inom två cirklar arbetar samtliga deltagare på samma skola vilket ger cirkeln en jämförelsevis stark position i verksamheten. Inom merparten av cirkeln är deltagarna hemmahörande i flera olika verksamheter och i några fall är man helt ensam representant. I den mån som dessa deltagare är intresserade av att

påverka verksamheten i stort och kollegorna visar begränsat intresse befinner dessa deltagare sig i en betydligt sämre position. När cirkelarbetet är avslutat riskerar man helt enkelt att lämnas ensam med de idéer och perspektiv som arbetet i cirkeln resulterat i.

Tidsbekymmer

Andra problem som deltagarna lyfter fram i förhållande till arbetet i forskningscirkeln handlar på olika sätt om tid. De deltagare som inte är verksamma på samma arbetsplatser kan ha svårt att finna tider för cirkelträffarna. Några har löst problemet genom att förlägga mötena till kvällstid. Detta är dock ingen möjlighet för alla, vilket innebär att några deltagare måste finna tider där man kan bege sig till de gemensamma mötena under dagtid. Sedan deltagarna kunnat enas om mötestillfällen är det inte alltid någon enkel sak att lämna arbetsplatsen. Några deltagare berättar att de kan uppleva att de överger sina kollegor när de beger sig till forskningscirkeln. Detta gäller i synnerhet på förskolorna och i grundskolans första stadier där några avstått möten när de upplevt arbetsbelastningen som särskilt stor. Mot denna bakgrund framhåller flera att det är viktigt att någon ersättare träder in när man själv är på ett cirkelmöte:

Ibland har det varit svårt att komma ifrån arbetsplatsen pga brist på vikarier.

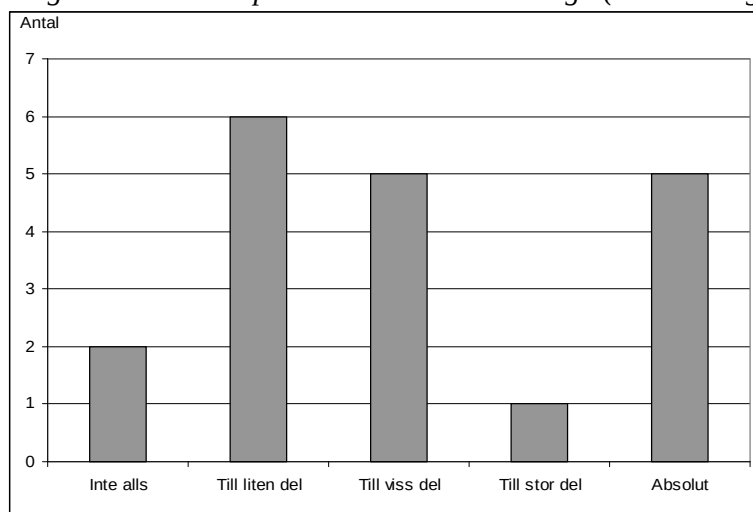
Kan vara svårt att lämna arbetslaget om jag inte lyckats få tag i en vikarie.

Att inte få vikarie när jag behövde gå iväg till forskningscirkeln (svar på frågan om vilka hinder som finns för att arbetet i cirkeln ska fungera).

Behovet av vikarier väcker frågor om de resurser som står till buds för deltagarnas medverkan. Under den tid som cirkelarbetet pågår tilldelas de berörda verksamheterna ekonomiska medel som motsvarar två timmars arbete per vecka och deltagare. Hur de olika verksamheterna har disponerat dessa medel torde variera och det står utom utvärderingens blickfång. Vad som emellertid kan konstateras är att så många som hälften uppger att de inte får någon som helst kompensation i tid för sitt deltagande. Av den andra hälften kompenseras

de allra flesta med två timmar per vecka.¹⁵ Merparten av dessa menar dock att kompensationen inte är tillräcklig.

Diagram 14: Är kompensationen i tid tillräcklig? (Antal deltagare)



När deltagarna reflekterar över det största hindret för arbetet i cirkeln dominerar bristande tid kraftigt. På olika sätt lyfter 25 av deltagarna fram tiden som en kritisk faktor. Häribland kritiserar flera vad som beskrivs som utebliven kompensation:

Min arbetsgivare kompenserar mig inte i tid för mitt deltagande i forskningscirkeln.

Tidsbrist, ingen kompensation i tid eller annat stöd, från arbetsgivaren för mitt deltagande i forskningscirkeln

Utebliven kompensation omöjliggör individuellt arbete mellan träffarna, särskilt när man har en krävande lärartjänst på full tid. Cirkelarbetet måste tas på allvar och ges tid = utrymme i tjänsten, ev komprimerat till en eller ett par veckor på heltid

Tid! Flera har hoppat av. Ingen kompensation. Bristande intresse från skolledningen beträffande pedagogisk utveckling.

Att det förväntas vara ideellt arbete som bedrivs kvällstid.

Även bland dem som uppger att de får viss kompensation i tid kan tidsfaktorn ses som ett problem. Bland några deltagare framhålls att arbetet i cirkeln är tidskrävande och står i konkurrens med övriga arbetsuppgifter som inte sällan beskrivs som belastande:

¹⁵ 19 deltagare uppger att de får någon kompensation i tid för sitt deltagande. Av dessa kompenserar 17 med två timmar per vecka, en annan kompenserar med en timme per vecka medan en tredje deltagare kombinerar deltagandet med annat utvecklingsarbete och kompenserar totalt med fem timmar per vecka.

Ingen tid avsatt till att läsa litteraturen eller skriva arbetet.

Tidsbrist för att läsa och skriva etc

Svårt att hinna med att hinna reflektera och läsa litteratur eftersom jobbet kräver så mycket av en.

Individuell kompetensutveckling och verksamhetsutveckling

Resurscentrum har valt att satsa på forskningscirkclar av flera skäl. Initialt var etableringen ett sätt att ta tillvara på ett uttalat intresse för forskning som fanns bland pedagoger i staden som hade sökt men inte kunnat beredas forskartjänster. Utifrån Resurscentrums ambition att föra skolans praktik och forskning närmare varandra har ytterligare forskningscirkclar initierats. Utöver att stimulera forskningsintresset bland stadens lärare och att försöka finna mötesplatser för praktiker och forskare syftar cirkclarna till att deltagarna stimuleras att söka kunskap kring mångfaldsfrågor. Dessutom är tanken att de kunskaper som förvärvas ska kunna tillämpas i utvecklings- och förändringsarbete i deltagarnas respektive verksamheter. Vad säger då deltagarna själva om sin medverkan? Hur kan forskningscirkclarna beskrivas ur deltagarnas synvinkel?

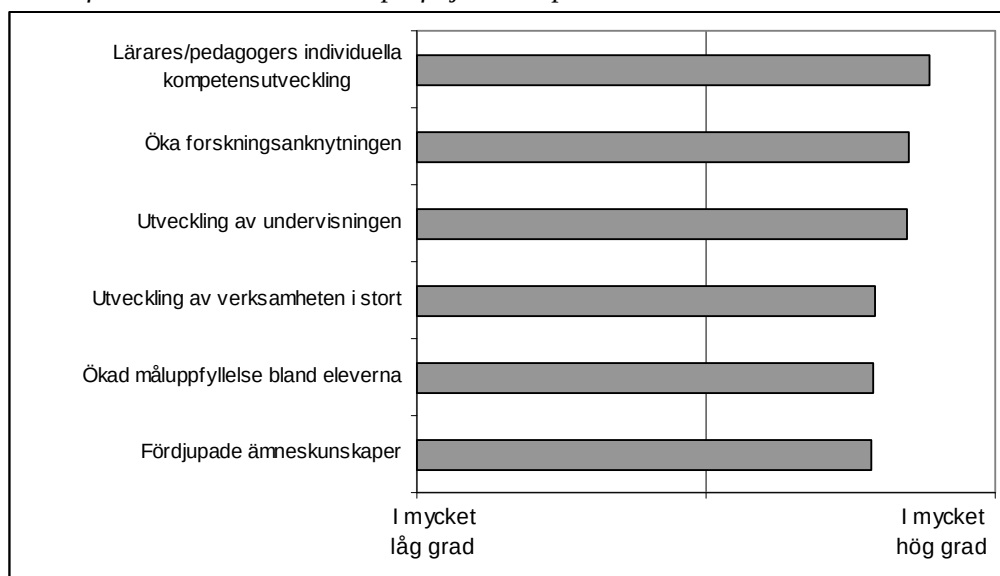
Att undersökningspopulationen utgörs av forskningscirkclarnas deltagare innebär att de som av olika skäl har hoppat av cirkeln inte besvarat enkäten. Detta kan eventuellt innebära att några kritiska röster inte kommer till uttryck. Samtidigt som detta bör beaktas finns det ingenting i studiens empiriska material som tyder på att avhoppet skulle vara särskilt många. Dessutom har merparten (80%) besvarat enkäten och dessa är i många avseenden tillfredsställda med sin medverkan. Framförallt har de haft stor behållning av att ges möjlighet till reflektion och diskussion tillsammans med kollegor som upplevs som likasinnade samt en cirkelledare som leder arbetet på ett i hög grad uppskattat vis. Deltagarna har också haft stor behållning av litteraturen, i synnerhet uppfattas självstudierna som givande. Inför deltagandet var det inte i första hand arbetet med mångfaldsfrågor som lockade mest. Däremot är det kring just mångfaldsfrågorna som deltagarnas behållning varit som störst. Detta tyder på att litteraturen och diskussionerna som berör ämnet varit särskilt givande. I sin tur tyder detta på ett medvetet arbete kring mångfaldsfrågor från cirkelledarnas sida.

Att deltagarna haft stor behållning av sin medverkan gör att forskningscirkclarna tveklöst kan förstås som individuell kompetensutveckling. Samtidigt finns som sagt en förhoppning om att forskningscirkclarna också ska generera utvecklings- och förändringsarbete på berörda skolor

och förskolor. I detta avseende är bilden mera komplex. Många deltagare gick in i cirkelarbetet med ganska stora förväntningar på att det skulle kunna bidra till utveckling av den verksamhet där de arbetar. Hittills har dessa förväntningar inte infriats i motsvarande grad. Att sådant utvecklingsarbete kan vara svårt beror till viss del på att kollegorna i verksamheten inte är särskilt intresserade av arbetet i forskningscirkeln. Detta försvårar givetvis deltagarnas möjlighet att tillämpa sina kunskaper i en vidare verksamhetskontext. Ett annat viktigt hinder för att driva utvecklingsarbete utgörs av bristande tid. Hälften av deltagarna uppger att de överhuvudtaget inte ges någon kompensation i tid för sitt deltagande och av dem som ges viss kompensation är det få som upplever att den är tillräcklig. Dessutom ska de nyvunna kunskaperna och idéerna tillämpas i en kontext där dessa konkurrerar med andra arbetsuppgifter.

Trots hindren har deltagarna stor tilltro till forskningscirkeln potential. När de reflekterar kring utvecklingsmöjligheterna är optimismen stor. Mot bakgrund av sina erfarenheter lyfter deltagarna inte bara fram individuell kompetensutveckling, ökad forskningsanknytning och utveckling av undervisningen (diagram 15). Dessutom ser man stora möjligheter till just övergripande verksamhetsutveckling och i förlängningen ökad måluppfyllelse bland eleverna. Därtill lyfts cirkeln fram som en viktig arena för ämnesfördjupning.

Diagram 15: I vilken utsträckning anser du att forskningscirkel kan bidra till utvecklingen av skolan/förskolan med avseende på följande aspekter?



Huruvida cirkeln kan bidra till mera övergripande utveckling av pedagogiska verksamheter varierar med de omständigheter som råder och de förutsättningar som står till buds. Enligt studiens deltagare handlar dessa framförallt om att ges reell tidskompensation och att ha intresserade kollegor. Samtidigt kan den individuella kompetensutvecklingen givetvis betraktas som en form av verksamhetsutveckling. Varje deltagare är en del av en pedagogisk verksamhet och i den mån som individuell utveckling äger rum, sker i någon utsträckning också en utveckling av verksamheten.

Litteratur:

Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003): *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus nr. 10.

Härnsten, G. (2001): *Kunskapsmöten i skolvärlden i exempel från tre forskningscirklar*. Stockholm: Skolverket.

Liljefors-Persson, B. & Persson, S. (red): *Forskningscirklar i praktiken. Elevperspektiv på undervisning och lärande*. Lärarutbildningen vid MAH och Malmö stad.

Bilaga 1: Enkät till deltagare i forskningscirklar

Bakgrundsfrågor

1. Kön: ☐ Kvinna ☐ Man
2. Ålder: ☐ >25 år ☐ 26 i 35 år ☐ 36 i 45 år ☐ 46 i 55 år ☐ <56 år
3. I vilken kommun arbetar du? _____
4. Vilken är din nuvarande huvudsakliga sysselsättning?
- ☐ Barnskötare ☐ Förskollärare ☐ Grundskollärare åk 1-5 ☐ Grundskollärare åk 6-9
- ☐ Gymnasielärare ☐ Skolledare ☐ Lärarstuderande ☐ Socialpedagog
- ☐ Annan, dvs: _____

Inför ditt deltagande i forskningscirkeln

5. På vilket sätt fick du kännedom om möjligheten att delta i en forskningscirkel?
- ☐ Genom rektor/chef
- ☐ Genom kollega
- ☐ Genom skriftlig källa, ange vilken: _____
- ☐ Annat sätt: _____

6. Hur stora förväntningar hade du på att delta i en forskningscirkel med avseende på följande aspekter? Observera att frågan berör förväntningarna *inför* ditt deltagande.

	Inga förväntningar alls		Mycket stora förväntningar	Ej relevant för min
- Nå konkreta svar på frågor kring min praktik	☐	☐	☐	☐
- Ges möjlighet att reflektera kring min praktik	☐	☐	☐	☐
- Öka min kunskap kring mångfaldsfrågor	☐	☐	☐	☐
- Utveckla min förståelse för elevers livssituation	☐	☐	☐	☐
- Utveckla min undervisning	☐	☐	☐	☐
- Utveckla arbetet på min arbetsplats i stort	☐	☐	☐	☐
- Utveckla mina teoretiska kunskaper	☐	☐	☐	☐
- Utveckla min förmåga att göra en undersökning	☐	☐	☐	☐
- Få möjlighet att arbeta med utredning/forskning	☐	☐	☐	☐
- Fördjupa mina ämneskunskaper	☐	☐	☐	☐
- Få möjlighet att diskutera mitt ämne	☐	☐	☐	☐

3 Andra förväntningar, d v s: _____

7. I vilken utsträckning upplevde du stöd för att delta i en forskningscirkel?

	Inget stöd alls			Mycket stort stöd	Ej relevant för min profession
- Från rektor/chef	☐	☐	☐	☐	☐
- Från arbetslag	☐	☐	☐	☐	☐
- Från kollegor i stort	☐	☐	☐	☐	☐

3 Plats för kommentar:

8. Hade du deltagit i en forskningscirkel tidigare? ☐ Ja ☐ Nej

Arbetet i forskningscirkeln

9. Har cirkeln något övergripande forsknings-/frågeområde som arbetet bedrivs utifrån?

Nej, inte alls ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ja, absolut

3 Om forsknings-/frågeområde finns, vem har i huvudsak formulerat det?

☐ Till övervägande del cirkeldeltagarna

☐ Till övervägande del cirkelledaren

☐ Cirkelledaren och deltagarna i samarbete

☐ Någon annan, dvs: _____

3 Om forsknings-/frågeområde finns, i vilken grad är det relevant för frågor som är aktuella i ditt dagliga arbete?

I mycket låg grad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ I mycket hög grad

3 Om forsknings-/frågeområde finns, ge en kort beskrivning av det: _____

10. Genomför du något individuellt arbete eller grupparbete inom ramen för forskningscirkelns övergripande inriktning?

☐ Ja, individuellt arbete ☐ Ja, grupparbete ☐ Nej

3 Om ja, beskriv ditt individuella/den egna gruppens arbete: _____

11. Är arbetet inom cirkeln inriktat mot att deltagarna genomför någon form av undersökning/forskning? Inte alls ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Absolut

12. Läser cirkelns deltagare gemensam och/eller individuellt anpassad litteratur?

☐ Bara gemensam litteratur ☐ Bara individuellt anpassad litteratur
☐ Både gemensam och individuellt anpassad litteratur ☐ Har inte läst någon litteratur

13. I vilken utsträckning har följande moment kring litteraturen förekommit och hur stor har din behållning varit av vart och ett av dem?

	Förekomst					Behållning				
	I mycket låg grad		I mycket hög grad			Mycket liten		Mycket stor		
- genomgång av litteraturen av cirkelledare	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- egen inläsning av litteraturen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- diskussioner kring litt. inom cirkeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Hur stor behållning har du *hittills* haft av ditt deltagande i forskningscirkel med avseende på följande aspekter?

	Ingen behållning alls					Mycket stor behållning					Ej relevant för min				
- Nått konkreta svar på frågor kring min praktik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Kunnat reflektera kring min praktik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Ökat min kunskap kring mångfaldsfrågor	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Utvecklat min förståelse för elevers livssituation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Utvecklat min undervisning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐				☐	
- Utvecklat arbetet på min arbetsplats i stort	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐				☐	
- Utvecklat mina teoretiska kunskaper	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Utvecklat min förmåga att göra en undersökning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Få möjlighet att arbeta med utredning/forskning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐					
- Fördjupat mina ämneskunskaper	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐				☐	
- Fått möjlighet att diskutera mitt ämne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐				☐	
- Annan behållning, dvs: _____															

15. Skulle du rekommendera någon annan med ditt yrke att delta i en forskningscirkel?

Nej, inte alls ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ja, absolut

3 Plats för kommentar:

Forskningscirkelns form

16. Arbetar du och cirkelns övriga deltagare på samma skola/förskola/enhet?

☐ Ja ☐ Nej

17. Hur många gånger har din forskningscirkel hittills träffats och hur många möten är totalt sett inplanerade?

3 Hittills genomförda träffar: _____

3 Totalt inplanerade träffar: _____ ☐ Vet ej

18. Var du med i forskningscirkeln från starten? ☐ Ja ☐ Nej

19. Vid hur många tillfällen har du deltagit vid de planerade cirkelträffarna?

☐ Samtliga ☐ De flesta ☐ Hälften ☐ Mindre än hälften ☐ Någon enstaka

20. Kompenserar din arbetsgivare dig i tid för ditt deltagande i forskningscirkeln?

☐ Ja, _____ timmar/vecka ☐ Nej

3 Om ja, är kompensationen tillräcklig?

Inte alls ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Absolut

3 Plats för kommentar:

21. Hur mycket tid uppskattar du att du lagt ned på arbetet i forskningscirkeln?

☐ >1 timme/vecka ☐ 1-2 timmar/vecka ☐ 3-4 timmar/vecka ☐ 5-6 timmar/vecka
☐ 7-8 timmar/vecka ☐ 9-10 timmar/vecka ☐ 11-12 timmar/vecka ☐ <13 timmar/vecka

22. Hur viktig har forskningscirkelns handledare varit för följande moment?

	Inte viktig allt				Mycket viktig
- att finna relevant litteratur	1	2	3	4	5
- att strukturera mötena	1	2	3	4	5
- att leda diskussionerna	1	2	3	4	5
- att klargöra och planera cirkelns arbete	1	2	3	4	5
- att belysa frågor vetenskapligt	1	2	3	4	5

3 Plats för kommentar:

23. Bedömer du att forskningscirkeln skulle kunna fortsätta utan cirkelledaren?

Nej, definitivt inte 1 2 3 4 5 Ja, absolut

24. Har din forskningscirkel fått besök av någon gästföreläsare? 1 Ja 2 Nej

3 Om ja, hur stor var behållningen av besöket/besöken?

Mycket litet 1 2 3 4 5 Mycket stort

25. Kommer forskningscirkelns arbete att dokumenteras?

1 Ja 2 Nej 3 Vet ej 4 Arbetet har redan dokumenterats

3 Om arbetet har eller kommer att dokumenteras, beskriv i korthet presentationsformen:

Forskningscirklar och skolutveckling

26. Hur stort intresse möter du för ditt arbete i forskningscirkeln från kollegor som inte själva är med i cirkeln?

Mycket litet intresse 1 2 3 4 5 Mycket stort intresse

3 Plats för kommentar:

27. I vilken utsträckning anser du att forskningscirkel kan bidra till utveckling av skolan/förskolan med avseende på följande aspekter?

	I mycket låg grad			I mycket hög grad	
- Lärares/pedagogers individuella kompetensutv.	☐	☐	☐	☐	☐
- Utveckling av undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
- Utveckling av verksamheten i stort	☐	☐	☐	☐	☐
- Ökad måluppfyllelse bland eleverna	☐	☐	☐	☐	☐
- Fördjupade ämneskunskaper	☐	☐	☐	☐	☐
- Öka forskningsanknytningen	☐	☐	☐	☐	☐

28. Vad är det bästa med att vara med i en forskningscirkel och vad kan hindra cirkelns arbete från att fungera?

3 Detta har varit bäst:

3 Detta är hindren:

Tack för din medverkan!

Skriv gärna vidare på baksidan!



HALMSTAD UNIVERSITY

P.O. Box 823 • SE-301 18 Halmstad • SWEDEN • Visiting address: Kristian IV:s väg 3
Phone: +46 35 16 71 00 • Fax: +46 35 18 61 92
E-mail: registrator@hh.se • www.hh.se