



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED 460
Magisteruppsats, 20 poäng
61-80 poäng
2003-06-05

Forskningens nya praktik

- en kritisk granskning av EUDIST-projektet med fokus på
relationen mellan forskare och praktiker.

Markus Knutsson

Handledare:
Piotr Szybek

ABSTRACT

Arbetets art: Magisteruppsats i pedagogik, 20p
Sidantal: 58 + bilaga
Titel: Forskningens nya praktik – en kritisk granskning av EUDIST-projektet med fokus på relationen mellan forskare och praktiker.
Författare: Markus Knutsson
Handledare: Piotr Szybek
Datum: 2003-06-05

Sammanfattning: Relationen mellan forskning och praktik har länge präglats av en hierarkisk hållning, där den teoretiska kunskapen värderats högre än den praktiska. På senare tid har dock kunskapsbildningen utifrån denna hierarkiska dualism ifrågasatts och ett närmande mellan forskning och praktik premierats. Ett nystartat EU-projekt (EUDIST) strävar efter att uppnå en kunskapsbildning utefter denna nya ordning.

Syftet med föreliggande arbete är att utforma en deskriptiv sammanställning av kunskapsläget kring kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik samt undersöka innebörden av en dylik interaktiv kunskapsbildning med utgångspunkt i ett konkret fall. Utifrån en granskning av dokumentationen kring EUDIST-projektet kommer relationerna mellan forskare och praktiker, i.e. förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning värderas.

Syftet uppnås genom en omfattande litteraturpresentation samt genomförandet av en dokumentanalys med utgångspunkt i det textmaterial som ligger till grund för EUDIST-projektet. Metoden präglas av en pragmatisk-hermeneutisk ansats.

För att universitet och högskola skall klara de växande kunskapskraven, där utveckling och praktisk nytta sätts i främsta rummet, måste samverkan mellan forskare och praktik utökas. Kunskapsbildningen i samverkan mellan forskare och praktiker, interaktiv kunskapsbildning, kan med fördel förstås utifrån tre nyckelbegrepp; reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog. Av vikt är även en demokratisering av relationer för att uppnå en jämlik praktik vid genomförandet av en interaktiv kunskapsbildning. För att möjliggöra en dylik samverkan kan en aktionsforskningsansats anammas. Vid analysen av dokumentationen kring EUDIST-projektet framgår att de tre nyckelbegreppen flitigt förekommer och tonvikt läggs på demokratiseringsprocesser. Förutsättningen för en interaktiv kunskapsbildning synes alltså tämligen god. Vad som inte belysts i dokumentationen är just aktionsforskning, vilket kan synas förvånande då projektets natur tycks stämma bra med aktionsforskningens karaktär. Vidare finns tendenser mot en betoning av det teoretiska bl.a. genom att praktikern inte är delaktig genom hela forskningsprocessen, vilket försvårar den interaktiva kunskapsbildningen.

Nyckelord: Interaktiv kunskapsbildning, aktionsforskning, EUDIST-projektet, reflektion, kollektiva mötesplatser, dialog.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
2 EUDIST-PROJEKTET	4
2.1 DOKUMENTATION	4
2.1.1 <i>Information booklet</i>	4
2.1.2 <i>WWW-dokument</i>	5
2.2 SAMMANFATTNING	5
3 SYFTE OCH AVGRÄNSNING	7
4 TEORI	8
4.1 KUNSKAPSBILDNING	8
4.1.1 <i>Epistemologisk grund</i>	10
Relationen teori och praktik	10
4.1.2 <i>Förutsättningar för kunskapsbildning</i>	12
Reflektion.....	12
Kollektiva mötesplatser	14
Dialog.....	15
4.1.3 <i>Diskussion</i>	16
4.2 INTERAKTIV KUNSKAPSBILDNING.....	18
4.2.1 <i>Relationer mellan forskare och praktiker</i>	19
Praktikerns relation till forskningen	19
Forskningens relation till praktikern.....	19
4.2.2 <i>Varför en samverkan mellan forskare och praktiker?</i>	21
4.2.3 <i>Svårigheter vid interaktiv kunskapsbildning</i>	23
4.2.4 <i>Hur föra samman forskare och praktiker?</i>	23
4.2.5 <i>Diskussion</i>	24
4.3 AKTIONSFORSKNING	25
4.3.1 <i>Relationer och nyckelbegrepp</i>	26
Dialogerna.....	26
Arenorna.....	27
Etiken, rollerna och aktionen.....	28
4.3.2 <i>Diskussion</i>	29
5 METOD	31
5.1 HERMENEUTIK.....	31
5.1.1 <i>Tolkning</i>	32
5.1.2 <i>Tillförlitlighet</i>	33
5.2 DOKUMENTANALYS	34
5.2.1 <i>Genomförande</i>	34
Information booklet.....	35
WWW-dokument	36
5.2.2 <i>Diskussion</i>	36
6 RESULTATREDOVISNING AV INNEHÅLL I DOKUMENT	37
6.1 INFORMATION BOOKLET (IB).....	37
6.1.1 <i>School-based teacher education</i>	37
6.1.2 <i>Integrated science teaching as an example of innovation across subjects</i>	38
6.1.3 <i>Teaching standards and best practices</i>	39
6.1.4 <i>What is a curriculum workshop</i>	40
6.1.5 <i>Reflection and research in a curriculum workshop</i>	41
6.1.6 <i>Helheten</i>	41

6.2 WWW-DOKUMENT	42
7 ANALYS UTIFRÅN NYCKELBEGREPP.....	43
7.1 REFLEKTION	43
7.2 DIALOG	45
7.3 KOLLEKTIVA MÖTESPLATSER.....	46
7.4 DISKUSSION.....	49
8 AVSLUTANDE DISKUSSION.....	51
REFERENSER.....	54
BILAGOR	

Figurförteckning

Figur 2.1; Sammanställning av information booklets respektive ämnesområdes beröringspunkter.	s. 5
Figur 4.1; Modell över interaktiv kunskapsbildning.	s. 18
Figur 4.2; Förhållanden mellan ABX vid aktionsforskning.	s. 26
Figur 4.3; Schema över aktionsforskning i förhållande till klassisk forskning.	s. 29
Figur 5.1; Modell över dokumentanalysens gång vid analyserandet av information booklet.	s. 35
Figur 7.1; Aktionsforskning på basis av EUDIST-projektets ansats.	s. 47

Tack Tomas för dina insiktsfulla kommentarer och din förmåga att styra dialogen mellan resonemang om kvantfysikens lagar och samhällsvetenskapliga frågor.

Tack Joacim för stöd och givande samtal under mången lunch.

Framförallt Tack Catrin för ditt stöd, din förståelse och för att du finns till.

1 Inledning

Under de senaste decennierna har mötet mellan universitet och samhälle betonats allt starkare, vilket för universitetens del ytterligare tydliggjordes genom poängterandet av betydelsen kring mötet mellan forskning och praktik i högskolelagstiftningen. Huvuddragen i detta poängterande byggs upp kring att forskningen inte endast skall fungera som informationsspridare, utan även verka för ett upprätthållande av en samverkan mellan universitet och samhälle. Att minska klyftan mellan teori och praktik, mellan forskare och praktiker, tycks stå som outtalat syfte. Klyftan kan förstås minskas genom flera slags möten sinsemellan, men det är just mötet i sig som betonas. Ett möte där olika kunskapsfält ömsesidigt kan berika varandra.

Åtskillnaden mellan de olika kunskapsfälten har även bidragit till en hierarkisk uppdelning, vari de teoretiska, akademiska kunskaperna värderats högre. Vardagskunskaper, vilka ofta har en praktisk prägel, tenderar att negligeras med epiteterna ovetenskap och ateori. Klyftan mellan teori och praktik uttrycker en grundläggande dualistisk tänkandeform som präglat vårt västerländska samhälle sedan antiken, vilket exempelvis manifesteras genom Platons uppdelning i idé och sinne, där idéer sågs som ädla, upphöjda och konstanta medan verkligheten vilken uppfattades av de mänskliga sinnena var smutsig och tillfällig. Sökandet efter den konstanta sanningen som ett säkert fundament till vetenskapen var, och i vissa fall är, på många håll utmärkande för forskningen. Målet nås alltså när en yttersta sanning definierats, eller?

Den ovan nämnda kunskapsteoretiska dualismen tycks dock omöjliggöra ett gemensamt lärande mellan forskare och praktiker då teorin och praktiken uppfattas som väsensskilda och deras respektive verksamheter värderas så olika. För att öka gynnsamheten för lärande emellan måste de hierarkiska värderingarna minskas samt teori och praktik i större utsträckning integreras. Utifrån en pragmatisk ansats ses kunskapen som bunden till en specifik social miljö och ett samhällsligt sammanhang; alltså som kontextualiserad. Någon kunskap eller något tänkande i största allmänhet finns inte, utan tänkande och kunskapande sker alltid om något specifikt. Teorins roll är som komplement till praktiken, dock en nödvändig och integrerad del av densamma. Det finns alltså ett beroendeförhållande vilket motsäger teorins dominerande och självständiga roll i de rationalistiska tankesystemen. Teorin ses som något tillfälligt och man tar bort forskarnas monopol på sanning, teori och metod, vilken antas ge högre kunskap (Svensson, 2002b). Utgångspunkten för det teoretiska arbetet blir istället praktiken, eller situationen vari praktiska behov finns.

Dessa tendenser innebär en strävan mot ett närmande mellan forskning och praktik vilket alltså även kan identifieras i svensk lagstiftning. Undervisning, forskning och vad som brukar benämnas *den tredje uppgiften* talas om som högskolans tre uppgifter. Vad den tredje uppgiften består i och utformningen av densamma kan dock tolkas olika. I den nuvarande högskolelagen står det:

§2 Staten skall som huvudman anordna högskolor för

1. *utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och*
2. *forskning och konstnärligt utvecklingsarbete samt annat utvecklingsarbete.*

Högskolorna skall också samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet. (Lag 1996:1392)

Betydelsen av samverkan med det omgivande samhället betonas alltså, men hur samverkan skall ske är fritt att tolka. En tolkning av detta är att den tredje uppgiften ska hanteras, inte som en separat uppgift, utan i större utsträckning integreras med forskningen och utbildningen. Brulin (1998) menar att ett sätt för högskolor och universitet att ta sig an den tredje uppgiften och samtidigt förnya forskning och utbildning, skulle vara en kunskapsbildning i interaktiv samverkan mellan högskola och det omgivande samhället.

Denna hållning mot en ekvivalens mellan teori och praktik, vilken på senare tid yttrat sig genom försök till ett närmande mellan forskare och praktiker, ses av Ingrid Carlgren (1996) som en utveckling mot 1940-talets situation. Lärare deltog då aktivt i forskning och utvecklingsarbete i skolan. Decennierna efter 40-talet präglades dock av en regression för ansatsen, i vilken utveckling och förändring istället skulle ske efter i förväg uttänkta idéer som implementerades på skolverksamheten. Läraren övergick från att vara subjekt i forskningen till att vara genomförare av forskningens resultat. Utvecklingen kan även ses som en successiv underordning av en praktikgrundad kunskap till förmån för en vetenskaplig (Carlgren & Marton, 2001). Motståndet mot denna utveckling, som bortsåg läraren som tänkande varelse, växte under senare delen av 1900-talet och tog sig uttryck i *teacher thinking* rörelsen. Teacher thinking rörelsens tonvikt låg på kopplingen mellan forskningsinriktning och faktumet att myndigheter och forskare upplevde svårigheter med att implementera nya läroplaner. Dess främsta förtjänster synes vara belysandet av diskrepansen mellan praktiken och den teori lärarna genomgick under sin utbildning. Dessvärre skedde forskningen utifrån detta perspektiv med forskningens/teorins glasögon. Så även när lärarnas tänkande kom tillbaka till forskningen och lärarna som subjekt markerades fortsatte de att vara forskningsobjekt som studerades och tolkades med utgångspunkt i andras referensramar. Delar av teacher thinking forskningen har alltså snarare bidragit till att stärka den skapade åtskillnaden mellan teori och praktik, än att upplösa den (Carlgren & Marton, 2001)¹.

Genom en närmare samverkan mellan forskare och praktiker kan åtskillnaden mellan teori och praktik möjligen minskas, men att enbart föra samman dem är ingen lösning i sig. Två relativt färsk avhandlingar (Ström, 1997; Jonsson, 2001) belyser just en kunskapsbildning genom samverkan mellan forskare och praktiker som nödvändig. Ur dessa framgår mötesplatser för reflektion och dialog som nödvändig förutsättning vid kunskapsbildning utifrån en interaktiv ansats. Den pedagogiska praktiken bör således stödja framväxten av reflekterande gemenskaper, vilka från början kan behöva

¹ För en sammanfattande historik kring forskning och förändringsarbete i skolan hänvisas till Carlgren, 1996; Carlgren & Marton, 2001; Rönnerman, 1996.

projektledning men som efterhand bör övergå till stöd genom bidrag till organisatoriska och ekonomiska förutsättningar. Jonsson bidrar även med en definition av begreppet interaktiv kunskapsbildning, vilken sker utifrån tre punkter:

- Att målet med samarbetet mellan parterna är att åstadkomma utvecklingsprocesser och handling i vilka kunskap bildas och används.
- Att kunskapsbildning sker i interaktiv dialog mellan forskare och praktiker.
- Att styrning av kunskapsbildning sker i ömsesidig dialog mellan parterna.

Samverkan mellan forskare och praktik kan behöva organiseras på så sätt att gemensamma mål definieras, ömsesidig delaktighet åstadkoms och roller etableras samt förankras i praktiska och forskningsmässiga sammanhang. Influenserna bör komma både från praktiska omständigheter som relevanta teorier. Praktikerna måste alltså integreras i forskningsprocessen och aktivt medverka genom hela processen vid förändringsarbeten, samt genom dialog vid kollektiva mötesplatser uppnå en högre grad av reflektivitet. Genom dessa mötesplatser kan en kunskapsbildning som har två sidor, en teoretisk och en praktisk, uppnås.

Genom min handledare kom jag i kontakt med ett nyligen startat projekt med stöd från EU (EUDIST-projektet²), vars syfte är kartläggning av kompetensutveckling i lärares arbete med utgångspunkt i naturvetenskaplig undervisning. Projektet kan ses som ett försök till kunskapsbildning enligt en ny ordning. En ordning där den traditionella överföringen från teori till praktik förbigås till förmån för en kunskapsbildning i praktiken där deltagarna i denna praktik mobiliseras och förväntas delta aktivt. Betraktandet av kunskap som något som utvecklas i forskning för att sedan användas av praktiker förbigås till förmån för en syn på kunskapsbildandet som skeende i interaktion mellan de båda polerna; en interaktiv kunskapsbildning.

² EUDIST = European Development of Innovative Science Teaching

2 EUDIST-projektet

EUDIST-projektet är ett nystartat EU-projekt, finansierat av det Europeiska Sokrates programmet, initierat av Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften under koordination av Manfred Lang, Henning Hansen och Wolfgang Bündler. Projektets syfte är en kartläggning av kompetensutvecklingen i lärares arbete med utgångspunkt i naturvetenskaplig undervisning för att finna och sprida *best practices*. Detta syfte skall dock uppnås genom en kunskapsbildning efter en ny ordning. Den traditionella ordningen med ett överförande av kunskapen från teori till praktik förbigås till förmån för en kunskapsbildning i praktiken där deltagarna i denna praktik mobiliseras och förväntas delta aktivt. Projektet är gränsöverskridande och innefattar fem nationer; Tyskland, Österrike, Spanien, England och Sverige (<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/>).

Genomförandet av projektet kan delas upp i tre faser, vilka verkställs vid olika tidpunkter. Första fasen (vt-03) bygger på en dokumentation och reflektion över lärarnas arbete med planering av sin undervisning vid ett antal skolor (omkring 4st). Redskapet för denna insamling benämns *förberedande fallstudier* (eng. *Initial Case Studies*) i vilka exempelvis dagboksföring används. Andra fasen (ht-03) samlar lärargrupper från de deltagande skolorna för en diskussion kring sitt arbete med undervisning, planering o.s.v. Curriculum workshops används som redskap. Detta resulterar i en gemensam bild av vilka kunskaper och färdigheter som erhöles i samband med just det arbetet. I fas tre (vt-04) reflekterar man sedan över hur färdigheterna och kunskaperna vanns. De tre faserna bör inte ses som separerade enheter utan som aspekter av samma process (Szybek, 2003a; 2003b).

Ur detta utkristalliseras en bild av tillvägagångssättet för lärares kompetensutveckling, vilket också är projektets huvudsakliga syfte. Tillvägagångssättet delges sedan de andra fyra länderna varvid en jämförelse genomförs och en sammanfattning, i form av en beskrivning av *best practices* för kompetensutveckling hos naturvetenskapliga undervisare, sammanställs och vidarebefordras till Bryssel.

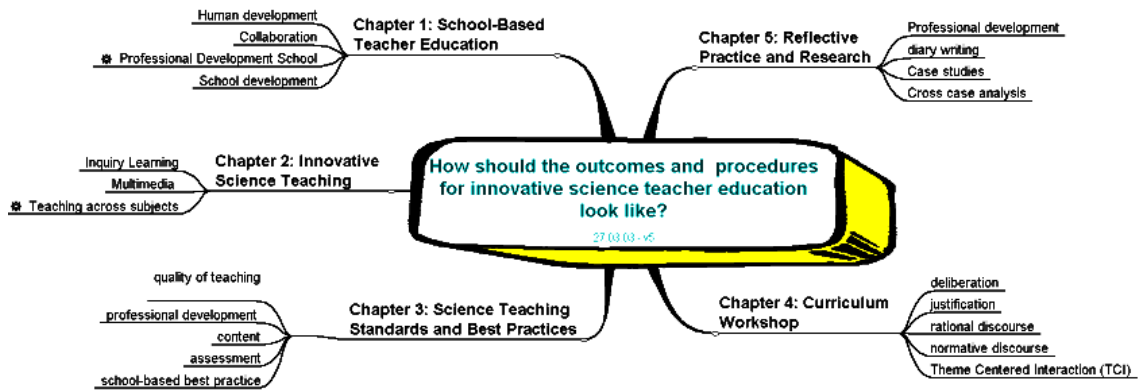
2.1 Dokumentation

Projektets teoretiska grund baseras på en *information booklet* samt dokumentation på projektets websida (<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/>). Nedan följer en kort beskrivning.

2.1.1 Information booklet

Utgångspunkten för projektets teoretiska bas är alltså en *information booklet* som sammanställts av koordinatorena i vilken texter kring fem ämnesområden presenteras. De ämnesområden som belyses är som följer; (1) *School-based teacher education*, (2) *Integrated science teaching as an example of innovation across subjects*, (3) *Teaching standards and best practices*, (4) *What is a curriculum workshop* och (5) *Reflection and*

research in a curriculum workshop. Under vardera område samlas mellan fyra och sju texter kring ämnet ifråga. En sammanställning av fokus runt ämnesområdena har gjorts av Manfred Lang:



Figur 2.1 Sammanställning av information booklets respektive ämnesområdes beröringspunkter (Internt material, presenteras vid ESERA konferens 19 – 23/8, 2003).

Texterna omfattar en kort introduktion samt utdrag ur böcker, tidskrifter och webartiklar, vilka alla berör pedagogiska eller vetenskapsteoretiska frågor, med ett omfång av ca 320 sidor. Dessa texter fungerar alltså som den introduktion deltagarna förväntas läsa inför uppstartandet av projektet.

2.1.2 WWW-dokument

Dokumentationen på websidan³ innehåller en presentation av projektet och dess syfte, presentation av medlemsländernas koordinatörer, tidsplan samt dokument rörande projektet. Dokumenten består exempelvis av ansökan för anslag hos EU, förslag på forskningsansatser och utvärderingsmöjligheter inom projektet samt frågor och svar (FAQ) (<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist>).

Det har även upprättats en elektronisk mötesplats för projektdeltagarna under namnet ILIAS, där diskussionsforum, anslagstavlor och viss nationell information finns tillgänglig⁴.

2.2 Sammanfattning

EUDIST-projektet strävar alltså efter att nå sitt syfte genom kunskapsbildning utifrån en ny ordning där praktikern är delaktig på ett innovativt sätt. Detta närmande av forskning

³ Informationen på websidan framstår ännu (vt-03) som relativt sparsmakad, men kommer förmodligen utökas under projektets gång.

⁴ Adressen är <http://manfred.ipn.uni-kiel.de/~ilias/>, men sidan är skyddad från externt bruk genom lösenord.

och praktik genom en samverkan i forskningsprocessen ger möjligheter för båda parterna att utvecklas och förhindrar en envägsstyrning av forskningen; både vad gäller ensidig styrning från universitets- som organisationshåll. Ansatsen möjliggör även ett tydligare uppfyllande av lagstiftningen kring universitetets tredje uppgift genom en uttryckligare interaktion mellan forskning och praktik vid kunskapsbildandet.

Genom dokumentationen kring EUDIST-projektet tydliggörs, både implicit och explicit, förutsättningarna för en kunskapsbildning utifrån en ny ordning. Intresset ligger, i föreliggande uppsats, på hur dessa förutsättningar ser ut samt vilka konsekvenser de har för uppbyggnaden respektive deltagarna.

3 Syfte och avgränsning

EUDIST-projektets huvudsyfte är att kartlägga kompetensutvecklingen i lärares arbete med utgångspunkt i naturvetenskaplig undervisning. Detta arbete kommer dock inte fokusera på det området. Istället fokuseras den ordningen efter vilken kunskapsbildningen i projektet sker. Denna ordning har en innovativ utformning med en forskningsansats där kunskapsbildningen ska ske i samverkan mellan forskare och praktik.

Dokumentationen som ligger till grund för min undersökning består av en *information booklet* sammanställd av koordinatörerna för EUDIST-projektet, samt information erhållen på projektets websida. Denna dokumentation fungerar som en teoretisk utgångspunkt för EUDIST-projektet som helhet. Utifrån granskningen av denna dokumentation kommer relationerna mellan forskare och praktik, i.e. förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning, värderas.

Syftet för föreliggande uppsats är att utforma en deskriptiv sammanställning av kunskapsläget kring kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktiker samt undersöka innebörden av en dylik interaktiv kunskapsbildning med utgångspunkt i ett konkret fall. Huvudfrågeställningen lyder som följer:

- Vad innebär interaktiv kunskapsbildning, samt sett utifrån ett konkret fall vilka är de tänkbara konsekvenserna av densamma för kunskapens uppbyggnad och för deltagarna?

4 Teori

Teoribildningen kommer att ordnas efter tre huvudrubriker; *kunskapsbildning*, *interaktiv kunskapsbildning* och *aktionsforskning*. *Kunskapsbildning* belyser en mer allmän teori kring kunskapsbildning, medan *interaktiv kunskapsbildning* fokuserar relationerna mellan forskare och praktik. Den tredje delen, *aktionsforskning*, är ett försök att sammanställa en forskningsansats för genomförandet av en interaktiv kunskapsbildning.

Uppsatsens litteratur har främst sökts vid Universitetets respektive bibliotek genom databaserna LOVISA och LIBRIS. Utgångspunkten för sökningar skedde efter nyckelord såsom; *interaktiv forskning*, *kunskapsbildning*, *aktionsforskning*, *förändringsarbete*. Genom litteraturens referenslistor fortsatte sedan sökandet. I de fall då böckerna ej fanns att tillgå vid Universitetet nyttjades fjärrlånsystemet. Ytterligare information, i form av artiklar, söktes i ERIC och ELIN med ovan nämnda sökord. Då ämnet är tämligen relevant och på senare tid allt mer uppmärksammat, fanns en rik flora av litteratur att använda. Urvalskriterier för litteraturen och artiklarna har i första hand varit vetenskaplighet och pedagogisk relevans, men en strävan förelåg även i finandet av samtida litteratur.

4.1 Kunskapsbildning

Generellt sett kan man idag säga att den kvalificerade kunskapsbildningen sker i en allt snabbare takt och i betydligt flexiblare former än tidigare. Intresset för forskningen växer snabbt i företag, förvaltningar, organisationer, myndigheter och politiska församlingar. Samtidigt är det inte endast vid universitet och högskolor som denna forskning och kunskapsbildning sker, utan arenorna varierar ständigt. Fokus har även ändrats vad gäller inriktningen på kunskapsbildningen. Forskare har varit bra på att beskriva olika problem, men sämre på att bidra till konkreta lösningar på dem.

Traditionellt sett finns ett antagande om att forskningen och utbildningen vid universitetet ska gynna utveckling. Den tänkta ordningen har varit som följer: (1) forskningsresultaten ska efter hand komma till användning i den akademiska undervisningen, (2) de som genomgått akademisk utbildning kommer att använda sina kunskaper i arbetslivet vilket (3) leder till att det reformeras. Påverkan från forskning till arbetsliv blir indirekt och sker alltså främst via utbildningen. Akademisk utbildning får således en långsiktigt samhällsförändrande roll och blir mer betydande då en större andel av befolkningen får högskoleutbildning. I praktiken kan dock denna modell för samverkan mellan forskning, utbildning och utveckling vara svår att få till stånd och har dessutom ett tidsmässigt handikapp. Ytterligare faktorer som försvårar samverkan, både innanför och utanför högskolorna, och framför allt emellan forskning och praktik är den uppdelning som görs, vilken innebär att den akademiska forskningen ofta distanseras från undervisningen. Att medverka i praktiskt utvecklingsarbete är inte heller akademiskt meriterande, varför detta sällan prioriteras av forskare och lärare. Diskrepans vad gäller arbetsformer, språk, kulturer och tidsperspektiv är andra aspekter vilka kan hämma samverkan mellan forskare och praktik (Svensson, 2002a). Det finns

även en klar förankring, både i forskningssamhället som i praktiska miljöer, i en traditionell arbetsfördelning mellan forskning och praktik, vilken knappast underlättar samarbetet (Brulin, 1998). Schön (1983) uttrycker den traditionella åtskillnaden på följande sätt:

[...]research is institutionally separate from practice, connected to it by carefully defined relationships of exchange. Researchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problems of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study and with tests of the utility of research results. The researcher's role is distinct from, and usually considered superior to, the role of the practitioner (Schön, 1983, s. 26).

För att högskolorna och universiteten ska klara de nya växande kunskapskraven, där utveckling och praktisk nytta sätts i främsta rummet, måste samverkan mellan praktiker och forskare vidgas. Då organisationer anpassas till den internationella marknaden, och därmed också den internationella konkurrensen, ökar efterfrågan på specialistkunskap och forskning. För att hänga med i kunskapsutvecklingen måste dessa organisationer aktivt medverka i kunskapsbildningen, varför nya alternativa former av samarbete mellan praktik och teori eftersträvas. Vad som styr denna alternativa kunskapsbildning är framförallt nyttan, effektiviteten och användbarheten för deltagarna. Forskare och utomstående experter samverkar i öppna, jämlika, dynamiska och informella former, med praktiker och den traditionella uppdelningen i upptäckt – tillämpning – nytta förbises till förmån för en integrerad läro- och utvecklingsprocess (Svensson, 2001).

En uppdelning har gjorts i två former för kunskapsbildning där den första (Modell 1) fokuserar en problemformulering och problemlösning utifrån en akademisk kontext, medan den andra (Modell 2) betonar tillämpbarhet i sin egen kontext. Den första modellen utgår alltså enbart från en akademisk kontext, medan modell 2 istället anpassar problemformuleringen och problemlösningen till den kontext som undersöks. Modell 2 styrs alltså framför allt av nyttan, effektiviteten och användbarheten av kunskapen för de deltagande, medan modell 1 snarare syftar till att nå teoretisk förståelse. Hos modell 2 finner vi även ett mer ämnesöverskridande och heterogent kunskapsbildande med en, organisatoriskt sett, inte lika hierarkisk uppbyggnad som modell 1. Samtidigt ligger det huvudsakliga forskningsansvaret, utifrån modell 2, gentemot en social kontext och inte i samma utsträckning mot det akademiska ämnet (Gibbons, *et al.*, 1994).

Kvalitetskontrollen på kunskapen som produceras är i modell 2 är betydligt bredare och mer varierad jämfört med den traditionellt akademiska. Framförallt innefattas även en praktisk prövning (validering) av forskningsresultaten d.v.s. en prövning i en specifik kontext (Gibbons, *et al.*, 1994).

Modell 2 ses som ett komplement till modell 1 för att minska risken att praktikern utesluts ur processen, vilket skulle leda till att nya idéer och synsätt utestängs. Problemet med den traditionella kunskapsbildningen är dess hierarkiska uppbyggnad och dess professionella regler som ofta sätts i fokus, där målet är objektiv, teoretisk och generaliserbar kunskap. En utestängning av utomstående och ett förhållningssätt som är snävt ämnesstyrt och distanserat vetenskapligt, där forskarna själva föreslår vad de ska forska på och vetenskaplig kvalitet bedöms genom kollegialt granskningsförfarande,

påvisas som ytterligare problem. En samhällsförändring har skett och den traditionella kunskapsbildningen är nog snarast framvuxen i ett annat samhälle än det vi har idag (Gibbons, *et al.*, 1994). Vidare poängterar Svensson (2001; 2002a) vikten av att båda bildningarna finns; den akademiska för att motverka en okritisk företagsstyrd aktionsforskning och den alternativa för att hindra den akademiska forskningen från att slutas mot omvärlden och marginaliseras.

Liknande uppdelning görs exempelvis av Ottosson (2001) med termerna: Classical (Newtonian) Paradigm och Quantum Paradigm. En liknande grundtanke finns här men betoningen ligger snarast på holism och föränderlighet (Quantum Paradigm) i kontradiktion till atomism och fast objektivitet (Classical Paradigm).

Dilemmat som står till grund för att utveckla dessa nya modeller och paradigmen synes ändå vara överförandet av kunskaper från forskare till praktiker, från teori till praktik och vice versa, samt hur relationen till kunskapsinhämtning och användandet av den diskreperar mellan forskare och praktiker. En utveckling av detta kommer att ske nedan. Först dock några ord om kunskapens natur och definition.

4.1.1 Epistemologisk grund

Kunskapsbegreppet är mångtydigt och svårdefinierat. Vad någon menar när denne talar om kunskap står sällan i samklang med vad du själv syftar på när du behandlar begreppet. Därav krävs en tydliggöring åt vilket håll definitionen i föreliggande arbete vänder sig för att få stöd. Då pudelns kärna i arbetet ändå kan sägas vara vikten av teorins närmanden till praktiken, eller praktikernas ökade betydelse för forskningsprocessen, synes pragmatismen handlingsbaserade kunskapssyn lockande. Pragmatismen ser kunskap som finnandes i handlingen snarare än i någon bakomliggande teori. Nyttan med och konsekvenserna av handlingen är utgångspunkten. En utsagas mening framstår först i sitt handlingssammanhang. Förståelse av en idé kan verkliggöras först genom att se hur den fungerar i praktiken. Det bästa sättet att förstå ett fenomen sker således genom att förändra det (Svensson, 2002b; Dewey, 1991). Kunskapens centrala funktion ses av pragmatisterna som problemlösande och vägledande i vårt handlande. Dess uppgift är att säga oss vilket som är det bästa sättet att praktiskt handla och de praktiska konsekvenserna kunskapen får ger dess sanningshalt (Dewey, 1991). En central tanke är alltså avståndstagandet från Descartes idé om ett universellt förnuft som står över allt annat förnuft och som kan upptäckas av sinnet samt uttryckas genom en generell teori.

Relationen teori och praktik

Teorin ses av pragmatismen som ett komplement till praktiken, men det är en nödvändig och integrerad del av densamma. Teori allena skapar ingen ny kunskap, men är däremot fruktbar för att, genom en analys och tolkning av praktiken, skapa mening och förståelse. Genom teorin kan vi lära av erfarenheten och omvandla den till en systematiserad och reflekterad kunskap, men praktiken är nödvändig för att ge teorin ett innehåll. För att utveckla teorier krävs således handling, d.v.s. att en idé provas i en konkret situation (Svensson, 2002b).

Vidare hävdar de att begrepp och teorier vi använder oss av för att vinna kunskap snarast är ett slags överenskommelser gjorda för att det visat sig vara mer praktiskt.

Man talar om dem som verktyg för att kunna hantera den praktiska verkligheten. Kunskap har heller ingen generell eller absolut giltighet, utan består av tillfälliga sanningar som kommer att bytas ut när något annat, mer praktiskt, visar sig. Någon säker och ofelbar kunskap finns alltså inte, (Dewey, 1991 & 1997; Rorty, 1997) vilket ställer vetenskapens strävan efter generella, objektiva sanningar i en annan dager. Även om alla ser världen genom sitt synsätt har vi ett sätt att tala om de erfarenheter som delas med dem runtomkring oss. Det pragmatiska (framförallt det neopragmatiska) synsättet bygger alltså på en subjektivitet. Utgångspunkten är att det inte finns någon objektiv verklighet att skildra då studieobjektet inte förhåller sig externt till betraktaren. Denne skapar en relation till studieobjektet, vilket förhåller sig på ett visst sätt beroende på betraktaren. Ett objekt eller en händelse erfars som ett faktum i en situation för att i en annan uppfattas som ett annat faktum. Objekt är inte objekt i sig själva, utan objekt i relation till en kontext. Denna kontext skapar dess sanningshalt, vilken alltså är bunden till situationen objektet erfars (Dewey, 1991). Genom överenskommelser skapas sedan en världsbild som betraktarna kan enas om, detta kallas den neopragmatiska intersubjektiviteten. Eftersom det inte finns någon objektiv sann kunskap bör målet för kunskapandet vara solidaritet. Förhållningssättet som kunskapen bör leda till bygger alltså på en civiliserad dialog där tolerans, opartiskhet och viljan att lyssna på andra ståndpunkter premieras (Rorty, 1997).

Deweys pragmatism bygger på en ansats där kunskapen eller tänkandet ses som icke existerande om det inte relaterar till något specifikt. Någon kunskap eller tänkande i största allmänhet finns alltså inte, utan den är alltid bunden till ett samhälleligt sammanhang; en viss kontext. För att kunskapen skall vara intressant krävs att den spelar en aktiv roll i vårt nuvarande liv, den ska alltså vara användbar och nyttig för mänskligheten. Vidare menar han att människan inte kan särskiljas från världen utan är genom sin aktivitet, vilken kännetecknar henne, involverad i densamma. När människan utför handlingar sker dessa i världen och det är i själva handlingen, relaterat till miljön, som kunskap uppstår (Dewey, 1991). Det finns traditionellt, hävdar Dewey, en hierarkiskt präglad dualism i kropp och själ, där kroppslig aktivitet generellt sett står lägre i rang vilket härleds tillbaka till Aristoteles och Platon⁵. Stora förändringar har förstås skett sedan de gamla grekernas tid; utbredning av demokratin, vetenskapen och en allmän bildning, men fortfarande finns uppdelningen av samhället i en lärd och en olärd klass kvar. Uppdelningen tar sig uttryck i att några lär sig för att öka produktionsskickligheten medan andra, dock endast ett fåtal, erhåller en kunskap som istället fungerar som prydnad och kulturell utsmyckning (Dewey, 1997). Uppdelningen i teori och praktik grundar sig alltså i en människosyn som delar människan i mentala och kroppsliga funktioner. Men den för Dewey så väsentliga handlingen betraktas som både fysisk och mental, varför uppdelningen mellan det fysiska och det själsliga ej godkänns.

Fortfarande dominerar uppfattningen att en sant andlig kultur [se Aristoteles dualistiska kunskapssyn, min anm.] åtminstone inte omedelbart kan ha något med arbetslivet att göra, och att den utbildning som passar massorna måste vara nyttig och praktisk, och man antar att nyttig och praktisk är motsatsen till omsorg om självständigt omdöme och fritt tänkande (Dewey, 1997, s. 308)

⁵ Jämför med Platons *sinne-* resp. *idévärld* och Aristoteles uppdelning i *episteme*, *techne* & *fronesis*.

Neopragmatismen vidareutvecklar kritiken av den dualistiska kunskapssynen vilken präglat västerlandet och dess traditionella syn på kunskap som en avspegling av verkligheten.

Richard Rorty, gör i sin tolkning av pragmatismen uttalanden kring relationen mellan teori och praktik. Han menar att det inte går att finna något väsen, eller dold allmängiltig sanning på teoretisk väg. Endast i praktiken och handlingen samt i de språk som utvecklas genom dessa kan man säga något meningsfullt om sanning och kunskap. Någon entydig modell eller metod för att veta att sanningen funnits eller närmats finns inte. Vad som är sant, menar Rorty, är det som i rådande synsättet ses som gällande. Det finns alltså ingen sanning eller kunskapens väsen. Den enda källan till vidareutveckling är dialogen människor emellan, vilket gör den mänskliga gemenskapen betydelsefull. Det är viktigare att delta i mänskliga projekt för att förbättra saker och ting, än att förlita sig på en dold sanning (Rorty, 1997).

I polemik med den idealistiska filosofin och den tekniska rationaliteten hävdar Donald Schön (1983) att professionalitet i ett yrke inte skapas genom att tillämpa forskning. Det är en myt att tekniska, sociala och pedagogiska problem går att lösa genom att bedriva forskning om dem för att sedan tillämpa forskningsresultaten i praktiken. Teorier kan aldrig säga hela sanningen om verkligheten och praktiken är aldrig endast en tillämpning av teorier. Teori och praktik bör istället ses som delar i ett spänningsfält vari den ena befruktar den andra.

The power of sustained thinking on matters remote from direct use is an outgrowth of practical and immediate modes of thought, but not a substitute for them. The educational end is not the destruction of power to think so as to surmount obstacles and adjust means and ends; it is not its replacement by abstract reflection. Nor is theoretical thinking a higher type of thinking than practical. A person who has at command both types of thinking is of a higher order than he who possesses only one (Dewey, 1991, s. 142).

Praktiken ges alltså stor betydelse, men praktiken behöver dock kompletteras med teori och dialog som stöd för reflektion och analys, detta kan ske i kollektiva mötesplatser (Svensson, 2002b).

4.1.2 Förutsättningar för kunskapsbildning

Kunskapen har ofta setts som något finnas primärt hos individen. Det talas ofta om kunskap och färdigheter som lokaliserade till individens hjärna eller till hennes kropp och beteende. Mänskliga kunskaper och färdigheter har dock sitt ursprung i kollektivet d.v.s. hos grupper av människor som interagerar. Vi lär oss förstå världen och oss själva genom att reflektera, interagera och samtala med andra människor (Säljö, 1992). För att få till stånd en kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik, teori och praktik, utmärker sig alltså främst tre grundförutsättningar; reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog.

Reflektion

Den internationella rörelse, vilken utvecklats inom undervisning och lärarutbildning under reflektionens paroll, kan ses som en reaktion mot synen på läraren som tekniker.

Denne ses utifrån ett dylikt perspektiv som genomförande vad folk utanför skolan vill att de ska genomföra (Zeichner, 1994). Reflektionsrörelsen vänder sig även mot toppstyrningen i undervisningsreformerna vilken anses passivisera lärarna. Vidare menar de att kunskap om god undervisning inte enbart skapas av universitet, forskning- och utvecklingscentra. Man bör även, menar Zeichner (1994), använda sig av lärarens teorier som kunskapsbas, vilka ofta är osynliga inom den pedagogiska forskningen. Vad som istället sker är att man förlitar sig på redan utvecklade modeller för skolutveckling och försöker få lärare att följa forskningsbaserade lösningsförslag på skolproblem, formulerade och lösta av forskarna. Fokus läggs även i många fall på att uppfylla och svara mot informationsbehovet från centralt håll, vilket gör att lärarnas egen medverkan i skolutvecklingen har marginaliserats. Distinktioner som exempelvis; att veta *vad* som ska utvecklas respektive *hur* detta ska utvecklas, *teorier* om skolan kontra *praktisk erfarenhet* av skolan eller att *formulera* skolans mål kontra att *realisera* dessa mål, karaktäriseras av att det abstrakta tänkandet och det konkreta handlandet har skilts åt. Summan av detta blir en hierarkisk skiktning av yrkesgrupper. Det som läraren försöker genomföra och det som exempelvis en forskare planerat och formulerat som officiella skolmål polariseras. För läraren handlar det om att översätta generella och abstrakta mål till en konkret beskrivning. Risken finns att, då utvecklingen och målen ter sig abstrakta för läraren, skapas en grogrund för misstroende mot målen i sig och de som utvecklat dem (Alexandersson, 1994). Forskningsinriktningen kring reflektion tar en generell utgångspunkt i att praktikern ska spela en aktivare roll vad gäller formuleringen av syfte och mål för det egna arbetet (Zeichner, 1994).

Dewey såg, med utgångspunkt i Peirces tänkande, den mänskliga reflektionen som en ständigt återkommande aktiv kunskapsprocess, där utforskning och upptäckande stod som karaktäristika. Tvekan och tvivel utgör startpunkten för ett vidare tänkande och reflekterandet möjliggör i sin tur anskaffandet av makt och kunskap över våra egna handlingar. Det gäller alltså att skapa mening i själva handlandet; att kunna hantera komplexa och svårbegripliga situationer. En distinktion görs mellan handlande grundat på rutin och handlande som är reflektivt. Den rutinerade handlingen ledsagas i första hand av impulser, tradition och auktoritet. Varje skola, menar Dewey, har sin egna kollektiva kod genom vilken problem, målsättning och medel för uppnåendet av dem definieras. Såvida allt fungerar utan några större bekymmer problematiseras inte denna kod, utan står snarast som en barriär för uppmärksammandet och experimenterandet med alternativa lösningar. Lärare som inte reflekterar över sitt yrkesutövande godtar många gånger vardagen, såsom den tar sig uttryck på deras skola, som oproblematiserad och strävar istället efter att lösa de problem som definierats just av den kollektiva koden. Att den kollektiva kodens realitet endast är en av flera möjliga alternativ bortses. De glömmar sina egna mål och strävanden, genom detta aspektlösa seendet, vilket snarast tenderar att göra lärarna till agenter för andra (Dewey, 1991). Reflektion och teori kan ge stöd för att överskrida begränsningarna i nuet och visa på aspekter. ”Att fundera över händelsernas *betydelse* för det som kan ske men ännu inte skett, det är att tänka” (Dewey, 1997, s. 191). Att konsekvenserna planeras, vilket reflektion kan anses göra, innebär att lösningar på tvekan eller tvivlet föreslås eller prövas. Ett övervägande måste oundvikligen ske, vilket i sin tur måste mynna ut i ett provande av lösningen (tanken eller teorin) genom praktisk handling. Om reflektionen mynnar ut i en tanke som medför vissa konsekvenser eller vissa bestämda förändringar i omvärlden, accepteras den som giltig. Annars sker ytterligare reflektion och nya tankar prövas.

Produkten av reflektionen, tänkandet, är kunskap vilken dock i sista hand är underordnad den nytta den gör för tänkandet (Dewey, 1997). ”All learning is a learning about learning and is potentially a learning to learn, a learning from learning” (Beinum, 1998, s. 23).

Schön presenterar i sin bok *The Reflective Practitioner* (1983) två tidsrelaterade reflektionsbegrepp *reflektion-över-handling* och *reflektion-i-handling*⁶. Reflektion-över-handling definieras som ett reflekterande vilket görs innan och efter handlingen, medan reflektion-i-handling sker situerat i själva handlingen. Reflekterande praktiker reflekterar, enligt Schön, både över och i handlingen (Schön, 1983). Reflekterande i handling kan inte separeras som kunskap för sig och handling för sig, utan är inbyggt i själva agerandet. Ofta beror detta reflekterande på överraskningsmoment. När ett spontant, intuitivt handlande inte leder till mer än det förväntade resultatet tenderar vi att inte tänka på det. Skulle däremot det spontana handlandet istället skapa överraskningar, goda eller dåliga, blir reaktionen ofta en reflektion i handlingen. Vid dessa tillfällen tenderar interaktionen inkluderad i reflektionerna fokusera handlingsresultaten d.v.s. både handlingen i sig och den intuitiva kunskap som ligger implicit i handlingen. Risken finns dock att praktikern rutinmässigt, kanske genom en skickligt använd selektiv uppmärksamhet, hindrar situationer som kan ge upphov till reflektion-i-handling från att uppstå (Schön, 1983). Samtidigt måste praktikern, för att kunna vara uppmärksam, behärska sin grundläggande praktik som rutin. En av förutsättningarna för att reflektion-i-handling ska kunna ske bygger på att aktörens hela koncentration inte ligger på att utföra handlingen. Den reflekterande praktikern måste alltså vara uppmärksam på sina egna handlingar i relation till den aktuella situationen och beredd på att oväntade händelser kan inträffa i vilka alternativa sätt att handla och förstå tas i bruk (Ström, 1997). Reflektionens ena koncept kan sägas vara att medvetandegöra den tysta kunskapen som sällan uttrycks på andra sätt än genom reflektionen i handling. Genom att föra denna tysta förståelsen till ytan, kan vi kritisera, undersöka och förbättra den (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996).

Reflektion kan ses som en privat aktivitet eller som en social aktivitet. Några forskare framhåller reflektion som privat aktivitet, men den huvudsakliga betoningen ligger på den sociala aspekten. Bland dem som ser reflektion som en social aktivitet fokuseras vikten av ett forum för diskussion kring lärares idéer och uppfattningar. Avsaknaden av ett sådant forum tenderar att hämma utvecklingen av den enskilda lärarens erfarenheter, då de blir verkliga och tydliga hos denne enbart i samtal med andra (Zeichner, 1994).

Kollektiva mötesplatser

Att uttrycka tanken att teorin och praktiken genom ömsesidiga möten kan informera varandra är en sak och att veta hur man verkligen skapar situationer där sådana möten äger rum en annan. Att skicka de teoretiskt bästa forskarna som föreläsare till arbetsplatserna är ingen lösning, inte heller att skicka ut de mest framstående forskningsrapporterna synes fruktbart då de överlag betraktas som svårlästa. Hargreaves (1995) och Fullan (1991) menar exempelvis att den mest värdefulla formen av lärande för lärare erhålls genom interaktionen med kollegor både på den egna skolan och andra.

⁶ Direktöversättning till svenska från engelskans reflection-on-action och reflection-in-action.

Det gäller således att utforma mötes- och handlingsplatser, kollaborativa arbetsmiljöer, för denna interaktion där ett utbyte av kunskap och reflektion kan ske.

Nowotny, Scott & Gibbons (2001) talar om behovet av *transaction spaces* eller *trading zones*, vilket just är en form av dylika mötesplatser. Dessa mötesplatser skapar en viktig grund för en interaktion, vilken ofta är bristfällig i institutionaliserade sammanhang. Dessa möten kan utvecklas till *transaction spaces* genom upplyftandet av mötena från tillfälligheter till vedertagna kunskapsförmedlingstillfällen. Mötena bör utvecklas så de sker, inte endast mellan vetenskapliga samfälligheter, utan över ämnes- och institutions gränser. Tanken med *transaction* är att alla som deltar bidrar med något som de andra vill ha, samt att de har resurser (vetenskapligt såväl som materiellt) för att kunna ta del av vad de andra har med sig. Vad deltagarna har med sig som anses värdefullt för de andra är förstås upp till den som anser det värdefullt att värdera. Här kan alltså ett möte mellan samhället och vetenskapen ske, där kommunikationslinjer utvecklas och ojämlikheter mellan deltagarna synliggörs. En för stor ojämlikhet kan förstås upplösa en *transaction space*, men genom fortsatt interaktion kan vägar att överkomma ojämlikheter hittas och en mer kraftfull forskningsaktivitet träda fram. Dessa mötesplatser karaktäriserar samhällets interaktion med kunskapsbildandet i en modell 2 utopi (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001).

Tre faktorer som belyser fördelarna med kollektiva mötesplatser har identifierats av Carol Rodgers. (1) Bekräftelse av värdet på ens egna erfarenheter, vilka vid isolation alltför lätt kan förkastas som oviktiga, (2) Att se saker på nya sätt, övriga medverkande erbjuder alternativa meningar vilket breddar förståelsefältet, (3) Stöd och hjälp att uttrycka förfrågningar, en undran eller fundering kan vara svår att bära upp och uttrycka själv vid en större sammankomst. Delaktighet i en gemenskap skapar en press från gemenskapen att uttrycka dess hållningssätt, jämfört med vad som skulle vara fallet då din hållning allena stod under övervägande att presenteras (Rodgers, 2002).

Kollektiva mötesplatser är alltså nödvändiga, men inte ett tillräckligt tillstånd. Att göra något kollektivt är inte ovanligt i forskningssammanhang, fokuseringen måste dock även ligga på att tydliggöra kollektivitetens natur och vad den kollektiva mötesplatsen har för funktion (Beinum, 1998).

Dialog

Dialog kan sägas vara det som utgör den förening som behövs mellan forskare, praktiker och det ämne som skapar relationen mellan dem. Kvalitén i relationen mellan de båda parterna avgörs av kvalitén i dialogen vilken definieras som det sociala rum vari handlingen äger rum, där kunskap genereras och där relationen mellan teori och praktik hanteras.

Tänkandet, utan att uttrycka det som tänkts, är en ofullständig handling. Genom att uttrycka sina tankar och få andra att förstå dem ges möjligheten att avslöja både brister i och förtjänster hos ens tankegångar. För att formulera sina tankegångar krävs att man går utanför sig själv och försöker uttrycka tankarna på ett sådant sätt att man tror mottagaren kan tillgodogöra sig dem. En viss assimilering av mottagarens erfarenheter krävs för att få denne att förstå ens egna (Dewey, 1997).

[...] man överväger vilka kontaktpunkter den har med den andres liv, så att erfarenheten kan få en sådan form att han kan uppfatta dess mening [...] Man måste, förutom när det gäller banaliteter och rena självklarheter, med fantasins hjälp införliva delar av en annans erfarenhet för att på ett förnuftigt sätt kunna berätta för honom om sin egen erfarenhet (Dewey, 1997, s. 40).

Interaktion genom dialoger är alltså väsentliga ingredienser i all form av kunskapsbildning. Samtalet är ständigt närvarande och präglar en aspekt av all kunskapsförmedling samt kompletterar andra former för bevarande av information och färdigheter. Det moderna samhället kräver att människor med olika kunskaper och praktiska/teoretiska resurser kommunicerar med varandra. Detta då det vanligaste och kanske viktigaste sättet att medla kunskaper och information är just det vanliga, vardagliga samtalet (Säljö, 1992). En nybörjare på ett område blir genom samtal deltagare i kunskaper och sätt att beskriva och hantera världen som existerar långt innan vederbörande kommer i kontakt med dem.

Säljö menar vidare att ett rimligt antagande således vore att väsentliga delar av våra kunskaper om världen och oss själva har en naturlig existens i mänskligt samspel och förs vidare genom vår delaktighet i olika samtalskontexter. Möjligheten att föra helt fria samtal begränsas ofta av en institutionalisering, vari samtal förstås sker men friheten uteblir genom begränsningar, exempelvis i tid och samtalsämnen. Regleringen av hur samtal förs genom institutionella normer och förväntningar är då en betydande aspekt för utvecklingen av kollektiv kunskap (Säljö, 1992).

Habermas definierar dialog som en form av handling vilken består i att två eller fler personer tillsammans överlägger med varandra och genom detta utvecklar varandras syn på det fenomen som diskuteras. Denna kommunikation är en handling genom sitt argumenterande för och emot, vilket leder till ställningstaganden. Man kommer alltid fram till vad som är rationellt genom dialog och reflektion. För att uppnå detta måste deltagarna begagna sig av samma språknivå, referera till kunskap och fakta parterna känner till, medverka i diskussionen på ett öppet, ärligt sätt, samt vara beredd att placera sig i den andres position för att förstå dess åsikt (Terry, 1997). Man kan alltså här tala om vikten av en demokratiserad dialog. Detta kommunikativa handlande är således en betydande aspekt vid interaktionen mellan forskare och praktiker, vilken möjliggörs genom att nå en ideal talsituation (*ideal speech-situation*) (Terry, 1997).

4.1.3 Diskussion

Gibbons *et al*, (1994) belyser två modeller för kunskapsbildning inom dagens forskning, där den nya typen av forskning benämns modell 2 och den traditionella modell 1. Observationerna som gjort synes klart relevanta, men det som en dylik uppdelning skapar kan vara riskfyllt. En tydlig gradering tycks urskiljas i texten, där modell 2 verkar vara den Gibbons *et al*, vill understöda som den riktiga. Detta kan mycket väl vara fallet, men mer tyngd kunde läggas på de negativa konsekvenserna av en ensidig kunskapsbildning. Likt det Svensson (2001; 2002a) hävdar, menar jag att det finns en klar poäng i att båda modellerna interagerar för att en fri, autonom och samhällsnyttig, forskning ska möjliggöras.

En diskussion bör även föras kring huruvida det går att uppnå Habermas ideala talsituation, eller om den faller inom en utopisk ram. Möjligheten ökar förstås om

kommunikationen sker utan förvrängning, med fria ramar utifrån en god vilja, med argument och dialog. Genom att omfatta en förväntan och önskan att bli förstådd och trodd samt med en förhoppning att andra kommer att acceptera våra argument och uttalande, skapar språket självt förutsättningar för att uppnå ovan nämnda talsituation (Alvesson & Deetz, 2000). Huruvida dessa kriterier uppfylls vid mötet mellan forskning och praktik är förstås svårt att uppskatta. Risken finns dock att praktikern hamnar i underläge genom forskarens auktoritet och avancerade språkbruk, varför en ideal talsituation inte uppstår. Här vilar ett stort ansvar på forskaren att skapa förutsättningar för en dylik situation.

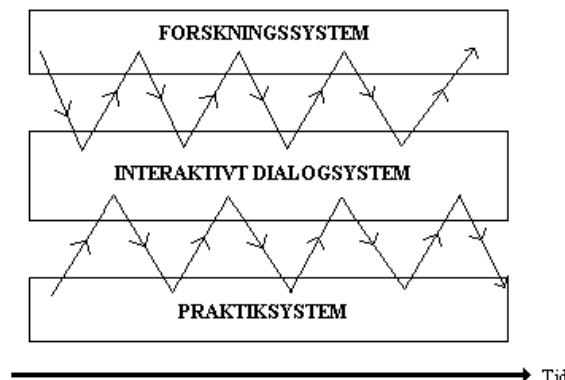
Schöns resonemang kring reflektion i och över handling har haft stort inflytande på utvecklandet av reflektion och praktik i läraryrket. Vad Schön inte diskuterar är dock hur lärare och forskare tillsammans, på återkommande basis, kan och bör reflektera över sitt arbete. Betoningen bör, i en reflektiv praktik, kanske snarast ligga på idén om reflektion som en social process och att utan ett socialt forum för diskussioner kring idéer tappar man en stor del av dess funktion. I analogi med vad Dewey (1997) betonar kring vikten av dialog, fyller det en funktion att få tala om sina idéer för andra genom möjligheten att då avslöja brister och förtjänster med dem. Det möjliggör även i större utsträckning ett kritiskt förhållningssätt till det egna beteendet. Häri sammanfogas de tre förutsättningarna för kunskapsbildning; reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog.

4.2 Interaktiv kunskapsbildning

Collaborative research between school teachers and university researchers is often advocated as a way of bridging theoretical knowledge and practical concerns in education; as a way of empowering teachers to be democratic participants and not merely objects of research; and as a way of guarding the ethical rights of teachers not to be exploited or demeaned by the ways that researchers represent them (Hargreaves, 1995, s. 66).

Innebörden i begreppet interaktiv kunskapsbildning syftar på att forskare och praktiker gemensamt arbetar med kunskapsbildning och teoriutveckling, eller att forskare deltar i lösningen av praktiska problem tillsammans med praktiker. En interaktiv kunskapsbildning handlar om att pröva, experimentera, simulera, testa, alltså att få konkreta erfarenheter av vad som fungerar eller inte fungerar. Dessa erfarenheter måste dock kombineras med reflektion och analys (Svensson, 2002b).

Den interaktiva kunskapsbildningen kan åskådliggöras med hjälp av följande modell:



Figur 4.1 Modell över interaktiv kunskapsbildning (Jonsson, 2001, s. 43).

I forskningssystemet är forskaren primär aktör och därmed, som aktör vid interaktiv kunskapsbildning, ansvarig för att teoretisk kunskap utvecklas och kommer till användning i forskning. Praktikerns roll är däri begränsad, men denne är primär aktör i praktikersystemet med ansvar för att praktisk kunskap utvecklas och omsätts i handling i syfte att tillgodose behov i praktiken. Dialogsystemet är i sin tur ett forum där ett gemensamt ansvar ligger på forskare och praktiker. De skall däri verka för att få interaktionen att fungera samt få relevant innehåll i den. Det fungerar även som en plats för reflektion, rörande det ämne som står i centrum för kunskapsbildningen samt som en plats där handlingar sker i syfte att skapa interaktiv dialog kring ämnet (Jonsson, 2001).

Vad som är av betydelse för den genererade kunskapens övergripande inflytande är således förhållandet mellan forskare och praktik.

4.2.1 Relationer mellan forskare och praktiker

Relationen mellan forskare och praktiker är komplex, där forskning om praktiken ses som förbättraren av praktiken. Dessvärre visar det sig att påverkan, på de flesta områden, allt som oftast uteblir. Exempelvis har de forskningsbaserade innovationer som uppstått inom pedagogiken visat sig förändra konventionell skolpraktik ytterst sparsamt (Olsson, 2002). Just relationen mellan forskare och praktiker har dock avgörande betydelse för samverkan i kunskapsbildningsprocesser (Jonsson, 2001). Hur har då relationerna sett ut mellan de båda parterna och varför bör de samverka?

Praktikerns relation till forskningen

Praktikerns relation till forskningen kan dels beskrivas som en uppdelning i tre aspekter, där praktiken ses som; beställare av kunskap via forskning, användare av kunskap framtagen genom forskning och deltagande aktör i kunskapsbildningsprocessen. Vanligast har de förstnämnda relationerna, vilka ibland kan sammanfalla med varandra, varit. Den tredje relationen har däremot varit mer ovanlig (Jonsson, 2001).

En ytterligare indelning har gjorts av Carol Weiss där fokus ligger på en kategorisering av forskningsanvändningen bland praktiker. Uppdelningen görs i termer av fem funktioner för forskningsanvändningen:

- Instrumentell funktion – som manual för handlande.
- Politisk funktion – som stöd för egen uppfattning.
- Interaktiv funktion – som något som inkluderas i eget handlande.
- Taktisk funktion – som ett sätt att styra uppmärksamheten.
- Upplysningsfunktion – som ett sätt att få nya perspektiv (Carol Weiss, citerad i Jonsson, 2001, s. 24).

Av dessa fem funktioner anses det vanligaste vara att använda forskning som upplysning, som stöd för eget handlande och som något man tar till sig och inkorporerar i eget handlande. Ovanligare är att använda forskningen som manual för det egna handlandet (Jonsson, 2001).

Forskningens relation till praktiken

Jag vill också se mindre av universitetsforskarnas reserverade inställning till de lärare som de forskar om och mer av samverkan i undersökningar, där man studerar både lärares och lärarutbildares praktik (Zeichner, 1994).

Vad som traditionellt karaktäriserat relationen mellan forskare och praktiker är en objektifiering av deltagarna i studien. I vilken utsträckning detta skett kan påvisas genom den uppdelning Svensson (2001; 2002a) gör i fyra typer av relationer mellan forskare och praktiker; att forska *på*, att forska *för*, att forska *åt* och att forska *med*.

Att forska på

Kunskapsbildningen har traditionellt sett varit uppdelad i en vetenskaplig och en praktisk del, där den vetenskapliga oftast stått högst upp i hierarkin. Forskarna är själva de som bjuder in praktikerna till sin forskning och det institutionella akademiska systemet reglerar på vilket sätt kunskapsförmedlingen ska äga rum. Det vetenskapliga värdet i att ha en dialog med praktikerna om hur deras resultat ska användas och tolkas överses ofta. Om något utbyte sker mellan de båda parterna är det främst i form av informationsförmedling. Den kunskap som förmedlas är även sällan anpassad för att vara användbar för praktikern, utan ska i första hand uppfylla de vetenskapliga konventionerna. Kvalitén bedöms alltså inte efter användbarheten. Att praktikerna faktiskt får tillgång till det färdiga materialet ses, av forskarna, många gånger som nog stimulerande för dem. Detta perspektiv uttrycker alltså den akademiska traditionen som Svensson (2001) benämner att forska *på*, vilken påvisar en tydlig objektssyn vad gäller forskningens metoder, innehåll, relation till de deltagande och spridningen av forskningsresultaten. Detta objektiverande förklaras med att den akademiska forskningen gör en klar åtskillnad mellan vetenskaplig och praktisk kunskapsproduktion. Istället för att producera ny och spännande kunskap, vilket torde vara den viktigaste uppgiften, tar ofta kunskapssynen och reglerna för kunskapsbildningen överhanden. Forskning ur ett forska *på* perspektiv bygger främst på kvantitativ metodik då den antas ge en mer objektiv och vetenskaplig kunskap.

Att forska för

Försök har sedan länge gjorts där forskarna lämnar sin akademi och beger sig ut i verkligheten för att på plats dela med sig av sina forskningsresultat och metoder bl.a. i form av aktionsforskning. Även här är det dock frågan om en forskarstyrd agenda trots att praktikern, i viss grad, får medverka i handlingen. Forskningsmetoderna kan här vara interaktiva, men styrs ändå ofta av forskarens initiativ och övertag i relationen och kunskapsbildningen. Forskaren vet hur analysen bör gå till, men också vad som bör göras i utvecklingsarbetet och deltar därför gärna själv i handlingen. Således innefattar även synsättet, att forska *för*, en objektssyn på deltagarna. Riktningen är förutbestämd av forskaren såsom expert, men denne är dock beredd att hjälpa och informera praktikerna på deras väg mot kunskap och utveckling (Svensson, 2001; 2002a).

Att forska åt

Ett tredje perspektiv belyser forskaren som hjälpare praktiker att själva bilda kunskap, genom exempelvis att skapa arenor och organisera möten o.s.v. Svensson (2001; 2002a) menar att utgångspunkten för denna ansats är att praktikerna måste lära av varandra, men det ska ske efter former som forskaren bestämmer. Expertrollen är nedtonad och forskarens roll är tänkt att vara mer av handledarkaraktär med syfte att artikulera frågeställningar, delta i problemanalysen, ha ansvar för utvärderingen och dylikt. Här finns dock en risk att denna nära aktionsforskning försvårar ett kritiskt perspektiv. Samtidigt ställs ofta krav på snabba resultat vilket gör att det sällan finns tid för reflektion och analys. Resultatet av detta blir en försvårad produktion av mer generell kunskap samt att den långsiktiga teoriutvecklingen riskerar stagnera.

Att forska med

Svensson (2001; 2002a) menar att det finns en fjärde, alternativ relation, till de tidigare nämnda vilken benämns; att forska *med*. Utgångspunkten här är att försöka skapa subjektrelationer, där båda parterna aktivt medverkar i kunskapsbildningen, vilken

fyller ett dubbelt syfte att ge kunskap som både är nyttig och teoretiskt intressant. Med hjälp av teorin kan det erfarenhetsbaserade tänkandet utvecklas, alltså teorin kan vara ett hjälpmedel för att göra (praktisk) erfarenhet till (teoretisk) kunskap. Dialogen mellan praktiker och forskare är det fundamentala i denna, interaktiva, forskningsmodell. Här handlar det inte om att ge deltagarna en enda eller bästa lösning, utan att gemensamt diskutera och analysera problem och olika lösningar på dem. En betoning ligger även på reflektion och handling samt närhet, direkthet, tillgänglighet och kontinuitet i relationerna till dem som deltar i forskningsprojektet.

*

De tre första av de ovan nämnda forskar - praktikerrelationerna baseras på en hierarkisk kunskapssyn inom vilken forskaren anses besitta kunskapen om hur formerna för kunskapsbildning ska organiseras samt stå för den egentliga, vetenskapliga kunskapsbildningen. Vidare bidrar dessa tre perspektiv till en syn på praktikerna/deltagarna som objekt. Det fjärde perspektivet strävar istället efter att skapa subjektsrelationer och en interaktiv kunskapsbildning med reflektion och handling som ledmotiv.

4.2.2 Varför en samverkan mellan forskare och praktiker?

Är utvecklingen mot att den nytänkande och tillämpbara kunskapsbildningen i allt större utsträckning sker utanför högskolor och universitet i nya och flexibla former önskvärd? Det akademiska systemets fria och engagerande forskning, med kritiskt förhållningssätt, en systematisk begrepps- och teoriutveckling samt långsiktigt kunskapsökande, har förstås stora fördelar. Det finns dock nackdelar. Kritik mot akademien dryftas, framför allt av utvecklingsinriktade forskare, då de anses hålla fast vid en högvetenskaplig modell bl.a. genom arbetsformer som inte överensstämmer med de kunskapsprocesser vilka bedrivs i ett informellt nätverksbaserat samhälle (Svensson, 2002a). Högvetenskapens djupt rotade dröm handlar om att försöka producera en teori som avbild av verkligheten, detta genom att undan för undan förfina teorin genom användning av allt strängare forskningsmetoder. För dem är förhållandet mellan de stränga metoderna och den praktiska relevansen ett dilemma. Smala problemområden går möjligtvis att täcka med dessa rigorösa metoder, men medför således ett radikalt minskande av praktiska problem som forskningen kan hantera (Brulin, 1998). Problemet ligger just i universitetsforskningens bundenhet till generaliserbarhet och abstrakta teorier (Hargreaves, 1995), vilket ofta mottas med viss skepticism av praktiker som ibland har svårt att se dess relevans (Holmstrand & Härnsten, 1995).

Det grundläggande motivet för en interaktiv kunskapsbildning är det kunskapsteoretiska, vilket bygger på en övertygelse om att kunskap utvecklad i samverkan mellan forskning och praktik har ett högt värde. Detta då den i större utsträckning kan komma till användning både i praktiska och teoretiska sammanhang (Hargreaves, 1995; Jonsson, 2001).

Consciously creating knowledge together among communities of teachers, administrators and university researchers/.../can open up better possibilities for improving teaching, creating and disseminating really useful research, and bringing about educational change (Hargreaves, 1995, s. 54).

Risken finns att då utomstående utesluts från kunskapsbildningen utestängs även nya idéer från universitetsforskningen vilken därmed förlorar i inflytande och kommer att minska i omfattning. Högskolor och universitet riskerar att på så sätt hamna utanför den snabba utveckling och kunskapsbildning som sker på allt fler områden i samhället. Brulin (1998) belyser således tid som en viktig aspekt för forskningens interaktion med, och dess perifera förhållande till, praktiken.

Om forskningen ska ha en praktisk betydelse, måste den i allt högre grad ske i real tid, dvs. samtidigt som förändringar och utvecklingsaktiviteter sker i det omgivande samhället (Brulin, 1998, s. 99).

Intresset för utvecklingsinriktad forskning sett ur ett näringslivsperspektiv, där kunskap blir en allt viktigare produktionsfaktor, är förstås stort. Hur kan då forskningen vinna på ett nära samarbete med praktiker? Närheten till praktiken är en viktig faktor som kan bidra till att utveckla forskningen, menar Svensson (2002b). Möten, utvecklingsprocesser, nätverk, samverkan, debatt o.s.v. stimulerar teoriutvecklingen (jmf. kollektiva mötesplatser och dialog, s. 14 ff) istället för att fokusera avskildhet och isolering. En inkludering av nya grupper i kunskapsbildningen måste ske istället för att, som idag, utestänga dem från denna genom att ett oreflekterat perspektiv utgör mallen för frågeställningar och analys. Givetvis finns det nackdelar med ett alltför intimt samarbete mellan maktstarka grupper i samhället och att forskarnas krafter förbrukas på att lösa praktiska problem. Kraven på kortsiktig nytta och tillämpbarhet är en aspekt som bör belysas som tagande intresset från nya upptäckter och teoriutveckling. Möjligen kan fokus hamna på exploatering av kunskaper istället för på upptäckande av dem. Samtidigt innebär uppdragsforskningen allt större risker för den självständiga och kritiska forskningen genom att uppdragsgivaren äger resultaten (Svensson, 2002b).

Bör då inte forskningen undvika kortsiktiga och praktiska frågeställningar där risken finns att externa kommersiella makter styr? Nej, det skulle innebära att ge upp tron på forskning som kan kombinera kraven på relevans och vetenskaplighet. Det vore att ge efter för acceptandet av nödvändigheten i en strikt åtskillnad i två alternativ – en ämnesstyrd akademisk forskning eller en helt efterfrågansstyrd forskning på företags villkor. En sådan uppdelning faller inom den dualistiska tankestruktur som karaktäriserar det västerländska samhället, vilket visar sig i motsatspar såsom: abstrakt – konkret; objektivt – subjektivt; förnuft – känsla; reflektion – handling; logik – perception; deduktion – induktion; universellt – partikulärt; idé – faktum; att veta – att göra. Där de första leden oftast anses som högre värda (Svensson, 2002b). Västerlandets kultur har oftast även förknippat praktik med något konkret och smutsigt och därför mindre värt, medan teori och forskning associerats med något abstrakt, rent och högtstående (Olsson, 2002). Forskning och utbildning som bygger på tillämpad och praktisk verksamhet har alltså ofta väckt kluvna känslor och värderats lägre, då den ses som ateoretisk och ovetenskaplig. En utvecklingsinriktad och interaktiv forskning måste dock ha en annan kunskapsteoretisk grund än den dualistiska bild som presenterats ovan. En sådan grund måste skapas i interaktion mellan teori och praktik (Svensson, 2002b).

Vidare talas det om en demokratiaspekt av samverkan mellan forskare och praktiker. Grunddragen i aspekten är att många ska kunna delta som ledande aktörer i en stegvis pågående kunskapsbildningsprocess vari praktikernas kunskaper ses som lika viktiga som forskarens och vice versa (Brolin, 1998).

4.2.3 Svårigheter vid interaktiv kunskapsbildning

För att kunna genomföra en interaktiv ansats krävs en balansgång mellan forskarstyrning respektive ”praktikerstyrning”. Accepterar man de kunskapskriterier som ställts upp av forskarsamhället finns det en klar risk att problemställningarna blir irrelevanta för praktikern, medan en prioritering av förändringsprocessen riskerar att få en stämpel av ovetenskaplighet (Starrin, 1993).

Bland de svårigheter som står att finna vid lärandet i den interaktiva kunskapsbildningen är mötet mellan olika kunskapsområden centralt. Vardagskunskapen är ofta begränsad, kortsiktig, okritisk, nyttoinriktad, konkret, vanemässig och situationsbunden, medan den vetenskapliga kunskapen mer strävar efter omfattning, långsiktighet, ett kritiskt förhållningssätt, teorigenerering, distans och abstraktion. Det är alltså inte enbart hos forskarsamhället hindren för ett interaktivt kunskapsbildande står. Även hos praktikerna yppar sig problem. Svårigheterna ligger främst i bristen på tid, deltagande, återföring och praktikers nyttofixering. Vad som måste belysas är även tänkandet i organisationerna som ofta påvisar kortsiktighet och en vana att få lösningar serverade samt ovanan inför kritisk granskning och en öppen presentering av resultaten. Ytterligare en faktor som kanske inte brukar påpekas är den osäkerhet och misstänksamhet som tenderar att finnas hos praktiker gentemot akademiker (Svensson, 2001). Samtidigt intar forskaren inte alltför sällan en utpräglad forskarroll vilket gör dialogerna ofrukt samma då nivån inte sammanfaller.

4.2.4 Hur föra samman forskare och praktiker?

Ovan presenteras argument för varför en samverkan mellan forskare och praktiker i kunskapsbildningen ses som viktig, men redovisar även problem som kan uppstå i interaktionen. Utefter vilka metoder kan då en interaktiv kunskapsbildning komma till stånd?

Då förutsättningarna för kunskapsbildning är intimt förknippade med reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog, bör även den interaktiva kunskapsbildningen omfatta dessa ingredienser. Av vikt i detta fallet är då att lärare inte endast möts och reflekterar tillsammans med andra lärare, utan att forskare och praktiker tillsammans skapar en mötesplats för reflektion där alla äger samma mandat att tala och ingens idéer på förhand värderas högre än andras.

För att forskningen inte ska fastna i det lokala och specifika, vilket riskerar att bli fallet då praktiken står som utgångspunkt, måste det ändå finnas en klar förankring i teorin. Finns ingen teoretisk förankring har universiteten och högskolorna, som bärare och utvecklare av en generell kunskap, helt mist sin funktion. Argyris och Schön (1991) menar dock att forskare inom samhällsvetenskapen alltid måste välja mellan praktisk relevans eller vetenskaplighet. Lutar denne för mycket åt ena eller andra hållet riskerar vederbörande kritik från motsatta hållet. Stor vetenskaplighet riskerar att få kritik från

praktiker för att resultatet saknar praktisk relevans, stor praktisk relevans riskerar att kritiseras för att bryta mot de vetenskapliga normerna. Hur löser man då detta dilemma? Ett alternativ är *aktionsforskning*, vilken bejakar och förenar de båda polerna.

4.2.5 Diskussion

När man diskuterar interaktiv kunskapsbildning väcks frågan kring risken att forskningen utifrån detta perspektiv fastnar i det lokala och specifika istället för att belysa och utveckla generella teorier. Denna risk är förstås stor och ställer höga krav på forskaren. Här kan man givetvis diskutera huruvida generaliserbarhet bör premieras även ur ett forskarperspektiv. En radikal åsikt vore att, med utgångspunkt i en pragmatisk kunskapssyn, hävda meningslösheten i ett generaliserande då någon slutgiltig, evig sanning ej anses finnas. Varför då sträva efter att komma ett steg närmare en evig sanning då sanningen är relativ och aldrig kommer att låta sig avslöjas eftersom inget finns att avslöja. I slutänden betyder det att inget går att verifiera. Hade verkligheten varit tids- och rumskonstant kunde en verifikation ha gjorts, men att säga $X=Y$ är fruktlöst. Däremot kunde påståendet att i detta sammanhang, under denna tid och med dessa förutsättningar är $X=Y$, vara på sin plats. Teorin fyller sin funktion, men måste ställas i förhållande till den rådande kontextuella situationen. Ett hårdtagande av det faktum att kunskapen är bunden till kontexten bör dock ej göras. Trots bundenheten, menar Nowotny *et al.* (2001) att kunskapen inte är relativ. Mönster och samband går att urskilja i det som studeras utifrån olika kontexter vilket gör att man ändock kan tala om generaliserbarhet.

Genom att omfatta dialog, reflektion och kollektiva mötesplatser vid mötet mellan forskning och praktik, samt sträva efter en demokratisering, synes en interaktiv kunskapsbildning möjlig att uppnå. Klara svårigheter finns dock i att åstadkomma en helt demokratiserad dialog och praktik genom de respektive parternas roller som ofta sitter djupt förankrade. Upprättandet av ett dialogsystem (Jonsson, 2001) skapar större potential för detsamma, genom att däri omformulera parternas respektive roller.

Vidare kan man fråga sig vilka förutsättningar en interaktiv forskning har för att kunna förhålla sig kritisk till verksamheten som studeras då ett nära samarbete hålls. Något entydigt svar på denna fråga finns ej, utan står snarast att finna i relationen som skapas mellan forskare och praktiker.

4.3 Aktionsforskning

Termen aktionsforskning myntades av John Collier redan 1945. Colliers uppdrag bestod i att rekommendera nationella åtgärder för att förbättra relationerna mellan etniska grupper i USA. För att uppfylla detta mål sökte han efter en ny slags forskning vilken han benämnde aktionsforskning.

And since action is by nature not only specialised but also integrative to more than the specialities, our needed research must be of the integrative kind. Again, since the findings of the research must be carried into effect by the administrator and the layman, and must be criticised by them through their experience, the administrator and the layman must themselves participate creatively to the research, impelled as it is from their own area of need (Collier, 1945 återgivet i Ottosson, 2001, s. 90).

Den man brukar nämna som aktionsforskningens skapare är dock Kurt Lewin och forskningen utifrån detta perspektiv började utvecklas under slutet av 1940-talet. Innovationen i forskningsansatsen står främst att finna i dess förståelse av och handskande med relationen mellan teori och praktik; mellan forskaren och det som beforskas. Utgångspunkten är att det empiriska objektet, av forskaren, även ses som subjekt och att forskningen ska ge underlag för handling. Syftet med forskningen är inte att forskaren ska lösa problem åt praktikern utan problemen ska lösas med dem. Lärandet är alltså ett gemensamt lärande vilket, om utfallet är lyckat, samtidigt som det löser problemet genererar kunskap (Beinum, 1998).

Aktionsforskningen brukar benämnas en process av gemensamt lärande och refererar till en viss typ av förhållande mellan teori och praktik, mellan forskare och praktiker. Förhållandet sinsemellan kan ses som en interaktiv och lingvistisk relation, baserat på gemensamt handlande, gemensamt engagemang och delat ansvar. Alla som deltar i processen har delaktighet i utforskandet av verkligheten likväl som skapandet av en ny (Ottosson, 2001). Att tala om forskning *och* lärande är således irrelevant, och till och med missvisande som distinktion, då begreppen i aktionsforskning är integrerade (Beinum, 1998).

Aktionsforskning är inte en metod eller speciell typ av data utan en enhetlig forskningsplan av konstruktiv karaktär, där forskaren aktivt deltar i ingrepp som förändrar det fält som studeras (Tiller, 1999, s. 57).

Aktionsforskningsprocessen brukar benämnas som cyklisk och innehållande mönster med stegen planering, agerande, observerande och reflekterande. Denna cykel har inget slut utan reflektionen ger alltid upphov till en ny planering o.s.v. (Rönnerman, 1996).

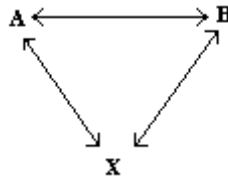
Det finns idag en rad strömningar inom aktionsforskningen⁷ vilka har vitt skilda perspektiv, förhållningssätt, metoder, teorier och värderingar, men en gemensam strävan till förändring d.v.s. att forskningen ska bidra till en utveckling eller till att

⁷ För en uppräknig av strömningar inom aktionsforskningen hänvisas till Svensson (2002a, s. 9).

problemlösningar står att finna. Att definiera aktionsforskning, ställa upp gränser över vad som bör inkluderas och vad som bör exkluderas, skulle snarast hämma dess natur som öppnande process (Beinum, 1998). Istället kommer nyckelbegrepp och relationer betonas nedan.

4.3.1 Relationer och nyckelbegrepp

Relationer mellan forskare och praktiker är förstås en grundläggande faktor vid aktionsforskning. Ytterligare relationer att belysa är de till vad som problematiseras i aktionsforskningsprocessen. Genom detta utvecklas ett triadförhållande mellan parterna i aktionsforskningen, där forskaren (A) och praktikern (B) tillsammans är involverade i att formulera frågan eller problematiseringen (X). Aktionsforskningen bygger alltså på ett ABX-system bestående av tre oberoende element vari respektive element endast kan definieras genom dess relation till de andra två. Samtidigt är dessa (A, B & X) unika vid varje tillfälle av aktionsforskning, vilken alltså är kontextuellt och historiskt beroende.



Figur 4.2 Förhållanden mellan ABX vid aktionsforskning (Beinum, 1998, s. 8).

Även om X varierar och varje ABX-relation är olik de andra, finns vissa karaktäristika som återkommer vid dylika gemensamma forskningsansatser (Beinum, 1998). Bland de återkommande dragen bör följande uppmärksammas i större omfattning: dialogerna, arenorna samt etiken, rollerna och aktionen.

Dialogerna

Då förhållandena ser ut som ovan medför detta att deltagarna i aktionsforskningen blir delaktiga i en rad dialoger vilka i sin tur, direkt och indirekt, är kopplade till andra dialoger. De villkor som främst krävs för att utfallet av aktionsforskningsprocessen ska bli effektiv omfattar:

- Tillräckligt med tid och rum för att genomföra dialoger,
- En effektiv och genomtänkt organisering av dialogerna då de har avgörande betydelse för fungerande relationer.
- Demokratiska värden och principer under dialogerna, vilket exempelvis inkluderar deltaganderätt och rätten att höras (Beinum, 1998).

Dialog är alltså en av grundstommarna i relationen mellan forskare och praktik, samt kan ses som konstituerande den treenighet som krävs mellan forskare, praktiker och det ämne som skapar relationen sinsemellan. Vikten av dialogen kan omtalas genom kravet på dess existens för att (1) handlingar ska kunna äga rum i praktiken, (2) kunskap ska

kunna genereras och (3) en kunskapsbildning överhuvudtaget ska kunna ske genom samverkan mellan forskare och praktiker (Jonsson, 2001).

Aktionsforskningens innersta väsen och således dess mening, står att finna i kvalitén på relationerna, alltså i kvalitén på dialogerna mellan forskare och praktik. Det finns ett gemensamt ansvar i partnerskapet för att generera resultat i sökandet efter svaret. Dialogen är platsen vari kunskapen genereras och vari relationen teori och praktik sköts. Den öppna dialogen mellan forskarna och praktikerna, vari något konstrueras snarare än upptäcks, är det definierade grunddraget hos en lyckad aktionsforskning (Beinum, 1998).

Arenorna

Jonsson (2001) uppfattar att arenorna är av stor vikt vid aktionsforskningen och bör då etableras enligt följande avseenden:

- De skall finnas på annan plats än den vardagliga; för att exempelvis minska ojämlika förhållanden genom att upphäva trygghet och otrygghetsfaktorn knuten till rummet.
- De skall vara gemensamma i bemärkelse att alla har samma förutsättningar för samtal.
- De skall fungera väl i yttre fysisk bemärkelse, liksom i inre mental bemärkelse.
- De ska planeras till innehåll, tid och rum under delaktighet (Jonsson, 2001, s. 278).

Beinum (1998) påtalar betydelsen kring definierandet arenans natur och funktion för att optimera dess nytta för aktionsforskningen.

Människors egenskaper och de formella organisationernas sätt att fungera tenderar att motsätta sig varandra, menar Argyris. Den strävan efter oberoende, självständighet och egenkontroll människor besitter motverkas av organisationernas arbetsdelningsprincip och kontroll. För att överbygga denna motsättning måste *Communities of inquiry (Reflekterande gemenskaper*⁸) etableras, vari idéer och fakta kan granskas öppet och kritiskt (Argyris, Putnam, McLain Smith, 1985). Dessa reflekterande gemenskaper kan förklaras som gemenskaper i form av informella grupperingar av människor som delar samma intressen för vissa företeelser och fenomen. Den interaktiva kunskapsbildningens avsikt brukar ofta likställas med upprättandet av dylika reflekterande gemenskaper, i vilka forskare och praktiker gemensamt undersöker problematiska situationer. Häri är tänkandet och handlandet integrerat och båda parterna söker förklaringar och förståelse. Målsättningen är alltså att göra upptäckter, skapa ny kunskap som både är praktiskt användbar och teoretiskt intressant. Ett nära samspel mellan forskaren och praktikern i hela forskningsprocessen, såväl i beslut om deltagande, problemformulering, metodval, datainsamling, analys, samt presentation av resultat, belyses. Utformandet av forskningen (inriktning och uppläggning) sker alltså i dialog och genom överenskommelser med de deltagande (Svensson, 2002a).

⁸ Svenska översättningen hämtad ur Peter Ströms avhandling; Förändringsarbete och lärande (1997).

Att från institutionellt håll skapa mötesplatser är dock inte nog. Ett samarbete mellan lärare på en skola leder inte automatiskt till att verksamheten förbättras. Fullan (1991) menar att stor vikt måste läggas vid mötesplatsernas samarbetsformer, påverkansmöjligheter samt maktförhållanden för att en kultur för samarbete skall kunna utvecklas.

En hög grad av jämlikhet bör eftersträvas i dessa praktiker där aktörerna, genom participation, strävar efter kritisk granskning av idéer genom diskussion och förändringsförsök. Problemet är dock att de flesta människorna verkar oförmögna att upprätthålla en jämlik praktik. Därför förespråkar Argyris *et al.* vad han kallar *action science*, i vilken forskaren uppgift är att handleda människor till att reflektera över världen de skapar för att lära sig hur man förändrar den på ett medvetet sätt. Genom denna lärprocess ska deltagarna uppnå förmågan att utöva en jämlik praktik (Argyris, *et al.*, 1985).

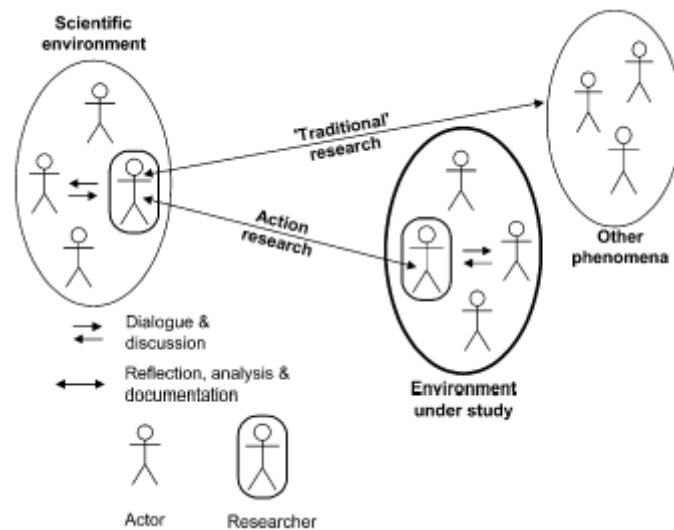
Vikten av arenor vid aktionsforskningen är starkt sammanknutet med de kollektiva mötesplatsernas vilka behandlats som förutsättningar för en kunskapsbildning (se ovan s. 14 f).

Etiken, rollerna och aktionen

Vid en aktionsforskningsansats, där dialog och interaktiva relationer mellan forskare och praktiker är väsentliga, bör även en etisk aspekt belysas. Denna aspekt har ofta just med relationen mellan forskning och praktik att göra, då fallet ofta är att ges tillträde till den andres kontext. I dessa fall gäller det att forskaren, vilket ofta är fallet, inte intar en överställd position. Då strävan i de flesta fall av aktionsforskning är att utgå från praktikerns behov och utgångspunkter handlar de etiska frågorna främst om hur forskaren skall förhålla sig till praktiken. Först och främst måste forskaren acceptera att kunskapsbildningsprocessen skall utgå från praktikerns behov. För det andra krävs ett ställningstagande till huruvida forskaren kan se de behov som finns i praktikerns värld som relevanta och angelägna. Slutligen måste forskaren acceptera att denne inte fullt ut kan förstå praktikerns situation (Beinum, 1998).

Vid genomförandet av en aktionsforskning, vari forskare och praktiker möts, krävs stor förståelse för övriga deltagare. Genom att inta roller kan forskaren uppnå just högre grad av detta. Rollen som antas är ofta beroende aktionen vilken situerats. För att förstå aktionen bör man klargöra: fokus för forskningen, kontextens natur, vilket tillvägagångssätt som anammats samt vilka förutsättningar som finns (Jonsson, 2001).

Eftersom praktikerns behov centreras vid aktionsforskningen kan uppbyggnaden av forskningsprojekt göras med en grupp människor, exempelvis på en arbetsplats. I denna grupp deltar forskare, en samverkan som sker genom hela processen, från problemformulering, utformning av undersökningsmetoder, materialinsamling och analys, utvärdering. Huvudansvaret ligger på deltagaren i projektet, vari alltså forskaren blir en deltagare bland de andra. Forskaren ses här inte som kontrollerande forskningsprocessen (Ottosson, 2001).



Figur 4.3 Schema över aktionsforskning i förhållande till klassisk forskning (Ottosson, 2001, s. 92).

En optimal forskningssituation vid genomförandet av aktionsforskning uppstår då forskaren är inuti objektet agerande övervakare, entreprenör och gruppledare samtidigt som denne har tillgång till en akademisk miljö (Ottosson, 2001).

4.3.2 Diskussion

Genom det (neo-) pragmatiska förhållningssättet mellan teori och praktik, där kunskapens huvudsakliga funktion ses som problemlösande och handlingsvägledande samt deras sanningsrelativism, betonas den situationsbundna forskningen. Strävan efter allmängiltiga sanningar nedtonas till förmån för progressiv kunskapsbildning i interaktion mellan teori och praktik. Aktionsforskningen tycks intimt förbunden med en pragmatisk kunskapssyn vilket avspeglas i förhållningssättet mellan teori och praktik samt de förutsättningar och relationer för kunskapsbildning de ställer upp. Dialog, kollektiva mötesplatser (arenor), reflektion (reflekterande gemenskaper) yttras som grundläggande för att en kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktik skall möjliggöras.

Aktionsforskningen har många gånger varit starkt kritiserad av vetenskapssamhället exempelvis vad gäller värdet av den kunskap som däri genereras. Tre huvudsakliga dilemman talas om som problematiska vid bruket av en aktionsforskningsansats. (1) Måldilemma; risken för konflikt mellan vetenskaplig stränghet och problemlösande handlingsrelevans, (2) Initiativdilemma; handlar om ansvarsförhållanden d.v.s. vem som tar det ansvarande initiativet och vems språk som ska dominera, (3) Etikdilemma; handlar om tillit och förtroende mellan parterna; om huruvida en samarbetspart är acceptabel för den andra parten. Dessa dilemman belyser en övergripande fråga av vikt att nämna; sambandet mellan professionell kunskapsbildning och samhällelig viljebildning, och om vilken förmedlingsdynamik som råder dem emellan (Jonsson, 2001).

Genom dess belysning av vikten av dialog och reflekterande gemenskaper samt betoningen av interaktionen mellan forskare och praktik synes aktionsforskningen vara

ett gott angreppssätt för att uppnå en interaktiv kunskapsbildning. Vad som kan te sig problematiskt är dock jämlikheten mellan deltagarna i forskningsprojekt utifrån en aktionsbasis. Argyris *et al.* (1985) betonar just att en svårighet föreligger i frågan om jämlikhet och vill istället se forskaren som handledare för praktikerna i utvecklandet av ett reflektivt förhållningssätt. Här kan delar av den interaktiva kunskapsbildningen gå förlorade. Detta då en handledarfunktion ger forskaren expertstatus vilket ytterligare kan förstärka åtskillnaden mellan forskare och praktiker, samt riskerar att centrera intresseområdet kring vad just forskaren ser som intressant och nödvändigt. Här måste forskaren medvetandegöras kring fenomenet för att kunna överbygga detsamma. Ett stort ansvar ligger alltså hos forskaren.

5 Metod

Uppsatsens syfte omfattar en kritisk granskning av EUDIST-projektet utifrån konsekvenserna en interaktiv kunskapsbildning ställer upp för relationen mellan forskare och praktiker. För att uppnå syftet genomfördes en dokumentanalys av materialet som låg till grund för projektet. Tolkningen skedde utifrån en hermeneutisk del- och helhetspremiss, där det material som finns runt projektet sågs som delar som skapar en helhet.

Ansatsen i arbetet tenderar att falla in i det kvalitativa facket, om man utgår från Mertens (1998) definition, vilken belyser komplexitet, kontextualitet, utforskning, upptäckt och induktion som nyckelord.

5.1 Hermeneutik

Hermeneutik är inte en enhetlig vetenskap, vilken har klara riktlinjer och metoder att följa för att nå fram till en allmängiltig sanning. Istället erkänner hermeneutiken att det finns ett flertal sätt att förstå en viss företeelse, eller varför inte världen, på. Allt vi ser, ser vi utifrån aspekter och vi kan aldrig ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Två forskare som sällar sig till den hermeneutiska skolan kan alltså ha mycket skilda synsätt och metodiska nyanser. Skillnader kan visa sig i språkbruk, graden av närhet till undersökningsobjektet, inställning till hur tolkningen skall väljas, intentioner med arbetet, förståelse, tolkning. Detta innebär dock inte att en relativism genomströmmar rörelsen, utan dess styrka kan sägas ligga i skepsisen till sig själv (Ödman, 1979). Dess ontologi bygger på en socialkonstruktionistisk grund, där ett flertal mentala konstruktioner kan uppfattas varav flera kan stå i konflikt med varandra. Meningen blir då inte att försöka finna en objektiv sanning, utan snarast att nå förståelse för de sociala konstruktionerna av mening och kunskap som cirkulerar (Mertens, 1998).

Ett av grunddragen hos hermeneutiken är tolkandet (grekiskans *hermene`vein* = tolka) och dess metodologiska ansats har rötter i bibeltolkningen. Tolkningens huvudsakliga syfte är att medla mellan olika förståelsehorisonter och överbygga skillnader i tid, rum, kultur. Tolkandet går hand i hand med förståelse, vilket stöter på stora svårigheter då det gäller förståelse av andra medvetanden och de dessa har producerat. Hermeneutiken tar dock hänsyn till detta och har utarbetat en metod som ofta liknas vid en cirkel eller, vilket är en tydligare metafor, en spiral (Sohlberg, 2001). Spiralen har inte samma statiska natur utan tydliggör snarast en mer dynamisk hållning för hermeneutiken. Man börjar vid en punkt, och borrar sig sedan successivt djupare genom att alterera mellan del och helhet, vilket genererar en djupare förståelse för bådadera. Processen har karaktären av oändlighet, där ny och djupare förståelse skapar grund för ytterligare tolkning vilken genererar ny förståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994). Här handlar det om att öka förståelsen genom ett pendlande mellan helhet och delar, förflutet och framtid, subjektivitet och objektivitet och mellan olika analys och abstraktionsnivåer. Kriterierna för en trovärdig tolkning är dock att den hänger ihop på ett logiskt sätt (Sohlberg, 2001). De hermeneutiska vetenskaperna söker således

potentiella innebörder hos sina studieobjekt, vilka studeras som texter och språk. Tolkning är alltså den främsta kunskapsformen enligt hermeneutikerna (Ödman, 1979).

5.1.1 Tolkning

”Att tolka är att tyda tecken. Vi gör betydelseangivningar, berättar att vi ser något *som* något” skriver Ödman (1979, s. 44). Här fångas essensen i tolkningsakten d.v.s. att tolkandet bygger på subjektiva presentationer av subjektiva bedömningar. Vi väljer medvetet en aspekt att se ett visst fenomen genom, alltså tolkar det som något, vilket förstås även betyder att vi skulle kunna se det som något annat. Många fenomen i vår vardag har vi dock utvecklat en förförståelse kring, vilket gör tolkning överflödigt. Vi tolkar med andra ord när vår förståelse inte räcker till, för att vi inte förstår, men för att viljan finns att förstå. Genom tolkandet skapas även gemensamma tolkningar som är allmänt vedertagna. Detta gör att två människor kan tala om en sak utan att behöva presentera sin tolkning av densamma. Man säger att det råder intersubjektivt samförstånd om dess betydelse. Betydelseerna finns dock inte som några konstanter utan uppstår, lever och dör bort genom social interaktion. ”Tolkandet är en odelbar akt som består i att vi frilägger och tilldelar mening åt det som tolkas” (Ödman, 1979, s. 56).

Förförståelsen är av yttersta betydelse vid hermeneutisk forskning, den är forskarens faktiska förståelse. Vi kan inte förstå utan att redan ha förstått, däremot kan en obetydlig förståelse vara tillräcklig för en möjlighet att starta någonstans. Förförståelsen ger riktningen efter vilken vi navigerar och pekar ut aspekten vi lägger på det som studeras. Den har avgörande betydelse för forskningens utveckling, val av perspektiv och strategi. Ett dilemma som uppstår då förförståelsens betydelse poängteras är huruvida den skall presenteras för läsaren eller ej (Ödman, 1979). I detta fall har ingen direkt presentation av författarens förförståelse gjorts separat, men den lyser förstås igenom vid teorigenomgång, analys och aspektval. För att underlätta för läsaren har dock strävan varit att tydliggöra reflektioner och sättet att tänka.

När tolkningsarbetet utfördes var det även viktigt att studera det osagda, alltså vad det är som inte sägs i materialet kring EUDIST-projektet? Förståelsen av det sagda bygger just på att det tolkas mot det osagda. Vad som inte sägs kan representera en negativ värld mot vilken det sagdas mening kan avslöjas. I analogi med översättarens arbete måste tolkningen ske omekaniskt. Du kan inte översätta ett enskilt ord direkt utan att överväga hela meningens betydelse. Meningen i sin tur kan inte översättas utan förståelse för helheten den befinner sig i. På liknande sätt förhåller sig den hermeneutiska tolkningen. Ett inomtextligt och ett utomtextligt moment kan identifieras i processen. Det inomtextliga momentet sätter de olika delarna i samband med sin helhet, alltså delarna tolkas genom helheten och helheten genom delarna. Detta ensamt räcker dock inte till, menar Ödman. Å ena sidan måste det tolkas mot det som inte finns skrivet i helheten, den verklighetsuppfattning och det vara-i-världen den indirekt ger uttryck för. Å andra sidan måste man ofta tillgripa kunskaper som ligger utanför helheten exempelvis kunskaper om kulturella och sociala sammanhang av vilka helheten är en del; utomtextligt moment (Ödman, 1979).

5.1.2 Tillförlitlighet

När man talar om tillförlitlighet (reliabiliteten) utifrån dess klassiska bemärkelse menas huruvida ett uppreparande av forskningen, tillämpad på samma objekt, skulle ge samma resultat. I detta fall är dock jaget en integrerad del av forskningsinstrumentet vilket ger en omformulering av tillförlitligheten bedömningskriterium relevans. Om någon annan skulle genomföra undersökningen, skulle denne komma fram till samma resultat och dra samma slutsatser? För att kunna bedöma detta måste en viss information framgå i undersökningen; vad är forskningens mål och grundläggande premisser, samt hur genomfördes den? (Denscombe, 2000). Undersökningens mål har här specificerats i syftet och de grundläggande premisser utifrån vilka analyserandet sker formuleras i teoridelen. Vad gäller genomförandet av undersökningen återfinns en redogörelse för det nedan. Ambitionen har även varit att föra en så tydlig argumentation som möjligt under analysens genomförande och presentation.

Tolkningar innebär att förstå betydelser, innebörder och meningar i något. Dessa betydelser, innebörder och meningar talar Asplund (1970) om som grundläggande för människans förmåga att se något som just något. Vid ett tillfälle ser man ett fenomen som något specifikt, för att i nästa stund kanske förkasta denna tolkning till förmån för en annan. I det rationella vetenskapssamhället har denna omtolkningsprocess strävat efter att nå närmare en färdig verklighet, fullständig och redo att bli upptäckt. För pragmatikerna är denna verklighet inte fast och fullständig, utan i ett ständigt omskapande (Baert, 2003). Detta betyder att ett fenomen som omtolkas inte nödvändigtvis måste vara på det ena eller andra sättet, utan kan ha flera aspekter med samma sanningshalt. Sanningshalten ligger då inte i den ena eller den andra tolkningen, utan snarast i förhållandet till den kontext vilken tolkningen relateras. Kontexten för detta arbete baseras på interaktiv kunskapsbildning som en innovativ forskningsansats vilket således ger tolkningen ett situationsbundet sanningsförhållande. Meningen har då varit att se konsekvenser för EUDIST-projektet genom tolkandet utifrån denna kontext.

Ett strikt objektiva förhållningssätt är, sett ur ett pragmatiskt perspektiv, knappast målsättningen för forskningen, detta då någon objektiv sann verklighet inte finns att skildra. Verkligheten skapas istället i relationen mellan betraktaren och studieobjektet, vilken är situerad den enskilda betraktaren. Studieobjektet formas tillsammans med betraktaren och en överenskommelse om en godtagbar verklighet skapas. I analogi med den induktiva ansats som förs leder tolkningen aldrig till en säker slutsats eller konklusion. Premisserna för en induktiv slutledning kan stöda tesen med högre eller lägre grad av sannolikhet, men slutsatsens sanning kan aldrig garanteras (Denscombe, 2000). Alltså, ju fler som tolkar något på ett visst sätt, desto högre rimlighet finns för tolkningen. Den kan dock aldrig sägas vara helt sann då andra tolkningar finns eller kommer att finnas. De udda tolkningarna är kanske inte är lika rimliga, men har ändå samma förutsättningar att vara sanna som den rimligaste tolkningen. Genom att föra en dialog med dokumentationen och anta en ödmjuk men aktiv inställning till den ska tolkningens rimlighet försöka hållas. En redovisning av olika tolkningsmöjligheter är ytterligare ett sätt att öka tillförlitligheten och visa på en ärlighet gentemot läsaren (Alvesson & Sköldberg, 1994).

5.2 Dokumentanalys

För att förstå förutsättningarna för relationerna mellan forskare och praktiker såsom de tar sig uttryck i EUDIST-projektet kan en analys av projektets kunskapsteoretiska dokumentation vara fruktsam. Källorna för analys har således varit *information booklet* och informationen på den projektrelaterade websidan (<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist>). Dessa dokument sågs som symboliska representationer av projektet vilka analyserades, bearbetades och tolkades utifrån relevans, betydelse och mening. En avspeglning av projektets världsbild, kategorier som används för att konstruera sin världsbild samt hur dessa används i konkreta aktiviteter tolkades utifrån dokumentationen. Genom att studera EUDIST-projektets dokumentation erhöles information, inte bara om projektets manifesta dokumentinnehåll, utan även om det underliggande såsom projektets forskningsprofilering och bakomliggande orsaker till urvalet av texter. Viktigt var alltså att man inte endast undersökte dokumentens faktiska innehåll utan även reflekterade över vad som inte sades eller beskrevs, det glömda eller avsiktligt utlämnade (Bengtsson *et al.*, 1998).

För att uppnå en större förståelse för dokumenten måste forskaren ställa frågor kring dess tillkomst. Hammersley och Atkin (citerade i Bengtsson *et al.*, 1998, s. 69) ställer upp ett antal frågor som bör ställas till texten och bäras med under analysens gång för en vidgad förståelse: Hur är dokumenten skrivna? Hur läses dem? Vem skrev dem? För vilket syfte? Vad har utlämnats? Vad ser författaren som givet för läsaren? Vad behöver läsaren veta för att förstå dem?⁹

Förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning stod i centrum för undersökningen och kom således att prägla analysen. Denscombe (2000) föreslår användande av nyckelord associerade till temat för att utarbeta analyskategorier.

5.2.1 Genomförande

Genom dokumentens utformning uttrycker de, uttalat eller outtalat, riktningar som projektet strävar åt. I vilken utsträckning de som läser texterna styrs av dem eller ej förblir osagt, men en viss påverkansgrad föreligger förstås. Dokumentanalysens syfte är således att belysa potentiella riktningar som framträder genom dokumentens utformning och innehåll, samt värdera dessa utifrån förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning. Avsikten är att kunna relatera och jämföra dokumentens olika delar och avsnitt med varandra och genom detta tydliggöra likheter och skillnader mellan och inom dessa delar. Samtidigt finns en strävan att inte bara tydliggöra det som dokumentationen innehåller, utan även vad det inte innehåller (Berg, *et al.*, 1999).

Då förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning (se s. 12 ff) presenteras utifrån tre begrepp (reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog) ställdes de upp som nyckelord för analysen. Synen på förhållandet mellan teori och praktik som manifesteras i dokumentationen bör vara en ytterligare faktor att uppmärksamma. Dokumentationen lästes alltså igenom, del för del, med vart och ett av begreppen i åtanke. Genom läsningen skapades så en förståelse för hur dessa begrepp presenterats i

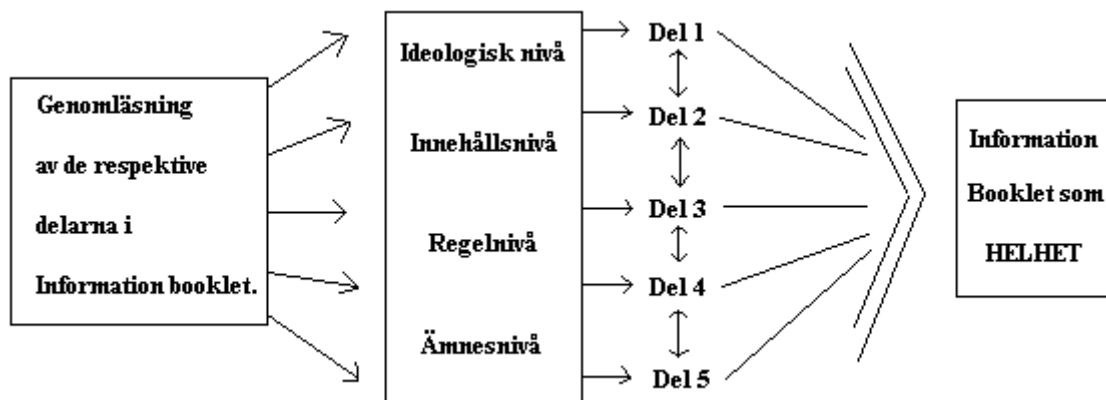
⁹ Citatet återfinns på engelska i Bengtsson *et al.*, 1998. Svensk översättning gjord av uppsatsens författare.

de respektive texterna. Dessa delar skapar, genom sin placering inom projektets ramar, en helhet. Vad säger då helheten om begreppen och vad utelämnas? Tanken är att texten, oberoende av vad som varit textförfattarens medvetna mening, innehåller ett antal ledtrådar till ett djupare rotat och kanske oavsiktligt budskap som faktiskt kommuniceras (Denscombe, 2000). Meningen blev alltså att finna det vilket framställdes som relevant och de värderingar som framfördes i dokumenten samt tolka detta i förhållande till det uttalade budskap som kommuniceras. En helhetens andemening utifrån min tolkning framstod, vilken ställdes i relation till förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning som den tar sig uttryck i teorin.

Information booklet

Vid analysen av information booklet gjordes en uppdelning i fyra nivåer (jmf. nivåanalys i Berg, *et al.*, 1999). Till första nivån, den *ideologiska*, hänfördes skrivningar vilka avspeglar dokumentets grundläggande människosyn och kunskapssyn. Nivå två, *innehållsnivån*, omfattade skrivningar som berörde huvudmoment, och generellt övergripande innehåll. *Regelnivån*, nivå tre, sorterade ut sådana skrivningar som gav uttryck för direkta påbud och behandlar tillvägagångssätt. Den fjärde nivån, *ämnesnivån*, gav de skrivningar som behandlar vissa specifika ämnen, vilka i detta fall centerades kring de tre begreppen, dialog, reflektion och kollektiva mötesplatser.

Syftet med denna uppdelning var att information booklets delar därigenom lättare kunde jämföras och värderas, för att slutligen sammanföras till ett gemensamt och överblickbart sammanhang. Genom detta underlättades bedömningar av de olika texternas innehåll och möjliga konsekvenser. Förutsättningar skapades alltså för att på ett sammanfattande sätt överblicka de förutsättningar information booklet i sin tur skapar för uppnåendet av en interaktiv kunskapsbildning. Genom uppdelningen i nivåer underlättades även den kritiska ansatsen, då de olika nivåerna blir jämförbara på ett tydligare sätt samtidigt som överensstämmelser och diskrepanser tydliggörs (Berg, *et al.*, 1999).



Figur 5.1 Modell över dokumentanalysens gång vid analyserandet av information booklet.

Nivåerna står inte heller som definitiva kriterier för utsagors inordnande därunder, utan forskaren gör den yttersta bedömningen av till vilken nivå en utsaga hör. Detta ger då möjligheten att flera forskare, under undersökningens inledningsfas, genomför en dylik nivåanalys och sedan jämför resultaten. Detta för att fastställa graden av

överensstämmelse, vilket kan skärpa eggen på analysinstrumentet (Berg, *et al.*, 1999). Genomförandet av en sådan jämförande initialstudie hindrades av tids- och resursbrist, varför ansvaret för indelningen av skrivningarna under sina respektive nivåer helt tillskrivs författaren.

Vid redovisningen av information booklets innehåll (se nedan s. 37 ff) kommer en indelning utefter dessa nivåer inte tydliggöras genom att infoga textstycken under respektive nivå, utan resultatet presenteras istället efter sin rubrik i dokumentationen. Nivåerna har snarast fungerat som en kompass för att förhindra författarens vilsegång under tolknings och analysarbetet. Spår av de olika nivåerna kan dock ändå skönjas i resultatredovisningen.

WWW-dokument

Dokumentationen på websidan analyserades utifrån samma principer som information booklet. Information booklet påvisade genom tolkningen vissa förutsättningar för dess läsare, vilka kom att korreleras med de strukturella ramar som framgår på projektets websida genom tidsplaner, deltagande på möten, syftesformulering gentemot EU o.s.v.

5.2.2 Diskussion

Genom användandet av skriftliga källor för forskning utkristalliseras vissa för- och nackdelar. Till fördelarna med ett dylikt användande sällar sig möjligheten att få tillträde till data, vilket ofta kan ske utan några större kostnader och genom relativt enkla medel. Samtidigt är de skriftliga källorna ofta beständiga över tid vilket möjliggör att en kontroll kan genomföras av andra forskare i efterhand (Denscombe, 2000). Huruvida dokumenteringen på internet är beständig tål dock att dryftas.

När en dokumentanalys genomförs måste forskaren se till så denne inte pådyvlar den studerade texten sina egna begrepp, vilka kanske inte ens existerar i densamma. Medvetenhet kring detta krävs för att genomförandet av analysen skall ske på ett trovärdigt sätt. Begreppen som används i föreliggande uppsats synes väl representerade både i dokumentationen kring EUDIST samt i teorin och bör av den anledningen fungera väl som nyckelbegrepp.

När man behandlar skrivna källor måste ett källkritiskt perspektiv anammas (Bengtsson *et al.*, 1998). Källorna i detta fall är texterna i Information booklet och på websidan. Dessa är sammanställda för att med hjälp av utdrag ur vetenskapliga artiklar och skrifter skapa en grund för EUDIST-projektet. Detta ger förstås en subjektiv bild av projektets forskning som nödvändig och nyttig. Då syftet med denna uppsats inte är en värdering av forskningsansatsen i förhållande till andra forskningsansatser, utan en granskning av dess förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning, läggs dock inte någon större vikt vid detta faktum.

6 Resultatredovisning av innehåll i dokument

Under ovanstående rubrik kommer en presentation av dokumentanalysens resultat ske. Resultaten är således tolkningar av den tillgängliga dokumentationen kring EUDIST-projektet, vilken alltså är information booklet samt projektets websida.

6.1 Information booklet (IB)

Information booklet är en sammanställning av texter¹⁰ ur vilka EUDIST-projektet finner sin teoretiska grund. Då projektet initierades hölls ett möte i Kiel till vilket dessa texter skulle ha lästs av de deltagande ländernas respektive koordinatörer. Huruvida en genomläsning verkligen skedde framgår inte av studien, varför ett antagande om att alla så gjorde görs. Förutsättningarna för mötet grundar sig alltså på innehållet i IB, vilket således får betydelse för projektets fortsatta verksamhet.

Dokumentationen är uppbyggd av fem delar, vilka som en första del analyserades var för sig utifrån ovan nämnda nivåer och presenteras nedan i sammanfattad form, för att slutligen sammanfattas i sin helhet. Då främst utifrån de tre nyckelbegreppen; reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog.

De två första sidorna i IB är en introduktion vilken presenterar och förklarar grundbegreppen för projektet, samt den filosofiska bakgrunden. Den filosofiska bakgrunden står att finna i kritiken mot rationaliteten och betonandet av reflektion som möjlig frigörare, samt vikten av en jämlik, självständig och ömsesidig överläggning i grupp för utvecklande och genomförande av innovationer.

6.1.1 School-based teacher education

Första delen av IB berör innovativa lärprogram beroende av lärarens förmåga att förekomma och reagera flexibelt på problem och ändrade situationer i skolsystemet. Reflektion och utvärderandet av initiativ benämns även som viktiga faktorer vid genomförandet av reformer. Dessa måste även se läraren som viktig rolltagare vid genomförandet, vilket annars tenderar att försvåra förändringsarbetet. Om läraren inte förstår och accepterar den tänkta innovativa förändringen riskeras ett misslyckande, varför vikt här läggs på lärarutveckling (*teacher development*) som innefattar arbete i en miljö som möjliggör självorganisation och reflektiv praktik.

*

¹⁰ För en förteckning över innehållet i Information Booklet se bilaga 1.

Denna den första delen, vilken alltså övergripande belyser lärares lärande, bär tydliga drag av ett uppfattande av kunskapsbildande som en företrädande kollektiv aktivitet, i vilken en dialog förstås sker. Att praktiker i skolan förblir isolerade och arbetar själva är snarast ett traditionsbundet fenomen, vilket ofta impliceras genom riktningen på lärarkandidaters utbildning och en förväntan från den anställande skolan. En strävan tycks alltså finnas att en ökad kollaboration mellan lärare och andra lärare, lärare och elever/studenter, lärare och ledning samt lärare och externa resurser bör utvecklas.

Frivillighet, vilket föranleder engagemang, är ytterligare en faktor som påtalas för ett lyckat förändringsarbete. För att ett genomförande skall möjliggöras krävs dock en demokratiseringsprocess där språk och kunskapsbas görs tillgängliga för alla deltagande så att en gemensam grund står att finna.

All will have shared a core education that ensures that they speak the same professional language, that a certain body of skills has been mastered by all, and that they cherish professional values that unite them, not divide them (Holmes Group, 1995; utdrag ur del 1 i IB).

Demokratiseringen bör även omfatta statuerandet av behov och mål, vilket innebär att praktikern helst ska delta från start vid utformandet av förändringsarbetet. Vidare menar de att skolan skall vara en plats utformad för lärande ”/.../not only by pupils or students but also by teachers”. Framtida skolutveckling skall således effektiviseras genom lärarnas aktiva medverkan baserad på reflektion, kollaborativa undersökningar, utvärdering och problemlösande ansatser. Aspekter som måste påtalas för att uppfylla detta är tillräckligt med tid, fysiska omgivningens utformning samt finansiellt stöd.

Reflektion fokuseras ofta i denna första del och lyfts upp till en betydande position för det lyckade lärandet hos läraren samt genomförandet av förändringar. Reflektionen bör ske vid gemensamma mötestillfällen där deltagare från universitet delar med sig av sin expertis genom direkt och aktiv medverkan. Genom dessa mötestillfällen suddas gränserna mellan de deltagande institutionerna ut mer och mer vilket gynnar förändringsprocessen. Det finns en tro på att en kritisk dialog med andra lärare och universitet kommer möjliggöra lärarnas konfronterande av sina värderingar, antaganden och inriktningar, vilket i sin tur ger större möjligheter till förändring i deras praktik.

Vid mötet mellan forskare och praktiker påpekar textförfattaren för en av delarna även att vissa lärare bär på olustkänslor gentemot pedagogiskt tänkande och komplexa principer. Forskarens medvetenhet om denna attityd lyfts fram som en faktor vilken ska underlätta arbetet.

6.1.2 Integrated science teaching as an example of innovation across subjects

Under ovan nämnda rubrik samlas texter kring ämnesintegrering av naturvetenskapliga ämnen. Behovet av ämnesövergripande kunskaper synes stort, detta för att öka individens möjlighet att på lika villkor delta i ett mer konkurrensmässigt samhälle som förutspås i och med den ökade globaliseringen. Som utmaningar för återuppståndelsen av betoningen kring ämnesintegrering i ny design står ansvarighet, global miljö och kulturella aspekter.

*

En internationalisering av forskning kring skolutveckling ges betydande utrymme i denna del, där jämförelser mellan länder fokuseras som möjliggörare för progression. Kollaboration bör alltså ske över nationsgränserna för att utöka arean för komparation, vilket således anses öka möjligheterna till utveckling.

Det tidigare antagandet om läraren som expert vad gäller planerandet av pedagogiska strategier, men utan någon speciell expertis eller auktoritet vad gäller väljande av innehåll, utmanas. Istället hävdas att lärarna, genom sin nära relation med eleverna och kunskap kring deras specifika behov, har en betydande roll i formulerandet av innehållet för att tillgodose just dessa. Relationen mellan elev och lärare är avgörande för en lyckad implementering av innovativa ansatser. En spänning uppstår dock genom allmänhetens krav på bevis för en innovativ reforms fungerande och lärare som är villiga att vara förnyares behov av stöd. Lärarna är dem som får bära bördan vid strider för nya mål och även försvara dem inför föräldrar och allmänheten. För att klara dessa krav betonas vikten av kollaboration med kollegor och möjlighet till en professionell utveckling.

En kollaboration mellan lärare, forskare och internutbildare eftersträvas, och fixerandet av läroplanen bortses till förmån för synen på den som en uppslagsdepå öppen för vidare utveckling och en lokal anpassning. Samtidigt är en förutsättning för en lyckad kollaboration att förhållandet mellan forskare och praktikern baseras på ett ömsesidigt beroende, där grupperna anses ha ett utbyte av varandra.

Ett genomgående tema i denna del är även mötet mellan naturvetenskapen och vardagserfarenheter, vilket vid några tillfällen benämns interaktivt lärande, som påpekar öka elevernas intresse och entusiasm inför lärandet. Vidare manifesteras nödvändigheten av fortlöpande utvärdering för kvalitetssäkring och effektivitet.

6.1.3 Teaching standards and best practices

Denna, den tredje delen, samlar skrifter kring standards i lärarundervisning samt dess vidareutveckling i form av *best practices*. Skolbaserade best practices ska inte endast leda fram till de bästa undervisningsmetoderna och passande läroplansinnehåll, utan även skapa en förståelse för förändringsprocesser och hur kollaborativt arbete ska användas för att lösa problem och fatta beslut.

*

Standards i lärarutbildning används för att karaktärisera lärares kompetenser utifrån professionaliseringen i en viss kontext. Här i del tre ställs kategorier av standards för professionaliseringen av lärare up vilka fyller funktionen att identifiera best practices utifrån olika skolbaserade innovationer. Bland kriterierna samsas student – lärarrelationer med tillgång till ny teknik och stöd från rektorer. Här betonas även kollaboration inom och utanför skolan, reflektion samt kontextuellt grundade läroaktiviteter.

Standards ska utvecklas för att få till stånd en högre kvalitet i den yrkesmässiga utvecklingen genom att ha sin grund i hållbar forskning ”not just to convey the best

teaching methods and appropriate curriculum content, but so staff understand the process of change and how to work collaboratively to solve problems and make decisions” (Yinger & Hendrick-Lee, 1998; utdrag ur del 3 i IB).

Undersökning som didaktisk metod tas upp som möjliggörare för att utveckla en skolpraktik vilken stimulerar reflektion och eget tänkande. Denna metod ska ge eleverna en introduktion till naturvetenskapliga fenomen samtidigt som klarhet över specifika koncept och processer i den naturvetenskapliga metodologin ges.

Diskussionen i texterna stipulerar även en definition av best practices utifrån dess funktion i skolvärlden. Den särskiljs till viss del från den finansiellt och kommersiellt styrda företagsdefinitionen vilken fokuserar på kontroll, ansvar och uppfyllandet av kortsiktiga mål. Istället läggs fokus på långsiktig förändring och att skapa inspirerande hållbara visioner baserade på en välgrundad filosofi. Kunskapsbildandet skall sträva efter att ske internt, med viss hjälp utifrån, snarare än att direkt absorbera kunskap utifrån och applicera det direkt på praktiken. Viktiga faktorer här blir målsättning, engagemang, fokusering på långsiktigt tänkande samt uppfattandet av individers olikheter och samarbete.

Best practices ses även som ett möte mellan forskning och praktik då dess upphov är scientifically-based research och effective practice. Forskning har klara begränsningar genom sanningens kontingens, genom att mer pålitlig information kommer forskningen till hand, desto bättre kan besluten kring förändringar bli. Ett närmare samarbete mellan forskning och praktik eftersträvas.

6.1.4 What is a curriculum workshop

Kapitel fyra i IB består av generella utkast kring rationaliteten och tillvägagångssättet vid genomförandet av Curriculum Workshops (CW). Innehållet omfattar även texter kring CW-forskning och teoretiska överväganden. Genom texterna skapas en grund för förståelsen av CW samt en karaktäristik för regler och organisering.

*

CW presenteras som en demokratiskt grundad ansats för ett gemensamt utvecklande av skolan och läroplanen. Läraren förväntas här spela en betydligt större roll genom att delge erfarenhet, syfte och mål med sitt arbete. Detta diskuteras sedan vid gemensamma överläggningar i vilka allas åsikter och inlägg har samma värde. Individuell och kollektiv reflektion, genom att använda dagboksskrivande och att genomföra fallstudier, står som nyckelord för denna ansats, vilken alltså ska generera skol- och kompetensutveckling.

Lärarnas egna erfarenheter och kunskaper premieras i större utsträckning än vad fallet varit vid tidigare förändringsarbeten. Genom en utvecklad diskurs ska argumenteringen ske efter vissa riktlinjer, men med demokratiska värden som grund. En grundläggande kunskapsbas ges, genom en sammanställd informationshandling, vilken alla skall ha tagit del av innan iscensättandet av CW:n. Genom detta demokratiska förhållningssätt, menar textförfattarna att förändringsarbetet har större potential att implementeras genom deltagarnas interaktion i processen.

Under denna del belyses även Habermas teori om kommunikativ aktion vilken omfattar ett diskursivt tillvägagångssätt för att rättfärdiga pedagogiska frågeställningar. Även här betonas den demokratiska aspekten, som alltså bör genomsyra processen, i form av ideala talsituationer (*ideal speech-situation*). Modernitetens mål sägs vara att uppnå ett fullt demokratiskt samhälle, varför det moderna samhället av idag ses som ett ofullbordat projekt. Ett problematiserande följer av möjligheten att skapa just en ideal talsituation. Meningen tycks vara att detta kan genomföras just vid dylika CWs, eller liknande situationer, där demokratiska värden upprätthålls, där ledare finns men utan styrande funktion (fungerar såsom deltagare med en sekundär gruppleddarfunktion) och där tron på att förändring bäst sker utifrån denna grund är förankrat.

6.1.5 Reflection and research in a curriculum workshop

Reflektion samt att genomföra och analysera nationella fallstudier tillmäts en stor del av förarbetet inför CWs. Den femte och sista delen av IB belyser just de forskningsbaserade angreppssätten vid förarbetet till CW. Fallstudien som metod, dagboksskrivande samt forskning i samverkan med lärare ekläras.

*

Ovan nämnda rubricering rymmer en diskussion kring reflektionsrörelsen och dess poängterande kring vikten av lärarens delaktighet vid kunskapsbildandet rörande utbildningsväsendet. Lärargenererad kunskap har ofta varit osynlig i, vad som brukar benämnas pedagogisk forskning och tillit har istället ställts till redan utvecklade uppifrån och ner modeller av skolutveckling. En förändring av detta synsätt utvecklas alltså under reflektionens paroll, där namn som Schön nämns, och ett förespråkande för en högre grad av reflektion hos lärarna är frekvent återkommande. Detta ska erhållas genom att lyfta begreppet redan i lärarutbildningen.

Dagboksskrivandet beskrivs sedan som ett instrument för självreflektion vilket läraren kan nyttja för att förändra och uppfylla sina behov. Denna självreflekterande praktik bör utvecklas under studietiden för att uppnå en högre nivå i yrkeslivet. Här återfinns alltså ytterligare betoning kring vikten av reflekterande lärare.

Utforskandet av grundläggande fenomen i verkliga kontexter presenteras som en av anledningarna för att genomföra fallstudier, vilket är de sista texternas essens. Uppbyggnaden av en dylik forskningsansats presenteras och dess grunddrag förs fram. Syftet presenteras som utvecklandet av en förståelse för ett fenomen, exempelvis en pedagogisk helhet eller process.

6.1.6 Helheten

Genomläsandet av IB ger en bild av texter som har vissa drag gemensamt. Bland dessa drag utmärker sig ett antal begrepp; demokratisering av förändringsarbetsprocesser, ökad reflektivitet, kollektiva mötesplatser, och därigenom dialogens, betydelse.

Helheten belyser alltså ett nytt tillvägagångssätt för att genomföra förändringsarbete och reformer i skolan. Relationerna mellan forskare och praktiker får ökad betydelse genom att läraren ses som aktiv och besittande viktiga kunskaper vid genomförandet

och konstituerandet av denna ansats. Vidare ser man möjligheten att forska just på denna process som ytterligare innovation för arbetet.

6.2 WWW-dokument

Websidans funktion tycks vara att ge kortfattad information om projektets syfte och de respektive ländernas koordinatörer, samt ge en överblick över tidsplaner och mötesdagar. Den innehåller även projektansökan till EU med det formella syftet och information om budgetering¹¹.

*

På websidan återkommer vissa dokument som omfattades av IB, men därtill finner man ytterligare texter. Bland annat diskuteras forskningsstrategier för projektet utifrån två tänkbara möjligheter. Den första är utvärdering av genomförandet av projektet, den andra ser till en forskning grundad på pedagogiska teorier kring läroplansutveckling, innovationer samt professionalisering av lärare. Här påtalas även eventuella forskningsfrågor och vilka instrument som kan användas.

Genom tidsplanen går projektets stegvisa uppbyggnad att följa på ett uttömmande sätt, där tydliga sekvensindelningar och innehåll presenteras. Den tidsmässiga planen omfattar tre år, under vilka tre huvudfaser uttrycks; ICS, national CWs samt utvärdering av CW och fallstudier. Dessa faser, vilka delar på 22 månader, följs av perioder med feedback och komparation (sammanlagt 14 månader) för att sedan avslutningsvis summeras i en rapport.

¹¹ URL <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/>

7 Analys utifrån nyckelbegrepp

Här genomförs en analys av information booklet och websidan utifrån de tre nyckelbegrepp vilka, i teorigenomgången, definierades som betydande för genomförandet av en interaktiv kunskapsbildning.

7.1 Reflektion

I delen rörande *reflection and research in a curriculum workshop* i information booklet presenteras en artikel kring dagboksskrivandet som metod för lärarens självreflektion. Dagboksförandet utgår från en beskrivning av praktiken vari läraren verkar, ur vilken sedan en ingång väljs. Frågor kring denna ingång ställs sedan utefter ett antal kategorier av typen; lärarens pedagogiska roll, lärarens didaktiska roll, lärarutvecklingen i denna roll o.s.v. Detta leder till ett förklarande av kategorierna varefter en annan ingång väljs och en återgång till att beskriva praktiken sker. Reflektionen sker i detta fall utifrån fem kategorier: Vad gör jag som lärare? Vad är meningen med min undervisning? Varför undervisar jag på detta sätt? Hur kan jag förändra undervisningen? Vad och hur skall jag undervisa nu? Här sker alltså, om man utgår från Schöns (1983) terminologi, en reflektion-över-handling. Denna reflektion kan dock tydliggöra de reflektioner som görs i handlingen genom att kollektiva mötesplatser skapas där lärare möter forskare och tillsammans reflekterar över dagboksskrivandet. Dyliga mötesplatser omtalas frekvent i dokumentationen exempelvis i form av curriculum workshop (CW) och curriculum conferences, men även som en del i de förberedande fallstudier (*initial case studies*, ICS) som föregår CW's. Dessa betonas som ett fenomen vilket bör återkomma frekvent för att uppnå sin funktion. Då dokumentationen även poängterar vikten av ämnesintegrering kan tydliga paralleller dras till Novotny, Scott & Gibbons (2001) förespråkande av *transaction spaces*. Det är dock viktigt att dessa mötesplatser inte endast ses som en möjlighet för forskarna att komma närmare lärarens vardag, utan även fungerar som en plats där överföringar (*transactions*) sker mellan de övriga deltagarna. Huvudmålet måste istället vara att lärarna, genom reflektion, ska försöka medvetandegöra den tysta kunskapen (*reflection-in-action*) och kritisera, undersöka och förbättra denna. Vidare skapas här en större möjlighet att ifrågasätta den kollektiva koden, och dess uppsatta primära problem, och istället ge utrymme för aspekter vilka i sin tur kan ge upphov till alternativa lösningar på omdefinierade problem (Dewey, 1991; 1997). Genom detta möjliggörs ett utbyte med forskarna där de kan agera stöd för lärarna samt reflektera över lärarnas reflektion. Att åstadkomma en förändring i praktiken blir således första, observera inte enda, prioritet (jmf. Gibbons, *et al.*, 1994; Modell 1 och 2).

The relationship between researcher and teachers is stable – as long as both need each other. Tension based on different interests do arise. While participating teachers always have in mind how they will master and plan the next lesson, the researcher are gratified by 'smart' teaching material or carefully collected data. The interaction between the two

groups is considered to be an exchange process and the core group chairs try to balance the exchange (Riquarts & Hansen, 1998; utdrag ur del 2 i IB).

Betoningen av forskningen som fyllande ett dubbelt syfte genom att utvinna både praktiskt och teoretiskt intressant forskning ger förutsättningar för att uppnå en forskning *med* praktikern (Svensson, 2001; 2002a).

Dagboksskrivandet har alltså hög potential som hjälpmedel vid en interaktiv kunskapsbildning, men genom dokumentationen kring EUDIST-projektet framgår inte den sköra tråd som håller vågskålen mellan praktik- och forskarstyrning på en jämn nivå. Risken är att forskaren, genom sin auktoritet, styr sammankomsterna så att en interaktiv kunskapsbildning istället blir ett teoribildande utifrån praktiken, vilken sedan appliceras på praktikerna (jmf. att forska för). Detta skulle i slutändan öka klyftan mellan forskning och praktik. Om strävan istället går mot att uppnå en demokratisering av relationerna kanske klyftan kan minskas.

Vid diskussionen kring reflektion i IB finner man en tydlig accentuering av det gemensamma beroendet, där man ger och tar i lika proportioner. Däremot uppfattar man tvetydiga uppgifter kring forskarens roll. I vissa fall belyses forskarens deltagande med betoning på aktivitet och direkthet, medan andra texter istället pekar på att dennes roll främst är av handledande funktion. Utifrån en interaktiv kunskapsbildningsansats uppfattas rollerna forskaren har som dubbla. I forskningssystemet är forskaren primär aktör och ansvarig gentemot forskarsamhället på liknande sätt som praktikern är primär aktör i praktiksysteem (Jonsson, 2001). Om man vid mötet mellan dessa system, i det interaktiva dialogsystemet, försöker omstrukturera dessa roller utifrån en demokratiseringsaspekt där gemensamt ansvar föreligger för båda parterna, borde förutsättningarna öka för en interaktiv kunskapsbildning. Detta skulle då kunna gynna en interaktiv kunskapsbildning. Aktionsforskningen hävdar rollernas konstituerande faktor som hjälpande forskaren i detta fall. Beroende på situation kan forskarens roll anpassas till aktionen, detta då utgångspunkten trots allt bör vara praktiken.

I likhet med vad Zeichner (1994) betonar, ses lärarnas expertis som en användbar bas för kunskapandet i EUDIST-projektet. Genom sin expertis bör de ha en betydande roll i formulerandet av innehåll vid förändringsarbete. Utifrån sin kunskap om praktiken torde förutsättningarna vara goda för dem att själva definiera problem däri, vilket samtidigt måste tas på allvar av forskningen. Reflektion över den egna praktiken, möjliggör ett förbiseende av den kollektiva koden (Dewey, 1991) skolan bär på och medvetandegöra den tysta kunskapen som i de flesta fall florerar utan närmare eftertanke i praktiken. Om läraren själv reflekterar över aktionerna och försöker uppfatta handlingar som rutinmässiga samt söker förståelse för detta handlande, kan detta möjligen bidra till att utöka seendet av aspekter och läraren blir således inte endast en agent för andras vilja. Forskarens roll blir då att ur den praktik läraren förmedlar tillhandahålla teoretisk expertis för vidareutveckling av tankebanor som uppstår. Genom att läraren uttrycker sina praktiska handlingar och reflekterar över desamma i samtal med andra tvingas denne att uttrycka tankebanorna i tal, vilket Dewey hävdar, gör handlandet fullständigt. Härigenom tvingas läraren gå utanför sig själv och formulera tankarna på ett sätt som gör dem förståeliga för andra och samtidigt avslöjas brister och förtjänster i dem, för läraren själv och mottagaren.

Uppbyggnaden av projektet tycks även dra reflekterandet ytterligare en nivå. Genom lärarnas reflekterande över sina dagboksanteckningar skapas en grund ur vilken CW tar sin utgångspunkt. Genom dessa CW skapas en metarefleksiv nivå där en reflektion över reflekterandet sker. Utgångspunkten är fortfarande praktiken men då snarast den reflekterade praktiken. Reflektionen är här inte enbart en individuell företeelse utan sker även på en kollektiv basis, vilket förstås betonas som viktigt vid ett interaktivt kunskapsbildande.

7.2 Dialog

Dialoger behandlas i vissa delar av information booklet utifrån ett interaktivt perspektiv där tillvägagångssättet för en dialog mellan lärare och andra instanser, såsom forskare och ledning, presenteras. Andra delar presenterar istället hur dialogen mellan lärare bör ske. Oavsett mellan vem reflektionen sker, byggs en förståelse av dialogbegreppet upp genom dess placering i dokumentationen vilket skapar vissa förutsättningar för relationen forskare – praktiker.

En av de främsta orsakerna till att dialog behandlas i information booklet synes vara dess roll som väg för att nå förändring av praktikernas sätt att arbeta. Förändringsarbete tycks även stå i fokus för projektet i sin helhet.

The belief is that through critical dialogue with other teachers and university faculty, teachers will be able to confront their values, assumptions, and orientations, which, through 'mutual adaptation', could result in dramatic change in teaching practice (Pritchard & Anness, 1999; utdrag ur del 1 i IB).

Konfronterandet av lärares värderingar, antaganden och orientering genom dialog ger alltså en möjlighet att avslöja brister och förtjänster hos de tankegångar som utgör grund för lärarnas handlande. Genom dessa dialoger tvingas en formulering av tankegångarna fram, för att andra ska kunna förstå dem, vilket även underlättar den egna förståelsen av dem (Dewey, 1997). Jonsson (2001) hävdar även att dialogens existens är ett krav för att en handling ska kunna äga rum i praktiken och för att kunskap ska kunna genereras. Vikten av dialog tycks dock betonas i dokumentationen på ett uttömmande sätt.

Vilken typ av dialog som förs är även av betydande vikt. En dialog enbart mellan forskare kan förstås vara fruktbar för ett förändringsarbets teoretiska ramverk, men för att kunna utveckla en interaktiv kunskapsbildning måste lärarens deltagande belysas. Då kunskapsbildningen utgår från ett modell 2 perspektiv (Gibbons, *et al.*, 1994) kan förutsättningarna för att skapa en dialog, där båda parter kan delta, öka. Fokuseras en kontextuell nivå, istället för en akademisk, kanske även risken att utesluta praktikern från kunskapsbildandet minskar. Om den akademiska ansatsen anammas tenderar dialogerna att styras av ett karaktäristiskt språkbruk, vilket försvårar praktikers deltagande på lika villkor. Att ett gemensamt språkbruk bör utarbetas, i vilket alla kan delta, omtalas på flera ställen i dokumentationen. I analogi med aktionsforskningens presentation av dialog, ses alltså demokratiska värden och principer som betydande. Deltaganderätt och rätten att höras, omtalas alltså både i dokumentationen och i

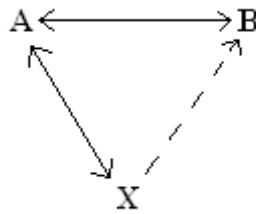
aktionsforskningens grunddrag. Här finns ett betydande incitament för lyckat genomförande av en interaktiv kunskapsbildning.

Demokratiseringen av dialogerna som frekvent omnämns i IB kan även ses som en strävan mot att omvandla praktikern från objekt till subjekt. Detta omvandlande tycks vara en fundamental faktor för att uppnå vad Svensson (2001, 2002a) kallar att forska med. Som ytterligare faktor nämns tid. Den tidsmässiga aspekten omnämns även som ingrediens vid genomförandet av dialoger i aktionsforskning. För ett effektivt utfall av aktionsforskning betonar Beinum (1998) vikten av tillräckligt med tid för genomförandet av dialoger. EUDIST-projektets tidsplan synes vara relativt generös vad gäller just tid för dialog, vilket således torde utgöra potential för att utveckla en kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktiker.

Även Habermas ideala talsituation (*ideal speech-situation*) tar plats i dokumentationen som ytterligare bekräftelse på den vikt som läggs vid att skapa demokratiska dialoger. Däri ligger även att tillgång till viss kunskap och fakta måste möjliggöras samt ett premierande av förmågan att se argument ur olika aspekter. Samtidigt talar man om problematiken kring att uppnå en ideal talsituation, då man aldrig kan säkerställa deltagares osjälviskhet, rationalitet och andra hinder för idealiteten. Både Habermas och Argyris *et al.* poängterar problematiken i uppnåendet av en helt demokratisk dialog och praktik. Utifrån en interaktiv kunskapsbildning bör en helt jämlik praktik, inom det dialogsystem som samverkan konstituerar (Jonsson, 2001), eftersträvas. Då potentialen för denna jämlika praktik alltså ifrågasätts utifrån aktionsforskningen (Argyris *et al.*, 1985) synes dess förmåga att upprätthålla en interaktiv kunskapsbildning inte fullkomlig, men ändå en klart hedersvärd ansats i relation till tidigare forskning. Poängteras bör att aktionsforskning inte berörs i dokumentationen kring projektet. Ansatsen tycks klart präglad av detsamma vilket ställer frågor kring medvetenheten i utelämnandet av begreppet i rampljuset. Aktionsforskning har även stött på skarp kritik från vetenskapssamhället då den betraktats som ovetenskaplig och styrd av en samhällelig vilja snarare än vetenskaplig objektivitet. Finns möjligen anledningen till utelämnandet av begreppet häri?

7.3 Kollektiva mötesplatser

I IB definieras demokratiseringen som genomgripande tema vilket även bör omfatta statuerandet av behov och mål, som i sin tur innebär att praktikern helst ska delta från start vid utformandet av förändringsarbetet. Detta går helt i linje med aktionsforskningens principer och *forska med* ansatsen. Dessvärre verkar EUDIST-projektets problematisering och forskningsfråga härröra från samtal förda utan praktikers medverkan. En ansats till interaktiv kunskapsbildning finns, men agendan sätt till största delen av forskaren trots praktikerns delaktighet i flertalet moment. Riktningen är förutbestämd av forskaren i egenskap av expert, men en hjälpvillighet finns gentemot praktikerns kunskapsbildning och utveckling. Objektssynen kvarstår dock (jämför *att forska för*; Svensson, 2001; 2002a).



Figur 7.1 Aktionsforskning på basis av EUDIST-projektets ansats (Efter Beinum, 1998, s. 8).

De förberedande uppgifterna tilldelas genomgripande i dokumentationen forskaren. Exempel på detta påträffas vid konstituerandet av curriculum conferences och curriculum workshops. Däri påtalas att ett förarbete bör göras i form av att analysera läroplanen och att sammanställa de rådande trenderna inom ämnet, vilket skapar ett informationsmaterial som, i förväg, ges ut till deltagarna vid konferensen/workshop (jmf. information booklet's funktion för EUDIST-projektet). Aktionsforskningen betonar forskarens (A) och praktikerns (B) gemensamma involverande i formulerandet av forskningsfrågan (X) (Beinum, 1998). Då detta inte tycks vara fallet för EUDIST-projektet kan dess kunskapsbildning som interaktiv ifrågasättas. Istället verkar forskningsfrågan härröra från antagande från forskarnas sida, genom att se till praktiken, att ett visst behov finns. En dialog med praktikerna ur vilken ett forskningsområde utifrån båda parternas behov, intresse och målsättning stipuleras ger större potential för en interaktiv kunskapsbildning, istället för en kunskapsbildning utifrån ett forskarperspektiv som undersöks genom en interaktion med praktiker. Att skapa en interaktiv kunskapsbildning, måste dock innebära att intresset av resultatet står att finna hos båda parter, varför båda parterna också måste delta i formulerandet av problemet. Genom praktikerns deltagande från begynnelsen kan detta möjligen uppnås.

De kollaborativa mötesplatser som eftersträvas i projektet fyller en viktig funktion vid genomförandet av en forskning baserad på interaktiv kunskapsbildning. Däri skapas och upprätthålls dialogen och möjliggör ett gemensamt reflekterande över praktiken. Genom detta görs även gränsen mellan forskning och praktik otydligare vilket bör gynna förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning.

Teorin betonar dock vid flera tillfällen vikten av att tydligt definiera mötesplatsens natur och funktion för att optimera dess nytta för aktionsforskningen (Beinum, 1998). Både i IB och på websidan tycks mötesplatsen definieras på ett uttömmligt sätt både vad gäller natur och funktion. Naturen för mötesplatsen byggs upp utifrån en demokratisk grund där dialog på lika villkor samt allas rätt till lika talan belyses. Funktionen presenteras som en plats för gemensam reflektion där delaktigheten från praktikerhåll möjliggör ett uppfångande av praktiken samt potential för att enklare implementera förändringar. Detta synsätt, där fokus trots allt ligger på genomförandet av förändringar som initierats av forskare är, genom att betona praktiken trots allt innovativt och fungerar som ett kunskapsbildande skeende i samverkan med praktiken. Här finns dock incitament som tyder på oförmåga att verkligen släppa de invanda forskningsmönster som sitter så djupt rotade i vetenskapssamhället.

Delar av IB betonar även att forskarens medvetenhet kring de olustkänslor som lärarna kan känna gentemot ett pedagogiskt tänkande och komplexa principer måste lyftas fram. Även Svensson (2001) påtalar just dessa olustkänslor som ett hinder för

interaktiv kunskapsbildning och ser att forskaren i detta fall bör tona ner forskarrollen och förlägga språknivå och abstraktion till en nivå där alla parter känner sig bekväma. Detta kan relateras till praktikernas svårighet med att realisera de generella och abstrakta målen som genererats av forskarna till den praktiska verksamheten. Då lärarna och forskarna genom de kollektiva mötesplatserna samtalar kring förändringar, skapar det en känsla av delaktighet, vilket i sin tur i högre grad möjliggör en överföring till praktiken. Istället för att målen med förändringen känns abstrakta för praktikern och ett misstroende mot dem som skapat de uppstår, möjliggör delaktigheten att förståelsen ökar och implementeringen underlättas (Alexandersson, 1994).

Ämnes och institutionsöverskridande mötesplatser där utbyte av reflektioner och tankar sker måste frångå en tillfällig status och istället göras till vedertagna kunskapsförmedlingstillfällen (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). En uttalad betoning av denna kontinuitet för mötestillfällena inom EUDIST-projektet finnes inom projektets ramar. Däremot påtalas inte vikten av fortsatta mötestillfällen även då projektet avslutats. Att vidareutveckla dessa möten utanför projektets ramar skulle kunna generera ett fortsatt kunskapsbildande även utan forskarens medverkan. Någon ansats till detta står dock ej tydligt att finna i dokumentationen, varför någon större vikt inte verkar läggas vid ett fortsatt kunskapsbildande efter forskningens avslut.

Frivillighet ses som en grundläggande faktor för att skapa engagemang och genom detta ändra förändringsarbetets förutsättningar att lyckas. Att tvingas in i något som inte anses relevant eller önskvärt skapar en tröghet i processen vilket således försvårar utveckling. Argyris *et al.* (1985) påtalar de reflekterande gemenskapernas informella karaktär som vital. Dessa mötesplatser är alltså frivilliga, där intresse både från forskare och praktiker styr deltagande och forskningen. Ett ömsesidigt utbyte för att uppnå användbar teoretiskt och praktiskt kunskap premieras. Upprättandet av informella mötesplatser utifrån EUDIST-projektet har sägas ha skett i form av det internetbaserade ILIAS nätverket. Detta nätverk fungerar likt en dylik informell mötesplats, där ett kravlöst forum för dialog och reflektion upprättats. Här måste projektets alla deltagares tillgång till forumet fokuseras. Huruvida ett forum baseras på digital teknik och förmågan att använda datorer kan ses som en demokratisk mötesplats kan förstås diskuteras. Intentionerna är dock goda, sett utifrån genomförandet av en interaktiv kunskapsbildning.

*

Utifrån information booklet och websidan framgår att projektet lägger stor vikt vid att utforma mötesplatser mellan forskare och praktiker. Dessa mötesplatser skall genomsyras av en demokratisering där strävan efter ett jämlikt språk och rollfördelning står att finna. I analogi med aktionsforskningens grunddrag, vilka alltså ger goda förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning, betonar projektet just punkter vilka på ett givande sätt kan bidra till detsamma. Dess främsta förtjänster utifrån detta perspektiv, är just ansatsen att demokratisera dialogerna genom att upprätta kollektiva mötesplatser i och utanför praktiken. Man föreslår vid flera tillfällen i dokumentationen att möten bör ske inte enbart mellan forskare och praktiker utan även mellan praktiker från olika praktiker, samt olika nivåer. Genom detta finns en förhoppning att gränserna mellan de olika instanserna bleknar, vilket möjliggör ett samarbete på mer jämlik basis. Om de mötesplatser, demokratiseringar av dialog och reflektionerna som upprättas

under forskningsprojektets gång inte upphävs då projektet avslutas kanske forskningsprocessen fungerar som initierande en fortgående process vilken fortsätter utvecklas trots projektets formella avslut.

Faktumet att aktionsforskning inte nämns i IB kan man ifrågasätta utifrån flera perspektiv. Finns det kanske en rädsla att sätta en aktionsforskningsstämpel på projektet då skarp kritik riktats mot denna forskningsansats, då den ses som problematisk både vad gäller möjligheten att dra generella teoretiska slutsatser samt en allt för hög grad av samhällstyrning och kortsiktighet. Vågar man kanske inte från forskarhåll helt släppa taget kring initierandet eller har man inte det förtroendet för praktikerna som ansatsen kräver? Dessa frågor lämnas öppna.

Poängterandet av praktikernas reflektion som möjlig inblicksgivare i dennes praktik måste dock snarast vändas till praktikernas möjlighet att belysa och förändra delar av sin verksamhet. Detta måste vara den primära anledningen till praktikernas reflektion och inte något denne gör för forskarens skull. Denna process möjliggör dock, genom praktikernas reflektion över sin egen praktik, ett tillfälle att forska på densamma. Användandet av dagboksanteckningar skapar alltså goda förutsättningar för praktikernas reflektion över den egna praktiken, men fel hanterat (endast använd som inblicksgivare i en för forskaren annars dold praktik) kan förtroendet mellan forskare och praktiker försvinna vilket minskar möjligheterna för en interaktiv kunskapsbildning.

EUDIST-projektet tycks utifrån min tolkning kunna identifieras genom de karaktäristika som ställs upp för aktionsforskningen, dock med viss reservation vad gäller praktikernas deltagande genom hela processen. Detta skulle således generera klara förutsättningar för att bedriva en forskning som baseras på en interaktiv kunskapsbildningsansats.

7.4 Diskussion

För att uppnå en interaktiv kunskapsbildning kan man använda sig av en aktionsforskningsansats, vari demokratiseringsvärdena och kollektiva mötesplatser betonas. Poängen ligger där i praktikens medverkan genom hela forskningsprocessen, från formulering av forskningsfrågan till att analysera resultaten. EUDIST-projektet har klara tendenser åt en aktionsforskningsansats, men väljer att inte nämna detta i dokumentationen. Då relationerna mellan forskare och praktiker trots allt liknar de som stipuleras i en dylik aktionsforskningsansats synes förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning dock goda. Konsekvenserna för en interaktiv kunskapsbildning ligger i demokratiseringen av dialogen, där alla ska ha samma möjlighet att tala och ges lika rätt till arenan. Språknivån måste läggas på en gemensam nivå, där alla förstår vad som sägs och är införstådda med en grundläggande teoretisk bas (ex. Terry, 1997; Jonsson, 2001; Beinum, 1998). Detta omfattas av dokumentationen kring projektet på ett uttömmande sätt, vilket således medvetandegör vikten av demokratiska dialoger för projektets deltagare. Reflekterandet upptar stor plats i IB vilket även är betydande för kunskapsbildningen, och genom den sociala funktionen, även den interaktiva kunskapsbildningen. På samma sätt ges stort utrymme till upprättandet av kollektiva mötesplatser där överläggningar under jämlikhetens paroll premieras.

Ansatsen för EUDIST-projektet genomsyras av de nya strömningar som präglar förhållandet mellan teori och praktik, forskare och praktiker, i dagens samhälle. Genom kravet på en snabbare takt och en allt mer flexibel form av kunskapsbildning, där företag, organisationer, myndigheter etc. i allt större utsträckning börjar intressera sig för forskning, finns det fog att tala om ett paradigmskifte för forskningen. Istället för att gå omvägen genom studerande som sedan kommer ut i praktiken och implementerar de teoretiskt förankrade kunskaper som erhållits, fokuserar forskningen av idag allt mer på en direkt påverkan. Problematiseringen sker inte längre enbart av forskaren, utan genomförs i allt större utsträckning i samverkan med praktiker vilka pekar på reella problem i sin tillvaro. Kritik har dryftats mot detta arbetssätt, då dess funktion inte enbart är att dra generella, allmängiltiga slutsatser som i efterhand kan appliceras på praktiken, vilket har varit högvetenskapens modell, utan istället fokusera på skapandet av kunskap tillsammans med praktikern vars användningsområde både finns i teorin och praktiken. Kunskap som genereras i samverkan mellan teori och praktik ses dock (exempelvis av Hargreaves, 1995; Jonsson, 2001) som högre än enbart praktisk, eller teoretisk kunskap. Pragmatismen hävdar att någon generell sanning inte kan uppnås, utan att sanningen står i relation till de språk som utvecklas i praktiken och handlingen (Dewey, 1991 & 1997, Rorty, 1997). Strävan efter en teoretisk väg för att nå en yttersta sanning minskar alltså i mening, då sanningen ses som synonym med det som för tillfället är det rådande synsättet.

Genom praktikerns allt större delaktighet i forskningsprocessen minskar risken att nya idéer utestängs från universitetsforskningen och dess risk att förlora inflytande genom att hamna utanför den snabba kunskapsbildning som sker på allt fler områden i samhället reduceras. Den rädsla som många gånger funnits att smutsa ner den ädla teorin med praktiken måste övervinnas och ett ömsesidigt beroende upprättas. Detta betyder inte att forskningen ständigt ska genomföras utifrån ett interaktivt kunskapsbildande, däremot måste denna form lyftas till en mer betydande plats inom universitetsforskningen. Likt det Svensson (2001, 2002a) och till viss del Gibbons *et al.* (1994) hävdar, menar jag att kunskapsbildning med fördel sker både ur modell 1 och modell 2 perspektiv. Dessa kunskapsbildningsfält kompletterar varandra och hindrar ett snävt ämnesstyrt och distanserat vetenskapligt förhållningssätt samtidigt som det inte heller trampar över och blir ett marknadsstyrt redskap. Risken finns att fokus hamnar på en exploatering av kunskap istället för ett upptäckande av densamma, men genom att komplettera de båda modellerna med varandra kan detta möjligen förhindras.

Valet att inte nämna aktionsforskning eller några texter av aktionsforskningens företrädare tenderar att begränsa EUDIST-projektets möjligheter att genomföra en forskning utifrån den uppsatta ansatsen. Aktionsforskning kan möjligen vara vägen att gå för att uppnå en kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktiker. Ansatsen ligger dock ännu i sin linda och kräver att gamla forskningsideal ruckar på sina gränser för att i större utsträckning släppa taget om sin påtagna fullmakt för kunskapsbildandet. Genom att omfatta texter kring aktionsforskning av exempelvis Argyris & Schön i information booklet hade ytterligare en aspekt fångats in och förutsättningarna för ett lyckat genomförande av projektets innovativa forskningsansats kanske ökat.

8 Avslutande diskussion

Interaktiv kunskapsbildning är en innovativ ansats i vilken kunskap genereras utifrån en gemensam ansats mellan forskning och praktik. Från att tidigare ha varit en angelägenhet för forskare, går tendenserna idag alltså mot en ökad integration av praktiken i kunskapsbildandet. Dessa tendenser möjliggör en förändring i kunskapens hierarki, där teoretisk kunskap ofta setts som bättre och mer värdefull kunskap än den praktiska. Genom övertygelsen att kunskap utvecklades i samverkan mellan forskning och praktik har ett högt värde, ges den praktiska kunskapen betydligt högre status än tidigare. Ett intresse för praktikers kunskaper har växt fram, genom ett krav på ökad utvecklingstakt och snabbare kunskapsbildning, vilket omvärderar strävan efter generaliserbar objektiv kunskap som länge präglade vetenskapen. Fokus läggs istället på en pragmatisk kunskapssyn där teori och praktik interagerar för skapandet av mening och förståelse. Kunskapen blir här, istället för objektiv, situerad och beroende av kontextuella faktorer. Denna situerade och kontextbundna kunskap ställer krav på forskare och praktiker vid genomförandet av förändringar i verksamheter utifrån denna interaktiva ansats. En högre grad av reflektion, demokratisering av dialogerna och skapandet av kollektiva mötesplatser ses som väsentliga faktorer för att uppnå en dylik forskningssituation. De roller man som forskare respektive praktiker har i sina respektive system (forskarsystem respektive praktikersystem, se Jonsson, 2001) måste upplösas i det dialogsystem som bör upprättas vid genomförandet av en interaktiv kunskapsbildning. Upplöses inte dessa riskerar konsekvenserna att bli en envägsstyrd dialog där intresset antingen fokuserar forskarsystemet eller praktikersystemet. Genom detta minskar möjligheten att nå demokratiseringen av dialogerna och därmed den idealiska talsituation som Habermas diskuterar. Förutsättningarna för en interaktiv kunskapsbildning minskar således i och med detta. En god väg för att möjliggöra denna interaktiva ansats är att anamma aktionsforskning som metod.

Som konsekvens av denna ansats ställs förstas höga krav på deltagarna; både forskarna och praktikerna. Det krävs en ödmjukhet inför varandras situation, vari acceptandet av allas rätt att få höras och där värdet i det som sägs ligger på samma nivå. Ingen röst är mer betydelsefull än någon annan. Frivillighet, tid och erkännande av praktikerns expertis är ytterligare faktorer av betydelse för genomförandet.

Genom dokumentanalysen kunde innehållet i IB och websidorna värderas utifrån de konsekvenser som stipuleras för uppnåendet av en interaktiv kunskapsbildning. Någon möjlighet ges dock inte att se hur genomförandet av projektet verkligen går till, utan här värderas bara de praktiska konsekvenser som ger vissa förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning. En uppföljning, i form av intervjuer med deltagare samt observationer vid mötestillfällena, hade varit fruktbar för belysandet av det reella utfallet för projektets ansats. Dessvärre är detta tidsmässigt och omfångsmässigt ohållbart för en termins studier på magisternivå, detta då projektets tidsplan sträcker sig över tre år. Utifrån det antagna tillvägagångssättet kan dock konsekvenserna av projektets innovativa utformning värderas gentemot dess förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning.

EUDIST-projektet har en intim koppling till den tidigare forskningen kring kunskapsbildning i form av de nyckelbegrepp (reflektion, kollektiva mötesplatser och dialog) som frekvent återkommer i IB och på websidan. Dessa begrepp tycks alltså även vara centrala i litteraturen kring en interaktiv kunskapsbildning. Upplyftandet av dessa begrepp, samt en ökad fokus på demokratisering av desamma, skulle ge goda förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning. Konsekvenserna för uppbyggnaden av projektet och deltagarna i detsamma präglas således till stor del av en demokratisering av nyckelbegreppen. EUDIST-projektet sätter genom dokumentationen upp vissa ramar för agerandet hos forskare och praktiker under projektets gång. Dessa synkroniserar på många sätt med huvuddragen i en aktionsforskning, vilket ytterligare understryker dess potential för en kunskapsbildning utifrån en interaktiv ansats. Aktionsforskning tas dock, som nämnt ovan, inte upp i IB, vilket förstås gör projektets förutsättningar för en interaktiv kunskapsbildning något mindre. Bristerna finns även i förhållandet till praktikern, där dennes medverkan genom hela processen inte understryks i tillräckligt hög grad. Vidare kan man finna incitament till forskningscentrism, då tendenser i vissa fall går mot en syn på praktikern som redskap genom vilka forskarna kommer närmare den praktik som intresserar dem för vidare forskning. Häri föreligger en uppenbar fara för det interaktiva kunskapsbildandet. Sammanfattningsvis synes projektet, såtillvida det verkställs efter de kriterier som ställts upp i dokumentationen, vara en god ansats för att uppnå en interaktiv kunskapsbildning.

De kontakter som knyts vid denna form av projekt kan ses som initiala för vidare forskning av dylik karaktär. Detta då de hinder och fördomar som funnits mellan de båda parterna ges betydande förutsättningar att överbyggas. Genom detta skapas en större möjlighet att initierandet och genomförandet av forskningsprojekt i framtiden inte i samma utsträckning som idag måste komma från universitetshåll, utan likaväl kan uppstå i praktiken vilken sedan kontaktar universitetet. Förhållandet mellan praktiken och forskningen lyfts i detta fall till en nivå där kommunikation sker på ett öppnare sätt mellan institutioner och där praktikens förtroende för sin egen expertis ökar. Det finns självklart en risk i att projekt som EUDIST istället vidgar klyftan mellan forskning och praktik om relationerna inte tas om hand på ett ödmjukt sätt. Därför ställs extra höga krav på relationerna och genomförandet vid just dessa pilotprojekt.

*

Forskningen tenderar att genomgå ett paradigmskifte där en kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktiker i allt högre grad premieras (uttrycks exempelvis genom lagstiftningen kring den tredje uppgiften). Detta synes dock försenas av högvetenskapens företrädare som ivrigt framhåller teorins överställda position i förhållande till praktiken. Med detta menar jag inte att all forskning bör bedrivas utifrån en interaktiv ansats, lösande problem situerade i praktiken. Betonar man istället forskning som möjlig både utifrån modell 1 och 2 (Gibbons *et al.*, 1994) skapas ett komplement till en tidigare akademiskt styrd forskning, vilken kan bidra med ytterligare aspekter till förståelsen av omvärlden, oberoende av dess objektiva eller subjektiva natur. Övervinnandet av den rädsla som har funnits kring praktikens nedsmutsande av den ”ädla” teorin ses här trots allt som nödvändig. Att hävda forskningens, teorins, ensamrätt på kunskapsbildningen har länge förkastats av progressiva forskare och varit föremål för omfattande diskussioner det senaste seklet. Kanske tiden är kommen att ta

denna progressivitet på allvar och ta steget fullt ut? EUDIST-projektet ses av mig som ett försök att så göra.

Det i uppsatsen berörda ämnet kring en interaktiv kunskapsbildning känns både relevant, intressant och framförallt angeläget i ett allt mer forskningsintresserat organisations och företagsklimat. En fortsatt forskning på området kan exempelvis med grund i denna uppsats fokusera forskningsområden som rör genomförandet av dylika ansatser. Att utvärdera EUDIST-projektet efter dess genomförande skulle vara mycket givande för att komma vidare i diskussionen. Är praktiken synonym med teorin i dessa fall, eller idealiseras forskningsansatsen på pappret för att fastna i gamla spår vid genomförandet? Här synes ett studerande av direkta möten mellan forskare och praktiker användbart, där exempelvis dialogens funktion och inverkan på kunskapsbildningen kan klarläggas. Vidare kan man belysa huruvida ett faktiskt intresse finns hos de båda parterna för detta gemensamma kunskapsbildande. Ytterligare fokus kan läggas på kunskapsbildning utifrån ett marknadsperspektiv, där frågeställningar som vem kunskapen skapas för och dess funktion i ett globalt samhälle belyses.

Referenser

Alexandersson, Mikael (1994). Metod och medvetande. *Göteborg studies in educational science 96*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Argyris, Chris, Putnam, Robert & McLain Smith, Diana (1985). *Action science. Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Argyris, Chris & Schön, Donald (1991). Participatory action research and action science compared. I: Whyte, William Foot (red.). *Participatory action research*. London: SAGE.

Asplund, Johan (1970). *Om undran inför samhället*. Uppsala: Argos.

Baert, Patrick (2003). Pragmatism, realism and hermeneutics. I: *Foundations of Science* 8, (1), s. 89-106.

Beinum van, Hans (1998). On the practice of action research. I: *Concepts and transformation*. 3, (1-2), s. 1-29.

Bengtsson, Charlotte, Hjorth, Malin, Sandberg, Helena & Thelander, Åsa (1998). *Möten på fältet. Kvalitativ metod i teori och praktik*. Lund: Sociologiska institutionen.

Berg, Gunnar, Groth, Erik, Nyttell, Ulf & Söderberg, Hans (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Brunin, Göran (1998). *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm: SNS förlag & Arbetslivsinstitutet.

- Carlgren, Ingrid (1996). Skolans utveckling och forskningen. I: Ds 1996:16 *Lärarytelse i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av imorgon*. (Pedagogiska magasinets skriftserie nr. 1). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- EUDIST-projektet. [WWW dokument] URL <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/> (2003-03-19).
- Fullan, Michael G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell Educational Limited.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter & Trow, Martin (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, Andy (1995). Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice. I: Tydén, Thomas (red.). *When school meets science*. Stockholm: HLS Förlag.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (1995). How to bridge the gap between the school world and the world of university research. I: Tydén, Thomas (red.). *When school meets science*. Stockholm: HLS Förlag.
- Högskolelagen, SFS 1992:1434. [WWW dokument] URL http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=0&page_id=547 (2003-04-19).
- Jonsson, Leif (2001). *Kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik. En studie av interaktiv kunskapsbildning avseende kommunchefer chefskap*. (Linköping Studies in management and economics, dissertations No. 47). Linköping: Linköpings universitet, ekonomiska institutionen.

Mertens, Donna M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & Qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Olsson, Gudrun (2002). Relationen mellan forskare och praktik. I: Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Ellström, Per-Erik & Widegren, Örjan (red.). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. (Arbetsliv i omvandling, 2002:7) Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Ottosson, Stig (2001). Participation action research – A key to improved knowledge of management. I: *Technovation*, 23, (2), s. 87–94.

Rodgers, Carol (2002). Defining reflection. Another look at John Dewey and reflective thinking. I: *Teachers college record*, 104, (4), s. 842-866.

Rorty, Richard (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, Karin (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. (Pedagogiska rapporter från pedagogiska institutionen, Umeå universitet, nr. 50). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sohlberg, Peter & Sohlberg, Britt-Marie (2001). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber AB.

Starrin, Bengt (1993). Participatory research – att skapa kunskap tillsammans. I: Holmer, Jan & Starrin, Bengt (red.). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Ström, Peter (1997). *Förändringsarbete och lärande. Om utveckling av förändringspraktik bland vårdbiträden i hemtjänsten*. (Lund studies in education 4). Lund: Lund University Press.

Svensson, Lennart (2001). Att forska och utveckla tillsammans – om gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker. I: Backlund, Thomas, Hansson, Henrik & Thunborg, Camilla (red.). *Lärdilemman i arbetslivet – teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Lennart (2002a). Bakgrund och utgångspunkter. I: Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Ellström, Per-Erik & Widegren, Örjan (red.). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. (Arbetsliv i omvandling, 2002:7) Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Svensson, Lennart (2002b). En analys och blick framåt. I: Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Ellström, Per-Erik & Widegren, Örjan (red.). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. (Arbetsliv i omvandling, 2002:7) Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Szybek, Piotr (2003a). *EUDIST – European development of innovative science teaching*. Informationsmaterial till studenter och forskare vid Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, samt till School Based Collaboratives. Rektorsområde 3. Trelleborgs kommun. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Szybek, Piotr (2003b). *Overview Sweden – the work of the Swedish national network as planned* [WWW dokument]. URL <http://manfred.ipn.uni-kiel.de/~ilias> (2003-04-14) (Skyddad från externt bruk genom lösenord. Materialet publiceras vid ESERA konferens 19 - 23/8, 2003).

Säljö, Roger (1992). Samtal som kunskapsform. I: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red.)(1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Terry, Paul R. (1997). Habermas and education: knowledge, communication, discourse. I: *Curriculum Studies*, 5, (3), s. 269 – 279.

Tiller, Tom (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.

Zeichner, Kenneth M. & Liston, Daniel P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah N.J.: Erlbaum.

Zeichner, Kenneth M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I: Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar & Vaage, Sveinung (red.). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer press.

Ödman, Per-Johan (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Bilaga 1

Förteckning över texter inkluderade i Information booklet:

DEL 1; School-based teacher education

Evans, Kingsley (1993). *School based inservice education: case studies and guidelines for implementation*. Association for Teacher Education. Culemborg: Phaedon. Kapitel 2 – 4.

Holmes group (1995). *The core of learning: what all educators must know*. I: Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

NCATE (2001). *Standards for professional development schools*. [WWW-dokument] URL http://www.ncate.org/2000/pdsstands_10-00.pdf (2003-04-08). Delar av introduktionen och kapitel 1.

Pritchard, Flynn & Ancess, Jacquelin (1999). *The effects of professional development schools: a literature review*. [WWW-dokument] URL <http://www.ericsp.org/pages/digests/EffectsofProfDev.htm> (2003-04-08). s. 9-12

DEL 2; Integrated science teaching as an example of innovation across subjects

Atkin, Myron J. (1998). The OECD study of innovations in science, mathematics and technology education. I: *Journal of curriculum studies*, 30, (6), s. 647-660

Riquarts, Kurt & Hansen, Henning K. (1998). Collaboration among teachers, researchers and in-service trainers to develop an integrated science curriculum. I: *Journal of curriculum studies*, 30, (6), s. 661-676

Bünder, Wolfgang (1996). *The role of the disciplines biology, chemistry, and physics in the integrated science project PING*.

Aikenhead, Glen (1994). Consequences to learning science through STS: a research perspective. I: Solomon J. & Aikenhead G. *STS Education: International Perspectives on Reform*. New York: Teachers College Press.

DEL 3; Teaching standards and best practices

Bünder, Wolfgang (2002). *Standards in teacher education as criteria for 'best practices' and SBC's*. [WWW-dokument] URL http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/EUDIST_texte/Stds_EUD.doc (2003-04-08).

Yinger, Robert J. & Hendrick-Lee Martha S. (1998). Professional development standards as a new context for professional development in the US I: *Teachers and teaching: theory and practice*, 4, (2), s. 273-298. Omfattar sidorna 278-281.

Bybee, Rodger W. (2002). *Development and implementing standards for the science curriculum: perspectives on the U.S. Experience*.

NRC (National research council) (1996). *Inquiry and the national science education standards. A guide for teaching and learning*. Washington: National Academy press. Kapitel 2

Codrington, Stephen (2000). *Best practice as it applies to schools*. Framfört på konferens i Australien 16:e juli 2000.

Ohio research center (2000). *Spotlight on best practices*. [WWW-dokument] URL http://www.ohiorc.org/features/best_practices/intro/1,4112,,00.shtm (2003-04-08).

Ohio research center (2002). *Identifying best practices in education: should we and can we?* [WWW-dokument] URL http://www.ohiorc.org/features/best_practices (2003-04-08).

DEL 4; What is a curriculum workshop

Hansen, Henning, Bünder, Wolfgang & Lang, Manfred (2002). *What is a curriculum workshop?* [WWW-dokument] URL http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/eudist/EUDIST_texte/CWS_Proc2.doc (2003-04-08).

Mulder, Martin & Thijsen, Anke (1990). Decision making in curriculum conferences: a study of convergence of opinion. I: *Journal of curriculum studies*, 22, (4), s. 343-360.

Terry, Paul R. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. I: *Curriculum studies*, 5, (3), s. 269-279.

Oser, Fritz (1992). Morality in professional action: a discourse approach for teaching. I: Oser, Fritz K., Dick, Andreas & Patry, Jean-Luc (eds.). *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuebel, Mary Anne (1999). *Group leading as attitude and skill: theme-centred interaction (TCI)*. [WWW-dokument] URL <http://www.expage.com/page/PubKuebel> (2003-04-08).

DEL 5; Reflection and research in a curriculum workshop

Zeichner, Kenneth M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I: Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar & Vaage, Sveinung (red.). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer press.

Mrozowska, Hanna (År saknas). *Another look at the teacher's diary: is it teachable?* [WWW-dokument] URL <http://www.network.poznan.pl/net1/hana.html> (2003-04-08).

Yin, Robert K. (1984). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE publications. s. 22-35, 41-54, 128-130.

Mc Millian, J & Schumacher, S (1989). *Introduction to designing research*. Förlagsort saknas: Förlag saknas.