

BESTÄLLNINGSDRESS:
FRITZES KUNDSEVICE
106 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@fritzes.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U03:005

LARS HOLMSTRAND OCH GUNILLA HÄRNSTEN

Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning

ISBN 91-85128-01-5
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: ULF WESTERMAN, TIOFOTO AB
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2003 · 12054

Förutsättningar för forskningscirklar i skolan

En kritisk granskning

LARS HOLMSTRAND OCH GUNILLA HÄRNSTEN

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	9
ABSTRACT	10
INLEDNING	11
Utgångspunkter	11
Forskningscirklar i skolsammanhang	12
Tillvägagångssätt	14
DEL I: SAMLADE ERFARENHETER	
AV FORSKNINGSCIRKLAR	17
Historik	17
Allmänt om forskningscirklar	20
Vad kan en forskningscirkel bidra till?	22
Om arbetssättet	24
Tidigare forskning på området	26
Forskningscirklar, exempel och erfarenheter	35
Forskningscirkeln om ”Den offentliga sektorn och EG”	37
Tre forskningscirklar med kvinnor i låglöneyrken	45
Forskningscirklar som ett led i organisationsutveckling och lärande i arbetet	70
Forskningscirklar om utbildningens sociala villkor	87
Forskningscirklar i eller med anknytning till skola/utbildning	99
Sammanfattande analys	126
Initiering av forskningscirklar	127
Engagemang och delaktighet	129
Kunskapskällor, kollektivt tankearbete och kritiska analyser	130
Demokrati och kunskapstillväxt	133
Forskningscirklaars potential	136
DEL II: FORSKNINGSCIRKLAR I LJUSET AV	
ANNAN FORSKNING	139
Forskning om vuxenutbildning	140
Forskning om utbildning i arbetslivet	140
Forskning om folkbildning	145

Praktikers kunskap och förutsättningar för kritisk reflektion	153
Forskningscirkelns handlingspotential	157
Forskning inom forskningscirkel	157
Forskningsansatser med inslag av handling	159
Våra kommentarer	177
Slutsatser av del II	178
DEL III: SAMMANHANGENS BETYDELSE	181
Forskningscirkeln och utbildningssystemet	181
Skolans funktioner	183
Utbildningssystemet och kunskapssynen	197
Högskolan: elfenbenstorn eller tredje uppgiften?	199
Högskolan ett elfenbenstorn?	199
Den tredje uppgiften	204
Det kritiska kunskapsarbetets kärna och villkor	215
DEL IV: DET KRITISKA KUNSKAPSARBETETS KÄRNA	217
Några teoretiska och värdemässiga utgångspunkter för forskningscirkel	217
Utgångspunkter från Paulo Freire	218
Utgångspunkter från Albert Bandura	236
Utgångspunkter från Jerome Bruner	246
Slutsatser	251
På väg mot den demokratiska pedagogikens teori	253
En alternativ kunskapssyn – utgångspunkter för en demokratisk pedagogik	256
AVSLUTANDE REFLEKTIONER OM FORSKNINGSCIRKLAR I SKOLAN	259
Till sist	262
REFERENSER	263
ÖVRIGA TRYCKTA KÄLLOR	289

Förord

Deltagarorienterad forskning, en reflekterande praktiker m.fl. liknande begrepp har lyfts fram under senare år. De utgår ofta från att kritisk reflexion och handlingsinriktad kunskapsutveckling följer på sådana ansträngningar. I den här boken analyserar Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten hur forskningscirkeln kan vara en mötesplats och ett redskap i en sådan process.

Författarna ger oss en överblick av de erfarenheter som finns om arbete i och med forskningscirkelar inom olika yrkesgrupper och områden. De tar oss med i en analys av forskningscirkeln som mötesplats mellan teori och praktik samt som modell för utbildning och undervisning. De visar på dess möjligheter och begränsningar. Vidare ger de oss några exempel på hur forskningscirkelar har använts i skol- och utbildningssammanhang. Arbetet med forskningscirkelar i skolans värld har bara några år på nacken. De lyfter fram den utbildningssociologiska forskningen och forskning om högskolans samhällsuppgift bl.a. den s.k. ”tredje uppgiften”, nämligen att vara nyttig!

Här för Holmstrand och Härnsten många intressanta diskussioner om det kritiska kunskapsarbetets kärna och hur det kan utgöra en god grund för den demokratiska pedagogik som svenska läroplaner kontinuerligt betonar under 1900-talet och framöver. Deras slutsats är, att forskningscirkeln som arbetsform i skola och utbildning har kommit för att stanna.

Myndigheten för skolutveckling hoppas genom denna skrift att grunderna för arbete i forskningscirkelar tydliggörs och att innehållet kan tjäna som stöd för utvecklingen av ett naturligt möte mellan kunskap från forskning och vardag.

Stockholm i maj 2003

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

Sammanfattning

Rapporten handlar om vilka förutsättningar det finns för att använda forskningscirklar för kritisk reflektion och handlingsinriktad kunskapsutveckling inom skolan. Arbetets syfte är att göra en kunskapsöversikt av forskningscirklar och att analysera de teoretiska grunderna för deras användning på skolans område. I del I görs först en genomgång av forskningscirkeln som en form av mötesplats mellan forskare och praktiker som använts i Sverige i närmare 25 år inom en rad olika områden. Inte förrän på senare tid har denna arbetsform använts inom eller i anslutning till skola/utbildning. Vidare redovisas den forskning som hittills gjorts om forskningscirklar samt en granskning av det omfattande empiriska och endast delvis analyserade material som finns kring genomförda forskningscirklar. Ett antal belysande exempel på olika slag av cirklar ges och granskningen avslutas med en första sammanfattande analys. I del II företas en fördjupad analys av forskningscirklar som en mötesplats för teori och praktik genom jämförelser med forskning om verksamheter och inriktningar med liknande idéer. Forskning om vuxenutbildning, reflekterande praktiker och lärande i arbetet behandlas liksom aktionsforskning och deltagarorienterad forskning. I del III är det de aktuella sammanhangen, skolan och högskolan som är föremål för kritisk granskning. Bland annat diskuteras utbildningssociologisk forskning och forskning om högskolans samhällsuppgifter. Avsikten har varit att härigenom kunna bättre förstå och tydliggöra forskningscirkelns möjligheter och begränsningar med särskilt fokus på skol- och utbildningsvärlden. Del IV innehåller en fortsatt diskussion om forskningscirkelns specifikt pedagogiska grunder, där teoretiskt intressanta perspektiv från Albert Bandura, Jerome Bruner och Paulo Freire först redovisas. Därefter skisseras utifrån resonemang om det kritiska kunskapsarbetets kärna några grunder för den demokratiska pedagogikens teori. Avslutningsvis konstateras att det bör finnas många olika användningsområden för forskningscirklar i skolan under förutsättning att grunderna för deras utformning är djupt förankrade.

Nyckelord: forskningscirklar, kunskapsöversikt, deltagarorienterad forskning, demokratisk pedagogik.

Abstract

The report concerns the conditions for using research circles for reflection and action oriented knowledge development within schools. The aim of the reported work is to present a review of available knowledge about research circles and to analyse the theoretical basis for their use in school contexts. In part I an overview is provided of the research circle as a kind of meeting place between researchers and practitioners in Sweden since 25 years, and concerning a variety of contents and branches. Not until recently this idea has been applied in or in connection with school or educational contexts. Further, the existing research about research circles is reported together with a scrutiny of the abundant empirical and only partly analysed existing material concerning completed research circles. A number of illuminating examples of different kinds of research circles are provided and the overview is concluded with a first, preliminary analysis. In part II a thorough analysis is undertaken of research circles as an arena for theory and practise by comparisons with research on activities and approaches with similar perspectives. Research on adult education, reflective practitioners and learning at work is treated as well as action research and participative research. In part III the particular contexts of schools and universities are put under scrutiny. Among other things research in the field of so sociology of education and research on the university in the knowledge society is discussed. The intention has been to gain a deeper understanding and to elucidate the possibilities and limitations of research circles with special focus on the world of schooling and education. Part IV contains a continued discussion of the specifically pedagogical foundations of the research circle where theoretically interesting perspectives from Albert Bandura, Jerome Bruner and Paulo Freire are first presented. Based on arguments about the essence of critical knowledge work some foundations for the democratic pedagogic theory are then suggested. The conclusion is that there should be a variety of fields of application for research circles in schools under the condition that the foundations for their use are well taken into consideration.

Key words: research circles, review of research, participative research democratic pedagogy.

Inledning

Detta arbete handlar om forskningscirkelns eventuella möjligheter att vara en utmanande och konstruktiv arbetsform i skolsammanhang. Forskningscirkeln som en mötesplats mellan forskare och praktiker av olika slag har funnits sedan mitten av 1970-talet, men det är först under senare år som den i någon mån börjat användas i skolsammanhang. Vad händer med de ursprungliga intentionerna när denna form övertas av i skolan verksamma? Vilka förutsättningar, möjligheter och svårigheter innebär det att driva forskningscirkel under de särskilda betingelser som skolan innebär? Är det över huvud taget möjligt att bedriva en så öppen och kritisk verksamhet i samband med en institutionaliserad verksamhet som skolan? Dessa och liknande frågor handlar detta arbete om.

Utgångspunkter

När vi närmat oss uppgiften att skriva ett större arbete om forskningscirkeln har vi gjort det i en kritisk och självkritisk anda. Vi har båda sedan mitten av 1980-talet en gedigen erfarenhet av att som forskare delta i forskningscirkel. Vi har också i olika sammanhang verkat för att sprida idén med forskningscirkel. Det är alltså utifrån en övertygelse om att det finns något värdefullt med detta slag av cirkel som vi tagit oss an detta arbete.

Samtidigt har vi varken tidigare eller senare haft en okritisk hållning till denna verksamhet. Det är snarare ett slags nyfikenhet på vad som kan åstadkommas i det kunskapsmöte som äger rum i cirkelarna som drivit oss. Vilka är förutsättningarna för ett konstruktivt möte mellan olika perspektiv, utgångspunkter och erfarenheter? Vad kan denna form av arbete användas till som har inslag av såväl forskning som utbildning? Vad kan vi som forskare bidra med? Vad ger mötet med praktiker oss som forskare?

Det är sådana frågor vi hela tiden ställt oss och som vi sökt svar på. Och parallellt med att vi funnit tecken på att forskningscirklar ibland kan vara oerhört spännande och av allt att döma fruktbara för båda parter, så har vi också sett att det finns många svårigheter.

När vi nu blickar tillbaka på såväl våra egna erfarenheter som många andras av forskningscirklar, gör vi det både med den distans som det tidsmässiga avståndet ger och med den kritiska distans som ligger i vårt grundläggande förhållningssätt som forskare.

Forskningscirklar i skolsammanhang

Vårt arbete utgår från en rad frågor rörande möjligheterna att använda forskningscirklar i skolsammanhang. Vi pekade för några år sedan på att forskningscirklar skulle kunna vara ett sätt att överbrygga den klyfta som finns mellan den akademiska forskningen och den praktiska skolverksamheten (se Holmstrand & Härnsten 1995). Sedan dess har faktiskt forskningscirklar och liknande verksamheter i begränsad omfattning förekommit i skolan. Men även om det alltså är möjligt att bedriva sådana verksamheter finns det anledning att resa kritiska frågor om vilka utgångspunkter och förutsättningar som föreligger. Frågor som kan ställas är till exempel: vad är egentligen forskningscirklar och vilka poänger är det med dem?, vad skulle de kunna förväntas åstadkomma och på vilka grunder?, vilka förutsättningar och vilka hinder finns det för användningen i just skolan? Ambitionen i vår rapport är att analysera och tydliggöra förutsättningarna för användningen av forskningscirklar för reflektion och handlingsinriktad kunskapsutveckling inom skolan.

Det finns nu 25 års erfarenheter av forskningscirklar, som brukar beskrivas som en form av mötesplatser för forskare och praktiker. En av grundidéerna med forskningscirkeln ligger just i att den i sig innebär detta möte mellan teori och praktik. Praktikers såväl som forskares kunskap tillvaratas och utvecklas

kring ett av praktikerna fokuserat problem som därmed blir mera allsidigt belyst. Genom den ständigt pågående dialogen mellan praktiker och forskare i forskningscirkeln kan även en grund för handling växa fram och skapa en drivkraft för förändring. Samtidigt sker en ömsesidig påverkan av såväl praktikernas syn och uppfattning som forskarnas. I cirkeln synliggörs och medvetandegörs den kunskap som redan finns hos deltagarna – eventuellt som tyst kunskap. Samtidigt utmanas denna kunskap genom att forskaren tillför kritiska perspektiv på verksamheten utifrån forskning och kritiskt teoretiska grunder. Å andra sidan prövas forskarnas utgångspunkter och resultat genom mötet med praktikernas frågeställningar, problem och kritiska frågor. Detta möte kan således resultera i att nya eller utvidgade kunskaper uppstår hos alla deltagarna i cirkeln. Men det kan även leda till upptäckten att mer forskning behövs och medföra att ny forskning initieras.

Frågan är nu vilka förutsättningarna är för att i skolsammanhang använda forskningscirkel och i vilken utsträckning de skulle kunna bidra till att till exempel utveckla lärares kritiska reflektion, stimulera till en utveckling av verksamheten, samt initiera ny forskning i samverkan med denna utveckling.

Det finns alltså anledning att först kritiskt granska de kunskaper om forskningscirkel som således har ackumulerats för att få en bättre grund för förståelsen av forskningscirkelns möjligheter och begränsningar. I detta arbete tar vi vår utgångspunkt i de samlade erfarenheter som finns. Vi vill också belysa forskningscirkeln som sådan på ett djupare teoretiskt plan. Detta gör vi genom att ställa forskningscirkeln mot andra liknande traditioner och verksamheter som har mycket gemensamt med forskningscirkel. Därefter fokuserar vi vår analys på förutsättningar för användning i skolsammanhang.

De två frågor vi framför allt utgått från är för det första vad forskningscirkeln egentligen är för slags verksamhet och vilken potential den har samt för det andra vad forskningscirkel skulle kunna betyda i det särskilda sammanhang som skolan är. Under tiden som vi arbetat med dessa frågor har det blivit mer och

mer uppenbart att det som framför allt ur ett pedagogiskt perspektiv kännetecknar forskningscirkeln och närbesläktade verksamheter är vad som skulle kunna kallas ett kritiskt kunskapsarbete. Vad ett sådant arbete innebär blev därför ytterligare en fråga som vi i viss utsträckning gripit oss an.

Tillvägagångssätt

Vi har alltså arbetat oss framåt i huvudsak stegvis även om de olika stegen delvis tagits parallellt och integrerat i varandra. Stegen redovisas emellertid här i följande ordning.

I *del I* är det forskningscirkeln i sig som står i fokus för vår kritiska granskning. När vi sökt få större klarhet i vad en forskningscirkel är har vi utöver våra egna erfarenheter utgått från en stor mängd material som publicerats under de år arbetsformen använts. Den tidigare forskning som finns på området har vi granskat. Vi är väl medvetna om att många cirklar startats och även genomförts inom en rad olika områden och med forskare från många olika discipliner genom åren. I rapporter från sådana cirklar finns ofta reflektioner av forskningsliknande karaktär kring själva forskningscirkeln och arbetet i den. Här har vi dock valt att avgränsa oss i huvudsak till sådant som ägt rum med forskare från pedagogik, i någon utsträckning från sociologi och i undantagsfall från andra ämnesområden. Vår ambition har inte varit att på något sätt täcka allt som ägt rum med beteckningen forskningscirkel.

När vi kommer till granskningen av forskningscirklar som ägt rum använder vi oss i detta sammanhang i stor utsträckning av material som producerats av oss själva eller andra som verkat i vår närhet. Det finns flera skäl till att vi gjort så. Vi är väl insatta i såväl innehåll som processer i dessa cirklar. Genom åren har vi också reflekterat och diskuterat mycket kring verksamheterna. Dessutom har vi ofta varit relativt utförliga i våra beskrivningar och har också tillgång till ytterligare råmaterial av olika slag. Vi har alltså sett det som en tillgång att nu i efterhand

kunna se på dem med kritisk distans samtidigt som vi har en ingående kännedom om sammanhangen.

När det gäller forskningscirkelar inom skol- eller utbildningsvärlden har vår ambition varit att nämna alla som publicerats. Även i detta sammanhang är det ändå så att de flesta ägt rum i samband med vår verksamhet i Uppsala eller Stockholm.

Vid bearbetningen av allt detta material har mönster bildats där konturerna av olika förutsättningar för vad som utmärker en bra forskningscirkel framträder. Precis som i annan kvalitativ analys har arbetet med det empiriska materialet genererat tänkbara, mer generella kategorier som sedan i sin tur prövats mot empirin. Genom att vi nu haft tillgång till och möjlighet att analysera ett rikhaltigt och mångfasetterat material har vår förståelse successivt nyanserats och fördjupats. En preliminär bild av något som skulle kunna betecknas ”den ideala forskningscirkeln” har härigenom blivit möjlig att skissa.

Vi har emellertid inte nöjt oss med detta utan velat validera denna bild mot vad som framkommit i annan forskning om verksamheter av liknande karaktär. I detta andra steg görs jämförelser med de teoretiska utgångspunkterna i andra forskningstraditioner som fokuserar på motsvarigheter till väsentliga funktioner i forskningscirkeln. *I del II* redovisar vi alltså ett slags jämförande analys där viktiga aspekter av forskningscirkelverksamheten betraktas mot bakgrund av forskning om vuxenutbildning, forskning om reflekterande praktiker och lärande i arbetet samt aktionsforskning och deltagarorienterad forskning.

I del III redogör vi för vår kritiska granskning av de sammanhang – skolan och högskolan – som sätter ramarna för vad som skulle kunna vara möjligt att åstadkomma med forskningscirkelar i skolan. Den fråga vi ställt oss är i vilken utsträckning en verksamhet som forskningscirkelar med dess öppna och kritiska kunskapsökande passar i dessa miljöer. Vi har därför tagit upp både tidigare och aktuell forskning som framför allt visar på problematiska aspekter. Mot denna bakgrund diskuterar vi vilka möjligheter som trots allt finns.

De ovannämnda tre stegen har tillsammans inneburit att vi med frågan om forskningscirkelanvändning i skolan i bagaget har vidgat perspektivet åt en rad olika håll. Vi har då inte kunnat undvika att reflektera över möjligheten att finna ytterligare, mer specifikt pedagogiska teoretiska grunder för forskningscirkeln och liknande verksamheter. I *en fjärde del* av vårt arbete redovisar vi därför intressanta teoretiska perspektiv och resonemang hos tre framträdande pedagogiska förgrundsgestalter under senare hälften av 1900-talet, nämligen Albert Bandura, Jerome Bruner och Paulo Freire. Det finns naturligtvis många andra som det skulle vara möjligt och fruktbart att anknyta till, men vi ser detta som en början.

I ett *avslutande avsnitt* drar vi slutsatser från vår stegvisa kritiska granskning om förutsättningar för forskningscirkelar i skolan.

Del I: Samlade erfarenheter av forskningscirklar

Nedan tecknar vi i del 1 först en bakgrund om forskningscirkeln. Den inleds med en kort historik över forskningscirkeln som begrepp och företeelse och följs av en beskrivning av vad som kännetecknar den i olika avseenden. Därefter redogör vi för en rad exempel på forskningscirklar i olika sammanhang och redovisar vidare vad forskningen om forskningscirklar hittills kommit fram till. I ett avslutande kapitel diskuterar vi vilka slutsatser som kan dras utifrån ett resonemang om den idealtypiska forskningscirkeln.

Historik

På sätt och vis är forskningscirkeln en ganska ny ”uppfinning”, men den kan också ses som en särskild form av studiecirkel, där forskare medverkar. Forskningscirkeln bygger alltså på och anknyter till en gammal bildningstradition inom den svenska arbetarrörelsen och fackföreningsrörelsen, där studiecirkeln är en viktig del. Med rötter långt tillbaka i förra seklet utvecklades den svenska studiecirkeltraditionen i början av 1900-talet och blev ett betydande inslag i folkrörelsernas framväxt. Under de senaste decennierna har emellertid innehållet i många studiecirklar förlorat sina ursprungliga syften och ideal (jfr Borgström, Gougoulakis & Höghielm 1998). Forskningscirkeln kan därför delvis ses som ett sätt att återuppliva och vidareutveckla en bildningstradition, men den kan också betecknas som en kvalitativt annorlunda verksamhet med sin starka koppling till forskning.

Det finns också och har funnits liknande aktiviteter på många håll utan att de alltid har fått någon särskild benämning (se t ex Härnsten 1991, ss 13-14, 35-37). Den speciella form som idag kallas forskningscirkel utvecklades i sitt särskilda sammanhang vid Lunds universitet under senare delen av 70-talet.

Den omfattande arbetsrättsliga lagstiftningen under sjuttioalet ledde bland annat till att fackföreningarna började intressera sig för de kunskaper som finns inom högskolan. Vid Lunds universitet anordnades en rad högskolekurser för fackligt förtroendevalda. I samband med dessa kurser fann man både bland universitetets lärare/forskare och fackligt aktiva att det fanns behov av diskussioner och idéutbyten i andra och mer flexibla former. Detta ledde till att forskningscirkeln utvecklades som en samarbetsform och en mötesplats.

Forskningscirkeln som begrepp myntades av Karl-Axel Nilsson i samband med en utvärdering av utbildningar som bedrevs vid Lunds universitet läsåret 1976/77 för fackligt förtroendevalda. Ursprungligen användes begreppet forskningsanknutna studiecirklar eftersom verksamheten bestod av ett slags högskolekurser förstärkta med studiecirklar. Tanken var att "en mer konstruktiv arbetsform skulle kunna åstadkommas om forskare medverkade i studiecirkeln utan att fylla den traditionella lärarens plikter" (Nilsson 1990, s 71). De första forskningscirkelarna startade sedan 1978 som ett led i en försöksverksamhet. Nilsson beskriver själv forskningscirkeln så här:

"Den nya försöksverksamheten med forskningscirklar var således ett led i att organisera och utveckla kunskapsutbytet mellan forskare och fackligt aktiva. Forskningscirkelarna skulle kunna användas för varierande syften. De problem cirkelarna valde att arbeta med kunde vara allmänt formulerade och därmed ha kursliknande karaktär. Forskningscirkelarna erbjöd också möjligheter att målinrikta studierna i förhållande till det fackliga arbetet. Här skulle man kunna hämta kunskaper både för omedelbara fackliga aktioner och framåtsyftande fackliga utredningar. Från universitetet hämtades forskare som intresserade sig av och hade sakkunskap om cirkelns problemområde. Primärt tänktes deras medverkan få en forskningsinformerande funktion." (a a, s 73)

Forskningscirkelns framväxt beskrivs oftast i enlighet med ovanstående version. Ungefär samtidigt pågick det emellertid verksamheter med liknande utgångspunkter på andra håll. Så till exempel initierade Jan Holmer 1977 i samarbete med en rad

andra forskare vid Göteborgs universitet och vid Chalmers tekniska högskola studiecirklar och annan utbildning tillsammans med varvsarbetare på Götaverken. Dessa utbildningsaktiviteter beskriver och analyserar Holmer (1987) ingående i sin avhandling ”Högre utbildning för lågutbildade i industrin”. Samarbete mellan forskning och arbetsliv av det här slaget var heller inte något unikt för Sverige. I Västtyskland förekom redan tidigare försök med fackligt initierat samarbete med forskare (se t ex Negt 1974). Mycket av det som idén med forskningscirklar är ett uttryck för låg alltså i tiden och liknande verksamheter fanns. Ändå är forskningscirkeln unik genom den enkla men bärkraftiga tanken att återknyta till och bygga på den långa svenska studiecirkeltraditionen och samtidigt vitalisera och stärka den genom kopplingen till forskning genom medverkan av forskare. Denna koppling innebär bland annat att cirkelarna också kan initiera ny forskning och/eller vara en del i forskningsprojekt, vilket vi återkommer till längre fram.

Från början förekom forskningscirkelarna enbart i fackliga sammanhang. Det var i samarbetet mellan högskola och fackföreningsrörelse som denna form av cirklar spreds – framför allt i Sydsverige och sedan i Värmland och i Mellansverige (med Uppsala universitet som spridningscentrum) men även på andra håll i landet. Så småningom började forskningscirklar förekomma även i andra sammanhang och kan idag sägas vara en etablerad företeelse i Sverige.

Den enkla utgångspunkten att fokus för en cirkels arbete bestäms av deltagarna har gjort att spännvidden varit stor när det gäller inriktning, ambitionsnivå och innehåll. I forskningscirklar har man kunnat behandla så vitt skilda frågor som kommuners, regioners eller branschers utvecklingsmöjligheter, arbetsmiljöproblem på olika arbetsplatser, arbetsorganisation och verksamhetsutveckling, yrkesgruppers tysta kunskaper etc. Lars Holmstrand och Kjell Haraldsson (1999) urskiljer tre huvudtyper av forskningscirklar: å ena sidan de som handlar om arbetsplatsen och yrkeskunnandet, å andra sidan de som är mer strategiska eller övergripande, samt slutligen en mellannivå som handlar om organisations- eller verksamhetsutveckling.

Forskningscirkeln har även rönt internationell uppmärksamhet, bland annat i samband med internationella konferenser om samarbetet mellan universitet och fackliga organisationer (vid Ruskin College i Oxford 1991, se bland annat Holmstrand 1993, Danvind och Mörtvik 1993), om Learning and Research in Working Life i Lund 1994 och i Steyr, Österrike 1996 (se Holmstrand et al 1994, Holmstrand och Härnsten 1996, Stensby 1996) samt vid en EU-konferens om "Co-Operation Research – Working Life on the Threshold of the 21st Century" i Kalmar 1997 (se Holmstrand och Lundh 1997).

Även i samband med internationellt forskningssamarbete och i internationella kontakter av olika slag har vi publicerat artiklar om forskningscirkeln (på engelska, spanska, tyska, finska; se Härnsten 1994, Holmstrand och Härnsten 1994, Vulliamy, Goedhard, Härnsten, Holmstrand, & van Waart 1996, Holmstrand och Härnsten 2002).

Forskningscirklar har på senaste tiden startats utanför Sverige i Spanien och södra och norra England (inom ramen för SUNREG, ett EU-projekt, se SUNREG 1998). I Chile har projekt och verksamheter startats som delvis inspirerats av de svenska erfarenheterna (se Holmstrand och Härnsten 1994, Castro 2001).

Allmänt om forskningscirklar

Forskningscirkeln beskrivs oftast som en mötesplats – ett forum – där det sker ett organiserat kunskapssökande och en kunskapsutveckling i samverkan mellan alla deltagare. Cirkeln utgår från ett gemensamt problem som belyses så allsidigt som möjligt för att på så sätt öka kunskapen om det. Det är det gemensamma problemet och den gemensamma kunskapsstillväxten som är i fokus. Arbetet med alla inblandades bidrag i form av olika erfarenheter och kunskaper innebär att något nytt skapas, en kunskapsmassa som inte kan bildas varken i enbart praktiken eller inom forskningen. Själva begreppet forskningscirkel har sina rötter inom svensk folkbildningsverksamhet och har också vissa

likheter med kulturcirkel (Freire 1977). Enkelt uttryckt kan en forskningscirkel beskrivas som en *studiecirkel* där också en eller flera *forskare* ingår. Bertil Lundberg och Bengt Starrin (1990) beskriver på liknande sätt forskningscirkeln som ”...en arena där forskare och praktiker möts för att med sina respektive kunskaper och kompetenser tillsammans ge sig i kast med en problemställning som av cirkeldeltagarna uppfattas som angelägen” (s 50). Forskningscirkeln handlar alltså om att studera detta problem och att försöka förstå det bättre.

Avsikten är inte att forskningscirkeln direkt ska kunna lösa något problem utan snarare så allsidigt som möjligt belysa det och därigenom öka kunskaperna om det. Detta kan naturligtvis i sin tur leda till att en bättre grund för handling skapas och kan stimulera till att åtgärder av något slag faktiskt vidtas (vilket emellertid normalt inte hör till själva forskningscirkelns uppgift, se t ex Holmstrand & Härnsten 1993, Härnsten 1991, Härnsten 1997 och Härnsten & Holmstrand 1995). Det kan också betyda att nya forskningsprojekt initieras, till exempel i form av gemensamma deltagarorienterade projekt.

Som ovan nämnts finns det en stor variation i fråga om vad forskningscirkelarna kommit att handla om. De kan gälla allt ifrån konkreta och avgränsade frågor (rörande t ex arbetsmiljön på en arbetsplats eller för en yrkesgrupp) till frågor på en helt övergripande nivå (t ex om den offentliga sektorns problem eller en kommuns utvecklingsmöjligheter i ett krisläge). Med detta följer också att arbetssättet varierar beroende på forskningscirkelns inriktning.

De kunskapsresurser som framför allt kommer till användning är för det första (1) deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter och (2) de kunskaper om problematiken i fråga som den deltagande forskaren har (d v s relevanta kunskaper utifrån sin egen forskning). Vidare kan (3) forskarens ”forskarkompetens”, d v s allmänna förmåga att strukturera och systematiskt arbeta med ett problem vara till stor nytta. I forskarens kompetens ligger också ett kritiskt granskande förhållningssätt. Inte sällan kan (4) andra forskares (eller experters) kunskaper också behövas

och det är då den kontinuerligt medverkande forskarens uppgift att använda sina kontakter och sin kännedom om forskningsvärlden för att finna lämpliga forskare att inbjuda till cirkeln.

Vad kan en forskningscirkel bidra till?

Under de år som forskningscirkel nu funnits har flera forskare formulerat synpunkter på vilka syften en cirkel kan ha och vilka funktioner den kan fylla. Lundberg & Starrin (1990) pekar till exempel på att den kan vara inriktad på (a) forskningsinitiering, (b) problemlösning, (c) forskningsinformation, (d) kompetensutveckling eller (e) ingå som ett inslag i forskningsprojekt. Flera motiv kan säkert också förekomma i olika blandningar i en och samma forskningscirkel.

Gunilla Härnsten (1991) skiljer mellan följande fyra funktioner som en forskningscirkel i varierande grad och kombination kan fylla. (1) Den kan ge vuxenutbildning (som äger rum inom cirkeln och som cirkelns verksamhet kan stimulera deltagarna att ta del av även utanför cirkeln), (2) Den kan innehålla förmedling av forskningsinformation, (3) Den kan verka demokratiserande (genom att fler deltar i kunskapsutbyten och diskussion), (4) Den kan bidra med nya kunskaper och perspektiv för forskningen och inte minst stimulera till ny forskning.

Marianne Svenning (1990) pekar på tre mer övergripande aspekter där forskningscirkeln som arbetsform kan bidra, nämligen: (a) demokratisering av arbetslivet, (b) jämställdhetsarbete och (c) kompetensutveckling och kunskapsutbredning.

Åke Svenstam (1990) beskriver arbetet i forskningscirkeln som "en emancipatorisk process där deltagarna fungerar som 'barfoforskare' ". Han framhåller att det också finns en tydlig "aktionsinriktning" mot att "förbättra förhållanden för stora grupper i arbetslivet eller i samhället". Svenstam påpekar vidare att forskningscirkeln (så som den förekommit i Lund) inte är något enhetligt begrepp.

En hel del av den verksamhet som äger rum i en forskningscirkel kan förstås som forskningsanvändning. Det finns mycket som tyder på att forskningscirkelmodellen är ovanligt gynnsam när det gäller att föra ut forskning så att den verkligen tas emot av avnämarna och införlivas med deras egna kunskaper. Här efterfrågar deltagarna aktivt kunskaper som bland annat kan tillföras från i sammanhanget relevant forskning. Det gäller ju frågor som verkligen angår dem och som de t o m engagerat sig i en forskningscirkel för. För högskolans del innebär det då också att fullgöra den så kallade tredje uppgiften som inte minst innebär en skyldighet att informera om den forskning som sker och de forskningsresultat som erhållits. Arbetet i forskningscirkel är också ett sätt att stärka forskningen genom att dels idéer och uppslag till vidare forskning kan hämtas därifrån, dels befintliga forskningsresultat möter praktiken och utmanas i ett annat sammanhang än det inomvetenskapliga.

Forskningscirkeln framstår alltså framför allt som en modell för samarbete, möte, mellan forskare och praktiker av något slag. I mötet äger en ömsesidig kunskapsöverföring rum och olika kunskaper kan kontrastera mot varandra och utmana förenklade eller smala perspektiv. Denna ömsesidiga påverkan innebär i sig också ett slags demokratisering genom att fler deltar i kunskapsbildningen. Det öppna, kritiskt ifrågasättande men samtidigt konstruktiva förhållningssätt till kunskaper som kan förekomma i forskningscirkel utgör en väsentlig grund för utveckling av vad vi har kallat demokratiska kunskapsprocesser (Holmstrand och Härnsten 1995, 1996, Holmstrand 1997, Härnsten 2001).

En i vissa sammanhang viktig poäng med forskningscirkel är att arbetet dokumenteras och publiceras i någon form av rapport. Det blir därigenom offentligt och uppmärksammas på ett helt annat sätt. Forskningscirkeln är alltså en verksamhet som i likhet med annan högskoleverksamhet – undervisning och forskning – är offentlig. Detta kan ha stor betydelse när det till exempel gäller att synliggöra så kallad tyst kunskap hos grupper i arbetslivet som annars har mycket svårt att göra sina röster hörda. Just möjligheten att offentliggöra resultaten av arbetet i

en forskningscirkel skiljer för övrigt denna på ett principiellt viktigt sätt från andra liknande aktiviteter.

Om arbetsättet

Varje forskningscirkel är unik och utmaningen ligger i att kunna finna sina egna arbetsformer. Några givna regler för hur arbetet ska organiseras existerar således inte, utan det är varje forskningscirkels ansvar att på bästa sätt lägga upp sin egen verksamhet. Hur "den ideala forskningscirkeln" kan te sig formulerar vi i slutet av detta kapitel, efter genomgången av ett antal exempel och tidigare forskning inom området. Här ger vi därför endast en mera översiktlig beskrivning.

INLEDNING

"Ofta börjar arbetet i cirkeln med bestämning av den fråga som skall studeras, vilka resurser som finns samt av de arbetsformer som kan användas. Till forskningscirkeln kommer praktiker och forskare, var med sina kunskaper, färdigheter och insikter." (ALC 1990)

I inledningsfasen gäller det att börja lära känna varandra och utveckla tillit, vilket kan ta sin tid. Från forskarens sida är det viktigt att vara öppen och lyhörd för deltagarnas synpunkter. Det är vanligt att det går åt en hel del tid till att närmare beskriva och precisera det problem som forskningscirkeln ska arbeta med. Forskarens roll i detta sammanhang blir huvudsakligen att vara till hjälp genom att lyssna, att strukturera diskussionerna o dyl. Här kan det vara lämpligt att forskaren försöker komma åt deltagarnas egna erfarenheter av och synpunkter på den problematik cirkeln ska arbeta med genom någon form av systematisk inventering. Ingrid Wahlund, TCO, pekade på att det inte alltid varit så lätt att snabbt hitta fungerande samarbetsformer, även om ramarna funnits:

”Samarbetet mellan fack och forskare är dock någonting relativt nytt. Det har därför i många fall tagit en viss tid att finna lämpliga former för samarbetet. I några fall har detta steg i arbetet inneburit olika svårigheter. De fackliga företrädarna kan t ex ibland ha haft alltför stora förväntningar på arbetets snabba och praktiska betydelse. Samtidigt kan forskarna i vissa fall från början ha saknat djupare kunskap om såväl den verklighet man studerar som de fackliga organisationernas arbetsvillkor. För att skapa förutsättningar för ett fruktbart samarbete mellan fack och forskare är det därför viktigt att ge sig god tid att lära känna varandra och att överbrygga skilda verklighets- och begreppsklyftor.” (Wahlund 1990, s 5)

Dessa svårigheter verkar vara generella och gäller inte bara mötet mellan forskare och fackliga deltagare. På ett sätt handlar forskningscirkelns därför om att försöka överbrygga en (ibland stor) klyfta mellan två olika världar. Inte sällan finns på ömse håll mer eller mindre orealistiska förväntningar och fördomsfulla eller överdrivna föreställningar om varandra. Det är därför viktigt att eftersträva ett samarbete på lika villkor och utgå från att båda parter har mycket att lära sig av varandra.

ARBETSGÅNG

Ofta fungerar forskaren som cirkelledare i bemärkelsen att ansvara för att fördela ordet och se till att cirkelns arbete drivs framåt. Det förekommer emellertid också, särskilt när forskningscirkeln formellt är organiserad som en studiecirkel i något studieförbunds regi, att någon av de övriga deltagarna tar rollen som cirkelledare. Ibland för man minnesanteckningar vid cirkelträffarna vilket kan vara en uppgift som faller på forskarens lott även om andra ansvarsfördelningar också förekommer.

Det är vanligt att deltagarna gör egna kartläggningar av något slag eller att forskaren läser in viss litteratur och redogör för innehållet för cirkeln. Många forskningscirkelns innehåller inslag av systematiska undersökningar som genomförs av deltagarna.

När det gäller medverkan av andra forskare vill vi understryka att de problem forskningscirklar sysslar med ofta är så komplexa att det är naturligt att kunskaper från flera olika områden behövs för att man ska få en rimlig belysning. Det är alltså ibland nödvändigt att hämta "gästforskare" till cirkeln från ett antal olika discipliner eller områden. I princip finns det inga begränsningar (annat än ekonomiska och praktiska) för vilka eller hur många forskare som kan inbjudas till en forskningscirkel.

Det finns således en eller flera forskare med i cirkeln som kan bidra till att kritiskt granska och analysera såväl deltagarnas egna föreställningar som eventuella forskningsresultat som används i arbetet. Ingenting är förutbestämt och inget i förväg uttalat kriterium gäller för vad deltagarna förväntas åstadkomma. Verksamheten i en forskningscirkel är alltså deltagarstyrd.

Tidigare forskning på området

Forskningen om forskningscirklar är ännu så länge inte särskilt rikhaltig trots att cirklarna använts för att belysa en mångfald olika både intressanta och aktuella problem i en rad olika sammanhang och med medverkan av ibland mycket kvalificerade forskare. Även om forskare har skrivit om forskningscirkeln och ofta uttalat mycket goda omdömen om den så finns det inte så många systematiska empiriska undersökningar. Den mesta energin för de forskare som är engagerade inom området har gått åt till själva deltagandet i cirklar och till att skriva rapporter som huvudsakligen utgör ett slags dokumentation av arbetet i cirklarna. Vad som egentligen sker i forskningscirklarna och vad som kännetecknar denna verksamhet finns det alltså mest anekdotiska beskrivningar av.

Visserligen är det en oklar gränsdragning mellan sådana beskrivningar och mer systematisk empirisk forskning, men vi begränsar oss i följande genomgång till arbeten som har en uttalad ambition i riktning mot att undersöka forskningscirkeln som företeelse. Vi gör inga anspråk på att vara heltäckande i vår genomgång och inriktar oss framför allt på arbeten som

behandlar forskningscirkeln ut pedagogiska eller liknande perspektiv. Andra disciplinära utgångspunkter eller perspektiv (statskunskap, socialt arbete) representeras till exempel av Conny Johannesson (1993) och Hans-Edward Roos (1997).

Redan kort efter modellens lansering gjordes en utvärdering av Lars Gunnarsson och Maja-Lisa Perby (1981) som efter en analys av ett antal forskningscirklar i Sydsverige kom fram till att *"forskningscirklar utgör en fruktbar metod i samarbetet mellan fackligt aktiva och forskare"* (s 111) och rekommenderade därför att de skulle kunna användas för facklig kunskapsuppbyggnad. De såg alltså modellen som en spännande och löftesrik konstruktion.

Några år och åtskilliga forskningscirklar senare anordnade dåvarande Arbetslivscentrum en konferens om forskningscirkeln med ett brett deltagande av forskare från hela landet med erfarenheter av att arbeta med detta slag av cirklar (se ALC 1990). Här finns ett antal artiklar som på olika sätt beskriver, kommenterar eller analyserar forskningscirkelmodellen. Inriktningen på dessa bidrag har framför allt karaktären av beskrivningar med utgångspunkt från egna exempel och erfarenheter av vad som kännetecknar forskningscirklar eller vad som principiellt är poängen med detta slag av verksamhet. En kort redogörelse för vad dessa forskare framhåller följer nedan. Det kan ju ses som en form av reflektioner från aktionsforskare.

Jan Holzhausen framhåller i inledningen att i forskningscirklar deltar praktiker och forskare "i ett gemensamt arbete för att utveckla ny kunskap". De kommer till cirkeln med sina respektive kunskaper, färdigheter och insikter, understryker Holzhausen. De definierar själva förutsättningarna för arbetet i forskningscirkeln och skapar ett gemensamt område till vilket man tar med sig sina kunskapsresurser.

Birgitta Eriksson (1990) beskriver en forskningscirkel inom ramen för TREFF-projektet (TRE-partsamverkan Forskare-Fack, mellan LO- och TCO-distrikten i Värmland och Högskolan i Karlstad). Hon pekar på att vissa gemensamma

drag finns hos forskningscirkelarna i Värmland. De bygger således på en ömsesidig respekt bland deltagarna för varandra och för varandras kunskaper och erfarenheter, en förändringsvilja samt ett pendlande mellan närhet och distans i arbetet med det problem som är i fokus.

Lars Holmstrand diskuterar i sitt bidrag forskarens förhållningssätt i forskningscirkeln och hävdar att det är av avgörande betydelse för hur utgången blir av det möte som här äger rum mellan två skilda världar med olika slag av kunskaper och perspektiv. Bidraget från Härnsten innehåller beskrivningar av och reflexioner kring två forskningscirkel med ”kvinnor inom kök och städ”, dvs kvinnor ”på botten av hierarkin”. Exemplet visar svårigheterna för kvinnorna att åstadkomma förbättringar, men pekar också på att cirkelarna stärkt deras kamplust och medvetenhet. Härnsten avslutar artikeln med att citera städerskorna som säger: ”vi är inte tysta längre nu när vi blivit medvetna”.

I bidraget av Anders Järnegren (1990) behandlas frågan om forskningscirkel och deras förhållande till lokalt utvecklingsarbete i arbetslivet. Han bygger på erfarenheter från fem cirkel inom olika områden. En slutsats är att forskningscirkeln i dessa sammanhang kan åstadkomma en kontextuell och lokalt förankrad kunskapsutveckling där forskarnas och övriga deltagares kunskaper integreras. Järnegren pekar vidare på att forskningscirkel erfarenhetsmässigt tillgodoser flera krav på vad som utifrån olika teoretiska utgångspunkter kan ställas på ”en arena för fri och obunden ’dialog’”. Avslutningsvis framhåller han att forskningscirkeln utgör ”en ytterst flexibel arbetsform” som ger möjligheter för alla berörda parter att delta.

Bertil Lundberg och Bengt Starrin (1990) ger i sin artikel en översikt av hur forskningscirkel, med inspiration från Skåne, började användas i Värmland och utvecklas i olika sammanhang. De pekar på flera möjliga syften med en forskningscirkel: forskningsinitiering, problemlösning, forskningsinformation, kompetensutveckling och inslag i forskningsprojekt. De beskriver den som ”mer en mötesplats än en metod” och som en arena ”där forskare och praktiker möts, för att med sina respektive kunska-

per och kompetenser ge sig i kast med en problemställning som av cirkeldeltagarna uppfattas som angelägen”. (s 50)

Lundberg och Starrin kommenterar bland annat frågan om initieringen av cirkeln och i vilken utsträckning cirkeln själv kan bestämma sin inriktning. De menar att det är en utopi att kunskapsstörstande människor spontant initierar en forskningscirkel och gemensamt bestämmer sitt problem. Det behövs alltid någon form av förarbete och ”någon form av fördefinition av cirkelns tema”. Men det är enligt Lundberg och Starrin viktigt att den inte är för snäv och att den ger utrymme för cirkeln att sedan närmare bestämma sin egen inriktning.

Marianne Svenning (1990) beskriver två forskningscirkel med kvinnor på arbetsplatser med olika slag av arbetsmiljöproblem. Hon framhåller cirkelnas betydelse för deltagarna som upplevde ”att deras kunskaper och erfarenheter faktiskt hade ett värde” (s 81). Som forskare anser hon sig ha fått del av ”inträngande kunskap” om de berörda kvinnornas arbetsliv som hon knappast skulle kunna få på annat sätt. Svenning understryker också att forskningscirkeln i ett forskningspolitiskt perspektiv kan betraktas som en demokratisering av forskningen.

Härnsten (1991 och 1994a) är det första vetenskapliga arbetet som på allvar behandlar forskningscirkelns pedagogiska rötter och pedagogiska kännetecken. I detta arbete granskas bland annat forskning om och diskussioner av forskningsinformation, vuxenundervisning och studiecirkeln. Av denna genomgång framgår att man inte inom någotdera området uppnår de mål som ursprungligen satts. Utifrån den forskning som hittills bedrivits om forskningsinformation står det klart att någon metod att överföra ”vetenskaplig kunskap” knappast förekommer. Problemet handlar både om formen för kunskapsställägnande och om innehållet i det som ska förmedlas. I ett samhälle som gör anspråk på att, åtminstone till vissa delar, vara demokratiskt borde det då vara angeläget att på allvar börja ställa frågor kring forskning och forskningsinformation. Dessa frågor är: Vilken kunskap är viktig att förmedla till vem och varför? I en förlängning handlar det också om: hur?

Från forskning om vuxenundervisning konstaterar Härnsten att stora fördelar verkar finnas med utbildning som är nära knuten till arbetsplatsen. För att verksamma inlärningssituationer ska kunna uppstå är det då viktigt att lägga märke till att det inte kan handla om arbetsgivarstyrd utbildning, vilken oftast handlar om att anpassa arbetskraften till förändringar som är baserade på kortsiktiga ekonomiska intressen. Från fackligt håll måste strategin i stället innebära att utarbeta en plan där undervisningen tar sin utgångspunkt i medlemmarnas verklighet. En sådan strategi svarar också mot ett mera långsiktigt samhälls-ekonomiskt intresse.

Idén med studiecirkeln som forum för kunskapstillväxt har funnits länge men har ibland missbrukats och fogats in i stela sammanhang. Ett återupprättande av en form för folkbildning där det verkligen handlar om att sätta ord på sina erfarenheter och låta vardagskunskaper ligga till grund för generell förståelse av tillvaron efterlyses inom folkbildningssammanhang.

Härnsten slutar sin genomgång med att konstatera att det inom alla de nämnda områdena, forskningsinformation, vuxenundervisning och studiecirkelverksamhet, krävs en vitalisering för att de ursprungliga och grundläggande intentionerna ska kunna förverkligas. Behoven av former och sammanhang där synen på kunskap inte är för snäv framstår tydligt.

I ett antal artiklar i olika sammanhang beskrivs och analyseras forskningscirkeln i mer översiktlig och komprimerad form (Holmstrand 1986, 1992, 1993; Holmstrand och Härnsten 1992, 1993, 1994, 1996; Holmstrand, Lindström, Löwstedt och Englund 1994; Härnsten 1994b). Flera av dessa är bidrag till internationella konferenser, där de utgjort uppmärksammade inslag.

Några mindre arbeten har gjorts på senare tid där olika aspekter av forskningscirkelns funktion systematiskt studerats. Rickard Bracken och Kjell Lindström (1993) redovisar en studie av två cirklar i Gävle kommun med hjälp av observationer och enkäter till deltagarna i slutet av varje träff. Trots att förutsättningarna för cirkelns arbete inte var idealiska och cirkelns enda hade

vardera fem träffar konstaterar de att arbetet under träffarna fungerade väl i en rad avseenden. De utmärktes således av ”en hög grad av delaktighet, samverkan, meningsfullhet, verklighet-sanknytning, aktivitet och trygghet”. Samtidigt pekar Bracken och Lindström på ”svårigheter i kommunikationen mellan forskare och deltagare då de teoretiska och praktiska perspektiven skall mötas” (s 59). I bästa fall kan dock ett samtal äga rum på lika villkor där alla parter tillför något. Detta förutsätter, menar författarna, ett engagemang och en vilja att ta till sig övriga deltagares synpunkter. De pekar också på att forskningscirkelformen ställer krav på att deltagarna ska kunna arbeta på ett sätt som inte stämmer med mångas tidigare erfarenheter från skola och utbildning och den innebär också en betydande arbetsinsats.

Bracken och Lindström framhåller att forskningscirkelns obundna form även ställer en rad krav på forskaren, som bör vara ”mångkunnig”:

”Forskaren måste för det första kunna redogöra för nyttan med forskningsbaserad kunskap och samtidigt avdramatisera den i syfte att uppmuntra till eget kritiskt tänkande och ifrågasättande. Formen kräver vidare lyhördhet och analytisk förmåga för att kunna identifiera deltagarnas problemställningar. Diskussionsformen kräver en social kompetens och en förmåga att lyfta fram strukturen i det sagda. Det skadar inte heller att vara en god föreläsare med förmåga att presentera olika teorier och resonemang vid rätt tillfälle och på rätt sätt.” (s 59)

I en intervjuundersökning med fackliga deltagare i en forskningscirkel om den offentliga sektorn och EG kommer Henrik Lundh (1995a) fram till att teoretisk och praktisk kunskap möttes och tillsammans sökte ny kunskap: ”Två olika perspektiv knöts samman och berikade varandra” (s 40). Han konstaterar att deltagarna upplevt att de varit aktiva, de hade fått söka sin kunskap själva och de tyckte att det fanns en frihet i hur arbetet kunde utformas. På det hela taget redovisas en mycket positiv inställning från deltagarnas sida till verksamheten i cirkeln. Lundh ger den fyndiga beteckningen ”perspektivknut” till forskningscirkeln och pekar på att det är olika perspektiv” som knyts samman för att berika varandra”.

En intervjustudie av forskare som medverkat i ett antal forskningscirkel har rapporterats av Ulrika Schüldt (1996). Bilden av forskningscirkeln utifrån forskarnas erfarenheter bekräftar att det finns en rad gemensamma kännetecken för denna typ av verksamhet oavsett forskarnas olika bakgrund och cirkelns olika innehåll och inriktning. Vad är då det gemensamma?

Enligt denna undersökning har medverkan i forskningscirkelarna av forskarna upplevts som positiv i flera avseenden. Arbets sättet har uppskattats, forskarna har fått ökade kunskaper om förhållanden på olika arbetsplatser och om fackliga perspektiv. Vidare har de ibland kunnat ta del av annars svåråtkomlig så kallad tyst kunskap från deltagarna. Samtidigt har, framhåller Schüldt, arbetet i cirkelarna också medfört att ibland delvis påfrestande krav ställts på forskarna. Det gäller bland annat inledningsfasen när inriktningen på cirkelns arbete fortfarande kan vara oklar och den fria formen generellt som hela tiden ställer forskningscirkelns deltagare inför valsituationer. Hon framhåller att forskarens roll i forskningscirkeln för henne framstått som ”alltmer komplex” och rekommenderar att forskaren till sin hjälp har tillgång till en ”stödperson” utanför cirkeln med erfarenhet av att arbeta i forskningscirkel.

Bertil Lundberg (1997) beskriver forskningscirkeln utifrån ett empowermentperspektiv som ”en grupp människor som på ett systematiskt sätt gemensamt bearbetar en problematik som är angelägen för dem själva” (s 56). Han lägger till att några kriterier är viktiga: att cirkelns kärna består av deltagare som har erfarenhetskunskap rörande den aktuella problematiken, att en forskarkompetent person tillför metodkunskap och gärna också teoretisk och ämnesmässig sakkunskap, att deltagarna själva bestämmer inriktningen på cirkelns arbete med sitt problem samt att cirkeln har ett demokratiskt arbetssätt. Lundberg påpekar också att forskarens ”personlighet, sociala begåvning, lyhördhet och andra liknande egenskaper” är av betydelse för i vilken utsträckning cirkeln kommer att fungera på avsett sätt.

”Ett mångsidigt verktyg” menar Lundberg att forskningscirkeln är, men i grunden syftar den till att utveckla kunskap för för-

ändring. Den är därigenom besläktad med den participatoriska forskningen (jfr Lundberg & Starrin 2001) och det finns ett uppenbart maktperspektiv i synen på kunskap och i inriktningen mot handling. Han fortsätter:

"I sin genuina, folkrörelseförankrade form är forskningscirkeln ett verktyg för de underprivilegierade – ett sätt för maktsvaga människor och grupper att stärka sin kontroll över de egna livsvillkoren."
(Lundberg 1997, s 63)

Lundberg tillägger att detta kräver respekt och ödmjukhet och att det en forskningscirkeln behöver är stöd och inte pekpinnar. Han framhåller att forskningscirkel behöver vårdas och "användas med förstånd". Det går visserligen, skriver han, att uppnå goda resultat "även om man inte bryr sig särskilt mycket om dess själ". Men med goda förutsättningar kan den uppnå "resultat, som kan te sig häpnadsväckande".

Som framgår av ovanstående är det alltså hittills i relativt begränsad omfattning som forskningscirkeln gjorts till föremål för mer systematiska forskningsinsatser. Den slutsats som ändå kan dras mot bakgrund av de samlade erfarenheter som redovisats och den forskning som finns är att forskningscirkeln är en intressant arena för kunskapsmöten.

Till dessa mer direkta forskningsarbeten, dvs *forskning om* forskningscirkeln, finns det också värdefull kunskap inom de rapporter som skrivits i samband med specifika forskningscirkel. I dessa återfinns ofta mer eller mindre systematiska kartläggningar och analyser av respektive cirkel. Vi kan urskilja flera utförligt dokumenterade forskningscirkel där forskaren lagt ner ett stort engagemang i arbetet och där det finns noggrann dokumentation från cirkelträffarna och analyser av kunskapsprocessen.

Forskningscirkeln med skolledare som är kvinnor beskrivs och analyseras i Britta Wingårds doktorsavhandling "Att vara rektor och kvinna" (se Wingård 1998). Viktiga delar av det empiriska underlaget består förutom av beskrivningar av träffarna i cirkeln av intervjuer av livshistoriekaraktär med deltagarna.

Forskningscirkeln får här betraktas som en ram eller en allmän uppläggning av den studie kring vad det innebär att vara kvinna och skolledare som redovisas i avhandlingen. Intervjuerna med deltagarna i cirkeln kan på sätt och vis ses som en kvalitativ metod som används för att utvidga och fördjupa det empiriska underlaget. Men inriktningen på cirkeln betyder också att deltagarnas reflektion kring sitt liv och sin yrkesroll fokuseras och att både kunskapsprocessen i cirkeln och deltagarnas kunskapssyn ingående analyseras. Avhandlingen får avgjort betecknas som exempel på en kvalitativt inriktad forskningsansats där forskningscirkeln som mötesplats möjliggjort denna typ av deltagarorienterad studie.

Ett annat exempel är forskningscirklar som bedrivits med en lärargrupp och ett arbetslag vid en grundskola i Mellansverige (Siljehag & Härnsten 1998). Cirkelarna handlade huvudsakligen om åldersintegrering och om olika personalkategoriernas bidrag i ett arbetslags utveckling. I rapporten framstår processen i de båda cirkelarna väldigt tydligt. Den dokumentation som Eva Siljehag gjort av händelseförloppet och som i rapporten återges i förkortat skick ger en bra utgångspunkt för att ge exempel på och diskutera vad som kan ske i en cirkel. Det framgår till exempel att det är en särskild konst att kunna fungera som cirkelledare och samtidigt ansvara för dokumentationen. Det är en arbetsam uppgift att både vara lyhört lyssnande, analyserande och sammanfattande, eftertänksam i fråga om vart processen är på väg osv och samtidigt föra anteckningar (jfr också Eliasson 1995). I Siljehags fall har korta noteringar under gruppens sittning kombinerats med att snabbt sammanfatta både innehållet och processen direkt efter träffen. Hittills har inte särskilt många cirklar dokumenterats på detta sätt.

Även de rapporter som bildar underlag för det följande avsnittet "Forskningscirklar, exempel och erfarenheter" innehåller ett slags forskning i sig. I dessa rapporter redovisas såväl arbetsprocessen i cirkelarna som deltagarnas synpunkter på och behållning av arbetet. Inte så sällan finns också teoretiska analyser inbakade i det som skett inom ramen för cirkelarna, liksom sådana analyser som gjorts efteråt av deltagande forskare.

Forskningscirklar, exempel och erfarenheter

Förra avsnittet innehöll en genomgång av den forskning som gjorts kring forskningscirklar. Vårt kriterium har där varit förekomsten av en vidare distans från den eller de cirklar som varit utgångspunkten för analysen. I detta avsnitt gör vi en tämligen omfattande beskrivning och analys av ett antal forskningscirklar som ägt rum under en period av cirka 20 år. Eftersom de flesta rapporter som blivit resultat av dessa cirklar har skrivits av forskare utgör de i sig också en slags forskning. Även om tyngdpunkten ligger på att dokumentera det som skett i respektive cirkel ingår självklart också analys och tolkningar av såväl innehåll som process. Eftersom arbetet i en forskningscirkel i sig är ett kunskapsarbete, på delvis nya sätt, innebär också själva dokumentationen ett kunskapstillskott för forskningen. Ofta har också forskaren eller, som i flera av exemplen vi ger, forskarna i efterhand gjort ytterligare teoretiska analyser som ingår i rapporterna.

Presentationen här visar på den mångfald av områden som forskningscirkeln använts inom. Den ger också en bild av hur förändringar i samhällsklimatet påverkat möjligheterna att arbeta med forskningscirklar i olika sammanhang. Slutligen framkommer också dessa förändringars betydelse för i vilka sammanhang cirklar kommit att bildas och på vilket sätt de kunnat utformas. Vi delar in vår framställning i tre avsnitt. De exempel som finns i de två första har vi särskilt valt med tanke på att skildra variationen och att kunna belysa möjligheter likaväl som svårigheter och risker med olika förfaringssätt. När det handlar om forskningscirklar i skol- eller utbildningsvärlden har vi gått mer systematiskt tillväga. Där har vi sökt på Internet, frågat runt på de institutioner där vi väntat oss att det finns exempel och under ett års tid haft alla tentakler ute. Ändå är det ganska få exempel vi funnit och kunnat ta del av. Samtliga cirklar som vi fått något skriftligt från är medtagna i rapporten. Ytterligare ett par har vi fått vetskap om genom de som ansvarat för cirkelarna, men inte fått tillgång till skrivet material. Ytterligare någon eller några cirklar har startats men inte resulterat i någon rapport från ansvarig forskare eller cirkelgrupp. Detta betyder

att det visst kan finnas fler forskningscirklar eller forskningscirkelliknande verksamheter i eller i anslutning till skolvärlden. Efter vad vi kan förstå har de emellertid i så fall inte dokumenterats mer offentligt.

Den första gruppen av cirklar vi tar med är sådana som vi ser som bra exempel på de ursprungliga intentionerna. Vi börjar med en cirkel som var bland de första forskningscirklarna i Mellansverige med Uppsala universitet som samarbetspartner. Initiativet till denna cirkel, EG-cirkeln, som startade 1989, togs av ombudsmannen vid LO-distriktet i Uppsala, Sten Sandberg. Kontinuerligt medverkande forskare var Lars Holmstrand från pedagogiska institutionen. Till de cirklar som ägde rum inom ramen för samarbetet med fackliga organisationer hörde också forskningscirkeln med städerskor på Salberga, den med undersköterskor och en cirkel med fabriksarbetare som hade universitetet i Lund som samarbetspartner. Medverkande forskare i dessa cirklar var Gunilla Härnsten, Agneta Emanuelsson och Marianne Svenning.

Den andra gruppen består av cirklar som ingår i större projekt. Under en period höll idén om detta sätt att samverka mellan praktiker och universitet nästan på att försvinna. Ett sätt att hålla tanken vid liv var då att ingå i av andra delvis utformade projekt och pröva forskningscirkelns grundtankar där. Sådana exempel är projekten på två verkstadsföretag på Länsförsäkringar och projektet på Salberga specialistsjukhus.

En tredje grupp handlar om cirklar som ordnats i anslutning till eller i samverkan med skola/utbildning. Den första i detta sammanhang står litet för sig själv eftersom den också initierades av fackliga företrädare och ägde rum på föräldrars villkor. Därefter följer de exempel vi kunnat få fram rörande cirklar i skolan i vid bemärkelse.

Forskningscirkeln om ”Den offentliga sektorn och EG”

Bakgrunden till rubricerade forskningscirkel var arbetet i en av de första forskningscirkelarna i Mellansverige med Uppsala universitet som samarbetspartner. Den cirkeln, som startade på hösten 1984 (efter det att en uppdelning skett av den allra första forskningscirkeln, med en komplicerad utgångspunkt och alltför många både fackliga deltagare och forskare, i två olika cirklar) hade som tema ”den offentliga sektorn och privatiseringen”. Initiativet till såväl EG-cirkeln som den föregående togs av ombudsmannen vid LO-distriktet i Uppsala, Sten Sandberg. Även fackligt aktiva personer inom Kommunal (avdelningarna 27 och 34) och Statsanställdas förbund var med i diskussionerna och besluten att starta de nämnda forskningscirkelarna. Kontinuerligt medverkande forskare i båda dessa cirklar var Lars Holmstrand från pedagogiska institutionen.

INITIERING

Den första av de båda forskningscirkelarna med problem rörande ”den offentliga sektorn och privatiseringen” i fokus verkade under en lång period, från oktober 1984 fram till försommaren 1988, och bestod av sammanlagt 11 fackligt aktiva deltagare och en forskare (Lars Holmstrand). Som framgår av den sammanfattande rapporten från cirkelns arbete (se Holmstrand 1988) var det emellertid bara ”drygt halvdussinet personer som deltagit flitigt i cirkelns arbete”. Periodvis var det ganska glest mellan träffarna vilka som tätast ägde rum var tredje eller var fjärde vecka. Men eftersom arbetet pågick under lång tid hann vi med besök vid våra möten av inte mindre än dussinet olika forskare och andra för cirkeln intressanta personer.

Den fråga som cirkeln arbetade med var för deltagarna i många fall brännande aktuell. Det fanns när cirkeln startade exempel på privatiseringar av verksamheter som tidigare bedrivits i kommunal regi. Flera av deltagarna hade genom sina fackliga kanaler ingående kännedom om sådana erfarenheter, som tydligt pekade på en rad nackdelar med förändringen för såväl de

anställda som verksamheten i fråga. Samtidigt kunde de fackligt aktiva målande beskriva hur byråkrati och revirtänkande inom offentliga verksamheter kunde leda till befängda konsekvenser. Den rådande kritiken mot offentlig sektor för bristande effektivitet togs på allvar och det var i cirkelns diskussioner en öppen fråga om olika slag av privata alternativ kunde erbjuda fördelar.

Det var ett rikhaltigt underlag som ackumulerats som grund för cirkelns slutsatser som kärnfullt uttrycktes i titeln på den lilla rapport som sammanställdes: ”Den offentliga sektorn bör utvecklas – inte avvecklas!” (Holmstrand 1988). Här framhåller vi att om man gör ”noggranna och rättvisa jämförelser” mellan de offentliga och privata alternativen så är i princip privatiseringslösningarna alltid dyrare, särskilt på lång sikt, eftersom det finns ett mer eller mindre uttalat vinstintresse där. Vidare understryker vi med en ingående teoretisk diskussion som grund att marknadsekonomiska lösningar inte alls passar för den typ av välfärdstjänster som tillhandahålls inom den offentliga sektorn. En stor fördel med att verksamheter bedrivs i offentlig regi är också att de är föremål för demokratisk kontroll och insyn, vilket inte alls gäller inom den privata sfären. Men cirkeln framhöll även i sina slutsatser att brister i ändamålsenlighet och effektivitet inom offentlig sektor måste åtgärdas.

Forskningscirkeln om den offentliga sektorn och privatiseringen avslutade alltså sitt arbete i och med sammanställningen av nämnda rapport. Men temat om den offentliga sektorn hade varit engagerande för deltagarna och resultaten av cirkelns arbete hade diskuterats i de fackliga leden. När fokuseringen på höstens allmänna val passerat tog därför några av den tidigare cirkelns fackliga deltagare upp frågan om inte någon form av fortsättning borde övervägas.

Vid en träff på senhösten 1988 med några fackligt aktiva nyckelpersoner framkastades idén att en fortsättning på forskningscirkeln med anknytning till samma grundtema som tidigare skulle kunna inriktas på frågan om EG och den offentliga sektorn (Holmstrand 1990). Här ställdes även den provocativa frågan om EG skulle kunna ses som ”ett gigantiskt privatiseringshot”.

Efter en del förberedelser startade cirkeln i början av januari 1989 med sammanlagt (inklusive forskare) 12 deltagare, varav fem deltagit i den förra cirkeln och sju var nya. Eftersom deltagarna var fackligt förtroendevalda med vissa möjligheter att styra över sin arbetstid bestämde vi oss för att hålla cirkelträffarna under arbetstid.

Vid följande träff den 3 mars medverkade statsvetaren Jan-Olof Hagelin och gav oss en översikt av EG:s bakgrund, framväxt och organisation. Vi fortsatte under följande träffar med att ta del av aktuella skrifter om EG, bland annat ett par nyutkomna böcker och några tidskriftsartiklar. Under ett antal träffar ägnade cirkeln en stor del av tiden till att ganska ingående diskutera innehållet. Ofta föregicks diskussionerna av en översiktlig redogörelse av Lars Holmstrand eller någon annan deltagare.

Vid ytterligare några träffar drog vi nytta av vad externa medverkande hade att delge oss från sitt kunnande i EG-frågor eller vad vi kunnat ta del av vid seminarier, konferenser mm där olika experter framträtt. Åtskilliga av cirkelns deltagare bidrog med skriftliga eller muntliga referat av sådana expertsynpunkter.

Vidare samlade vi statistik och synpunkter om utvecklingen av den offentliga sektorn i länder som redan var med i EG (Danmark, England och Portugal) genom att tillskriva fackliga systerorganisationer. Diverse informationsskrifter från LO, utrikesdepartementet m fl liksom massmedias behandling av EG-frågorna hade vi också användning av. Inte minst ett TV-program om Norden och EG gav oss fruktbara perspektiv.

Efter noggranna förberedelser gjorde vi också en studieresa till Bryssel i april 1990 för att komplettera våra tidigare kunskaper med mer direkta intryck och intervjuer med vissa nyckelpersoner.

Det var ett rikhaltigt material och ett överflöd av information om EG som samlades in och bearbetades av forskningscirkeln. Under den avslutande fasen föll det på den deltagande forskarens lott att sammanställa och redovisa cirkelns arbete i form av en rapport. Ett antal träffar ägnades åt att diskutera olika utkast innan en rapport slutligen kunde färdigställas.

VAD KOM VI FRAM TILL?

Det här var ju till och med innan vi började tala om EU. Vi kallade det fortfarande EG. Så småningom skulle en folkomröstning hållas. Diskussionerna inom fackföreningsrörelsen skulle kanske kunna betecknas som trevande. Socialdemokraterna var fortfarande avvaktande. Det som framför allt framkom i cirkeln var en skeptisk hållning till ett svenskt medlemskap. Vi kunde helt enkelt inte finna några övertygande skäl till att gå med men desto fler allvarliga invändningar.

En slutsats vi drog angående den dittillsvarande debatten om EG var att den inte varit särskilt saklig utan i stort sett kännetecknats av en tämligen systematisk propaganda för en svensk EG-anslutning.

Vi fann det oroväckande att vi i Sverige harmoniserat mer än EG-länderna utan att en allsidig och saklig diskussion förts om vad EG står för och vad ett svenskt medlemskap skulle ha för konsekvenser. Vi konstaterade att EG dittills mest hade behandlats som en teknisk handelsfråga och att t ex den oerhört viktiga ideologiska dimensionen verkade ha tappats bort i sammanhanget.

Vidare förvånade det oss att några hållbara argument för att Sverige borde bli medlem i EG inte kunde urskiljas. Det vi också fann betänkligt var att frågan framställdes som så komplicerad att endast ett fåtal s k experter ansågs kunna förstå sig på den. Men det måste vara oerhört viktigt att göra en totalbedömning av vad ett eventuellt medlemskap skulle betyda för Sverige, menade vi. Och då kan vi knappast se det bara som tekniska angelägenheter som specialister ska hantera.

Våra slutsatser om EG handlade om att det var en motpart med delvis motsatta intressen och med grundidéer som i alla fall inte primärt är desamma som välfärdsstatens. Vidare fäste vi oss vid hur odemokratisk EG var till sin uppbyggnad och hur t ex inslag som lobbyverksamhet hade ett avgörande inflytande i beslutsprocessen.

När det gäller ett svenskt medlemskap i EG såg vi att det faktiskt redan hade skett en smyganpassning och att väldigt många av de svenskar som sysslade med EG-frågor tycktes ha blivit "EG-fierade", dvs de verkade leva i en värld för sig och hade fallit för locktonerna om det positiva och oundvikliga med EG. Vi kunde också se en växande skara portföljbara "EG-yuppisar".

Ett antal negativa konsekvenser av ett svenskt medlemskap var vi tämligen övertygade om skulle bli följden. För det första insåg vi att Sverige skulle avsäga sig beslutsrätten över en rad viktiga frågor och den svenska välfärdsmodellen skulle inte kunna upprätthållas. För det andra kom vi fram till att mycket få svenskar skulle vinna något och att de flesta i själva verket skulle förlora. Särskilt bekymrade var vi för de svaga grupper i samhället.

Det var många andra risker med ett svenskt EG-medlemskap vi tyckte oss kunna konstatera och inga direkta fördelar. Samtidigt var vi helt överens om att en kritisk hållning till EG inte innebar någon avvisande attityd till internationellt samarbete, varken när det gällde Europa eller resten av världen. Vi insåg tvärtom vikten av att bredda det internationella fackliga samarbetet.

Vår övergripande slutsats i förhållande till forskningscirkelns utgångspunkt blev alltså att vi fann att EG faktiskt måste ses som ett hot mot vår svenska välfärdsmodell.

Resultatet av forskningscirkelns arbete blev inte minst den rapport som Lars Holmstrand fick cirkelns uppdrag att skriva och som cirkeln diskuterade vid flera tillfällen under skrivandets gång. Det är alltså den gemensamma ståndpunkten som EG-cirkeln redovisade 1990 i form av rapporten: "EG – ett hot mot den offentliga sektorn" som trycktes i flera upplagor. Det visade sig nämligen att efterfrågan på den var relativt stor, särskilt inom Kommunal. Deltagarna i cirkeln hjälptes åt att sprida den.

VAD FICK DELTAGARNA UT AV ARBETET?

Från en rapport av Henrik Lundh (1995) som redovisar resultaten av intervjuer med de fackliga deltagarna kan vi få en uppfattning om hur de såg på arbetet i cirkeln.

Deltagandet i forskningscirkeln väckte tydligen förväntningar och en av de intervjuade gjorde följande kommentar:

”...jag tyckte det var spännande. För det första att universitetet var inblandat i det här och att man överhuvudtaget hade ett fackligt intresse. De var intresserade. Och att ta tillvara på den kompetensen som de kan bidra med inom fackföreningsrörelsen.”

En annan preciserade sina förväntningar så här:

”Vi hade inga större förväntningar om att vi skulle lösa några problem. Men vi ville väl titta på hur man kunde belysa problemen. Det var så vi såg det.”

Arbetsättet i forskningscirkeln i jämförelse med andra utbildningar kommenterade en deltagare:

”Här medverkar man själv. Man har ingen som mässar och talar om att så här är det utan här får man själv vara med och leta efter fakta ... försöka hitta svaren på de frågor man har. Och det är ju det som gör att... man egentligen lär sig så mycket mera i det här diskussionsättet att komma fram till svaren.”

En annan intervjuperson pekar på att ”man...får jobba mera självständigt och tänka med eget huvud”. En cirkeldeltagare jämför cirkeln med en vanlig kurs:

”Jag tyckte det var en bra form. Den byggde mer på deltagarnas erfarenheter än en vanlig kurs. Där är det en som talar om hur det är och så tar man det till sig. Här fick man vara mera deltagande liksom.”

Fördelen med det flexibla arbetssättet framhålls också:

"Vi kunde göra tvärkast. Det vi fann intressant just då, det kunde vi inrikta oss på och göra en utvikning. Det var ingen som styrde."

Det värdefulla i att en forskningscirkel har en utifrån kommande forskare medför flera fördelar, pekade en av de intervjuade på:

"... en person utifrån som därigenom har kunskap, kompetens om metoder, analyser och andra saker. Men han har också andra perspektiv som du inte har när du sitter mitt i."

En annan aspekt är att:

"...alla har varit med och dragit sitt strå till stacken. Jag ser inte att det är någon som gått dit och suttit av några timmar... Det har varit spännande hela tiden. Det har varit svårt att få tiden att räcka till."

Så här kommenterar en av de intervjuade deltagarna arbetet:

"...det utvecklades hela tiden så positivt att man kände att det blev mer och mer intressant...Vi blev mer och mer engagerade i slutet av cirkeln."

Men det fanns också praktiska svårigheter att hitta tider när alla kunde komma och vid en vanlig cirkelträff var sällan mer än sex-sju personer närvarande. Synpunkter om när forskningscirkeln passar bättre lämnas därför av en deltagare:

"Det var alltid svårt att få tider som passade alla. Därför menar jag att en forskningscirkel är mer optimal på en arbetsplats där man kanske kan hitta en tid direkt efter arbetet..."

Den kunskapsmässiga behållningen av deltagandet i forskningscirkeln beskriver en av intervjupersonerna:

"Man har fått en allmän bild av mycket... Det har varit positivt...man har lärt sig mycket."

Liknande synpunkter framförs också av andra som säger att ”det har varit bra och det har varit lärorikt”. Några pekar på det betydelsefulla i att cirkeln resulterade i en rapport:

”Jag känner mig delaktig i den. Jag känner mig lite stolt över att vi åstadkom någonting.”

”...att det skulle finnas ett resultat i form av dokumentation var viktigt, därför att det är något som vi inom fackföreningsrörelsen är dåliga på. Vi gör gärna program, men just sånt här vardagsnära som diskussioner, sånt har vi varit dåliga på. Därför är det viktigt att slå an den tonen att teckna ner för att kunna titta efter vad det var vi resonerade om. Dels är det ju en dokumentation. Den är en bekräftelse på nedlagt arbete. Men sen är den också en kunskapskälla.”

En av deltagarna understryker följande:

”Jag vet att det var många som var imponerade av att vi fått med Uppsala universitet i det här och det gav ju rapporten lite dignitet...”

Vad denna forskningscirkel lett till är kanske framför allt just att den gemensamma rapporten har spridits i de fackliga leden, särskilt inom Kommunal. Det är så facket har kunnat använda resultaten.

KOMMENTARER AV LARS HOLMSTRAND

För mig som forskare öppnades många nya perspektiv och jag fick sätta mig in i nya kunskapsområden vilket var både spännande och nyttigt. Vidare gav diskussionerna i cirkeln mycket, både när vi var själva och när vi hade besök av kunniga och engagerade ”experter”. Vi hade hela tiden ett forskande förhållningssätt, vilket innebar att vi alla jagade information om EG och försökte ta del av allt material vi kunde komma över. Det var berikande för cirkelns arbete men också för egen del. Samtidigt var det en skön känsla att uppleva hur några av de fackliga deltagarna på en rad olika sätt samlade information och delgav oss övriga.

Cirkelarbetet hade definitivt karaktären av kollektiv kunskapsbildning anser jag. Vi lärde oss av varandra och av att bearbeta all den information vi fick tag på från olika källor. Det var också uppenbart att resultatet av denna cirkel blev en kunskap som inte tidigare fanns.

Tre forskningscirklar med kvinnor i låglöneyrken

I mitten av 1990-talet skrev tre forskare, alla kvinnor, på en text som var ägnad att bli en artikel i någon tidskrift med inriktning på arbetslivsforskning. Artikeln blev så gott som klar, men det slutgiltiga färdigställandet kom aldrig till stånd. När vi nu skriver denna bok ser vi det som ett lämpligt tillfälle att publicera delar det som då skrevs. Att den gemensamma artikeln inte blev klar berodde på att alla tre forskarna bytte arbetsplats och blev så engagerade i nya sammanhang att det fortsatta samarbetet avbröts. Samarbetet hade skett helt på eget initiativ och utan särskilda medel. Att vara kvinna, samhällsforskare och att vilja samarbeta för att stärka forskning för och med kvinnor i låglönearbete var inte något det fanns tid och pengar för. Ändå ägnade vi en avsevärd del av vår tid åt att resa, diskutera och skriva. Det är roligt att så här långt efter kunna göra texten rättvisa genom att ta fram delar av den i denna rapport. Artikeln hade preliminärt titeln: Forskningscirklar – en kollektiv emancipatorisk metod. Av utrymmesskäl har vi här kortat texten och gjort vissa omskrivningar.

INLEDNING

De erfarenheter vi redovisar här kommer huvudsakligen från forskningscirklar med kvinnor inom LO-kollektivet, som inte varit särskilt aktiva i tex fackföreningsarbete. Det handlar om cirklar med industriarbetare, städerskor och undersköterskor. Gemensamt för dessa yrkesgrupper är att de befinner sig långt ner i hierarkin på sina respektive arbetsplatser. Även de forskare som haft huvudansvaret för cirkelarna är kvinnor. Det är Marianne Svenning som arbetat med industriarbetare på Alfa

AB, Gunilla Härnsten som deltagit i cirkeln med städerskor inom landstingsområdet och Agneta Emanuelsson som lett cirkeln med undersköterskor på ett sjukhus. Vi kommer från olika ämnestraditioner inom universiteten. Marianne Svenning är sociolog från Lunds universitet. Gunilla Härnsten är pedagog och Agneta Emanuelsson är historiker. Gunilla och Agneta tillhörde vid tiden för forskningscirkelarna Uppsala universitet.

I bakgrunden utgick vi från ett resonemang om arbetets betydelse och konstaterade att det för den enskilde individen nu är oomtvistat. Det gäller inte enbart utifrån ett ekonomiskt perspektiv utan arbetet påverkar också till stor del individens personlighet och självuppfattning och sätter i mångt och mycket upp ramarna för hennes totala livssituation. Bilden av arbetslivet är dock motsägelsefull. Många arbetsmiljöer är fortfarande dåliga eller mycket dåliga trots en avancerad arbetsmiljölagstiftning och en omfattande arbetsskyddsorganisation. Det är också väl känt att de som har det sämst ställt på arbetet ofta är mest accepterande till dåliga arbetsmiljöer och är minst fackligt aktiva (Gardell 1980; Lennerlöf 1986; Svenning 1984; 1988b; 1993).

Studier från arbetslivet visar också att det finns latent resurser hos denna grupp anställda, resurser som kan frigöras under gynnsamma förhållanden (Härnsten 1991, Svenning 1984, 1986, 1988b). I artikeln penetrerar vi ett sådant gynnsamt förhållande – forskningscirkeln. I den fortsatta framställningen presenteras forskningscirkeln från tre helt skilda områden – industri, städ och vård.

INDUSTRIARBETARE PÅ ALFA AB I HELSINGBORG

Företaget, som här kallas Alfa, drevs till en början (ca 30 år) som ett familjeföretag. I början av 80-talet köptes det upp och numera tillhör det ett multinationellt företag.

Under årens lopp har man byggt upp ett specifikt kunnande beträffande plasttillverkning och försäljning av plastprodukter.

Tyngdpunkten av produktionen ligger på köks- och badrumsartiklar. Det plastmaterial man arbetar med kallas termoplaster och den teknik man använder vid tillverkningen kallas formsprutning. För att få rätt konsistens på materialet värms det upp till mellan 200-500 grader allt beroende på vilken produkt som ska tillverkas. När de olika detaljerna kommer ut från formsprutningen (fabriken) skickas de vidare till någon av monteringsavdelningarna, där de monteras och packas. Därefter går de vidare till företagets lager.

En forskningscirkel kommer i gång

Initiativtagarna till forskningscirkeln bland industriarbetarna i Helsingborg var Industrifackets (f d Svenska Fabriksarbetareförbundet) regionala ombudsman och klubbordföranden på företaget. Deras intentioner med cirkelarbetet var dels att få till stånd en kartläggning av situationen på företaget som underlag för ett förändringsarbete och dels att få stöd för att bygga upp en facklig verksamhet.

Från början var den tidsmässiga planeringen av cirkelarbetet ett år. Men då företagsledningen inte ansåg sig kunna acceptera att några i personalstyrkan gick ifrån arbetet under hösten, då de hade högsäsong, förlades cirkelarbetet till våren 1987 och våren 1988. Vi träffades då regelbundet ute på företaget, två timmar var 14:e dag. För att ha kvar den sociala kontakten och alla de tankar och idéer som börjat spira bestämde vi att även träffas några gånger under den mellankommande hösten. Dessa mer informella träffar skedde på fritiden över en öl och smörgås.

Cirkeldeltagarna

I forskningscirkeln ingick sju anställda från företaget och Marianne Svenning som är sociolog. Deltagarnas anställningstid varierade från ett till femton år. De representerade olika avdelningar på företaget som fabrikshall, monteringsavdelningar och förråd/lager. Detta framfördes som ett önskemål vid rekrytering av cirkeldeltagare dels för att få en så bred referensram som möjligt och dels för att olika grupper skulle få möjligheter att konkretisera sina speciella problem.

Under tiden som forskningscirkeln pågått har tre deltagare hoppat av och två nya kommit till. Två av dem bytte arbetsplats och den tredje hade svårigheter att få den ersättare som utlovats under tiden som cirkelträffarna pågick. Det innebar att hans arbetsuppgifter blev liggande, och han fick stressa för att ”arbeta in förlorad arbetstid” när han kom tillbaka. Totalt har nio personer varit involverade, varav sju kvinnor. Mest uttalad var kvinnodominansen på monteringen och bland ”dagarbetarna” i fabriken. Den arbets- och företagsledande funktionen var däremot mansdominerad liksom arbetet på lager och förråd.

Alfa AB

De anställdas kännedom om företaget var bristfällig och nyanställda introducerades oftast bara på det eller de arbetsmoment som de skulle utföra. Arbetsdelningen var mycket starkt uttalad och egentligen behövde personalen inte någon övergripande kunskap över produktionsprocessen för att klara sina arbetsuppgifter, vilket kunde medföra att maskinskötarna ibland körde detaljer som de inte visste vad de skulle användas till.

Samtliga ”kände dock till ” eller hade ”hört” en hel del om fabriken men det var i princip endast de som arbetade där, som varit där inne. Och de som arbetade i fabriken hade inte någon kännedom om monteringsavdelningarna eller det arbete som utfördes där. Det fanns således inga naturliga kontaktpunkter mellan olika avdelningar.

Det första som cirkeldeltagarna ville ta itu med var att öka sina kunskaper om företaget/arbetsprocessen och att förbättra de interpersonella relationerna, både mellan olika avdelningar och mellan anställda och ledning. Det andra var att ta fram ett underlag för att få en bild av varför de anställda så ofta upplevde sin arbetssituation som jobbig, enahanda, opåverkbar och olustig.

”Det är inte lönt att försöka göra något.”

”Det går inte att ändra på för det har alltid varit så här”

”FABRIKEN – DET ÄR INGET DRÖMJOBBS PRECIS!”

I forskningscirkeln ägnades mycket uppmärksamhet åt den fysiska och psykosociala arbetsmiljön. Då det gällde den fysiska miljön i fabriken återkom cirkeldeltagarna ofta till fläktsystemet som tog in kall luft på vintern och varm luft på sommaren. Dessutom var luftfuktigheten låg och tillsammans med värmen vållade detta de anställda en hel del problem.

”Vi var upp i 36 grader t o m 40 grader. Man var helt yr i pottan. Och man sa till och man sa till./.../ Det är mellan 220-230 grader bakom cylindern vid maskinen. När man då går och rensar mellan maskinerna på sommaren och bockar sig är det värre än om man hade klämt en sjuttifemman när man reser sig. Då vill det till att man inte trillar eller sätter tassarna emellan någonstans.”

Företagsledningen delade dock inte arbetarnas syn på värmen som ett problem, eftersom det enbart var varmt under en kort tid av året. Dessutom var det en fabrik och inte en hemmiljö som man diskuterade. Företagsledningen ifrågasatte också arbetarnas förmåga att själva göra sakliga bedömningar av sin arbetsmiljö.

Maskinerna var gamla och fungerade inte alltid som de borde. Dessutom var maskinunderhållet eftersatt och de verktyg som användes inte alltid de bästa. Ofta drabbades maskinskötarna av oljeläckage på sina maskiner.

”Det är så mycket som behöver göras nere på fabriken med oljeläckage. Men så köper dom in rör som är billiga och böjer till dom själva. Följden blir att dagen efter smäller skiten igen./.../Vi kan ju inte hålla rent så länge som maskinerna läcker! Man trampar i det och drar runt det över hela golvet.”

Produktionsplaneringen i fabriken var inte heller den bästa. Detaljerna kom inte fram i tid och produktionsavbrott var inte ovanliga. En bidragande orsak var konstant underbemanning.

På några avdelningar satt en stor del av personalen och ”passade maskiner” och fick inte lämna sina platser när de körde bränningsbenägna plaster. På ett ögonblick kunde lokalerna fyllas av en intensiv lukta gas. Enligt företagsledningen kunde denna gas innehålla en del kemikalier. Men trots detta ansåg de inte att gasen utgjorde någon större fara då den spreds ut och blandades med luftmassorna i lokalen.

De som ”passade maskiner” ansåg sig mycket bundna till sina arbetsstationer och tvungna att be om avlösare för att t ex gå på toaletten. Ibland kunde de få vänta länge.

”Man sitter där och väntar på att få springa iväg./.../ Det verkar sjukt att man måste fråga om att få gå på toaletten. Det kan ju vara så att man har ont i magen och behöver vara på toaletten i mer än ett par, tre minuter. Det har hänt att dom knackat på dörren för att man skall komma därifrån snabbare.

Fabriken hade under årens lopp fått dåligt rykte och sämre status än de övriga avdelningarna. Från olika källor bekräftades att arbetet i fabriken också användes som ett förtäckt hot mot personalen om den inte uppförde sig väl.

”MONTERINGEN – ENFORMIGHETEN GÅR MIG PÅ NERVERNA”

Från de båda monteringsavdelningarna, den ena belägen i en barack och den andra i en källare utan fönster, framfördes inte lika hård kritik mot den fysiska arbetsmiljön som från fabriken. Allmänt betraktades det dock som en form av degradering att bli placerad i källaren. Att inte vara tillräckligt bra eller tillräckligt duktig. Fabriken och källaren ingick i ett slags osynligt bestraffningssystem i de anställdas medvetande!

Arbetsinnehållet upplevdes också som mycket enahanda. Man satt på sin stol vid ett bord och gjorde ”samma saker” var dag.

”Man har en karta. Så lägger man detaljerna på den och sedan lägger man på ett blister. Sedan viker man kartan och häftar ihop den. Sedan lägger man den i en kartong och så tar man den kartongen och lägger i en större kartong.”

Risken för förslitningsskador var stor. Frågan var väl egentligen inte om man fick förslitningsskador eller ej utan snarare när. Enligt skyddsombuden hade ca 70% av arbetarna olika typer av problem/besvär som var arbetsrelaterade.

Cirkeldeltagarna ansåg sig, i motsats till företagsledningen, ha små eller inga möjligheter att kommunicera med sin motpart. De vågade inte. De var rädda. Det kunde ta några dagar eller någon vecka att samla mod och gå upp på kontoret, ställa sig på andra sidan skrivbordet, och t ex be om tjänstledighet eller semester. Att gå dit och föra fram kritik beträffande arbetet, även om den i allra högsta grad var berättigad, kändes för flertalet som en svindlande tanke.

VAD HAR CIRKELARBETET GETT?

När vi nu i efterhand begrundade det material vi samlat in i forskningscirkeln kunde vi notera att det fanns olika synsätt att se på arbetsmiljön och arbetsorganisationen på Alfa AB, beroende på utifrån vilken position man såg det. Ju längre från den konkreta verkligheten/golvet en person befann sig desto mindre arbetsmiljöproblem och svårigheter tyckte han/hon det fanns. Den starkaste kritiken kom ifrån dem på golvet och minst kritik kom från företagsledningen.

Utöver ökad information och bättre företagskänedom kände sig cirkeldeltagarna tryggare i sin roll som arbetare och säkrare beträffande sin egen förmåga. Flera ansåg också att de nu skulle kunna förändra och förbättra sin situation när de arbetat fram konkreta förändringsförslag att diskutera med företagsledningen. De var också helt överens om att deras ökade kunskaper och förståelse för företaget och dess verksamhet hade stärkt deras självkänsla:

”Nu skulle jag våga gå upp till VD:n och prata med honom.

Även företagsledningens framtoning tyckte de förändrats något under den senaste tiden.

”Det verkar som ledningen börjar ta oss lite mer på allvar.

Vissa konkreta förbättringar hade också skett under den senaste tiden:

- Arbetet i källaren hade flyttats upp i markplan.
- Vissa maskiner hade åtgärdats
- Företaget hade införskaffat en ny truck
- Lunchrummet i fabriken hade blivit ommålat och golvet iordninggjorts.

Deltagarna tyckte nu att de fått en modell att arbeta efter genom att ta sin egen arbetsplats och arbetsituation som utgångspunkt för att beskriva och analysera sina arbetsförhållanden. De tyckte att cirkelarbetet gett dem ett annat utgångsläge och underlag för att diskutera förbättringar och förändringar med företagsledningen.

FORSKNINGSCIRKEL MED STÄDERSKOR

Denna beskrivning handlar om en grupp städerskor, närmre bestämt tio kvinnor, som alla var anställda på samma arbetsplats, ett specialistsjukhus i en mindre stad i mellansverige. Cirkeln är beskriven i många rapporter och svenska såväl som internationella konferenser och gav också upphov till fortsatt forskning (Härnsten 1989) Kvinnorna var i åldrarna 30 till 55 år och merparten hade finskt påbrå. Den dåliga status som det anses ha att arbeta med städning har varit en av utgångspunkterna för arbetet i cirkeln.

Initiering

Initiativet till cirkeln togs av kvinnornas lokala fackavdelning som länge har försökt att med olika medel förmå arbetsgivaren

att inse de problem som finns och att åtgärda dessa. Samtliga deltagare i cirkelarna var medlemmar i SKAF (Svenska Kommunalarbetsförbundet), men deras fackliga aktivitet och intresse var ganska lågt. De fackliga förtroendemännen från avdelningen deltog i cirkelarbetet då det varit möjligt för dem och önskvärt av deltagarna.

Arbetet inom forskningscirkeln utfördes på av arbetsgivaren betald arbetstid för alla kvinnorna och med huvudsaklig forskar-medverkan av Härnsten, som är pedagogisk forskare.

Kartläggning

En ohållbar arbetssituation bland annat på grund av återkommande yrkesskador i form av värk, stelhet m m hos städpersonalen var den huvudsakliga orsaken till att fackliga förtroendemännen tog initiativ till att starta denna cirkel. I cirkelns inledningsskede arbetade vi därför mycket med att kartlägga och ingående beskriva hur städarbetet faktiskt bedrivs. Genom detta förfaringssätt blev var och en också "expert" på sitt eget område och sin egen verksamhet. Bara det enkla att tala om sin egen dagliga verksamhet och att lyssna på sina arbetskamraters beskrivningar var en viktig ingrediens i cirkelarbetet. Att det dessutom var med en forskare som lyssnade och tog på allvar det som sades betydde mycket för kvinnornas självförtroende. Beskrivningarna kompletterades med foto som deltagarna själva tog. Genomgående i allas berättelser var att arbetet blivit sämre, stressigare och tyngre efter en omorganisation 1986. Vid denna tidpunkt minskades intensiteten på städningen och områdena utökades. Fördelningen gjordes av en då nyanställd städinspektör och var uträknade enligt normer från ett statligt rationaliseringsinstitut. Kvinnorna hade ingen som helst talan vid varken uträkningar eller fördelningar av områden. De var däremot mycket intresserade av hur dessa egentligen var gjorda. För att bringa klarhet i detta inbjöds städinspektören och ombads redogöra för sina uträkningar. Samtidigt skickade vi också efter material från institutet för att kunna göra egna beräkningar. Vi erhöll då, förutom underlag för tidsplanering också en rad tips om tidskriftsartiklar, litteratur m m om nyare sätt att se på städ-

ning. Samtidigt upplystes vi också om att de beräkningar som tidigare rekommenderats ej längre gällde.

Våra egna beräkningar visade att tiden var mycket snålt tilltagen. Bland annat saknades tid för tömning av papperskorgar, gångtid mellan olika byggnader osv. Resultatet var också att det stora flertalet anställda inom städcentralen hade arbetssjukdomar av något slag.

Studiebesök

Cirkeldeltagarna var tidigt inställda på att söka goda exempel på bättre arbetsförhållanden. De var nämligen säkra på att de hade det värre än de flesta andra. Ett studiebesök på en välrenommerad arbetsplats i en grannkommun visade emellertid att de åtgärder som gjorts där mest bestod av kosmetika: gladare kläder, en del bra maskiner, en annan anda samt rehabilitering för de som var arbetsskadade (däremot inte någon förebyggande friskvård). Det cirkeldeltagarna sökte efter var något annat.

Vi läste även om flera andra förändringsförsök som emellertid inte heller gav några direkt användbara impulser. Genom att ta del av andras förhållanden blev det däremot uppenbart för deltagarna att problemen är generella för flertalet inom liknande yrken, även om det på ytan ibland kan se lite annorlunda ut. Situationen som sådan har de emellertid gemensamt med många andra, en kunskap som i viss mån gav styrka att arbeta vidare.

Ergonomi

De arbetsskador deltagarna hade gjorde det naturligt att gå in på frågan om en ergonomiskt riktigare städning. Detta initiativ möttes emellertid med stark misstänksamhet. Av sjukhusets sjukgymnast hade de t ex fått rådet att "dansa med moppen" vilket de närmast fnös åt. Tidspressen i arbetet gjorde att alla kände det som totalt omöjligt att dessutom tänka på hur man rör sig. Och hur gör man för att dansa med moppen på en yta av några kvadratmeter som dessutom är full med stolsben, kartonger, pärmar, skor osv?

Genom en av artiklarna vi fått fick vi däremot kontakt med en forskare som såg betydligt mera generellt på problemet och som ställde upp en rad förutsättningar för att få en bättre arbetsmiljö totalt. Denne forskare (Roland Örtengren, professor i industriell ergonomi) medverkade i en cirkelträff och kunde då utöver mera övergripande åtgärder också informera om hur viktigt det är med rätt rörelseschema, korta pauser osv. Insatt i ett bättre sammanhang kommer denna kunskap till sin rätt på ett helt annat sätt.

De olika områden som Örtengren (1988) för fram i sin artikel och som han också framhöll vid cirkelträffen är:

1. Tekniska systemet (dvs golvmaterial, ytbehandling osv)
2. Maskiner (t ex moppmoped)
3. Anpassad byggnadsutformning (ex städskrubbar)
4. Redskap (moppskaft, städvagnarna)
5. Arbetsteknik (omväxling)
6. Träning och friskvård
7. Arbetsorganisation
8. Utbildning

Förslag till förändring

Med utgångspunkt från dessa rekommendationer och förankrat i egna beräkningar utifrån kunskaper och erfarenheter från det egna området skissade städerskorna på ett eget förslag till en ny organisation. Huvudpunkterna i denna var:

- Egna beräkningar av städområdena – omfördelningar, innefattande bra maskiner och redskap
- Gemensam planering dagligen – fördelning av städning, varubeställning, ledigheter osv
- Obligatorisk motion två gånger i veckan
- Utbildning och fortbildning

Förslaget bygger på att gruppen städerskor så småningom ska vara helt självstyrande och att de också ska ha eget budgetansvar. Beräkningar har visat att yrkesskadefrånvaro kostar så

mycket att tiden till städning kan utökas med två hela tjänster och dessutom gå med vinst om arbetsskadorna elimineras på sikt. I det program som nu lades bestämde städerskorna själva, utifrån sin mångåriga erfarenhet, den tid som går åt för att städa olika områden. I den totala arbetstiden ingår vidare en halvtimmes gemensam planering varje dag för att fördela städningen, beställa varor, gå igenom ledigheter osv, obligatorisk motion två gånger i veckan samt utbildning och fortbildning för alla i en av LO rekommenderad omfattning (dvs 19 dagar om året).

Den utbildning som städerskorna framför allt ville ha var

1. *Mer grundläggande kunskaper inom sitt speciella yrkesområde* bland annat för att kunna vara starkare i olika "samarbetsorgan". Det handlar då om till exempel golvmaterial, möbler, kemikalier, nya städmetoder osv. En mycket "beskedlig" önskan är att få åka på städmässor och liknande för att hålla sig ajour med utvecklingen inom området.
2. *Budget.* Detta ämne kan inte bara vara en allmänt hållen kurs i budgetfrågor utan måste också innehålla en del som är direkt riktad mot städningens budget, t ex beräkningar om slitage vid dålig städning osv.
3. *Data.* Utbildning i hanterandet av datorer. Även denna kurs måste vara särskilt inriktad mot användandet på städcentralen.
4. En särskild *introduktionskurs* för nya medarbetare ska utarbetas.
5. När **alla** medarbetarna fått utbildning på 1-3, fortsätter utbildning i ergonomi, svenska osv.

RESULTAT

Vid ett möte presenterades förslaget för sjukhusdirektören, en driftsintendent, företagssjuksköterska samt en politiker (s). Alla förklarade sig inledningsvis positivt inställda till det arbete som gjorts, utan att (naturligtvis) lova några som helst åtgärder. En

kritiskt avvaktande attityd präglade genomgående mottagandet. Vid genomgången av tiden för städning yttrade sjukhusdirektören: ”Vad tror ni Landstingsförbundet säger om ni går ifrån de statliga normerna? Det kan ju sprida sig till andra arbetsplatser. Det här är ju regler som fastställts för att följas”.

När vi pekade på behovet av mer tid för att få in motion, utbildning osv framhöll han: ”Det hade ju varit bra om ni hade pekat på en finansiering också”. Uträkningarna som visade hur dyrt det var med arbetssjuk personal gick ju inte att direkt omsätta till nya pengar att ta ut och ansågs således ointressanta. Även den plan för utbildning som är skisserad och som ska omfatta alla ifrågasattes. I detta fall var det driftsintendenten som ville framhålla att han skulle ”Skicka arbetsledaren på kurs” för att bättre kunna leda sin personal. Då deltagarna poängterade att det var viktigt att alla fick utbildning, och i första hand en utbildning som gäller specifika kunskaper för städpersonal verkade han närmast förnärmad.

Vi lämnade mötet med en fråga hängande i luften – långsiktiga perspektiv för att förbättra människors pressande situationer verkar inte ligga i landstingets intresse – det gäller kanske som arbetsplats att skapa sina egna patienter?

Den nya strategi som blev följd av detta möte innebar anpassning till det politiska (och ekonomiska) läge som råder just nu i det svenska samhället. Att genomföra de förändringar som vi nu vet skulle vara de bästa för att ge städerskorna en bättre arbets- och också livsmiljö, passar inte in i de ”fördelningspolitiska överväganden” som gäller för närvarande. Att ge läkarna nya spännande leksaker att laborera med, att bygga dyra sporthallar, att satsa på JAS m m anses viktigare för vårt samhälle än att värna om de grupper som dagligen bryts ner i en omänsklig arbetsmiljö. Att försöka genomföra några mindre förbättringar, utifrån de förutsättningar som råder innebär bara att trots allt ta vara på något av människovärdet. Att det behövs många och stora genomgripande förändringar innan människor ”på botten av hierarkin” får det annorlunda, är inte minst deltagarna i cirkeln medvetna om. Denna kunskap gör att de trots sin utsatta

situation orkar fortsätta kampen, ställa upp i officiella sammanhang och säga sin mening. ”Vi är inte tysta längre nu när vi blivit medvetna”, sade de.

Kort tid efter cirkelns upphörande fick städerskorna del av den lokala lönepotten. De figurerade vidare i lokal-TV och i Kommunalarbetaren och ville inte ge upp. De fick också utbildning via en närbelägen folkhögskola. En poäng i sammanhanget var då att läraren kom till kvinnornas arbetsplats, inte tvärtom.

Tre år efter cirkelns upphörande såg det annorlunda ut på städcentralen. Kvinnorna hade egen budget (fast ramarna sätts av sjukhusdirektionen), de planerade själva sina städrområden, hade fått en så kallad moppmoped och de hade tid för studier och gymnastik. Arbetskadorna minskade avsevärt i omfattning. Däremot såg de sig fortfarande som en mycket utsatt grupp i fråga om omflyttningar, osäkerhet vid omstruktureringar som sköts från högre nivå osv. Deras känsla av att vara på botten av hierarkin och utsatta för godtycke från ”de höga herrarna” kvarstår! När vi skriver denna bok finns inte städcentralen kvar längre, delar av sjukhuset har rationaliserats bort.

FORSKNINGSCIRKEL MED UNDERSKÖTERS KOR I ENKÖPING

Forskningscirkeln med undersköterskor från kirurgkliniken vid Enköpings lasarett bestod av nio undersköterskor som arbetar på vårdavdelning, mottagning eller operation. De började träffas regelbundet i SKAF:s regi våren 1992 i samband med de förändringar som var aktuella inom sjukvården.

Forskningscirkeln genomfördes mellan december 1992 och juni 1993. Under det följande året fortsatte kontakterna mellan Agneta Emanuelsson och undersköterskorna.

Under början av 1990-talet bromsades en sekellång expansion av den svenska sjukvården. Kraftig konjunkturnedgång och den borgerliga fyrapartiregeringens besparingskrav på den offentliga sektorn medförde nedskärningar även inom sjukvården.

Samtidigt förändrades behandlings- och operationsmetoder, vilket medförde kortare vårdtider för patienterna.

Arbetsorganisationen på allt fler sjukhus förändrades också.

Denna nya situation ledde till att allt fler undersköterskor sades upp från sina arbeten. Att grupper av vårdpersonal sägs upp är ovanligt i svensk vårdhistoria (jfr t ex Gustafsson 1987).

Undersköterskor på kirurgkliniken i Enköping började träffas regelbundet för att informera sig om vad som hände på deras sjukhus och för att diskutera sina förhållanden. En forskningscirkel blev ett sätt att utveckla gruppens verksamhet.

Forskningscirkeln skulle syfta till att:

- *placera in undersköterskan i ett historiskt perspektiv i utvecklingen av svensk sjukvård*
- *undersköterskan som yrkesgrupp accepteras för sitt egenvärde*
- *visa undersköterskans betydelse för ett lyckat vårdresultat*
- *visa att undersköterskan är bäst på sina arbetsuppgifter.*

Cirkelns genomförande

Forskningscirkeln kom framför allt att handla om undersköterskans yrkesroll. Deltagarna ansåg att deras yrkesroll var oklar för arbetsgivaren och för allmänheten. De hade själva en bestämd uppfattning om att undersköterskor var nödvändiga för att vården skulle fungera: *”Ingen vet egentligen vad vi gör, men det är ju vi som ser till att det fungerar, till exempel vid en operation. Vi ordnar så att det finns saker hemma, så att allt finns där det ska och när det ska.”* Samtidigt menade deltagarna att deras arbetsuppgifter hade börjat tunnna ut. Skriftlig delegation från ansvarig läkare började också tillämpas för arbetsuppgifter som undersköterskorna tidigare utfört och som de hade lärt sig under utbildningen.

Ett generellt drag när det gällde arbetsuppgifterna och deras förändring över tid var, att flera av cirkeldeltagarna beskrev hur de först hade börjat arbeta som sjukvårdsbiträde och sedan vidareutbildat sig till undersköterska. Den beskrivna utvecklingen ligger helt i linje med den generella höjning av den grundläggande kompetensen bland vårdpersonal i Sverige som skedde

under 1980-talet. Olika landsting och SKAF var överens om att undersköterskekompetens var allmänt önskvärd inom sjukvården. Den formella kompetenshöjningen medförde dock inte någon förändring av arbetsuppgifterna. Man gjorde ungefär samma saker som förut, men kunskaperna var bättre och grundligare. Forskningscirkelns deltagare tyckte också att det var viktigt att undersköterskans roll blev tydligare för läkare och patienter. Både för läkare och patienter kan det vara svårt att veta skillnaderna mellan undersköterskor och sjuksköterskor och att undersköterska är ett eget yrke.

UNDERSKÖTERSANS YRKESROLL

För att försöka tydliggöra undersköterskornas yrkesroll blev två frågor viktiga för forskningscirkeln. För det första var undersköterskornas historia och Enköpings lasarettets utveckling ett sätt att få perspektiv på dagens situation. För det andra ägnades mycket tid åt gruppens erfarenheter från sjukvården.

En cirkelträff ägnades åt vårdarbetets historia och protokollet från det tillfället ansågs senare av cirkeldeltagarna som viktigt. Det hade också spridits inom sjukhuset. Vårdhistoria berördes även vid flera andra tillfällen, t ex i jämförelser med sjuksköterskeyrkets utveckling, i diskussioner om hur det hade varit tidigare på kliniken och i ett ökat intresse för Enköpings historia. Gruppen började t ex leta efter gamla föremål från sjukhuset och man gjorde också under hösten 1993, efter det att forskningscirkeln avslutats, ett besök hos "Enköpingsdoktorn" på dr Westerlunds museum.

Cirkeldeltagarna upplevde att det var viktigt att man fick en bakgrund och att man fick "en egen historia". På samma sätt var den avslutande resan våren 1993 till Arbetets museum i Norrköping mycket uppskattad.

ARBETSMINNEN

De förändringar av undersköterskeyrket som deltagarna i forskningscirkeln själva varit med om belyste också yrkesrollen. Man berättade hur det är eller har varit och jämförde med varandra, och satte på så sätt ord på sina erfarenheter. Cirkeldeltagarna skrev dessutom en del av sin historia genom att utgå från den frågelista till sjukvårdsbiträdes och undersköterskeminnesinsamlingen som SKAF och Arbetets museum genomförde under 1993. Vi arbetade med de frågor som handlade om när och varför man började arbeta inom vården, förändringar i arbetsuppgifter och arbetstider, vidareutbildning, vad ger eller har gett arbetstillfredsställelse?

Av minnesuppteckningarna från forskningscirkeln framkommer att undersköterskorna har mycket varierande arbetsuppgifter. Samarbete med andra undersköterskor och med annan personal samt ett gott kamratskap är viktiga faktorer i arbetet. Rangskilnaderna mellan olika personalgrupper har minskat och det är till exempel inte brukligt längre, som det var på 1960- och 70-talen, att biträden och undersköterskor skulle ”finnas men inte synas”. De brukade till exempel då dricka kaffe efter läkare och sjuksköterskor. Biträden och undersköterskor skulle inte vara på patientsalarna eller i korridoren under rondan. Du-reformen tillmäts stor betydelse för ett mera jämlikt och öppet förhållande mellan sjukvårdspersonalen. Deltagarnas erfarenheter från sjukvården sträcker sig från år 1960 fram till tidpunkten för nedtecknandet i maj 1993. Tillsammans har de fem deltagare som skrev ned sina arbetsminnen 103 års samlad erfarenhet av sjukvårdsarbete. Förändringar som har varit av speciell vikt under den perioden är, att personal har blivit många fler, tekniken har blivit mer avancerad och allt mer vanligt förekommande, patienterna är äldre och sjukdomsbilden annorlunda nu än tidigare.

UNDERSKÖTERSANS ARBETSUPPGIFTER

Ett första led bestod i att klargöra att beskriva undersköterskans arbetsuppgifter. De kan delas in i följande områden:

Patientvård eller omvårdnad: att raka patienter, fläta patienterna hår, gångträna och lyfta patienter, hjälpa till vid toalettbesök, lyssna på och prata med patienter, bädda, klä patienter, mata patienter vid behov, torka spyor och avföring.

Sjukvårdsuppgifter: såromläggning, förbereda och assistera vid behandlingar, mindre operationer och vid gipsning av frakturer, lägga zinklimstrumpor, provtagning, sätta urinkateter och utföra urintappningar, ta EKG, ta ur suturer, ge lavemang, föra vätske- och urinlistor, gå med på rondan, ge patienterna deras medicin, ge subcutana injektioner, ta temp, puls, blodtryck och utföra andra observationer, sätta d-sond, mäta stödstrumpor.

Övriga arbetsuppgifter: städa, sköta blommor, serva annan personal, skriva hem förråd, beställa tvätt, beställa sterilförråd, upplockning av beställda varor, påfyllning av skåp och lådor, beställa specier, beställa kost från köket, skicka saker på lagning, ha kontakt med maskinavdelningen, lämna prover, hämta provsvar, skriva in provsvar, hämta blod, packa preparat för vidare transport, hämta röntgenbilder, sköta röntgen utrustning under operation, följa patienten till diverse undersökningar, sköta olika apparater, svara i telefon, ta emot patienter, informera inför operationer, förbereda operationer (raka, tvätta m.m.), handledning av elever från olika kategorier, upplärning av nyanställda, låsa upp dörrar och släppa in patienter och läkare nattetid, ordna med hemtransporter, ordna nattlogi åt hemlösa och uteliggare, ta emot jourfall på avdelningen, söka läkare, laga frukost, dela ut matbrickor, plocka disk, hjälpa ovana läkare tillrätta, ta emot beröm, uppmuntran, skäll från patienter, anhöriga och övrig personal.

Administrativa uppgifter: Tidbokning hos läkare, planering av arbetet, fortbildning, stämpla blanketter och remisser, hämta och leta efter journaler, skicka kallelser på data och skriva in och registrera patientuppgifter på data.

Vilka arbetsuppgifter som är specifika för undersköterskan beror på vilken typ av avdelning som hon arbetar på. Alla uppgifter anses dock vara lika viktiga. Det ingår också i undersköterskans arbete att dokumentera vad hon gör och vad hon iakttar, till exempel hur ett sår ser ut när bandaget byts. I samarbetet ingår också att rapportera till övrig personal.

Undersköterskorna i forskningscirkeln uppskattade speciellt att arbetet är självständigt och ansvarsfullt, att det innebär kontakt med många andra människor och att man gör nytta: jag betyder något för andra människor och kan hjälpa andra.

Vad gav forskningscirkeln?

Forskningscirkeln uppmärksammades inom LO i tidningar och på olika konferenser. För cirkeldeltagarna var det angeläget att inspirera andra undersköterskor till liknande verksamhet. För deltagarna själva har cirkeln medfört att man börjat reflektera över sin yrkesroll och att man blivit medveten om sitt eget yrke. Inom gruppen har man ökat förståelsen för arbetet på andra avdelningar. Gruppens medlemmar tycker också att de blivit säkrare och vågar ge uttryck för sina erfarenheter och åsikter på ett annat sätt än tidigare. En grupp blir starkare än vad en enskild är!

SAMMANFATTNING OCH ANALYS

I vårt arbete med denna artikel utgick vi inledningsvis från det faktum att vi kommer från tre olika universitetsämnen (discipliner). Detta har betydelse för både hur vi arbetat med forskningscirkelarna och på de resultat vi sett i våra analyser. Vi gjorde därför först var och en av oss en kort reflektion i samband med de resultat vi vunnit från forskningscirkelarna.

Marianne Svennings reflektioner

Bilden av arbetslivet är tveeggad i dag. Å ena sidan har vi en arbetsmiljölag som bygger på grundsynen att arbetet i möjligaste mån skall vara riskfritt och understryker att det också skall ge

engagemang, arbetsglädje och personlig utveckling. Å andra sidan finns det, som framkommit i cirkelpresentationerna, åtskilliga arbeten som är både starkt utarmade på innehåll, förlitande och ger litet utrymme för inflytande.

Det innebär att arbetet till stor del drar upp ramarna för individens livsbetingelser och därmed också påverkar hennes personlighet och självuppfattning. Enligt Lennerlöf (1986) utgör arbetsmiljön en inlärningssituation, där individen utöver tekniskt kunnande även lär sig de normer, synsätt och traditioner som råder på arbetsplatsen. Samtidigt som de yrkesverksamma förkovrar sig i sitt arbete lär de sig indirekt sitt och andras värde. De lär sig hierarkiska relationer, över- och underordning och praktisk organisationsteori. Man kan här tala om arbetsplatsen som pedagogisk miljö.

Detta framkom mycket tydligt när cirkeldeltagarna på Alfa AB beskrev sin fysiska och psykosociala arbetsmiljö, sina snuttifierade arbetsmoment och bristande överblick över produktionsprocessen. Lika tydligt var det för de städerskor och undersköterskor. Genom enahanda arbetsinnehåll, bundna arbetsställningar och svårigheter att påverka sin arbetssituation tillägnar de sig ett accepterande förhållningssätt. De ger här en utmärkt beskrivning av arbetslivets hierarkisering och hur de successivt socialiseras in i en yrkesroll där de lär sig att inte ifrågasätta och att andra har situationen under kontroll. Men cirkelarbetet visar också på möjliga vägar till förändring, fackligt engagemang och kunskapssökande som kan leda till ökad kompetens och frigörande av de anställdas resurser.

Gunilla Härnstens reflektioner

Enligt den "klassiska pedagogiken" måste man alltid utgå från elevens, eller den studerandes, erfarenheter. Många vuxenutbildare hävdar att detta inte beaktas i de flesta utbildningssammanhang, men att man just inom vuxenutbildningen i betydligt större utsträckning tillgodoser detta krav. Mycket tyder emellertid på att man även inom vuxenutbildningen i stor utsträckning är bunden vid egna, visserligen välvilliga, men ändå i grunden

nedlåtande hållningssätt gentemot de studerande – man har vissa bestämda föreställningar om vad man bör lära ut. En annan omständighet som hotar att begränsa och styra vuxenutbildningen – men som samtidigt också innebär vissa möjligheter – är den inriktning på utbildning eller lärande i anslutning till arbetet som på senare tid blivit allt mer aktuell.

Det pågår i dagens Sverige en utveckling som minskar det fria kunskapsutrymme som funnits inom svensk vuxenutbildning. Stödet till studieförbunden, den kommunala vuxenskolan och de fackliga organisationernas utbildningsinsatser har nämligen dramatiskt skurits ner av den borgerliga fyrtipartiregering som tillträdde i Sverige efter valet 1991. Samtidigt tenderar den arbetsplatsförlagda utbildningen relativt sett att öka. Det finns här stora risker för att arbetsgivarperspektivet kommer att dominera.

Kompetensutveckling, personalutbildning, kunskapsuppbyggande och till och med lärande organisationer är honnörsord som förekommer flitigt inom arbetslivet i dag. Att alltför enögt se det positiva i allas deltagande i detta slag av vuxenutbildning kan emellertid ha sina problem. Minnen från den vanliga skolgången gör att denna form av utbildning ses som ett tvång och en uppifrån styrd kunskapsöverföring. Resultatet blir då bara en i bästa fall mjukare och mänskligare form av social kontroll.

I detta perspektiv är det lärande som äger rum inom och i samband med en forskningscirkels arbete intressant att dokumentera och analysera. Möjligheterna till ett lärande på andra villkor, ett emancipatoriskt lärande förefaller stora. Inte minst gäller detta kvinnors lärande (Jmf t ex Belenky et al 1986, Maguire 1987 och Gottfried 1993). Tyngdpunkterna i ett sådant lärande ligger på att synliggöra och förstå de sammanhang som orsakar och vidmakthåller förtryck i alla dess former. Det innebär också ett utnyttjande av både individuella och kollektiva möjligheter att finna former för att minska och i en förlängning få ett slut på detta förtryck. Att i forskningscirkeln utgå från kvinnornas egna erfarenheter och kunskaper ger en god grund för att delta-garna ska äga sin egen kunskap och därigenom få den styrka

som behövs för att hävda denna kunskaps värde i ett vidare soci-
alt sammanhang.

Agneta Emanuelssons reflektioner

Historikern Ann-Sofie Ohlander har hävdad att brist på källmaterial kan användas som ett argument mot kvinnohistorisk forskning trots att kvinnor förekommer i olika typer av källmaterial bara man letar (Ohlander 1992). Frågan om vilka typer av källmaterial som historiker använder hör ihop med vilka intresseområden som är aktuella. Under de senaste decennierna har svenska historiker i allt högre grad influerats av samhällsteorier. Detta har tillsammans med ett stort intresse för nya forskningsområden, t ex folkrörelse-, familje- och mentalitetshistoria, medfört både en omvärdering av traditionellt material och ett sökande efter nytt (UHÅ 1988:17). Den kvinnohistoriska forskningen är kanske det bästa exemplet på en omvärdering av det historiska källmaterialet. Vilket källmaterial som finns hör samman med vad som har dokumenterats och vad som har ansetts intressant att bevara under olika tider. Kvinnor har formellt varit utestängda från politisk och offentlig verksamhet före 1900-talet och har sedan i högre utsträckning haft lägre befattningar och mindre makt än män. Både den formella frånavarön inom politik och vetenskap och låg status på arbetsmarknaden har medfört att källmaterial från kvinnor saknas i stor utsträckning. Det är sällsynt med material där man kan hämta kunskap om kvinnor i lägre tjänsteställning. Forskningscirkeln har visat sig vara en god metod för att inhämta och dokumentera uppgifter om kvinnors situation i arbete, samhälle och inom familjen.

GEMENSAM ANALYS

När vi avslutningsvis gjorde en sammanfattande analys var det viktigt att poängtera de likheter som är så framträdande i materialet och vad våra egna diskussioner tillsammans gav oss. Vi har då framför allt funnit några teman som är genomgående och som vi vill ta upp och kommentera. Det gäller då osynligheten – synliggörandet, underordningen – handlingsberedskapen, det

meningslösa – yrkesstoltheten, beroendet av typen av yrke: traditionellt kvinnligt eller ej, och – sist men inte minst – synliggörandet av de förtryckande strukturer som omger kvinnorna – ett synliggörande för alla inblandade, inte bara för forskarna.

Osynligheten – synliggörandet

Alla tre grupperna vi arbetat tillsammans med var, och till och med föredrog att vara, osynliga då cirklarna startade. I fabriken arbetade man sida vid sida utan att känna varandra eller veta vad de detaljer som tillverkades skulle användas till. Var och en som arbetade var helt utbytbar och förmodligen skulle det märkas väldigt litet om så gjordes. Städerna ville ha sina egna områden att städa, de ville vara ensamma och helst städa så tidigt på morgonen att ingen annan personal fanns närvarande. Att städa anses också så enkelt att ”vem som helst” kan klara det. Undersköterskorna hade en mängd uppgifter som de själva ansåg att ingen såg eller värdesatte. En sa t ex:

”Ingen vet egentligen vad vi gör, men det är ju vi som ser till att det fungerar. Till exempel vid en operation, vi ordnar så att det finns saker hemma, så att allt finns där det ska och när det ska.”

I samtliga fall blev också synliggörandet en av huvudpoängerna med cirkelarbetet. När yrkeskunnande och livserfarenheter dokumenteras skapas också ett källmaterial för framtida studier. Material från de olika cirklar som diskuteras i denna uppsats har spritts såväl internt på arbetsplatserna som inom fackföreningsrörelsen och i vetenskapsvärlden. Även internationellt har en viss uppmärksamhet uppnåtts. Städerna var t ex omåttligt stolta när de fick se foton på sig själva i en tidskrift från Österrike (Härnsten 1993). Trots att de inte kan läsa texten, som är på tyska, ville alla ha var sin kopia av artikeln.

Underordningen – handlingsberedskapen

Den mycket starka hierarkin på alla tre arbetsplatserna blev oerhört framträdande genom de beskrivningar som gjordes. Det handlar inte bara om den direkta ledningen på respektive arbetsplats, utan överordnade på alla nivåer betraktas allmänt

som mer värda, mer vetande eller bättre på något sätt. De första kraven som kom från cirkeldeltagarna ifrågasattes och nästan skämtades bort i två av grupperna.

Tydliggörandet av yrkesrollerna och de kollektiva erfarenheterna på en arbetsplats eller inom en yrkesgrupp leder till att krafter frigörs för att kunna agera för sin sak. Ett ökat fackligt engagemang och en större tilltro till sin egen förmåga är uppenbara resultat från cirklarna. Inom ramen för forskningscirklarna har frågan om fackets roll för de enskilda medlemmarna behandlats. Hur ska facket kunna verka för att göra arbetet mera meningsfullt för sina medlemmar och stimulera till ett mera aktivt deltagande? Behövs ett annat språk, ett annat innehåll i möten och ett bredare intresse än enbart anställningsvillkor och löner? Exempel på frågor som deltagarna fört fram är barnomsorgsfrågor (öppetider på daghem etc) samt medinflytande och utbildningsfrågor. Det är uppenbart att kvinnliga yrkesgrupper inom LO besitter en stor outnyttjad potential för kunskapsstillskott och förändring.

Till frågan om yrkesstoltheten

När vi jämfört våra erfarenheter från de tre cirklarna har vi funnit en skillnad i hur kvinnorna själva uttryckt sin syn på det arbete de utför. Det förefaller som om kvinnliga yrkesgrupper med traditionellt kvinnliga arbetsuppgifter t ex vård och städning har en starkare känsla för sitt arbete än kvinnor inom tillverkningsindustrin. Att arbetet uppfattas som nödvändigt och att man har direkt kontakt med föremålet för sin verksamhet, t ex den sjuka patienten, den hjälplösa åldringen, eller det smutsiga rummet är viktigt för yrkesstoltheten.

Forskningscirkeln – en utmaning

Att traditionellt kvinnliga arbeten medför stor arbetstillfredsställelse och yrkesstolthet är således något vi kan konstatera. Detta synsätt uppmärksammas sällan. Inom aktuell forskning presenteras skilda uppfattningar. Ett perspektiv som framhålls av Kari Wærness (se t ex Socialmedicinsk tidskrift 7-8, 1991) är att kvinnliga yrkesgrupper inom hälso- och sjukvården strä-

var efter att slippa de tunga och mindre statusbringande arbetssuppgifterna, dvs de som mest påminner om traditionellt hushållsarbete. Samma typ av förklaring ger Lise Widding Isaksen (Isaksen 1992) när hon skriver att ju mera kroppsnärhet ett arbete har desto lägre status har det. I termer av professionalisering kan det uttryckas som att:

"... krav på längre utbildning och större inslag av teoretiska ämnen i utbildningen kan ses som ett led i en pågående process som syftar till att understryka omsorgsarbetets vetenskaplighet och därmed öka dess prestige. I ett kroppskulturellt perspektiv kan man säga att den här professionaliseringen egentligen handlar om en reningsprocess där yrkesgrupperna vill göra sig av med associationerna till 'kroppsmuts'". (s 16)

Å andra sidan finns det forskare som framhåller praxiskunskapens betydelse och pläderar för att forskare ska arbeta för att synliggöra och framhålla förklaringar utifrån praktikernas egna perspektiv. Rose-Marie Eliasson (1987) hävdar att forskarens uppgift inte är att ersätta de autentiska erfarenheterna utan att distans till och perspektiv på vardagsverkligheten. Utgångspunkten måste alltså vara praktikernas egen kunskap:

"...om vi lyckas åstadkomma ett samspel mellan forskning och praktik, som inte kräver den ena praktikens underordning under den andra, så kan vi se fram mot processer som kan befämja och verka frigörande både för kunskapsutvecklingen och handlingskraften." (s 139)

Genom forskningscirkelarna får forskaren kunskap om hur "verkligheten" egentligen är beskaffad och rådande synsätt ifrågasätts. Forskningscirkeln är med andra ord kollektivt emancipatorisk även för forskaren!

Utöver de resonemang som vi förde tillsammans, och som vi redovisat här, är det intressant att konstatera den skillnad i innehållsfokus som våra respektive disciplintillhörigheter innebar. Ett viktigt resultat av den första cirkeln, som leddes av Marianne Svenning som är sociolog, var att arbetarna på Alfa

AB blev mer fackligt aktiva. Städerna som arbetade tillsammans med Gunilla Härnsten som ju är pedagog, krävde utbildning. Och undersköterskorna vars cirkel leddes av Agneta Emanuelsson, historiker, började besöka museer för att finna sin historia. Det är alltså uppenbart att det också är viktigt att i ett inledningsskede tänka över vilken forskare som kan vara mest lämpad för en viss forskningscirkel.

Forskningscirklar som ett led i organisationsutveckling och lärande i arbetet

Det som normalt händer i en forskningscirkel när cirkelarbetet kännetecknas av allas deltagande på så likvärdiga villkor som möjligt kan betecknas som demokratiska kunskapsprocesser. En intressant fråga är i vilken mån sådana kunskapsprocesser kan äga rum inte bara inom en enstaka cirkel utan i vidare sammanhang.

Inom forskningsprogrammet ALFOFAK har vi haft möjlighet att pröva forskningscirklar mer allmänt som verktyg för organisationsutveckling och lärande i arbetet. Inom ramen för Arbetsmiljöfondens L-program genomfördes två FoU-projekt med forskningscirklar. I det ena användes cirkelarna för att starta lärprocesser i två verkstadsföretag (Holmstrand, Englund & Lindström 1996) och i det andra handlade cirkelarna om lärande i arbetet på ett försäkringsbolag (Holmstrand, Olsson & Ekstav 1995). I ett tredje projekt vid Salberga specialistsjukhus, med finansiering från Trygghetsfonden, utgjorde forskningscirklar med hela personalen ett led i en organisationsutveckling som bidrog till att verksamheten istället för att avvecklas kunde övergå till att bedrivas i delvis nya former (Lönnheden 1997). I samtliga tre fall utgjorde fackliga initiativ och medverkan i utformningen av projekten ett grundläggande inslag. Den allmänna uppläggningsen av forskningscirkelarna i de tre projekten svarade emellertid respektive projektledning för.

I alla tre projekten dokumenterades och utvärderades de processer som iscensattes. Vi har alltså här tillgång till ett underlag

som säger något om hur forskningscirkelarna fungerade och vad de bidrog till för resultat.

FORSKNINGSCIRKLARNA PÅ TVÅ VERKSTADS- FÖRETAG

På två verkstadsföretag i Mälardalen genomfördes under 1993-94 tre forskningscirkel. Innehållet i de forskningscirkel som efter vissa förberedelser kunde startas vid verkstadsföretagen Granlunds i Eskilstuna och Seco Tools i Fagersta/Arboga gällde i båda fallen frågor kring arbetsorganisation och produktutveckling. Deltagarna representerade de olika kategorier av anställda som var direkt berörda i processen från utveckling av produkt till färdig produktion. Utvärdering skedde genom deltagande observationer av alla träffarna samt genom omfattande intervjuer med deltagare m.fl. (Holmstrand, Englund & Lindström 1996).

Projektet bestod av två delar, där ansvaret för och innehållet i cirkelarna låg på den kontinuerligt medverkande forskaren, som deltog i cirkelarnas arbete. Med tanke på den inriktning som var aktuell för forskningscirkelarna visade det sig lämpligt att engagera en person med gedigen forskningsbakgrund i frågor om arbetsorganisation, införande av ny teknik m.m. En sådan person fann vi i Jan Löwstedt, FD och docent i företagsekonomi vid Handelshögskolan i Stockholm. Han svarade för uppläggningsen av cirkelarnas arbete, inbokningen av gästföreläsare m.m.

Resultat

Några resultat från undersökningarna av forskningscirkelarna på de två verkstadsföretagen förtjänar att nämnas här. Det visade sig finnas flera svårigheter att bedriva forskningscirkel på verkstadsföretag. Bland annat tycks inslag i yrkeskulturen hos tekniker och organisationskulturerna såväl i ett större före detta bruksföretag (Seco Tools) som ett familjeföretag (Granlunds) inte omedelbart harmoniera med forskningscirkelns öppna och prövande hållning med sin inriktning på dialog i en grupp.

Vidare medför snabba konjunktursvängningar att det kan vara problem med att samtidigt med omställningar tillgodogöra sig resultaten av forskningscirkelns arbete.

Men det kunde också konstateras att forskningscirkelns åstadkommit en rad påtagliga resultat som t.ex. rapporter med olika förslag till åtgärder till respektive ledning från alla tre cirkelns. Deltagarnas kunskaper och erfarenheter har systematiskt tagits fram och utnyttjats, kunskaper från forskningen har tillförts, kreativa resurser har frigjorts och förslag och idéer lagts fram. Deltagarna har fått kunskap om andras arbete, om organisationen och om sitt eget kunnande och flera har stärkts som individer och känt sig betydelsefulla. Men en fråga som inte kunde besvaras var vad denna insats har för betydelse för den fortsatta utvecklingen på respektive företag. Kommer den lärandeprocess som satts igång genom forskningscirkelns arbete att fortleva i någon form?

En slutsats som studien mynnade ut i var att forskningscirkeln så som den användes vid de två verkstadsföretagen visade sig vara en användbar och väl fungerande modell för kunskapsarbete och lärande som med fördel borde kunna utvecklas och prövas vidare. Kunskapsprocesserna i cirkelns ansågs vara helt tillfredsställande men forskningscirkelns koppling till relevanta sammanhang utanför cirkelns fungerade (trots ansträngningar) inte lika bra. Vi konstaterade också när det gäller effekterna av cirkelns arbete att ju bättre förankringen hos och kommunikationen med viktiga intressenter utanför cirkeln fungerar från igångsättningen och kontinuerligt desto större chans är det att resultatet blir fortsatta lärandeprocesser och konkreta förändringar och förbättringar i företagets verksamhet.

LÄRANDE PÅ LÄNSFÖRSÄKRINGAR – EN BREDDSTRATEGI

Projektet "Nya kunskapsbehov vid Länsförsäkringar Uppsala" berörde en hel avdelning med ca 50 anställda, nämligen Affärsområde Privat. Det planerades under hösten 1993 och påbörjades så smått i december samma år och pågick sedan

under ungefär ett år. En särskild cirkelledarutbildning som ägde rum den 26-27 januari 1994 och två inledande seminarier för alla deltagare februari-mars utgjorde förberedelser. Merparten av projektets verksamhet ägde dock rum under en relativt koncentrerad period – från början av mars till början av november. Cirkelledaravslutningen den 7-8 december och den gemensamma projektavslutningen för samtliga deltagare den 14 december utgjorde slutpunkten för projektet. Projektet ”Nya kunskapsbehov” kan karaktäriseras som en breddstrategi – alla anställda på en hel avdelning har deltagit i cirklarna.

Även här är det rimligt att se projektet som bestående av två sammanflätade delar. Den ena delen är själva den verksamhet som ägt rum inom projektet och den andra är dokumentationen och utvärderingen av denna verksamhet (se Holmstrand, Olsson & Ekstav 1995). De cirklar som utgjorde basen i projektets verksamhet bör i detta sammanhang snarast benämnas studiecirklar med forskarstöd.

Genomförande

Bakgrunden till att projektet ”Nya Kunskapsbehov” igångsattes var en organisationsförändring varigenom ledningen ville uppnå dels att den enskilde medarbetaren skulle få större personligt ansvar genom att tätare kontakter mellan skadereglerare och försäljare skapades och dels att kunden i högre grad än tidigare skulle få en enda kontaktperson hos bolaget. Ett nyckelbegrepp i denna förändring är flexibilitet i förhållande till kunden. Avsikten var att medarbetarna oavsett om de hade skadereglering eller försäljning som sitt huvudsakliga arbetsområde skulle kunna hjälpa kunden. En mer långsiktig vision gällde en ny och breddad yrkesroll. Morgondagens försäkringstjänsteman skall alltså genom sin utökade kompetens sällan tvingas skicka en kund vidare till någon annan p.g.a. bristande kunskap. Genom projektet ville man bidra till en verksamhetsutveckling där företagskulturen förändrades från ett relativt passivt förhållningssätt med ”ordermottagande från givna kunder” till ett mer aktivt och säljriktat förhållningssätt där samtidigt kontakten mellan olika personalkategorier ökade.

Vid en tvådagars-utbildning förbereddes de blivande cirkeldarna och deras biträdande cirkelledare för den kommande verksamheten. Innehållet i utbildningen handlade mycket om att få deltagarna att se att alla har värdefulla kunskaper och erfarenheter och att experter av olika slag i bästa fall kan bidra med kompletterande kunskaper. Erfarenheter från forskningscirklar förmedlades också och deltagarna fick i grupparbeten pröva på hur det kan kännas att använda cirkelmetoden. Ett av grupparbetena gick ut på att de skulle föreställa sig hur arbetet i de kommande cirkelarna förlöpte. Förutsättningarna för projektet behandlades ingående och deltagarna fick bland annat veta att farhågor om att företagsledningen egentligen hade bestämt mycket mer än man fått reda på i fråga om det som nu skulle ske var ogrundade. Detta var faktiskt en process där deltagarna själva i stor utsträckning kunde styra utformningen.

Som stöd för arbetet i de sju cirkelarna med sju (eller åtta) deltagare vardera anordnades också två förberedande seminarier med särskilt inbjudna forskare. Tanken var att samtliga deltagare genom innehållet i seminarierna skulle få en introduktion till projektet samt en gemensam referensram att senare arbeta utifrån i cirkelarna. Under projektets gång arrangerades ytterligare två seminarier kring aktuella teman som bedömdes tillföra cirkelarbetet ytterligare värdefulla perspektiv.

Seminarierna som vanligen ägde rum tidig morgontid i matsalen hos Länsförsäkringar Uppsala varade ca en timme. De hade ofta formen av en välstrukturerad ”föreläsning” av den medverkande forskaren följt av utrymme för frågor.

Samtliga cirklar träffades för första gången i början av mars och hade sedan sammanlagt fem träffar innan sommaren. Efter sommaruppehållet återupptog grupperna arbetet och hade (med något undantag) fyra träffar under hösten. Alla träffar ägde rum i någon av de olika sammanträdeslokaler som finns på varje våningsplan hos Länsförsäkringar Uppsala och den avsatta tiden för varje cirkelmöte var 2,5 timmar på sen eftermiddags- till tidig kvällstid.

Huvuduppgiften var densamma för samtliga grupper och bestod av ett antal centrala frågeställningar som projektledningen hade formulerat. Dessutom kunde varje cirkel välja en tilläggsuppgift. De frågor som ingick i huvuduppgiften var: *Hur ser det nya arbetet ut?* (med utgångspunkt i den nya organisationen och intentionerna med den), *Vad ställer detta för krav på mig/oss?*, *Vad behöver jag/vi för att klara detta?* och *Hur ska jag/vi skaffa detta?*

Det var sedan varje cirkels sak att fatta beslut kring arbetssätt, uppläggning m.m. Cirklarna skilde sig åt sinsemellan i hur de valde att behandla uppgiften och vilken betydelse som den tillmättes under det fortsatta cirkelarbetet samt vilka frågor som de koncentrerade sig på.

Alla cirklarna kunde obehindrat utnyttja den forskarresurs som fanns att tillgå från Uppsala universitet och som förmedlades via forskarna vid Pedagogiska institutionen. De forskare som medverkade i cirklarnas träffar engagerades löpande under projektperioden för att bistå cirklarna i deras arbete.

När projektet planerades och startades var tanken att cirklarna skulle vara ett slags forskningscirklar, där forskare medverkade vid en del av träffarna medan andra skulle äga rum utan forskare. Man skulle också kunna kalla detta en typ av studiecirklar med forskarstöd snarare än forskningscirklar. Det var nämligen meningen att merparten av träffarna skulle ske utan medverkan av forskare. Samtidigt fanns det resurser avsatta för att vid upp emot hälften av alla träffar kunna ha forskarmedverkan.

Det visade sig emellertid att det blev mindre forskarmedverkan än beräknat. Det kan noteras att forskare eller andra externa experter endast deltagit i ca en fjärdedel av alla cirkelträffar och deras medverkan blev mycket ojämnt fördelad över de olika cirklarna. Ett par av cirklarna har inte haft någon extern medverkan och ett par cirklar har haft forskare eller andra med vid de flesta av sina träffar.

Ett led i utvärderingen och dokumentationen av projektet bestod i att cirkelträffarna följdes genom deltagande observation. Från varje träff finns utförliga anteckningar om vilka frå-

gor som behandlats och hur man arbetat. Vidare genomfördes en enklare form av snabbenkät efter varje träff, enkäter till alla deltagare om arbetet i cirkelarna samt intervjuer med 12 personer. Enligt intervjustudien är det alldeles tydligt att en större social gemenskap är ett av resultaten av cirkelarbetet. En av de intervjuade kommenterar detta på följande sätt:

”Gränserna känns totalt utsuddade. Vi förstår varandra och därför är ingen finare än någon annan. Vi är duktiga allihop på sitt sätt.”

Enligt intervjupersonerna finns det alltså numera en ökad medvetenhet om vad andra gör och om att huset inrymmer mycket kunskap. Även om vissa gamla värderingar fortfarande delvis finns kvar har de yrkesmässiga gränserna suddats ut och klimatet blivit öppnare. Att klimatet upplevdes mer harmoniskt beror enligt de intervjuade på flera inverkanse faktorer. Det var emellertid tydligt att cirkelarna bidragit till en förbättrad förmåga att se till företaget i dess helhet utöver det egna arbetsområdet.

Överlag var bilden av hur intervjupersonerna såg på resultaten av cirkelarnas arbete mycket positiv. En belysande kommentar är denna:

”Vi har sökt efter vår identitet i det stora sammanhanget. Jag tror att vi har fångat den nu.”

En annan deltagare understryker följande:

”Jag blir imponerad av alla bra förslag. Bra att man får del av andras idéer och tankegångar. Det finns väldigt resurser hos folk som inte alltid kommer fram.”

I samband med den avslutande cirkelledarträffen kunde vi notera att enligt cirkelledarna hade bland annat följande resultat uppnåtts genom cirkelarnas arbete: vi hade lärt oss lyssna på varandra, vi förstod den egna rollen i organisationen bättre, vi hade fått ökad förståelse för och vilja till förändring, vi hade fått ökad framtidstro, vi hade börjat tänka i vidare banor, kreativitet hade frigjorts och vi hade fått ökad insikt om egen och andras kompetens.

En av deltagarna talade om att det finns ”en fruktansvärd potential” för utveckling hos de anställda. Ur de skriftliga rapporter varje cirkel lämnade hämtar vi följande kommentarer som visar vad deltagarna såg som positivt:

”... ur cirkelarbetet har det vuxit fram en god grund för det fortsatta arbetet med den nya yrkesrollen/nya organisationen. Många tankar och åsikter har utbytts, bra förslag och synpunkter har framkommit... men det värdefullaste är att vi gjort detta tillsammans.”

Min personliga uppfattning är att cirkelarbetet varit både lärorikt och utvecklande för deltagarna, vi har fått en inblick i och förståelse för varandras arbetsuppgifter. Det nya sättet att lära av varandra märks redan i det dagliga arbetet, dels som spontan nyfikenhet och dels som krav på utbildning inom varandras områden. Även om cirkelträffarna upphört kommer processen vi startat säkert att fortskrida.”

Den bild som utvärderingen gav av hur cirkelarna fungerat och av vad deltagarna tyckt är dock ingalunda helt enhetlig. Alla var inte entusiaster inför projektet och dess innehåll men det samlade materialet pekar ändå på att projektet måste anses ha varit ovanligt framgångsrikt. Sannolikt låg en god del av förklaringen till att projektet fått tydliga (och positiva) effekter i att processen var uppbyggd på allas delaktighet.

Resultaten visar att man uppnått det som var avsikten med projektet, d.v.s. arbetsorganisationen har utvecklats och en förändringsprocess har startats. Resurser har också frigjorts framför allt i form av en ändrad syn på kunskap. Deltagarna har insett att alla sitter inne med värdefulla erfarenheter som det gäller att ta tillvara. Många förslag och idéer har förts fram och vissa förslag har åtgärdats. Deltagarna har lärt sig ett antal olika saker. De har fått ökad kunskap om varandras arbetsuppgifter och de har också fått en helhetssyn på företaget. Den delaktighet och det engagemang många medarbetare känner gör att de ser till helheten i större utsträckning än tidigare. Inte minst viktigt är också att många har lärt sig att se sitt eget kunnande som en viktig resurs.

En viktig lärdom och en insikt som man gjort vid Länsförsäkringar Uppsala är att förändringsprocesser tar tid – och inte bör forceras. Det som kanske är den största vinsten med projektet är att de anställda har en klar upplevelse av att ha åstadkommit någonting själva. Det är ingen expert eller någon annan utifrån (eller ovanifrån) som kommit och talat om vad som ska göras. På avdelningen i fråga säger man: ”vi har gjort det själva, vi äger processen”.

Styrkan i den process som satts igång är den utbredda delaktighet och det därav följande engagemanget som många av de anställda känner. Kanske kan man till och med hävda att det som initierats i det här projektet är inget mindre än demokratiska kunskapsprocesser.

SALBERGACIRKLARNA

Vid Salberga specialistsjukhus i Sala har forskningscirkelar varit en känd arbetsform sedan 1988 då den första cirkeln med kökspersonal startade på initiativ av SKAF (Svenska Kommunalarbetsareförbundet). Den cirkeln följdes tämligen direkt av en forskningscirkel med städerskor (Härnsten 1991). Några år senare då hela Salberga specialistsjukhus, med sin vård av begåvningshandikappade lagöverträdare, var nedläggningshotat initierades ett nytt projekt av bland andra SKAF. Ett viktigt led i detta projekt skulle vara forskningscirkelar för att ta vara på och utveckla personalens kunnande inom sitt område. Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet kontaktades åter och Gunilla Härnsten fick uppdraget att ansvara för den delen av projektet. Utgångspunkten var att visa att Salberga och dess personal behövdes med sina specifika kunskaper, men också att – om en nedläggning blev verklighet – bidra till att personalen skulle vara stark nog att hitta andra vägar i framtiden. Projektet som finansierades av Trygghetsfonden följdes och dokumenterades av Christina Lönnheden (1997) som också fick rollen som biträdande projektledare. I ansökan som gjordes i samarbete mellan SKAF och omsorgsförvaltningen i Västmanland framhölls bl.a.:

”Projektet Tryggve syftar till att starta en process hos personalen som vi formulerat ‘kunskapsbyggande i vardagslivet’. Detta innebär att alla utifrån egna erfarenheter och vilja tillföres: tid, metod och nya kunskaper. Målen är ökad personlig och verksamhetsmässig kunskap och kompetens. Resultaten bör även kunna användas generellt i andra behandlingsammanslagningar.”

Första steget i att starta forskningscirkel var att formulera de teman som olika grupper skulle arbeta med. För att engagera alla i utformningen av teman ägnades två hela dagar åt så kallade sökkonferenser. Dagarna inleddes med att projektets bakgrund och anda presenterades. Utgångspunkterna att det var personalens kunskaper och erfarenheter som skulle ligga till grund för det fortsatta arbetet redogjordes ingående för. Det demokratiska förhållningssättet presenterades och deltagarna gavs löften om att bli tagna på allvar. Stämningen var inledningsvis mycket avvaktande och misstänksamhet och missmod över nedläggningshotet fanns redan i detta skede. Det var dock projektledarnas uppfattning att deltagarna lämnade konferensen med en något mera hoppfull attityd inför framtiden. En enkät som gjordes i anslutning till konferensen styrker detta.

Konferensens båda dagar följde samma mönster. Efter att ha nämnt något om de teman som en planeringsgrupp sett som rimliga fick deltagarna i grupper diskutera: Vad vill vi uppnå? Var står vi i dag? Vilka ämnesområden ska och vill vi arbeta med? En preliminär ämnesuppdelning gjordes av konferensledningen under lunchen och på eftermiddagen fortsatte diskussionen i nya grupper, efter ämnesval, för att konkretisera innehållet i de olika blivande forskningscirkelarna. Sex innehållsmässigt olika grupper bildades vilka kom att fokusera på följande teman: Organisation, Information och marknadsföring; Juridik; Skötarrollen; Patientkunskap och Behandlingsverksamhet (två cirkel). Det innehåll som skissades gav en bild av vad personalen såg som mest angeläget att fördjupa sig i och bildade också utgångspunkter för vilka forskare som kontaktades för de olika cirkelarna.

Den första träffen i varje forskningscirkel innebar ett arbete med att i mindre grupper åter försöka skapa ett förtroende för

projektets möjligheter. Att arbeta med deltagarperspektiv i samband med hot om nedläggning är inte särskilt idealiskt. En avsevärd tid fick därför ägnas åt att låta deltagarna ventiler sina misstankar och sitt missmod samtidigt som forskarna i projektledningen förde fram projektets uttalade syfte att oavsett utgången stärka deltagarna och utvidga deras möjligheter inför framtiden. Den innehållsrika diskussionen för att bättre kunna hitta rätt forskare till varje grupp påbörjades också. Utgångspunkten i samtalen var det som kommit fram i sökkonferenserna.

En stor del av tiden användes till att ge kraft och styrka att tro på möjligheterna att genom ett gemensamt synliggörande av det specifika kunnandet på Salberga i kombination med nytänkande och kritisk distans till sin historia kunna rädda arbetstillfällena. Vid denna träff utsåg varje cirkel två deltagare som skulle fungera som cirkelledare. Det var inte helt lätt att få några frivilliga till uppdraget, men det lyckades till slut. Som en förberedelse för uppdraget fick cirkelledarna genomgå en särskild endagsutbildning. Även denna utbildning präglades av missmod inför framtiden samtidigt som det deltagarorienterade arbetssättet uppskattades. Det var uppenbart att misstron mot styrande på olika nivåer var stort.

De sex forskningscirkelarna som sedan arbetade under två år bestod av mellan sex och tio deltagare inklusive cirkelledare och forskare. De medverkande forskarna hade tillsammans en mycket mångfasetterad bakgrund inom bl.a. pedagogik, psykologi, psykiatri, rättsmedicin och kriminologi.

Mellan cirkelarna träffade Gunilla Härnsten och Christina Lönnheden cirkelledarna. Dessa träffar band samman cirkelarnas arbete och betydde bland annat att frågor som uppstått i en cirkel kunde föras över till någon annan mer lämplig grupp för att utforskas. Cirkelledarträffarna innebar också att de andra grupperna, genom sin cirkelledare, fick veta vad som hände i övriga grupper. Även forskarna träffades med jämna mellanrum och utbytte erfarenheter. Det finns en tydligt behov av att som forskare och ledare i en forskningscirkel ha ett forum för att venti-

lera sina tankar kring det som sker. Ofta uppträder oväntade och svårhanterliga frågor men också väldigt intressanta och roliga händelser. Behovet av att tala med en grupp som har liknande erfarenheter är därför viktigt att tillgodose inom ramen för projekt av denna art.

Hösten 1996 var projektledningen och de forskare som medverkade i projektet alla bekymrade över den situation Salberga befann sig i och den osäkerhet som aldrig verkade ta slut. En av de frågor som forskarna såg att de kunde vara med och påverka var en föreslagen sammanslagning av specialistsjukhuset och den planerade LRV-enheten (för patienter som intagits med stöd av Lagen om Rättspsykiatrisk Vård). I och med en sådan sammanslagning såg vi möjligheten att behålla kompetensen att vårda begåvningshandikappade lagöverträdare på ett ställe i landet. En tanke hade under ett styrgruppsmöte börjat ta form, den innebar att skapa en LRV-enhet med inriktning både mot normalbegåvade och begåvningshandikappade. Det skulle lösa det egna länets behov och man skulle också kunna sälja platser till de landsting/kommuner som inte har möjligheter att tillhandahålla och upprätthålla den specialkompetens som behövs för att ge bra vård till begåvningshandikappade lagöverträdare. För att understryka forskarnas inställning till frågan formulerade Gunilla Härnsten och Lars Holmstrand en skrivelse, som alla forskare ställde sig bakom och som skickades till berörda myndigheter.

Om denna skrivelse hade något inflytande eller ej i beslutsprocessen kan vi inte uttala oss om. Däremot innebar den ett viktigt öppet ställningstagande för den personal vi arbetade tillsammans med. För dem betydde ett brev från en grupp forskare i Uppsala mycket för den fortsatta processen, inte minst för arbetet i cirkelarna. Det konkreta resultatet av varje cirkel finns dokumenterat i särskilda små häften. Det faktum att Salberga idag finns kvar, utvecklas vidare och fyller en viktig funktion är också i sig ett viktigt resultat.

Vårt gemensamma projekt med att utveckla och inte avveckla Salberga specialistsjukhus innebar ett på många sätt omskakande arbete. De anställdas erfarenheter av att inte vara något värd, att

ständigt vara utsatt för styrandes omorganisationer och nedläggningshot, att inte ha någon röst och att till och med vara statister i en forskning som utförts av och för andra låg i botten. Att dessutom få kritik för att inte vara tillräckligt med i tidens anda trots många gånger mycket vällovliga försök att förändra verksamheten var vardagsmat för personalen. Det var naturligtvis en stor utmaning för oss forskare att i ett sådant läge, under nedläggningshot försöka finna positiva utvecklingsmöjligheter.

Den rapport som Christina Lönnheden skrivit om projektet avslutar hon med att framhålla det som hon ser som forskningscirkelns främsta styrka, nämligen att den ger tillfälle till reflektion. Hon fortsätter:

”Den aktiva medverkan som forskningscirkeln förutsätter ger den alla bästa förutsättningen för alla att reflektera över frågor som; Hur arbetar vi? Hur kan vi göra annorlunda? Varför gör vi som vi gör? Hur gör andra? Vilken kunskap finns inom det här området? Att sätta ord på det vi ofta kommit att kalla för den ”tysta kunskapen”. Alltför sällan ges det utrymme för detta i de flesta verksamheter idag. När det istället borde prioriteras och skapas forum för.”
(Lönnheden 1997, s 33)

Lönnheden pekar också på den i sammanhanget så värdefulla forskarkompetensen, vilken kanske även den kan betraktas som en i stora stycken ”tyst kunskap”:

”Förutom de teoretiska kunskaper och eventuella praktiska kunskaper en forskare kan ha i ett ämne, så har han/hon en kompetens att sammanfatta och utveckla kategorier; lyfta på hemliga eller oanade stenar; komma med frågor och hypoteser som kanske skrämmer, kittlar, provocerar eller tilltalar.” (ibid)

Lönnheden understryker det principiellt viktiga i den förening av teori och praktik som åstadkoms genom forskningscirkelarna. Hon ser forskningscirkelarna som ”ett bra forum för denna förening” och pekar på möjligheterna att här ”våga fråga, ifrågasätta och diskutera”. I cirkelarna uppstod ”närhet och kontakt” mellan teoretisk och praktisk kunskap. (s 35)

Titeln på rapporten "När de tysta 'kunskaparna' börjar tala!" förklarar Lönnheden med att "det är mycket kunskap som varit tyst så länge och som satts ord på" i projektet med forskningscirklar. Hon redovisar bland annat följande belysande kommentarer från deltagarna:

"Vi kan ju faktiskt någonting!"

"Det är aldrig någon som har frågat efter vår kunskap tidigare, vi har varit osynliga."

"Det bästa med projektet är att nu finns vi, vi har fått veta att vi duger."

Lönnheden menar att ett viktigt resultat av verksamheten har varit att deltagarnas självförtroende har stärkts vilket inte minst har åstadkommit genom att deras kunskap betraktats som viktig och behövd. Den tidigare tysta eller tystade kunskapen har genom forskningscirklarna lyfta fram:

"Den kunskap som är omöjlig att formulera med ord, den finns kvar som en styrka och ett självförtroende att botten i. Det underförstådda har blivit tydligare och närmat sig en mer gemensam tolkning och den tystade kunskapen kommer förhoppningsvis aldrig mer att vara tystad." (s 39)

EN KOMMENTAR

De ovan beskrivna exemplen visar bl.a. att forskningscirklar med viss framgång kan användas som ett led i organisationsutveckling. I vilken utsträckning de lärandeprocesser som satts igång fortsätter och vilka varaktiga effekter de eventuellt leder till är som så ofta i det här slaget av forskning svårt att belägga (eftersom det kräver extra resurser för uppföljning). När det gäller projektet på Länsförsäkringar och Salbergaprojektet finns det dock indikationer på att verksamheten med cirklar satt sina mer bestående spår (att döma av en D-uppsats respektive muntliga uppgifter).

Samtidigt vill vi understryka att erfarenheterna från dessa parts-gemensamt grundade projekt tydligt visar att det finns en rad svårbemästrade balansproblem i det kraftfält mellan delvis motstridiga intressen som verksamheten äger rum i. Detta ställer speciella krav på medvetenhet hos de medverkande forskarna om sin roll och sina utgångspunkter.

En slutsats som också har stöd i de gjorda erfarenheterna är att cirklarna tycks ha betydligt bättre effekt om de ingår i en upp-läggning med bred delaktighet från den berörda personalen. Eftersom forskningscirklarna i de ovan beskrivna projekten är avsedda att vara drivkraften i olika förändringsprocesser får verksamheten närmast räknas som aktionsforskning. Det finns alltså en tydlig orientering mot att åstadkomma handling (t.ex. genomföra åtgärder för att förbättra arbetsorganisationen). Forskarna medverkar i cirklarnas arbete till att analysera de aktuella frågeställningarna och utveckla förslag till åtgärder. Förslagen till åtgärder och dess genomförande ligger i och för sig vanligtvis utanför själva cirklarnas verksamhet. Ändå har denna ansats stora likheter med aktionsforskning och särskilt participatorisk aktionsforskning (eller PAR – Participatory Action Research – som är den engelskspråkiga beteckningen, jfr. t.ex. Forsberg & Starrin 1997). Utmärkande för denna typ av ansats är bland annat att generalisering inte är avsikten utan det unika fallet står i fokus (se Toulmin 1996) och vidare att det är handling i någon form som avses och som åtminstone förbereds.

En värdefull aspekt av kunskapsmötet mellan å ena sidan prakti-ker med deras mer erfarenhetsbaserade kunskaper och å andra sidan forskare, med deras mer teoretiska kunskaper är att det fyller den viktiga funktionen att motverka eventuella tendenser till så kallad groupthink. Genom att olika perspektiv och utgångspunkter får brytas mot varandra minskas risken för "närsynthet" och en allsidigare och djupare förståelse av den problematik cirkeln arbetar med kan utvecklas.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER AV ”LÄRANDECIRKLARNA”

Kan demokratiska kunskapsprocesser lanseras i ett arbetsliv som knappast är särskilt demokratiskt? Våra exempel visar att vår ansats fungerar bäst i sammanhang som har mer utrymme för demokratiska principer eller som utmärks av traditioner som är förenliga med demokratiska ideal.

Så måste t.ex. forskningscirklarna på det transnationella företaget Seco Tools bedömas som i stort sett tämligen verkningslösa eller i varje fall knappast bidragande till att frigöra mänskliga resurser för några demokratiska ändamål. På det mindre familjeföretaget Granlunds kunde tendenser iakttagas till att cirklarna bidrog till att utveckla tankar om självstyrande arbetsgrupper och andra slag av arbetsorganisation som kan sägas innehålla demokratiska drag. I den typen av företag, som knappast har vinstmaximering som enda mål utan också att överleva och finnas kvar på orten, synes de anställda och företagsledning ha mer av gemensamma intressen. Detta kan vara en gynnsam förutsättning för att utveckla demokratiska kunskapsprocesser.

I försäkringsbolaget finns traditioner som i hög grad verkar vara förenliga med demokratiska idéer, nämligen ursprunget i s.k. brandstodsföreningar, där bönder slog sig samman för att hjälpa varandra i samband med eldsvådor och för den enskilde liknande katastrofer. Länsförsäkringar är heller inte vinstdrivande och försäkringstagarna erhåller återbetalning av det eventuella överskott som uppstår. Här hade lärandeprojektet med deltagande av all personal på en hel avdelning på det hela taget goda effekter.

Även det fackligt initierade Salbergaprojektet måste anses som framgångsrikt i flera avseenden. Från att ha varit en grupp som befann sig i ett ingenmansland mellan bland andra forskare och patienter fick nu personalen bli central i ett utvecklingsarbete. Många år av underordning i ett mycket hierarkiskt system kunde på detta sätt så sakteliga börja förändras. Det torde också vara odiskutabelt att inte minst de patienter som finns på Salberga får stora fördelar av förändringen. Det är särskilt gläd-

jande att ett par år senare få signaler om att personalen på Salberga numera anses ovanligt öppen och förändringsvillig. Kanske har en nydanande process satts i gång, trots många ogynnsamma förutsättningar.

Mot bakgrund av ovanstående kan slutsatsen dras att de teoretiska grunderna som demokratiska kunskapsprocesser vilar på är goda och de hittills gjorda praktiska erfarenheterna av att använda sådana inom olika delar av arbetslivet öppnar intressanta möjligheter.

Ett antal förutsättningar tycks vara särskilt viktiga för att etablera sådana kunskapsprocesser i företag och organisationer. Av största betydelse är att förankring och förtöjning av de planerade verksamheterna och de idéer de baseras på sker hos såväl ledning som de anställda. Ett tillräckligt stort förändringstryck, en medvetenhet om att "något måste göras" annars hotas verksamheten är också en förutsättning som förefaller nödvändig. Allt fler forskningsresultat och samlade erfarenheter pekar entydigt på att alla som berörs av förändringarna bör vara med i processen och att en bred delaktighet har många fördelar. Deltagarnas egna erfarenheter och tankar är väl så viktiga utgångspunkter som andra kunskaper som behövs i processen. Det är också av stor betydelse att själva kunskapsarbetet blir demokratiskt och sker efter principer som stimulerar alla till aktiv medverkan.

Begränsningar i ansatsen är bl.a. att det krävs en mottaglighet för arbetssättet och de principer och utgångspunkter det vilar på. I t.ex. en utpräglad auktoritär och hierarkisk organisation skulle det förmodligen vara meningslöst att försöka. Det är sannolikt också nödvändigt att forskarna har erfarenhet av att arbeta i den anda och utifrån det förhållningssätt som beskrivs ovan.

En annan omständighet som förtjänar att beaktas är att frigörandet av mänskliga resurser kanske inte alltid är nödvändigt för alla arbeten eller arbetsuppgifter i dagens samhälle. Trots ropen på höjd kompetens finns det många arbeten där det i sig varken behövs lång tid eller avancerade bakgrundskunskaper för att lära

sig behärska arbetsuppgifterna tillfredsställande. Men om vi vill ha ett mänskligare samhälle och ett mänskligare arbetsliv så behövs definitivt frigörande av en mångfald mänskliga förmågor.

Forskningscirklar om utbildningens sociala villkor

Rapporten *Den långa vägen till föräldrainflytande* (Härnsten 1995a) innehåller beskrivning och analys av två på varandra följande forskningscirklar som ägde rum inom ramen för forskningsprogrammet ALFOFAK (ArbetsLivsFOrskning som bygger på FAckliga Kunskapsbehov, se Holmstrand 1994). Dessa cirklar genomfördes i samverkan mellan LO-distriktet i Sörmland och pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. Initiativet till att starta cirkelarna kom från LO-distriktet i Sörmland, där Göran Hammer hade som särskild uppgift att utveckla kontakter med universitet och högskolor. Det är här viktigt att notera att deltagarna personligen vidtalats och entusiastiserats av Göran Hammer.

Den inledande cirkeln hade rubriken *Utbildningens sociala villkor*, startade 1991 och förlades till Åsa Folkhögskola utanför Flen. Cirkeln var samlad för att arbeta med och samordna radikala krafter kring frågor om utbildning i Sörmland, utslagning, vuxenutbildning och yrkesutbildning. Ett problem som uppmärksammats var att skolans funktioner är så djupt rotade att de ibland inte ens ifrågasätts. *Folk blir vana vid utslagning* och ser det som personliga problem. Man vänjer sig vid att bli översedd och glömd. Det hade skett en ytterligare *förstärkning av denna anpassning* under 1980-talet som också varit *förgörande för folkbildningen* var några andra iakttagelser som också var utgångspunkter för den första cirkeln. Ett syfte var att ta vara på goda traditioner och att utveckla en framtid för bygden. Lokala högskolor, ett lokalt engagemang i utbildningsfrågor sågs som behov.

Deltagarna hörde hemma i olika sammanhang med anknytning till arbetarrörelsen i Sörmland; ABF i Flen, ABF i Sörmland, skolstyrelseledamöter i Katrineholm och Eskilstuna, alla tillhörande Metall, lärare på Åsa folkhögskola som bland annat arbe-

tade med kortutbildade och handikappade, ombudsman i LO-sektionen i Eskilstuna samt en studerande från Brunnsvik. Cirkeln leddes av Gunilla Härnsten. Sammanlagt deltog tio personer i cirkelns arbete.

Cirkeln samlades vid sju tillfällen och antalet deltagande höll sig varje gång omkring sex, de två sista gångerna bara fyra respektive fem. Inledningsvis handlade samtalen mycket kring skolans och utbildningens destruktiva inflytande på människors liv. På många sätt har skolan inte förändrats särskilt mycket framhåll deltagarna och konstaterade bland annat följande:

- *Auktoritetskänslan finns kvar*
- *Skolverksamheten innebär sofistikerade sätt att sätta folk på plats*
- *Läraren är kung*
- *Unga lärare är många gånger värre än andra*
- *Offentlig debatt förekommer inte*
- *Läraren är oftast ensam och osäker*

Alternativa idéer och goda förslag, som i mångt och mycket byggde på de vuxenutbildningssammanhang som det fanns så mycket erfarenhet från i gruppen, kom också upp:

- *Lägg stor vikt vid det som eleverna är bra på*
- *Föräldrarna behöver pressa på skolan*
- *Ta vara på människan*
- *Det är egentligen roligt att lära sig*
- *Vi måste anpassa utbildningen till människan, inte tvärtom*

Detta är uttalanden som de flesta ställer upp på och ändå är de så svåra att uppnå. Att människosyn och utbildning är politisk var något vi fastslog. Människosyn, kunskapssyn och klasstillhörighet betyder mycket för vilken utbildning vi får. Ett exempel på detta är inte minst den stora skillnad som i dag finns mellan olika folkhögskolor. Ett sorgligt kapitel i sammanhanget är att många folkhögskoleelever (och även utbildare/lärare) inte tror på att den bildning som ges inom arbetarrörelsens egna organisationer har samma värde som allmän utbildning.

Deltagarna enades om att leta efter ”goda exempel” för att komma vidare i diskussionerna. I första hand såg vi det som att det gällde att förena de ”goda krafterna” i Sörmland. Goda exempel fanns det också ganska gott om, även om de, som vanligt, mest förekom som spridda öar. Bland annat hade en av deltagarna varit med i att ta fram Metalls ”Det goda arbetet”, där mycket intressant finns. En anmärkningsvärd notering var att hur litet skolstyrelseledamöter vet om till exempel olika alternativa pedagogiker och deras relevans för den skola som ska vara till för alla. Att Freinetpedagogiken är en av de alternativa former som är konkret förankrade, inte minst i arbetarbarnens värld, är till exempel en kunskap som inte är särskilt spridd.

Ett annat exempel som delvis härrörde från de egna leden var de kriterier som Socialdemokratiska lärarföreningen i Stockholm satte upp för sin planerade försöksskola 1969. I mångt och mycket är de idéerna fortfarande mycket radikala och även meningsfulla att sträva mot i dagens skola. Det gällde t ex: samarbete mellan lärarna, påtaglig kontakt med arbetslivet genom en dags arbete i produktionen, i huvudsak grupparbetsmetodik, obligatorisk föräldrakontakt flera gånger i månaden, mycket utrymme för estetiskt-fysiskt-manuella aktiviteter m.m.

Detta var ett program som planerades av rektor Börje Forsberg med flera och som bl a presenterades för Olof Palme. Skolstyrelsen i Stockholm var dock vid denna tid inte benägen att tillstyrka en försöksskola av det här slaget.

Vid en följande träff diskuterades sammansättningen av cirkeln och att det egentligen inte borde ”tas ut” deltagare, utan inbjudas allmänt, något som – i kombination med andra diskussioner i cirkeln – ledde till att problematisera existerande former för samarbete mellan föräldrar och skolan. Så småningom förde detta till en plan om att starta föräldracirkel med framför allt LO-medlemmar för att bygga under och stärka ”de egna leden”. Svårigheterna med detta togs upp och flera vittnade om hur ointresserade unga föräldrar är av skolan. De har för mycket annat som drar och skolan är av hävd ”någon annans”. För övrigt finner de det bäst att lita på skolan och skolans folk.

Något annat kräver för mycket. Ett förslag som verkade framkomligt var att leta reda på föräldrar som har haft ett eller helst ett par barn i skolan och som har en nybörjare 1993. Cirkelarna var tänkta att starta i ett bestämt område, där även skolans personal kunde bearbetas från skolstyrelsehåll mm. Flera olika strategier att finna skolor och föräldrar på flera olika platser i Sörmland fanns, och det pågick under en ganska lång period försök att arrangera tre olika föräldracirklar. Forskningscirkeln vid Åsa folkhögskola var i det arbetet tänkt att fortsätta som en samlande plats för diskussioner och kunskapsutveckling.

AVSLUTNING AV DENNA CIRKEL OCH INITIERINGEN AV EN NY

Några fortsatta forskningscirkelträffar blev dock aldrig av. I stället togs initiativ både i Katrineholm och i Eskilstuna till att försöka få i gång cirklar med föräldrar i skolor så som cirkeln diskuterat. Inga av dessa ansträngningar rönne emellertid några framgångar.

Frågan syntes näst intill omöjlig att hantera och kontakterna mellan LO och Pedagogiska institutionen minskade i just denna fråga. Göran Hammer fortsatte dock sitt sökande efter intresserade föräldrar och i samband med ett nytt utvecklingsarbete i Vingåker dök idén om föräldrars engagemang i skolfrågor upp på nytt. Den forskningscirkel som kom till har sin upprinnelse, utöver den ovan beskrivna cirkeln, också i ett arbete med lokal resursmobilisering i Vingåker som syftade till att på olika sätt utveckla Vingåkers kommun (jfr rapport från sökkonferensen i Vingåker, Lundh 1995b). Skolan ansågs vara en viktig del i detta arbete.

Vad kan en forskningscirkel för föräldrar innebära? Varför engagerar sig pedagogiska forskare och LO i en sådan? Så här skrev Gunilla Härnsten i rapporten:

”Utgångspunkten för det arbete som här redovisas är en sedan länge konstaterad svårighet att bygga broar mellan skolans värld och det liv

som större delen av vårt lands arbetande befolkning lever. 'Det bör till själva livet, inte till skolan' är ett uttalande från en elev på högstadiet i en svensk skola 1992 (jfr t ex Härnsten & Mardones 1993 och Härnsten 1993 och 1995b)."

Hon påpekade vidare att skolan på många sätt har visat sig gynna de redan gynnade och skapa nya klyftor i samhället (och hänvisade bland annat till Eriksson & Jonsson 1995). Hon skrev vidare:

"Den enorma resurs som våra barn och ungdomar skulle kunna utgöra för vår framtid tas inte tillvara. Som speciallärare i den svenska grundskolan blev det för mig uppenbart vilket slöseri vår så kallade fina demokratiska utbildning egentligen innebär för en alltför stor grupp av våra barn och ungdomar. I mitt forskningsarbete om skolvärlden förstärktes denna bild ytterligare. Dessutom framstod den mycket tydliga bilden av lärarkårens isolering från omvärlden. Mina slutsatser av denna forskning var bl a att 'förändringen av skolan av skolan måste komma utifrån och att allianser måste knytas mellan arbetarrörelsen och de progressiva krafter som trots allt finns inom skolan' (jfr Härnsten 1988). Ett villkor för att sådana allianser ska leda till fruktbara resultat är att arbetarrörelsens organisationer bärs upp av starka och medvetna individer på alla nivåer. Att medverka i forskningscirkel där skolans utveckling står i fokus har därför varit av stort intresse och både roligt och lärorikt för mig". (Härnsten 1995a, s 1)

FORSKNINGSCIRKEL MED FÖRÄLDRAR I VINGÅKER

Våren 1994 inleddes diskussionerna mellan LO-sektionen, Barn- och Ungdomsnämnden i Vingåker och Gunilla Härnsten. I september 1994 presenterades forskningscirkeltanken ingående vid ett möte för sexåringarnas föräldrar. Ett 20-tal föräldrar anmälde sitt intresse, men då cirkeln startade den 2 november kom endast föräldrar till sju elever. De företrädde ett brett register av yrken som gav underlag för många erfarenheter från olika delar av yrkeslivet: en vuxenstuderande, en undersköters-

ka, en man som arbetade i en självstyrande grupp med omväxlande arbetsuppgifter i samband med konstruktion och byggande av bussar, en kvinna som arbetade med diverse sysslor på ett ålderdomshem, en kvarterspolis, en man som tidigare arbetat på fabrik och som nu arbetade olika projekt för arbetslösa, en man som arbetade inom tillverkningsindustrin, en man som arbetade med att reparera datorer.

Efter en genomgång av vad var och en arbetade med konstaterades att alla hade yrken och sysselsättningar som krävde avsevärt kunnande, ett kunnande som också kontinuerligt ökade.

Bara genom denna korta bild av vars och ens verksamhetsområde lärde alla en hel del nytt och blev också nyfikna på att få veta mer. Det var också uppenbart att det mesta av det alla behövde i sitt dagliga yrke var sådant som tillägnats under åren efter skolgången – ibland trots skolans verksamhet. I samband med detta kom deltagarna mer eller mindre automatiskt in på en del egna skolminnen och synpunkter på skolämnen, bland annat ämnet matematik. En livlig diskussion om bråkräkningens nytta höll på ett tag.

”Vad behöver man egentligen kunna och hur ska det förankras? Varför och hur lär man sig det som är viktigt? Vad är viktigt? blev frågor som dryftades.”

Vid nästa träff behandlades den egna skolgången och det konstaterades att några mycket tydliga minnen gällde: den skillnad som gjordes på olika slags elever, att det alltid var lärarens ord som gällde – hur orättvist och fel det än kunde vara, att det var lätt att sälla bort sig själv genom att antingen vara tyst och blyg eller genom att bråka så att en stor del av tiden tillbringades utanför klassrummet.

Egentligen var det inte särskilt positiva minnen och framför allt kom det fram väldigt litet om vad man egentligen hade lärt sig. Viktiga kunskaper har kommit senare i livet, genom arbetet, genom fackliga utbildningar, eller genom studier i vuxen ålder. Så här uttalar sig t ex en deltagare:

”Eftersom jag bland annat reagerade på arbetsmiljön i företaget blev jag fackligt engagerad när jag var 17 år och har under åren gått en

hel del fackliga kurser. Det är något helt annat. Där får man ju lära sig sådant som man verkligen behöver.”

Det viktigaste med att ta fram de egna minnena var att genom dessa börja se på hur skolan ser ut i dag och vilka föreställningar vi själva har om den. På vilket sätt kan föräldrar vara med och stödja en positiv utveckling av skolans verksamhet och inte fastna i rädsla eller motstånd mot det som ibland ändå på många sätt börjar bli bättre?

Ett annat tema som togs upp i cirkeln gällde samarbetet mellan hem och skola. De erfarenheter som redovisades i gruppen från tidigare så kallat samarbete mellan hem och skola var att föräldrarna snarast hade betraktats som en stödtrupp till lärarna. I en klass hade till och med föräldrar ombetts att ta ledigt från sina arbeten för att hjälpa till när läraren inte klarade av klassen. Men det var som hjälpredor, inte som jämlika, erfarenhetsrika deltagare som föräldrarna var välkomna. Det var på skolans och lärarnas villkor. Undervisningen var på förhand bestämd av läraren och föräldrarnas uppgift skulle vara att se till att eleverna uppförde sig så som läraren ville. Och det är de egna, dvs skolans och lärarnas, värderingar som är rätta och riktiga och som ska förmedlas. Andras kunskande och värderingar ska förändras, tycks lärarna anse.

Andra frågor som diskuterades var PRAO (praktisk arbetslivsorientering) och svårigheterna att behålla denna verksamhet i den utsträckning som nu är fallet. I vår grupp fanns en stor enighet om vikten av att kunna behålla mängden av yrkesinriktad verksamhet och helst också utöka den. Det borde vara möjligt att arbeta projektinriktat och på så sätt använda en arbetslivspraktik för arbete inom en rad ämnen. Den verklighet-sanknutna skolverksamheten måste utökas, inte tvärtom, ansåg deltagarna i cirkeln. Under våra diskussioner uppkom också en hel del konkreta förslag till hur cirkelns deltagare skulle kunna ta emot och arbeta med elever från högstadiet.

Att föräldrars arbetsplatser också skulle kunna fungera som goda exempel på en bra verksamhet, utan hierarkier, och där

chefen mer fungerar som lagledare hade vi pratat om tidigare. Inom vår grupp fanns både bra och sämre exempel på arbetsorganisation, arbetsmiljö, grupp- eller individuellt arbete etc. Om skolans personal får se att en bra arbetsplats, en modern arbetsplats ställer helt andra krav än den gamla traditionella kunskapsöverförande skolan, kan kanske en del lärare också förändra sin roll.

I slutfasen av forskningscirkeln var föräldrarna i gruppen eniga om att det var bra för föräldrar att samlas på det här sättet, opretentiöst och förutsättningslöst. Deltagarna lade fram flera förslag om hur arbetet i cirkeln skulle kunna nyttiggöras. Ett par av förslagen som också genomfördes var att dels ha en träff med lärare, dels göra utställningsskärmar om en del av våra diskussioner som placerades på väl synlig plats i Vingåker. Det var anmärkningsvärt att lärarna som deltog i träffen snabbt gled över i rollen som förälder. När det gäller de egna barnen känner sig tydligen skolans personal ofta lika främmande för skolan som föräldrar utanför skolans värld.

Det är således tydligt att det, åtminstone i detta skede, inte finns några uppenbara meningsskiljaktigheter om behovet av och intresset för samverkan. Det förefaller också vara tydligt att mycket av det som skolans personal försöker utföra i form av t ex elevmedverkan och elevdemokrati skulle tjäna på en samverkan med föräldrar för att uppnå en bredare förankring. Inte minst gäller detta för att få tyngd bakom de önskemål som framförs till politiker

SAMMANFATTANDE ANALYS

Några teman av allmän karaktär som kommit upp under dessa båda cirklar är intressanta att diskutera i mera generella termer. Det handlar om svårigheterna för arbetarrörelsens representanter att vilja gå på djupet i skolfrågor, betydelsen av de egna minnena från skoltiden, det ojämlika förhållandet i samverkan mellan hem och skola samt förhållandet mellan skola och arbetsliv.

I den första forskningscirkeln framstod tydligt de svårigheter skolpolitiskt aktiva har att ordentligt kunna sätta sig in i vad olika beslut konkret betyder för skolverksamheten. Frågor om på vilket sätt skolans utformning har betydelse också för de krav som kan ställas på arbetslivets förbättring är inte närvarande i den politiska debatten. Det sammanhang politiskt aktiva befinner sig i ger nya ramar för hur tankarna utvecklas. För att åstadkomma en förändring är det uppenbart hur viktigt det är att skapa direkta kanaler till föräldrar, studerande, folkbildare etc.

En hake i sammanhanget är då de bilder och erfarenheter som de flesta bär med sig från egen utbildning. Inordningen i den traditionella kunskapsuppfattningen är så stor att till och med arbetarrörelsens egna utbildningar ofta ifrågasätts. Det betraktas inte som lika mycket värt att ha fått sina kunskaper genom folkhögskola som i ett läroverk. Genom detta tunga arv försvåras naturligtvis också möjligheterna till dialog mellan olika företrädare såsom det skedde i den första cirkeln. Ett sätt att komma ur denna svårighet är att skapa ett tryck underifrån, som i detta fall att starta föräldracirklar till föräldrar med barn i grundskolan.

När vi sedan – långt om länge – fick i gång en föräldracirkel var just skolminnena en betydelsefull del av innehållet. Det var uppenbart att skolgången till absolut största delen inneburit negativa upplevelser för deltagarna i cirkeln. Bilder av förtryck i olika former och hela skolmiljön som en bas för aggressiv handling framstår med all tydlighet. En och annan av föräldrarna har tidvis anpassat sig och framhåller till och med att det var roligt ibland, men helhetsbilden är entydig: Skolan var något man måste ta sig igenom för att sedan komma ut och få ett jobb.

Att i en grupp av tillit och intresse för varandra prata om sådana minnen, synliggöra och diskutera gemensamma upplevelser fyller i sig en viktig funktion. Genom att se och erfara att upplevelserna är till största delen gemensamma blir berättelserna underlag för en frigörande process. Dessutom är det rimligt att anta att föräldrar som ventilerat sina minnen på detta sätt är betydligt mer uppmärksamma på hur deras barn mår i skolan.

Den stora rädslan för att ta kontakt med skolan, att diskutera verksamheten med lärare och att ta initiativ för barnens bästa tenderar också att minska i hög utsträckning. I vår cirkel blev det för alla inblandade uppenbart att kunskaperna från yrkesarbetande föräldrar utgör en stor outnyttjad resurs som också i samverkan med skolans personal och sina egna barn i stället skulle kunna medverka i en positiv utvecklingsspiral. Den ömsesidiga nyttan för förändring av såväl skola som arbetslivet i en kommun förefaller odiskutabel. Ett direkt resultat av denna upptäckt är att det inom högstadiet i Vingåker anställts en person med ansvar för samverkan mellan skolan och ortens arbetsliv. Hur denna person kommer att arbeta och vilken betydelse det kan ha för skolans och arbetslivets utveckling är naturligtvis i hög grad beroende av den påverkan medvetna föräldrar och fackligt/politiskt aktiva personer kan utöva. Här behövs fortsatta cirklar och en aktiv, samlande kraft.

Vad vi gjorde i vår cirkel var att sätta in frågorna i ett större samhälleligt sammanhang. Detta föder inte några snabba och enkla lösningar, men det visar på strategiskt nödvändiga vägar att gå.

Bernsteins begreppsapparat blev därför i vår cirkel användbar för att vidga vår gemensamma förståelse inte minst av hur arbetslivets utformning påverkar människor i livets olika skeden.

Bernstein (1977) skriver om olika koder som bildas inom olika verksamhetsområden, t ex inom produktionen, skolan och familjen, beroende av den struktur som föreligger. Koderna kan dessutom delas upp i två underbegrepp, nämligen klassifikation (K) och inramning (I), vilka var för sig kan betecknas som starka respektive svaga. Klassifikation handlar om maktfrågor. På det samhälleliga produktionsområdet betyder t ex en stark klassifikation att olika yrken är stabila och väl avgränsade, en snickare är en snickare, en lärare är en lärare osv. Ägande, planering och utförande är klart åtskilda verksamheter. En svag klassifikation betyder en i hög grad flexibel struktur som lutar åt industriell demokrati. På skolans område betyder en stark klassifikation att organisationen är fastlagd ovanifrån och att lärarna har mindre

möjligheter att vara flexibla. Det handlar då t ex om ett ämnes-, årskurs- och linjeuppdelat system. En svag klassifikation innebär blockläsning, tema, projekt, årskurslöst osv. Inom familjen, slutligen, betyder en stark klassifikation klara hierarkier mellan föräldrar och barn, män/kvinnor osv. En svag klassifikation innebär samma rättigheter och således även samma ansvar.

Dessa mönster är utifrån satta och kontrollerade av andra än de i sammanhanget ingående personerna. Den samhälleliga strukturen färgar av sig på framför allt familjens sätt att fungera, skolan intar en mellanposition.

När det gäller det andra begreppet, *inramning* handlar det *om kontrollen inom de av klassifikationen satta ramarna*. På den samhälleliga nivån betyder en stark inramning en hård kontroll av urval, organisation, tempo osv. En svag inramning betyder samarbete i grupp, en valfri ordning på det arbete som ska utföras, en mer total produkt, flexitid etc. Inom skolan värld betyder en stark inramning klara gränser för vad som är accepterat och vad som räknas som kunskap. Extremen är t ex programmerad inläring där hela stoffet i förväg är tillrättalagt och där allt måste genomföras i en viss ordning. En svag inramning betyder att eleverna själva gör sitt schema för vad de ska utföra under veckan, grupparbete är vanligt, det handlar om ett pedagogiskt frirum. Inom familjen betyder stark inramning att var sak har sin plats i hemmet. Vardagsrummet används inte till lek, sovrummet har sin funktion och barnet kanske t o m sätts i hage. En svag inramning betyder öppna planlösningar och öppna dörrar.

Då vi i cirkeln diskuterade projekt som gjordes inom ramen för högstadiesatsningen kom vi fram till att en tänkbar förklaring till att eleverna, framför allt pojkarna från arbetarhem, inte kände sig hemma med den där aktuella projektundervisningen och det ämnesövergripande arbetssättet var deras bakgrund. Föräldrarna till dessa elever arbetade till största delen inom verksamheter med en uttalat stark klassifikation och inramning. De attityder och det mönster de hade med sig hem från sitt dagliga förvärvsarbete smittade av sig på barnens sätt att tänka

och att se på sin omvärld. I ljuset av detta blir därför den undervisning lärarna försöker skapa främmande för såväl eleverna som deras föräldrar. Det nya mönstret stämmer inte, varken med den skola eleverna eller föräldrarna varit vana vid sedan tidigare eller med det mönster som utvecklats i hemmet.

När vi i cirkeln pratade om de olika yrken som fanns företrädda där blev det uppenbart att en förskjutning mot en svagare kontroll var tydlig i flera av dem. Detta föranledde en tydlig vilja att stödja förändringar i skolan som gör undervisningen mer meningsfull och intressant. Såväl ur ett allmänhumanistiskt som ett inlärningsteoretiskt perspektiv kan vi nämligen inte på några villkor hävda att det vore bättre att anpassa undervisningen efter de gammalmodiga mönster som finns kvar inom större delen av vår arbetsmarknad. Frågan blir i stället hur man ska gå tillväga för att inte bara åstadkomma en svagare inramning utan även, och kanske t o m i första hand, en svagare klassifikation på alla nivåer. Detta skulle nämligen innebära ett verkligt inflytande och ansvar över skilda verksamhetsområden inom arbetslivet, en skola där kopplingen teori/praktik samt skola/arbetsliv var genomförd, där undervisningen skedde på elevernas villkor och en familjefostran i linje med samhällets och skolans utveckling i stort. På detta sätt skulle således de olika nivåerna kunna stödja varandra i en ständigt fortgående process och inte, som nu, bara vara till fördel för en del av befolkningen.

SLUTORD

Dessa två forskningscirkelar har ägt rum under en tidsperiod av nästan fyra år. Mycket har hunnit hända både allmänpolitiskt och inom skolans värld under denna period. Vid den första cirkelns start hade vi en borgerlig regering, då den andra initierades var det på nytt regeringsskifte. Skolutredningar, styrningsdokument och inte minst en ny läroplan för skolan hade ändrat en del yttre förutsättningar för skolans verksamhet. Viktigt att komma ihåg i detta sammanhang är att föräldrars status i de offentliga dokumenten har förbättrats avsevärt. I 1955 års undervisningsplan (som t ex de flesta föräldrar i vår cirkel

undervisats efter) hade skolan ”plikt att lämna upplysningar” om eleverna till hemmen. I den nya läroplanen, Lpo 1994 står:

”Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolan innehåll och verksamhet.”

Trots dessa förändringar har skolans inre arbete och föräldrars verkliga inflytande inte i någon väsentlig grad förändrats. Inte minst gäller det de föräldrar som vi i dessa cirklar i första hand vänder oss till, nämligen föräldrar inom yrken där det traditionellt inte ansetts nödvändigt med särskilt mycket utbildning. Utbildningen har då setts som en möjlighet till avancemang, ett sätt att komma från den av uppväxt och familjeförhållanden destinerade yrkesverksamheten, inte att förändra och förbättra denna för allas bästa. Utbildning har oftast handlat om ett individuellt projekt.

Våra cirklar med skolaktiva inom arbetarrörelsen och med föräldrar kan förhoppningsvis utmana detta faktum. Bara det att någon inom arbetarrörelsen tagit tag i denna fråga och envist fört utvecklingen framåt är ett stort steg och öppnar för förhoppningar om fortsatt agerande.

Forskningscirklar i eller med anknytning till skola/ utbildning

Forskningscirkeln som ett forum för kunskapsmöten mellan forskare från universitet/högskola och personer med annan yrkesmässig tillhörighet av vitt skilda slag har alltså funnits i snart 30 år. Det är emellertid påtagligt sent som representanter för skolans verksamhet börjat hitta till denna verksamhet. I nedanstående text har vi delat in cirkelarna efter deltagare och deras huvudsakliga verksamhetsområde, även om det inte är så klart avgränsat.

I den fortsatta framställningen finns verksamheter som skiljer sig på olika sätt från vad vi benämner som forskningscirklar. Vi

tar med sådana företeelser i de fall då det finns stora likheter eller när ansvariga själva kallat dem forskningscirklar. När vi gör vår avslutande analys av detta kapitel framgår varför vi inte använder beteckningen forskningscirklar, utan snarare ser dem som någon form av grupphandledning eller liknande. Detta betyder alls inte att de på något sätt är sämre, bara att det är en annan verksamhet med andra förutsättningar än den som är tänkt ska ske inom forskningscirklar. I en del av de medtagna projekten har forskare kallat verksamheter forskningscirkelliknande, forskningscirkelinspirerade etc för att markera att det inte handlar om regelrätta forskningscirklar, utan verksamheter som fått viss inspiration från sådana förhållningssätt och/eller annat som utmärker forskningscirklar.

SKOLLEDARE

En tidig cirkel med tydlig anknytning till skolan är den som redovisas i och bildar utgångspunkt för Britta Wingårds avhandling Att vara rektor och kvinna (Wingård 1998). Initiativet till denna cirkel togs av Wingård utifrån hennes intresse av att fördjupa kunskapen kring problemkomplexet att vara rektor och kvinna i den svenska grundskolan. Deltagarna var åtta till antalet och kom från olika stockholmskommuner. Cirkeln startade i januari 1995 och höll på till maj 1997, då manus till avhandlingen behandlades. De drygt 20 träffarna finns, tillsammans med återkommande kommentarer av Wingård, redovisade i avhandlingen. Verksamhetsmässigt blev tre olika faser synliga, en där gruppen arbetade med att samla in olika slags material kring vars och ens skola och kommun, en som präglades av besök av forskare och en där gruppen gemensamt bearbetade och analyserade allt som skett inom cirkelns ram. Att skriva avhandlingen blev Wingårds ansvar, men även de analysinstrument hon använde sig av hade valts under tiden som det gemensamma arbetet i cirkeln pågick och även använts och diskuterats inom cirkelns ram. En viktig kunskap som framstår mycket tydligt i avhandlingen är hur djupt skolans hierarkiska kunskapssyn är grundad och vilken betydelse det har för rektorers möjligheter att vara till exempel "barnens försvarsadvokater" (Wingård 2000).

Detta arbete har också resulterat i fler cirklar där deltagarna är rektorer. Bland annat arbetade mellan hösten 1999 och januari 2002 en grupp rektorer som alla kom från samma kommun. Initiativet till cirkeln togs i detta fall av en tjänsteman i kommunen. Den första delen av denna cirkel är beskriven i Kunskapsmöten i skolvärlden – exempel från tre forskningscirklar (Härnsten 2001) och cirkelns hela arbete finns nu i manusform (Wingård 2002). I redovisningen från den första delen av cirkeln trycker Wingård på vikten av att låta saker och ting få ta den tid som behövs. Hon poängterar att den effektivitetsanda som utmärker dagens samhälle kan motverka detta. En tanke som ventileras är att det inte alls är säkert att effektiviteten avtar om vi tillåter den tid som krävs för att alla ska känna sig delaktiga i det arbete som ska utföras.

Tankar och deltagarnas reaktioner efter tio träffar

När Wingård såg tillbaka på de tio träffarna blev det tydligt hur mycket tid som behövts till att synliggöra och formulera ett gemensamt problem att arbeta med i cirkeln. Rektorernas ursprungliga fråga kan sammanfattas med att de ville veta hur de skulle utveckla sin skola (personalgrupp) så att uppsatta mål (både på statlig och på kommunal nivå) kunde uppfyllas. Det är det uppdrag de ser sig ha i sitt arbete som rektorer, vilket också stämmer med beskrivningar av rektors arbete i olika styrdokument för skolans verksamhet. Kanske kom rektorerna till denna kompetensutbildning för att få någon form av handledning för att kunna klara av det som de upplevde som svårigheter i sitt arbete.

De frågor som rektorerna ställde utifrån sina verksamheter bildade utgångspunkter, men de fick inga direkta redskap eller svar, utan innehållet problematiserades på olika sätt. Tre områden blev tydliga; pedagogiskt ledarskap, vad är det?, betyder det något att vara kvinna i sammanhanget?, och lärande, hur sker det? För att fördjupa dessa områden valde deltagarna att läsa en hel del litteratur kombinerat med samtal som berörde deras egna erfarenheter och liv, vilka minnen de bar med sig osv.

Den tid det tog att komma fram till ett gemensamt fokus och på vilket sätt deltagarna gemensamt ville gå vidare med det synliggjorde också hur viktig tidsaspekten är när det gäller t.ex. utvecklings- och förändringsarbete. Så här formulerar Wingård sina tankar:

”Det talas mycket om tid i vårt samhälle idag (se t.ex. Jönsson, 1999), men det är viktigt som Bodil Jönsson påpekar att tankar tar tid. Att utveckla kunskaper och förändra tankar hos oss alla kräver tid – den effektivitet som utmärker dagens samhälle kan motverka detta. Det är däremot inte alls säkert att effektiviteten avtar om vi tillåter den tid som krävs för att alla ska känna sig delaktiga i det arbete som ska utföras.” (Wingård 2000)

Då gruppen kom in på kommunförbundets förslag till läraravtal, blev frågor om hur det egentligen är med lusten att lära viktiga. Med utgångspunkt i minnen av egen skolgång kunde deltagarna konstatera att det var ganska magert med denna lust. Hågkomsterna gick främst till en skola som formade eleverna till kunskapsmottagare (i Belenkys terminologi, Belenky et al 1986). Till att börja med fanns ett visst motstånd mot att prata om egna minnen, det låg närmre till att tala om personalen på respektive skola. Det fanns många frågor och funderingar kring hur personalen och barnen tänker om lärande. För att kunna leda personal mot en förändrad syn på kunskap och lärande behövs kunskap och förståelse om sin egen syn, men också om hur personal och elever tänker. Det blev i diskussion tydligt att ingen egentligen hade särskilt mycket kunskaper om detta, vilket föranledde en undersökning.

En annan fråga som Wingård ställde sig vid denna återblick handlade om vem som egentligen styr så här långt i forskningscirkeln. Grundtanken är ju att arbetet ska ske på samma villkor för praktiskt verksamma och forskare. Bli det ändå så att forskaren tar ledarskapet, makten över arbetet, eller är det de övriga deltagarna som självklart ger ledarskapet till forskaren? Är det deltagarnas förväntningar som styr detta? Vid träffen i december ställdes deltagarna inför dessa frågor. De bedyrade att de inte uppfattade att de blivit styrda, utan att de varit med och

bestämt mycket om hur gruppen skulle arbeta. Bland annat framhölls att de själva föreslagit vilken litteratur de ville läsa. De menade också att klimatet i gruppen varit tillåtande och att Wingård genom sina frågor bidragit till att se saker ur flera perspektiv. Det hade blivit stärkta i sin yrkesroll. Någon i gruppen kallade det arbete som skett för en avancerad reflektion, vilket skulle uppfattas som mer än bara att reflektera.

Wingård avslutar ändå sin redogörelse med orden:

”Trots dessa positiva svar är jag fortfarande kvar i frågorna runt forskarens roll i forskningscirkeln och vilken makt som ges till henne eller honom och/eller vilken makt han/hon tar. Det är frågor som inte kommer närmare något svar i denna rapport, men som kommer att följa mig i vårt fortsatta arbete i denna forskningscirkel.” (a a)

För denna cirkel betydde den utvidgade tiden och möjligheten att fortsätta att rektorerna gjorde egna undersökningar i sina verksamheter. Det handlade om olika frågor som undersöktes med olika metodiska redskap och cirkelträffarna användes för att gemensamt vrida och vända på det material rektorerna tog med sig. Forskarens roll blev då att strukturera diskussionerna och ibland tillföra aktuell forskning inom området. Men det förde också vidare till nya frågor som till viss del också togs upp gruppen. Wingård gör i rapporten en reflektion kring sitt ledarskap i förhållande till vad rektorerna kan använda i sin vardag:

”I Utbildningsdepartementet skrift (2001), ”Lärande ledare” talas om den demokratiska, kommunikativa rektorn. Vi har i vår cirkel vridit och vänt på detta, är det bara ord eller är det ett sådant ledarskap som skulle behövas för en bättre skola? Kan ledarskapet i en forskningscirkel anses vara ett demokratiskt, kommunikativt ledarskap? Från personalen i det offentliga skolväsendet hörs idag ofta rop: ge oss tid att få stanna upp och tänka. Lyssnar vi på detta? Eller är det som elevernas frågor i Margaretas observation, de uttalas, men ingen hör. Detta är frågor som väckts under arbetets gång, svaren finns inte idag, men det vore intressanta frågor att gå vidare med. (Wingård 2002)

I den sista delen av rapporten skriver rektorerna själva om de undersökningar de gjort. Intressanta bidrag förstärker bilden av nödvändigheten av ett fortsatt arbete kring kunskapssynen i skolan. Så här skriver en av deltagarna i den avslutande kommentaren till sin undersökning:

”Måste man följa kursplanerna eller kan eleverna nå uppnåendemaålen på andra vägar?”

Jag vill lyfta fram dessa frågor som viktiga pedagogiska ställningstaganden. De kan för många kännas som utmaningar mot allt man lärt sig under sin utbildningstid. De är naturligtvis också utmanande mot dagens styrdokument men vi måste i takt med samhällsförändringar och forskning om barns lärande våga vara beredda att förändra våra värderingar och vår metodik. Jag tror att vi här kan finna metoder att motverka skolleda och många tappade sugar.” (a a, s 33)

Förskolechefer

Också med ledare, men i detta fall i förskolans verksamhet, handlade en cirkel som leddes av Elinor Edvardsson Stiwne. Förskolechefer i Norrköping inbjöds 1999 att, inom ramen för ett större kommunalt projekt kring förskolans utveckling, delta i forskningscirkel i regi av Mimer (pedagogiskt utvecklingscentrum i Norrköping). I inbjudan presenterades ett antal frågor som hade sin utgångspunkt i projektets mål och som blev ledande i cirkelns arbete:

- Att arbeta i en kommunal organisation, vilka hinder och möjligheter ger detta för individen?
- Vad innebär det att vara pedagogisk ledare?
- På vilket sätt kan teoretiska och erfarenhetsmässiga referensramar vara möjlighet respektive hinder för ledarskapet?
- Vad innebär kommunikation och påverkan i ett förändringsarbete?
- Vad betyder individens kunskapssyn och lärande för det kollektiva lärandet och förändring i arbetsgrupper och i organisationen? (Stiwne 2001, s 4).

Arbetet beskrivs i några teman som varit genomgående under cirkelns gång. Det första temat handlar om tid och rum, och det allt mer beskrivna behovet av tid för reflektion framstår även här som tydligt. I denna rapport diskuteras också risker med att skapa ett frirum inom ramen för en forskningscirkel som är till intet förpliktigande i förhållande till den dagliga verksamheten:

”Mötet kan bli en asyl dit man söker sig för att hämta kraft och energi, i stället för ett forum för kritiska frågor, utmaningar och konfrontation.” (a a, s 5)

En annan infallsvinkel på frågan om tid handlade om det faktiska deltagandet i cirkeln. Denna typ av frågor har visat sig ha större betydelse ju högre upp i hierarkierna deltagarna är, anser sig vara eller gör anspråk på att vara. Många organisationer bygger på det maktutövande som sker i möjligheten att bestämma över människors resurser i form av tid.

Det andra temat som tas upp i rapporten är **kunskap som utforskande eller bekräftande**. I cirkeln gjordes en inventering av olika frågor att arbeta med och det deltagarna visade sig ha gemensamt blev sedan basen för vilka teman som fördjupades. I detta arbete lades stor vikt vid att verkligen komma åt deltagarnas egna frågor och inte vad de uppfattade att andra hade för behov eller vad som förväntades av dem. Sådana områden för samtal blev förståelse av föräldrar, ständiga omorganisationer och rädslan att göra fel, och bekräftande. Den nu snart så vanliga bilden av en kunskapssyn som cementerar och tystar människor på olika nivåer i en verksamhet framkom också här:

”En aspekt som nämndes var att cheferna ”förmedlar” detta till sina egna anställda och till föräldrar och att det bidrar till att kritiska frågor och debatt minskar eller försvinner helt. En annan risk var att man bidrog till att skapa ett klimat där man inte heller uppmuntrade att någon försökte påverka, förändra eller debattera. Inga initiativ togs heller till utbildning, fortbildning av chefer eller anställda i förväg att framträda och presentera sig och sin verksamhet utanför den egna enheten, för politiker, allmänhet och media. När man t.ex. talade om att bilda nätverk, var det få som sökte sig utanför det egna verksamhetsområdet för att få kunskap och kontakter.” (a a, s 9)

Inom ramen för det tredje temat som Stiwne kommenterar, ***mångfaldiga relationer – om likhet och olikhet*** framhålls bland annat den paradox som ligger i att talet om olikheter och flexibilitet i realiteten framkallar rädsla för att avvika och därigenom uteslutas. På högre liggande nivåer i den kommunala hierarkin fattas beslut som försvårar för mellanchefer att finna egna vägar. Under rubriken ***kaos och mening – att finnas i en snabbt föränderlig värld*** diskuterar Stiwne också gruppens behov av stabilitet och trygghet och det ansvar som ligger på forskaren att motverka group think. Forskarens ansvar och roll och det ständiga arbetet med att utveckla och fördjupa denna inom ramen för en forskningscirkel, liksom det kunskapsarbete det innebär för alla deltagare att delta i en sådan tas även upp i det avslutande avsnittet ***forskarcirkeln – möten med mening***. Som avslutning formulerar Stiwne några tankar kring användningen av forskningscirkel i liknande sammanhang:

”Som avslutning på denna personligt färgade rapport om en forskarcirkel med chefer inom förskolan som deltagare och en numera forskare men tidigare förskollärare som ledare vill jag framhålla att jag tror att forskarcirkeln som forum för samtal, reflektion och erfarenhetsutbyte mellan människor har stort symboliskt värde som demokratisk arbetsform där en traditionell hierarkisk kunskapsyn utmanas. Jag tror också att det är viktigt att cirkelarna sätts samman av människor med likartade arbetsvillkor och bakgrund så att det inte finns för starka beroendeförhållanden, t.ex. chef, medarbetare. Det är också viktigt att sätta tydliga ramar för cirkelarna, i tid och rum, så att deltagarna prioriterar de gemensamma mötestillfällena och inte ger vika för önskan att fly när det kan kännas kaotiskt och oklart vad man egentligen har där att göra.” (a a, s 11)

SKOLAN

Den första cirkeln som berörde skolan var den ovan beskrivna cirkeln med föräldrar till barn som skulle börja skolan (Härnsten 1995a). Även om det var till största delen föräldrar som deltog i cirkeln kom resultatet och de fördjupade kunskaperna också skolan i bygden till del. Cirkeln var också intressant

ur den aspekten att de lärare och rektorer som kom till cirkeln snabbt förändrades i sin roll, från att tänka och tala som skolpersonal till att inta rollen som förälder. Denna cirkel har också betytt mycket som ett bidrag till förståelsen av skolan i ett vidare perspektiv.

PUDs cirklar i skolan

Med början i slutet av 90-talet har under de senaste åren en rad cirklar ägt rum i skolor i Dalarna i samarbete med PUD, Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna, vid Högskolan Dalarna. En sammanfattning av en stor del av dessa erfarenheter och en utvärdering av några av cirkelarna redovisas av Mats Lundgren (2000).

1993/94 genomfördes fyra högskolekurser för lärare och skolledare i forskningsmetod och utvärdering. I dessa kurser där arbetssättet påminde en hel del om forskningscirklar deltog sammanlagt ett 50-tal personer. Detta skapade en grund för fortsättningen där bland annat också skolförlagda grupper startades. När PUD etablerades 1996 fanns dessa erfarenheter att bygga vidare på.

Men en av de första cirkelarna i sammanhanget ägde rum i Smedjebacken (se Arvidson 1997) och hade en direkt anknytning till ett projekt med så kallad PLAN-verksamhet (en svensk variant av PEEL, Project for Enhancing Effective Learning). Markus Arvidsson beskriver hur verksamheten i cirkeln går ut på att deltagarna "får lära sig forskningsmetodik och prova på hur det är att bedriva egen forskning". Det är den egna undervisningen som därvid är i fokus.

Tre cirklar startades också i Mora och Orsa 1997 med sammanlagt 23 deltagare från olika stadier i skolan och från barnomsorgen. Fokus för arbetet i cirkelarna var utvecklingsprojekt inom den egna verksamheten som varje deltagare valde. Deltagarna formulerade sitt problem och formulerade syfte med projektet. Genom cirkelledarna, som alla var lärare från Högskolan Dalarna fick de undervisning i olika metoder för datainsamling.

De små undersökningar som deltagarna sedan gjorde, individuellt eller parvis, diskuterades gemensamt och ”kopplades...till grundläggande vetenskapliga perspektiv”. Arbetena utmynnade i små rapporter utformade i vetenskaplig anda.

I en utvärderingsrapport av Ingrid Nyström (1998) framhålls att ”både cirkelledare och cirkeldeltagare beskriver arbetet i grupperna i mycket positiva ordalag”.

En cirkel på Stiernhööksgymnasiet i Rättvik beskrivs i två utvärderingsstudier (Arvidsson 1999, 2000). Cirkeln ingick här i ett kvalitetsutvecklingsprojekt och bestod av 12 lärare och en cirkelledare från PUD. Ett viktigt inslag var att deltagarna skrevs k reflektionsprotokoll i anslutning till gemensam litteratur. Under träffarna fördes ”reflekterande samtal”.

Resultaten av den första utvärderingen pekar på att cirkeln fungerade som avsett, åtminstone i vissa avseenden. Enligt Arvidsson (1999) tycks den ha blivit en mötesplats för utbyte av erfarenheter och tankar kring de olika delprojekt som bedrevs vid skolan. Den har också genom litteraturläsningen och muntliga och skriftliga reflektioner inneburit ett slags kompetensutveckling. Samtidigt beskriver deltagare också cirkelverksamheten som betungande i en i övrigt påfrestande arbetssituation.

Cirkeln fortsatte sitt arbete och den utvärdering som Arvidsson (2000) redovisar tyder på att inriktningen blev mer fokuserad på att färdigställa slutrapporter från de olika delprojekt deltagarna arbetade med. Träffarna har i denna fas också förlagts till arbetstid i stället för kvällstid. I det underlag utvärderingen baseras på uttrycker deltagarna genomgående en mer positiv syn på cirkeln än tidigare – det är inte längre så betungande. Enligt Arvidsson (2000) finns det tecken på att samarbete mellan lärarna stimulerats och att gruppen bidragit till att öka deltagarnas förmåga till reflektion. Han konstaterar att cirkeln inneburit vinster ”både på ett individuellt och organisatoriskt plan”.

En utvärdering av fyra cirklar på Nynässkolan i Gävle med sammanlagt ett 40-tal deltagare redovisar Gun-Marie Wetso (2000).

Cirklarna ingick i ett skolutvecklingsprojekt och cirklarna syftade bland annat till att få deltagarna att reflektera över sin praktik. Ett viktigt inslag i cirkelarbetet var därför att deltagarna gjorde undersökningar med hjälp av vetenskapliga metoder av sin egen praktik.

Utvärderingen gjordes med hjälp av att deltagarna ombads skriva ett brev och besvara ett antal öppna frågor om cirklarna och dess verksamhet. Resultaten visar bland annat att "en viss tveksamhet fanns initialt hos en del av de tilltänkta deltagarna". Men utvärderingen pekar på att deltagarna stegvis upptäckte "de fördelar och vinster träffarna förde med sig" i form av möjligheter till pedagogiska diskussioner och reflektioner.

Erik Groth (1998) skriver i ett konferensbidrag om de dittills gjorda erfarenheterna av de cirklar som förekommit i PUDs regi. Han konstaterar att genomförda utvärderingar pekar på positiva effekter för deltagarna och drar slutsatsen att sådana verksamheter uppenbarligen kan fungera "*... as an arena where the persons involved, by using scientific tools and by interacting with each others in a discussion about school practice and basic values, can produce their own relevant knowledge*". Han framhåller också att cirklarna i fråga kan ses som ett verktyg för personalutveckling. Huruvida cirklarna leder till skolutveckling i större skala är emellertid en empirisk fråga, påpekar Groth.

Mats Lundgren (1999) redovisar också i ett konferensbidrag reflektioner över användningen av s k forskningscirklar i skolan. Han identifierar en rad fördelar men bland annat också ett antal svårigheter och kritiska punkter. När det gäller cirklarna som en möjlighet för lärares kompetensutveckling hänvisar han till Ivor Goodson som ser en risk i att lärare som bara undersöker sin egen praktik kan fastna i ett tämligen begränsat perspektiv. I den betydelse som vi lägger i begreppet forskningscirkel är forskarens uppgift just att vidga perspektivet. De cirklar Lundgren diskuterar ger enligt honom förutsättningar för skolutveckling, men det finns också svårigheter och begränsningar. En sådan begränsning är att cirklarna bara intresserar en mindre del av alla lärare om de ska vara frivilliga. Om de inte är frivilliga upp-

står, menar han, ett annat problem. Tiden är en annan kritisk faktor på mer än ett sätt. Ofta har cirklarnas träffar lagts på tider i slutet av skoldagen och till och med utanför arbetstid vilket för många kan vara en olägenhet. En annan kritisk tidssaspekt är att cirkelarbetet kräver tid och engagemang i en situation som redan från början kan vara pressande för många lärare. Vidare pekar Lundgren på att språket som forskare använder av många praktiker upplevs som delvis svårtillgängligt.

Två på varandra följande forskningscirklar vid en grundskola

LÅGSTADIELÄRARE I ÅLDERSBLANDAD UNDERVISNING

Två på varandra följande forskningscirklar leddes av Eva Siljehag. Siljehag var vid starten av cirklarna studerande på D-nivå i specialpedagogik. I D-uppsatsen *Från kaos till eget nyskapande* (Siljehag 1998) redovisas och analyseras de första sex cirklarna. Fortsättningen av cirkeln och en efterföljande med ett arbetslag på samma skola finns beskriven i *Ett led i en långsiktig process* (Siljehag & Härnsten 1998) samt mera kortfattat i *Kunskapsmöten i skolvärlden* (Härnsten 2001). Eftersom det som skedde i denna cirkel är viktigt för att diskutera forskningscirklar inom utbildningsvärlden väljer vi att använda stora delar av det som ingick i föregående rapport i Skolverkets serie.

Forskningscirkeln startade 1996 genom att ett uppdrag gavs av en rektor vid en skola i Mellansverige till Lärarhögskolan i Stockholm. Kontakten förmedlades av en studerande vid institutionen för specialpedagogik som framställde ärendet som att det var gruppens initiativ, något som Siljehag emellertid snart blev varse inte varit fallet. Det var snarare rektorn som initierat en cirkel eftersom lärarna börjat bli ifrågasättande rörande den form av åldersintegrering som inletts på skolan i fråga. Även på annat sätt var cirkeln inte särskilt idealisk. Den tid som gruppen hade till sitt förfogande begränsades inledningsvis till 1 1/2 timme, något som dock utvidgades till 2 1/2 så småningom. Trots dessa gynnsamma förutsättningar beslöt vi oss för att

genomföra cirkelarna eftersom det var ett tillfälle att utröna möjligheter och svårigheter med cirklar vid en skola, en form av cirklar som inte hade funnits tidigare. Tack vare våra intensiva möten mellan cirkelträffarna blev resultatet intressant och lärorikt för både deltagare, cirkelledare och forskaren som i detta fall var handledare. I sitt förord skriver Eva Siljehag:

”En erfarenhet som jag nu kan dela med min handledare Gunilla Härnsten är att forskningscirklar aldrig blir som man tänkt sig.”
(Siljehag 1998, s 1)

Eva Siljehags stora intresse för forskningscirkeln som mötesplats under de inledande 60 poängen, och de fortsatta kurserna på 80-poängsnivå i specialpedagogik, där hon deltog i en kurs om deltagarorienterad forskning och en kurs i livshistorieforskning, gjorde att vi valde henne att hålla i cirkeln. Siljehag hade också sedan tidigare stor erfarenhet av att vara handledare i grupper av såväl föräldrar som förskollärare. Att vara van att handskas med grupper kan vara en bra, men definitivt inte en tillräcklig, bakgrund för att ha forskarens roll i en forskningscirkel. Det kan till och med – vilket ibland framkom i våra handledningsträffar – (jfr Siljehag 1998) – ställa till med extra mycket omtänkande i den nya situation som en forskningscirkel innebär. Vi hade också långa och ingående diskussioner mellan varje forskningscirkelträff, något som gav en extra dimension till just denna cirkel.

Vi tror emellertid att det arrangemang vi hade med Eva Siljehag i cirkeln och Gunilla Härnsten som forskare, som hela tiden medverkade som diskussionspartner och handledare, berättigar beteckningen forskningscirkel i dessa fall. Vi har – alla inblandade parter – lärt oss mycket av dessa båda cirklar.

INLEDNING AV CIRKEL ETT

Cirkelarna ägde rum vid en skola i Mellansverige, som för flera år sedan tagit bort beteckningarna låg-, mellan- och högstadium. Skolbarnsomsorgen var sedan flera år införlivad i samma

organisation och man strävade efter att organisera en pedagogiskt sammanhållen skolgång från sex års ålder. Med det uttalande syftet att öka tryggheten och samhörigheten i skolan befann man sig då den första cirkeln startade i ett övergångsskede från att arbeta i en åldersindelad organisation till att skapa åldersintegrerade verksamheter.

Deltagare i cirkeln var sex lågstadielärare, varav fem var klasslärare och den sjätte arbetade som resurslärare i arbetslaget. Cirkeln omfattade tio träffar under ett läsår. Till att börja med begränsades varje träff till en och en halv timme, något som dock efter första terminen utökades med en timme. Skolans rektor deltog i två möten. Siljehag skrev minnesanteckningar direkt efter varje träff och följande träff inleddes med en kort återblick. Under våren fick lärarna en sammanställning av det som skrivits under hösten. Under hösten gjorde Siljehag också ett besök i varje klass under en heldag och i anslutning till det samtalade hon enskilt med respektive lärare. Syftet med klassbesöken var att få ta del av verksamheten och få dryfta varje lärares egna tankar om ett åldersintegrerat arbetssätt. Under besök och samtal fördes anteckningar.

SAMMANFATTNING AV DEN FÖRSTA CIRKELNS INNEHÅLL

Vid cirkelns start var lärarna skeptiska till vilka fördelarna egentligen var med en åldersintegrerad undervisning. De ställde sig frågande inför förändringen som de uppfattade hade gått för fort och beslutats över deras huvuden. Tidsbristen och svårigheter att erbjuda adekvat stoff till de olika åldersgrupperna uppfattades som markant, liksom en stor brist på bra material. Lärarna kände sig också överkörda i fråga om barngruppernas sammansättning och ville framhålla att deras kunskaper var viktiga i sammanhanget. Därför inbjöds rektor till cirkeln och man diskuterade hur man skulle få fram ett bra samarbete mellan förskolan och skolan gällande dessa frågor, samt hur beslut i olika frågor skulle kunna hanteras på skolan. Ett annat ämne för de möten då rektorn var närvarande var hur arbetsplanen kunde

konkret användas i en åldersintegrerad grupp. Några av lärarna redovisade sina erfarenheter av hur olika ämnen kan ingå i ett temaarbete och vilka möjligheter de sett att få innehåll i teman att passa flera olika åldersgrupper.

I cirkeln fördjupades sedan frågor kring arbetssätt som bygger på kunskapssökande och tillit till den egna förmågan. ”Hur utvecklar och använder vi vår förmåga och våra kunskaper? Vad innebär det att arbeta i en arbetsgrupp? Hur kan blicken riktas från det rent personligt uppfattade till att lyssna på erfarenheter och kunskaper från andra?” Mötet mellan lärare och elever jämfördes med mötet mellan rektor och lärare och det framgick att det genom cirkelns arbete blivit en större öppenhet i båda.

Efter hand visade det sig att lärarnas erfarenheter av elever i en åldersintegrerad barngrupp ändå var övervägande positiva. I alla åldersgrupperna fann man modigare och mer initiativrika barn. Den konkurrens som varit så tydlig i den åldersindelade klassen var i den åldersintegrerade nästan helt försvunnen. Att olika åldrar blandas kan också motverka blyghet, visade det sig. Samarbetet lärarna emellan ökade och olika grupperingar prövades. Ett par lärare förberedde till exempel samarbete mellan de olika barngrupperna och planerade storsamlingar med två enheter.

Till de negativa erfarenheterna av åldersintegrerad barngrupp hörde att den tidigare kontinuiteten i gruppdynamiken uppfattades som förlorad. Det blev tydligt att svårigheten att få gemensamma upplevelser är ett tidsfenomen. ”Kan ett innehåll som återkommer, som flera delar under en längre tid och som är roligt skapas på något sätt”, frågade sig deltagarna. Under de sista cirkelträffarna fördjupades samtalen betydligt kring uttalat pedagogiska frågor. Siljehag bidrog med sammanfattningar från litteratur om positiva och negativa erfarenheter av åldersblandade grupper och lärarna blev öppnare med att berätta om sitt arbete med barnen. Innehåll och kunskapssyn hade börjat finnas med i diskussionerna.

DISKUSSION AV CIRKEL ETT

Trots att det efter hand visade sig att cirkeln egentligen initierats av rektorn bland annat för att lärarna var kritiska mot organisationsförändringen utvecklades så småningom ett intressant gemensamt fokus på kunskapsfrågor.

Då det blev tydligt för oss ansvariga att cirkeldeltagarna dels inte själva hade tagit initiativet, dels var kritiska inför omorganisationen och ställde sig frågande inför åldersintegrationens positiva aspekter hade vi en överläggning om rimligheten av att gå vidare. I och med den öppenhet som fanns hos skolans ledning och den förutsättningslösa diskussionen om vad som var möjligheter och svårigheter i det nya arbetssättet bedömde vi det som rimligt att fortsätta. Dessa erfarenheter har dock gett oss anledning att i fortsättningen bättre ta reda på förutsättningarna inför en start av en forskningscirkel.

Det blev också uppenbart att ett arbete som på djupet handlar om kunskapssyn och som leder till olika handlingsalternativ kräver lång tid. I denna cirkel påbörjades dock en process som kom att fortsätta med några av deltagarna – på frivillig basis och på deras eget initiativ.

ARBETET I CIRKEL TVÅ

Följande höst beviljade Skolverket och ledningen på skolan medel för ytterligare en cirkel eftersom de också bedömde det angeläget att följa upp årets arbete. På den aktuella skolan ville man nu arbeta på lite olika sätt och arbetslag av olika slag skapades inför hösten. I en grupp ville personalen arbeta med storklass (två barngrupper tillsammans) och knyta både förskollärare och fritidspedagog till laget. Lärarna i de båda klasserna hade deltagit i den tidigare forskningscirkeln och ville nu använda cirkelns möjligheter till att utveckla arbetslaget. Deltagare i denna cirkel var två lärare, två förskollärare varav en var anställd som fritidspedagog, och en personlig assistent.

Under cirkelns gång gjorde Eva Siljehag besök i klassrummen vid ett par tillfällen. Hon besökte även förmiddagsverksamheten och eftermiddagsverksamheten. Efter önskemål av cirkeldeltagarna deltog hon också i ett av föräldramötena där gruppen presenterade vad de gjort året innan i forskningscirkeln och talade om att de nu ville fortsätta utvecklingsarbetet med åldersblandade grupper. Utöver åldersintegrationen tillkom nu också detta med att vara fler vuxna med olika yrkestillhörighet kring barnen.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV CIRKEL TVÅ

Inför arbetet med detta arbetslag hade deltagarna själva prioriterat tid och ekonomiska resurser för att kunna utveckla sitt nya arbetslag och den nya arbetssituationen. De ville ha en forskningscirkel som mötesplats under verksamhetsåret för att följa och utveckla processen i arbetet. Personalen hade valt varandra och den fysiska miljön som de skulle arbeta i hade de redan vid skolstarten förändrat för att passa den nya konstellationen av barn/elever. I denna medvetet valda miljö och spirande hoppfulla stämning hos ett arbetslag med olika yrkesgrupper skulle något nytt skapas – det var man överens om.

Lärarna såg fram emot att äntligen kunna få dela på klassansvaret. Den tidigare traditionsbundna och kontrollerande läraridentiteten ville man bryta. För de olika personerna i arbetslaget innebar det att man nu skulle ha samma undervisningsansvar, enligt de nya måldokumentet. Men vad innebär det att de olika yrkesgrupperna har undervisningsansvar? Vilka olika pedagogiska erfarenheter och traditioner fanns i arbetslaget? Spännande och innehållsrika diskussioner uppstod om vad denna uppgift egentligen skulle komma att innebära.

Enligt olika måldokument ska barns/elevs lärande främjas genom läroprocesser och kunskapsprocesser där också skapande processer och lekens betydelse betonas. De båda förskollärarna hade konkreta erfarenheter av sinnenas grundläggande betydelse för detta. Musiken, rörelsen, rytmen och alla de olika miljö-

erna utanför skolan ansåg de vara viktiga att medvetandegöra och ta vara på i barnens/elevernas läroprocess. Lärarna, å sin sida, betonade vikten av, och möjligheten till, mångfalden i ett arbetssätt med teman och tankekartor – ett arbetssätt med en särskild struktur.

Arbetet med olika teman under året väckte frågor om hur sexåringar lär. Skiljer de sig från de övriga åldersgrupperna? När ska barnen/eleverna rättas? Vad är rätt och vad är fel? Ska arbetslaget bestämma vilken kunskap som ska ingå i de olika temaområdena som man arbetar med under året? Vad innebär det att söka kunskap? Vad är gammal kunskap, vad är ny kunskap? Vad är fantasi och vad är verklighet? Vems kunskap räknas och vem avgör det?

Hur ser lärare respektive förskollärare på begreppet kunskap och kunskapsprocesser utifrån sina olika yrkes- och utbildningsbakgrunder? Hur mycket styrs vi av en tradition trots att vi står mitt i ett förändringsarbete? I arbetslaget protesterade förskolläraren mot att arbeta med matematik på ett traditionellt skolsätt. Istället ville hon gärna utveckla ett nytt sätt som byggde på konkreta sinneserfarenheter av matematik.

Det visade sig också att föräldrarna till barnen i arbetsenheten hade svårt att förstå vad som hände i förändringsarbetet. De kände inte igen sig i skolan. Här fanns ingen fröken bakom katedern och här satt eleverna vid gruppbord samtidigt som alla rörde sig fritt i klassrummet under lektionerna. Arbetssättet att arbeta med teman och tankekartor var också nytt. Föräldrarna hade svårt att se och uppfatta en struktur. Detta förhållande tog mycket kraft och energi från deltagarna i arbetslaget. Det ställde också dem själva inför tvivel och funderingar. Vad är det vi håller på med, vad kommer det att bli? Vore det inte enklare att göra som vi gjort tidigare? Varför kan inte omgivningen stödja oss och ha tillit till vårt arbete? Har vi ingen status?

Under våren besöktes forskningscirkeln av lärarutbildare som fördjupat sig i barn och språkinläring och också har rikhaltiga erfarenheter av invandrabarn. I cirkeln fördes engagerade och

djupa diskussioner om fantasins och sinnenas betydelse för att kunna utveckla inre bilder. Med stöd av de inbjudna lärarna hjälptes deltagarna åt att dryfta varifrån ett eget språk kan komma. Vilken upplevelse ligger bakom elevernas diktskrivning? Finns det en egen bakomliggande känsla att skriva dikt om?

I detta avslutande arbete i forskningscirkeln började deltagarnas olikheter försiktigt komma till sin rätt. Den gemensamma dialogen om barns inre bilder berörde de olika yrkesjagen. I uppgiften att fundera över diktens förutsättningar blev förskolepedagogikens betydelse synlig och en nödvändig självklarhet.

Deltagarna i detta arbetslag var efter ett års arbete mycket nöjda med den öppna och reflekterande atmosfären de arbetat upp i sin arbetsgrupp. De kände sig säkra i arbetssättet och hade, enligt dem själva, gjort överraskande lärdomar och erfarenheter både tillsammans och var för sig. Att tala om olikheter och att ställa kritiska frågor behöver inte innebära att något är fel. Kritiska frågor och funderingar kan ställas i syftet att försöka se ett fenomen ur flera perspektiv. Ur en sådan dialog kan initiativ till att pröva nya handlingar uppstå. Deltagarna hade upplevt flera motgångar och svårigheter både inom arbetsgruppen och utanför. Men styrkan i att vara flera i samma lag om den gemensamma uppgiften hjälpte dem vidare.

Tillsammans skapade gruppen en kunskap baserad på gemensamma erfarenheter, en kunskapskälla som ingen kan ta ifrån dem. Grundarbetet är gjort. Sammanfattningsvis skapades ett klimat i arbetslaget som tillät frågor och reflektioner.

De efterlyste dock större tillit till processen från föräldrar och kolleger. Samma upplevelser av osäkerhet som deltagarna gav uttryck för fanns också hos föräldrarna. Vilka erfarenheter har de från sin skoltid? Har de samma förväntningar på skolan i dag? Vad vet föräldrar om skolans historia? Tillåts vi vara frågeställare och kunskapssökare? Tillåts vi bli handlande medborgare? Vem eller vilka avgör det? Får barnen/elevorna bli frågeställare och handla utifrån de egna frågorna? Vad betyder det för det framtida medborgarskapet? Vad är demokrati?

NÅGRA AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Vad gav dessa båda cirklar för kunskaper kring forskningscirkelns användning i utbildningssammanhang?

I båda de cirklar som här presenterats är det uppenbart att lärarnas uttalade önskemål om vad som är viktigt att bearbeta inledningsvis handlade om struktur och organisationsfrågor. I den första cirkeln var själva införandet och den yttre organiseringen av det åldersblandade arbetsättet en stor och viktig fråga. Först efter att ha tagit den på allvar och bearbetat möjliga framtida sätt att förhålla sig till organiseringen var det möjligt att komma in på arbetsätt och arbetsformer i det vardagliga skolarbetet. Vad som i detta sammanhang var så tydligt var lärargruppens ovilja att synliggöra och diskutera det som för dem tycktes vara självklart. Alla vet ju vad det är vi gör med barnen, det är inget att prata om, var deras inställning. Att i detta fall Siljehag inte själv var särskilt hemmastadd i lågstadiets sätt att arbeta såg vi som en tillgång. För deltagarna i övrigt var det inledningsvis en källa till förtret. De gav uttryck för att de uppfattade cirkeln som att den var mer till för hennes behov (att vara underlag för en D-uppsats) än för deras eget. Egentligen var det först när lärarna fick klart för sig hur mycket den egna rektorn faktiskt värnade om det pedagogiska arbetet i klasserna som det blev mer intressant att tala om det. De klassrumsbesök som Siljehag gjorde och kunde relatera samtalen till betydde också mycket. När verksamheten kom in i cirkelns diskussioner blev det så småningom uppenbart hur olika de inblandade faktiskt arbetade i sina respektive klassrum och hur mycket de hade att vinna på att synliggöra för varandra hur, och med vad de arbetade. Samtidigt kan man naturligtvis inte komma ifrån att det säkert fanns tillfällen då det hade varit lättare för Siljehag om hon hade haft en annan förförståelse av lågstadiets sätt att arbeta. Å andra sidan är Härnsten lågstadielärare och under våra samtal kunde således vissa sakförhållanden klargöras.

När temaarbete blev ett huvudämne i cirkeln växte de pedagogiska diskussionerna plötsligt med påtaglig fart. Då började också lärarna tala om barnen på ett mera respektfullt sätt än

tidigare. Öppenheten kollegerna emellan ökade och likaså lusten att ta till sig andras erfarenheter.

Även i den andra cirkeln handlade de inledande träffarna mycket om struktur, hur mycket tid olika personalkategorier har etc. De ingående presentationer som deltagarna gjorde av sig själva och av sina egna erfarenheter och intressen bidrog dock till att fokus ganska snart kom att läggas på olika personalkategoriernas olika bidrag till verksamheten. Det faktum att två av deltagarna också hade varit med i den första cirkeln påverkade förmodligen också förloppet. Det förändringsarbete som var på gång i kombination med resultatet av den första forskningscirkeln bidrog till att förutsättningar fanns för att skapa arbetslag med nya yrkeskonstellationer. Beslutet att delta i forskningscirkeln cirka tio gånger under läsåret hade deltagarna i det nya arbetslaget själva tagit.

Det problemområde som denna cirkel arbetade med – olika personalkategoriernas tillskott i ett arbetslag – fanns det inte särskilt mycket forskning gjord om. Detta faktum kanske också bidrog till att deltagarna snabbare ville koncentrera sig på att tydligt formulera sig kring dessa frågor. Redan den andra träffen rörde sig frågorna kring sådant som kunskap och skapande processer, kontrolltänkande, hur lär barn etc. De följande gångerna fördjupades detta och det förefaller tydligt att arbetslaget avslutade läsåret betydligt rikare i sin syn på barn och kunskap.

För oss innebar det ett synliggörande och förtydligande av hur djupt olika verksamheters traditioner sitter och hur mycket intensivt och tålmodigt arbete från alla inblandade parter som behövs för att hitta en situation där allas erfarenheter kan tas tillvara och utvecklas. Framför allt handlar det alltså om kunskapsnyen. Genom arbete i forskningscirkel inom skolan kan såväl praktik som forskning få fördjupade kunskaper om hur kunskap skapas, av vem, för vem och varför.

FÖRSKOLAN

Här presenterar vi kort två deltagarorienterade projekt i förskolan där båda har inslag av forskningscirkelliknande aktiviteter.

Om erfarenheternas betydelse

I avsnittet deltagarorienterad forskning nämner vi det arbete som Elisabeth Frykhammar (2000) bygger sin licentiatuppsats på. Deltagarorienterat arbetssätt, med inslag av forskningscirkelliknande grupper har beteckningen blivit. Som ett led i ett forsknings- och utvecklingsarbete i samverkan mellan en grupp förskollärare och Frykhammar, ingick bland annat cirkelträffar, tre gånger vardera med fem grupper. I cirkelgrupperna bearbetades och fördjupades sådant som synliggjorts genom tidigare genomförda intervjuer och som utmanats i stormöten där aktuell forskning inom området tagits upp. Det konkreta innehållet i cirkelarna utgick från personalens planeringsförslag för hur de skulle kunna arbeta med barnen. Samtalen fokuserade innehållet i planeringsförslagen och lyfte fram vilka motiv som låg bakom. Frykhammar skriver:

”Genom att ta del av varandras erfarenheter, tankar och synsätt kunde kunskaper och alternativa perspektiv och förhållningssätt utvecklas, vilket förväntades inverka på de fortsatta planeringarna. Denna process innebar samarbete, dialog och goda relationer i arbetslaget.” (a a, s 77).

Särskilt intressant är Elisabeths arbete därför att det var personalen själv som tog initiativ till att starta ett projekt där utgångsfrågan handlade om att hitta arbetssätt som bättre kunde ta tillvara pojkarnas erfarenheter. Fokus försköts efterhand till att arbeta med personalens egen kunskapssyn och erfarenhetsbas. Elisabeth har också ingående diskuterat både forskningscirkeln och olika former av deltagarorienterade ansatser samt förklarat varför hon inte vill beteckna sina grupper forskningscirkel. Att hon inte använder beteckningen forskningscirkel har mest att göra med det ringa antalet (tre) träffar som varje grupp deltog i. Hela projektet som sådant bestod av så

många andra delar och träffarna var ett led i hela arbetet. En annan intressant aspekt i denna rapport är att Frykhammar hela tiden diskuterar sin egen roll parallellt med hela gruppens arbete.

Att våga flyga- ett deltagarorienterat projekt i förskolan

Att återkommande cirklar med en grupp är ett led i ett större projekt, gäller också Mariann Enös pågående forskning i samverkan med personalen vid en förskola i Malmö (Enö 2001). I ett treårigt projekt "Att våga flyga" förlagt till Lindängehus förskola deltar alla berörda yrkeskategorier i återkommande sök- och dialogkonferenser kring gemensamt utkristalliserade områden. Elva deltagare som själva anmält sitt intresse bildar därutöver en grupp som arbetar mer intensivt i en cirkel. Återkommande intervjuer med dessa elva personer rörande deras förhållande till kunskap och lärande är ett viktigt inslag i verksamheten.

Fokus i projektet ligger på att gemensamt utveckla och studera kommunikation och dialog som redskap i möten personalen emellan. I en presentation om pågående forskning (Malmö högskolas hemsida) använder Enö beteckningen forskningscirkel, i den ovan refererade artikeln betecknas gruppen "cirkel". Oavsett beteckningen är det mest intressanta i detta pågående projekt långsiktigheten och det samlade greppet utifrån en rejält grundad vetenskapsteoretisk position – det deltagarorienterade förhållningssättet. Projektet kommer att resultera i en avhandling vid Malmö högskola. Så här beskriver Marianne sitt pågående arbete i cirkelarna:

OM CIRKELTRÄFFARNA I PROJEKTET "ATT VÅGA FLYGA

Cirkelträffarna är förlagda till kvällstid (18.00-20.00) en gång i månaden och deltagarna turas om att ansvara för innehållet på så sätt att man under första timmen inleder med att berätta om något från verksamheten. Man kan till exempel redovisa ett temaarbete eller sina reflektioner kring det pedagogiska uppdraget och olika förhållningssätt, det är upp till den eller dem som

har ansvaret den kvällen. Vid den andra delen av träffen inleder samma person/personer diskussionerna kring boken/artikeln man läst.

Val av litteratur har varit utifrån deltagarnas behov och eftersom de ganska nyligen har startat ett Reggio Emilia inspirerat arbetssätt på förskolan, har litteraturen handlat om just denna pedagogik. För det mesta har det varit deltagarna själva som har föreslagit litteraturen, men den första terminen föreslog jag att de skulle läsa Hillevi Lenz Taguchis bok; *Varför pedagogisk dokumentation* (1997). Mycket för att det hade kommit upp önskemål om att få mer kunskap om dokumentation. Utöver den Reggio Emilia anknutna litteraturen har vi även behandlat läroplanen för förskolan och artiklar som tagit upp professionalitet, genusperspektiv och kunskapssyn. I vår ska vi läsa *Erövra yrkesrollen – att växa som förskollärare* av Christina Wallskog (1999) och sista terminen i projektet kommer vi att utgå från analysen av intervjuerna i diskussionerna.

Min roll i cirkeln är att inleda kvällen med allmänna frågor. Jag brukar också sammanfatta kvällens diskussioner, därutöver är det mitt uppdrag att dokumentera det som sägs under kvällen. Dokumentationen skrivs ut och skickas sedan tillbaka till alla deltagare i projektet, så att även övrig personal och ledning har möjlighet att ta del av diskussionerna. För cirkeldeltagarna fungerar dokumentationen som feedback på det tagits upp.

I cirkeln ligger tonvikten på den gemensamma reflektionen som bygger på sådana kvaliteter som närhet, djup och kontinuitet. Man kastar ut en fråga utan att förvänta sig ett svar, man ger ord åt sina tankar och söker tillsammans, eller var för sig, ett svar. Man låter tystnaden få vara tystnad utan att känna stressen att behöva hitta på något att säga. Vid en cirkelträff gav en av deltagarna uttryck åt sina tankar om cirkeln; *”så viktigt det är att få ventilera så här, att kunna utveckla, ge och ta och skratta tillsammans. Att kunna gå på djupet... och att man får möjlighet att sitta så här länge tillsammans.”*

De kontinuerliga utvärderingarna har haft dubbla syften, dels har de lett till förändringar av själva utformningen av cirkelträffarna, bland annat har vi förlagt läsningen av litteratur/artiklar till varje träff i stället för att koncentrera det till slutet av terminen. Dels har de också lett till träning i att uttrycka sig skriftligt och ge ord åt känslor och tankar kring projektet och verksamheten.

Vad har då dessa cirkelträffar gett för resultat hitintills? Eftersom vi i projektet framförallt studerar delaktighet, kommunikation och kunskapsutveckling har det varit intressant att se hur man med ganska enkla medel kan uppnå så pass mycket. I och med att det ges möjligheter till samtal under andra omständigheter än man är van vid leder dessa samtal till bekräftelse och därmed en större tilltro till både den egna kapaciteten och kollegernas. I diskussionerna utvecklar man ny kunskap på många plan; om sig själv, sina kolleger, barnen och verksamheten. Genom att varje deltagare vid några tillfällen har ansvar för innehållet i cirkelträffarna är alla dessutom delaktiga i processen.

En av deltagarna skriver så här i sin utvärdering:

”Det är en stor förmån att få vara med i cirkeln, att få så mycket tid att vända ut och in på saker. Att känna att man kan prata färdigt om saker och få möjlighet att förstå vad vi menar, att lära oss respektera andras åsikter. Att alla har något bra att tillföra oavsett titel och hur bra man är på att föra sin talan. Det har hänt något med mig under tiden jag varit med i cirkeln.”

Hon fortsätter:

”Jag har fått flera nya upplevelser och blivit säkrare i min roll och tycker att jag har något att tillföra gruppen. Har samtidigt blivit mer kritisk och vill gärna veta hur de andra tänker i olika situationer. Inte för att kritisera, utan för att försöka förstå hur de har tänkt och lära mig något av det.”

Vi har nu mindre än ett år kvar av projektet, det ska bli spännande att se vilka upptäckter vi mer kommer att göra och hur vi

ytterligare kan utveckla diskussionerna, den egna kunskapen och kompetensen.

NÅGRA EXEMPEL DÄR STUDERANDE PÅ C- ELLER D-NIVÅ ARBETAT UNDER FORSKNINGSCIRKEL-LIKNANDE FORMER

Det arbetssätt och det förhållningssätt som utmärker arbetet i forskningscirkel har inte så sällan attraherat studerande i deras val av uppsatsarbeten. Här nämner vi några av dem för att visa på de möjligheter som finns att arbeta på likartat sätt även utan att någon forskare eller forskarstuderande är cirkelledare. I dessa fall har det dock oftast varit ett mer aktivt handledarskap även under själva cirkelarbetet för att i någon mån fasthålla tanken om att det ska finnas en forskarutbildad person tillgänglig för gruppen.

Speciallärare och specialpedagoger i cirkel

Denna cirkel var ett led i en kompetensutveckling tillsammans med utbildade speciallärare och specialpedagoger i en liten norrlandskommun. Arbetet leddes av Margareta Edén, lärarutbildare, specialpedagog i Umeå och studerande inom magisterprogrammet vid LHS. Dokumentation och analys skedde i form av en D-uppsats. Edén hade tidigare arbetat med utvärdering av en fortbildning för speciallärare/specialpedagoger via datorkommunikation i nätverk (Wännman, Östlund & Edén, 1999). Där visade det sig ett behov av att fördjupa frågor kring specialpedagogens roll och funktion. Detta blev då utgångspunkten för en cirkel. Ambitionerna från deltagarna att utvidga sin roll från att ge kompensatoriskt stöd till att vara delaktiga i planering av undervisning och skolans arbete i vidare betydelse var tydliga. I vilken utsträckning cirkeln, där det bara blev sex cirkelträffar, faktiskt bidrog till detta är tveksamt. Ett resultat blev till exempel att flera av deltagarna bytte arbetsplats, något som vi vet också är vanligt efter genomgången specialpedagogutbildning som inte involverat arbetsgivare och arbetsplatser.

Trots svårigheter och en tveksamhet om vad cirkeln hade för betydelse för förändring av specialpedagogrollen framkom en hel del intressant. I slutsatserna formulerar Edén den dubbla betydelsen att deltagarna har blivit stärkta och fått hopp om att kunna påverka för att åstadkomma förändring. Samtidigt har de blivit medvetna om att större förändringar i skolan är ännu svårare att genomföra än vad de från början trott.

På många sätt är det också tveksamt om detta kan kallas en forskningscirkel. Den initierades av gruppledaren som led i ett redan påbörjat kompetensarbete, den leddes av en studerande utan intensiv kontakt med forskare eller djupare användning av forskningsperspektiv och den hade bara sex träffar. Det som möjligtvis kan göra beteckningen befogad är den ärliga redovisningen av att processen i cirkeln spelades in på band och gemensamt analyserades, och att såväl deltagare som ledare av cirkeln ökade sina kunskaper om problematiken.

Flickor och pojkar i förskolan

Även inom förskolans område har forskningscirkelliknande arbete genomförts av studerande. Till exempel finns en C-uppsats inom det specialpedagogiska programmet vid LHS om hur förskolepersonal bidrar till den sociala konstruktionen av kön och hur detta kunde synliggöras i ett gemensamt arbete med att filma och analysera filmerna (Benjaminsson 2003). Både uppsatsförfattaren och deltagarna ökade sin insikter i hur processen faktiskt går till och vad som kan vara möjligt att ändra genom vilka åtgärder.

I slutdiskussionen formulerar Karin Benjaminsson att det för alla inblandade blivit tydligt att det inte finns några upptrampade stigar att följa för att förändra den egna praktiken. Cirkelträffarna har framför allt bidragit till att ett stort intresse vaknat hos deltagarna att fortsätta sitt gemensamma arbete, något som kan bli mycket spännande att fortsätta följa. Mycket av det som görs inom området har en tendens att utgå från projektidéer och användningen av olika metodiska tips. Forskningen å andra sidan nöjer sig med att beskriva och för-

klara och kan inte direkt användas för förändring. I stället bör det handla om att tillsammans försöka bli klokare om vad det faktiskt är som sker, under vilka betingelser det sker och vad som kan förändras av vem.

Sammanfattande analys

Mot bakgrund av ovanstående genomgång diskuterar vi här de samlade erfarenheterna av forskningscirkel och drar slutsatser om forskningscirkelns möjligheter. Vi fokuserar först på några aspekter som vi funnit vara av stor betydelse för i vilken grad cirkelarna fungerat i enlighet med de ursprungliga intentionerna. Sådana aspekter är:

- *Initiering* Vem tog initiativ till cirkeln eller cirkelarna i fråga och till hur stor del handlade det om ett för alla deltagare gemensamt problem.
- *Engagemang och delaktighet* Hur viktig var den behandlade frågan för deltagarna i cirkeln, hur visade sig engagemanget i form av till exempel arbete mellan träffarna, och hur fungerade det gemensamma kunskapsutbytet?
- *Kunskapskällor* Vilka kunskaper användes i cirkeln?, vem lärde vad?, och vilken blev den gemensamma kunskapsstillväxten? Kollektivt tankeutbyte och kritiska analyser Handlade verksamheten om ett ömsesidigt och gemensamt tankeutbyte och ifrågasattes självklara eller förutfattade meningar?
- *Demokrati och kunskapsstillväxt* Vad har deltagarna uttryckt om sin medverkan i en cirkel? Har den varit stärkande för såväl det egna som för gruppens fortsatta arbete? Har synen på hur kunskap växer förändrats? Vad har tillförts forskningen?

Utöver dessa aspekter formulerar vi också sådant som kan vara av intresse i det fortsatta arbetet att fokusera på. Inte minst handlar det om huvudtemat för vår rapport, forskningscirkeln som en plats för reflektion och handlingsinriktad kunskapsökning.

Initiering av forskningscirklar

De cirklar vi skildrat i föregående kapitel uppvisar en bred karta över olika sätt som cirklarna initierats. Oftast har det också haft betydelse för i vilken grad det handlat om ett av deltagarna gemensamt formulerat problem som varit i fokus för cirklarna. Det vanligaste under den första perioden var att det var fackliga representanter som tog initiativet utifrån problem som de uppfattat hos sina medlemmar. Detta gäller t ex ”Den offentliga sektorn och EG”, där också deltagarna i cirkeln var fackligt aktiva personer. Samma mönster gäller ”Utbildningens sociala villkor”, som dock utmynnade i en andra cirkel där deltagarna var föräldrar i allmänhet. Initiativet och drivkraften fanns emellertid i de fackliga organisationerna. Även i de tre arbetsplatsanknutna forskningscirklarna med kvinnor i låglöneyrken var det på initiativ av deltagarnas fackliga organisationer som arbetet kom i gång. Cirkeln med städerskor skiljer sig dock på så sätt att det var de själva som drev frågan om en cirkel. På samma arbetsplats hade tidigare en forskningscirkel med kökspersonal funnits och städerskorna begärde att även de skulle få ha en cirkel. Tydligt är emellertid att det under denna period blev tämligen välkänt inom framför allt LO-förbunden att möjligheten till samverkan med forskare bland annat genom forskningscirklar fanns. Detta hade också betydelse för cirklarnas innehåll. För dessa cirklar var det tämligen oproblemiskt att samlas kring ett gemensamt problem och att tillsammans arbeta med att fördjupa kunskapen om det. Undantaget var ”Utbildningens sociala villkor” som bestod av en uppenbarligen alltför splittrad grupp som delvis satts samman av en drivande facklig företrädare. Å andra sidan ledde ju denna cirkel till att en ny startade utifrån delvis andra utgångspunkter.

När det handlar om forskningscirklar som ett led i en organisationsutveckling var det inte alls i samma utsträckning problem som utgick från deltagarna själva som var utgångspunkten. I såväl verkstadsföretagen som på Länsförsäkringar var det huvudsakligen företrädare för fackliga organisationer som stod för initiativet. Även deltagande forskare var intresserade att pröva forskningscirkelmodellen för det som gick under beteck-

ningen lärande i arbetslivet. Cirklarna på Salberga med all personal hade en likartad upprinnelse. I detta fall var det Trygghetsfonden som stod för finansieringen och forskarna tillfrågades när personalen börjat formulera sina teman för cirklarna. För alla dessa cirklar gällde att de var ett led i större projekt, men att det initialt lades ner mycket möda på att formulera problem som var gemensamma och utgick från deltagarnas val.

I fråga om de cirklar som på något sätt har sin anknytning till skolans eller utbildningens värld får vi ofta ytterligare annorlunda bilder. I flera cirklar är det då forskare, i vissa fall studerande i pedagogik, som tagit initiativet. Dessa har ofta, med tidigare cirklar för ögonen, försökt få deltagarna att samlas kring ett gemensamt problem. Ofta har det gått, men för det mesta har det krävt ett långt och intensivt förarbete och/eller inledningsarbete i cirkeln. I det deltagarorienterade projektet för all personal vid Lindängens förskola i Malmö valde en grupp av personalen själva att arbeta mer ingående i en cirkel. Initiativet till det arbete som Elisabeth Frykhammar genomförde med olika arbetslag kring flickor och pojkar i förskolan togs av personalen själva. I den första forskningscirkeln med rektorer var det Britta Wingård som ville använda forskningscirkelmodellen som bas för sin doktorsavhandling. I denna cirkel arbetades länge och intensivt med att få ett gemensamt fokus för arbetet. I de följande forskningscirklarna med rektorer initierades de av en tjänsteman i en kommun. Rektorerna blev inbjudna att delta. Likartat förfarande var det i den cirkel med ledningspersonal som Elinor Stiwne ledde och om bedrevs i Mimers regi. I den första cirkeln som Eva Siljehag deltog var det en rektor som tog initiativ, även om han ville låta påskina att initiativet kom från lärarna själva. Fortsättningen, dvs en andra cirkel på samma skola, var helt och hållet utifrån deltagarnas eget initiativ och ett redan vid starten identifierat gemensamt fokus. I de cirklar som ägt rum inom ramen för PUD har initieringen ofta skett genom skolledare och ambitionen har inte varit att få ett gemensamt problem, utan att deltagarna arbetat med olika projekt på sin arbetsplats.

Vi kan klart se att hur cirkeln initieras och av vem liksom om gruppen samlas kring ett gemensamt problem eller ej har stor betydelse för om det blir en forskningscirkel i den ursprungliga betydelsen eller något annat. Om cirkeln initieras av arbetsgivare, eller till stora delar är beroende av arbetsgivarens goda vilja, finns en klar risk för manipulering av deltagarna. I sådana fall ligger det ett ännu större ansvar på forskaren att vara öppen och kritisk. Om det inte är deltagarnas egna och gemensamma problem som penetreras i cirkeln blir heller inte möjligheterna till den kollektiva kunskapsutvecklingen särskilt gynnsam. En följd kan också bli att forskarens uppgift förändras till att mer bli ansvarig för processledning eller någon slags grupphandledning än att vara delaktig i ett gemensamt kunskapsarbete.

Engagemang och delaktighet

I de först beskriva cirklarna, de med fackliga aktiva i EG-cirkeln, eller med kvinnor i låglöneyrken, var engagemanget djupt både hos forskarna och hos övriga deltagare. Det var uppenbart att det handlade om problem som alla inblandade var angelägna att fördjupa kunskapen kring och att det var ett ömsesidigt givande och tagande. Deltagandet var frivilligt och byggde på en vilja att bidra till cirkelns gemensamma kunskapsstillväxt. Detsamma gällde den andra cirkeln med föräldrar där deltagandet var på kvällstid, helt utan någon annan belöning än det som cirkeln gemensamt arbetade sig fram till.

På projekten vid Verkstadsföretagen valdes deltagarna ut för att få en viss sammansättning i respektive cirkel och vid Länsförsäkringar och på Salberga var alla anställda anmodade att delta. Detta förändrade cirklarnas karaktär. Trots att det fanns mycket av engagemang i många av cirklarna påverkade tvånget till viss del hur delaktiga en del av deltagarna var i cirklarna. Här var variationen betydligt större till exempel i fråga om hur aktiva deltagarna var också i att på olika sätt söka kunskap till cirkelns arbete mellan träffarna.

Att söka kunskap mellan träffarna var emellertid en viktig ingre-

diens i de cirklar som PUD ordnat. Huvudsakligen handlade det om en kunskap som behövdes för vars och ens projekt och även om alla var engagerade för de övrigas undersökningar betydde det inte att alla var lika delaktiga i samma fråga.

I cirklarna med ledningspersonal, rektorer och förskolechefer tycktes delaktigheten till viss del beror på hur viktiga andra möten som sammanföll med forskningscirkelns var. Å andra sidan genomförde deltagarna i den senaste cirkeln med rektorer omfattande undersökningar som ett resultat av en i cirkeln väl förberedd gemensam fråga om kunskapsynen i deltagarnas skolor. När deltagarna i cirkeln med arbetslag i skolans lägre år hittade sitt gemensamma fokus ökade engagemanget tydligt och utmynnade i att en ny cirkel startade året efter.

Kunskapskällor, kollektivt tankeutbyte och kritiska analyser

I de först redovisade cirklarna innebar synliggörandet av deltagarnas egna erfarenheter och kunskaper en högst väsentlig del. I dessa var cirklarnas problemområden inte direkt knutna till det som var forskarnas huvudsakliga intresseområden för egen forskning. Deltagarna hade heller inte de förväntningarna, utan såg själva en tydlig poäng med att dela med sig av sina vardagskunskaper. Det som var påtagligt användbart var forskarnas generella forskarkompetens i kombination med ett äkta intresse för den gemensamma frågan. De kunskaper som praktikerna i cirkeln i sådana fall synliggör och utvecklar kan utmana de kunskaper som forskare eller forskningen per se har. Detta var kanske allra mest uppenbart i EG-cirkeln, de tre cirklarna med kvinnor i låglöneyrken, men fanns också i verkstadscirklarna, i salbergaprojektet och till viss del i föräldracirklarna. I dessa cirklar förekom det också en hel del kartläggningar av deltagarna mellan cirkelträffarna. Detta skedde inom ramen för EG-cirkeln, städerskecirkeln och även i cirklarna med rektorer. I vissa fall har sådana kartläggningar kompletterats med att ansvarig forskare gjort intervjuer med övriga cirkeldeltagare. Så var det i

städerskecirkeln (men först i ett slutskede, med delvis andra motiv), i cirklarna som blev underlag för Britta Wingårds avhandling och för Elisabeth Frykhammars licuppsats. Det är också så i den cirkel som Marianne Enö har inom ramen för sitt projekt. I cirklarna i grundskolan var det Eva Siljehag som samlade empiriskt material mellan träffarna genom att göra besök i barngrupperna.

Ett mönster som blir synligt när samtliga ovanstående cirklar går igenom är att när cirklarna inte till lika stor del initieras av deltagarna själva ligger det närmre till hands att ledaren uppfattas som kunskapsgivare. Detta finns i projektet med Salbergacirklarna, till viss del i Länsförsäkringar, (där det i båda ingick seminarier där forskare föreläste) i den första av cirklarna kring utbildningens sociala villkor och blir mer och mer mar- kant när vi kommer till cirklarna som varit i utbildningssam- manhang. Där kan vi också skönja ett mönster som visar att ju högre utbildade deltagarna är desto större är förväntningarna på att deltagande forskare ska tillhandahålla kunskaper. I de cirklar vi redovisat från PUD framstår det som om cirkelledarna själva hade denna uppfattning och agerade som lärare, främst i forskningsmetodik och som projekthandledare. Det förhållande att ledarna av cirklarna ofta har en bakgrund som någon slags lära- re och i flera fall inte varit disputerade forskare kan ha en viss betydelse i detta sammanhang. En annan tolkning är att skolans och utbildningen satt sina spår så djupt hos lärare och rektorer att det är svårare att se poängerna med den fria form som forskningscirkeln utgör.

För att det ska kunna bli frågan om ett kollektivt tankeutbyte och ge utrymme för kritiska analyser behövs just den fria for- men. Om deltagarna förväntar sig att ledaren ska ha svaret behövs knappast någon forskningscirkel, utan då kan regelrätta kurser kanske vara ett alternativ. Samma sak gäller om det gemensamma huvudsakligen består av processkunskaper som cirkelledaren delar med sig av. I början av flera av cirklarna till exempel de med rektorer, den med lärarlag i skolan och i cir- keln med förskolechefer var deltagarnas förväntningar på cirkel- ledaren tydligt. I dessa sammanhang pågick cirklarna så länge

att mönstret gick att, åtminstone delvis, ändra. Detta kan tyda på att cirklar inom utbildningsvärlden behöver mer tid inledningsvis för att det i så stor utsträckning som möjligt ska kunna bli forskningscirklar i någon djupare mening.

Andra kunskapskällor som används i de flesta cirklar är rapporter och litteratur av olika slag och även kunskapsstillförelse genom medverkan av andra forskare. Själva denna konstruktion är inte så anmärkningsvärd, det som blir intressant är om och i så fall hur sådant kunskapsstillskott verkligen bryts mot och utmanar deltagarnas, inklusive forskarens, tidigare bild. När blir det ett kollektivt tankeutbyte och sker verkligt kritiska analyser? Exempel på att det skett finns inte minst i EG-cirkeln. Även i flera andra blir det uppenbart att det i cirklarna skett en problematisering och att det efter en tid finns betydligt fler nya frågor än det finns enkla svar och lösningar. Så var det till exempel också i de cirklar vi hade med kvinnor i låglöneyrken. Deltagarna såg visserligen behov av och möjligheter till vissa förbättringar på sina arbetsplatser. Samtidigt tydliggjordes för såväl deltagarna från arbetsplatserna som för forskarna till exempel den starka hierarki som stora delar av arbetslivet är inordnad i. I sådana strukturer räcker det heller inte med forskningsrapporter för att åstadkomma förändring. De tre forskare som ledde dessa cirklar avslutade ju artikeln med att skriva:

”Genom forskningscirklarna får forskaren kunskap om hur ’verkligheten’ egentligen är beskaffad. Forskningscirkeln är med andra ord kollektivt emancipatorisk även för forskaren.”

När vi kommer till de större projekten där deltagarna är mer eller mindre anmodade att delta blir även frågan om det kollektiva kunskapsutbytet och den kritiska analysen betydligt mer problematisk. I den form vi hittills sett har det inte varit särskilt uttalat. Visst har det funnits kritik, till exempel mot de egna organisationerna och vad som sker i omstrukturerings- och nerläggningstider. Men det totala utbytet har nog, trots allt legat inom ramen för vad som kunnat uppnås med mera traditionella, i bästa mening, pedagogiska metoder. För forskarna var det i flera fall ganska arbetsamt att så mycket tid gick åt för att lindra

den förtvivlan och hopplöshet som präglade till exempel Salberga under nerläggningsshotet. På ett sätt är det ju en kunskap att få, men den är knappast unik och behöver kanske inte fördjupas i flera forskningscirklar.

I cirkelarna inom skolvärlden kan vi klart konstatera att det finns intressanta inslag av kollektiva kunskapsprocesser och kritiska analyser, även om det, som framkommit ovan, ofta tagit lång tid. I den cirkel med rektorer som ingick i Britta Wingårds avhandling är den tydliga bilden av hur skolgång och omgivande strukturer tillsammans verkar för att göra rektorerna till kunskapsmottagare (i Belenkys terminologi) en gemensamt erövrad kunskap. Den är förvisso rejält kritisk mot den kunskapsyn som råder, inte minst i de utbildningssammanhang och forskningssammanhang som är förhärskande kring rektorer. Den är tydligen så kritisk att den inte ens nämns i den stora översikt av forskning om rektor som gjorts inom Skolverket (Ekholm m fl 2001). Att inte så mycket är självklart i fråga om vilken kunskap som är rätt blev tydligt i den andra cirkeln som Eva Siljehag ledde. Vi avslutade vår rapport (1998) med att konstatera att det handlat om ett synliggörande av hur djupt olika verksamheters traditioner sitter och hur mycket intensivt arbete som behövs för att hitta former där allas erfarenheter kan tas tillvara och utvecklas. Skolan är en viktig arena för ett sådant arbete.

Demokrati och kunskapstillväxt

I slutet på sin, som hon kallar ”personligt färgade” rapport om en forskningscirkel med förskolechefer Möten med mening (Stiwne 2001) skriver Stiwne att hon vill framhålla:

”... att jag tror att forskarcirkeln som forum för samtal, reflektion och erfarenhetsutbyte mellan människor har stort symboliskt värde som demokratisk arbetsform där en traditionell hierarkisk kunskapsyn utmanas.”

Denna syn delas av många av de forskare som vi hänvisat till i detta kapitel. Kanske är det rent av en förutsättning för att vilja gå in i ett arbete med en forskningscirkel att ha en kritiskt distanserad syn på hur kunskapstillväxt sker. Det traditionellt akademiska kunskapsmonopolet är svårt att försvara om det på något sätt ska kunna bli tal om ett möte mellan olika människor och olika former av kunskap. Därför fokuserar vi nu mer på deltagarnas syn på sitt deltagande i den gemensamma kunskapsprocessen. I EG-cirkeln formulerade flera av deltagarna sin förtjusning över det gemensamma arbetet. Även det faktum att deras kunskapsbidrag utformades till en rapport var viktigt, det blev en slags bekräftelse på att det som framkommit var värdefull kunskap. Detsamma gällde såväl fabriksarbetarna som städskorna och undersköterskorna. Samtliga formulerade att de blivit stärkta genom sin förmåga att beskriva och analysera sina arbetsförhållanden som underlag för samtal med ledningen. ”Vi är inte tysta längre nu när vi blivit medvetna” sa städskorna och alla tre yrkesgrupperna var stolta över det som skrevs om dem. För alla i denna grupp av cirklar var således offentliggörandet av deras gemensamt formulerade kunskap viktig.

I de cirklar som handlade om organisationsutveckling framförs också att den allra viktigaste kanske var att den nya kunskapen tagits fram tillsammans. ”Vi har gjort det själva, vi äger processen” sade personal på en avdelning. Från Salbergacirkelarna finns flera liknande uttalanden och Christina Lönnheden framhåller att hon hoppas att den tystade kunskapen aldrig mer ska vara tystad utan finnas som en styrka och ett självförtroende även om den kan vara svår att formulera i ord.

Även i cirklar med anknytning till skolan i vid bemärkelse formuleras det positiva i att delta i en gemensamt kunskapsutvecklande process när deltagarna väl kommit underfund med det. Det intressanta är att bara det faktum att praktiker av något slag samlas i en cirkel av detta slag för med sig att något utöver det vanliga sker. Kanske betyder det sätt som forskningscirkeln presenteras på att deltagarna känner en frihet som i sig kan vara något positivt och som utgör förutsättningen för ett mer demokratisk kunskapsutvecklande. Även förskolepersonalen i

Marianne Enös cirkel beskriver hur viktigt det är att kunna skratta tillsammans och samtidigt gå på djupet. En av dem formulerar det som att det är härligt att ha blivit säkrare i sin roll och därmed konstruktivt kritisk. I den senaste av Britta Wingårds cirklar kallade deltagarna det som skedde i cirkeln för en avancerad reflektion.

En viktig förutsättning för att en demokratisk kunskapsutveckling ska kunna äga rum i en forskningscirkel är att det ges tid för reflektion. Genomgående i det vi här sett är att deltagande i en forskningscirkel kräver tid och engagemang. Att skapa möjligheter för att ta den tid det innebär lönar sig emellertid ofta på många sätt. I dagens arbetsliv med dess hårt uppdrivna tempo och snabba förändringstakt är behovet av tid för eftertanke stort i de flesta sammanhang. Tid för att reflektera över vad som händer och vad man håller på med kan bidra till både att reducera stress och till att utveckla en verksamhet eller ett yrkeskunnande.

För nu ganska många år sedan noterade vi att forskningscirkeln erbjuder

"...en väg att handskas med problem som det annars inte finns något givet utrymme för, varken inom det fackliga arbetet eller inom forskningen. Forskningscirkeln innebär ett frigörande från den gängse strukturen, det är en ny form, ett slags mötesplats. Den tillhandahåller ett frirum för reflektion över såväl vardagsproblemen som övergripande frågor. Här öppnas kanske nya perspektiv och här läggs kanske grunden till ett nytt kunskapssökande. För alla cirkeldeltagarna (fackliga och forskare) betyder forskningscirkeln att man för en stund lämnar det vardagliga arbetet. Det ger distans och möjlighet för eftertanke. Kanske är forskningscirkeln i sina bästa stunder en ovanligt kreativ miljö." (Holmstrand, Härnsten & Isacson 1989)

Att detta uttalande inte bara gäller fackliga sammanhang finns det i dag många tecken på. Det förefaller uppenbart att detta med tiden är en oerhört central aspekt i skolans verksamhet. Trots att de i skolan verksamma kan känna att det är näst intill omöjligt att ta sig tid till ytterligare en ny verksamhet är det

kanske ändå just det som behövs för att komma vidare och för att få redskap att hantera situationen.

Forskningscirkelars potential

Som såväl flera forskare pekar på och som framgår av exemplen är den största poängen med och kärnan i forskningscirkeln det kunskapsmöte som kan äga rum på ett delvis nytt sätt. Vi skulle vilja beteckna detta som ett demokratiskt kunskapsmöte. I forskningscirkeln har praktikernas kunskaper en väsentlig del. Men det är också tanken att det forskaren har med sig i bagaget ska ingå i det gemensamma kunskapsarbetet. Det är just själva mötet mellan olika utgångspunkter som är det intressanta. Kunskapsmässigt skiljer sig detta möte från vad som traditionellt sker inom såväl forskning som utbildning. Det speciella med forskningscirkeln idé är att kunskapsutveckling sker genom att alla deltagarna bidrar med sina kunskaper och erfarenheter och att dessa integreras i en process av kollektiv kunskapsbildning.

För att denna grundläggande idé ska kunna förverkligas krävs en medvetenhet om viktiga förutsättningar av det slag vi har pekat på ovan. Kunskapsmötet måste ske på så likvärdiga villkor som möjligt och det gäller alltså att bädda för detta genom att eftersträva omständigheter som gynnar delaktighet och engagemang för samtliga deltagare. Här är forskarens förhållningssätt av största betydelse eftersom forskare normalt har ett övertag i kunskapsfrågor genom den status som vanligen tillmäts så kallad vetenskaplig kunskap. Forskaren har som framgår av vår genomgång en delikat uppgift i att visa en återhållsamhet i att hänvisa till vetenskaplig kunskap och en ödmjuk inställning till andra kunskapsformer. Å andra sidan gäller det att inte helt abdikera för de uppfattningar som kommer ur den praktiska verksamhetens vardag. Det är alltså ett slags ständig balansgång och en utmaning att hela tiden eftersträva likvärdiga möjligheter att bidra till det gemensamma kunskapsbyggandet. Det är först genom att alla deltagares olika erfarenheter och synpunkter beaktas i cirkelarbetet som vi kan tala om demokratiska kunskapsprocesser.

Det handlar alltså om att genom de befintliga kunskapsresurser som deltagarna bidrar med och andra kunskapskällor som tillförs skaffa ett brett och nyanserat kunskapsunderlag. I såväl kärnan av studiecirkeltraditionen som i det vetenskapliga arbetet ligger sedan den öppna och kritiska diskussionen. Den utgångspunkt som forskningscirkel har, att allas synpunkter tas på allvar, utgör en god grund för att skapa ett tryggt arbetsklimat som gynnar sådana diskussioner där var och en också är mottaglig för nya infallsvinklar. I grunden handlar det alltså om att bejaka det som i alla tider har ansetts vara grundläggande vetenskapliga dygder, det vill säga en kritisk och självkritisk hållning.

Från ovanstående genomgång kan vi dra slutsatsen att forskningscirkeln under gynnsamma förutsättningar även skulle kunna svara på en hel del av de behov och utmaningar som skolan brottas med i dag. Erfarenheterna visar att forskningscirkel skulle kunna användas inom såväl mer begränsade sammanhang som till exempel ett lärarlag som i större skala i utvecklingen av hela verksamheten. Det är också tydligt från våra exempel att kontakterna mellan forskare och praktiker ger en utmärkt grund för att vidareutveckla och fördjupa den forskning som har relevans för det aktuella sammanhanget.

DEL II: Forskningscirklar i ljuset av annan forskning

Från att ha fokuserat på forskningscirkeln som sådan vidgar vi nu perspektivet till att använda kunskaper från andra närliggande forskningsområden. Detta förfarande är en slags parallellitet till hur arbetet i forskningscirklar ofta går till där cirkelns frågor stegvis vidgas genom tillförsel av olika perspektiv för att öka förståelsen för den företeelse som är i fokus.

Här fortsätter vi diskussionen om forskningscirkelns potential för att dels utveckla kritisk reflektion hos deltagarna och dels stimulera till handling, det vill säga förändring av något i den berörda verksamheten.

För att göra detta ställs ovanstående analys mot några nedslag i andra forskningsområden där motsvarigheter till forskningscirkelns väsentliga funktioner också behandlas. Det första området som vi behandlar är vuxenutbildning och där särskilt folkbildning. Vi finner detta naturligt eftersom vi betraktar forskningscirkeln som närbesläktad med studiecirkeln.

Det andra området vi behandlar gäller andra traditioner där förhållandet mellan teori och praktik och praktikers kunskap fokuseras. Vi tar här upp forskning om förutsättningar för lärande i arbetet och om utvecklingen av kritisk reflektion samt forskning med inriktning mot användningen av forskning i skolan.

Den grundläggande frågan om vilken forskningsansats forskningscirkeltraditionen bör räknas till ställer vi också. Vad en möjlig användning av forskningscirklar på skolans område innebär i termer av forskningsansats belyser vi nedan genom jämförelser med ansatser som aktionsforskning, deltagarorienterad forskning och PAR (Participatory Action Research). Det är framför allt forskningscirkelns potential för handling i form av förändringsarbete vi är intresserade av att belysa genom denna jämförelse.

Forskning om vuxenutbildning

Vuxenpedagogik är ett område inom pedagogiken som i vissa länder utvecklats till en egen disciplin. I Sverige är vi inte där – än – men i detta specialiserings tidevarv finns det nu flera professurer med benämningen vuxenpedagogik, och ämnet pedagogik är på god väg att splittras upp i underdiscipliner. I en artikel redovisade Albert Tuijnman (1991) de nackdelar han funnit med en alltför specialiserad syn på vuxenpedagogiken. Han framhöll då Sverige som ett förhållandevis bra exempel på hur vuxenpedagogikens integration med övrig pedagogisk forskning varit fruktbar. Den utbildningspolitiska tanken om återkommande utbildning som lanserades i Sverige i slutet av 60-talet medförde också att vuxenutbildningsforskningen fick en konkret lokalisering i ett större sammanhang. Detta innebar, enligt Tuijnman, också en fruktbar integration med övrig samhällsvetenskaplig forskning. I dag är det frågan om inte det innehåll som vid den tiden benämndes vuxenpedagogik också har delats upp i arbetslivspedagogik och forskning som handlar om friare utbildningsformer. Den senare betecknas ibland folkbildningsforskning. Båda har relevans för vad som sker i en forskningscirkel, varför vi redovisar en del relevant forskning inom dessa båda områden.

Forskning om utbildning i arbetslivet

Något som varit en sedan länge varit en ständigt återkommande fråga är de problem som är förknippade med att nå lågutbildade personer i Sverige. Speciellt intensifierad blev debatten efter det att låginkomstutredningen presenterades och särskilt intressant i pedagogisk debatt var Lena Johanssons resultat (1974). Återkommande utbildning som en form av vuxenutbildning, sågs då som ett svar på samhällets uttalade intentioner att uppnå jämlikhet via utbildning. Stora forskningsresurser användes just att finna (nya) vägar att nå korttidsutbildade. I dag är det betydligt fler än kortutbildade som ständigt förväntas utbilda sig. Det livslånga lärandet har snart blivit ett axiom och det är kanske hög tid att påminna om det som Anders Fransson och Staffan

Larsson diskuterade i ett konferensbidrag år 1990. De framhöll då att det inte är invändningsfritt att generellt stimulera till utbildning, vilken som helst:

”... vuxenutbildning kan bli ett tvång, likt det som för många medförde vantrivsel i skolan. Vuxenutbildning kan ibland vara mer propaganda än utbildning/bildning, som när man försöker göra reklam för företag i former som kallas utbildning. Även om det gäller ”bra” vuxenutbildning är det inte självklart att alla måste studera. Det krävs inte alltid organiserad utbildning för att man ska lära det som är värt att kunna. Att lägga stor vikt vid vuxenstudier kan mera vara uttryck för folkbildares och skolfuxars världsbild, än en mer allmängiltig sanning.” (Fransson & Larsson, 1990, s 1)

Trots dessa invändningar presenterade Fransson och Larsson en rad argument för att det ändå är viktigt (och kanske rent av nödvändigt) med utbildning. Det viktiga är emellertid att det sker på rätt sätt och med rätt innehåll. En av de anledningar som framfördes och som har stor relevans i detta sammanhang är att arbetet är en plats för inläring av maktrelationer. Utan kunskap är man ofta maktlös och kan heller inte öka sitt inflytande. Fransson och Larsson hävdade att rätt sorts utbildning kan vara ett stöd när det handlar om att stärka sitt inflytande på arbetsplatsen. Traditionell personalutbildning såg de dock i detta perspektiv sällan som något alternativ eftersom den dels oftast sker på arbetsgivarens villkor, dels mycket sällan ges till kortutbildade.

Ändå har detta med utbildning ständigt återkommit som en slags mantra utan att innehåll och utformning i grunden ifrågasatts. Även i maktutredningen formuleras detta okritiskt:

”Att ta kontakter och initiativ, att vara medlem i organisationer, att kunna hävda sig mot myndigheter och flera aspekter av deltagande är mycket oftare förekommande bland de högutbildade än bland de lågutbildade.” (Pettersson m fl 1989, s 190)

Kenneth Abrahamsson varnar dock för en alltför lättsinnig inställning till problemet med arbetsplatsanknuten utbildning.

Efter att ha redovisat exempel på hur livslångt lärande kan gå till i Japan, där "tid för lärande och problemlösning på jobbet kanske ligger upp emot 10 eller 20 % av arbetstiden" (Abrahamsson 1990, s 6) samt i USA, där det håller på att växa fram en ny form av utbildningskontrakt inom vissa företag, frågar han:

"Eller är idén om lärande organisation ett sätt att successivt flytta över och legitimera arbetsgivarnas makt över samhällets kunskapsförsörjning? Och därmed individens rätt till eget kunskapsökande och lärande. Detta är några frågor som vi borde diskutera när det gäller vuxenutbildningens inriktning inför sekelskiftet." (a a, s 10)

Han diskuterar också "Tankar om framtida utvecklingsstrategier för vuxenutbildningen i Norden" och framhåller vikten av att stärka den nordiska gemenskapen på vuxenutbildningens område:

"Risken är annars att vår nordiska plattform för vuxenutbildning och lärande glöms bort i den stora Europeiska omvandlingen. Antingen så försvinner vi i allt rök och damm som yr omkring efter de dramatiska förändringarna i Östeuropa eller så hamnar vi vid sidan av det segdragna förhandlingsarbetet i förhållande till den Europeiska gemenskapen." (a a, s 1)

Ett tydligt integrerat synsätt på arbete och utbildning, som har också skulle kunna betecknas som en form av PAR, har Jukka Toumisto (1990). Inom ett större forskningsprogram kring återkommande utbildning genomförde han en undersökning knuten till olika arbetsplatser i Finland. Undersökningen handlade om att utreda betingelserna för en kontinuerlig inlärningsprocess. De utgångspunkter Toumisto presenterade inför sitt projekt förtjänar att citeras i sin helhet:

"a) Forskningen kring den kontinuerliga inläringen kan inte begränsas enbart till diskussionen om ett flexiblere utbildningssystem. Lika viktigt är att utreda allmänna och strukturella frågor i arbetslivet och frågan om arbetsfördelningen, som påverkar de anställdas möjligheter att utvecklas i sitt yrke."

b) Vid sidan av utbildningen måste alla de inlärningsformer som förekommer i arbetslivet tas upp till granskning. Bara genom att undersöka helheten och diskutera de olika inlärningsformernas betydelse för individens karriär kan vi ställa upp en ny strategi för den kontinuerliga inlärningsprocessen.

c) Bakom en återkommande utbildning står alltid en normativ uppfattning om människan och samhället. Den kontinuerliga inlärningsprocessen kan motiveras likaväl utifrån effektivitetskraven i produktionen som utgående från en humanistisk syn, som kräver en humanare produktion. Forskningen måste kritiskt utreda i vilken utsträckning de olika aspekterna inverkar på den aktuella utvecklingsstrategin. Vi måste också undersöka i vilken mån dessa aspekter står emot varandra eller om de åtminstone delvis kan sammanlänkas.

d) I utbildningen är det alltid också frågan om makt. Det gamla påståendet att "Kunskap är makt" gäller fortfarande och kanske i högre grad än någonsin tidigare. I informationssamhället accentueras utbildningens och kunskapens betydelse som redskap och källa för makten. Om förmågan och inställningen till en kontinuerlig inlärningsprocess blir mera allmänt accepterad, kommer det oundvikligen att påverka också maktstrukturen på arbetsplatserna. Då måste de anställda i motsvarande mån ges ökade möjligheter till med- och påverkan. Och får de inte det, då blir den kontinuerliga inlärningsstrategin bara ett nytt medel för arbetsgivaren att piska och manipulera sina anställda." (Toumisto 1990, s 10)

Toumistos utgångspunkter kan bland annat relateras till de teorier inom kritisk inlärningspsykologi som framför allt blivit kända i Sverige genom Yrjö-Paavo Häyrynen och Jarso Hautamäkis arbete Människans bildbarhet och utbildningspolitiken (Häyrynen & Hautamäki 1976). I korthet handlar det således om att förändra arbetsvillkor och arbetsuppgifter parallellt med en inlärnning som ökar möjligheterna till egen påverkan.

Delvis samma rötter utgår Jan Holmer från när han redogör för sina resultat med "Studier som stöd för arbetets förändring" (Holmer 1990). Han framhåller dessutom tidigare erfarenheters betydelse i sammanhanget:

”De kvalifikationer man för med sig betingas av inlärningsprocesser och bygger på erfarenheter som är och görs gemensamma i arbete, hem, skola osv. De kunskaper, färdigheter och förhållningssätt man uttrycker kan tolkas med hänvisning till bl a uppväxtbetingelser, graden av reproduktivt arbete i hemmet och ställning i produktionen.”
(Holmer 1990, s 4)

Sammanfattningsvis kan man således säga att aktuell pedagogisk forskning inom vuxenutbildningsområdet ganska tidigt pekade på betydelsen av att utbildningsfrågor och inläring relateras till arbetsplatser och de problem som finns där. Samtidigt framhölls emellertid också vikten av att det inte får handla om en arbetsgivarstyrd utbildning som bara cementerar rådande förhållanden. Strategier måste utvecklas, inte minst fackliga sådana, där alla medlemmars intressen tas tillvara på ett bättre sätt än för närvarande. När det kommer till frågan om forskningscirklar i skolan är också denna insikt viktig att lägga på minnet.

Några år senare togs ett stort initiativ för att öka lågutbildades möjligheter att utbilda sig genom det så kallade kunskaplyftet (SOU 1997:158). Nu, år 2002, har många rapporter hunnit se dagens ljus kring vad som blev resultatet av detta. Vi gör här ingen ingående genomgång av denna forskning, men det är lätt att konstatera att de kunskaper som redovisats ovan inte fått någon djupare respons bland utbildningsanordnare i det sammanhanget – tyvärr!

Två rapporter av mycket olika karaktär belyser svårigheterna att motivera kortutbildade män och framför allt i glesbygd. Sam Paldenius (2000) gör en formell, tidstypisk, akademisk belysning av problematiken, medan Kent Åsenlöv (1999) bjuder in oss till ett samtal med de berörda. Det är ingen tvekan om vilken av dessa två rapporter som kommer att kunna användas i samverkan mellan forskare och deltagare i till exempel en forskningscirkel. Detta betyder inte att den sistnämnda till sin karaktär är mindre teoretisk. Den är bara mindre akademisk. Framtiden får väl utvisa vad som har någon betydelse för kunskapsutvecklingen för de kortutbildade männen i glesbygd. Vilken som ger karriärmöjligheter inom akademien är det ingen tvekan om.

Forskning om folkbildning

Folkbildningen av i dag uppvisar en högst splittrad bild. Det finns många olika sammanhang och verksamheter där en del företrädare också har intresse av att avgränsa vad som får kallas och betraktas som riktig folkbildning. Två verksamheter som otvivelaktigt räknas till folkbildningens område är folkhögskolorna och studiecirkeln med dess särskilda pedagogiska praktik.

FOLKHÖGSKOLOR

Folkhögskolor upprättades ju en gång som en motkraft mot gällande regelsystem och också som en slags frizon för bildning för grupper som inte hade tillgång till mer formella institutioner. Det finns många sätt att beskriva historien, och ett av de senaste finns i Rolf Berndtssons avhandling (2000). Berndtsson tydliggör vägen från att ha varit denna frizon till att bli en allt mer och mer utbildningsinriktad verksamhet. Det är en väg från att ha varit böndernas hemvist över folkrörelser, så småningom arbetarrörelsen, och till att bli allt mer pragmatisk och behörighetsgivande för andra studier. Det är naturligtvis en förenklad bild, som också ser väldigt olika ut för olika slags folkhögskolor, men den är lätt att känna igen i en hel del sammanhang. I dag kompliceras bilden ytterligare av att finansieringssystemet ändras och verksamheten blir mer och mer marknadsberoende.

Ändå finns det, inte minst bland de som arbetar på folkhögskolor, en djupt grundad och medveten insikt om en särskild folkbildningsanda som är värd att ta vara på och vidareutveckla. I det begynnande 2000-talet börjar till exempel en del folkhögskolor söka samverka med universitet och högskolor där en samhällskritisk forskning finns. Ett sådant samarbete kan bidra till att öka det i grunden demokratiska uppdrag som folkhögskolorna sedan länge förvaltat. Även de arbetsformer som till vissa delar fortfarande kännetecknar folkbildningen kan vara en del i att utveckla demokratiska kunskapsprocesser. En sådan är studiecirkeln som ju mer handlar om en form, där en särskild pedagogik också förväntas äga rum. Under skilda tider har

också denna pedagogik, på olika sätt funnits med i folkhögskolornas verksamhet. För nästan alla svenskar är studiecirkeln en bekant verksamhetsform. Men få vet särskilt mycket om de ursprungliga intentionerna och hur, även i detta fall, dessa har ändrats och till och med delvis förvrängts i den samhälleliga effektivitetens anda. Inte minst av detta skäl ser vi det som både intressant och angeläget att ge en bakgrund till studiecirkeln uppkomst och en hänvisning till den forskning som gjorts i Sverige om studiecirkeln.

STUDIECIRKELN

Inom vuxenutbildning är en verksamhetsform som traditionellt sett har mycket gott anseende just studiecirkeln. Studiecirkeln har ett speciellt arbetssätt som utvecklats inom folkbildning, dvs en speciell form av vuxenutbildning, och kan på så sätt också sägas ha sin egna teoretiska utgångspunkter.

En av de tidigt stora förespråkarna för studiecirkelformen som en bra metod att få allas kunskaper och erfarenheter att tas tillvara var den kände skoldebattören Oscar Olsson. Olsson hävdade att "Godtemplarorden var den första stora folkförening i vårt land, som sökte organisera en allmän bildningsverksamhet bland sina medlemmar" (Olsson 1922, s 1) och hänvisade till de studiekurser som 1895 fastlades efter "angloamerikanska godtemplarnas mönster". Långt dessförinnan fanns det emellertid även inom den fackliga arbetartraditionen egna initiativ till att starta "bildningscirklar". Bunny Ragnerstam (1986) har, i romanens form, fastän grundat på ingående forskningsarbete, beskrivit hur två skräddargesäller, tillsammans med en läkare, utformade en formell anmälan om bildandet av Bildningscirkeln i Stockholm den 26 oktober 1845. Ragnerstam skriver att initiativtagarna först efter att de den 28 oktober hade fått besked om bifall till cirkeln:

"...vågade (de) från årsskiftet gå ut öppet och inbjuda Stockholms alla hantverksarbetare till cirkeln – landets första organisation utanför skräväsendets ramar som bildades på initiativ av arbetare, för arbe-

tare, för att i en och samma rörelse samla arbetare av olika yrken för att uppnå ett gemensamt mål.” (Ragnerstam 1986, s 15)

Att arbetarna, skräddargesällerna Olof Renhult och Sven Trägårdh, sökte hjälp och stöd av en läkare förklarar Ragnerstam med att det, trots att det var ”associationernas tid” med mängder av föreningar av olika slag, inte fanns en enda organisation bland arbetare. Gesällerna var således oroliga för hur deras idé skulle tas emot. Inspirationen hade de fått genom möten med utländska och hemvändande gesäller som kunde berätta att det sedan länge fanns organisationer för arbetare i Tyskland, Frankrike, Schweiz och England. Dessutom fick de veta att det hade startats arbetarebildningsföreningar t ex i Hamburg. Dessa exempel gjorde dem modigare i sina strävanden. Trots en, ur arbetarnas synvinkel, bra inledning med en demokratisk form för föreningen övertogs den ganska snabbt av ”de kungatrogna medelklassherrarna” och den 17 maj 1847 antogs nya stadgar utan medlemsdemokrati. Ragnerstam beskriver det på följande sätt:

”I stället hade styrelsen fått oinskränkt kontroll över cirkeln, genom att rösträtten var slopad och ersatt av en nämnd på 24 personer som skulle besluta om alla ärenden. Därefter utvecklades cirkeln alltmer till ett forum för medelklassens filantropiska verksamhet med försök att sprida medelklasskultur och medelklassbildning i underklassen” (a a, s 77)

I en artikel i Uppsalademokraten den 9 augusti 1990 (Bülow, 1990) redovisades en intervju med Ragnerstam som, med anledning av den vårens diskussioner om strejklöslighet, hänvisar till vad han kallar ”den första arbetarrörelsens upplösning”. Ragnerstam syftar då på just dessa första bildningscirkel. Han säger då något som är viktigt att hålla i minnet även när det gäller dagens forskningscirkel och innehållet i dessa. Han framhåller nämligen att:

”När borgarklassens värderingar tränger in förfuskas ursprungliga ideal och visioner.” (Bülow 1990, s 4)

När Oscar Olsson skrev om de tidiga studiekurserna inom godtemplarorden var det framför allt den form som så småningom utvecklades han ville framhålla. De allra tidigaste kurserna var nämligen inte av den karaktären att de kunde tas som exempel på en ”god pedagogisk miljö”. I stället skriver Olsson om dessa att ”vuxet folk inte i längden trivs med elementära skolkurser”. Han påpekar också att de studiekurser, som verkligen rönt någon större framgång, ”hade en annan karaktär” (Olsson 1922, s 2).

Olsson syftar då i stället på en organisationsform som blivit resultatet av försök i Skåne och Värmland:

”Efter flerårigt arbete i studiekurser i Lund föreslog distriktsstudiele-daren i Skånes distrikt år 1902 sin distriktsloge och även Sveriges storloge antagandet av en ny organisationsform, studiecirkeln. Den antogs av båda institutionerna. Förslagsställaren fick själv experimentera med den nya organisationsformen ett par år, först i Skåne, sedan i Värmland, i vilka båda provinser i det närmaste alla studiecirklar – ett tjugotal – under dessa år arbetade. Men sedan tog rörelsen fart runt om i landet, och efter ytterligare ett par års arbete utgjorde ökningen i genomsnitt hundra studiecirklar om året.” (a a, s 3)

En studiecirkel i den mening som då var gällande fick emellertid inte innehålla vad som helst. Olsson definierar studiecirkeln enligt följande:

”Studiecirkeln är i första hand en biblioteksförening men därjämte också läsecirkel, föreläsningförening och sällskapsklubb. Därjämte kan den utan svårighet, när förhållandena äro gynnsamma, förenas med studiekurser. Dess arbetsmetoder anpassas med lätthet efter de lokala förhållandena på vilken plats som helst.” (a a, s 3)

En viktig funktion hos de första studiecirkelarna var att ”skaffa livet gedignare innehåll genom att föra sina medlemmar till konstens och vetandets skatter”. (s 23) På detta sätt skulle också vardagsintressena och även dryckesvanorna skjutas i bakgrunden. En viss form av kontroll fanns således med som en viktig del. Detta kommer också fram genom de kriterier som sattes upp för en god cirkelledare och som innebar att en sådan skulle uppvisa intresse, ihärdighet och punktlighet.

Olsson diskuterar för övrigt en rad olika typer av cirklar. Han nämner till exempel folkhögskolecirkeln som han menar tillhör det slag som gör skäl för namnet studiecirkel. Han tar upp också upp en variant som han funnit inom det engelska folkbildningsarbetet, the university tutorial class, som han vill kalla den vetenskapliga studiecirkeln eller universitetscirkeln. Denna typ av cirkel beskriver han vidare i Universiteten och det svenska folkbildningsarbetet (Olsson 1925). En sådan cirkel kunde bestå av högst 30 medlemmar som bundit sig till att samlas en gång i veckan under totalt tre år. Universitetet tillhandahöll då en professor eller en docent som föreläste en timme, varpå deltagarna diskuterade under hans ledning den andra timmen. I Sverige bildades 1922 två sådana cirklar, en i Stockholm under ledning av professor Gösta Bagge och den andra i Malmö under ledning av Emil Sommarin¹. Då boken skrevs hade även en tredje cirkel startats i Malmö. Olsson nämner R H Tawney i England som en av föregångarna i fråga om att utveckla de nya undervisningsmetoder som krävdes då mogna elever med större livserfarenhet mötte universitetens värld. I samband med detta poängterar han också den ömsesidiga fördel som uppstår genom universitets möte med arbetarna. En annan viktig poäng som Olsson trycker på är att det från början stod helt klart att arbetarnas vetenskapliga studier inte skulle göra dem till något annat än arbetare: ” ... de har gjort det för att fortfarande som kroppsarbetare bli bättre rustade i kampen för befrielsen av sin samhällsklass” (Olsson 1925, s 34).

Studiecirkeln som form har således djupa rötter, men här som i många andra sammanhang har det i allra högsta grad varierat vilket innehållet varit, vem som styrt och vad det hela egentligen syftat till. Kanske är det mer sällsynt än vad som ibland antytts att cirklarna verkligen har haft något slag av emancipatoriskt mål. Kanske är det en idealbild man velat framhålla som egentligen inte funnits så ofta.

¹ Såväl Bagge som Sommarin var nationalekonomer som hade intresserat sig för arbetarfrågor. Värt att notera i sammanhanget är att båda också var politiskt verksamma. Sommarin var socialdemokrat, medan Bagge var aktiv inom Högerpartiet!

Att formen som sådan har en hel del fördelar är det väl ingen som helst tvekan om. Problemet är bara, som med mycket annan utbildning, att ramarna förändrat de (eventuella) ursprungliga intentionerna. Jan Erik Perneman beskriver i ett konferensbidrag tillsammans med Bosse Bergstedt studiecirkelns tradition och fördelar men också de problem som finns i dagens praktiska verksamhet. Bland det positiva med studiecirkeltraditionen som Bergstedt och Perneman framhåller är att det inom en folkbildningstradition inte är experternas vetenskapliga metoder som ska utgöra sanningens kriterier utan varje människas erfarenheter.

”Om det nu inte finns en sanning som är den slutgiltigt riktiga, så måste det ges möjlighet för flera att komma till tals. Det märkliga med detta förhållningssätt är att förhållningssättet i sig själv bygger på denna öppenhet. Att olika perspektiv och synsätt kan mötas för att man ska kunna ge en bättre bild av den mångfaldiga helheten.”
(Bergstedt & Perneman 1990, s 8)

Att denna form av folkbildning på många sätt är unik för de nordiska länderna och att den är viktig att värna om framhålls också. Den har sina rötter i en folklig kamp för att lära om det som upplevs viktigt och skapa sammanhang och mönster för att kunna förstå och kunna påverka. För många har den genom åren inneburit en ökad självtillit, gemenskap och engagemang, vilket i sin tur ofta medfört ökad delaktighet i samhällets utveckling, konstaterar Bergstedt och Perneman. Samtidigt pekar de emellertid på faran med att institutionalisera denna verksamhet:

”Den ideologiska medvetenheten om folkbildningens ursprung och syfte kan lätt skymmas av yttre former. Den som inte upplevt nödvändigheten och behovet av studier, kan lätt gå in i en ledar- eller lärarroll och tro att det viktigaste är att överföra en redan på förhand färdig kunskap.

Syftet med de folkliga studierna är det rakt motsatta – skapandet av kunskap utifrån gruppens egen situation.” (a, s 10)

De hänvisar också till en undersökning av studieverksamheten inom ett studieförbund, gjord av Bosse Bergstedt (1988), där en dubbel verklighet tydligt visar sig. Denna består av en uttalad frihetsbild, kombinerad med en kontrollfunktion som utförs genom förordningar och regler för verksamheten.

Frihetsperspektivet upplevs delvis av deltagarna genom det sociala livet ”inom cirkelns ramar”, dvs i studiecirkeln uppstår det ofta en direkt öppen relation mellan de som deltar.

Den sociala dimensionen tycks således fungera, sämre är det när det gäller synen på kunskap, kunskapsöverföring och kunskapsbildning:

”Kunskap ses som något frånskilt, något som ska förmedlas eller överföras. Det är som om det fanns ett förråd av kunskap, från vilket man kan plocka till sig, ungefär som när man handlar i ett varubus. På så sätt upprätthålls ett avstånd mellan en själv som en levande människa och kunskapen. Det blir ingen växelverkan mellan socialt liv och kunskap.” (a a, s 12)

Bergstedt och Perneman avslutar sitt bidrag med att också knyta diskussionen om folkbildning/kunskapssyn till vilka konsekvenser en integrerad syn får för ”folklig forskning”:

”Processen är det centrala för folkbildningen. Att sätta ord på sina erfarenheter, låta vardagskunskapen bli generaliserad förståelse av tillvaron, att hela tiden leva i en ständigt pågående process mellan medvetet och omedvetet.

Hur är detta förhållningssätt en del av forskningsprocessen?

Folklig forskning; att sätta ord på och på olika sätt gestalta sin egen kultur. Något som också är viktigt för den akademiska forskningen!?” (a a, s 13)

Bergstedt och Perneman är inte på något sätt ensamma om att ha forskat på studiecirkelns användning, däremot är de ovanliga i sin ambition att formulera vad detta med folklig kunskap och

folklig forskning kan vara. Till exempel har Lars Arvidsson fortsatt det spår som han inledde i sin avhandling (Arvidsson 1985) med att både fördjupa analysen kring Oscar Olssons betydelse (Arvidsson 1991) och genom att analysera dagens användning av studiecirkel (1996). I SOU 1996:47, ett delbetänkande inom en utvärdering av folkbildningen finns också ett kapitel om studiecirkelns betydelse av en grupp forskare från Linköping (Andersson m fl).

Resultaten i en nyare rapport, Lärande i studiecirkel. En studie av självstyrt lärande (Borgström, Gougoulakis & Högielm 1998), stödjer också den syn på ledarskapet som flera andra tidigare fört fram.

Och än värre är kanske att denna syn ofta finns ännu mer rotad hos deltagarna. De lotsar sina ledare att bli lärare i betydelsen att överföra i förhand definierad kunskap.

Svårigheterna och de motverkande tendenserna är alltså många och starka.

Grunderna och idéerna finns men även här har tiden och sammanhangen förändrat intentionerna. Petros Gougoulakis (2001) diskuterar de svårigheter som vår tids individualisering innebär för de traditionella bildningsförbunden. Att individen upphöjts till historiens subjekt och att det meritokratiska tänkandet blivit norm innebär en allt mindre tilltro till att utöva ett kollektivt inflytande över samhällsutvecklingen.

Avslutningsvis kan man således konstatera att studiecirkeln som metod har funnits länge inom den svenska folkrörelsetraditionen. Däremot är det alltför sällan som innehållet och styrningen av densamma diskuteras.

Frågor som kan vara rimliga att ställa sig är till exempel:

Finns i grunden en tro på den egna verksamheten?

Produceras kunskap i någon form, eller handlar det om reproduktion?

Är den kunskap man arbetar med individuell eller kollektiv? Vems kunskap räknas?

Trots allt finns det hos grupper av människor en styrka och en tilltro i de verksamheter som varit som har en tendens att återkomma. Det finns mycket att anknyta till i en medvetet genomförd process. Men den behöver vara just medvetet utformad.

Praktikers kunskap och förutsättningar för kritisk reflektion

En viktig fråga är alltså hur reflektionen hos praktiker kan fördjupas. Som redan ovanstående genomgång av forskning om och i forskningscirkular visar tycks det finnas en stor potential i praktikers erfarenhetsbaserade kunskaper. Det finns särskilt några aktuella forskningsinriktningar som tillmäter praktiker djupa kunskaper och där man intresserar sig för hur kunskapsutvecklingen hos praktiker går till. Intresse finns här också för handlingsaspekten i kunskapsbildningen.

De amerikanska forskarna Chris Argyris och Donald Schön, som båda räknas till viktiga teoretiker på det pedagogiska området (inom arbetslivspedagogik och vuxenutbildning, se till exempel Jarvis, 2001) har lämnat bidrag som många hänvisar till. Argyris & Schön (1974, 1992) intresserar sig för den teori som finns i den praktiska verksamheten inom olika yrken. Det finns ett förord till den ursprungliga boken från 1974 som är skrivet i början av 1990-talet och som summerar lite av den gemensamma forskningsinriktning som de båda gått i bräschen för. Inom ramen för den ryms såväl intresset för organisatoriskt lärande och för aktionsforskning. Schön (1983) med den vid det här laget klassiska boken om "The Reflective Practitioner" markerar ett brott mot den tidigare positivistiska och rationalistiska synen på relationen mellan teori (från forskningen) över tillämpning till praktik. Han pekar på att praktiker faktiskt tänker i sin handling mer eller mindre medvetet (reflection-in-action) och kan efteråt också reflektera över sina handlingar

(reflection-on-action). Schön ger en rad exempel på detta från olika yrken.

Bengt Molander (1993), som bland annat i stor utsträckning anknyter till Schöns arbeten, diskuterar vad som kännetecknar den praktiska kunskapen. Han pekar också på minst tre delvis skilda betydelsebetydelse av så kallad tyst kunskap framför allt i relation till yrkeskunskaper. Det kan handla om kunskaper som inte kan beskrivas i ord, kunskap som är underförstådd och kunskap som är tystad (s 45-46). Ingela Josefson (1991) skriver om det reflekterade yrkeskunnandet och vikten av att utgå från praktiken och inte teorin (i utvecklingen av områden som vårdvetenskap). Hon använder begreppet förtrogenhetskunskap för att beteckna ett utvecklat yrkeskunnande.

Heintz Leymann (1987) lyfter fram betydelsen av den arbetslivsforskning med demokratiska förtecken som under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet utvecklades dels vid Arbetslivscentrum och dels vid psykologiska institutionen vid Stockholms universitet under Bertil Gardells ledning. Han pekar på det kollektiva lärande som ägde rum i flera forskningsprojekt där forskare hade ett nära samarbete med fackliga organisationer och företagsledning:

"I vissa situationer användes studiecirkelmetoden och annan kollektiv samverkan för att upptäcka, tolka och diskutera problem och lösningar. Erfarenhetsbildningen och kunskapsstillskotten blev mycket stora överlag..." (Leyman 1987, s 179)

Han framhåller vidare följande:

"Genom sitt lärande inom ramen för en kollektiv process lärde sig individerna att varsebli nya förhållanden. Genom en kollektiv process av erfarenhets- och tankeutbyte lärde man sig alternativa tolkningsmöjligheter som födde beredskap till eget engagemang och en vilja till handling." (ibid)

Kjell Eriksson och Jan Holmer skriver om studiecirkel som redskap i förändringsarbete i arbetslivet och sammanfattar en

mångårig erfarenhet (Eriksson & Holmer 1991). Studiecirkelarna har ingått som en väsentlig del i det de benämner forskarstödda lärprocesser. De drar bland annat slutsatsen att denna typ av studiecirkel "kan ingå som ett viktigt element i ett av demokratiska värden präglat utvecklingsarbete i arbetslivet". De framhåller att om studiecirkelarna närmar sig den ideala studiecirkeln "med ett gemensamt sökande efter kunskap" utifrån deltagarnas egna intressen och behov samt om det finns forskarstöd i lärprocesserna så kan värdet av dem öka.

I en forskningsinriktning med delvis andra rötter står begreppet situerat lärande i centrum (se till exempel Lave & Wenger 1991). En antologi (Chaiklin & Lave, 1996) har titeln "Understanding practise" och genomgående pekar forskarna i sina bidrag på komplexiteten i lärande, att vi lär oss hela tiden samtidigt som vi gör saker och att det är en poäng i att inte skilja individen och sammanhanget åt. I Nielsen & Kvale (2000) utvecklas detta ytterligare, nu i relation till sammanhang där praktikerkunskapen överförs från mästare till lärling.

Per-Erik Ellström (1994) skiljer mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande – en principiellt viktig distinktion. Han framhåller också betydelsen av utbildningsmodeller som bland annat kännetecknas av att man utgår från problem i verksamheten, använder sig av individernas erfarenheter, bygger på former med mycket dialog och planeras och genomförs med de direkt berörda (s 100). Här pekar han på studiecirkeln som ligger nära sådana ideal. Ellström (1996) har en intressant indelning i lärande under olika frihetsgrader, där det han benämner kreativt lärande kännetecknas av att varken uppgiften, metoden eller resultatet är givet. Det motsvarar det utvecklingsinriktade lärandet, medan olika former av reproduktivt eller produktivt lärande ses som anpassningsinriktat. (Det gäller alltså till exempel även PBL som har uppgiften, problemet givet.) Ellström gör vidare en koppling mellan lärande och individens handlingssutrymme och identifierar fyra nivåer av handlande. Det är det reflektiva handlandet som enligt Ellström ligger på en meta-kognitiv kunskapsnivå som här svarar mot det utvecklingsinriktade, kreativa lärandet. Han understryker i detta sammanhang

vikten av erfarenhetsutbyte och reflektion och betydelsen av att ge förutsättningar för grupprocesser som främjar lärandet. Peter Docherty (1996) understryker i sin bok om vägar och vägval i en lärande organisation vikten av arenor för kommunikation och utrymme för reflektion för att lärande på såväl individ- som grupp-nivå ska stimuleras. Här har ledningen ett stort ansvar när det gäller att skapa förutsättningarna. Även samverkan med omvärlden för att komma åt ny kunskap är enligt Docherty viktig om man vill vara något av "en lärande organisation".

En annan forskare, Mary Field Belenky, har till sammans med en grupp kvinnor, gjort omfattande undersökningar, genom djupintervjuer, om hur kvinnor lär (Belenky m fl 1986). Hon har sammanfattat resultaten i några principer som forskargruppen bedömer vara gynnsamma för kvinnors inläring, men som antagligen också kan vara generellt tillämpliga. Principerna handlar bland annat om att betona samband i stället för åtskillnad, förståelse och acceptans i stället för värdering och bedömning, samarbete i stället för konkurrens och debatt samt betydelsen av att utgå från egna konkreta erfarenheter.

Lena Wilhelmsson behandlar i sin avhandling (1998) dialogen eller samtalet som en grund för lärande. Hon skriver att dialogmöten, erfarenhetsbaserade gruppsamtal i små grupper, "visat sig vara ett kraftfullt pedagogiskt verktyg". Hon framhåller att kärnan i denna verksamhet just varit att skapa förutsättningar för reflektion. Wilhelmsson lyfter också fram det kollektiva lärande som sker och belyser den kollektiva kunskapsbildningsprocessen. Det är framför allt i ett symmetriskt samtal som ny kunskap konstrueras, framhåller hon. I boken om lärandet looper och lärande organisationer behandlar Otto Granberg och Jon Ohlsson (2000) ett stort antal modeller och teorier där erfarenhetsbaserat lärande står i fokus och där reflektion är en viktig ingrediens.

Som framgår redan av denna kortfattade genomgång är åtskilliga av de frågor som forskningen om forskningscirkel brottas med i hög grad aktuella inom pedagogisk arbetslivsforskning och andra närliggande forskningsområden. Det finns vidare av

allt att döma en betydande samstämmighet i synen på vad som är viktiga förutsättningar för utvecklingen av praktikers kritiska reflektion.

Forskningscirkelars handlingspotential

Vi kommer här att diskutera forskningscirkelns handlingspotential genom att ställa den mot forskningstraditioner där handling är en viktig del. Det gäller aktionsforskning, deltagarorienterad forskning och PAR. Först vill vi dock kommentera frågan om i vilken utsträckning det är forskning som görs inom ramen för en forskningscirkel.

Forskning inom forskningscirkel

Forskningscirkeln kan jämföras med ett forskningsprojekt där flera deltar. Likheter och skillnader finns i fråga om hur arbetet har initierats. Kanske är det i normalfallet praktiker som har initierat forskningscirkeln medan forskningsprojekt är inomvetenskapligt initierade. Men ofta inom pedagogisk forskning har initieringen av projekt kommit från avnämaren, t ex stora delar av skolforskningen i samband med reformeringen etc. I båda fallen är det sällsynt att avsikten är att "lösa" ett problem, snarare i så fall att få fram ett underlag som är till hjälp för att besluta om olika åtgärder eller insatser. Fokus ligger i allmänhet på att undersöka, närmare belysa, bättre förstå den problematik det gäller.

Den stora skillnaden är kanske snarast att forskningscirkeln jämfört med forskningsprojektet är av mer extensiv karaktär i form av att betydligt mindre tid och resurser satsas. Däremot är sannolikt reflektionsmomentet väl så framträdande i forskningscirkeln. Och öppenheten kan göra att arbetet sker mer förutsättningslöst och att kunskap inhämtas från betydligt vidare kretsar i en forskningscirkel. Tidspress finns sällan av samma slag som i ett forskningsprojekt, vilket antagligen ger bättre förutsättningar för kreativiteten att blomma.

Den stora frågan är dock om det är forskning som sker i en forskningscirkel. Vi har tidigare bestämt hävdats att det inte är regelrätt forskning som (normalt) sker i en forskningscirkel med hänvisning bland annat till ovanstående resonemang. Den mindre omfattningen av verksamheten och det faktum att det är sällan som en cirkel tar itu med att genomföra mer omfattande och systematiska undersökningar pekar i den riktningen. Det är i alla fall inte med ett uttalat syfte från början att genomföra forskning som en forskningscirkel startas. Vi argumenterar alltså för att verksamheten i en forskningscirkel bäst bör betraktas som forskningsliknande och att den har många kvaliteter som forskning kan och bör ha.

Sedan måste vi tillägga att forskningscirkel kan användas för att initiera forskningsprojekt, att regelrätt forskning inom eller i anslutning till cirkeln kan förekomma och att man faktiskt kan betrakta det arbete med det gemensamma problemet som på olika sätt äger rum som ett slags forskning eller åtminstone att delar av det som görs är av samma karaktär som viktiga inslag i forskningsprocessen.

Ytterligare en viktig aspekt är att det är vanligt att verksamheten i en forskningscirkel dokumenteras i någon form av rapport. Dessa rapporter skiljer sig knappast från forskningsrapporter från andra sammanhang. De måste därför betraktas som produkter av forskning på samma sätt som liknande arbeten inom annan forskning.

Anledningen till ledet ”forskning” i forskningscirkeln var från början närmast att gruppen praktiker, studiecirkeln, genom medverkan av forskare skulle kunna ta del av relevant forskning som kastar ytterligare ljus över det problem cirkeln arbetar med. Men med det utvecklade syn på arbetet i en forskningscirkel som efter hand vuxit fram finns det anledning att peka på att den forskning som deltagarna i cirkeln för tillgång till ställs mot deras egen erfarenhetskunskap och blir föremål för en kritisk bearbetning. Även detta är naturligtvis ett viktigt inslag av forskningskaraktär.

För att sammanfatta kan vi således konstatera att forskningscirkelverksamheten i sig är att betrakta som en forskningsinriktning. Vilken karaktär och omfattning forskningsinslagen får i varje enskild forskningscirkel kan som vi sett variera, men den öppna, kunskapsökande och kritiska ansatsen som i varje fall kännetecknar en bra forskningscirkel hör till de mest grundläggande kriterierna på vetenskaplig forskning. Det finns alltså all anledning att diskutera forskningscirkeltraditionen i ljuset av andra liknande forskningstraditioner.

Forskningsansatser med inslag av handling

Participatory Action Research är ett begrepp som i Sverige introducerades i bredare sammanhang av Jan Holmer och Bengt Starrin 1993 då deras bok deltagarorienterad forskning gavs ut. Internationellt sett är det en forskningsansats med betydligt äldre rötter (se vidare nedan). Även i Sverige har det funnits forskning med likartade utgångspunkter (t ex Köhler 1976, Sandberg 1981, Trankell 1973, Werdelin 1979). Inom skolvärden och den pedagogiska forskningen i allmänhet har det dröjt betydligt längre innan detta förhållningssätt överhuvudtaget förekom. Ännu i dag, år 2002, är det en minoritet av pedagogiska forskare som vill befatta sig med denna, i mångas tycke, smutsiga form av forskning. Som vi visar nedan finns det dock ett betydande intresse inom flera andra discipliner i vårt land, liksom också inom den pedagogiska sfären internationellt. Ett exempel, så gott som något, är att en imponerande volym av "Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice" gavs ut 2001 (Reason & Bradbury, Eds).

I Sverige används nu begreppen deltagarorienterad eller deltagarbaserad forskning och med och utan suffixet aktion. Även på engelska förekommer Participatory Research utan att Action finns med i beteckningen. I vilken utsträckning det finns skillnader och vad de i så fall består av, hur gränserna kan dras och så vidare, är något vi inte går in på i detta sammanhang. De olika begreppen används utifrån vilka vi hänvisar till och utan att skillnaderna betonas. Även begreppet aktionsforskning har

olika innebörd för olika användare och ibland sammanfaller deltagarorienterad forskning och aktionsforskning. Vi väljer emellertid att här presentera dem var för sig och diskuterar hur aktionsforskning i skolan kanske i vissa fall närmar sig deltagarorienterad forskning.

Jan Holmer och Mats Eriksson (2001) understryker att aktionsforskningen innebär att den inte bara förväntas förklara utan också förbättra. De hänvisar till det krav som Kurt Lewin reste på 1940-talet att det gäller att nå kunskap om ett socialt system på samma gång som man försöker ändra det. Denna förändringsambition är naturligtvis inget nytt även om begreppet aktionsforskning myntades här. Holmer och Eriksson hänvisar till Karl Marx med sitt ställningstagande att det gäller att förändra världen och inte bara förklara den och till John Dewey med sin inriktning på att producera användbar kunskap för samhällsförändring.

DELTAGARORIENTERAD FORSKNING

Deltagarorienterade forskningsansatser stimulerar andra än forskare att delta mer aktivt i forskningsprocesser än vad som vanligtvis är fallet. Det handlar således om att forska med någon eller några, inte om eller ens för. Att forska med betyder dock inte att forskarens roll likställs med praktikernas, eller att alla är forskare. Det är de olika deltagarnas olikheter och olika sätt att se på och arbeta med problemen i fråga som är poängen i verksamheten. Även i en sådan forskningsprocess har olika deltagare olika roller.

Holmer och Eriksson (2001) hävdar vikten av att hålla isär forskarpraxis från deltagarpraxis eftersom båda parter visserligen har ett gemensamt intresse av att förändra men också har särskilda intressen. Forskaren har ett intresse av att teoretiskt kunna förklara förändringen och deltagarna har ett särskilt starkt intresse av att deras verklighet faktiskt förbättras.

Att utföra deltagarorienterad forskning utan egen forskarutbildning i bagaget eller utan ett nära samarbete i en forskningsgrupp blir ingen forskning. Det kan bli ett undersökande arbete och kan säkert som sådant vara utvecklande, men det är inte detsamma som forskning. För att bli det krävs också ett vetenskapligt förhållningssätt till frågorna, dvs en kritiskt distanserad och problematiserande hållning samt analyser på olika nivåer. Skillnaden i förhållande till ett traditionellt förhållningssätt är att denna analys inte sker objektivt och utanförstående. I stället inlemmas det vetenskapliga perspektivet i gruppens arbete, liksom de praktiska kunskaperna, och alla blir till subjekt i den gemensamma forskningen.

I pedagogisk forskning betyder det att beskriva, analysera, förklara och/eller försöka förstå de pedagogiska processer om äger rum samt att ange förutsättningarna för förändring. Samtidigt, när olika parter är inblandade i projektet, sker det mer eller mindre medvetet och synliggjort en förändring som också i sig är del i forskningsarbetet. Sådana förändringar sker så gott som alltid i alla forskningssammanhang. Däremot är det sällan de synliggörs och blir en del i en medveten forsknings- och utvecklingsprocess. I pedagogisk forskning, och än mer uttalat i en deltagarorienterad pedagogisk forskning, blir det således uppenbart att alla i processen deltagande personer – praktiker och forskare – får en djupare och annorlunda förståelse än om var och en arbetat för sig.

I en del utvecklingssammanhang som benämns aktionsforskning tycks det finnas en tendens till att undervärdera forskarens bidrag eller yrkeskunnande. T ex i en framväxande så kallad lärarforskning förutsätts lärarna kunna i stort sett själva genomföra forskning i sin egen verksamhet. En förklaring till att delar av forskarsamhället tycks acceptera detta kan eventuellt sökas i att forskare har en tyst kunskap som skulle behöva tydliggöras. Många forskare är helt enkelt inte vana att formulera vad det är som är deras yrkeskunskap. Det är hittills ganska få forskare som har haft möjligheter att genom interaktion med praktiker få perspektiv på sin egen yrkeskunskap. För de forskare som arbetat i forskningscirkel har dessa kunskaper blivit synliggjor-

da och dessa erfarenheter är också något som kan överföras till forskarens roll i deltagarorienterad eller aktionsinriktad forskning i allmänhet.

I korthet kan man säga att forskarens yrkeskunskap bland annat består av en förmåga att systematiskt angripa ett problem, samt en analytisk vana att beskriva och försöka förstå/förklara det. Det innebär också att ha tillgång till en arsenal av metoder och teorier och en kunskap att använda relevanta sådana på de problem som det gäller. I rollen ingår också en snarast reflexartad vana att utgå från och söka efter vad som sedan tidigare är känt om problemet. Diskussion och samarbete med andra forskare utgör också en naturlig och viktig del av yrkesrollen. För den deltagarorienterade aktionsforskningens del är detta naturligtvis viktiga resurser att ta tillvara om det ska bli en både teoretiskt och praktiskt användbar forskning.

NÅGRA OLIKA FÖRETRÄDARE

Tidiga företrädare för inriktningen i fråga inom svensk forskning är Jan Holmer och Bengt Starrin som 1993 redigerade boken *Deltagarorienterad forskning*. 1998 gav Bengt Starrin, tillsammans med Erik Forsberg, ut boken *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. I båda dessa böcker ger författarna en bakgrund till några olika riktningar sin funnits och finns inom den deltagarorienterade traditionen (se även Lundberg & Starrin 2001). De riktningar de pekar på är: den pragmatiska, den ideologisk/politiska och den feministiska. Att göra några klara skiljelinjer dem emellan är naturligtvis inte rimligt eller en intressant. Däremot har de delvis olika ursprung som kan ha betydelse för vad som poängteras mest i det skrivna. Vi ger här en kort presentation av några tidiga företrädare för de olika inriktningarna och pekar också på några nyare, huvudsakligen svenska, exempel inom var och en av dem.

Den pragmatiska, nyttoinriktade traditionen lanserades på 40-talet i USA och förknippas ofta, liksom aktionsforskningen, med

Kurt Lewin. Ett annat ofta förekommande namn är William Foot Whyte (1943, 1983). Han var också, tillsammans med Kathleen King Whyte, bland förgrundsgestalterna i ett stort, väldokumenterat och mycket intressant projekt i Mondragon (Greenwood, Santos et al 1992, Whyte & Whyte 1988, 1991). Frågor om forskningens innehåll och forskningsmetoder liksom deltagande, demokrati och makt är i forskningsrapporter från detta projekt väl synliggjorda och dokumenterade. Här, liksom i många andra sammanhang var det trots den vällovliga ansatsen, svårt att råda bot på de skillnader uttrycktes som ”de där uppe” och ”de där nere”. Om, och i så fall hur, en medveten påverkan skedde för att ändra sådana skillnader har vi inte kunnat utläsa i tillgängliga dokument. Som pedagoger har vi också, bland annat tillsammans med forskarstuderande på kurser inom forskarutbildningen, blivit ytterst nyfikna på skola och utbildning i det kooperativt ordnade Mondragon. En nyfikenhet som dock ännu inte kunnat stillas.

Ett exempel på ett svenskt forskningsarbete som efter ett tag blev deltagarorienterat, och kanske mest likt den pragmatiska ansatsen, är Rostadsprojektet. Det är väl värt att lyfta fram i detta sammanhang inte minst därför att det handlar om pedagogiska sammanhang, om lärarinneutbildningen vid Rostadsseminariet. Projektet startade tämligen konventionellt där forskargruppen (Inga Elgqvist-Saltzman, Annika Andrae-Thelin, Berit Askling, Tordis Dahllöf, och Gunilla Ögren) hade för avsikt att samla empiri från informanter, dock med ett uttalat syfte att få fram deltagarnas syn på skeendet. Efter hand förändrades forskningsprocessen och de till åldern komna informanterna tog en aktiv roll och påverkade både utformningen av och innehållet i projektet. I strikt mening är inte projektet deltagarorienterat, och det är heller inte något som uttrycks i slutrapporten (Elgqvist-Saltzman 1993). Däremot är det intressant att en grupp informanter själva tog initiativ till ett mer aktivt deltagande och att det togs tillvara av forskarna.

Ett annat exempel från den svenska pedagogiska forskningen med drag av deltagarorienterad ansats är Karin Paulssons (1995)

avhandling om neurosedynskadades upplevelser från barndomen. Paulssons ambition är att inte beforska, eller tillskriva, deltagarna något som de inte själva ställer upp på.

Berit Cech står för en deltagarorienterad ansats i sitt arbete om hur vuxna personer med utvecklingsstörning upplever hur det är att leva och bo i samhället (ALOBIS). Cechs avhandling (Cech 2001) bygger bland annat på ett arbete i tre samtalsgrupper där deltagarna gemensamt sökt sig fram till innehållet i sammankomsterna. I en rad rapporter som föregår avhandlingssarbetet beskrivs det gemensamma sökandet inom dessa tre grupper. Närheten mellan deltagare av olika slag, forskare och övriga deltagare är påtaglig.

Den ideologiskt och politiskt orienterade inriktningen har Paulo Freire som den främsta inspiratören (1972, 1974, 1975). Betydande efterföljare under senare tid är Orlando Fals-Borda och Muhammad Anisur Rahman (Fals-Borda & Rahman 1991, Fals-Borda 2001). Grundläggande inom denna inriktning är en kritik av tanken att en speciell elit skulle ha ett mer avancerat medvetande än andra människor. Att dela upp världen i ”de som vet” och ”de som inte vet” är helt främmande, liksom att den ena gruppen skulle vara underordnad den andra. Snarare är det så att olika grupper kan komplettera varandra och att ett deltagande av människor med olika slags erfarenheter är en tillgång i forskning och förändring. Merparten av den forskning som har en tydlig ideologisk/politisk inriktning har sin bas i den tredje världen.

Ytterligare en företrädare från tredje världen är Jonathan Grossman från Kapstaden i Sydafrika. Inte minst hans arbete från 1989 där han genomförde och dokumenterade ett arbete tillsammans med avskedade restauranganställda i rapporten *To the last drop of our tears*. Grossman har fortsatt sitt samarbete med svarta och färgade arbetare och inte minst kvinnor, såsom hamnarbetare och hembiträden (1993, 1999).

Även en fortsättning av en forskningscirkel med städerskor inom landstinget i Sverige (Härnsten 1989) i form av en delta-

garorienterad studie där huvudrapporten ännu är opublicerad får anses höra till denna gren (se Härnsten ESREA-paper, 1994b).

Den feministiska grenen, slutligen omnämns också av Holmer och Starrin och där står Patricia Maguire som företrädare. Patricia Maguire genomförde i sitt avhandlingsarbete (Maguire 1987) en deltagarorienterad studie med en grupp misshandlade kvinnor. I den nyutkomna *Handbook of Action Research* har Patricia skrivit ett kapitel med titeln: *Uneven Ground: Feminisms and Action Research* (Maguire 2001).

Titeln får sin förklaring inledningsvis där hon beskriver hur nästan totalt frånvarande kvinnor och kvinnoperspektiv varit, och är, inom huvuddelen av det hon benämner *action research*. Historiskt sett har deltagarorienterad forskning förknippats med män, och hon nämner Dewey, Lewin och många fler och godtar detta som en förklaring. Något som är intressant i detta sammanhang, och som Maguire inte tar fram, är det stora inslaget och den stora betydelse kvinnorna hade just i samband med män som t ex Dewey. Om detta, om kvinnorna på Hull House, och inte minst Jane Addams har Gunnel Swedner och Harald Swedner gett ut en bok (Swedner & Swedner 1995). Det är också anmärkningsvärt att i de många sammanhang där William Foot Whyte nämns är det sällsynt att Kathleen King Whyte också nämns. I Greenwrod, Santos et al (1992) finns åtminstone hennes namn med, men annars inte något om hennes bidrag i projektet. Att kvinnor och kvinnors perspektiv funnits länge inom forskning av många slag utan att därför ha någon särskilt framträdande plats är något vi nästan vants oss vid och tar för givet.

I artikeln visar Maguire hur självklart det egentligen är att feministiska perspektiv till sitt väsen är participatoriska. Hon för fram kännetecknen för feministisk forskning som genus, multipla identiteter, röst och tystnad, vardagserfarenheter och inte minst maktfrågor som alla också är typiska för deltagarorienterad forskning. Hon slutar sin artikel med att inbjuda till samarbete för allas bästa och med orden:

"To accomplish this, we are pushed to explore the unfamiliar and often uncomfortable landscape at the edge. It's uneven ground. There we get glimpses of how we might each further transform ourselves as action researchers engaged in transforming the world." (Maguire 2001, s 66)

En annan inspiratör, för en forskning som inbegriper en vilja att bygga koalitioner mellan teoretiker och praktiker för att åstadkomma förändring, är Nancy Hartsock (1996). Hon ifrågasätter bland annat postmodernismens inflytande (exemplifierad genom Rorty och Foucault) som hon visar leder till passivitet och handlingsförlamning. För personer som är en del av dominerande grupper kan postmoderna teorier ge en vink om att världen är betydligt svårare att förklara och benämna än vad de kan ha trott. Hon talar om sådana teoretiska utsagor som röster från den universelle mannen som blivit varse att det finns fler än han i rymden. Men i de avseenden där vi, som har blivit uteslutna och marginaliserade, är inblandade i försök att skapa nya identiteter och allianser, hjälper det inte med postmoderna teorier. Hon frågar sig till exempel:

"Why is it, exactly at the moment when so many of us who have been silenced begin to demand the right to name ourselves, to act as subjects rather than objects of history, that just then the concept of subjecthood becomes 'problematic'? Just when we are forming our own theories about the world, uncertainty emerges about whether the world can be theorized?" (a a, s 263).

Både Maguire och Hartsock visar såväl möjligheter som brister och gränser inom både den participatoriska forskningen i allmänhet och inom den feministiska forskningen i gemen och hävdar att en participatorisk feministisk forskning innebär något som är delvis unikt.

Oavsett vilken ansats man vill utgå från och vad man väjer att kalla den kan vi formulera följande frågor som kan vara till hjälp för att klarlägga vad som sker i olika faser i forskningsprocessen. Frågorna gäller arten och graden av deltagande av forskare respektive praktiker.

Initiering: *Upplevt problem – av vem? Frågan om objekt – subjekt
Syfte med projektet*

Planering: *Forskarens roll; problemformulering; forskningsfrågor;
metodmedvetenhet; drivkrafter*

Datainsamling: *Hur sker den? Av vem? Teori-data; data för aktion
– data för forskningsprocessen?*

Aktion: *Vem/vilka är det som agerar? Kommer aktionen här eller
ligger den först i hela processen? Hur kombineras tanke (teorier, olika
kunskaper) och handling? Forskarens roll, ev som utbildare.*

Analys: *För vem/vilka, av vem/vilka och till vad?*

Presentation: *Vem har gjort vad i projektet? Vi- eller jag-form?
Hur presenteras teoretiska lärdomar? För vem?*

Slutsatser: *Vem har lärt sig vad av vem? Hur gick det till? Vad leder
det till för konsekvenser för de olika sorternas deltagare? För andra
mottagare?*

Dessa frågor säger ju ingenting om vilka teoretiska aspekter
som används och vad som egentligen blir resultatet av det hela.
De är bara metodiska.

AKTIONSFORSKNING I SKOLAN

Att forska i skolan och ha lärare eller andra i den praktiska verksamheten inblandade som medforskare är inte särskilt vanligt i Sverige. Det har till och med ofta betraktats med nedlåtande blickar från universitetshåll. Fortfarande är det få pedagoger som ägnar sig åt detta sätt att forska, men det finns en växande litteratur om poängen med att faktiskt göra det. I Engelskspråkig litteratur är det lättare att hitta Action Research i kombination med skolor och skolutveckling. Däremot är det sällan detta betyder att forskare är med i sammanhangen, snarare är det forskare som antingen skriver om företeelsen som sådan eller som i efterhand forskar på processen.

Detta är också ett område som det är svårt att göra heltäckande eftersom det finns så många olika sätt att förhålla sig, både som forskare och praktiker, liksom det förhållande att problem och innehåll varierar i så hög grad. I detta sammanhang nämner vi till exempel inte sådana projekt som till största delen handlar om metoder och metodutveckling. Inte heller berör vi sådana aktionsforskningsprojekt som initierats av forskare, och där inblandade praktiker därför har en av andra tilldelad uppgift som forskarna sedan forskar på. Det vi tar upp har likheter med deltagarorienterad forskning, även om det oftast inte benämns så av de medverkande.

Ett tidigt exempel på samverkan mellan forskare och lärare ägde rum inom det som kallades Svenskgruppen i Lund. Den hade sin bas på Litteraturvetenskapliga institutionen och samverkan skedde huvudsakligen med lärare i svenska på högstadiet. Redan i de båda böckerna *Svenskämnets kris* (Malmgren & Thavenius 1976) och *Svenska i verkligheten* (Thavenius 1977) skildras den verksamhet som sedan utvecklas och som fortfarande pågår, om än i en betydligt mindre skala. Öppenheten och intresset för samverkan finns dock. Följande finns publicerat på institutionens hemsida:

”Det är vår avsikt att skapa ett nytt nätverk i direkt anslutning till det nya projektet bestående av forskare, lärare, lärarutbildare och företrädare för Skolverkets fältorganisation. Nätverket skulle främst ha en uppgift i formuleringen av forskningsfrågor och värderingen av forskningsresultat, vara ett forum för kompetensutveckling och forskningsutnyttjande och ett organ för utveckling av lärarutbildningen och lärarfortbildningen.”

(<http://www.litt.lu.se/KulturoMedier/skolan.html#skolan>)

Den utvärdering som gjordes av den så kallade högstadiesatsningen (Härnsten & Mardones 1993, Härnsten 1993) utformades på vissa sätt som en forskning tillsammans med de berörda. Visserligen handlade det om allt för många projekt och en alltför stor verksamhet för att denna samverkan skulle vara möjlig fullt ut. Ändå går det att urskilja en hel del moment i det formativa utvärderingsarbetet som utfördes på lika villkor mellan

forskarna och lärarna. Både materialinsamling och analyser utformades i dialog med deltagarna och bland annat diskuterades den avslutande analysen ingående under en tvådagarskonferens vid projektets slutfas. I ett fall deltog även en grupp elever i analysen av enkätsvar från dem själva, något som de uppskattade mycket. I ett bidrag (Holmstrand & Härnsten 1995) till en bok om mötet mellan forskning och skola beskrivs också hur ett av de i högstaidesatsningen ingående projekten kan visa oss vägen till en bättre samverkan mellan lärare och forskare. Den kanske något pretentiösa rubriken *How to bridge the gap*, beskriver forskningscirkelns idé och tänkbara möjligheter för skolans värld.

En forskare som på senare tid publicerat flera böcker om forskning i skolan och som också bedriver flera stora projekt både i Norge och i Sverige är Tom Tiller. I en bok från 1998 beskriver Thor Egerbladh och Tom Tiller hur skolans vardag och forskningen oftast lever skilda liv. De framhåller dock att:

”Vi som skrivit denna bok tror att skolan kan lära genom eget utvecklingsarbete, men vi tror också att lärandeprocessen blir djupare och starkare genom kontakt med goda forskningsmiljöer. Vidare tror vi, att när lärarna och rektorerna på skolgolvet forskar i sin egen praktik, kommer också fler forskare att intressera sig för skolans vardag.”
(Egerbladh & Tiller 1998, s 8)

De hänvisar också till Inger Andersson som lett ett projekt ”Lärare forskar i sin praktik” där det förts många diskussioner om boken innehåll. Tiller betonar samverkan mellan praktiken, som måste vara lokalt förankrad och teorierna, som behöver vara fler och bättre för att kunna ge systematiska förklaringar till skeenden. Det gäller att verkligen finns de redskap som hjälper oss att välja väg. Han skiljer mellan två vägar där den ena står för dialog och den andra för strategi. Skylten mot strategivägen, med dess djupa förankring i vårt nuvarande samhälle, har en tendens att kamoufleras och lindas in i allehanda smakligt serverade former för att vi ska välja den. Det gäller således att ständigt vara beredd att skala av framträdelseformerna för att finna skyltarnas rätta väsen och kunna välja rätt. Tiller beskriver

de senaste årens förändringar inom skolan som att det har "blivit som en känguru, som hoppar omkring på spaning efter nya betesmarker" (a a, s 24). Bra och förklarande teorier behövs alltså. Ett sätt att finna vägar som leder mot skolor som ständigt utvecklas och lär är att de förses med rätt skolledare: "demokratiska, analyserande och kreativa ledare som själva lär och utvecklas." (s 28). Men detta kräver i sin tur att de själva har erfarenhet av ett sådant sammanhang, och var det ges talar inte Tiller om.

Tiller propagerar vidare för en flerparadigmatisk forskning i samverkan med skolan, och vill se bortom de inomvetenskapliga konflikter som präglar den akademiska världen. I och för sig kan det helt klart vara en poäng att använda olika metodiska ansatser inom skolforskning, något som till och med borde vara självklart. Å andra sidan kan det knappast gynna den utveckling han förespråkar om forskningen legitimerar t ex en ekonomisk, konkurrensinriktad eller elitistisk skola. Sådan forskning förekommer ju också, och egentligen är det kanske rent av så att alldeles för mycket av forskning i allmänhet också har bländats av förklädda skyltar. Bokens förtjänster är att erfarenheter sätts i fokus och även att begreppet *group think* belyses ingående (av Thor Egerbladh i kap 5). Vad som gör att arbetet ändå förblir tämligen ointressant är dess brist på djupare skol- och samhällsanalyser och på den av postmodernismen påverkade synen att vilken vetenskap som helst kan vara bra eftersom allt ständigt förändras. Således Egerbladh och Tillers ovilja att ta ställning.

I den ovan nämnda verksamheten som Tiller hänvisar till som "Lärare forskar i sin praktik" ingick även Karin Rönnerman. När Rönnerman skriver en "reflektion över en försöksverksamhet.." har denna titeln "Lärare forskar om sin praktik", (enligt hennes ref-lista s 125). Karin Rönnerman har sedan mitten av 1980-talet forskat kring utvecklingsarbete i skolan. Hennes avhandling (Rönnerman 1993) och flera rapporter bygger på analyser av den sk lågstadiesatsningen och 1998 gav hon också ut boken *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Här får vi en historisk bild av utvecklingsarbete i Sverige, exempel på hur lärare utvecklat sitt arbetssätt, en bild av vad aktionsforskning kan innebära, samt en diskussion om lärares reflektioner i

och kring sitt arbete. Boken inleds också med ett förord av Daniel Kallós där även han tar ett historiskt perspektiv i fråga om sin egen roll. Han hänvisar där till en artikel i LUVA-boken (Andrae-Thelin, Larsson & Östmar 1987) och ett resonemang som blir mer och mer giltigt:

”När nu undersökning efter undersökning visat, att de samhälleligt fastlagda målen för skolan trots decenniernas ansträngningar ej uppfyllts, tycks det mig allt mindre meningsfullt att leta efter hinder och svårigheter eller efter ’nya metoder’. I stället måste vi kanske börja betrakta skolans verksamhet och dess resultat som just skolans verksamhet och resultat! Den faktiska verksamheten och resultaten är i ett sådant perspektiv inte främst ett uttryck för ’misslyckanden’, ’glapp’ eller ’brister’ utan i stället just vad skolan är. I ett sådant sammanhang blir det mindre meningsfullt att främst betrakta det som sker i klassrummet som försök att under givna betingelser så optimalt som möjligt uppfylla ’målsättningen’ (eller som det ibland heter i detta sammanhang – ’huvudmannens intentioner’). (Kallós i Rönnerman 1998)

Kanske bör och kan i stället det lokala utvecklingsarbetet vara ett led i att förbättra skolan som arbetsmiljö, om elevers erfarenheter i skolan etc, framhåller han vidare. Det vanliga är i stället att projekt startar eftersom det finns lösningar som föranleder en problemformulering som kan ge anslag. Trots allt är Kallós uppmuntrande till utvecklingsarbete och samverkan med forskare. Det anmärkningsvärda är att inte heller här finns någon som helst synpunkt på forskarens roll eller ansvar för vad som fokuseras i utvecklingsarbetet. I stället framförs idén om att lärare ska kunna forskarutbildas, bland annat inom det nya ämnet pedagogiskt arbete.

I Umeå har också Britt-Marie Berge varit verksam och engagerat sig i samverkan med lärare i skolan. I boken *Action Research för Gender Equity* (Berge & Ve 2000) redogör hon för ett projekt som drevs av en grupp lärare själva under tre år. Efter den tiden sökte de kontakt med forskare och tillsammans drev de ett treårigt projekt, ett som de kallar det ”cooperative action research project”. Projektet resulterade i två olika rapporter, lärarnas och

forskarnas. I här nämnda bok ger forskarna sitt perspektiv och problematiserar också möjligheterna att åstadkomma förändring inom skolans ram. I vilken grad forskarna gjorde liknande analyser tillsammans med lärarna är svårt att utläsa ur denna bok.

Andra grupper av forskare som arbetar med skolforskning nära den praktiska verksamheten och söker vägar att samarbeta med skolans personal finns också. Till exempel har Glenn Hultman och Christina Hörberg både i samarbete och var för sig arbetat med och skrivit en hel del om möten mellan forskning och praktik. I *Samspråk med praktiken* (Hultman och Hörberg 1999) till exempel beskrivs sådant som forskningsinformation, utnyttjande av forskning och kontakt med forskare liksom den forskande praktikern. Inte heller här kan vi dock finna ambitionen att skapa det ömsesidiga möte som kan bidra till en gemensam kunskapsutveckling. Det handlar om att och hur skolans personal förhåller sig till forskning. Det handlar också om en utforskande verksamhet som lärare och andra själva bedriver i sin praktik. Samtidigt utgör denna bok ett intressant studiematerial avsett för skolpersonal med diskussionsfrågor efter varje avsnitt. Boken innebär alltså i sig ett försök att närma de båda verksamheterna till varandra, något som kanske så småningom kan utmytna i gemensamma projekt.

Forskning som gjorts i samverkan med förskolans personal, och som kan hänföras till en feministisk ansats, får i detta sammanhang exemplifieras av Elisabeth Frykhammar (2000) och Hillevi Lentz Taguchi (2001). Frykhammars analys utgår från ett utvecklingsarbete hon gjorde på förfrågan av en grupp förskollärare rörande pojkar och flickor i förskolan. Projektet övergick mer och mer till att beskriva, förstå och förklara dels bakgrunden till flickors och pojkars agerande, dels personalens och forskarens gemensamma läroprocess. Analysen bygger dels på feministiska participatoriska utgångspunkter, dels på det gemensamma kunskapssökandet. Lentz Taguchi gör en ingående teoretisk analys, inte minst av sin egen process, i ett arbete tillsammans med tre förskollärare kring pedagogisk dokumentation i förskolan. Utgångspunkterna är filosofiska och det gemensamma arbetet bygger på en Reggio Emilia-inspirerad verksamhet. En

intressant iakttagelse i samband med dessa två arbeten är den stora skillnad det kan innebära att forskarna har sin bakgrund i olika institutions- och traditionstillhörighet. Även skillnaderna i den konkreta verksamhet i vilken de båda forskningsarbetena äger rum har stor betydelse för vad som blir resultatet.

En ofta refererad bok, som det är rimligt att beröra i detta sammanhang är *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education* (Atweh, Kemmis, & Weeks, 1998). Boken är en antologi, skriven huvudsakligen inom ramen för ett gemensamt projekt PARAPET. Detta projekt omfattade workshops, skrivarträffar mm. Det största inslaget av PAR säger författarna, var att skriva denna bok. Ett ordentligt avsnitt ägnas åt en beskrivning av syfte och uppläggning av detta projekt, som hölls samman framför allt av Stephen Kemmis som är professor och konsult i curriculum studies.

Inledningsvis vill författarna peka på att allt handlar om projekt som initierats av forskare, men här blir terminologin knepig. Vad menas egentligen med forskare? Till en konferens 1995 inbjöds några "keynote speakers" för att ge sina perspektiv på arbetet. Dessa bidrag är publicerade som ett särskilt kapitel, och det är dessa tre som först och främst är intressanta i detta sammanhang.

I artikeln *Participatory Action Research and the Study of Practice*. (ss 21-36) ger Stephen Kemmis och Mervyn Wilkinsson en modell för att betrakta och analysera PAR-projekt. De är tämligen försiktiga i sina råd, samtidigt som de, naturligtvis, undviker att gå in på något som helst innehåll. De hävdar också att den första fasen är att "planera en förändring", inte att beskriva, förstå/förklara en verklighet. Utgångspunkten i projektet är alltså förändring. De framhåller också vad de kallar aktionsforskningsspiralen, och det är uppenbart att de ser sig som någon sorts "metaforskare" av processen. Samtidigt framhåller de sådant som: "att studera praktiken är att förändra den" (s 31), men det gäller, som det förefaller enbart de som utforskar, dvs i detta fallet lärarna själva. De sätter också upp centrala drag för PAR där de framhåller att det handlar om en social process, en participato-

risk sådan, dvs deltagarna kan enbart forska på sig själva, praktisk och i samverkan, emancipatorisk, kritisk och reflexiv :undersöka – förändra – undersöka. Detta skiljer sig ju från beskrivningen ovan, där förändringen kom först.

Detta med forskare är ju också svårt att översätta till vårt sammanhang eftersom "researcher" i detta fall betyder undersökare i processen. Rollerna är inte alls som i forsknings-cirklar, eller ens som vi uppfattar och använder PAR. Här framstår det som om någon studerar själva processen inifrån och en forskare utifrån, vilket också är det vanligaste i den ovan framtagna litteraturen.

En annan intressant artikel är *Research partnerships: Principles and possibilities* (Grundy). Shirley Grundy problematiserar den senaste tidens konsensus inom lärarprofessionaliseringen, där arbetsgivare och fack gått hand i hand (något som fö är lätt att också hänföra till Sverige). Mycket av forskning och utveckling har handlat om implementeringsstrategier inom "utbildningsindustrin", skriver hon.

I stället för att som i det fallet, forska för systemet, pläderar hon för att forska *med*, och de samarbetspartner hon åsyftar är universitetsforskare/lärare. Att ett närmande mellan så kallad teori och praktik ska hänföras till att vara en lösning i nerdragningstider vill hon problematisera. Hon ger en epistemologisk och ideologisk bas för denna samverkan där hon samtidigt ser det problematiska, vill utveckla och därmed minimera riskerna för misslyckanden. Hennes inställning är att ett sådant närmande kan vara av godo.

Den tradition som benämnts "den undersökande praktikern" ser hon som alltför begränsad, och också svår att åstadkomma fullt ut eftersom forskning för lärare är undervärderat. Hon hänvisar till Stenhouse (s 40), och vill framhålla hans insikter om att individuella undersökningar inte leder någon vart, utan att det är en gruppangelägenhet. Forskarna, i sin tur, ser ner på lärarforskning, skriver Grundy. Är då samarbete möjligt? I fråga om hur ett genuint partnership ska utformas hänvisar Grundy

till ett paper av Gore (1995:19). Dessa punkter kan kanske också vara användbara i samband med att analysera forskningscirkelar:

- *Democracy is required in partnerships and hierarchical relationships, where expertise is seen to belong more clearly to one set of participants than another, are to be avoided.*
- *In the planning of the partnership, the distinctive interests of all parties need to be taken into account.*
- *Trust, communication and understanding of each partner's perspectives should be developed.*
- *Problems associated with a lack of, or limits on rewards and recognition of individuals in universities and schools for collaborative activities need to be acknowledged and addressed.*
- *All involved in the partnership should be jointly responsible for and involved in the planning of the partnership from the very beginning.* (s 42)

Detta är ju attraktiva principer, skriver Grundy, men det är nog så avlägset i praktiken. Det finns både kulturella och strukturella hinder för att åstadkomma så genuina samarbeten. Det första, att ha lika värde, får inte innebära ett utjämnande och att rollerna är desamma. Att överskylla skillnaderna hos parterna är att radera själva meningen med mötet!! Det avgörande är ”demokrati” och ”hierarkiska”, men vi demonstrerar inte vår tilltro genom att eliminera värdet av de olika kunskaperna som parterna besitter, framhåller Grundy. Pga de djupt rotade historiska mönstren, både i skolan och inom akademien, är frågan om icke-hierarki och erkännandet av olika källor och kunskaper problematisk.

Det som framhålls i andra och femte tesen är också lättare att säga än att efterleva. Risken är att om ett projekt verkligen ska kunna komma igång och leva vidare så måste det inlemmas i forskningsprojekt med tids- och formella ramar. Grundy framhåller att de flesta samarbetsprojekt startas efter att medel finns, och då är det givet att det är forskarnas intresse som står i fokus. Den fjärde punkten är svår för forskarna pga meriterings-systemet. Det ska vara individuellt och akademiskt för att räk-

nas. Utifrån denna genomgång är ju inte utsikterna särskilt lysande. Ändå vill hon framhålla vikten av att gå vidare.

- "Värdelikheten" i kunskapen från universitet respektive skola måste genomarbetas.
- Skillnaderna mellan forskares och lärares kunskaper behöver i sig beforskas.
- Stora, gemensamma projekt över tid behöver byggas upp.
- Former för gemensamt skrivande behöver utvecklas!

Det är i och för sig en intressant artikel, men egentligen är handlar den mer om hur det borde vara. Det blir litet konstigt i denna bok som skulle vara skriven inom ramen för ett gemensamt projekt. Även denna är ju mer om än I samverkan.

Den tredje artikeln som vi väljer att kommentera har titeln *Some Thoughts on Contemporary Theories of Social Justice* och är skriven av Fazal Rizvi. Som titeln anger handlar denna artikel om rättvisebegreppet. Rizvi inleder med att återge den socialliberala (liberalindividualistiska) (Rawls), den marknadsindividualistiska (Nozick 1976) och den socialdemokratiska (Beilharz, som hänvisar till Marx) synen. De båda förstnämnda bygger på att individer alltid ser till sitt eget bästa, och därför ser samhället som summan av de individer som befolkar det. I ren självbevarelsedrift är det då rimligt att ha en filantropisk syn på andra.

Enligt det tredje synsättet är behov oberoende i stället för beroende variabel, och därmed förutsätter den en mera kollektivistisk och samarbetsvänlig syn på samhället. Rizvi ser till de sämst ställda och visar på orimligheten att dessa någonsin kan tillgodosas i en rättvis- eller marknadsliberal anda. Det behövs ett samhälleligt ansvarstagande. Det är *social* i social rättvisa vi måste fokusera, skriver hon, och pläderar för allas deltagande och ansvarstagande.

Hon problematiserar också den senaste tiden fokusering på skillnader. Den gamla modellen med lika möjligheter håller ju inte, men det är heller inte lätt att definiera vad som skulle vara kriterier för olika fördelning. Problemen med att grupp, natio-

nalitet, ras, kön etc nu kämpar för sina rättigheter tenderar att dölja klasskonflikter. Iris Marion Young har påvisat att *skolprojektet* fokuserar på konsumtion snarare än på produktion. Då betraktas även kunskaper mm som varor, och döljer de bakomliggande skillnaderna.

Båda behövs, en medvetenhet om strukturerna och de orättvisor som finns inbäddade i representation, tolkningar, kommunikation etc. Det handlar om politisk ekonomi *och* skolans kultur. Även här kan vi konstatera att detta är en högst intressant artikel. Ändå är det svårt att inte, kanske litet smått insinuant, fråga sig varför denna forskarkunskap inte kan införlivas i projekten och brytas mot lärarnas inifråntolkningar? Är det inte det som är meningen med Participatory Action Research?

Våra kommentarer

Om vi betraktar PAR, deltagarorienterad forskning inom en rad olika områden och inte minst arbetslivsforskningen, i förhållande till (aktions)forskning i skolan finner vi intressanta mönster. Deltagarorienterad forskning, där forskare går in i ett gemensamt arbete med en grupp människor och möts på lika villkor har betydligt lättare att fungera med andra än högutbildade eller verksamma inom skolvärlden. De teorier som forskarna i det första fallet bidrar med kan tas emot, omvandlas och användas i ett gemensamt förändringsarbete. Även teoretiskt ganska komplicerade teorier kan bidra till en gemensam bättre förståelse och utgångspunkt för vidare arbete. Samma företeelse har vi uppmärksammat i forskningscirkel med deltagare från till exempel LO-kollektivet (t ex Bernsteins teorier om makt och kontroll).

I mötet med lärare, skolledare, ledare av annat slag, högre utbildade funktionärer i fackföreningar etc ser vi ett helt annat mönster. Där ger arbetsdelningen ett annat utslag, forskaren tillskrivs en annan roll och teorier som ger perspektiv på verksamheterna uppfattas oftare som ett hot mot deltagarnas position i samhället och utmanar den personliga rollen. I detta fall kan också teoretiskt grundade beskrivningar beskrivas som svår-

begripliga. Lösningen för en del forskare har då varit att överlåta även forskningen (undersökningarna) till praktikerna och att själva forska på processen efteråt. Då har forskaren åter sin berömda frihet att tolka och analysera på sitt eget sätt.

Att det kan vara svårt att mötas mellan de olika verksamheterna har vi också lagt märke till i forskningscirkel med till exempel rektorer. Möjligheterna att överskrida dessa hinder för ärliga och vidareförande möten har vi emellertid också sett. En viktig faktor är *tid*. Det förtroendeskapande arbete som ligger till grund för att också kunna utmana, och gemensamt forskare och andra deltagare emellan utveckla ny kunskap, sker inte utan att ordentligt med utrymme ges.

Slutsatser av del II

När det gäller utveckling av kritisk reflektion hos deltagarna så kan vi med våra erfarenheter i bagaget och mot bakgrund av granskningen av forskning inom närliggande områden tentativt dra slutsatsen att forskningscirkeln är ett (nytt) frirum av samma slag som den "klassiska" traditionen inom forskningen med bland annat det goda seminariet som ideal. Eller ett frirum av samma slag som den "klassiska" folkbildningstraditionen med folkhögskoleidealet och den goda studiecirkeln. I detta slag av frirum gynnas det kritiska tänkandet – det är ju tillskapat för just detta ändamål.

Förutsättningarna påminner om de gynnsamma betingelser som delvis rått och i viss utsträckning fortfarande råder inom dessa båda områden. Nämligen: här finns en stark motivation, kunskapsörst, engagemang kring de frågeställningar man arbetar med. På samma sätt som inom forskningen (i dess bästa stunder) så är det två grundfrågor som styr verksamheten: vad är värt att veta och hur ska vi få reda på det som är värt att veta (jfr Törnebohm). Vad som är värt att veta ger sig här naturligt, det är gruppen deltagare som avgör det och åtminstone i idealfallet anser de verkligen att det är mycket angelägna frågor att ta itu med. Den andra frågan hanteras med hjälp av den deltagande

forskarens gedigna erfarenhet av att systematiskt arbeta med den typen av fråga (även om sammanhangen kan vara olika).

Processen i forskningscirkeln måste också uppmärksammas här. I den utsträckning den sker som i de flesta dokumenterade fall innehåller den starka inslag av det vi kallar demokratisk pedagogik som teoretiskt sett bidrar till att utveckla och stärka det kritiska tänkandet genom en rad utgångspunkter. Framför allt är sannolikt förhållningssättet väsentligt: att respektera alla och tilltro dem om intressanta erfarenheter och tankar, att systematiskt se till att alla kommer till tals och genom att skapa den kritiskt konstruktiva anda som i alla fall åtminstone eftersträvas.

I förhållande till den reflekterande praktiker-traditionen innehåller forskningscirkeln i princip mötet mellan teori och praktik och syftar också explicit till att få praktiker att reflektera. Det finns paralleller i det att praktikern förutsätts tänka och i det att synliggörande av den tysta kunskapen är av primärt intresse i båda fallen. Om forskningscirkeln och liknande verksamheter med studiecirklar (se Leymann 1987, Eriksson och Holmer 1991) relateras till Ellströms (1992, 1996) indelning i olika slag av lärande kan vi konstatera att de uppfyller kraven för att hamna i kategorin utvecklingsinriktat, kreativt lärande. Här finns enligt Ellström goda förutsättningar för reflektivt handlande, alltså både en grund för kritisk reflektion och en inriktning mot handling. De principer för inläring som Belenky m fl (1986) pekar på och de förutsättningar för kollektivt lärande som Wilhelmsson (1998) anger är i stor utsträckning närvarande i forskningscirkeln.

När det gäller handlingsinriktningen måste vi som nämnts skilja mellan vad själva forskningscirkeln går ut på och vad den kan leda till. Handlingen, aktionen ligger normalt utanför cirkeln, men cirkeln kan ge stöd för den.

Jämfört med aktionsforskning (som det finns olika varianter av), deltagarorienterad forskning och PAR uppvisar forskningscirkeln samma slag av principiellt viktiga utgångspunkter och ambitioner. D v s den går ut på att stärka deltagarna och forskarens

ren ställer upp på deras villkor och stöder deras sak. Det är en tydligt emancipatorisk, empowerment-ambition och deltagarna är i processen "medforskare" i den utsträckning det är rimligt att beteckna verksamheten som forskning (den är i alla fall forskningsliknande). Skillnaden mot aktionsforskning är möjligen att normalt deltar inte forskaren i aktionsdelen, men å andra sidan förekommer det också (jfr Salberga-projektet och städerskecirklarna).

Vi kan mot bakgrund av vad som här redovisats och med hänsyn till de resonemang som förts beteckna forskningscirkelverksamheter som ovanligt gynnsamma för att utveckla kritisk reflektion. Vi kan också se att forskningscirkeltraditionen är nära besläktad med (andra) handlingsinriktade forskningstraditioner och att det föreligger en tydlig orientering mot handling och mot att utveckla berörda verksamheter.

DEL III: Sammanhangens betydelse

De båda föregående avsnitten utmynnade i en tämligen optimistisk syn på forskningscirkelns potential. I den kritiska och självkritiska anda som vi förespråkar måste vi nu emellertid fokusera på problematiska aspekter i samband med forskningscirkelns. Eftersom utgångspunkten för denna rapport är frågan om möjligheterna att använda forskningscirkelns i skolsammanhang finns det anledning att problematisera vad just skolanvändningen av forskningscirkelns innebär. Vad är specifikt med skolsammanhanget? Vilka är förutsättningarna?

Det innebär samtidigt en samverkan mellan högskola och skola och frågan är vad högskolesammanhangen inrymmer för svårigheter och möjligheter. Den aktuella utvecklingen när det gäller högskolans så kallade tredje uppgift kan här innebära nya möjligheter. Vi behöver alltså synliggöra vad högskolesammanhanget, på gott och ont, betyder för forskningscirkelns möjligheter.

Vad vi utvecklar i detta kapitel är således en problematisering av de aktuella sammanhangen för att vi ska kunna nå en djupare förståelse av möjligheterna för användning av forskningscirkelns i skol- och utbildningssammanhang.

Forskningscirkeln och utbildningssystemet

När forskningscirkeltanken kommer till användning i ett skol- eller utbildningssammanhang betyder det bland annat att skolans traditioner, kunskapssyn, och ytterst den roll skolan spelar i ett samhällligt perspektiv utgör omständigheter som på ett eller annat sätt måste beaktas. Även forskningens innehåll, utgångspunkter och utformning har stor betydelse för vad som blir resultatet av ett möte mellan dessa båda världar. Båda verksamheterna har naturligtvis både starka och svaga sidor och det gäller därför att veta vad det är man strävar efter att åstadkomma med ett sådant möte. Forskningscirkelns användning inom

utbildningsvärlden måste undvika de avigsidor som kan finnas på ömse håll.

För oss har den kritiskt utbildningssociologiska forskning som framför allt kom fram under 1970-talet en stor betydelse för vår syn på skolan. Även egen tidigare erfarenhet som lärare, inte minst som specielllärare, och egen forskning (Holmstrand 1989, Härnsten 1988) har bidragit till att vi har en kritisk inställning till skolans möjligheter att som institution verka demokratiserande. I dag kan vi se att den förståelse för "skolan som en spegel av det samhälle vi har" (skolan som beroende variabel, Abrahamsson 1974) har sjunkit undan. Åter läggs det avsevärt mycket mer kraft på att föra fram skolans möjligheter att "vara en spjutspets mot framtiden" (Olof Palmes ord). I dag ser världsbilden annorlunda ut än då denna distinktion var på arenan. Vi har en pågående globalisering med stora förändringar, ny teknik och en utveckling där allt går snabbt, på gott och ont. Förändringen innebär bland annat att massmedia får allt större inflytande som banérförare för kapitalets intressen. Vad vi kan se är att utbildning och bildning kan innebära väldigt olika saker beroende på sammanhang och funktion. Å ena sidan pågår en proletarisering av läraryrket, relativt sett låga löner etc samtidigt som skolan förs fram som viktig för en gedigen kunskapsutveckling och den instans som faktiskt skulle kunna kritiskt granska det informationsflöde vi översköljs med. Å andra sidan fyller skolan och lärarkåren som helhet fortfarande sina funktioner (enligt t ex Abrahamsson, se nedan) och lever delvis på en livslögn. Hos de forskare som vi här (åter) tar fram framhålls den ideologiska kamp som måste föras, där lärare kan vara en del av en större samhällelig och facklig kamp. Att vi har styrdokument som år efter år betonar värden som en skola för alla, en demokratisk utveckling osv, är ändå bevis på att det finns en grundläggande vision som är fast rotad i det svenska samhället och som också är värd att ta på allvar. Vi befinner oss alltså i en spännande blandning av en medveten strävan att demokratisera samtidigt som det finns starka krafter som verkar i motsatt riktning.

Efter att under en tid ha arbetat i samverkan med både fackliga organisationer och skolans värld har vår optimism vuxit angäen-

de mängden av människor som ser igenom de strukturer som i så hög grad styr våra liv. Detta innebär att vi ser det som ännu viktigare att, också i detta sammanhang, presentera sådana forskningsresultat som fallit i skymundan under senare år. Det är sådan forskning som vi ser som oundgänglig för att forskningscirklar ska kunna ha någon verklig betydelse i skolan. Den är också ovärderlig för att lärare ska kunna se sin roll klart och på olika plan och i flera sammanhang arbeta för förändring. Från vår genomgång av forskning i skolan i del II framgår med tydlighet att det först är när skolans verksamhet sätts i relation till, och i bästa fall utmanar, det omgivande samhällets påverkan, som ny väsentlig kunskap och möjlighet till förbättring kan uppstå. Lika viktig är det också att arbeta med deltagarnas egen, också av samhälleliga sammanhang färgade, kunskapssyn vilket vi återkommer till.

Skolans funktioner

Grundläggande utgångspunkter för att förstå skola och samhälle var under en period en central fråga inom pedagogisk forskning med utbildningssociologiska förtecken. När det handlar om kritisk reflektion och förändring i skolan är det viktigt att det får fortsätta att utvecklas som ett centralt forskningsområde. Ofta har den forskning som då gjordes betecknats som strukturalistisk och för skolans del pessimistisk, vilket gjort att många, både forskare och praktiker, fjärrat sig. Som vi ser det är detta dock en feltolkning som bygger på en ovilja eller okunskap om att se den potential som också finns inbyggd. Den dialektik och den uppfordran till kollektiva aktioner i större samhällelig skala som också kan utläsas har till anmärkningsvärt liten del slagit rot i det svenska pedagogiska sammanhanget. I såväl internationella sammanhang som i andra discipliner i Sverige kan vi dock i ökande grad se sådana tolkningar. Inte minst intressant är den i Sverige, i vissa sammanhang, nu så populära Pierre Bourdieu ett exempel på detta. I den forskning som nu pågår här används hans teorier huvudsakligen för att visa hur olika praktiker kan förstås till exempel i termer av fält. De enda möjligheterna till förändring som visas är av meritokratisk natur. Själv var han

dock de sista åren mycket tydlig i sitt ställningstagande för grupper och sociala rörelser som utmanar marknadskrafternas rovdrift (Bourdieu 1998) och formulerade också forskarnas roll:

”What we can do is to create, not a counter-programme, but a structure for collective research, interdisciplinary and international, bringing together social scientists, activists, representatives of activists, etc., with the social scientists being placed in a quite definite role: they can participate in a particularly effective way, because it’s their job in working parties and seminars, in association with people who are in the movement.” (a a, s 56)

Och av de människor som är engagerade i rörelser av skilda slag verkar i dag inte så få i skolans värld (Härnsten 1999, 2001). De är djupt engagerade i och vill arbeta för att hålla fast vid och utveckla vårt lands uttalade ambitioner om jämlikhet. För att kunna göra det är det nödvändigt att förstå mer av det sammanhang de själva är en del av. Och det är här den kritiska utbildningssociologin har sin plats.

Ett i detta sammanhang tidigt verk utgörs av ett arbete som skrevs av Bengt Abrahamsson (1974) om *Utbildning och sambälle: Några problemområden*. Innehållet utgjorde en del av SIA-utredningen (SOU 1974), och trycktes även upp som ett särtryck. I denna text behandlar Abrahamsson frågan om utbildningssystemet är att betrakta som en orsak till eller en effekt av sociala förändringar. Han kommer fram till att det snarast är så att utbildningssystemet är beroende av samhällsförhållandena än tvärtom. Samtidigt framhåller Abrahamsson att även om det är så att utbildningssystemet i stor utsträckning är beroende av samhällsförhållanden som ”samhällets ekonomiska, politiska och teknologiska struktur” så kan utbildningen inom de givna ramarna utformas på olika sätt och ”bli en mer eller mindre aktivt bidragande faktor till sociala förändringar”.

Abrahamsson identifierar och kommenterar fem olika funktioner hos skolan. Han påpekar att en del funktioner är manifesta, det vill säga klart uttryckta och redovisade till exempel i skollag och läroplaner medan andra är latenta, dvs inte lika uppenbara

eller officiellt uttalade. Termen ”*The hidden curriculum*” myntades av Philp Jackson (1968). Dessa dolda funktioner arbetade en grupp forskare i Göteborg med och skrev *Den dolda läroplanen* (Gustavsson, Ljungvall & Stigebrant 1981). Samma år utgav Donald Broady i rapportform en samling KRUT-artiklar med samma titel. Som exempel på denna typ av funktion nämner Abrahamsson skolans roll som förvaringsinrättning. De fem funktionerna han formulerade är: (1) reproduktion av arbetskraft, (2) absorption av arbetskraft och produktion, (3) social kontroll via socialisation och fysisk förvaring, (4) sortering och (5) tillgodoseende av individuell välfärd. Den omfattande internationella forskningen inom detta område presenterades på ett bredare sätt på svenska genom utgivningen av antologin *Jämlikhetsmyt och klassherravälde* (Lundberg, Selander & Öhlund 1976). I texten nedan följer vi i stort den indelning som Abrahamsson gjorde i fråga om skolans funktioner och anknyter till delar av den litteratur som nu finns.

Den första funktionen – *reproduktion av arbetskraft* – handlar om att det är utbildningsväsendets uppgift att ”förse företag och organisationer med utbildad och tränad personal”. Denna funktion kan ju tyckas tämligen okontroversiell och oproblematiske. I ett så hårt arbetsdelat arbetsliv som vi har betyder det emellertid också att en stor del av ungdomarna, rent yrkesmässigt sett, inte behöver så djupa kunskaper. I termer av ”det livslånga lärandet” kan det också pågå ett slags fördumning som för många innebär ”avlärning”. I en antologi om *Utbildning och arbetsdelning* från 1979, redigerad av Boel Berner, Staf Callewaert och Henning Silberbrandt framläggs ett kommenterat urval av franska utbildningssociologiska texter. De framhåller i sin inledning att dagens obligatoriska grundskola åstadkommer en uppdelning av eleverna mellan de som kommer att ha manuella uppgifter i framtiden och de som kommer att ha icke-manuella uppgifter. De tillägger:

”Samtidigt ger den samtliga elever en kraftig dos av industrisamballets speciella etos, vars innersta kärna är ett accepterande av arbetsdelningens nödvändighet och av det legitima i byråkratiska, mekaniserade eller automatiserade produktionsformers krav på arbetsmässig och

medborgerlig disciplin. Gemensam är också inpräglingen av de oundvikliga och legitima i existerande ägandeförhållanden och fördelningen av politisk makt. I skolsystemets olika delar elaboreras och diversifieras denna ideologiska disciplinering beroende på elevernas klassbakgrund och slutliga destination.” (a a, s 14)

Skolans och utbildningens funktioner under kapitalismen analyserades också av Ulf Öhlund (1978) i sin introduktion till Mathiesen: *Utbildning och produktion*. Öhlund skiljer mellan två huvudkomplex av funktioner som skolan har – ideologiska och ekonomiska. Han påpekar att dessa funktioner ”hänger nära samman, griper in i varandra och påverkar varandra ömsesidigt”. Kärnan i den ekonomiska funktionen kan enligt Öhlund sägas vara ”skapandet av en arbetskraft med sådana kunskaper och färdigheter att den kan passas in i olika nivåer och sektorer i produktion och förvaltning”. Den ekonomiska funktionen kan vidare delas in i två delfunktioner – kvalifikation och sortering.

Kvalifikationsfunktionen handlar enligt Öhlund om att arbetskraften måste ha sådana kvalifikationer eller kompetens ”att den i teknisk bemärkelse kan klara av de uppgifter som föreläggs den”. Som Öhlund påpekar måste dessa kvalifikationer vara olika hos olika individer och grupper och variera beroende på vilka krav som ställs i olika typer av arbeten. Ett viktigt påpekande som Öhlund gör är att skolan i första hand måste förbereda för arbetslivet. Inom den ständiga omvandling som sker ändras relativt snabbt kraven på de specifika kvalifikationer som krävs i olika yrken och de måste alltså ersättas med nya.

Sorteringen innebär att arbetskraften måste sorteras till de ”olika brancher och nivåer i samhället där behov av arbetskraft föreligger”. Öhlund pekar i detta sammanhang bland annat på de stora satsningarna på syo. Han framhåller också att skolan ibland har en förvaringsfunktion som är en del i den ekonomiska funktionen. Det handlar alltså om behovet av att dämpa följderna av arbetslöshet och förhindra att ”arbetslösheten ger upphov till sociala problem”. Hur sammanflätade de ekonomiska och de ideologiska funktionerna är beskriver Öhlund på följande sätt:

”I själva verket har de funktioner som hittills beskrivits som ekonomiska även en ideologisk sida, vilket torde ha framgått, liksom de ideologiska funktionerna har en ekonomisk, nämligen den att i sista hand garantera kapitalets tillväxt, den materiella grunden för det borgerliga herraväldet över samhället.” (a a, s XIV)

Han påpekar att den sociala reproduktionen ses som en klassmässig och social sortering till skillnad från den nämnda mer tekniskt- yrkesmässiga sorteringen som direkt hör hemma inom den ekonomiska funktionen. Öhlund menar dock att dessa båda typer av sortering visserligen hör nära samman, men inte helt överensstämmer. Han exemplifierar med att vissa individer ur t ex arbetarklassen kan via utbildningssystemet klättra till högre sociala positioner än sina föräldrar. Detta förhållande bidrar snarast till att stärka klasssamhället, påpekar Öhlund. Man kan också urskilja en tredje aspekt av utbildningens ideologiska funktion som man skulle kunna kalla för ideologisk kvalifikation. Så till exempel pekar Öhlund på att det krävs en annan typ av medvetande för att utföra överordnade och kontrollerande arbetsuppgifter än för att vara en arbetare i underordnad position:

”En arbetare i den fysiska reproduktionen av arbetskraften (till exempel ett sjukvårdsbiträde) måste åtminstone delvis ha en annan ideologisk förberedelse än en funktionär i de ideologiska apparaterna (till exempel en kulturarbetare eller en gymnasielärare).” (a a, s XVII)

De ideologiska kvalifikationerna fullbordas och befästs först när individerna kommit ut i yrkeslivet, påpekar Öhlund.

Allan Friis, en konstnär och bildlärare, som bland annat arbetat som speciallärare i en så kallad obs-klass, beskrev samma fenomen ingående i sin bok ”Vår schizofrena skola” (Friis 1986). I ett centralt avsnitt i slutet av boken konstaterar han att ”arbetarklassens barn står inte i ett harmoniskt förhållande till vårt utbildningssystem”. Han tillägger följande:

” Trots att samhällets samlade kunskapsmängd totalt sett ökar, så fördelas denna kunskap inte proportionellt bland medlemmarna. Tvärtom så sker en kunskapspolarisering. Allt färre besitter allt större

kunskapsmassa inom sina specialiserade områden och allt fler 'behöver' allt mindre kunskaper för sin existens. Det betyder också att allt färre får allt större makt, medan allt fler blir allt maktlösare.” (a a, s 256)

Friis understryker vidare:

”I takt med en ökande koncentration av kapital i landet, sker samtidigt en ökad koncentration av kunskap och makt. Denna treenighet är fundamental i det kapitalistiska samhället. Samhället 'behöver' inte välutbildat, kvalificerat folk mer än till en viss nivå. För en del 'behövs' endast recept- eller handgreppskunskap eller ingen kunskap alls..” (ibid)

Detta förhållande har knappast förändrats något nämnvärt sedan 1970- och 80-talen. Utredning på utredning visar att skillnaderna mellan grupper av människor i ekonomiskt och maktmässigt hänseende åter ökar under 1990-talet och i början av 2000-talet. Internationellt sett tydliggörs det ständigt, men även inom Sverige är det påtagligt. Att utbildning har en del i detta är otvetydigt, och det förhållande att andelen unga som börjar universitet och högskolor ökar förändrar inte i grunden dessa skillnader. Det som sker för att reproducera arbetskraften kan nämligen också innebära en variant av den tredje funktionen social kontroll, eller ideologisk funktion som den är nära förbunden med (se vidare nedan). Hur som helst är de frågor som kan inrymmas inom kvalifikationsbegreppet (Altvater 1976) ett stort och intressant område att gå vidare i, varför inte i forskningscirkelns form.

När det gäller den andra funktionen (*absorption av arbetskraft och produktion*) påpekar Abrahamsson bland annat att utbildningssektorn är en sorts arbetsmarknad och dessutom en betydande marknad för läromedel, apparatur och andra produkter i samband med till exempel nybyggnation. Det är uppenbart att skolan förlängts, och att utbildningssektorn som helhet spelat en viktig roll i sysselsättningen, i tider av större arbetslöshet. Ett exempel på senare tid som bidragit till att sysselsätta många människor i produktion i många led är den stora IT-satsning som KK-stiftelsen bidragit till (Nissen 2002).

Den tredje funktionen – *social kontroll* – delar Abrahamsson upp i *socialisation och förvaring*. Förvaring kan betraktas som motsvarigheten till absorption av arbetskraft, men i detta fall handlar det om elever/studenter. De hålls inom skolans väggar så att de varken stör arbetsmarknaden eller ställer till bekymmer på fritiden. Skolsystemet har en sådan förvaringsfunktion bl a genom att den föreskriver obligatorisk närvaro vid undervisningen. Persson (1994) diskuterar bland annat ingående frågan om vad tvånget att gå i skolan får för effekter för elevernas kunskapsutveckling. Även skolans ambition att ta hand om elevernas fritid (vilket var en viktig del av SIA-utredningen) kan betraktas på detta sätt.

Innebörden i begreppet *socialisation* beskriver Abrahamsson på följande sätt:

"I varje samhälle förekommer olika medel och metoder för vidarebefordran av kunskaper, värderingar och beteendemönster till nya generationer av individer och för att inskräpa en viss grad av permanent konformitet till de dominerande kulturmönstren. Den gängse termen för dessa företeelser är socialisation." (Abrahamsson 1974, s 314)

Socialisation också kan uppfattas som en slags social kontroll *"genom vilken samhällets dominerande maktgrupper strävar efter hegemoni och tillser att individerna ansluter sig till vad som anses vara 'relevanta' och 'väsentliga fakta och förhållningssätt'."* (ibid)

Att inlag av värderingar också påverkar val av innehåll och undervisningsmetoder torde i dag vara allmänt accepterat. Också det var emellertid vid denna tid något outtalat och kontroversiellt. Förekomsten av olika paradig i skolans olika undervisningsämnen diskuterar till exempel Abrahamson därför med utgångspunkt från Kuhns paradigmbegrepp Han påpekar bland annat följande:

"Skolan är för sin paradigmpåläggning beroende av samhället dels genom den forskning som sker, men dels också genom att den är ett objekt för politiska motsättningar och en organisation för vidarebefordran snarare än ifrågasättande av de i samhället dominerande modellerna och världsbilderna." (a a, s 317)

Vad detta har för betydelse för lärare som vill åstadkomma mer genomgripande förändringar i såväl skola som samhälle formulerade redaktörerna till Jämlikhetsmyt och klassherravälde i förordet. De konstaterar bland annat följande:

"... den kamp radikala lärare och elever måste föra inom skolsystemet...begränsas ... främst av att skolan inte kan omformas på ett genomgripande sätt utan avgörande förändringar i samhällets produktionsförhållanden. Å andra sidan uppstår inte av sig själv något socialistiskt utbildningssystem ur ett samhälle som omdanats i socialistisk riktning. Det formas under och framgår ur en långvarig politisk kamp för förändrade samhällsförhållanden som också gäller skolan." (Lundberg, Selander & Öhlund 1976, s 22)

De poängterade då samverkan med politiska och fackliga organisationer som hade samma mål. Samtidigt var de måna om att framhålla att det förhållande att medvetenheten inte var särskilt stor inom sådana organisationer inte var någon ursäkt för att undvika kampen om skolans innehåll och utformning eller att söka möjliga allianser.

Staf Callewaert och Ulf P Lundgren (1976) påpekade att den nya utbildningssociologi som då växte fram har en ideologikritisk karaktär. Den har inte sin förankring i de uttalade skolpolitiska intentionerna utan utgår i stället från ett samhällsteoretiskt perspektiv där utbildningsväsendet i första hand ses som "en produkt av strukturella ekonomiska, politiska och kulturella förhållanden". De understryker bland annat följande:

"... man är dömd till att inte observera, förklara och förstå någonting av processen i klassrummet, om man från början uppfattar processen som ett mer eller mindre optimalt instrument för förmedling av så mycket kunskap som möjligt till, så många elever som möjligt, samt om man från början uppfattar detta instrument som utformad av en medveten utbildningsplanering i enlighet med de deklarerade intentionerna." (Callewaert & Lundgren 1976, s 86)

Skolan har alltså, påpekar Callewaert och Lundgren, en rad objektiva funktioner. De förklarar detta något utförligare på följande sätt:

”... skolan erbjuder det stora flertalet elever ett bestämt urval av kunskaper och färdigheter, som svarar mot specifika intressen hos en förhärskande samhällsklass, och som förtränger och ersätter färdigheter och kunskaper, som det stora flertalet elever har, skulle kunna ha och borde ha utifrån sina egna objektiva intressen. Det som för den traditionella forskningen framstår som effektivt vid inläring av ämnes-specifika kunskaper är i själva verket resultatet av en kulturkamp, eller om man så vill av ett kulturbyte och en resocialisering.” (a, s 86)

I ett klassamhälle som det vi lever i innebär detta bland annat också att försök att utveckla motstrategier ständigt möter på motstånd. Att utveckla motideologier är dock alltid avhängigt av möjligheterna till att skapa allianser av tillräcklig styrka och storlek. Hela den svenska skolans framväxt och utformning är ju resultatet av en sådan ständig kamp som också varit tydligt påverkad av det politiska samhällsklimatet. Att denna kamp förts över huvudet både på de flesta lärare och föräldrar är ju en annan, men kanske nog så betydelsefull, historia.

Det är i detta sammanhang också intressant att konstatera att författarna till denna artikel i dag tillhör försvararna av en tydligt elitistiskt inriktad syn på forskning, forskarutbildning och forskningens roll. Någon tilltro till andra än de som inövats rätt under hela sin skoltid finns knappast.

Några centrala delar av de ovan återgivna resonemangen hos såväl flera av de franska utbildningssociologerna själva som deras svenska uttolkare bygger på eller anknyter till ett ofta citerat arbete av Louis Althusser, (1970, återgivet i svensk översättning i Althusser 1976) *Ideologi och ideologiska statsapparater*.

Här pekar Althusser på att ”ingen klass (kan) varaktigt inneha statsmakten utan att samtidigt utöva hegemoni över och i de ideologiska statsapparaterna” (s 123). Han framställer också tesen att:

”...den ideologiska statsapparaten, som kommit att inta en dominerande ställning i de mogna kapitalistiska formationerna efter bård politisk och ideologisk klasskamp mot den gamla härskande ideologiska statsapparaten, är skolans ideologiska statsapparat.” (Althusser 1976, s 127)

Han betonar samtidigt också att det förekommer en oavbruten kamp inom de ideologiska statsapparaterna. Den är inte konfliktfri och erövringen av en ideologisk statsapparat ”sker på intet vis isolerat, utan är föremål för en mycket lång och oavbruten klasskamp”.

Att varken sortering eller ideologisk inprägling sker utan mot-sättningar och kamp understryker också Christian Baudelot & Roger Establet (1977). De beskriver hur sorteringen, som börjar redan när eleverna påbörjar sin skolgång, framför innebär allt att eleverna delas upp och fördelas på två skolvägar – en praktisk/kort och en teoretisk/lång (det handlar alltså om den franska skolan i början av 70-talet, men det är inte svårt att tänka sig vad detta skulle motsvara när det gäller Sverige i dag).

Även hur innehållet väljs ut kommenterades av Baudelot och Establet. De visade hur alla element från till exempel historien och konsten etc som skulle kunna bidra till att utveckla den proletära ideologin systematiskt förträngs eller förvrängs. På historiektionerna till exempel framträder aldrig arbetarklassen som sådan, t ex i samband med Pariskommunen.

Motståndsrörelsen under kriget och den franska arbetarklassens självständiga insatser förbigås också med tystnad. Samma förhållande gäller också i hög grad kvinnornas roll, något som dock inte de franska sociologerna vid denna tid var särskilt angelägna om att formulera. I dag är det intressant att också konstatera hur tidsberoende och på ett sätt anpassad denna forskning var, till exempel i fråga om vilka ord och begrepp som användes. Ändå kan den bidra till att vi kan se företeelser i dagens utbildning som vi annars skulle förbigå.

Beträffande den fjärde funktionen som Abrahamsson tar upp, *sorteringsfunktionen* skriver han att *”skolan utför en fördelningsser-*

vice åt utbildningssystemets intressenter i det att den utvärderar och poängsätter elevernas prestationer.” (s 319). Den kritik som på så sätt framförs mot betyg och bedömningssystem är också något som i stor grad fallit undan i dag, och som är väl värt att återuppta. Att utbildningssystemet reproducerar den sociala ojämlikheten och kanske till och med förstärker skillnader är nu väl belagt (Gesser 1985). Hög socialgruppstillhörighet innebär stora fördelar inom utbildningssystemet. Redan Abrahamsson påpekade att utbildningsdebatten har behandlat frågan om utbildningspolitikens bidrag till att skapa social och ekonomisk utjämning i alldeles för liten utsträckning, och att om målet är att skapa ökad jämlikhet i samhället så finns det effektivare vägar att gå än genom utbildning – det är bättre att direkt påverka de ekonomiska förhållandena.

Allan Friis beskriver i sin bok hur han arbetar med en sjunde-klass i sitt ämne under en termin. I ett avsnitt i boken konstaterar han att eleverna kommer från mycket olika kulturella och sociala miljöer. Hur kommer eleverna att formas av dessa och hur tänker de om dessa förhållanden? Vad ska man ge för svar om eleverna frågar, undrar Friis och hänvisar till den vägledning man kan få av Lgr 8o. Han påpekar att läroplanen, fritt tolkat hävdar följande angående sociala skillnader:

”Det är som det är och barn ska ha accepterat att det är som det är, när de lämnar skolan.” (Friis 1986, s 156)

Friis påpekar att denna sats är mycket central i läroplanen. Han tillägger:

”I själva verket, fullföljer utbildningssystemet, med denna sats’ tillämpning i skolans praktik, en av sina viktigaste ideologiska uppgifter.” (a a, s 157)

Friis gör följande uttolkning av läroplanens innebörd i denna fråga:

”Barn ska fås att acceptera det ojämlika sambället, som något självklart och evigt. Det säges naturligtvis inte rent ut. I stället talar man

om barns olikhet. Barn är olika när de kommer till skolan står det att läsa på sidan 19. Om vi vill göra verkligheten synlig bakom fraserna bör man läsa denna följande viktiga sats på följande sätt: barn kommer från olika sociala miljöer och lever under ojämlika ekonomiska förhållanden när de börjar skolan. Skolan bör dock inte verka för att utjämna denna skillnad. När barnen lämnar skolan, bör de göra det med bibehållen uppfattning om sin och sin familjs plats i samhället och uppfatta den som rättvis, eftersom den är en produkt av deras egen individuella särprägel. Samtidigt bör de bibringas en uppövad förmåga att respektera andra människors sociala ställning i samhället.” (a a, s 157)

Den femte funktionen – den som handlar om *individuell välfärd* – omfattar enligt Abrahamsson flera delmål som har att göra med att ge individen möjligheter att på bästa sätt ta till vara sina inneboende utvecklingsmöjligheter. Kanske kan man våga påstå att denna möjlighet, trots allt, fått ett större utrymme, åtminstone i retoriken.

I ett avslutande avsnitt pekade Abrahamsson på behovet av utbildningsforskning. Han angav fyra viktiga problemfält: Utbildningens manifesta och latent funktioner, sociala och politiska processer bakom formulerandet av mål för utbildningssystemet, utbildningssystemets ekonomiska, sociala och politiska effekter på kort och lång sikt och fördelningen av utbildningsresurser över olika sociala skikt. Det är lätt att konstatera att det inte är dessa fält som prioriterats av anslagsgivare för pedagogisk forskning under de år som gått sedan detta skrevs.

SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

Som synes finns det en rätt rikhaltig litteratur om skolans funktioner i samhället. Vi kan vidare se att det finns många olika sätt att beteckna och beskriva de samhällseliga funktioner varje utbildningssystem har. För att något förenkla och sammanfatta kan vi mot bakgrund av ovanstående genomgång konstatera att man i stort sett bör räkna med tre huvudfunktioner i dagens samhälle. Dessa är kvalifikation, sortering och socialisation.

Den första av dessa – kvalifikation – handlar om att reproducera arbetskraften, dvs att förse eleverna med kunskaper och färdigheter som behövs i arbetslivet. Det är viktigt att understryka att det här är fråga om yrkesspecifika kunskaper som skolan bara delvis kan förmedla. Dessutom kan det noteras att kvalifikationsfunktionen inte enbart gäller kognitiva egenskaper utan också icke-kognitiva, alltså för olika yrken eller grupper av yrken lämpliga beteenden och förhållningssätt.

Den andra funktionen – sorteringsfunktionen – består i att fördela eleverna på olika typer av utbildningar och därefter på olika brancher och positioner i arbetslivet. Här spelar naturligtvis prov, betyg och SYO en viktig roll.

Socialisationsfunktionen kan ses som den överordnade och mest genomgripande funktionen. Ibland benämns den också den ideologiska funktionen. Kärnan i denna funktion är att förmedla och inpräglade tänkesätt om samhället som bidrar till samhällets fortbestånd. Man kan också beskriva detta som en samhällsbevarande, legitimerande funktion – den tenderar alltså att legitimera och återskapa den givna sociala strukturen med de klasskillnader som finns. Detta åstadkoms framför allt genom att skolan förmedlar och befäster den i samhället dominerande ideologin, som också kan sägas vara den härskande klassens ideologi.

Som många har påpekat är ovan uppräknade funktioner så nära förbundna med varandra att de är svåra att hålla isär. Man kan också dela in dem och benämna dem på olika sätt men i huvudsak kan de sammanfattas som ovan.

Redan ovan tog vi fram några resultat som pekade på den komplexitet som präglar vad som sker i skolan. Visst är den i hög grad en spegel av samhället – och i dag ett samhälle som åter tycks gå mot en större ojämlikhet. Å andra sidan är detta inte något som sker utan gnissel i maskineriet och heller inte utan att stora delar av lärarkåren ger uttryck för att de vill kämpa för något annat. De franska utbildningssociologerna är också överens om att utbildningssystemet fungerar relativt oberoende av samhällets mer uppenbara maktstrukturer. Det sägs alltså ha en ”relativ autonomi”.

Daniel Kallós (1978) behandlar i ett kapitel om "Samhället och pedagogiken" stora delar av den ovan anförda litteraturen samt en hel del ytterligare litteratur som diskuterar nämnda förhållande utifrån ungefär samma utgångspunkter som här. I avslutningen av kapitlet understryker Kallós bland annat:

"...att skolan som ideologisk statsapparat inte på något sätt kan betraktas som en friktionsfri, smidig apparat där motsättningar undertrycks och aldrig kommer i dagen. De sociala klasserna existerar inte bara utanför skolan utan också inuti skolan. Motsättningarna finns inte heller enbart utanför skolan, de präglar också verkligheten inuti skolan, vilket naturligtvis inte erkänns i den borgerliga synen på skolan och ännu mindre i dess liberala och småborgerliga variant."
(Kallós 1978, s 170)

I avslutningskapitlet konstaterar Kallós bland annat följande:

"...en marxistisk analys leder obönhörligen till slutsatsen, att varje diskussion om möjligheter att uppnå rejäla förändringar och rejäla förbättringar för arbetarklassens barn inom skolan... och genom skolan... måste vila på utomordentligt noggranna undersökningar av skolan... och av lärarna... i relation till den sambälleliga situation som totalt sett är för handen. Skolan är inte utanför klasskampen. Skolan är i stället en av de apparater, som i dag i Sverige verksamt bidrar till att vidmakthålla, befästa och sprida borgerlig ideologi. Skolan... är alltså inte i första hand en arena för kamp mot denna borgerliga ideologi, utan snarast ett av sätena för denna ideologi." (a a, s 236-237)

Han tillägger att detta inte betyder att det är meningslöst att bekämpa skolan men att utgångspunkten måste tas utanför skolan "i den samhälleliga verklighet som bestämmer skolans verklighet".

Gunilla Härnsten (1988) diskuterar vilka lärdomar som kan utvinnas ur de erfarenheter som gjordes av de socialistiska lärare som under 1970-talet engagerade sig i SOL och andra progressiva lärarorganisationer. Det framkommer där att lärarnas egen bakgrund inte är utan betydelse. Samma tendens visar sig bland lärare som studerar till att bli specialpedagog (Härnsten 1999).

En förutsättning för att det personligt upplevda ska bli till offentligt användbara erfarenheter är dock ett rejält kunskapstillskott inte minst i form av det vi framfört i ovanstående text. Dessa kunskaper är för övrigt nyttiga för alla lärare oavsett om det leder till ett vidare engagemang eller ej. Det kan åtminstone göra att det blir lättare att hantera sin egen situation i skolan ”än om man bara fått förföriska budskap med sig i bagaget” (Härnsten 1988, s 246). En annan lärdom från denna avhandling är att det oftast är ett bra steg i rätt riktning att i betydligt större utsträckning arbeta kollektivt i skolorna. Möjligheterna att upptäcka att skolans brister inte beror på personliga tillkortakommanden – varken hos elever eller lärare – utan på systemet som sådant ökar då. Föreningen SOL är ett exempel på lärare som, ibland heroiskt, försökte ändra på skolan i en socialistisk riktning. Sorgligt är dock att upptäcka hur många av de tongivande krafterna inom organisationen det är som i dag är fast i sina egna karriärambitioner och som tycks ha glömt vad de en gång stod för. Å andra sidan finns i dag många andra grupper och organisationer, och en glädjande utveckling är framför allt den radikalitet som finns bland ungdomar. En väsentlig potential för presumtiva forskningscirklar finns alltså.

Utbildningssystemet och kunskapssynen

En annan utgångspunkt som vi anser viktig att ta upp och belysa är den kunskapssyn som till allra största delen präglar vårt utbildningssystem och stora delar av vårt samhälle. Det svenska utbildningssystemet – liksom utbildningssystem på de flesta andra platser i världen – är i hög grad präglat av en kunskapssyn som befrämjar specialisering (det ska vara smalt och djupt), abstrakt bokkunskap och dessutom konkurrens. Omsorg om miljö och långsiktigt hållbar utveckling, erfarenhetskunskap och demokratiska värden sätts fram som honnörsord, men har föga förankring i den dagliga verksamheten i skolan.

Skälen till dessa förhållanden är naturligtvis flera, men en förklaringsgrund förlägger Jane Roland Martin (den amerikanska vetenskapsfilosofen) till Platons distinktion mellan kropp och

själ, mellan förnuft och känsla och mellan själv och andra. Hon menar att en förändring i detta tänkande är nödvändig för att vi i framtiden ska få människor – medborgare och även makthavare – som kan lösa vår tids stora problem. Martin ser på vårt samhälle som varande på randen av en kärnvapen- och/eller miljökatastrof och framhåller:

”Försök att lösa dessa problem, liksom problem som hör samman med fattigdom, ekonomiska brister och rasism leds i dag av människor som inte vet hur man upprätthåller mänskliga relationer eller hur man direkt svarar på mänskliga behov, som inte ens ser värdet i att åtminstone försöka göra så.” (Citerat från en översättning av Karin Hjalmeskog 1994, s 20)

Det finns en uppenbar risk för att skolan bidrar till att skapa en sådan typ av personligheter. En förutsättning för att undvika detta är att uppmärksamma och åtgärda det problem som ”vår egen” Ellen Key framförde redan för drygt 100 år sedan. Hon uttryckte sig så här angående skolan:

”Tiden ropar efter personligheter. Men den ska ropa förgäves, till dess att vi låta barnen leva och lära som personligheter; låta dem hava en egen vilja, låta dem tänka egna tankar; arbeta sig till egna kunskaper; bilda sig egna omdömen; till dess vi, med ett ord, upphöra att i skolorna mörda de ämnen till personligheter; dem vi sedan förgäves skola vänta oss att finna i livet.” (Ellen Key citerad i Lengborn 1977, s 52)

Hur gör vi i skolan i dag? Övergripande styrdokument talar också om vikten av gemensamma värden, om demokratins betydelse, om utvecklande av vars och ens möjligheter och om allas rätt till en stimulerande och utvecklande miljö. Men vilka krafter har överhanden, och vad är det som sker i dagens skolvärld?

Högskolan: elfenbenstorn eller tredje uppgiften?

Om skolan som vi visat innehåller en rad problematiska inslag så kan även högskolan ifrågasättas på samma grunder. Något som högskolan ofta beskylls för är att vara fast i gamla mönster, att vara relativt sluten, att ha en hierarkisk struktur och en hierarkisk syn på kunskap där forskningen (vetenskaplig kunskap anses vara riktig kunskap) styr i kunskapshierarkin samtidigt som det ofta är en snäv och styckad kunskap som produceras. Kort sagt, högskolan beskrivs för att vara ett elfenbenstorn, vilket knappast är någon bra förutsättning för att utveckla kontakter med omvärlden.

Samtidigt finns en uttalad, och lagstadgad, ambition att öppna högskolan gentemot omvärlden i den så kallade tredje uppgiften. Den uppgiften har hela tiden den funnits varit ifrågasatt och har i sig innehållit oklarheter och svårigheter. Men den aktuella diskussionen om högskolans framtida roll i kunskaps-samhället pekar på att högskolan inte längre kan vara ett elfenbenstorn utan måste interagera mer med sin omgivning.

Vi tar nedan upp dessa trådar i tur och ordning.

Högskolan ett elfenbenstorn?

När det gäller kritiken mot högskolan har bland andra vetenskapsteoretikern Mott Greene påvisat hur dagens vetenskap specialiserats och styckats upp i mindre och mindre bitar (i en artikel från den naturvetenskapliga tidskriften *Nature*, vol 388 med rubriken *What cannot be said in Science?*, referat av Karin Bojs i DN 1997-08-24). Detta som är mest tydligt inom naturvetenskaperna men som också märks inom samhällsvetenskap och humaniora handlar om en fortlöpande specialisering inom forskningsgrupper. När sedan nya studenter och forskarstuderande börjar arbeta med forskningsproblem inom forskningsgruppens område har deras handledare styckat upp det i avgrän-

sade delar vilket kan göra det svårt för studenterna att få någon överblick. Så småningom doktorerar studenterna och risken är stor att de saknar tillräcklig överblick över såväl det forskningsområde där de lämnat ett avgränsat bidrag som över relationen till andra, omgivande forskningsområden och forskningstraditioner.

Specialiseringen har, enligt Green, gått så långt att vetenskapsmän inte är ett dugg mera vetenskapligt bildade – förutom i sin egen smala sektor – än vem som helst.

Detta förhållande får naturligtvis betydelse för vilken kunskap som produceras och hur den sedan kan tas emot och tolkas av t ex lärare. Samtidigt måste det naturligtvis understrykas att detta inte är den enda bilden av forskning. Många forskare drivs av en gedigen och ärlig nyfikenhet och är också i grunden benägna att diskutera och ständigt ifrågasätta både innehåll och metoder i det vetenskapliga arbetet.

Inom pedagogisk verksamhet, och inte minst inom lärarutbildningar, har en kritisk och ifrågasättande syn på forskning knappt stått högt på dagordningen. Att forskningsanknyta undervisningen betyder oftast att utgå från forskning och överväga hur resultatet ska föras ut, eller i bästa fall att anknyta av andra valda forskningsresultat till en personligt uppfattad verklighet. Handling i enlighet med den omvända ordningen, d v s att utgå från ett problem som gemensamt diskuterats fram av en grupp och belysa och utveckla det i ljuset av diverse kunskapskällor av varierande slag förekommer ytterst sällan. Även i modeller som t ex PBL är det en i förväg, av andra tillrättalagd och planerad studiegång som gäller. Detsamma gäller också i stor utsträckning den verksamhet som i grundskolan betecknas som ämnessamverkan, lärarlag, elevmedverkan o s v (jfr Härnsten & Mardones 1993, Härnsten 1993, 1995a). Tilltron till den etablerade kunskapen styr genomgående våra utbildningsinstitutioner.

Denna ordning ifrågasattes dock kraftigt i förslaget till ny lärarutbildning (SOU 1999: 63) som betonade träning i vetenskaplig metod och en förväntan att hos de blivande lärarna att

”...utveckla förmågor som t ex självständigt tänkesätt, nyfikenhet, problematisering” (s 15). Modet att experimentera med utbildningen, att ta pedagogiska risker och att pröva nya vägar är också något som utredningen uppmanar till och som utpekats som viktigt i lärares kompetens. Dessutom framförs tanken på att i kommunerna inrätta tjänster där undervisning kombineras med forskning i den egna verksamheten. Ännu är det dock svårt att se spåren av dessa förslag i de utbildningar som är på väg att utformas.

Mottendenser finns inom det som benämns *det goda seminariet*. Ett sådant innebär en plats där ett ärligt kunskapssökande äger rum, där pågående forskning öppet och intresserat granskas och diskuteras av välvilligt kritiska, odogmatiska, samarbetsintresserade kolleger i en positiv anda. Att sådana seminarier faktiskt förekommer är det säkert många som har erfarenhet av. Tyvärr är det vår erfarenhet att den här sortens seminarier är färre i dag än för ett eller för ett par decennier sedan. Konkurrens kontroll, rädsla och en kanske ibland missriktad försiktighet gentemot kolleger hindrar ofta en riktigt bra diskussion.

Elisabeth Hermodsson (2000) diskuterar det uttryck som ibland tas fram som exempel på forskningens ödmjukhet, d v s den ”approximativa sanningen”, och anför:

”Möjligheten till dialog... har alltid motsagts av själva forskningsmetoderna, av forskningspråket, av forskningssituationen.” (s 173)

Det finns alltså en strukturell funktion inbyggd i systemet som gör att dialogen, ödmjukheten blir svår. Hela samhällets samlade vetenskapssyn borgar för att dialogen enbart hålls inomvetenskapligt och inom vissa ramar och då blir resultatet detsamma:

”I och med att förutsättningen är den av den härskande världsbilden givna, att verklighetens egentliga egenskaper är kvantiteter, och vetenskap likställs med sanning, så är även en ”approximativ sanning” att förstå som sanning när den uttalas i vetenskapens namn.” (a a)

Den traditionella synen omhuldas av etablissemanget på många nivåer.

Ytterligare ett problem ligger i flyktigheten inom stora delar av akademien. Teorier och teoretiker tenderar att bli moderna/omoderna beroende på av vem, hur och i vilka sammanhang de förs fram. Den långsiktiga och kritiska forskningen får ofta stå tillbaka för dagsländor. Denna tendens blir starkare när finansärer växlar och forskningen omorganiseras och till stor del blir marknadsanpassad. Gerard Delanty (2001) diskuterar dessa tendenser som en form av akademisk kapitalism i den bemärkelsen att marknadskrafter får en kraftigt ökad betydelse inom forskning och högre utbildning. Statens andel av finansieringen minskar och andra finansärer, inte minst de stora företagen, får ökat inflytande. Ekonomistyrning efter mönster från det privata näringslivet ökar inom den akademiska världen. Termen akademisk kapitalism betecknar framför allt den marknadsorientering som visar sig hos statligt finansierade entreprenörer som inom systemets ram tävlar om att använda sina resurser i form av humankapital.

I dag är det också tydligt att det inom många discipliner sker en akademisering i dålig bemärkelse – kanske delvis som en reaktion på kravet om öppenhet och samhällsanknytning. Man kan med fördel använda sig av ett begrepp som användes av en grupp hörselpedagoger i Dalarna i samband med ett projekt för några år sedan. De kallade denna tendens förmärkvärdifiering.

Oavsett hur man ser på vad som sker inom högskolor och universitet är det ändå till det yttre en tydlig hierarki. Betyg, grader, examina och tjänstebeteckningar synliggör detta till det yttre, även om ju innebörden av detta också skiljer sig från tid till tid.

Drar man konsekvenserna av detta perspektiv handlar forskning alltid i någon mån om att inordna sig i ett hierarkiskt system av inomvetenskapliga regler och gällande paradigmer. Utrymmet för en öppnare, mindre hierarkisk praktik inom forskningsvärlden är därför åtminstone i dagsläget begränsat. Men å andra sidan

finns det tecken på att hela högskolesystemet är på väg att förändras.

Sven-Erik Liedman och Lennart Olausson skrev 1988 om ”Det utopiska universitetet år 2000”. Det är intressant att se att några av de tankegångar som nu förs fram återfinns redan i deras uppsats.

De pekar t ex på en tradition av ”äkta folkligbet” som de anser vara ”ett av de värdefullaste inslagen i den svenska universitetshistorien” och frågar sig hur denna tradition skulle kunna stärkas. Det är en mer demokratisk högskola de efterfrågar, ”ett universitet som befinner sig mitt i byn, förbundet med tusen trådar med det omgivande samhället”. Det är samtidigt ett självständigt universitet som nog måste akta sig för att bli för beroende av olika maktcentra. De nämner näringslivets och särskilt näringslivets växande inflytande på högskolan som ett påtagligt hot mot självständigheten.

När det gäller forskningen anser Liedman & Olausson att den bör vara i hög grad verklighetsanknuten – ju mångsidigare den är knuten till verkligheten, desto bättre. Men verkligheten är mångfasetterad och maktförhållandena i ett samhälle ojämna. De varnar för att tillmötesgå makthavarna, vilket i längden hotar forskningens frihet. Istället gäller det ”*snarare att sätta sig till motvärn och söka kontakt med de svagare parterna*” (Liedman & Olausson 1988, s 226).

Deras argument (jfr Himmelstrand 1988) är att de svagare parternas verklighet annars inte kommer att utforskas och att forskningen i så fall själv bidrar till en ”snedvridning”. Liedman och Olausson pläderar för en kritisk forskning i betydelsen ifrågasättande vilket innebär att den måste kunna påvisa hur ”*saker och ting skulle kunna vara annorlunda än de är*” (ibid, deras kursivering”).

De påpekar att en stor del av forskningen kännetecknas av en fastlåsthet i rådande föreställningar och perspektiv och vänder sig mot den bekräftande eller bara utredande karaktär som forskningen alltför ofta har.

Liedman och Olausson avslutar sin uppsats med att återigen hänvisa till den goda traditionen av folklighet som består i ”*strävan att direkt komma i kontakt med folket, alltså med alla de oprivilegierade som finns där utanför murarna*” (s 237).

Den tredje uppgiften

Universitetens och högskolornas tredje uppgift är om inte helt unik så åtminstone mycket utmärkande för Sverige. Från och med 1977 infördes i högskolelagen en så kallad tredje uppgift för högskolan, att utöver att bedriva forskning och utbildning också informera om forskningen. Från 1997 ändrades ordalydelsen och uppgiften är nu ”att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet”.

Denna förändring i beskrivningen av den tredje uppgiften kan mycket väl förstås delvis mot bakgrund av den forskning om forskningsinformation som ackumulerades. Vi gör därför några axplock ur den.

FORSKNING OM FORSKNINGSinFORMATION

Forskningen kring forskningsinformation är betydande såväl i Sverige som internationellt trots att detta område inte uppmärksammas som en pedagogisk fråga i någon större utsträckning varken i Sverige eller i grannländerna. I maj 1990 ägnades emellertid en tvådagars nordisk konferens åt ”Kunskapsöverföring och kunskapsvård”. Denna konferens ordnades av en då nybildad förening, ”Forum för Kunskapsvård och Forskningsinformation” i samarbete med Dalarnas Forskningsråd i Falun och bidragen till konferensen publicerades i en antologi (Tydén 1990).

Ur den forskning av företrädesvis sociologiskt eller statsvetenskapligt ursprung som redovisades vid konferensen framträder en bild av forskningsinformation som en tämligen problematisk verksamhet i en rad avseenden.

En svensk veteran inom området är Rut Lönn (1990) som diskuterar resultaten av de studier som gjorts i Sverige kring forskningsanvändning inom det socialpolitiska fältet, inom byggsektorn och inom det medicinska fältet. Utifrån dessa studier, som naturligtvis uppvisar olikheter, men också gemensamma drag, framhåller Lönn:

”Gemensamt är att den instrumentella användningen av forskning i viss utsträckning går att belägga. Forskning används för att bygga under maktspel, motivera beslut och professionalisera arbetet. Sociala nätverk och personliga kontakter i övrigt är viktiga för förmedling av FoU-resultat. Intressenterna tar till sig FoU-resultat när de har behov av dem och när förmedlaren är trovärdig. Att välja de rätta förmedlarna och de rätta arenorna är viktigt för den som vill och skall sprida FoU-information.” (Lönn 1990, s 82)

Andra forskare som är representerade i samma antologi behandlar också den instrumentella användningen av forskningsresultat. Anne-Marie Støkken (1990) diskuterar i två olika bilder som utkristalliserat sig nämligen:

”Det ene er et bilde av å formidle `løsninger`. Det dreier seg om konkret eller instrumentell informasjon der det er relativt entydig hva som skal formidles. Målsettingen er å få budskapet overlevert. Kunnskapen får en slags varekarakter. Innpakning og form blir viktig. Både teknologiske fag og språkopplering kan tjene som eksempler.

Det andre bildet vektlegger formidling av perspektiver, nye infallsvinkler eller alternativ forståelse til et felt, framfor løsninger: Jeg oppfatter samfunnsvitenskapelig kunnskap langt på vei slik. I samfunnsvitenskapen har vi sjelden løsninger eller konkrete svar.

Formidling dreier seg da mer om å danne arenaer eller `møteplasser` for intellektuell høytanking eller synkronisering av perspektiver.”
(Støkken 1990, s 126)

I stort sett samma indelningsgrund framhåller Tuula Laaksovirta. Däremot gör hon inte någon artskillnad mellan samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig forskningsanvändning:

"Inom forskning om forskningen har man urskilt olika betydelse för användningen av vetenskapliga forskningsresultat. Å ena sidan dryftar man om en instrumental användning, en legitimering av beslutet med hjälp av resultaten, dvs legitimeringsanvändning och å andra sidan om en upplysningsanvändning. (Stolte – Heiskanen 1970, s 6) Enligt upplysningsmodellen löser den sambälleliga forskningen i sig själv inga problem i sambället. I stället ger den grunder för en intellektuell användningsutveckling, antaganden och inriktning samt även förallmänligande av resultat." (Laaksovirta 1990, s 192)

Laaksovirta tillägger längre fram att upplysningsmodellen inte skulle behöva begränsas till att endast gälla samhällsvetenskaplig kunskap. Inom läkarvetenskapens informationssektor är förmedlingen av hälsofostran ett exempel som borde granskas enligt upplysningsmodellen snarare än enligt en instrumentell användning, framhåller hon.

Synpunkten att förmedling av (samhälls)vetenskaplig kunskap borde innebära att öppna för nya lösningar, infallsvinklar eller perspektiv låter rimligt ur forskarens perspektiv. Att detta tyvärr i många fall är en illusion visar bland andra Kjell Nilsson och Sune Sunesson (1990).

Nilsson och Sunesson använder begreppet *användningssammanhang* på ett sätt som bygger bland annat på den österrikiska sociologen Helga Nowotny (1982). Genom forskarnas komplicerade utbytesrelation till den miljö som ger dem uppdrag blir kunskapen långt från värderingsfri. Nilsson och Sunesson sammanfattar:

"Denna 'kontext' eller 'miljö' är inte bara ett nät av sociala relationer i allmänhet, utan ett konfliktfält, där stater, organisationer, lärda samfund, ämbetsverk, privatföretag och andra vetenskapsmän alla uppträder. Konflikterna struktureras av sociala krafter och organiserade intressen. Detta 'användarsammanhang' bestämmer hur kunskap och begrepp kommer att förstås och användas." (Nilsson & Sunesson 1990, s 114)

De refererar också en undersökning av Tomas Brante som visar att forskare i en undersökning rörande kärnkraftsfrågan är medvetna om att motståndarna var påverkade av värderingar i sin forskning, medan de inte ansåg att de var det själva.

De förhärskande deskriptiva begreppen i användningsforskningen kritiserar av Sunesson och Nilsson som också själva undersökt (Nilsson & Sunesson 1988) hur forskningen används och varför. De kom i sin undersökning fram till att användningen av forskning är ännu mer kontextavhängig än vad som framgår av litteraturen. De fann till exempel att ett forskningsresultat kan användas på olika sätt i en kommun beroende på var i hierarkin användaren befinner sig. I Nilssons och Sunessons undersökning förekommer det att förvaltningschefer, förtroendemän och socialarbetare använder en och samma forskning på tre olika sätt.

I sina analyser identifierar de framför allt fyra olika inriktningar av hur forskningen användes. Den första linjen, som innebär att forskningen används som investering för politiska syften kallar Nilsson & Sunesson för *socialpolitisk investeringsstrategi*. Den andra som också tydligt kunde utläsas ur materialet var behovet av kontroll både över forskningen och den egna organisationen. Denna kallas således *kontrollstrategin*. Ytterligare två typer, som emellertid inte var lika vanligt förekommande var *personalpolitisk investeringsstrategi* samt vad de kallar resultatpolitisk strategi. Den senare skulle innebära ett utnyttjande av forskning och forskare för kortsiktiga kampanjer.

Syftet med att göra dessa undersökningar kring forskningens användning är att komma fram till en förklaring till hur användningen påverkar själva forskningen. Vad gäller den för forskningen mest produktiva strategin, den socialpolitiska, säger Sunesson att den:

”...stimulerar efterfrågan på forskning, och leder till organisering av kontaktnät mellan forskare och användare. I de fallen skyddar sig organisationerna inte genom ’buffertar’ utan genom att alliera sig med forskningen. Dessa allianser blir ett sätt att få kontroll över sin omgivning. På detta sätt blir båda de centrala investeringsstrategierna

makttekniker, metoder att koppla samman och isär kunskap och makt, och får därmed direkta konsekvenser för forskningen.” (Nilsson & Sunesson 1990, s 123)

Dessa allianser behöver emellertid inte innebära ett problem i sig. Vad som är ett problem är emellertid, att det för närvarande nästan bara finns *vissa* intressenter för forskningen. Det är *bara toppen av hierarkierna i samhället som utnyttjar forskningen* på detta sätt. På så sätt sker det en monopolisering av kontakter och kunskap som får betydande konsekvenser både för forskning och dess användning.

I en uppsats från NAVF:s utredningsinstitut (Norges Almenvitenskaplige Forskningsråd) redogör Karl Erik Brofoss för en undersökning som syftade till att kartlägga om forskningsresultat faktiskt används. Brofoss koncentrerar sig i denna uppsats på själva förmedlingskanalernas betydelse. Genom att ställa samman resultat från olika undersökningar kommer han fram till att den klart viktigaste förmedlingsformen är *direkt kontakt med forskarna själva* (Brofoss 1990, s 105). Däremot är det inte så självklart att kontakten med forskarna ökar sannolikheten för att forskningsrapporter läses. Brofoss framhåller också att läsning av skriftligt material inte tycks leda till att man använder forskningen (a a, s 104).

En annan konkret undersökning som pekar på liknande resultat redovisas av Ivar Söderlind och Lars Höglund (1990). Denna undersökning handlar om kontakter mellan forskning och praktik på miljö- och hälsoskyddsområdet. I en avslutande del där författarna tar upp möjliga åtgärder föreslår de, utöver diverse former av skriftlig information, fler kontakter mellan forskare och praktiker. Söderlind och Höglund trycker också på att det är viktigt i tolkning av olika resultat av informationsspridning att man tar i betraktande den sociala miljö som olika grupper befinner sig i. Ett sätt att börja bearbeta denna aspekt är att forskarna oftare ”reser ut till praktikerna” för att få inblick i hur verkligheten ute i kommunerna ser ut. Detta kan man uppnå genom att iaktta, samtala, diskutera, ge vägledning och hjälp att tyda forskningsresultat etc, framhåller Söderlind och Höglund.

Den modell som sedan länge använts för spridning av forskningsinformation har således, som ovanstående genomgång visar, redan för mer än ett decennium sedan börjat ifrågasättas från många håll. Den framåtsyftande diskussion som fanns fokuserade på det angelägna i att klarlägga förutsättningarna för ett möte på mer likvärdiga villkor mellan forskare och praktiker:

”Jag ser det som en angelägen forskningsuppgift att klarlägga karaktären på detta möte och under vilka och vems villkor det äger rum. Kunskaper om detta är nödvändiga för att mötet ska kunna utformas så, att det blir berikande för båda parter. Det finns i vårt samhälle en tendens att tillskriva vetenskaplig kunskap en högre dignitet än erfarenhetsbaserad kunskap. Förmedling av forskningsinformation riskerar därmed att bli en konfrontation, eller ensidig kulturell invasion, snarare än ett fruktbart utbyte. Detta försämrar forskningsinformationens effektivitet och strider dessutom mot våra demokratiska grundvärderingar.” (Nitsch 1990, s 90)

Denna syn är ett uttryck för att man tar människor på allvar och börjar fråga sig *vilken kunskap* det är som ska förmedlas *till vem* i vilket sammanhang, och kanske till och med *varför*? Först när dessa frågor fått ett tillfredsställande svar är det aktuellt att närmre gå in på *hur* själva förmedlingen ska gå till. Vad hela denna problematik handlar om är således i *djupaste mening pedagogiska frågor*.

En som intresserat sig för forskning om forskningsinformation utifrån ett pedagogiskt perspektiv är Thomas Tydén (1993, 1995, 1997). I en antologi från 1997 pekar Tydén på ett antal viktiga förändringar som han ser som drivkrafter för en ökad samverkan mellan vetenskapen och praktiken. De förändringar han nämner är en ökning av forskningsmedlen, en ökad marknadsorientering även i högskolesystemet, nya forskningsorganisationer och forskningsfinansiärer samt Sveriges medlemskap i EU. Annika Andrae Thelin beskriver i samma antologi hur Skolverket förändrat sina strategier för forskningsinformation (Andrae Thelin 1997). Hon påpekar i självkritisk anda att det är lätt att hamna i fällan att förespråka ett kommunikativt förhållningssätt men i praktiken fastna i ett instrumentellt beteende. I

de strategier som beskrivs ingår bland annat att skapa arenor, att möjliggöra möten och att utveckla nätverk.

SAMVERKAN MED DET OMGIVANDE SAMHÄLLET

Från och med 1997 gäller den ändring i högskolelagen som innebär att *"Högskolorna skall också samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet"*. Det nya med detta som Göran Brulin (1998) framhåller är uppmaningen till "interaktiv samverkan", alltså en ömsesidig påverkan, som pekar mot en ny form av kunskapsbildning – "kunskap som bildas genom samverkan med praktiker".

Brulin (1998) tecknar bilden av den svenska synen på samverkan där lagstiftning använts. Han pekar på att det skett mot bakgrund av att

"...den svenska högre utbildningen och forskningen, i internationell jämförelse, kan betraktas som väldigt teoribaserad och metodologiskt homogen. Staten står som huvudman för lejonparten av den högre utbildningen och forskningen och det är Humboldtuniversitetets ideal som gäller." (Brulin 1998, s 31)

Han skriver vidare:

"Fortfarande förmedlas en bild av verkligheten som en gång för alla given till studenterna. Dessa förväntas lära in den rätta uppfattningen om denna endimensionella verklighet." (a a, s 32)

Brulin pekar på att högskolan lär oss att se ned på praktisk verksamhet:

"Att den reflekterande praktikern – företagaren, läraren, sjuksköterskan m. fl – tillägnar sig och utvecklar sin professionalism, inte genom att applicera existerande teorier på konkreta situationer utan genom praktisk yrkesutövning, verkar ha undgått den högre utbildningen och forskningen" (a a, s 33)

Han beskriver också det svenska utbildningssystemet som präglad av tayloristiskt organisationstänkande, där undervisning ses som ”en teknisk kunskapsöverföring” och inläring uppfattas som ”mottagning, lagring och hantering av information”.

Brulin citerar Donald Schön (1983), som i inledningen till sin klassiska bok om den reflekterande praktikern skriver att han blivit övertygad om att universiteten inte ägnar sig åt att producera och sprida grundläggande kunskap i allmänhet. Istället är det för det mesta en speciell kunskapssyn de tar ställning för som gynnar ”*selective inattention to practical competence and professional artistry*”.

Det finns alltså, menar Brulin, inbyggda svårigheter med den tredje uppgiften i högskolesystemet som har stor förmåga ”att befästa den traditionella universitetskulturen”. Men det finns samtidigt starka krafter som verkar i riktning mot en förnyelse. Han understryker följande:

”Om den tredje uppgiften skulle tas på allvar av universiteten och högskolorna skulle det akademiska livet förändras i många avseenden. Men för att förändringen ska bli verklighet behöver de krafter som vill förändra universiteten och högskolorna så att samverkan med omgivningen får mer betydelse ha ett kraftfullt stöd.” (a a, s 35)

I den nyligen genomförda utredningen om villkoren för läran- det inom den högre utbildningen (d v s högskolan) föreslogs en ändring i högskolelagens skrivning om målen för högskoleut- bildningen (SOU 2001:13). Förslaget gick bland annat ut på en vidgning till att ”*utbildningen skall också utveckla studenternas för- måga... att kommunicera muntligt och skriftligt även med personer utan specialkunskaper*” inom det område som utbildningen gäller. I Prop 2001/02:15 om ”Den öppna högskolan” formuleras samma mål men nu som ”utbyta kunskaper” i stället för ”kom- municera muntligt och skriftligt”. Vi ser alltså här en viktig principiell förändring som ytterligare stärker förutsättningarna för högskolans arbete med den tredje uppgiften.

I den internationella litteraturen om universitetens roll i kunskapssamhället har på senare tid flera intressanta bidrag lämnats. Michael Gibbons et al (1994) beskriver i *"The New Production of Knowledge"* hur universiteten förändras i riktning mot mer interaktion med omgivningen. I en uppföljare till Helga Nowotny et al (2001) med titeln *"Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty"* besvaras dels en del kritik mot den förra boken och utvecklas deras diskussion om vad de pågående förändringarna innebär.

Deras huvudbudskap är att de pekar på fyra processer som nu är aktuella:

1. the co-evolution of science and society in a Mode-2 direction,
2. contextualisation,
3. the production of socially robust knowledge,
4. the construction or narratives of expertise och att de är sammanflätade (interrelated), "often in conflictual and controversial forms, in the agora" (Nowotny et al 2001, p 248).

Både samhället och vetenskapen förändras således enligt författarna. De blir mer komplexa, oförutsägbara, osäkra. De utvecklas mot det Nowotny et al kallar Mode-2, vilket för vetenskapens del betyder framväxten av öppnare system för kunskapsproduktion.

De blir både mer sammanflätade och ömsesidigt överskridande. Vetenskapen förändras, inte minst genom samhällets alltmer framträdande förmåga att tala tillbaka (speak back), d v s kommunikationen mellan vetenskapen förändras från att ha varit enkelriktad till att bli tvåvägs. Kontextualiseringen innebär framför allt att folk får ett större utrymme i vetenskapen. Det blir dels forskning om (eller kanske till och med tillsammans med) verkliga människor, dels lägger sig flera på olika sätt i forskningen. Det sker genom att det finns fler forskningsintressenter, allt fler forskarutbildade personer och en allt större bildad allmänhet som vetenskapen måste förhålla sig till.

Samma process "bringar vetenskapen bortom blott och bart tillförlitlig kunskap till produktionen av socialt mer robust kun-

skap” (vår översättning, s 246). Detta sker på torget (the agora) som är den plats där vetenskapen möter allmänheten och där den senare alltså kan tala tillbaka. Den socialt robusta kunskapen får sin karaktär i den kommunikation som sker mellan vetenskapen och samhället. Den kunskapen utmanas och prövas kontinuerligt. Allt detta ställer andra och utvidgade krav på vetenskapen och på forskarna. Det blir en mer komplex roll och behovet av samarbete mellan olika konstellationer av forskare (och andra experter) ökar.

Den socialt robusta kunskapen måste vara genomskinlig och deltagarorienterad. Det måste finnas en ömsesidighet, menar författarna, i hur allmänheten förstår hur vetenskapen fungerar och hur vetenskapen förstår hur allmänheten fungerar.

Nowotny et al framhåller alltså det dynamiska förhållandet mellan samhället och vetenskapen. Det blir ett närmare och mer interaktivt förhållande som förändrar vetenskapen ända in i dess kunskapsteoretiska kärna. En ny typ av vetenskap framträder som är med beroende av och känslig för sitt sammanhang.

Kerstin Vinterhed (1999) refererar till Nowotnys beskrivning av socialt robust kunskap så här. Det är en kunskap som *”måls fram genom mötet mellan forskare och allmänhet, kunskap som människor kan använda i sin vardag och lita på i sitt dagliga liv”*. Hon påpekar också att det som forskargruppen (Gibbons, Nowotny, Scott m fl) hävdar, nämligen vinsterna med en forskning i nära kontakt med det omgivande samhället, redan har uppmärksammats i den svenska högskolelagens skrivning om den s k tredje uppgiften.

Gerard Delanty (2000) med sin bok *”Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society”* är inne på delvis liknande tankegångar. Han hävdar att en ny roll och identitet för universiteten växer fram *”around the democratization of knowledge”* som äger rum när fler och fler aktörer deltar i den sociala konstruktionen av verkligheten. Den verkliga utmaningen för universiteten skriver han, ligger i att inta *”the space of the public sphere”* och att utnyttja den demokratiska potentialen i kun-

skapens förändring. Men detta innebär att den vetenskapliga gemenskapen måste inbegripa även vardagskunskap i sin verksamhet och även (självkritiskt) begrunda relationen mellan olika vetenskapsgrenar. Poängen är enligt Delanty att göra universitetet till ett säte för offentlig debatt och ett slags kopplingsstation för ett utbyte och en diskussion av olika slag av kunskaper.

Universitetets centrala uppgift på 2000-talet är alltså, menar Delanty, att bli en nyckelaktör inom den offentliga sfären och därigenom verka för kunskapens demokratisering. Hans vision av universitetet är att de ska vara sätet för ”*reflexively constituted knowledge*”. Det handlar om det han kallar en reflexiv kommunikation om kunskap, där så många röster som möjligt deltar i skapandet av kunskap.

Det kritiska kunskapsarbetets kärna och villkor

Om både skola/utbildning och högskolan och dess forskning kan uppvisa så tvivelaktiga sidor som beskrivits ovan, kan de då ha någon nytta av varandra? Ja, kanske – om en ny och öppen situation skapas och om det bästa från ömse sidor används. En ifrågasättande och kritiskt granskande verksamhet kan förekomma inom t ex den form som forskningscirkeln erbjuder. Men det gäller att medvetet motverka de olika tendenser till uppstyckning och isolering av kunskaper som ovan nämnts.

Det tycks finnas en grundläggande, generell pedagogisk princip för hur ska man bryta hemmablindhet och inskränkthet, en generell princip som handlar om att ha tillgång till mer än bara ett perspektiv på någonting. Två eller flera perspektiv ger en helt annan typ av djup i förståelsen. Det är som seendet med ett eller två ögon, eller som trianguleringsprincipen vid vetenskapliga undersökningar. En viktig poäng med forskningscirkel är att de bygger på just denna princip, att bryta hemmablindheten genom ett annat perspektiv. Det gäller förstås både forskare och praktiker som har nytta av den andra sidans perspektiv för att se djupare.

Den verkligt intressanta utmaningen i att överväga förutsättningarna för användning av forskningscirkel i skolan ligger i att kopplingen mellan högskola och skola ställer frågan om det som är gemensamt för båda parter i fokus, nämligen det som skulle kunna kallas kunskapsarbete. I båda verksamheterna är det kunskaper som man arbetar med. I högskolan är det visserligen delvis produktionen av kunskaper i form av forskningsresultat som betonas mer. Och i skolan är det tillägandet av kunskaper som framhålls. Men i båda fallen handlar det om utbildning där det i måldokument understryks att det är ett kritiskt förhållningssätt till kunskaperna (hos eleven eller studenten) som ska uppmuntras och att det gäller att utveckla det kritiska och självständiga tänkandet. Det borde därför i båda verksamheterna finnas ett intresse av att undersöka detta kritiska kunskapsarbets kärna och villkor.

Vi menar att väsentliga delar av detta kan belysas i forskningscirklar och i förståelsen av vad forskningscirklar kan åstadkomma. Forskningscirklar handlar om kunskapsmöten och arbetet med att utveckla en gemensam kunskap och har dessutom visat sig ovanligt fruktbara i många sammanhang. De ligger därför i kunskapsarbetets kärna.

En poäng med forskningscirklar är att de ger möjligheter till att tillsammans skapa överblick, att vidga perspektiven och att sätta in frågeställningar i större sammanhang. Vad som behövs är en öppen och kritisk hållning till de allmänna föreställningar och traditioner som vi är omgivna av. Ambitionen i forskningscirklar är att komma bakom de framträdelseformer som vi också själva är en del av och som vi behöver granska kritiskt och reflektera djupt över för att se igenom. Det innefattar kritisk granskning av både de erfarenheter som deltagarna har och den forskning som används.

Mycket sådant arbete kan ske och har skett i forskningscirklar. Samtidigt har vi kunnat se att många som tar till sig idén gör det mer utifrån den humanistiska och, som de uppfattar det, den djupt mänskliga och demokratiska potentialen. Det är en bra, men inte tillräcklig utgångspunkt, för det gäller även att öka kunskapen om hur de strukturer som vi lever i reproduceras, och i förlängningen utmana dem.

Vi behöver alltså vidga sammanhangen och diskutera värdemässiga och teoretiska grunder för forskningscirkeln, för att därigenom också belysa en central problematik som är av stort intresse för både skola och högskola.

DEL IV: Det kritiska kunskaps- arbetets kärna

Vi har efter vår granskning i flera steg av forskningscirkelns potential kommit fram till att den kan betraktas som ett exempel på ett kritiskt kunskapsarbete med demokratiska utgångspunkter. Här vill vi ytterligare fördjupa diskussionen av vad detta innebär genom att än en gång vidga perspektivet. Vi har alltså sökt efter utgångspunkter som ytterligare förtydligar och utvecklar de teoretiska och värdemässiga grunderna för forskningscirkeln.

Ett antal sådana utgångspunkter redovisar vi först nedan. Med dessa som bas skisserar vi sedan några förutsättningar för ett kritiskt kunskapsarbete. I en demokratisk pedagogik är detta kritiska kunskapsarbete centralt tillsammans med en demokratisk kunskaps- och människosyn. Härigenom har vi således bäddat för att formulera några viktiga grunder för den demokratiska pedagogikens teori.

Några teoretiska och värdemässiga utgångspunkter för forskningscirkel

När vi i denna bok presenterat och analyserat forskningscirkel har vi naturligtvis gjort det utifrån det vi själva under åren samlat på oss av vetande av en mängd skilda slag. Inte minst är vi färgade av forskningslitteratur inom olika delar av samhällsvetenskapen och särskilt inom pedagogiken. Det är inte möjligt och säkerligen heller inte ens önskvärt att ge utrymme åt tillnärmelsevis hela den bredd av tanketraditioner och teorier som vi tidigare arbetat med och som påverkat vår framställning. Däremot ser vi det som viktigt att lyfta fram några av de förgrundsgestalter som vi nu under arbetets gång åter läst och funnit betydelsefulla för hur vi ser på det som kan ske i en forskningscirkel. Intressant är att se hur det vi här tar fram också har

vidareutvecklats under senare år och att forskningscirkeln på så sätt kan sägas passa väl in i en pågående utveckling av pedagogiska teoretiska diskussioner. Vi väljer att här behandla sinsemellan så olika pedagogiska företrädare som Paulo Freire, Albert Bandura och Jerome Bruner. De representerar vitt skilda forskningstraditioner och inriktningar inom den vetenskapliga pedagogiken i vid bemärkelse. Trots detta ger de uttryck för djupa insikter som har gemensamma drag.

Gemensamt för dessa teoretiker är att de i allra högsta grad tar *tesen om alla människors i grunden lika värde* på allvar. Utgångspunkterna är att människor kan lära oerhört mycket mer, att alla har en stor outnyttjad potential att arbeta med och att det i ett samhälle som vårt förekommer ett enormt slöseri med såväl mänskliga som andra typer av resurser. En annan gemensam utgångspunkt är insikten att *pedagogik aldrig kan vara neutral*, utan alltid används i ett speciellt syfte. Att förtiga detta är att gå det etablerade samhällets, förtryckares, de besuttnas ärenden.

Gemensamt är också deras ställningstagande att *teorier om pedagogiska processer aldrig kan skiljas från samhällliga sammanhang* utan måste prövas på nytt när förhållanden ändras.

Utgångspunkter från Paulo Freire

I början av 2000-talet är det intressant och roligt att se vilken betydelse Paulo Freires arbete och texter åter fått. Framför allt är det inom vuxenpedagogik och inom feminism som hans tankar återkommer i en ökad omfattning. Vilken betydelse Freires konkreta exempel haft i Sverige var för nästan 20 år sedan en omdebatterad fråga. Staffan Selander hävdade till exempel i sin avhandling att "Freires praktiska pedagogik var alltför begränsad för att kunna omsättas till undervisning inom det svenska utbildningssystemets ram" (Selander 1984, s 161). Selander analyserade då en mycket begränsad del av inflytandet från Freire och missade väsentliga sammanhang där han faktiskt fortfarande har betydelse. Detta faktum påpekades för övrigt både av Kallós & Rodhe (1984) och Jan-Erik Perneman (1985). Dessa forskare

bemötte Selanders avhandling med att ingående beskriva vilken betydelse Freire haft framför allt i vuxenundervisningssammanhang, såväl i Sverige som i andra länder. Jan-Erik Perneman som också skrivit en avhandling om Freire och hans arbete (Perneman 1977) hade så länge Freire var i livet fortsatta kontakter. Så sent som våren 1990 arrangerades det till och med en konferens i Kungälv där Freire deltog. Detta visar att de idéer som brukats, och även till vissa delar missbrukats, under 20 år trots allt fortfarande levde inom vissa kretsar i Sverige, och då framför allt inom vuxenutbildningen. I dag, några år efter hans bortgång, är det nya skrifter och nya sammanhang som åter tar upp Freires tankegångar och verksamhet. Inte minst är det hans senare böcker om skola och utbildning som är synliga (Freire 1993, 1998), liksom flitigt förekommande böcker om Freire och allt mer referenser i feministiska sammanhang.

En av förgrundsgestalterna inom vuxenutbildning, Peter Jarvis, har 2001 redigerat en bok om det tjugonde århundradets tänkare kring vuxenpedagogik. Han skriver själv i det avslutande kapitlet med rubriken "*Theorists of adult education and social change*" om Freire. Bland annat konstaterar han att det är alldeles klart att Freire intresserade sig för skapandet av en bättre värld och för människors utveckling och frigörelse och att han såg utbildning som ett medel genom vilket individer kunde tillägna sig tillit som autentiska människor snarare än att få kunskapen överförd till den lärande från läraren (Jarvis 2001, s 262-263).

Jarvis skriver att för Freire är "the teaching and learning transaction" en dialog mellan dem som är deltagare i processen, det är en mänsklig relation där det vanliga förhållandet mellan lärare och elev förändras så att båda delvis tar den andres roll (a a, s 265). Jarvis själv kallar dessa grundmodeller, där den senare förekommer allmänt inom vuxenutbildning, för *Utbildning uppifrån* respektive *Utbildning av likar*.

I *Pedagogy of Freedom* från 1998 kritiserar Freire orubbligt "*the so-called democracy of a Western society that kills, beats, destroys property and practises all forms of discrimination*", påpekar Jarvis. Freire använder uttrycket "absurd arrogance" för det sätt på vil-

ket den vita överhögheten framställer sig för världen som demokrati.

Alla ser inte att Freires ansats är användbar i västvärlden, men många inom vuxenutbildning gör det, menar Jarvis, bl a i England. Hans teori om undervisning och inläring ligger enligt Jarvis "at the heart of much adult education theory". Det är det speciella sammanhanget och kopplingen till en förändringsteori med radikala politiska implikationer "as well as human ones" som har "caused some educators unease". Det finns många som har liknande tekniker för undervisning som Freire men hans teoretiska bidrag bygger på en sådan mångfald av perspektiv. Enligt honom är Freires bidrag viktigast inom vuxenutbildningens sociologi, politik och filosofi/teologi.

I en annan bok från 2000 skriver en grupp på fyra vuxenutbildare om *Freirian Pedagogy, Praxis and Possibilities: Projects for the New Millennium* (Steiner et al 2000). I förordet skriver Mark Krank och Stanley Steiner om hur de träffades och hur deras samtal fortsatte och att det blev uppenbart att "*many of our colleagues had a similar need to engage in a level of dialogue that was missing from traditional, pedantic academic discussions*".

De framhåller att i Freires pedagogik innebär ontologisk kallelse att människan blir ett subjekt som agerar i och förändrar världen för att bli "more fully human". Krank och Steiner understryker att kritisk pedagogik (critical pedagogy) inte ger någon möjlighet för en neutral "educational process".

Att försöka skriva om eller citera lösryckta delar av Freires sätt att uttrycka "den stora mänskliga uppgiften för de förtryckta" (Freire 1974, s 39) känns på ett sätt som ett helgerån. Freires djupa bildning i kombination med hans sociala patos låter sig inte sammanfattas på några sidor utan att berövas en stor del av betydelsen. Freires texter är en läsupplevelse för alla som på ett ärligt sätt intresserar sig för pedagogiska frågor. I detta sammanhang pekar vi framför allt på några av de utgångspunkter som rör förhållningssättet mellan deltagarna i en forskningscirkel. I det perspektivet är naturligtvis inte heller Freires idébak-

grund oväsentlig. I Sten Rodhes förord till den första till svenska översatta boken av Freire, *Pedagogik för förtryckta* (Freire 1972) framhålls Sartre och Mounier, Erich Fromm och Louis Althusser, Ortega y Gasset och Mao, Martin Luther King och Ché Guevara, Unamuno och Marcuse, Hegel, Marx, Lenin, Lukács m fl, dvs en existentialistisk och marxistisk grund.

Eftersom det, delvis i Sverige men framför allt i andra länder där Freires böcker kommit ut, skrivits och uttolkats så mycket kring Freires texter finns det också flera sätt att sammanfatta idéerna på. I förordet till den tyska upplagan av *Pedagogik för förtryckta* har Ernst Lange (som Sten Rodhe hänvisar till i den svenska upplagan) sammanfattat Freires grundtankar och vi lånar här två rubriker som vi finner relevanta. Det handlar om ”tystnadens kultur” och om att undervisning aldrig är neutral. Vi tar vi också särskilt upp dialogen och Freires synpunkter på skolan och lärarens arbete samt avslutar med att diskutera vilken relevans Freires pedagogiska tänkande har idag.

TYSTNADENS KULTUR

Med tystnadens kultur menar Freire den tystnad som uppkommit till följd av ett förtryck vars viktigaste instrument är den obligatoriska skolan:

”Det viktigaste instrumentet för denna ‘kulturella invasion’, denna ockupation av de förtrycktas medvetande med förtryckarnas myter, är undervisning: det institutionella undervisningsväsendets likaväl som de informella inlärningsprocesserna, som ständigt kommer till stånd i våldets och ångestens atmosfär.” (Freire 1972, s 13)

Här syftar Freire i första hand på situationen i tredje världen. Att skolan i gemen och andra ”bundna pedagogiska enheter” i vår typ av samhällen har samma funktion fast på ett betydligt mera dolt och subtilt sätt torde emellertid vara tillräckligt klarlagt i dagens läge (se kapitel 3). Goda idéer och visioner stupar på praktikens inneboende motsättningar. Frigörande, deltagarstyrd, medvetandegörande och så vidare är honnörsord som

bleknar bort i den konkreta verksamheten oberoende av den goda viljan hos de inblandade. Freire visar också att en stor del av västerlandets människor måste anses inneslutna i ”tystnadens kultur” genom att beskriva vad tystnadens kultur och anpassning betyder i ett ”modernt samhälle”:

”Kanske är den moderna människans största tragedi, att hon domineras av dessa myters kraft och att hon manipuleras av organiserad reklam, ideologisk och annan. Gradvis, utan att ens uppfatta förlusten, förlorar hon sin förmåga att välja; hon utesluts ur beslutens omkrets.” (Freire 1974, s 47)

För att motverka tystnadens kultur krävs med Freires termer ett *avmystifierande arbete*. Detta innebär i första hand ett fördömande av de strukturer som hindrar människor att vara delaktiga i beslut som rör deras eget liv. Detta är i sanning ingen enkel uppgift utan måste kopplas till en *vetenskaplig kritik av verkligheten* som inte ”tillverkats” av vetenskapsmän utan *utvecklats i samarbete mellan vetenskapsmän och praktiker*. En konsekvens av denna kunskapssyn är då också att vetenskaplig kunskap inte bara kan överföras. Om den gör det blir också denna till ideologisk myt även om den överförs med syftet att befria människor.

Ett problem i det hela som Freire uppmärksammar är att många ”vetenskapare” har en mycket begränsad, och därmed också felaktig bild av verkligheten, vilket är en följd av strukturella förhållanden. För att våra dagars högt teknologiserade samhällen ska fungera krävs en rad specialister som arbetar inom klart avgränsade områden. Dessa områden utvecklas till att bli ”specialismer” som degenererar till att utveckla en slags mytskapande irrationalism, vilket motverkar en vetenskaplig kunskap med perspektiv (jfr Mott Green i del III). Specialister i sig är naturligtvis inte av ondo, men de sammanhang inom vilka de formas begränsar möjligheterna till klarsyn:

”Till skillnad från specialiteter, vilka vi inte är emot, begränsar specialismer i kunskapsområdet på ett sådant sätt att de så kallade ‘specialisterna’ blir allmänt oförmögna att tänka. Eftersom de förlorat visio-

nen av den helhet, av vilken deras specialitet bara är en dimension, kan de inte tänka rätt ens i sitt specialområde.” (A a, s 86)

Detta innebär att ett samarbete och en konfrontation med människor i praktisk verksamhet kan betyda ett ifrågasättande av det ”vetenskapliga” perspektivet och/eller angreppssättet. I bästa fall kan det innebära en omorientering och nytt kunskapsökande. Det är därmed inte sagt att det som upplevs i ”den konkreta verkligheten” i sig handlar om perspektiv och förståelse. Däremot kan man genom samarbetet utveckla ett kritiskt sätt att se på verkligheten. Freire framhåller att det klagörande arbetssättet innebär att träna människor till att kontinuerligt omvärdera, att analysera ”fynd”, att använda vetenskapliga metoder och processer och att se sig själva i ett dialektiskt förhållande till sin sociala verklighet. Genom att utveckla ett sådant arbetssätt skulle en utbildning kunna hjälpa människor att inta en alltmer kritisk attityd gentemot världen och på så sätt förändra den.

UNDERVISNING ÄR ALDRIG NEUTRAL

Genom detta kritiska granskande utvecklas och uppmuntras naturligtvis också en motsättning mellan bestående maktförhållanden och de människor som är utnyttjade. Detta leder oss in på den andra punkten i nämnda sammanfattning, nämligen att: undervisning aldrig är neutral. Lange uttrycker detta förhållande med att säga att undervisning antingen är ett instrument för människans frigörelse eller för dess tämjande. Det är däremot inte alls pedagogiken i sig som är uppviglande eller revolterande. En frigörande pedagogik handlar således inte på något sätt om propaganda eller slagordsinläring, dvs inte om att programmera utan om att problematisera:

”Lärostoffet är elevens livssituation och hans erfarenhet av denna situation, hans medvetande med alla dess motsättningar, hans egna ord, värderingar, omdömen och fördomar.” (Lange i Freire 1974, s 15)

”Ju riktigare människor förstår verkliga orsakssammanhang, desto mer kritisk kommer deras förståelse av verkligheten att bli.” (Freire 1975, s 86)

Om en undervisning bidrar till att skapa medvetenhet så är det alltså en följd av en förståelse av verkligheten. Det blir sedan politikernas uppgift att se till att det går att använda denna medvetenhet på ett riktigt sätt. En frihetens pedagogik kan vara till hjälp i en folklig politik, eftersom medvetandegörandet gör det möjligt att förstå hur de sociala strukturerna används som dominansens och våldets instrument. Det är emellertid inte pedagogens (eller i vårt fall forskarens) uppgift att orientera detta medvetandegörande i en specifik politisk riktning. Gränserna för hur långt pedagogiken når sätts i stället av styrkan hos de politiska (och/eller fackliga) organisationer som företräder ”de medvetandegjorda”.

Freire uttrycker en människosyn som borde vara vägledande även i en pedagogik i vårt samhälle. Han konstaterar bland annat följande:

”Vår pedagogik kan inte klara sig utan en vision av människan och världen. Den formulerar en vetenskaplig, humanistisk uppfattning som finner sitt uttryck i dialogisk praxis i vilken lärarna och eleverna tillsammans, i handlingen att analysera en avhumaniserande verklighet, fördömer den, medan de förkunnar dess förändring för att befria människan.

Av just denna anledning är fördömande och förkunnande i denna utopiska pedagogik inte menade att vara tomma ord, utan ett historiskt engagemang.” (Freire 1974, s 49)

I detta förhållningssätt finns en hel del som vi kan ta med oss åtminstone som ledstjärnor i arbetet inom forskningscirklar. Ett varningens ord utfärdas dock också, via Sten Rodhe i förordet till *Pedagogik för förtryckta*, för att arbeta för ”reformistiska palliativ, som bara förlänger förtrycket” (s 11). Vad det handlar om är i stället att arbeta kritiskt och att genom kritisk reflektion, förenad med handling själv finna sin väg just i den historiska situation där man befinner sig.

I en intervju från början av 1990-talet formulerar Freire pedagogikens politiska karaktär så här:

"Every pedagogical project is political and filled with ideology. The issue is to determine in whose favor or against whom educational politics, which is a necessary component of education, is constructed.

.....

The fundamental issue is politics. It has to do with which content gets taught, to whom, and how it gets to be taught. It has to do with what kind of participation students, parents, teachers, and grassroots movements have in the discussion around the organization of content (curriculum design)." (Freire 1993, s 40)

Freire tar också upp vår skyldighet som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det enda sättet att fullfölja denna skyldighet är att ha en kritisk medvetenhet om vårt sociala och politiska ansvar som civil society att inte överta statens roll och låta den sova ostörd, utan:

"... to learn to mobilize and organize so that we can better supervise the state as it fulfills or fails to fulfill its constitutional duty." (s 11)

Vidare kommenterar han den nu så vanliga argumentationen om att ideologierna är borta och framhåller att så länge det finns högerkrafter kan man inte falla för sådana argument. Att tro att man kan handla efter enbart administrativa och inte politiskt ideologiska aspekter är anmärkningsvärt. Att hänföra skillnader mellan rika och fattiga till – olika människor, olika sätt att vara, olika preferenser och drömmar, olika kulturer och olika sätt att tänka, agera, värdera och att tala – innebär, enligt Freire, att förneka eller ignorera att allt detta har att göra med politiska val med ideologiska förtecken. Han fortsätter:

"The more the left allows itself to dance to this tune, the less pedagogically it is acting and the less it contributes to the development of critical citizenship." (s 14)

DIALOGEN

Om man nu kan se forskningscirkeln som ett pedagogiskt forum där det i bästa fall kan uppstå någon form av äkta dialog, utbyte av och utveckling av nya kunskaper och ifrågasättande av forskarnas och kanske i ännu högre utsträckning arbetsgivarnas kunskapsmonopol finns det också mycket att hämta från Freire. Till skillnad från den kontrollfunktion som t ex personalutbildning ofta innebär kan en facklig strategi för förändring utgöra en motpol. Freire framhåller nämligen, med hänvisning till Simone de Beauvoir, att:

"I sanning, förtryckarnas intressen ligger i att 'förändra de förtrycktas medvetenhet', inte den situation som förtrycker dem." (Freire 1972, s 73)

Freire påvisar också vägen för forskarna att uppnå en annan kunskapssyn än den inom vetenskapen gängse. Det är då en nödvändighet för forskarna att få andra impulser än de inomvetenskapliga. Äkta tänkande, tänkande som bryr sig om verkligheten, äger nämligen inte rum i elfenbenstornets isolering, utan uppnås enbart genom kommunikation.

En viktig ingrediens i Freires alla verk är dialogen som han definierar som ett möte mellan människor, vilket är förmedlat av världen, för att de gemensamt ska kunna benämna den. En dialog kan således inte uppstå mellan sådana som vill benämna världen och sådana som är emot detta benämmande – mellan sådana som nekar andra rätten att tala och sådana som nekas denna rätt. Dialog i Freires betydelse kan med andra ord inte uppstå om parterna (eller en av dem) saknar ödmjukhet. För forskarens syn på sig själv och sin egen kunskap betyder det:

"Hur kan jag diskutera, om jag anser mig själv vara medlem av innegruppen 'rena' människor, ägare av sanning och kunskap, för vilka alla utomstående är 'de där människorna' eller 'den smutsiga pöbeln'?" (a a, s 92)

Dialogen kräver vidare en stark tro på människan, en tro som samtidigt är realistisk utifrån rådande förhållanden, men för den skull inte glömmer visionen:

”Tro på människan’ är ett krav a priori för dialog; för den ‘dialogiska människan’ är kritisk och vet att, fastän det ligger i människans makt att skapa och förändra, så är människan i en konkret situation av alienation korrumpierad genom användandet av denna makt. Hennes tro på människan förintas emellertid inte därigenom, utan denna möjlighet träffar henne som en utmaning som hon måste besvara. Hon är övertygad om att makten att skapa och förändra kommer att återfödas även när den korrumpierats i konkreta situationer. Denna återfödelse kan inträffa – inte utan vidare, utan i och genom kampen för frihet – där slavarbete ersätts av emanciperat arbete, som ger krydda åt livet. Utan denna tro på människan är dialogen en fara, som ofrånkomligt urartar till paternalistisk manipulation.” (a a, s 92)

Utöver detta nämner Freire som förutsättning för äkta dialog förekomsten av hopp och kritiskt tänkande. Utan hopp slutar man i hopplöshet utmärkt av världsförnekelse och världsflykt. Det kritiska tänkandet är kopplat till handling. För den kritiske är en fortsatt förändring av verkligheten den viktigaste förutsättningen för en humanisering av människan.

Det första brevet i Freires postumt utgivna bok (1998) handlar om livslång nyfikenhet, om hur det är nödvändigt och möjligt, även som lärare, att fortsätta att vara nyfiken. Det finns ingen utläring utan inläring säger Freire, och menar då även hos en och samma person. Lärares inläring finns när lärarna är ödmjuka och öppna och ständigt tänker om i fråga om vad som lärs ut och förändrar sina positioner:

”Their learning lies in their seeking to become involved in their students’ curiosity and in the paths and streams it takes them through.” (Freire 1998, s 17)

Sedan framhåller han att det naturligtvis inte betyder att man kan vara lärare utan att ha en kompetens för det. Det ger inte

personer licens att undervisa i något de inte vet. Här kan vi jämföra med vårt ställningstagande att ledare i en forskningscirkel ska vara en forskare. I det fallet betyder det ju än mer att forska tillsammans, vilket i sig kräver en kompetens. Däremot kan innehållet delvis vara okänt, vilket ju är en av poängerna.

Fortsättningsvis skriver Freire om vad det innebär att studera. Att det är en kritisk, kreativ, återskapande aktivitet. Det spelar ingen roll om innehållet är föreslaget av skolan eller om man startar från en kritisk reflektion om en samhällsföreteelse som sedan leder till läsning av en text, funnen av egen nyfikenhet eller föreslagen av andra. Det kritiska förhållningssättet innebär alltid att inte göra artskillnad mellan vardagskunskap och mer systematisk sådan, utan att söka synteser av motsättningar (s 18). Att studera innebär alltid att läsa, även om det inte får reduceras till det. Att studera är en intellektuellt svår och utmanande aktivitet, men som ger tillfredsställelse. Ingen studerar autentiskt som inte intar en kritiskt nyfiken position, en upptäckarposition:

*”It is a creative experience around **comprehension**, comprehension and communication. And the experience of comprehension will be all the deeper if we can bring together, rather than dichotomizing, the concepts emerging from the school experience and those resulting from the day-to day world.”* (a a, s 19)

Det handlar om att lätt kunna vandra mellan den upplevda erfarenhet (sensory experience) som utmärker vardagen och till den generalisering som är skolans. Att studera kritiskt förutsätter också kritisk undervisning!

Längre fram i texten återkommer han till betydelsen av nyfikenhet. Hur kan vi distansera oss från vår praktik så att vi kan bli epistemologiskt nyfikna för att sedan förstå vår praktik och dess orsaker (s 77). För att kunna förstå och utvecklas som utbildare är det nödvändigt med ständig fortbildning:

”We must reflect on the influence that our economic difficulties exert over us, on how they can get in the way of our capacity to learn, even

*though they lack the power to **stupidify** us. The theoretical, preparatory context can never be transformed into a context of pure doing, as is sometimes believed. It is, on the contrary, the context of tasks, of praxis, that is of practice and of theory.”* (s 79)

TANKAR OM FÖRÄNDRINGAR AV SKOLAN

I detta sammanhang, när vi söker efter forskningscirkelars relevans i skolan, kan det vara på sin plats att också föra fram Freires planer kring skolans förändring och fortbildning av lärare. *Pedagogy of the city* (Freire 1993), är en bok byggd på intervjuer av Freire, gjorda av olika personer under hans tid som skolborgarråd i São Paulo.

I förordet sammanfattas en plan av Freire för skolans omformande. Han framhåller där vikten av att skolan respekterar elevernas *”ways of being”*. Ett sätt att bidra till detta kan vara att förändra skolorna till kreativitetscentra där både undervisning och inläring sker med glädje och utan betygshets och prestationshysteri. Ett helt nytt system för värdering som passar för eleverna och deras livserfarenheter blir då nödvändigt liksom en ständigt pågående vidareutbildning för lärarna som baseras på reflektion kring praktiken. Reynolds beskriver det så här:

”A new pedagogy where students and their life experiences are the curriculum in constant interaction with teachers who can help them question and explore who they are and what has gone before. (s 11, förord av Reynolds)

Boken fokuserar på Brasiliens skolsystem och på de svårigheter och utmaningar som möter Freire i hans roll som skolborgarråd. I huvudsak vänder den sig till lärare, men det finns också generella lärdomar. På sid 20, när Freire beskrivit situationen i den brasilianska skolan slutar han med orden:

”Let’s learn while teaching one another.”

En viktig aspekt är utbildning och fortbildning av lärare. Där lägger Freire stor vikt vid praktiken och säger:

"The dialogue will take place around the practice of teachers. Teachers will talk about their problems, their difficulties and, in the reflection on the practice they speak about, there will emerge a theory that informs practice." (s 34)

I ytterligare en intervju tas frågan upp om utbildningens roll i ett högteknologiskt samhälle och dess möjligheter att bidra till att bygga ett solidariskt samhälle. Freire betonar då vikten av att vara integrerad i sin tid, men i betydelsen av att förstå historien och dess lärdomar för framtiden. Framtiden är inte predestinerad, utan något som ständigt skapas, också genom det nutida:

"The future is something that is constantly taking place, and this constantly 'taking place' means that the future only exists to the extent that we change the present. It is by changing the present that we build the future; therefore history is possibility, not determinism." (s 84)

Samtidigt som han därför vill uppmuntra lärare att förstå historien och därmed utbildning som möjligheter visar han att det inte är så enkelt eftersom utbildning definitivt har sina gränser, ideologiskt, ekonomiskt, socialt politiskt och kulturellt. Ändå är det i detta sammanhang som nyckeln till förändring av människans möjligheter finns.

I detta sammanhang nämner han också *George Snyders*, en fransk pedagog, socialist och Marxist, som bl a skrivt boken: *La Joie à l'école*, Joy in school, som är en hymn för glädje och lekfullhet men inte desto mindre seriös. Freire beskriver sin skola:

"The task of liberty, the task of liberation, the history as possibility, the understanding of the conscious and sensual body, full of life, necessarily demands a pedagogy of contentment." (s 88)

Även Freire talar om den dolda läroplanen:

"The most hidden aspects of the hidden curriculum are found, permit me to reiterate, in the social, historical, cultural and class-based experiences of the society of which teachers are a part." (s 120)

Men han ger också tröst i svårigheterna:

"In truth, one of our political tasks that we need to assume is to make viable the dreams that appear impossible. In other words, we need to diminish the distance between the dream and its materialization. You, I and countless numbers of educators know that education is not the key to the transformation of the world, but we also know that the transformation of the world is an educational task in itself." (s 123)

Han framhåller följande när det gäller lärarens uppgift:

"The teaching task is above all a professional task that requires constant intellectual rigor and the stimulation of epistemological curiosity, of the capacity to love, of creativity, of scientific competence and the rejection of scientific reductionism. The teaching task also requires the capacity to fight for freedom, without which the teaching task becomes meaningless." (Freire 1998, s 4)

KUNSKAPENS NATUR

Mycket av vad Freire skrivit handlar om kunskapens natur:

*"As to the question of what knowledge really is, the first statement to be made is that knowing is a social process, whose individual dimension, however, cannot be forgotten or even devalued. The process of knowing involves the whole conscious self, feelings, emotions, memory, affects, an epistemologically curious mind, focused on the object, equally involves other thinking subjects, that is, others also capable of knowing and curious. This simply means that the relationship called **thinking** is not enclosed in a relationship **thinking subject-knowable object** because it extends to other thinking subjects." (Freire 1993, s 92)*

Vad Freire, kanske av helt naturliga skäl, inte alls berör, är de svårigheter vi sett med högre utbildade som är så fast i ideologin. Att bemöta dem med en kritisk läsning och ett ifrågasättande kräver andra förhållningssätt än de som han tar upp i sina brev. När ideologiapparater av olika slag ”lyckats” så väl med sina impregneringsmetoder krävs styrka och mycket motkunskap för att kunna ifrågasätta och skaka om.

I samtal om Freires egen utveckling genom åren fokuserar han förhållandet teori/praktik. Bland annat betonar han svårigheterna att inte fastna i dikotomier där det är risk att förlora sig själv och hindra en förståelse av världen. I stället handlar det om att söka kombinationerna:

”Theory–practice, popular knowledge–scientific knowledge, manual work–intellectual work, culture–nature, consciousness–world, reading the word–reading the world are some of the ”undichotomizables” that we usually separate in a formal and mechanical manner. Let’s consider dichotomy to which I made reference earlier: theory–practice. For me there is no way to overestimate or underestimate one or the other. There is no way to reduce one to another. One implies the other, in a necessary dialectical and contradictory relationship.

.....

But, without practice theory runs the risk of wasting time, of diminishing its own validity as well as the possibility of remaking itself. In the final analyses, theory and practice, in their relationships, become mutually necessary as they complement each other. In this sense, there is always built into practice, a certain hidden theory, as there is, in a theoretical project not born from a concrete practice, a future practice that will evaluate the theoretical hypothesis.” (S 101-102)

Han fortsätter med att understryka att utmaningen ligger i att tänka på praktik som en teoretisk uppgift eller en teoretisk praktik:

”Therefore, to think about my experience as practice inserted in a social practice is serious and indispensable work. What is regrettable, I repeat, is to separate mechanically the world of practice and the world of theory. To think that theoretical practice can only take place in the

pure universe of academia dislodged from the concrete reality outside academia is to commit a mistake as fatal as negating the importance of the serious efforts in academia.

In reality, without theory we lose ourselves in the middle of the road. But, on the other hand, without practice, we lose ourselves in the air. It is only through the contradictory, dialectical relationship of practice and theory that we can find ourselves and, if we lose ourselves sometimes, we will find ourselves again in the end.” (s 132)

I fråga om forskares, eller specialisters möjligheter formulerar han sig på följande sätt (jfr PAR):

”I do not want to deny the possibility that a specialist outside the context where the practice took place or is taking place can participate in an evaluation team with positive results. The specialists ‘effectiveness’ however, will depend on their capacity to open up to the soul of the culture where the experience took place or is taking place. It can never be solely dependent upon the specialist’s ability to learn about the rationality of the experience through multiple means. To open up to the culture’s soul is to allow one to become wet, to become soaked in the cultural and historical waters of those individuals who are involved in the experience.” (s 106)

”I insist that lived experience be used as a point of departure so as to transcend it.” (S 110)

Freire återkommer i många sammanhang och i olika versioner till skillnaden mellan att anpassa människor till en bestämd verklighet som lämnas orörd genom att förändra människors tänkande – och att i samarbete förändra verkligheten för att uppnå en humanare värld. I en forskningscirkel innebär detta ett långsiktigt arbete i många steg som kanske många gånger förefaller irrationella för utomstående betraktare. ”Specialister”, i den bemärkelse Freire talar om, menar att vetenskapliga kunskaper likaväl som väl utarbetade och beprövade handlingsprogram borde kunna föras vidare och direkt appliceras. Det är emellertid att falla till föga för en förenklad bild av verkligheten. För att ny kunskap ska kunna uppfattas och införlivas krävs

en kännedom om såväl objektiva situationer som om människors uppfattningar om dessa. Genom att tillsammans arbeta med den empiriska kunskapen om verkligheten som efter hand sätts in i större, kanske mera teoretiska sammanhang, utvecklas så småningom en kunskap om denna verklighets orsaker. Detta kan i många fall vara nog så frustrerande och framkalla oväntade reaktioner:

”För då folket blir medvetet upptäcker det nämligen att eliten ser på det med förakt; som en reaktion tenderar det att närhelst det är möjligt reagera aggressivt. Eliten försöker i sin tur, skrämmd av hotet av deras makts legitimitet, genom våld eller paternalism tysta och tämja massorna; den försöker förbindra processen av folkligt uppvaknande... Medelklassen ser, då den är rädd för proletarisering och alltid söker privilegier och en rörelse uppåt, detta folkliga uppvaknande som minst sagt ett bot mot deras egen ‘frid’ och reagerar med en misstro, som är möjlig att förutse.” (Freire 1972, s 8)

Slutligen vill vi än en gång poängtera de gränser som sätts av den politiska verklighet som vi i dag befinner oss i. Francisco Weffort, som skrivit en introduktion i Freire 1975, framhåller nämligen också:

”Om dessa människor trots detta fortsatte att manipuleras, är det därför att de objektivt sett inte fann någon annan möjlig politisk utväg. Med andra ord: det är nödvändigt att pedagogens arbete kompletteras med ett i egentlig mening politiskt massarbete, och denna uppgift har aldrig utförts på ett seriöst sätt.” (Weffort i Freire 1975 s 40).

RELEVANS IDAG

Boken *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach* är utgiven postumt (1998) med ett förord av Donaldo Macedo och Ana Maria Freire. I detta förord skriver de att ingen längre kan argumentera för att Freires pedagogik bara är användbar i den tredje världen:

"For one thing, we are experiencing a rapid "Third-Worldization" of North America, where inner cities more and more come to resemble the shantytowns of the Third World, with high levels of poverty, violence, illiteracy, human exploitation, homelessness, and human misery. The abandonment of our inner cities and the insidious decay of their infrastructures, including their schools, make it very difficult to maintain the artificial division between the First World and the Third World. It is just as easy to find Third World misery in the First World inner cities as it is to discover First World opulence in the oligarchies in El Salvador, Guatemala or many other Third World nations. The Third-Worldization of North American inner cities has also produced large-scale educational failures..."(Freire 1998, s ix)

De talar också om de många utbildare av olika politisk färg som nu återupptäckt Freires idéer och gärna framhåller honom. Det finns emellertid problem med detta:

"However, part of the problem of some of these pseudocritical educators is that in the name of liberation pedagogy, they reduce Freire's leading ideas to a method." (s x)

De refererar till ett samtal med Freire där han sagt:

"Donald, I don't want to be imported or exported. It is impossible to export pedagogical practices without reinventing them. Please tell your American educators not to import me. Ask them to rewrite my ideas." (s xi)

De för till och med fram begreppet antimetodpedagogik och varnar för att låta dialogen reduceras till att bli ett slags gruppterapi med fokus på individuell psykologi. Att utbyta erfarenheter får inte stanna vid psykologiserande, det kräver även politisk och ideologisk analys:

"The sharing of experiences must always be understood within a social praxis that entails both reflection and political action....

.....

By refusing to link experiences to politics of culture and critical democracy, these educators reduce their pedagogy to a form of middle-class narcissism. On the one hand, the dialogic method provides the participants with a group-therapy space for stating their grievances, and on the other hand, it offers the educator or facilitator a safe pedagogical zone to deal with his or her class guilt.” (s xiv)

Som vi ovan påpekat hade och har kanske fortfarande Freires teorier sin mest direkta användning i tredje världen. Det är emellertid uppenbart att de skillnader i levnadsförhållanden, maktförhållanden och produktionsförhållanden med mera, som tidigare var så mycket mer synliga i tredje världen, nu också utmärker många andra delar av världen, inte minst USA. Att detta på ett sätt kan underlätta en undervisning med ett frigörande perspektiv är ju egentligen inte någon tröst. Däremot kanske det förklarar detta pånyttfödda intresse för Freires pedagogik.

Utgångspunkter från Albert Bandura

Det kan synas motsägelsefullt att i detta sammanhang diskutera en text av Albert Bandura. Bandura är mest känd inom pedagogiken som en av föreläsarna för ett behavioristiskt synsätt, något som ju klart går stick i stäv mot grundtankarna i en forskningscirkel. Men, den utveckling hans teorier genomgått är ett exempel på hur en ärlig forskares synsätt kan förändras genom utmaningar och nya insikter. Den form av beteendemodifikation han förespråkade i sina tidigare verk (se t ex Bandura 1969) har nämligen under senare år övergått till att bli till en mer och mer kognitivt och socialt grundad teori som han benämner social kognitionsteori. Den sociala kognitionsteorin, hävdar Bandura, är en mångfacetterad teori både för utvecklingen av kompetenser och för handling. I samband med att forskningscirkeln och dess relevans för skolan belyses finns mycket intressant att hämta ur Banduras senare verk. Eftersom de inte uppmärksammas nämnvärt tidigare i svenska sammanhang gör vi en tämligen omfattande presentation av sådant som är direkt relevant för arbetet i forskningscirkel, inte minst inom skolan.

I den 600 sidor tjocka boken *Self-efficacy. The Exercise of Control* (Bandura 1997) görs en analys av betydelsen av människors tro på sin förmåga att genom handling åstadkomma önskad förändring (self-efficacy). Bandura betonar att människor nu har större kunskap, medel och samhälleliga rättigheter för att kunna påverka sina liv både individuellt och kollektivt.

Å andra sidan påverkas våra samhällens sociala och ekonomiska liv mer och mer av händelser som äger rum långt från vår vardag, något som betyder att den kollektiva aspekten måste betonas än mer. Han företräder här en i hög grad dialektisk hållning som han också diskuterar inom ramen för *collective efficacy*. Eftersom människor är producenter lika väl som produkter av sociala miljöer går det inte att betrakta frågan endimensionellt. Han kritiserar därmed också alltför kontextfokuserade förklaringsmodeller:

"This reciprocal causation of the characteristics of persons and their environments is better captured by a transactionalist perspective than by a contextualist perspective. In this view, sociostructural influences work largely through self-systems rather than represent rival conceptions of human behavior. Because influence flows bidirectionally, social cognitive theory rejects a dualistic view of the relationship between self and society, and between social structure and personal agency."
(Bandura 1997, s viii)

De flesta förklaringsmodeller kring hur människors liv och samhälleliga sammanhang utvecklas är alltför begränsade med tyngdpunkten åt det ena eller det andra. De behöver fördjupas kring hur ömsesidigheten är ständigt närvarande. Han fortsätter:

"Human lives are highly interdependent. What they do individually affects the well-being of others, and in turn what others do affects their personal well-being. People must increasingly work together to make a better life for themselves." (ibid)

Utvecklandet av en social kognitionsteori där också den kollektiva makten beaktas kan vara ett redskap i en sådan riktning:

"Social cognitive theory, therefore, extends the analyses of human agency to the exercise of collective agency. It operates through the shared efficacy, beliefs and aspirations of families, communities, organizations, social institutions, and even nations so that people can solve the problems they face and improve their lives through unified effort."
(ibid)

Som ett exempel på att människan kan ta och kanske tagit alltför stor kontroll över sin omgivning tar han naturmiljön. Hur den förändring som sker där påverkar våra liv beror helt på utformningen, framhåller han. En fortsatt förstörelse av ekosystemet gagnar inte i längden mänskligheten. Det tenderar att i stället bli en bumerang som hotar att ta kontrollen över människors tankar och beteenden. Bandura gör inte fler liknelser, men tanken går osökt också till det kapitalistiska systemets hot mot möjligheten att vara människa fullt ut.

AGENCY – HANDLINGSUTRYMME

Bandura beskriver vidare den mänskliga naturens önskan att kunna ha kontroll över sitt eget liv. Begreppet agency förklaras ingående och Bandura framhåller att termen handlar om avsiktligt agerande, intentionella handlingar.

"In short, the power to originate actions for given purposes is the key feature of personal agency." (s 3)

Vidare framhåller han hjärnans – och tänkandets – reciproka karaktär. Hjärnan är bara ett verktyg och det är genom medvetna, intentionella aktiviteter som människor skapar sina neurobiologiska systems funktionella strukturer. Den skillnad i människan som subjekt respektive objekt som ofta framställs inom personlighetsteorier vill han också bemöta och skriver att social kognitionsteori avfärdar denna dualistiska bild av jaget:

"In social cognitive theory, the self is not split into object and agent; rather, in self-reflection and self-influence, individuals are simultaneously agent and object". (s 5)

Sedan utvidgar han sammanhanget till den sociala miljön i vidare bemärkelse och formulerar dialektiken mellan människa och omgivning på likartat sätt:

”Social cognitive theory thus avoids a dualism between individuals and society and between social structure and personal agency”. (s 6)

Han påminner oss om att sociostrukturella och psykologiska teorier alltför ofta har betraktats som rivaliserande perspektiv och att det på så sätt inte går att förstå mänskligt handlande. Även här är ger social kognitionsteori ett bidrag:

”Conceptions of agent causality have been wedded into individual agency. Social cognitive theory adopts a much broader view of agency. People do not live their lives in isolation; they work together to produce results they desire. (a a)

KOLLEKTIVT HANDLINGSUTRYMME

Det växande beroendet av samhället i stort, dess ekonomiska och politiska villkor, understryker behovet av att bredda fokus från individer och deras handlingsutrymme till kollektivets möjligheter till agerande. Därför utvidgar Bandura basen för sina analyser till att omfatta också kollektivt handlingsutrymme. Han fortsätter med att framhäva betydelsen av den kollektiva styrkan, och vad som menas med *collective agency*. De gemensamma möjligheterna överskrider summan av deltagarnas tro på vad var och en förmår:

”People’s shared belief in their capabilities to produce effects collectively is a crucial ingredient of collective agency. Collective efficacy is not simply the sum of the efficacy beliefs of individuals. Rather, it is an emergent group-level attribute that is the product of coordinative and interactive dynamics.” (s 7)

Self-efficacy – på svenska kanske självtillit eller egenmakt – är ett begrepp som lätt för tanken till individualism, och som därför också kan ge associationer till något som bara behövs, eller

bara förekommer, i individualistiskt färgade samhällen. Bandura pekar dock på att i individualistiska system finns det också drag av kollektivism, liksom att det motsatta gäller. Vad beträffar behovet av egenmakt är det lika viktigt i alla typer av samhällen:

”But a high sense of personal efficacy is just as important to group-directedness as to self-directedness. In collectively oriented systems, people work together to produce the benefits they seek.” (s 32)

Stark egenmakt är oundgänglig för att orka förändra och det gäller även förändringar på grupp- och samhällsnivå. Vilken påverkan individer och grupper kan ha på skeenden beror i hög grad på personers och gruppers egenmakt i kombination med motivation:

”People who are wracked with self-doubt do not become social reformers or inspiring mentors, leaders, and social innovators. Because social reformers encounter considerable resistance and retaliatory threats, they must have a tenacious belief in their ability to produce social change through collective effort. If they do not believe in themselves, they are unlikely to empower others with the belief that they can successfully confront and change conditions that affect their lives adversely.” (s 33)

Att gemensamt arbeta för att förändra diverse institutionella praktiker är viktigt eftersom människor behöver tro på sin förmåga att bidra till en fördelaktig förändring av sociala sammanhang. Att arbeta för förändring är ingen söndagsutflykt framhåller Bandura: *”Getting things done socially is no sport for the short-winded”*. Därför är det också viktigt att bidra till de mindre förändringar som är möjliga:

”Because social change is a slow, tortuous process, people can ill afford to suspend personal control over things they can alter in their lives until societal changes are eventually achieved. Denial that people make any causal contributions to the paths their lives take carries the dispiriting implication that people are powerless to effect any personal changes in their lives. It is a patronizing prescription for apathy and despair.” (s 33)

RELEVANS FÖR SKOLA OCH UTBILDNING

Den mycket omfattande boken innehåller en i det närmaste total genomgång av alla tänkbara aspekter på self-efficacy och en koppling till den sociala kognitionsteorin. I detta sammanhang är inte minst hans syn på skola och utbildning intressanta. Ett avsnitt har rubriken *School as an Agency for Cultivating Self-efficacy* och ett annat *Collective School Efficacy*.

I det förstnämnda framhåller han vikten av att under skolåren låta eleverna utveckla tron på egenmakt så att de kan bibehålla den genom hela livet. Att det alltför ofta är så att skolan fungerar tvärtom är han klart medveten om:

"Not only does it fail to prepare the youth adequately for the future, but all too often it undermines the very sense of personal efficacy needed for continued self-development....."

Inefficacy feeds on itself." (s 175)

En stor bov i sammanhanget är, enligt Bandura, nivågruppering, uppdelning på olika klasser eller skolor eller den ojämna fördelning som blir resultatet av en skolpolitik som främjar olikheter skolor emellan. Om det förstnämnda skriver han:

"Sorting students into ability grouping further diminishes the perceived self-efficacy of those cast into lower academic tracks where little is expected of them, and so they continue to fall further behind academically. Socially competitive grading practices convert educational experiences into ones where many are doomed to failure for the high success of a few." (s 175)

Mest svårigheter får de minst gynnade när hela gruppen studerar samma material och läraren gör ständiga jämförelser. I en miljö där undervisningen är varierad, de individuella uppgifterna är knutna till elevernas kunskaper och färdigheter och som utvecklar dem minskar riskerna för demoraliserande jämförelser. Men bäst av allt är samarbete:

"Whether activities are structured cooperatively or competitively also affects children's judgments of their capabilities and the esteem with which they hold themselves and their associates." (a a)

Bandura hänvisar här till resultat från komparativa studier som visar att i samarbetsvänliga miljöer där deltagarna uppmuntrar och lär varandra uppnås i regel bättre resultat än i individualistiskt och konkurrensinriktade miljöer. Framför allt gäller detta de som vanligtvis presterar mindre. De värderar upp sin egen förmåga och är mer nöjda med sig själva. Detta sker dock inte på bekostnad av de högre presterande, utan för dem är det ungefär lika.

Mycket av de svårigheter, t ex med aggressivitet, vi i dag kan se i skolans högre klasser och i samhället har sina rötter i en uppbyggd känsla av att inte ha någon *cognitive efficacy*. Vad som sker i skolans tidiga år är således oerhört grundläggande, däremot är det, inom ramen för denna teori, aldrig för sent att åtgärda. I boken finns alla åldrar genomlysta, till och med ålderdomen, där ett aktivt arbete med minnet är väsentligt för att inte tappa tilltron till sin egen förmåga.

Den andra av de ovan nämnda rubrikerna, *Collective School Efficacy* är en underrubrik i ett kapitel om kognitiv funktion. Här skriver Bandura bland annat om ICT och framhåller att visst kan barn lära mycket med hjälp av datorer, men de behöver levande lärare för att bygga upp sin känsla av egenmakt, för att odla sina önskemål och för att finna mening och mål med sina strävanden. Han formulerar vikten av att i tidiga åldrar utveckla elevernas personligheter, eftersom det är vad som finns kvar när innehållet i undervisningen för länge sedan glömts bort:

"The content of early schooling is perishable and long forgotten, but the interpersonal and self-development effects endure." (s 213)

För studenterna framhåller han bland annat betydelsen av att få stöd i att pröva nya saker och att utvidga sina intressen. I fråga om lärarna framhåller han betydelsen av deras tro på elevernas

förmåga. Inte minst gäller det för vad han benämner ”svåra elever”. Och i fråga om *collective school efficacy* framhåller han att en verkkningsfull skolutveckling också måste påverka utbildningens sociala och pedagogiska strukturer, något som lätt faller bort i populära beskrivningar av så kallade effektiva skolor. I sådana sammanhang saknas också till exempel den typen av kritik som Bandura för fram när det gäller utvärdering. Han påpekar det absurda i att lärare fräntas tron på sin egen förmåga att värdera sin undervisning i och med att generella prov ska genomföras:

”The public demands objective measures of academic achievement, whereas teachers generally prefer more subjective indicants of educational development. In short, educational systems are strewn with conditions that can easily erode teachers’ sense of efficacy and occupational satisfaction. Given these numerous impediments, it is remarkable that so many schools attain the academic successes that they do.” (s 244)

Detta uttalande är intressant och högst relevant också i fråga om vad som pågår på universitet och högskolor.

ETT VIDGAT PERSPEKTIV

I det sista kapitlet, som handlar om Collective Efficacy vidgar Bandura perspektivet ytterligare. Bland annat kritiserar han den alltmer slarviga användningen av termen empowerment. Denna term bör förbehållas sådana sammanhang där den är genuin:

”It is gained through development of personal efficacy that enables people to take advantage of opportunities and to remove environmental constraints guarded by those whose interests are served by them. Those who exercise authority and control do not go around voluntarily granting to others power over resources and entitlements in acts of beneficence. A share of benefits and control must be negotiated through concerted effort, and oftentimes, through prolonged struggle.” (s 477)

Förvärvad kollektiv egenmakt i en grupp är något annat än bara summan av deltagarnas uppnådda egna egenmakt, upprepar han här och utvecklar det ytterligare. Den är skapad genom arbete i

gruppen där resultatet är avhängigt av blandningen av deltagarnas kunskaper och kompetenser, gruppens sammansättning och hur dess aktiviteter är samordnade, hur väl den är ledd, vilka strategier den antar och hur deltagarna interagerar med varandra.

För övrigt gäller detsamma som i fråga om individer, att ju mer tilltro det finns till gruppens förmåga, desto mer uppnår den. Inte minst viktigt är det att ha denna tilltro och möjlighet i politiska sammanhang, om människor ska kunna ha någon kontroll över sina liv. Vi lever nu i en tid full av hot och hinder. Ett exempel är förekomsten av kärnvapen. Alltför många har resignerat och bryr sig inte längre, medan en del ändå deltar i aktiviteter av olika slag. Dessa människor har ett högre mått av egenmakt och tillhör de som i allmänhet har högre sannolikhet för samhällsengagemang. Det är då en tröst att historien visat att det räcker med en kritisk massa av aktivister för att åstadkomma sociala reformer:

”In fact, social reforms are typically the product of an efficacious and highly committed minority of people who invest themselves in shaping a better future. They are the driving force for social change.

...

The more strongly people believe that their actions will contribute to group success, that unified effort is necessary, and that they have a moral obligation to do their part, the more they will engage in collective political action to change governmental policies that adversely affect the quality of life.” (s 489-90)

Enligt Bandura är det dock stor brist på bra forskning rörande *political efficacy*. Vi vet ändå att det inte är någon lätt väg att förändra, inte ens i representativa politiska system. Maktbevarare och intresseförsvare tjänar på systemet som det är och använder sin makt för att bibehålla status quo. De kan till och med försvara starka fysiska medel för kontroll, men ogilla protester för social förändring.

Att skapa den sociala framtiden genom genuina institutionella förändringar är en lång och mödosam process. Därför är det nödvändigt med de mindre förändringar som är möjliga för att

på så sätt bibehålla styrkan och tron på ett bättre samhälle. Att arbeta med lokal resursmobilisering, något som Bandura framhåller som en växande och framgångsrik verksamhet, kan vara ett sätt att göra detta. Att använda sig av varandras erfarenheter, arbeta tillsammans i projekt och att gemensamt finna nya lösningar är stärkande och föder såväl kollektiv som individuell handlingskraft. Inte minst i skolans reformering kan sådana projekt vara lämpliga. Han poängterar också att en enda grupps aktiviteter sällan kan åstadkomma större förändringar. Det behövs allianser med grupper av olika slag för samarbete.

I slutet av boken ägnar Bandura ett avsevärt antal sidor åt att formulera svårigheter, hinder och underminerare av möjligheterna till *collective efficacy*. Han pekar på sådant som den komplexa teknologin som tex kärnkraften, den tunga byråkratisering som präglar de flesta sociala system, värdenihilismen, förekomsten av intressegrupper, nationalism och utsläckningen av nationella identiteter – processer som pågår parallellt, mm, mm. Kort sagt:

"The scope and magnitude of human problems also undermine the perceived efficacy to find effective solutions for them". (s 523)

Ändå är det uppenbart att sådana globala problem är produkter av lokala praktiker. Därför har varenda människa betydelse för vad som sker. Strategin: *Tänk globalt, agera lokalt* innebär ett försök att återupprätta människors känsla av egenmakt. Att de många saker de faktiskt kan göra, har betydelse.

Slutligen formulerar han sina slutsatser så här:

"In analyzing the impediments to human endeavors, it is all too easy to lose sight of the fact that human influence, whether individual or collective, is a two-way process rather than flowing unidirectionally."
(s 524)

Deterministiska förklaringar är inte något Bandura accepterar varken i fråga om individers eller samhällens utveckling. Det är allas vår skyldighet att som människor ta del i vad som sker. Att

överlämna kontrollen till andra är också ett aktivt ställningstagande som i grunden är demoraliserande:

"The degree of imbalance of social power depends partly on the extent to which people exercise the influence that is theirs to command. The less they bring their influence to bear on the conditions that effect their lives, the more control they relinquish to others. The psychological barriers created by beliefs of collective powerlessness are especially pernicious because they are more demoralizing and debilitating than external impediments." (ibid)

Åter betonar han betydelsen av att sätta upp och försöka uppnå delmål, eftersom det är nödvändigt att uppnå indikationer och bevis på framgång. Som samhälle betraktat är vi tacksamma mot dem som innan oss kämpade för och uppnådde viktiga förändringar. Vi, å andra sidan, skapar möjligheterna för framtida generationer. Allvaret i vår tids problem gör att vi knappast kan ha råd med att forma människor som är offentligt apatiska eller socialt orörliga:

"The times call for social initiatives that build people's sense of collective efficacy to influence the conditions that shape their lives and those of future generations." (s 525)

En uppmaning så god som någon till att starta forskningscirklar, inte minst inom skolans värld.

Utgångspunkter från Jerome Bruner

Av de tre forskare vi här valt att hämta utgångspunkter från är kanske Jerome Bruner den som genom åren tilldragit sig störst intresse från svenska pedagoger. Alltsedan hans bok "Toward a theory of instruction" (Bruner 1966) där han hävdade att "any subject could be taught to any pupil at any age in an intellectually honest way" har han haft en given plats som en viktig pedagogisk företrädare. I sin bok *The Culture of Education* (Bruner 1996) sammanfattar han mycket av sina tankar om utbildning. Det är visserligen skolan, undervisningen och elevernas inläring som

utgör en viktig utgångspunkt men Bruner vidgar perspektiven betydligt och underlåter inte heller att visa på betydelsen av samhällets utformning och värderingar.

ETT BRETT KULTURELLT PERSPEKTIV

I förordet skriver Bruner att boken framför allt handlar om kulturens stora betydelse:

"...its central thesis is that culture shapes mind, that it provides us with a toolkit by which we construct not only our worlds but our very conceptions of our selves and our powers." (Bruner 1996, s x)

Begreppet kultur använder han inte minst i samband med själva skol- och inlärningssituationen. Samtidigt framhåller han att utformandet av dessa situationer i allra högsta grad är avhängigt av vilka uppfattningarna är om "det ideala samhället och den ideala medborgaren". Bruner framhåller i det sammanhanget att *"...it surely matters ideologically what kind of 'model' of the human mind one embraces"* (s 4) och resonerar vidare:

"Mind as equated to the power of association and habit formation privileges 'drill' as the true pedagogy, while mind taken as the capacity for reflection and discourse on the nature of necessary truths favors the Socratic dialogue. And each of these is linked to our conception of the ideal society and the ideal citizen." (a a, ss 4-5)

Bruner säger sig ha en psykokulturell ansats och han menar att en teori om utbildning ligger i skärningspunkten mellan "the nature of mind" och "the nature of culture". Det leder bland annat till att han anger viktiga utgångspunkter för hur arbetet i skolan ska gå till:

"...the point is the procedure of inquiry. Of mind using, which is central to the maintenance of an interpretive community and a democratic culture. One step is to choose the crucial problems, particularly the problems that are prompting change within our culture." (a a, s 98)

Han tar som ett exempel en lärare som använde Exxon Valdez och oljekatastrofen som underlag i sin undervisning. Ett annat stort problem, som han anger som exempel på vad som förtjänar uppmärksamhet, är hur vi från idén om att "alla människor är skapade fria och lika" kan acceptera och till och med bidra till den enorma snedfördelning i välstånd som finns i världen.

Perspektivfrågan är viktig, framhåller Bruner. Det är avgörande för meningsskapandet vilket perspektiv eller vilken referensram man har. (T ex byggandet av Panamakanalen som ett uttryck för nordamerikansk imperialism, en milstolpe i transportsystemets utveckling eller människans behärskande av naturen.) Vi kan alltså förstå en företeelse på flera olika sätt.

Hur vi gör det avspeglar inte bara individers idiosynkratiska historia utan också kulturens regelmässiga sätt att konstruera verkligheten (s 14), hävdar Bruner. Utbildning förmedlar ett sätt att uppfatta världen, den riskerar oundvikligen, även om det sker implicit, att framhäva en viss version. Eller också riskerar den att utmana intressen och mer eller mindre tabubelagda synsätt. Men den senare risken måste tas, menar Bruner, annars väntar stagnation och så småningom alienation.

Hans slutsats blir att "*...when education narrows its scope of interpretive inquiry, it reduces a culture's power to adapt to change*". (s 15)

Det finns således ett Janus-lik drag hos utbildning, framhåller Bruner, det gör den antingen till en farlig sysselsättning eller en tämligen tråkig sådan.

MÄNNISKANS MENTALA FÖRMÅGOR

Bruner för en intressant diskussion om begränsningar och möjligheter i människans mentala förmågor. De är inte oföränderliga, menar han och pekar bland annat på att Euklides och Einstein har förändrat vår uppfattning av rymd. Vygotskys Zone of Proximal Development nämner han också. I vår kulturs möjligheter ligger alltså att vi kan dra nytta av och bygga vidare på

de framsteg och vidgningar av vår tankehorisont som tidigare gjorts. *"We stand on the shoulders of the giants who preceeded us"*, framhåller Bruner (s 18).

Språket ger också välkända begränsningar, men vi har också s k metalingvistisk förmåga, en gåva som är inom allas räckhåll, påpekar Bruner med hänvisning till Roman Jakobson. Vidare hävdar han att "thinking about thinking", alltså med andra ord: metakognition, måste vara en central ingrediens i varje "empowering practice of education" (s 19).

Inga andra arter har något som liknar undervisning – alltså där kunskapen om något förmedlas på ett annat ställe än där den kan användas, skriver Bruner. Det är således interaktionen mellan människor som är en grundläggande aspekt här. För denna krävs minimalt att det är en lärare och en elev. Poängen är att vi är vad Bruner kallar intersubjektiva, vi människor har utvecklade förmågor att förstå varandra. Här finns stora outnyttjade möjligheter.

Han kritiserar mot denna bakgrund den vanliga modellen där läraren talar om eller visar för *"presumably unknowing learners something they presumably know nothing about"*. Detta enkelriktade sätt att bedriva undervisning på anser Bruner hör till de minst framgångsrika. Mot detta ställer han sammanhang där *"...learners help each other learn, each according to her abilities"* (s 21). Det betyder ingalunda att man inte kan ha en lärare men att denne inte har monopol. Lärarens roll reduceras inte här, försäkrar Bruner, utan den utvidgas till att uppmuntra andra att dela den. Den "ömsesidiga" modellen öppnar för ett helt annat klimat med många olika aktiviteter och den tillhandahåller till och med "a good context for teaching deliberately". Bruner benämner den också interaktiv, intersubjektiv pedagogik och understryker att utformningen beror på innehållet. Han anser att det ligger i mänskliga kulturers natur att skapa sådana "communities of mutual learners" (s 22), där inläringen är en interaktiv process i vilken människor lär sig av varandra (och inte bara genom att visa och berätta).

UTBILDNINGSSOCIOLOGISKA TANKAR

Bruner behandlar en rad frågor som vi menar inryms i ett utbildningssociologiskt perspektiv. Han slår upprepade gånger fast att *"education is never neutral, never without social and economic consequences"* (s 25). Hur mycket man än hävdar motsatsen så är alltid utbildning politisk (i bredare bemärkelse), konstaterar Bruner.

När det gäller frågan om begåvning så skriver han att *"talent...is more multifaceted than any single score, like an IQ test, could possibly reveal."* (ibid). Bruner hänvisar också till Howard Gardner för att konstatera att det finns olika medfödda talanger (aptitudes, ett bättre ord på engelska), men pekar också på att olika slags färdigheter värderas olika i skilda kulturer.

Frågan om opportunity tar han sedan upp och framhåller att *"racism, social- class entitlements, prejudice"* har kraftfulla effekter på hur mycket och hur vi utbildar våra unga. Här konstaterar han att *"the chief subject matter of school, viewed culturally, is school itself"* (s 28). Bruner noterar vidare att kultur också handlar om makt, utmärkelser och belöningar.

Identitet och självförtroende är oerhört viktigt att befrämja hos eleven, understryker Bruner och fortsätter:

"Any system of education, any theory of pedagogy...that diminishes the school's role in nurturing its pupils' self-esteem fails at one of its primary functions." (s 38)

Det djupare problemet ligger enligt Bruner i att handskas med nedbrytningen av denna funktion under moderna urbaniserade förhållanden. Han pekar på att det finns andra delar av samhället som konkurrerar och vilka konsekvenser detta kan få:

"America manages to alienate enough black ghetto boys to land nearly a third of them in jail before they reach the age of thirty." (s 38)

Mer elevinflytande och ansvar kan förbättra situationen, menar Bruner och pekar på den progressiva traditionen inom pedagogiken. Det är viktigt att begrunda vad skolan gör:

"...to the young student's conception of his own powers (his sense of agency) and his sensed chances of being able to cope with the world both in school and after (his self-esteem)." (s 39)

Bruner tillägger att han anser att vi i många demokratiska kulturer har blivit så upptagna av diverse formella kriterier och på byråkratiska krav på utbildning som en institution att vi har försummat dessa sidor.

Han sammanfattar med att konstatera att han i sin genomgång framhåller "the powers of consciousness, reflection, breadth of dialogue and negotiation". Bruner tillägger att alla dessa faktorer:

"...seem to pose risks by opening discussion of currently institutionalized authority. And they are risky. Education is risky, for it fuels the sense of possibility." (s 42)

Men det är nödvändigt för att en kultur ska vara livskraftig, understryker han, och de alternativa riskerna är att alienation, trots och inkompetens skapas.

Slutsatser

Det är de breda perspektiven hos ovanstående tre tänkare som fångat vårt intresse. De behandlar en mångfald viktiga pedagogiska teman som berör förhållanden på allt ifrån individnivå till samhällsnivå. Gemensamt är också en dynamisk syn på relationen mellan struktur och individ i den meningen att de betonar individernas möjligheter att (tillsammans) påverka och omforma traditioner och samhällsstrukturer. Samtidigt ser de också hur strukturer och kulturella mönster begränsar individers möjligheter. Som vi tolkar Bandura, Bruner och Freire tillmäter de alla pedagogiken en viktig uppgift i att se möjligheterna till att

frigöra mänskliga resurser för att skapa en mänskligare värld. Det är en stor utmaning att tackla de stora problem vi står inför i form av miljöförstöring, ojämlik fördelning av vitala resurser och utbredda umbäranden för stora delar av mänskligheten. Våra tre forskare och visionärer pekar på en nyckelroll för pedagogiken i att våga utveckla ett kritiskt och i djupaste mening humanistiskt förhållningssätt.

Vilka grunder i ett sådant förhållningssätt kan vi skönja utifrån ovanstående genomgång? Först och främst vill vi framhålla det viktiga i att människor/elever *får vara subjekt* och utveckla en tilltro till den egna förmågan att lära och utvecklas. Det individuella perspektivet är viktigt och kan inte glömmas bort under namn av det gemensammas bästa. Alla tre visar på olika sätt hur viktig denna aspekt är. Tydligast formulerar kanske Bandura det genom benämningen self-efficacy. Bruner trycker på vikten av att elevens identity and self-esteem stärks och hos Freire är ett genomgående och mycket centralt tema hur människor från att vara objekt kan bli subjekt.

En annan gemensam grund är betoningen av *dialogen och ömsesidigheten* i det möte som äger rum. Det är inte den ena eller den andra parten som överför sina kunskaper på den andra, utan det är bådas perspektiv och kunnande som är utgångspunkten för något nytt och annorlunda. Hos Freire är detta resonemang explicit, särskilt när han diskuterar dialogen. Även Bruner framhåller den öppna och breda dialogen och Bandura visar med tydlighet på vikten av samarbete mellan individerna och utvecklandet av gemensamma handlingar, inte minst i sin diskussion av begreppet collective efficacy.

Så till den viktiga aspekten *förändring*. Här är det hos Freire och Bandura som förändringsaspekten är särskilt uppenbar. Båda framhåller att det behövs stora samhällsliga förändringar, men också att för att människor ska kunna delta i sådana krävs en vana och en tilltro till den egna betydelsen. Bruner betonar mer indirekt denna aspekt när han understryker vikten av att i skolan behandla brännande problem som kräver förändring.

Mot bakgrund av tidigare avsnitt i detta arbete blir det uppenbart vilken relevans ovanstående aspekter har för forskningscirklar i skolan. Arbetet i forskningscirklar med att utveckla deltagarnas tilltro till den egna förmågan är grundläggande. Ibland har denna aspekt till och med fått formen av reparationsarbete där bearbetning av tidigare erfarenheter av dåliga utbildningssammanhang varit nödvändigt. Dialogen och ömsesidigheten för att utveckla ny kunskap framhålls i dag också i diskussionerna om skolan. Den öppenhet som finns inom ramen för forskningscirklar skulle här kunna ge ett viktigt bidrag i en sådan utveckling. Förändringsperspektivet är i högsta grad aktuellt när det gäller skolan och forskningscirklar har här sin givna plats både för att stärka de berörda aktörerna och för att lägga grunden för handling i stort som smått.

På väg mot den demokratiska pedagogikens teori

Mot bakgrund av ovanstående kan grunderna för ett kritiskt kunskapsarbete formuleras. De kan sökas i en demokratisk pedagogik som handlar om förutsättningarna för att få oss alla att tänka, att tänka självständigt och kritiskt. Detta är ett grundläggande pedagogiskt projekt ett, naturligtvis, emancipatoriskt projekt. För att ta i lite: det handlar om mänsklighetens, människans frigörelse från sina inre bojor, dessa bojor som gör att vi har låtit världen se ut som den gör idag, där stora delar av mänskligheten inte får möjlighet att leva ett mänskligt liv, inte får chansen att bli människor.

Det handlar om förutsättningarna att se, möjligheterna att se genom de dimridåer och de kalejdoskopiska bilder vi översköljs med. Egentligen kan ett fundamentalt pedagogiskt problem formuleras så här: det gäller att beskriva, analysera och förklara de globala pedagogiska praktiker som formar vårt medvetande och vårt sätt att tänka, att uppfatta världen och vår roll och våra möjligheter i den. Samt att ange förutsättningarna för dess förändring. Men: inte bara detta utan också samtidigt handling!

Som en motbild till den demokratiska pedagogiken och dess möjligheter kan ställas aktuella tendenser i dagens syn på kunskaper. Kunskap har i många sammanhang blivit en vara, en vara som många andra. Det är något som betraktas som skilt från personliga värderingar och engagemang, och således neutralt även i politiska termer. Kunskap är något som personer förväntas skaffa sig och använda på ett sätt som kan liknas vid hur pengar används inte minst som en bytesvara. Så ser huvudfåran inom samhället ut i dag i fråga om vad kunskap är och ska användas till. Detta får djuplodande konsekvenser för människors liv. Kunskaper som är avhumaniserade och utanför det egna subjektets djupa strukturer blir mer och mer alienerande och betyder att människor, enskilda personer blir allt mer uteslutningsbara. I förlängningen betyder det att människor också än mer betraktas som bytesvaror (jfr Bernstein 1996).

En samhällelig skillnad görs ofta i termer av produktion respektive reproduktion, och oftast i förhållande till arbetslivet i sin helhet. Samma uppdelning överförs också till kunskapsområdet där skillnader görs mellan kunskapsskapande respektive kunskapsöverförande verksamheter. Kunskapens tillväxt, produktion, sker inom forskningen, och reproduktionen äger rum genom så kallad forskningsinformation och utbildning, undervisning. Inom forskningens värld – den rena, fina och ibland till och med tillskrivet objektiva – skapas kunskap. I bästa fall är det en kritiskt avslöjande, kanske rent av potentiellt omvälvande kunskap som produceras. Men den sker i särskilda rum, av särskilda företrädare och med högst speciella redskap, inte minst i form av språkliga begrepp och koder.

Den så kallade instrumentellt tekniska rationaliteten (jfr t ex Englund 1996) som innebär en, om än välvillig, uppifrån, utifrån kommande styrning av människors liv och tankar är i dag ifrågasatt, även om den fortfarande har hårt fäste, inte minst inom skolans och utbildningens värld. Bland annat inom postmoderna riktningar utmanas denna vetenskapsuppfattning. Men det gäller då ändå enbart forskningen som inom detta paradigm skapar sina nya begrepp och tankevärldar, enbart till för de invigda. Kort sagt, i de dominerande traditionerna inne-

bär det att man forskar om människor och företeelser. Även om en del forskning utgår från personliga berättelser och erfarenheter är det inte i grunden deltagarnas syn som är viktig. Då blir det personligt upplevda i bästa fall till för de som har och tar sig makten att analysera andras erfarenheter.

Inom utbildningar, formella eller informella, sker en reproduktion av de kunskaper som vissa besitter och andra tar emot. Inom den institutionella skolans värld har dessutom lärare tagit emot kunskap av lärarutbildare som (ofta) tagit till sig forskares framtagna kunskap. Så skapas hierarkier och så vidmakthålls uppdelningen mellan produktion och reproduktion av kunskap.

Är inte detta självklart? Är något annat möjligt? Måste inte avancerade kunskaper tas fram genom långsiktigt och medvetet arbete inom smala områden? Jo kanske till viss del, men det finns också behov av bredare kunskaper som kan brukas till att ifrågasätta andras skapade bilder, inte minst så kallad vetenskap, samt till att lita till egna tankar och föreställningar och upplevelser.

En aspekt som återkommer ganska ofta i denna rapport är köns- eller genusrelaterade maktfrågor. Det gäller i de flesta av de cirklar vi beskrivit, det gäller i den forskning som vi redovisat och det gäller inte minst i förhållandet mellan forskning och praktik av olika slag. Ibland får vi kommentarer om att ”det är väl mest kvinnor som forskningscirklar lämpar sig för”. Kanske beror det på att just de exempel som tagits fram i stor utsträckning har haft kvinnor som deltagare. Kanske beror det också på att förhållningssättet i forskningscirklar på ett grundläggande sätt utmanar olika slag av maktstrukturer i samhället och där genusperspektivet är ett av de största och viktigaste. Både kunskapssyn, vetenskapssyn och samhällssyn, liksom det pedagogiska förhållningssättet är utmanande mot etablerade former inom vetenskapsvärlden. Detta gäller såväl forskning som utbildning. Forskningscirkeln är på sätt och vis en mellanform men kan se olika ut och därmed vara användbar inom båda verksamheterna. Kanske är det rent av så att det är i sådana fora som de starka gränserna mellan forskning och utbildning kan luckras upp och

öppna möjligheter för nyskapande. Kan vi här hitta vägar till en mera demokratisk kunskapsutveckling?

En alternativ kunskapssyn – utgångspunkter för en demokratisk pedagogik

Mötesplatser där olika sorters kunskap och erfarenhet blandas, tas tillvara, utvecklas, utmanas och ifrågasätts kan kanske innebära nytänkande och kanske även bidra till något som skulle kunna kallas demokratiserande, eller *demokratiska kunskapsprocesser*.

Med demokratiska kunskapsprocesser syftar vi på processer som tar sin utgångspunkt i och respekterar sådana kunskaper, erfarenheter och villkor som tystats i många sammanhang, inte minst inom institutionella utbildningssammanhang. En viktig poäng är därför att utmana strukturer som hindrar utvecklingen och förtrycker och förminskar människors och grupperns inboende kraft att utvecklas.

Den traditionella synen omhuldas av etablissemang på många nivåer. Att utveckla andra synsätt innebär att utmana sådana strukturer och ha stor tilltro till alla människor och de möten som äger rum människor emellan. Det innebär också en tilltro till att kollektiva kunskapsprocesser, som kan uppstå just i sådana möten där tilltro och nyfikenhet samverkar med kritisk analys, ofta överträffar individuella sådana. Det kan låta konstigt att använda orden alla människor och samtidigt vara så kritisk mot det bestående etablissemang. Men egna erfarenheter av sammanhang som ofta tillskrivs makt och kontrollfunktioner visar att enskilda eller grupper av personer inom systemet egentligen inte vill ha dessa funktioner, det är sammanhangen och hegemonin, som förblindar, och som cementerar dessa mönster.

Kunskapsmötet mellan forskaren och samhället är en nödvändighet inte minst för forskningens legitimitet. Det ger värdefull självkritik till forskarhållningen och till det egna arbetets relevans och nytta. I en dialog som sker på samma villkor får forskarna

ren ta del av andras erfarenheter och frågor som kanske utmanar. Genom detta möte i forskningscirkeln kan olika perspektiv och begränsningar i de egna utgångspunkterna och tankarna uppenbaras. Inom många sammanhang talas i dag också om riskerna för att en grupps insnövade och begränsade perspektiv riskerar att fördjupas och befästas genom att bearbetas i en grupp, så kallad group think (Janis 1982). Medverkan av forskare som en garant för kritiska och ifrågasättande perspektiv och utgångspunkter bör kunna minimera riskerna för sådan närsynthet.

En viktig utgångspunkt är den starka tron och förvisningen om att gemensamt arbete mellan många ger en bättre och framför allt mer användbar kunskap än den som enbart produceras av forskningen inom ramen för särskilda villkor. Vår syn på demokrati är således en mer radikal syn än den som endast innefattar valprocedurer, den utmanar system, processer och innehåll som vidmakthåller och legitimerar samhällliga skillnader mellan människor. Demokratiska är sådana processer som leder till att grupper av tidigare tystade kan bli delaktiga i beslut av olika slag, något som i sin tur innebär att samhället i sin helhet demokratiseras. Att arbeta med en demokratisk pedagogik innebär i den här betydelsen att gå mot strömmen, att arbeta medvetet inom de motstridiga tendenser som finns i dagens värld. En nyckelfråga i sammanhanget är kunskapsfrågan, synen på kunskap, vilket innehåll som räknas, och hur kunskap behandlas.

Demokratiska kunskapsprocesser åstadkoms genom en pedagogisk praktik som så långt möjligt inte är förtryckande på något sätt. Vi är alla vana vid alltför många olika former av mer eller mindre begränsande eller t o m förtryckande former av pedagogiska sammanhang. Straff – belöning, lära för att göra någon glad, eller att utsättas för snabba, häftiga stimuli genom t ex reklam eller liknande information är sådana exempel. Motsatsen handlar om en dialog där alla deltagare både lyssnar, tar emot, och talar, ger. Det handlar om ett gemensamt bygge av kunskap där allas medverkan är lika viktig. Det finns företeelser i dagens samhälle som också öppnar för att sådana processer blir nödvändiga. Tillgängligheten av fakta, mängden av information ökar, och tidigare skillnader i fråga om vem som äger kunsk-

pen kan inte längre upprätthållas. För att komma längre i fråga om mänsklig och nära samt kontextuellt användbar kunskap behövs möjligheter att utveckla demokratiska kunskapsprocesser. En frigörande pedagogik som ger utrymme för alla deltagare att växa är utgångspunkten i ett sådant arbete.

I olika slag av forskningscirkel har vi kunnat skönja demokratiska kunskapsprocesser. I den mötesplats som cirkeln utgör där så kallade praktiker och forskare möts har ny kunskap kunnat utvecklas. Utgångstanken, den gamla genuina studiecirkeln, där deltagarna får tillfälle att sätta ord på sina egna erfarenheter och kunskaper och diskutera och relativisera dem i ljuset av andras är viktig i sammanhanget. Det finns inga som är mer experter än andra på det gemensamma problem som avhandlas, utan varje deltagares bidrag är i princip lika mycket värt. Ett arbete som utgår från ett sådant synsätt har ett emancipatoriskt mål och kännetecknas av det som i dag kallas empowerment. Forskarens roll är att vara katalysator, intresserad och ibland till och med naivt lyssnande deltagare. Samtidigt är det kritiskt distanserade förhållningssättet också viktigt.

Kärnan i det ideala kunskapsmötet bygger således på vad som skulle kunna kallas en demokratisk, humanistisk kunskapssyn (Holmstrand 1998). Vi utgår här från demokrati i en djupare mening som idealt handlar om människors möjligheter att kunna utöva inflytande inom alla områden av samhällslivet. Vi förutsätter också, som forskning från olika håll tämligen övertygande visar, att människor har stora oanvända begåvningsresurser av olika slag (Häyrynen & Hautamäki 1978, Bloom 1985, Gardner 1994) och att människor har en mångfald kunskaper och erfarenheter att bidra med.

Utifrån en demokratisk kunskapssyn blir mångfalden och variationen av kunskaper värdefull. Ett sådant synsätt leder också till insikten att alla människor har viktiga resurser men att de flesta inte fått chansen att använda dem. Ytterligare en viktig utgångspunkt ligger i betoningen av fördelarna med en kollektiv kunskapsbildning.

Avslutande reflektioner om forskningscirkel i skolan

I vår kritiska granskning av förutsättningar för forskningscirkel i skolan har vi mer letat efter möjligheterna än betonat svårigheterna. Vi vill därför understryka att man inte kan förvänta sig att en forskningscirkel under mindre gynnsamma omständigheter ska ha alls samma potential som när den är som bäst. Det torde framgå tydligt av vetenskaplig pedagogisk forskning i allmänhet, varav vi har berört en del, att många utbildningssammanhang innehåller en rad destruktiva inslag eller i alla fall inte är särskilt positiva eller utvecklande för de berörda individerna. En uppenbar fördel med forskningscirkeln är att den i stor utsträckning befinner sig utanför de vanliga institutionella utbildningsstrukturerna. Därigenom är den frikopplad från många ingrodda mönster och funktioner som utbildning ofta har. Naturligtvis finns det ändå många sätt på vilka en forskningscirkel kan bli tämligen misslyckad, men vi har här framför allt velat lyfta fram den potential som finns när förutsättningarna är gynnsamma.

En annan reservation gäller att vi i flera sammanhang hör forskningscirkel omtalas som en form av kompetensutveckling för personal. Oftast är det då ett initiativ som tagits av någon annan än de som sedan deltar. Det finns en risk att beteckningen kompetensutveckling kan associeras med en tro på att cirkeln med ganska enkla medel kan komma fram till förändringar som ger deltagarna större möjligheter att klara av dagens uppifrån kommande krav.

Inriktningen på kompetensutveckling eller kunskapsstillskott för de enskilda deltagarna kan vidare skymma det verkliga bidraget forskningscirkel i skolan kan ge. Alla erfarenheter av forskningscirkel pekar entydigt på att de individuella deltagarna allt som oftast får ett personligt utbyte av deltagandet. Kunskapsstillskott, ökat självförtroende (särskilt "på botten av hierarkier"), vidgade vyer och intressanta erfarenhetsutbyten är för individen

positiva aspekter som deltagandet i forskningscirklar regelmässigt erbjuder. Men liknande resultat kan sannolikt åstadkommas också med andra medel och mer kostnadseffektivt än att låta ett litet antal personer under relativt lång tid få utrymme för att tillsammans med forskare arbeta i en forskningscirkel.

Poängen med forskningscirklar är knappast att individuell kompetensutveckling där kan äga rum. Poängen är möjligheterna att komma betydligt djupare. Det är potentialen i det öppna kunskapsmötet där erfarenhetsgrundad kunskap ställs mot teoretiska perspektiv i en kritisk och sökande ambition som är forskningscirkelarnas styrka.

För skolans del behövs den frigörande kraften som forskningscirklar kan ge, eller kanske kan inspirera till. Forskningscirklar skulle kunna fungera som en katalysator. Skolan och hela utbildningssystemet står inför stora utmaningar, där bland annat den traditionella kunskapsynen utmanas, den gängse lärarrollen ifrågasätts och elever och studenter förutsätts vara betydligt mer självständiga och aktiva.

Många lärare, skolledare, högskolelärare och andra anställda dignar under förändringstrycket. Stress, utbrändhet och liknande symptom ökar. Det är i detta sammanhang tid för reflektion behövs. Tid för ett kritiskt granskande arbete av hela verksamheten för att kunna frigöra de berörda yrkesgrupperna från strukturernas förlamande och dequalificerande tryck.

”Emancipate yourself from mental slavery”, skulle vi här, med Bob Marleys ord, kunna rikta som en uppmaning till alla berörda som i alltför stor utsträckning anpassar sig till vad de uppfattar som nya pålagor och restriktioner.

Forskningscirkeln uppstod i Sverige under 1970-talet under särskilda betingelser och utifrån vår specifika historia med studiecirkeltraditionen, arbetarrörelsens historia och universitetens specifika traditioner. Så småningom kom den att i någon mån användas också inom skolans ram (se Härnsten 2001). Då vi granskat såväl andra svenska och nordiska pedagogiska, praktiska och teoretiska, traditioner och andra utbildnings- och forsk-

ningsverksamheter bland annat i tredje världen, finner vi många likheter. Inte minst är det de vetenskapsteoretiska och praktiskt pedagogiska likheterna som är påfallande.

Slutsatserna från vår genomgång är att forskningscirklar inom skol- och utbildningsvärlden i allmänhet bara är och kan vara en del av, kanske en start på, betydligt större och mer djupgående och långvariga projekt. Det är i den långsiktiga samverkan med praktiska verksamheter som såväl praktik som ny och intressant teori kan utvecklas. En teori med praktisk bas, en teori om, för och med praktiken. Denna insikt är inte ny, den har förts fram av Freire, Horton, Dewey, Toumisto, – ja, listan kan göras oändligt lång.

Är det inte dags att låta denna insikt få slå rot inom den svenska skolans och den svenska pedagogiska forskningens ram? För att öppna intresset för skolor, för lärare, elever, föräldrar att ingå i sådana långsiktiga projekt, och för att de ska kunna starta med problem och frågeställningar som är sprungna ur den vardagliga verksamheten behövs forskningscirklar i inledningsskedet. För att projekten ska bli verkligt deltagarorienterade, för att resultat och utveckling ska följas åt (den tredje uppgiften) och för att alla i projektet ingående ska utvecklas och lära sig (vuxenutbildning) behövs också fortsatta sammankomster som med fördel kan ha formen av forskningscirklar.

Forskningscirklar bör alltså kunna ha många olika former och användningsområden inom skolan, det viktiga är att grunderna för dess utformning är djupt förankrade. Sedan kan utseendet variera.

Till sist

Avslutningsvis vill vi framhålla att demokratiska, humanistiska, emancipatoriska utgångspunkter finns i såväl den svenska studiecirkeltraditionen och folkbildningstraditionen som i den Freireanska pedagogiken och hos andra pedagogiska teoretiker som Bandura, Bruner, Dewey m fl. Här finns de *pedagogiska* grunderna för forskningscirkeln.

Inom forskningstraditioner som deltagarorienterad forskning och deltagarorienterad aktionsforskning finns de *forskningsmässiga* grunderna för forskningscirkeln. Och i anslutning till högskolans tredje uppgift och de aktuella diskussionerna om högskolans roll i kunskapsamhället finns de *högskolestrategiska* grunderna för forskningscirkeln.

Perspektivet på skolan och högskolan som organisationer där kunskapsarbete står i fokus pekar på att forskningscirkeln handlar om viktiga aspekter av kunskapsarbetets kärna. Kanske kan forskningscirkeln till och med ses som ett slags idealtyp för kritiskt, demokratiskt kunskapsarbete.

Vi hoppas, slutligen, att den demokratiska pedagogikens teori som vi ovan har skisserat ska kunna vara just den sorts teori om vilken Kurt Lewin har sagt att det finns inget så praktiskt som en god teori.

Referenser

Abrahamsson, Bengt 1974: *Utbildning och samhälle: Några problemområden*. Särtryck ur Skolan som arbetsplats (SIA-utredningen).

Abrahamsson, Kenneth 1990: *Tid för studieledighet eller ökad inlärningstid i arbetet? Tankar om framtida utvecklingsstrategier för vuxenutbildningen i Sverige*. Bidrag till konferens om Forskning i Norden, Kungälv,

ALC 1990: *Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare. Bidrag till en konferens om forskningscirkular*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Althusser, Louis 1976 (orig 1970): *Filosofi från proletär klasståndpunkt*. Lund: Bo Cavefors Förlag.

Altvater, Elmar 1976a: Kvalifikationsbegreppets historiska bakgrund. I Lundberg m fl 1976, ss 238-253.

Altvater, Elmar 1976b: Kvalifikation och yrkesutbildning. I Lundberg m fl 1976, ss 254-286.

Andrae-Thelin, Annika 1997: Strategier för forskningsinformation – exemplet Skolverket. I *Tydén* 1997, ss 70-97.

Argyris, Chris & Schön, Donald 1974: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Argyris, Chris & Schön, Donald 1992: Introduction to the Classic Paperback "Theory in Practice".

Arvidson, Lars 1985: *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. HLS. Institutionen för pedagogik: CWK Gleerup. (Akad avh)

Arvidson, Lars 1991: *Folkbildning och självuppfostran. En analys av Oscar Olssons idéer och bildningssyn*. Eskilstuna: Tidens förlag.

Arvidson, Lars 1996: *Cirklar i rörelse*. Mimers småskriftserie, nr 1. Linköping: Mimer.

Arvidson, Markus 1997: Forskning, reflektion och lärande. Lärares och skolledares upplevelser av PLAN-verksamheten och forskningscirkeln vid Bergaskolan, Smedjebacken. Dalarnas forskningsråd, arbetsrapport.

Arvidsson, Markus 1999: Utvärdering av forskningscirkeln i projektet "Ett kärnfullt arbetssätt" vid Stiernhööksgymnasiet, Rättviks kommun – delutvärdering I. Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna, stencil.

Arvidsson, Markus 2000: Forskningscirkeln i projektet "Ett kärnfullt arbetssätt", Stiernhööksgymnasiet, Rättviks kommun. En utvärderande studie. Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna, stencil.

Atweh, Bill, Kemmis, Stephen & Weeks, Patricia (Eds.) 1998: *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge.

Bandura, Albert 1969: *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, Albert 1997: *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Baudelot, Christian & Establet, Roger 1977: Grundskolans funktion i det kapitalistiska skolsystemet. I *Berner m fl* 1977, ss 89-135.

Belenky, Mary Field, Clinchy Blyth McVicker, Goldberger, Nancy Rule & Tarule, Jill Mattuck 1986: *Women's Ways of Knowing. The Developing of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.

Benjaminsson, Karin 2003: Könssocialisation i förskolan – en forskningscirkel. Examensarbete i specialpedagogik, Stockholm: LHS, IOL.

Berge, Britt-Marie & Ve, Hildur 2000 *Action Research for Gender Equity*

Bergstedt, Bo. 1988:. Folkbildningens dubbla verklighet. Rapport nr 3 i projektet *Folkbildning och demokrati*. Älvsjö: Frikyrkliga studieförbundet.

Bergstedt, Bo & Perneman, Jan-Erik 1990: *Förnyelsens livsformer – kunskap, folkbildning och forskning*. Bidrag till 1:a årliga konferensen om forskning inom folkbildning och vuxenutbildning. Forskning i Norden, Nordens folkliga akademi, Kungälv 10-12 juni 1990.

Berndtsson, Rolf 2000: *Om folkbögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköpings universitet.

Berner, Boel, Callewaert, Staf & Silberbrandt, Henning (red) 1977: *Skola, ideologi och sambälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Berner, Boel, Callewaert, Staf & Silberbrandt, Henning (red) 1979: *Utbildning och arbetsdelning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bernstein, Basil 1977 (1975): *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2nd edition. London, Henley and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, Basil 1996: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.

Bloom, Benjamin 1985: *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.

- Bojs, Karin 1997: Åt var och en en egen disciplin. *DN*, Synvinkeln, 1997 08 24.
- Borgström, Lena, Gougoulakis, Petros & Höghjelm, Robert 1998: *Lärande i studiecirkel. En studie av en pedagogisk miljö*. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Bourdieu, Pierre 1998: *Acts of Resistance. Against the New Myths of Our Time*. Cambridge: Polity Press.
- Bracken, Rickard & Lindström, Kjell 1993: Arena för problemlösning? *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 179.
- Broady, Donald 1981: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Brofoss, Karl-Erik 1990: Formidling av forskning: Erfaring fra to forskningsprogrammer. I *Tydén* 1990, ss 93-106.
- Brulin, Göran 1998: *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm: SNS förlag.
- Bruner, Jerome S 1966: *Toward A Theory Of Instruction*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Bruner, Jerome 1996: *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bülöw, H 1990: Bunny Ragnerstam, arbetarnas historiker. *Uppsalademokraten*, 9 aug 1990, s 4.
- Castro, Abelardo 2001: Projekt FONDECYT (No 19990466), Concepción, Chile, stencil.
- Callewaert, Staf & Lundgren, Ulf 1976: Social reproduktion och forskning om undervisning. I *Lundberg m fl* 1976, ss 74-95.

Chaiklin, Seth & Lave, Jean (Eds.) 1996: *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cech, Berit N 2001: *Pedagogik på social omsorgsgrund för personer med utvecklingsstörning*. Karlstad University Studies, 2001:4. (Akad avh)

Danvind, Eva-Maria & Mörtvik, Roger 1993: The unions and research on working life in Sweden: What can we do together? In *Forrester & Thorne* 1993, pp 61-74.

Delanty, Gerard 2001: *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.

Docherty, Peter 1996: *Läroriket – vägar och vägval i en lärande organisation*. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Edén, Margareta 1999: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel. D-uppsats i specialpedagogik. Institutionen för individ, omvärld och lärande. LHS.

Egerbladh, Thor & Tiller, Tom 1998: *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Elgqvist-Saltzman, Inga 1993: *Lärlarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlssons.

Eliasson, Rosemarie 1995: *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur (Andra upplagan).

Ellström, Per-Erik 1994 (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.

Ellström Per-Erik 1996: Rutin och reflektion. Förutsättningar för lärande i dagligt arbete. I *Ellström m fl* 1996, ss 142-179.

Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt & Larsson, Staffan (red) 1996: *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas 1996: The public and the text. *Journal of Curriculum studies*, 28 (1), 1-35.

Enö, Marianne 2001: Att våga flyga. *Förskoletidningen* 1/ 2001, 40-49.

Eriksson, Birgitta, 1990: Forskningscirkeln som metod för att öka kompetensen – ett exempel från ett behandlingshem för alkoholister. I *ALC* 1990, ss 4-10.

Eriksson, Kjell & Holmer, Jan 1991: *Studiecirklar som stöd för förändring av arbetslivet*. Rapport nr 1991:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Eriksson, Robert & Jonsson, Janne (red) 1994: *Sorteringen i skolan: Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlssons.

Fals-Borda, Orlando & Rahman Muhammad Anisur 1991 (Eds.): *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York: The Apex Press.

Fals-Borda, Orlando, 2001: Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In *Reason & Bradbury* 2001, pp 27-37.

Forrester, Keith & Thorne, Colin (Eds.) 1993: *Trade Unions and Social Research*. Aldershot: Avebury.

Forsberg, Erik & Starrin, Bengt (red) 1997: *Frigörande kraft – empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.

Fransson, Anders & Larsson, Staffan 1990: *Att ta steget till vuxenstudier – om minskat avstånd och främlingskap*. Bidrag till konferens om Forskning i Norden. Kungälv 1990.

- Freire, Paulo 1972: *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo 1974: *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gummessons..
- Freire, Paulo 1975: *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo 1993: *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo 1998: *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Friis, Allan 1986: *Vår schizofrena skola*. Bjärred: Arena.
- Frykhammar, Elisabeth 2000: Att lära tillsammans med varandra – deltagarorienterad forskning i förskolan. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 139. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gam, Peter, Gullichsen, A., Toumisto, Jukka & Klason, Maj 1992: *Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1990/91*. Linköping: Linköping University.
- Gardell Bertil 1980 (1976): *Arbetsinnehåll och livskvalitet*. Stockholm: Prisma.
- Gardner, Howard 1994: *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gesser, Bengt 1985: *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter and Trow, Martin 1994: *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.

Gottfried, Heidi (Ed.) 1996: *Feminism and Social Change. Bridging Theory and Practice*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Gougoulakis, Petros 2001: Studiecirkeln. Livslångt lärande ...på svenska. *En icke-formell mötesplats för samtal och bildning för alla*. Stockholm: LHS Förlag. (Akad avh)

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon 2000: *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Greene, Mott 1997: What cannot be said in science. *Nature* 388, 619-620.

Greenwood, Davydd J. & Santos, José Luis González 1992: *Industrial Democracy as Process. Participatory Action Research in the Fagor Cooperative Group of Mondragon*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Grooth, Erik 1998: The Research Circle as a Tool for Staff Development. Paper presented at ENIRDEM, Annual meeting 1998: Leading Education in the 21st Century.

Grossman, Jonathan 1989: *To the last drop of our tears. Workers in struggle against the labour law and dismissals*. Cape Town: International Labour Research and Information Group.

Grossman, Jonathan, 1993: Research as engagement: Political questions in collective research with the rank and file. In *Forrester & Thorne*, 1993, pp 134-158.

Grossman, Jonathan 1999: Workers and knowledge. In *Researching Work and Learning. A First International Conference*. Leeds, 10-12 September 1999. University of Leeds, School of Continuing Education, pp 207-216.

Grundy, Shirley 1998: Research partnerships: Principles and Possibilities. In *Atweh et al* 1998, pp 37-46.

Gunnarsson, Lars & Perby, Maja-Lisa 1981: *Forskningscirklar – En metod i facklig kunskapsuppbyggnad*. Stockholm: ALC.

Gustafsson, Rolf Å 1987: *Traditionernas ok. Den svenska hälso- och sjukvårdens organisering i historie-sociologiskt perspektiv*. Stockholm: (Akad avh)

Gustavsson, Bertil, Ljungvall, Roger & Stigebrandt, Eva 1981: *Den dolda läroplanen. En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet*. Stockholm: Liber förlag.

Hartsock, Nancy 1996: Theoretical Bases for Coalition Building: An Assessment of Postmodernism. In *Gottfried* 1996, pp 4-15.

Hermodsson, Elisabeth 2000: *...där världen blir till. Om bild och världsbild, konst och vetenskap*. Bokförlaget Åsak.

Hi,,elstrand, Ulf 1988: Den sociologiska analysen av Sverige. I Himmelstrand & Svensson (red). *Sverige – vardag och struktur. Sociologer beskriver det svenska samhället*. Stockholm: Norstedts.

Hjälmeskog, Karin 1994: Det lilla livet och grundskolans läroplan. I *Härnsten m fl* 1994, ss 13-24.

Holmer, Jan 1987: *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Akad avh)

Holmer, Jan 1990: Studier som stöd för arbetets förändring. Bidrag till 1:a årliga konferensen om forskning inom folkbildning och vuxenutbildning. Forskning i Norden, Nordens folkliga akademi, Kungälv 10-12 juni 1990.

Holmer, Jan & Eriksson, Mats 2001: Självvärdering och deltagarorienterad forskning. I *Holmstrand m fl* 2001, ss 28-40.

Holmer, Jan & Starrin, Bengt (red) 1993: Deltagarorienterad forskning. Lund: Studentlitteratur.

Holmstrand, Lars 1986: Forskningscirklar – en form för samarbete mellan högskola och fackliga organisationer. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet (stencil).

Holmstrand, Lars 1988: *Den offentliga sektorn bör utvecklas – inte avvecklas! Några noteringar från en forskningscirkel om den offentliga sektorn och privatiseringen*. Uppsala: LO-distriktet Uppsala län & Uppsala universitet.

Holmstrand, Lars 1989: Ingenting har hänt. Slutrapport från fallstudieutvärderingen i Uppsala högskoleregion. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, nr 88, 1989.

Holmstrand, Lars 1990: *EG – ett hot mot den offentliga sektorn. Rapport från en forskningscirkel om den offentliga sektorn och EG*. Uppsala: LO-distriktet Uppsala län & Uppsala universitet.

Holmstrand, Lars 1992: Forskningscirkeln – ett sätt att engagera flera i arbetslivets förnyelse. I *TCO och TAM*, 1992, ss 37-48.

Holmstrand, Lars 1993: The Research Circle – A Way of Co-operating. In *Forrester & Thorne* 1993, pp 106-114.

Holmstrand, Lars 1994: Forskningsprogrammet ALFOFAK – ArbetsLivsFOrskning som bygger på Fackliga Kunskapsbehov. Bakgrund och framväxt. *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, nr 116.

Holmstrand, Lars 1997: Forskningscirkeln som en plats för kunskapsmöten. *VEST* vol 11, Nr 3-4, ss 97-109.

Holmstrand, Lars, Englund, Anette & Lindström, Kjell 1996: *Forskningscirklar som en modell för kunskapsarbete och lärande i två verkstadsföretag*. Solna: Arbetslivsinstitutet. (L-programmet).

Holmstrand, Lars & Haraldsson, Kjell 1999: Kunskap i cirklar. Forskningscirkeln som en arena för forskningsinformation. *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, nr 133.

Holmstrand, Lars, Härnsten, Gunilla & Isacson, Maths 1989: PM angående forskningscirklar. Uppsala (stencil).

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 1992: The Research Circle – Some Educational Perspectives. In *Gam et al* 1992, pp 230-242.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 1993: Forskningscirkeln – ett pedagogiskt frirum. *Forskning om utbildning*, nr 1, 1993, 9-52.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 1994: El círculo de investigacion. *PAIDEIA* (Chilensk tidskrift), No 19, 1994, 99-113.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 1995: How to bridge the gap between the school world and the world of university research. In *Tydén* 1995, pp 122-145.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 1996: Democratic Knowledge Processes in Working Life. Paper presented at the Fourth Conference on Learning and Research in Working Life, Steyr, Austria, July 1-4 1996.

Holmstrand, Lars, Härnsten, Gunilla & Grossman, Jonathan 1999: Workplace learning for democracy and empowerment: The challenge for trade unions. A discussion exploring similarities and differences in Sweden and South Africa. In *Researching Work and Learning Conference*. A First International Conference. Leeds, 10-12 September 1999. University of Leeds, School of Continuing Education, pp 217-228.

Holmstrand, Lars, Härnsten, Gunilla & Beach, Dennis 2001: Deltagarorienterad forskning. Bidrag till NPPFs symposium om deltagarorienterad forskning i Stockholm, mars 2001. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen*, Uppsala universitet, nr 224.

Holmstrand, Lars, Lindström, Kjell, Löwstedt, Jan & Englund, Anette 1994: The research circle – a model for collaborative learning at work. Paper presented at the international conference on "Learning at work", Lund, June 1994.

Holmstrand, Lars & Lundh, Henrik 1997: Local Resource Mobilization – some Swedish experiences. Paper presented at the EU Conference on "Co-Operation Research – Working Life on the Threshold of the 21st Century", Kalmar, May 5-7, 1997.

Holmstrand, Lars, Olsson, Ann-Charlotte & Ekstav, Cajsa 1995: Lärande på Länsförsäkringar. Forskningscirklar som stöd i en lärandeprocess. (stencil)

Hultman, Glenn & Hörberg Robertson, Christina 1999: I samspråk med praktiken: en handbok för praktiker som vill utveckla pedagogisk verksamhet utifrån teori och praktik. *Skapande, vetande*. Linköping: Linköpings universitet.

Härnsten, Gunilla 1988: *Ett decennium av SOL i Sverige. Socialistisk lärarorganisering på 1970-talet, med jämförande exempel från några andra länder*. Lund: Pedagogiska institutionen. (Akad avh)

Härnsten, Gunilla 1990: På botten av hierarkin – reflexioner kring forskningscirklar med kvinnor inom kök och städ. I *ALC* 1990, ss 18-29.

Härnsten, Gunilla 1991: *Forskningscirkeln – pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.

Härnsten, Gunilla 1993: "Det hör till själva livet...". Utvärdering av tio projekt inom den så kallade högstadiesatsningen. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 181.

Härnsten, Gunilla 1993: Versöhnung von Hand und Kopf. Über die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Arbeiterschaft. In *Mitbestimmung, zeitschrift für demokratisierung der arbeitswelt*. Heft 6/ 1993, ss 17-23.

Härnsten, Gunilla 1994a: *The Research Circle – Building Knowledge on Equal Terms*. Stockholm: LO.

Härnsten, Gunilla 1994b: Choice or Chance. Lifelong Learning Processes of a Group of Cleaners. Paper presented at the 2nd European Conference on Life History and Adult Education, Vienna, April 1994.

Härnsten, Gunilla 1995a: Den långa vägen till föräldramedverkan. Rapport från två forskningscirklar om arbetarrörelsen och skolan. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 125. Uppsala: pedagogiska institutionen.

Härnsten, Gunilla 1995b Skolan och familjen. I Köhler (red) Familjen III. *Pedagogiska uppsatser* 34. Lund: Pedagogiska institutionen.

Härnsten, Gunilla 1997: Vems kunskap räknas? Forskningscirkelns kunskapssyn utmanar. I *Tema forskning 1997. Mot strömmen. Uppkäftig forskning vid lärarhögskolan i Stockholm*, ss 39-43.

Härnsten, Gunilla 1999a: De säger att det inte finns några pengar, vad finns det då att prata om? Tankar och reflektioner av och kring en forskningscirkel med städerskor. Manus för publicering.

Härnsten, Gunilla 1999b: Forskning om, för och med. Utgångspunkter i ett forskningsprogram om specialpedagogikens funktioner, med exempel från en lärarutbildning. *Specialpedagogisk kunskap: Forskning. Vuxeninlärning och delaktighet*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, LHS.

Härnsten, Gunilla 2001: The relationship between agency and structure – some challenges for education and educational research. I *Holmstrand m fl* 2001, ss 1-14.

Härnsten, Gunilla & Holmstrand, Lars 2002: Research Circles in Sweden: Strengthening the Double Democratic Function of Trade Unions. In *Spencer* 2002, pp 79-88.

Härnsten, Gunilla, Jonsson, Maud, Lindh-Munther, Agneta, & Strömberg Sölveborn, Laine (red) 1994: Kvinnoperspektiv I pedagogiken. Rapport från en forskarutbildningskurs. Arbetsrapporter från *Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 184.

Härnsten, Gunilla & Mardones Sandra 1993: Att närma sig eleverna och det lokala samhället. Ämnessamverkan och lärarlag på en högstadieskola. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 75.

Häyrynen, Yrjö-Paavo. & Hautamäki, Jarkko 1976: *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Isaksen, Lise Widding 1992: Kroppsnärheten förklarar omsorgs- arbetets låga status. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1992: 4, ss 14-19.

Jackson, Philip 1968: *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehurt and Winston.

Janis, Irving L. 1982: *Group think: Psychological Studies of Foreign Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.

Jarvis, Peter (Ed) 2001: *Twentieth century thinkers in adult and continuing education. Second edition*. London: Kogan Page.

Jernegren, Anders 1990: Forskningscirklar och lokalt utvecklingsarbete. *I ALC* 1990, ss 30-42.

- Johanneson, Conny 1993: Forskningscirkeln som inomvetenskaplig resurs. *Forskning om utbildning* nr1, 1993. ss 53-65.
- Johansson, Lena 1974: *Utbildning: Resonerande del*. Stockholm: Liber.
- Josefsson, Ingela 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Jönsson, Boel 1999: *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs förlag.
- Kemmis, Stephen & Wilkinsson, Mervyn 1998: Participatory action research and the study of practice. In *Atweh et al*, pp 21-36.
- Kallós, Daniel 1978: *Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kallós, Daniel. 1998: Förord. I *Rönnerman* 1998, ss 9-14.
- Kallós, Daniel. & Rodhe, Birgit 1984: Paulo Freire och den pedagogiska vänen. *Forskning om utbildning*, nr 4, 1984, 6-20.
- Köhler, Eva-Mari 1976: *Föräldrakunskap – ett studiematerial om barn och barnuppfostran*. Malmö: LiberLäromedel.
- Laaksovirta, Tuula 1990: Forskning om kunskapsförmedling. I *Tydén* 1990, ss 187-194.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lengborn, Thorbjörn 1977: En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnens århundrade". *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, 140.

Lennerlöf, Lennart 1986: *Arbetsmiljö ur psykologisk och sociologisk synvinkel*. Stockholm: Publica, Allmänna Förlaget.

Lenz Taguchi, Hillevi 1997: *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

Lenz Taguchi, Hillevi 2000: *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag. (Akad avh)

Leymann, Heinz 1987: Lärande i arbetslivet. I *Leyman & Svensson 1987*, ss 172-181.

Leyman, Heinz & Svensson, Lennart (red) 1987: *Forskning för framtidens arbetsliv. En minnesbok till Bertil Gardell*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Liedman, Sven-Erik & Olausson, Lennart 1988: *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlssons.

Lpo 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet,, förskoleklassen och fritidsbarnhemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundberg, Bertil 1997: Forskningscirklar – makt över kunskapandet. I *Forsberg & Starrin 1997*, ss 50-63.

Lundberg, Svante, Selander, Staffan & Öhlund, Ulf (red) 1976: *Jämlikhetsmyt och klassberravälde*. Lund: Bo Cavefors förlag.

Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt 1990: "Att gå framåt i cirkel" – Om forskningscirklar och förändringsarbete. I *ALC 1990*, ss 43-66.

Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt 2001: Participatory Research – Tradition, Theory and Practice. *Karlstad University Studies*, 2001:1.

- Lundgren, Mats 1999: How are research circles used in schools? – some reflections. Paper presenterat vid konferensen HSS 99 – Högskolor och samhälle I samverkan, vid Högskolan Dalarna den 16-18 mars 1999.
- Lundgren, Mats 2000: Forskningscirkel och skolutveckling – ett lärarperspektiv. *Högskolan Dalarna: Kultur och lärande*, 2000:1.
- Lundh, Henrik 1995a: Perspektivknuten. Kvalitativ studie av en forskningscirkel. *Arbetsrapporter vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 191.
- Lundh, Henrik 1995b: Dokumentation från sökkonferens i Vingåker. Uppsala: pedagogiska institutionen. Stencil.
- Lönn, Rut 1990: Forskningsinformation – vägar och värderingar. I *Tydén* 1990, ss 75-86.
- Lönnheden, Christina 1997: *När de tysta "kunskaparna" börjar tala! Forskningscirkel – ett möte mellan praktiker och teoretiker*. Stockholm: Trygghetsfonden.
- Maguire, Patricia 1987: *Doing participatory research: A feminist approach*. The Center for International Education, University of Massachusetts.
- Maguire, Patricia (2001) *Uneven Ground: Feminisms and Action Research*. In *Reason & Bradbury* 2001, pp 59-69.
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan 1976: *Svenskämnets kris*. Lund: FörfattarFörlaget.
- Mathiesen, Anders 1978: *Utbildning och produktion*. Stockholm: Bokförlaget PAN/Norstedts.
- Molander, Bengt 1993: *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Negt, Oskar 1974: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: RUC förlag.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red) 2000: *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Karl-Axel 1990: Forskningscirkeln växer fram. I *ALC* 1990, ss 67-74.

Nilsson, Kjell & Sunesson, Sune 1988: *Konflikt, kontroll, expertis*. Lund: Arkiv.

Nilsson, Kjell & Sunesson, Sune 1990: Forskningsanvändning i socialt arbete: Konfliktstrategier och kontrollstrategier som makttekniker och styrformer. I *Tydén* 1990, ss 137-152.

Nissen, Jörgen (red) 2002: *Säg IT – det räcker. Att utveckla skolan med några lysande IT-projekt. Utvärdering av KK-stiftelsens satsning på större skolutvecklingsprojekt*. Stockholm: KK-stiftelsen.

Nitsch, Ulrich 1990: Det räcker inte med fakta. Om forskningsinformation till bönder. I *Tydén* 1990, ss 87-92.

Nowotny, Helga 1982: *Nützliches Wissen – Verwertung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in Abhängigkeit wechselnder Konfliktfelder*. Berlin: Mimeo.

Nowotny, Helga, Scott, Peter and Gibbons, Michael 2001: *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Nyström, Ingrid 1998: Forskningscirkeln. En arbetsmodell för individuell kompetens- och verksamhetsutveckling inom skola och barnomsorg. Utvärdering av tre forskningscirkelar i Mora och Orsa. Pedagogiskt utvecklingscentrum Dalarna.

Ohlander, Ann-Sofie 1992: Historien – kvinnans huvudperson. I *Statens kulturråd informerar*, nr 1-2 1992, ss 59 ff. Kulturrådet.

Olsson, Oscar 1922: *Studiecirkelar*. Stockholm: Folkets studiehandbok.

Olsson, Oscar 1925: *Universiteten och det svenska folkbildningsarbetet*. Stockholm: Gebers förlag.

Paldenius, Sam 2000: *Kunskapslyftet – till vilken nytta då? Berättelser om olika skäl att avstå från kunskapslyftet*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-217.

Paulsson, Karin, 1995: *”Dom säger att jag ser mer normal ut med benproteser.”* Stockholm: Pedagogiska institutionen. Akad avh.

Perneman, Jan-Erik 1977: *Medvetenhet genom utbildning. Ett försök att utifrån Paulo Freires perspektiv forma ett ledarutbildningsprogram och beskriva utfallet i termer av kvalitativa skillnader*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 21. (Akad avh)

Perneman, Jan-Erik 1985: Spåren av Freire. *Forskning om utbildning*, nr 1, 1985, ss 44-46.

Persson, Anders 1994: *Skola och Makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.

Petersson, Olof, Westholm, Anders & Blomberg, Göran 1989: *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlssons.

Prop 2001/02:15: *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ragnerstam, Bunny 1986: *Arbetare i rörelse. Historisk krönika*. Första bandet. Stockholm: Gidlunds.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2001: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.

Rizvi, 1998: Some Thoughts on Contemporary Theories of Social Justice. In *Atweh et al*, 1998, pp 47-56.

- Roos, Hans-Edward 1997: *Kunskapsprocesser inför fjärde vågens forskningscirklar*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Rönnerman, Karin 1993: *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. (Akad avh)
- Rönnerman, Karin 1998: *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Åke 1981: *Forskning för förändring*. Stockholm: ALC.
- Schüldt, Ulrika 1996: *Forskningscirkeln – ur forskarens perspektiv*. C-uppsats vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Schön, Donald 1999 (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Selander, Staffan 1984: *Textum institutionis. Den pedagogiska väven. En studie av texttradition utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige*. Stockholm: Lund: CWK Gleerups. (Akad avh)
- Siljehag, Eva 1998: *Från kaos till eget skapande*. D-uppsats vid Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Siljehag, Eva & Härnsten, Gunilla 1998: *Ett led i en långsiktig process. Forskningscirklar vid en grundskola. Specialpedagogisk kunskap: Forskning. Vuxeninläring och delaktighet*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, LHS.
- SOU 1974: SIA-utredningen. *Skolans inre arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:47: *Cirkelsambället. Studiecirkelns betydelse för individ och lokalsambälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:158: *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. Stockholm: utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2001:13: *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Spencer, Bruce (Ed.) 2002: *Unions and Learning in a Global Economy. International and Comparative Perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.

Starrin, Bengt & Forsberg, Erik 1998: En forskningsstrategi för empowerment. I *Forsberg & Starrin* 1998, ss 33-49.

Steiner, Stanley F., Krank, H. Mark, McLaren, Peter & Bahruth, Robert E. (Eds.) 2000: *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities. Projects for the New Millenium*. New York: Falmer Press.

Stensby, Rune 1996: From Research Circles to Dialogue Circles: Forms of collaboration between practitioners and researchers. Workshop at the Fourth Conference on Learning and Research in Working Life, Steyr, Austria, July 1-4 1996.

Stiwne, Elinor Edvardsson 2001: Möten med mening. Föskolechefer i forskarcirkel. Linköpings universitet. In press.

Støkken, Anne-Marie 1990: Kunskapsformidling i et regionalt perspektiv. I *Tydén* 1990, ss 125-136.

Svenstam, Åke 1990: Med forskningscirkeln som metod. I *ALC* 1990, ss 86-92.

SUNREG 1998: SUNREG: Sunshine Regions or Sunset Regions? A thematic network for co-operation between trade unions and universities on technological developments for sustainable growth and employment creation in the regions of Europe. Final report. EU/DG XII – TSER Programme (Contract No. SOE1-CT96-1012).

Swedner, Gunnel & Swedner, Harald 1995: *Pionjärer i socialt arbete. Om Jane Addams och hemgården Hull House*. Stockholm: Liber utbildning AB.

Svenning, Marianne 1984: *Tjejerna på tvätten*. Lund: Liber.

Svenning, Marianne 1986: Basenhetsarbete ur facklig synvinkel. Lunds universitet: PU-enheten. Stencil.

Svenning, Marianne 1988: *Arbete, påverkan och livskvalitet*. Lund: Lunds universitet PU-rapport nr 88:165.

Svenning, Marianne 1990: Forskningscirkeln som arbetsform. I *ALC* 1990, ss 75-85.

Svenning, Marianne 1993: *Tillbaka till jobbet: Om arbete, ohälsa och rehabilitering*. Lund: Lunds universitet.

Söderlund, Ivar & Höglund, Lars 1990: Kontakter mellan forskning och praktik på miljö-och hälsoskyddsområdet. I *Tydén* 1990, ss 137-152.

TCO och TAM. 1992: *Rätten till kunskap! Om dialog och pluralism inom forskningen*. Stockholm: TCO och TAM.

Thavenius, Jan (red) 1977: *Svenska i verkligheten*. Lund: FörfattarFörlaget.

Toulmin, Stephen 1996: Elitism and democracy among the sciences. In Toulmin & Gustavsen 1996: *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, pp 203-225.

Tuomisto, Jukka 1990: Professionsutveckling och formerna för en kontinuerlig inlärningsprocess. Bidrag till 1:a årliga konferensen om forskning inom folkbildning och vuxenutbildning. *Forskning i Norden*, Nordens folkliga akademi, Kungälv 10-12 juni 1990.

Trankell, Arne 1973: *Kvarteret Flisan*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag.

Tydén, Thomas (red) 1990: *Kunskapsöverföring och kunskapsvård*. Falun: Rapport 1990:4, Dalarnas forskningsråd.

Tydén, Thomas 1993: *Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics*. Uppsala Studies in Education 50. (Akad avh)

Tydén, Thomas (Ed.) 1995: *When School Meets Science*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.

Tydén, Thomas (red) 1997: *Partnerskap för kunskapsutveckling. Forskning och samhälle*. Stockholm: HLS förlag.

UHÄ 1988:17 *Historia i belysning: sex perspektiv på svensk historisk forskning: en utvärdering av svensk historisk forskning utförd på uppdrag av HSFR och UHÄ*. Uppsala: Swedish Science Press.

Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955: Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Utbildningsdepartementet 2001: *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Utbildningsdepartementets skriftserie. Rapport 4.

Wahlund, Ingrid 1990: *Förnyelse av det fackliga arbetet genom samverkan mellan fack och forskare*. Bidrag till konferens om forskningscirkel vid ALC, januari 1990.

Wallskog, Christina 1999: *Erövra yrkesrollen. Att växa som förskollärare*. Hässelby: Runa förlag. (Akad avh)

Werdelin, Ingvar 1979. Participatory Research in Education. Linköping University: Department of Education. Report LiU-PEK-R-49.

Wetso, Gun-Marie 2000: Forskningscirklarna inom projektet "Den tredje vågen", Nynässkolan, Gävle kommun. En utvärderande studie. Pedagogiskt utvecklingscentrum Dalarna, stencil.

Whyte, William Foot, 1943: *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.

Whyte, William Foot 1983: Worker Participation: International and Historical Perspectives. *The Journal of Applied Behavioral Science*. Volume 19, No. 3, pp 395-407.

Whyte, William Foot & Whyte, Kathleen King 1988: Making Mondragón: The Growth and Dynamics of the Worker Cooperative Complex. Ithaca: ILR Press.

Whyte, William Foot & Whyte, Kathleen King 1991: *Making Mondragón: The Growth and Dynamics of the Worker Cooperative Complex*. Ithaca: ILR Press, second edition revised.

Wilhelmson, Lena 1998: *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Solna: Arbetslivsinstitutet. (Akad avh)

Wingård, Britta 1998: *Att vara rektor och kvinna*. Uppsala Studies in Education, 73. (Akad avh)

Wingård, Britta 2000: Delrapport avseende en forskningscirkel med rektorer i en mellansvensk kommun. Stencil.

Wingård, Britta 2002: Frågor vars svar ger nya frågor, vars svar ger nya frågor... Rapport från en forskningscirkel med fem rektorer. Avrapportering till Skolverket. Stencil.

Vinterhed, Kerstin 1999: Osäkerheten tar över. I kunskapsamhället är vetenskapen prestigelös och mer komplex. *DN* 3 okt 1999.

Vulliamy, Daniel, Goedhard, Noor, Härnsten, Gunilla, Holmstrand, Lars & van Waart, Peter 1996: Relations Between Trade Unions and Universities in The Netherlands, Sweden and The United Kungdom. In Olesen, Henning Salling (Ed) *Adult Education and the Labour Market II*. Papers from the second Seminar of the ESREA Research Network in Strobl, Austria. June 1995, pp 73-116.

Wännman, Gunnel, Östlund Berit & Edén, Margareta 1999: *Fortbildning för Speciallärare /specialpedagoger via datorkommunikation i nätverk*. Umeå universitet. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.

Waerness, Karin 1991: Hvem ska ta vaskebötta? Noen refleksjoner over utviklingen av den offentlige helseomsorgen i de nordiske land. *Socialmedicinsk tidskrift* 1991, häfte 7/8, ss 400-402.

Åsenlöv, Kent 1999: Varför vill inte Manfred läsa vidare? Samtal med arbetslösa män i Årjängs kommun. *Arbetsrapport, april 1999*. Karlstad: Karlstad universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.

Örtengren, Roland 1988: Risker och åtgärder i städarens arbetsmiljö. Krav och möjligheter med nya metoder och redskap. *Sjukhuset* 1988; 65(5): 407-8.

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se och www.skolforskning.nu

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS- ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

- Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg
Minoritetselever och matematikutbildning
En litteraturoversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström
Elevgrupperingar
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirkelklar
- Elisabet Öhrn
Könsmönster i förändring
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin
Specialpedagogisk forskning
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt
Var ligger forskningsfronten
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999
- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving
Informationssökning och lärande
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback
Skolan – en arena för mobbning
En forskningsöversikt
- Eva R Fähræus, Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson
Fristående skolor
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan

Bernt Gustavsson

Vad är kunskap?

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

Eva Johansson

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

Gunnel Colnerud, Robert Thornberg

Värdepedagogik i internationell belysning

Per Andersson, Nil-Åke Sjösten och Song-ee Ahn

Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens

Perspektiv på validering