

Mötesplats skolutveckling

Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla
pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete

Yvonne Lindholm

Serienummer 150

Mötesplats Skolutveckling

Om hur samverkan med forskare kan
bidra till att utveckla pedagogers
kompetens att bedriva utvecklingsarbete

Yvonne Lindholm



Stockholm University

©Yvonne Lindholm, Stockholm 2008
Omslagets bild: Gerry Johansson/Scanpix

ISSN 1104-1625-150
ISBN 978-91-7155-732-2

Tryckt av Elanders Vällingby, Stockholm 2008
Distribueras av Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

*Till Cajsa och Lisa
Elin och Fredrik*

Abstract

Yvonne Lindholm: "Mötesplats Skolutveckling. Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete". Meeting Place: School Development. *How collaboration with researchers may contribute to developing educators' competence for developmental work*. Akademisk avhandling i pedagogik, Stockholms universitet, oktober 2008.

The main aim of this thesis is to illuminate how researchers might provide support to the improvement of educators' competence, in a school development context. The thesis also sheds light on conditions and obstacles for such development. The theoretical approach derives inspiration from several lines of thought but above all from action theory and theories on adult learning and development. The approach of the thesis can be characterized as "contextual-constructivist" or "social constructivist". Four different forms of collaboration between researchers and educators are studied and compared. The methods used were interviews, questionnaires and document study.

The similarities between the different types of collaboration are striking. The educators' competence for action and development seems to have increased in all types of collaboration, for example towards increased communicative and meta-cognitive competence. This, however, cannot be attributed solely to the researchers; rather it seems to be a result of the whole interplay with the environment that was initiated by the collaboration. One group of educators also turned out to act as bridge-builders between the researchers and their own colleagues. Further, the educators have had access to various tangible tools, which have appeared to be useful not only in developmental work but also in the everyday work. Finally, the utility aspect of school research is discussed, as well as the double, sometimes triple, helix of learning and developmental processes that educators may share as a result of the collaboration with researchers.

Keywords: *school development, adult learning, competence development, teacher competence, action research, research-circles, reflection, communicative competence, action competence, development competence.*

Förord

När beslutet kom i oktober 2006 att lägga ner hela Arbetslivsinstitutet, där jag hade min doktorandanställning, var jag på väg att ge upp hela doktorandprojektet. Tack vare min handledare på Arbetslivsinstitutet, Tom Hagström, men också tack vare att Karlstad universitet och Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet kunde komma överens om en överflyttning till Stockholm av doktorandstudierna i syfte att underlätta slutförandet av studierna, blev det ändå till sist en färdig avhandling.

Utan Tom Hagströms och min vid överflyttningen nye biträdande handledare, Jon Ohlssons, stöd och uppmuntran hade denna avhandling dock aldrig slutförts och jag vill tacka dem båda varmt för all hjälp och stöd på vägen. Min berättande eller som ni kallade det ”pratiga” stil rådde dock ingen av er på, även om ni ändå lyckades strama upp mycket i texten.

Jag vill också tacka mina båda läsare Agnieszka Bron och Arvid Löfberg för många värdefulla synpunkter, som definitivt inneburit en kvalitetshöjning, när det gäller den slutliga avhandlingen. Jag vill även tacka Annika Andræ Thelin på Myndigheten för skolutveckling, som i avhandlingsarbetets inledningsskede bidrog både med råd och underlag. Jag vill också tacka Mats Greiff för hans värdefulla synpunkter på kapitlet om forskningscirklar.

Jag vill också rikta ett varmt tack till professor Solveig Hägglund, mina lärare och doktorandkollegor på Karlstad universitet för många trevliga och lärorika år. Jag vill särskilt tacka min biträdande handledare under åren på Karlstads universitet, Hans-Åke Scherp, för alla värdefulla och roliga diskussioner under tiden i Karlstad.

När jag anställdes på Arbetslivsinstitutet år 2001, innebar anställningen en möjlighet att få doktorera inom ramen för programmet SKOLLiv. Programmet SKOLLiv var ett sexårigt forsknings-, utvecklings- och utbildningsprogram om skolans arbetsliv med fokus på förändringsprocesser i skolan och deras konsekvenser för skolans arbetsliv. En viktig del av programmet SKOLLiv, senare temat Skolans arbetsliv, utgjordes av en forskarskola, som bestod av åtta doktorander och våra respektive handledare. Framför allt genom våra gemensamma seminarier hade vi doktorander mycket stöd av varandra. Jag vill därför här passa på att tacka både mina sju doktorandkollegor, våra handledare och vår vetenskaplige ledare, Anders Persson för alla synpunkter, utmanande frågor och uppmuntrande tillrop under åren. Minst lika betydelsefulla för och uppmuntrande i avhandlingsarbetet har de övriga SKOLLivskollegorna: Märit Sjögren,

Roswitha Melzer, Jussi Hyvönen och Yvonne Kean Eriksson varit. Ett stort tack till er alla för de roliga och lärorika åren på SKOLLiv.

Jag vill också tacka alla er forskare, lärare, skolledare och andra som villigt ställt upp som intervjupersoner eller som besvarat någon av enkäterna. Utan er medverkan hade denna avhandling inte varit möjlig. Det har varit många lärorika samtal och många kloka synpunkter, som ni bidragit med, både under själva intervjuerna och vid den efterföljande valideringen. Jag har efter bästa förmåga försökt ta tillvara era synpunkter och lärdomar.

Ett särskilt tack vill jag rikta till mina två rumskamrater under de här åren, dels Sofia Persson, som jag regelbundet fortsatt att utbyta tankar med kring avhandlingsarbete och doktorandstudier även efter ALI:S nedläggning, dels Marie Hessle, som blev min nya rumskamrat vid överflytningen till Stockholms universitet. Båda har betytt mycket för att hålla mig vid gott mod och inte ge upp. Tack också till alla er andra på Pedagogiska institutionen i Stockholm för all hjälp och uppmuntran och till alla vänner och bekanta, som på olika sätt hört av er och uppmuntrat mig under de här åren. Det har betytt mycket.

Privat har avhandlingstiden inneburit ganska tuffa år. Många människor, som stått mig nära och som jag gärna skulle ha velat dela min glädje med över att avhandlingen äntligen blivit klar, har gått bort under de här åren. Glädjeämnen har dock övervägt. Inte minst har jag hunnit bli en stolt mormor till Elin och Fredrik. Familjen och vännerna betyder mycket under en sådan här turbulent period i livet. Båda mina döttrar, Cajsa och Lisa fick dessutom rycka in och hjälpte mig skriva ut mina intervjuer under en period, när min axel strejkade, förutom att de hjälpt till även på andra sätt. Jag vill nu passa på och tacka både dem och deras respektive för deras stöd och hjälp under de här åren. Jag vill också till sist rikta ett varmt tack min nära vän och reskamrat Seppo Nyman, som lagt ner många timmars arbete på att hjälpa mig med avhandlingens slutliga layout, liksom till Anders Schaerström som hjälpt mig med den engelska översättningen.

Innehållsförteckning

Abstract	vii
Förord.....	ix
Kapitel 1. Inledning, syfte och frågeställningar	1
Bakgrund till ämnesval och inriktning.....	1
Forskningens och forskarnas roll i skolornas utvecklingsarbete.....	4
Ansvar för det lokala utvecklingsarbetet	8
Syfte och frågeställningar.....	11
Avhandlingens uppläggning	13
Kapitel 2. Tidigare forskning	15
Nationella satsningar på lokal skolutveckling och lärares kompetensutveckling.....	15
Forskning rörande lärares intresse för forskning och forskningsresultat	23
Lärares behov av kompetens för att kunna utveckla skolan	27
Handledning och reflektion som medel för skolutveckling	30
Forskning om samverkan i utvecklingsarbete mellan forskare och praktiker	32
Aktionsforskning.....	32
Forskningscirkel.....	36
Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	41
Inledning	41
Mötesplats skolutveckling.....	42
Vuxnas lärande och utveckling av förståelse	43
Uppmärksamhet	45
Kollektivt lärande, reflektion och dialog.....	47
Kompetensutveckling och lärande	50
Kontexten betydelsefull	53
Fyra spänningsfält	54
Kompetensbegreppet	55
Språkets betydelse	56
Handlingskompetens	58
Utvecklingskompetens	60
Teoretiska utgångspunkter i korthet.....	61
Kapitel 4. Metod	63
Valet av fallstudier som forskningsansats.....	63

Val av fall	64
Kort beskrivning av de fyra fallen	67
Datainsamlingen	68
Inledning	68
Instrument för datainsamling	69
Datainsamlingen i de olika fallstudierna	73
Kurser i aktionslärande/aktionsforskning	73
Lärakademin	74
Forskningscirkelarna	76
Det forskande partnerskapet	76
Bearbetning, analys och tolkning	77
Reliabilitet och validitet	78
Generaliserbarhet	82
Etiska frågor	83
Redovisning av resultat och diskussion	84
Kapitel 5. Fall 1 – Kurser i aktionslärande/aktionsforskning	85
Fallbeskrivning	85
Bakgrund, initiativ, syfte och finansiering	85
Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan	89
Arbetsformer	91
Resultat av samverkan	96
Likheter och skillnader mellan kurserna	97
Samverkan ur ett lärandeperspektiv	99
Forskarnas roller och bidrag till lärandet	99
Pedagogernas roller och upplevt lärande	102
Förutsättningar och hinder för samverkan	112
Kapitel 6. Fall 2 – En lärakademi	115
Fallbeskrivning	115
Bakgrund, initiativ och finansiering	115
Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan	118
Pedagogernas tidigare erfarenheter av samverkan med forskare	119
Arbetsformer och resultat	120
Samverkan ur ett lärandeperspektiv	125
Forskarnas roller och bidrag till lärandet	125
Pedagogernas roller och upplevt lärande	128
Förutsättningar och hinder för samverkan	132
Den ideala formen för samverkan	137
Skvaderrollen	139
Några för lärakademin specifika förhållanden	141
Kapitel 7. Fall 3 – Forskningscirkel	143
Fallbeskrivning	143
Bakgrund, initiativ och finansiering	143

Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan	145
Arbetsformer	146
Resultat	150
Samverkan ur ett lärandeperspektiv	152
Forskarnas roller och bidrag till lärandet.....	152
Pedagogernas roller och upplevt lärande	159
Förutsättningar och hinder för samarbetet	160
Skvaderrollen.....	163
En forskares erfarenheter av forskningscirklar.....	165
Kapitel 8. Fall 4 – Forskande partnerskap - en samverkan	
mellan sex skolor och en forskare	167
Fallbeskrivning.....	167
Bakgrund, initiativ, syfte och finansiering.....	167
Forskarens bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan	169
Arbetsformer och resultat.....	172
Medforskarnas bakgrund, förväntningar och syn på samverkan.....	176
Samverkan ur ett lärandeperspektiv	178
Forskarens roll, bidrag till lärandet och eget upplevt lärande.....	178
Medforskarnas upplevelse av eget bidrag till lärandet	181
Medforskarnas upplevda lärande	182
Har samverkan med forskaren inneburit någon form av utmaning	
eller förändrat sätt att tänka?	186
Förutsättningar och hinder för samverkan	188
Skvaderrollen.....	190
Kapitel 9. En jämförelse mellan de fyra fallen	193
Inledning	193
Initiering och finansiering.....	193
Analys och diskussion.....	194
Samverkans tidsmässiga omfattning	198
Analys och diskussion.....	198
Val av område och frågor	200
Analys och diskussion.....	201
Arbetsformer.....	203
Analys och diskussion.....	205
Forskarnas roller.....	208
Analys och diskussion.....	210
Pedagogernas roller	215
Analys och diskussion.....	217
Resultat av samverkan och deltagarnas upplevelser av denna	219
Analys och diskussion.....	222
Förutsättningar och hinder för samverkan	224
Analys och diskussion.....	225

Några reflektioner kring tid och pedagogers upplevelse av tid	228
Kapitel10. Diskussion och slutsatser	231
Inledning	231
Några gemensamma karaktäristika	233
Inledning.....	233
Forskarens roll som handledare	234
Reflektion och dialog som verktyg för utveckling.....	237
Uppmärksamhet och förståelse som grund för utveckling.....	239
Kommunikativ handlingskompetens	241
Dokumentation och lärares förhållande till det skrivna ordet.....	242
Skvadern - en person med en fot i högskolans värld och en i praktiken	243
Valet av forskare.....	246
Några specifika karaktäristika	247
Kollektivt lärande	251
Metakompetens som resultat av samverkan.....	253
Forskningens nyttoaspekt	255
Kunskapens och erfarenhetens kalejdoskop	257
Dubbelspirall och ibland trippelspiral när kompetens utvecklas i samverkan.....	258
En framåtblick	260
Summary in English	263
Introduction.....	263
Research Aim and Questions.....	264
Theoretical starting points and crucial concepts	264
Method.....	266
Results.....	266
Discussion	269
Referenser	273
Bilagor	283
Bilaga 1 Intervjuguide.....	283
Bilaga 2 E-postenkät till medforskare i X-projektet	287
Bilaga 3 Lärakademier – en utvärdering	293
Bilaga 4 Det forskande partnerskapet – sammanfattning av lärdomar.....	301

Kapitel 1. Inledning, syfte och frågeställningar

Bakgrund till ämnesval och inriktning

Avhandlingen avser att belysa, hur forskare kan utgöra stöd för i första hand lärares¹, men även skolledares utveckling av kompetens, när det gäller att utveckla skolan. Den tar även upp några av de förutsättningar, som verkar behöva vara uppfyllda, för att mötet mellan forskare och skolans praktiker skall leda till ett lärande av relevans för skolans utveckling liksom några av de hinder som kan uppstå på vägen.

Istället för begreppet praktiker används fortsättningsvis oftast beteckningen pedagoger för de i skolan yrkesverksamma. I detta begrepp innefattas både lärare och skolledare. Valet av benämning kompliceras av att även forskare ju är praktiker och att de även kan vara pedagoger. I avhandlingen har jag dock trots detta valt att använda benämningen pedagoger, när jag talar om lärare och skolledare. Alla praktiker i skolan är ju inte heller pedagoger, utan tillhör andra yrkesgrupper.

Ett av skälen till att jag blev intresserad av forskares och forskningens roll i dagens skolutveckling var mitt möte med Ester Hermansson². Hon var en eldsjäl men samtidigt en representant för en tid, då lärarna själva tog på sig stor del av ansvaret för skolans utveckling. Det var läsningen av Ester Hermansson bok om hennes upplevelser och vad som påverkat henne i hennes yrkesliv, som på allvar fick mig att komma till insikt om att den förankring av lärararbetet i forskning, som skolpolitiker och lärarfackliga organisationer idag efterlyser, var en realitet på 1930-talet.

Ester Hermansson, som var folkskollärarinna i Göteborg, fick i början av 1930-talet kontakt med forskaren Elsa Köhler³ i Wien. Hon besökte henne i Wien, hon deltog i de olika kurser om aktivitetspedagogik, som Köhler kom att hålla i Sverige och hon bidrog med underlag till Köhlers forskning. Elsa Hermansson kom också i kontakt med tankarna hos de amerikanska reformpedagogerna.

¹ Med begreppet lärare avses i avhandlingen alla typer av pedagogisk personal: förskollärare, lärare i förskoleklass, fritidspedagoger samt lärare i grundskola och gymnasieskola.

² Ester Hermansson (1901-1989), folkskollärarinna, reformpedagog, konsulent, metodik-
lektor och föreläsare. Hon var verksam inte bara i Sverige utan även i Norge och Danmark.

³ Elsa Köhler (1879-1940), österrikisk psykolog och pedagog. Hennes namn förknippas
kanske framför allt med den så kallade aktivitetspedagogiken.

I april 1939 reste Elsa Hermansson tillsammans med sin kollega Elsa Skäringer till USA för att på plats skaffa sig kunskap om de nya idéerna. Så här skildrar hon själv sin resa:

Vi hade kommit för att studera amerikansk pedagogik och amerikanska skolor, främst de som kallades progressiva, framstegsvänliga. Vi började med att följa föreläsningar i Elementary education av professorerna Mossman, Hopkins, Osborne och Gans vid Columbiauniversitetet och besöka de skolor vi blivit rekommenderade. Vi samlade all den material vi generöst blev begåvade med, böcker, rapporter, undervisningsplaner. Vi fortsatte västerut till Washington, Detroit, Battle Creek, Ann Arbor, Chicago och Glencoe och ständigt verkade de introduktionsbrev vi fått som trollstavar.

North Western University ligger i Evanston, en liten stad utanför Chicago. Där tillbringade vi vår sommar, medan vi följde professor Kilpatrick's "Basic Course in Foundation of Education", samt kursen "The Theory and Practise of Progressive Education", som hölls av Winnetka-metodens skapare, dr Carleton Washburne. Varje morgon for vi till Winnetka, en förstad till Chicago, och arbetade bland barnen i Winnetka Summer school för att sedan fara in till föreläsningarna i Evanston. På så sätt sökte vi skapa oss en uppfattning om hur målsättningarna i de ideologier vi mötte tillämpades i praktiken. Det är ju ett arbete, som man aldrig blir färdig med. Nytt material rinner ständigt till i tidskrifter och böcker. (Hermansson, 1974, ss. 54-55)

Mitt under brinnande krig är två svenska folkskollärarinnor så fascinerade av att skaffa sig mer kunskap, att de trotsar alla faror för att stilla sin nyfikenhet på, vad de upplever som morgondagens pedagogik. De försöker både att av forskarna lära sig den teori, som låg till grund för pedagogiken och att av sina utländska kollegor lära sig, hur teorierna praktiskt kunde omsättas i klassrummet. De letar upp de forskare de tror har något att ge dem, gör studiebesök och deltar i två universitetskurser. Samtidigt som lärarna själva svarade för arbetet med att utveckla skolan, efterfrågade de alltså forskares kunskap, som en grund för denna utveckling.

Alla lärare gav sig naturligtvis inte på detta sätt ut i världen, men många lyssnade sedan på deras och andra eldsjälares föreläsningar och tog del av deras dokumentation och de aktuella forskarnas skrifter. Att söka kunskap från forskare i pedagogiska frågor verkar ha varit naturligt för många av den tidens lärare, liksom att sedan försöka överföra och omsätta idéerna i den egna verksamheten.

Finns liknande eldsjälar i lärarkåren idag och om de finns, varför hör man så lite av dem, var några av de funderingar, som läsningen om Ester Hermansson gav upphov till.

När jag sedan under avhandlingsarbetet började fråga personer, som jag visste hade samarbetat med forskare i olika typer av projekt eller som deltagit i kurser, där de själva undersökt någon aspekt av sin egen praktik under handledning av någon forskare, vad de fått ut av samarbetet, slogs

jag framför allt av deras stora entusiasm över samarbetet. De talade inte bara om lyckade utvecklingsprojekt, utan menade också att de fått en personlig utveckling på köpet.

Detta gjorde mig ännu mer nyfiken på att på ett mer systematiskt sätt försöka ta reda på mer om dessa möten mellan forskare och pedagoger. Vad var det i dessa möten som ledde till att även erfarna pedagoger kände att de utvecklades? Upplevde också forskarna att de lärde sig något i mötet med pedagogerna och vad var det i mötet som var viktigt för upplevelsen av ett lärande och en personlig utveckling? Vilka förutsättningar behövde vara uppfyllda för att mötet med forskning och forskare skulle bli en sådan positiv upplevelse? Vilken betydelse hade själva formen för mötet, funderade jag också över.

När avhandlingsarbetet inleddes var jag starkt påverkad av 1990-talets politiska och fackliga retorik om en samverkan⁴ mellan forskare och pedagoger på lika villkor. Min ursprungliga ambition var mot denna bakgrund att studera möten, där dessa möttes på lika villkor i en gemensam ambition att utveckla skolan. Jag ville ta reda på vilket lärande hos forskare respektive pedagoger, som dessa möten resulterade i, men också på vilka sätt mötena innebar en utveckling för skolan mer generellt. När jag sedan hade valt ut ett antal exempel på samverkan att studera, fann jag, efter att ha gjort ganska många intervjuer, att ingen av de samverkansformer jag valt att studera i realiteten innebar, att forskare och pedagoger möttes på lika villkor. Istället intog forskaren eller forskarna, i de fall de var flera, medvetet eller omedvetet alltid någon form av lärar- och/eller handledarroll i förhållande till de deltagande pedagogerna.

Men om det inte var möten på lika villkor, vad var det då som karaktäriserade samverkan och det eventuella lärande som kom till stånd? Resulterade ändå mötena i någon form av kunskapsstillväxt och utveckling både i vetenskapssamhället och i skolans värld, även om förhållandet mer hade karaktären av lärare/handledare – elev/handledd än av möten mellan likvärdiga parter? Jag tvingades att delvis formulera om mina ursprungliga forskningsfrågor utifrån det faktum, att det i praktiken i första hand var pedagogerna, som utvecklade sin kompetens, när det gällde att bedriva förändrings- och utvecklingsarbete.

Jag blev också nyfiken på hur forskarnas lärar- eller snarare handledarroll gestaltade sig i praktiken och vilken roll forskarna hade i förhållande till det utvecklingsarbete, som pedagogerna parallellt bedrev. På vilka sätt skilde sig olika samverkansformer åt, både ifråga om forskares och

⁴ Jag använder här samverkan som ett mer övergripande begrepp än begreppet samarbete. Samarbete handlar, med mitt sätt att se det, om att forskare och pedagoger har en gemensam arbetsuppgift att lösa, medan samverkan även täcker de fall, då pedagogerna själva bedriver utvecklingsarbetet, men med stöd av forskare.

pedagogers roller i förhållande till varandra och ifråga om vilken kompetens som utvecklades, var centrala frågor som fortfarande kvarstod.

Forskningens och forskarnas roll i skolornas utvecklingsarbete

Läsningen av Ester Hermansson fick mig också att gå tillbaka och läsa om den svenska utbildningshistorien ur ett nytt perspektiv, för att få en bättre grund att stå på i avhandlingsarbetet. Hur pedagogik har utvecklats som vetenskap och hur den svenska pedagogiska forskningen vuxit fram, liksom hur diskussionerna förts kring lärarutbildningens forskningsanknytning har på ett överskådligt sätt beskrivits av Fransson & Lundgren (2003). Men hur hade samverkan mellan lärare och forskare egentligen gestaltat sig under 1900-talet, när det gällt skolans utveckling?

För att ge även mina läsare del av den bild, som jag uppfattat, ges här en mycket kort sammanfattning av vad jag tycker mig se varit några av de viktigaste dragen i samverkan.⁵ Före Skolöverstyrelsens inrättande 1920 och de närmaste decennierna därefter tycks lärarna till stor del på eget initiativ planerat och genomfört sin fortbildning och sina studieresor. Efter 1920 samarbetade de även med dåvarande Skolöverstyrelsen, när det gällde planering och genomförande av fortbildningsinsatser. Lärarna ordnade samtidigt själva via sina egna intresseorganisationer föreläsningar och debatter i pedagogiska frågor och de experimenterade och prövade olika idéer i sin undervisning. I serien Pedagogiska Skrifter⁶ gavs exempelvis i slutet av 1920-talet och i början av 1930-talet ut en rad skrifter rörande olika reformpedagogiska frågor.

Många lärare fungerade också som ”medforskare” till olika forskare. Så samlade exempelvis Ester Hermansson in underlag till Elsa Köhlers forskning och deltog sedan även i analysen av de data, som samlats in. Innan politiker och forskare på slutet av 1940-talet tog över en stor del av mandatet att utveckla skolan, var det i alltså i huvudsak just nyfikna och engagerade lärare och skolledare, som svarade för skolans utveckling och de grundade denna utveckling på en forskning, som de också ibland tog aktiv del i.

Inte bara lärarkåren utan även svenska politiker och forskare kom att intressera sig för de då nya amerikanska idéerna, som kommit att sammanfattas under rubriken reformpedagogik. Både Alva och Gunnar Myrdal kom exempelvis att intressera sig för Deweys och hans kollegors progressiva utbildningsfilosofi. Dessa idéer kom sedan framför allt att påverka

⁵ Källor: Richardson (1983, 1997 och 2004) samt Carlgren & Hörnqvist (1999).

⁶ Serien Pedagogiska Skrifter gavs ut av Sveriges Allmänna Folkskolläraryörens litteratursällskap.

1946 års skolkommision och därmed den svenska grundskolan. På så sätt kom lärarnas och politikernas intresse av i vilken riktning skolans pedagogik borde utvecklas att sammanfalla.

1946 års Skolkommision engagerade många skolforskare, men vände sig också direkt till de yrkesverksamma lärarna, som ombads skicka in exempel på egen försöksverksamhet. Enligt Richardson (1983) skickade cirka 850 lärare in sådana exempel. Det pågick uppenbarligen mycket lärardrivna utvecklingsaktiviteter i de svenska skolorna på 1940- och 1950-talen vid sidan av de stora statliga utredningarna. Inspirationen till den pedagogiska utveckling, som lärarna bedrev, verkar dock, som framgått ovan, inte i första hand ha kommit från svenska forskare, utan lärarkåren inspirerades istället av andra länders forskare och av kollegors utvecklingsarbete inom och utom landet.

I och med den starka centraliseringen av skolan och av lärarnas kompetensutveckling under 1950- och 1960-talen och strävan att skapa en över hela landet likvärdig skola, försvann under några decennier i stort sett utrymmet för lärare och skolledare att på eget initiativ bedriva skolutveckling. Den statligt styrda kompetensutvecklingen och forskningen inriktades framför allt på att sjösätta de på nationell nivå beslutade reformerna och läroplanerna. En av den pedagogiska forskningens huvuduppgifter under 1950- och 1960-talen var att systematiskt pröva och jämföra olika sätt att utforma skolarbetet och ge rekommendationer om de bästa arbetssätten och metoderna. Tilltron till forskningen och dess resultat tycks vid denna tid ha varit stor bland politiker, pedagoger och allmänhet.

Så småningom började åter utrymmet för lokala initiativ att öka. Första steget i den riktningen verkar de pedagogiska utvecklingsblocken,⁷ en försöksverksamhet som startade 1963, ha varit. Syftet med dessa var dock i första hand att finna praktiskt framkomliga vägar att förverkliga intentionerna i de redan beslutade skolreformerna. Blocken var ursprungligen tänkta som ett samarbete mellan lärare och forskare, där lärarna skulle utveckla sin praktik och forskarna skulle utvärdera deras utvecklingsinsatser. Forskarna omformulerade dock ganska snart sin uppgift till att istället dokumentera utvecklingsarbetet och de hinder och svårigheter lärarnas utvecklingsambitioner mötte.

Tillsätandet av SIA-utredningen⁸ på 1970-talet och tillskjutandet av de så kallade LUVA-pengarna⁹ visade ännu tydligare en ny politisk inriktning och vilja att skapa en stark lokal förankring av skolornas utvecklingsarbete. Denna strävan mot att det var den lokala skolan, dess ledning och lärare som skulle utveckla skolan blev ännu mer tydligt uttalad under

⁷ Källor: Lindblad (1982) samt Carlgren & Hörnqvist (1999).

⁸ SIA står för Skolans inre arbete. Se SOU 1974:53 Skolans arbetsmiljö och prop. 1975/76:39 Skolans inre arbete.

⁹ LUVA står för Lokalt Utvecklingsarbete.

1990-talet. I propositionen om ansvaret för skolan skrev det föredragande statsrådet, Göran Persson:

Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolläraernas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara. De goda exemplens makt måste kunna föras vidare till andra skolor. Den lokala utvärderingen av skolan bildar grunden för en sådan process. (Prop. 1990/91:18, s. 23)

Även de centrala fackliga organisationerna arbetade för att ansvaret för skolutvecklingen skulle återföras till den lokala nivån. De valde att göra gemensam sak med den centrala kommunala arbetsgivaren, dåvarande Svenska Kommunförbundet¹⁰, i form av ett centralt femårigt skolutvecklingsavtal,¹¹ som på lokal nivå följdes upp i form av lokala skolutvecklingsavtal och inrättandet av lokala skolutvecklingsgrupper. Under rubriken ”Forska om skolan - också i skolan” i den gemensamma skriften ”En satsning till två tusen” skrev parterna bland annat:

Det finns en betydande mängd skolforskning som är okänd och aldrig kommer skolan till del. Spridningen av forskningsresultat skulle underlättas om befintlig forskning systematiserades, t.ex. genom lättillgängliga forskningsöversikter.

Det är dessutom nödvändigt att regelbundna kontakter mellan skolan och forskningen utvecklas. Det kan ske både genom att forskare ges möjlighet att tillfälligt gå in i skolarbetet och genom att lärare ges möjlighet att lämna skolan för forskning. Förändringen av skolan och lärarrollen ger samtidigt naturliga incitament för att forskning i ökad utsträckning integreras i själva skolarbetet och att läraren därmed i sitt arbete kan bedriva forskning. Det dagliga arbetet ger det naturliga underlaget för reflektion och diskussion.

Även andra möjligheter bör skapas för lärare att forska om skolan i skolan och i anslutning till den egna lärarverksamheten. I det avseendet kan forskarutbildade lektorer få en mer adekvat roll än idag - inte enbart inom gymnasieskolan utan även inom andra skolformer. Tillsammans med övrig utveckling av läraryrket ger en ökad forskningsansats dessutom stora möjligheter till vidgade karriärvägar och karriärtjänster inom hela skolområdet. (En satsning till två tusen, ss. 15-16)

Tre år senare, 1998, skrevs den så kallade Avsiktsförklaringen¹² under av parterna på den nationella nivån.

¹⁰ Sedan 2007 efter sammanslagning med Landstingsförbundet, Sveriges Kommuner och Landsting.

¹¹ En satsning till två tusen i sin tur var kopplad till det femåriga kollektivavtalet, Avtal 2000. Se ÖLA 2000 bilaga 5 punkt 3 angående skolutveckling.

¹² Avsiktsförklaringen undertecknades av företrädare för Utbildningsdepartementet, dåvarande Svenska kommunförbundet (nu Sveriges kommuner och Landsting), Lärarförbundet, Lärares riksförbund och SKOLLEDARNA

I Avsiktsförklaringen gör parterna tillsammans med Utbildningsdepartementet ett gemensamt uttalande om samarbetet skola - högskola - forskning:

Forskning om förskola och skola skall stimuleras och stärkas. Forskningen behöver knytas närmare skolornas vardagsarbete. Skolforskningen bör därför bedrivas i nära samverkan med kommunerna, de yrkesverksamma lärarna och skolledarna och med stor lyhördhet för verksamhetens behov. Resultaten skall i ökad utsträckning göras tillgängliga för bred diskussion i skolor och kommuner. Yrkesverksamma lärare skall ges ökade möjligheter att kombinera forskarutbildning och tjänstgöring som lärare. Regionala utvecklingscentrum bör kunna utnyttjas för kompetensutveckling av lärare. (Avsiktsförklaringen punkt 3)

Här ger, kanske för första gången, samtliga berörda centrala parter uttryck för en gemensam viljeinriktning ifråga om skolforskningen och hur denna bör bedrivas. Här framförs också, liksom i det femåriga skolutvecklingsavtalet, en klar önskan om, att lärare skall få tillgång till forskarutbildningen utan att behöva lämna läraryrket.

Det verkar vara en mer kontinuerlig och nära kontakt mellan forskning, forskare och skolans vardag, som eftersträvas. Samtidigt förväntades kontakterna med akademien kunna betyda nya karriärvägar för lärare. Av skriften "En satsning till två tusen" framgår också, att arbetstagarens bidrag till verksamhetsutvecklingen lyfts fram av parterna som ett viktigt kriterium i det då nya systemet med individuell lönesättning. Synen att forskning och forskare har mycket att erbjuda skolan och lärarna i dess utvecklingsarbete, verkar således omfattas inte bara av regering och riksdag, utan även av de centrala fackliga organisationerna och den kommunala arbetsgivarorganisationen.

Som framgått ovan har den nationella nivån här i Sverige varit i hög grad drivande för att få till stånd en samverkan mellan forskare och skola. I exempelvis England och USA tycks däremot den nationella nivån inte alls ha denna pådrivande roll (Goodson, 2005).

Jag har lånat tabellen på nästa sida från Carlgren & Hörnqvist (1999, s. 13). I tabellform har de försökt sammanfatta dels de olika modellerna för skolutveckling under 1900-talets senare hälft, dels hur relationen mellan lärare och forskning har sett ut.

Tabell 1:1. *Modeller för skolutveckling i Carlgren & Hörnqvist (1999, s. 13)*

Modeller för skolutveckling	Syfte	Relationen lärare-forskning
Försöksverksamhet	Producera ny kunskap	Lärarna utvecklar hypoteser som forskarna prövar
Pedagogiskt utvecklingsarbete	Utveckla praktiskt framkomliga vägar	Lärarna utvecklar framkomliga vägar som forskarna dokumenterar
Lokalt utvecklingsarbete	Omsätta forskningens resultat	Lärarna konkretiserar och anpassar av forskningen framtagna lösningar
Lokal skolutveckling	Utveckla egna lösningar - inte omsätta andras	Lärarna utvecklar och prövar lösningar relativt målen

Ansvar för det lokala utvecklingsarbetet

En grundtanke bakom hela decentraliseringsstrategin var, att skolan skulle bli en självutvecklande organisation i vilken de professionella, det vill säga lärare och skolledare, skulle vara de drivande krafterna i förändringsarbetet. Detta ställde samtidigt stora krav på pedagogernas egen kompetensutveckling. Att fortbildning och ständig träning av lärare är en nödvändig förutsättning för förändring av skolan konstaterade även OECD i en rapport 1982 (Bolam, 1982).

Alexandersson (1994) beskriver en självutvecklande skola, som en skola som förutsätter lärare, som på eget initiativ förändrar sin praktik och i dialog med sina kollegor upptäcker nya och bättre sätt att organisera och genomföra undervisningen.

I grundskolans läroplan (Lpo 94) har kraven på lärarna och skolledarna, att de även skall medverka i skolans utveckling, uttryckts på följande sätt i avslutningen av stycket om skolans uppdrag:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället. (Sista stycket i Skolans värdegrund och uppgifter i Lpo 94)

Därutöver preciseras rektors ansvar för utvecklingsarbetet ytterligare i avsnitt 2.8. Någon uttalad koppling till forskare och deras stöd i utvecklingen av skolan görs inte i läroplanen, men däremot i den proposition som låg till grund för läroplanen, Skola för bildning (SOU, 1992:94), liksom i olika budget- och forskningspropositioner.

De olika lärarutbildningarna, som dagens yrkesverksamma lärare genomgått, har inte alltid i tillräckligt hög grad förberett dem för rollen, som utvecklare av skolan och dess verksamhet. Den nationella nivån förväntade sig dock att forskarna och högskolan skulle kunna vara ett stöd, när det gällde att axla detta nya ansvar. I Skolverkets anslagsframställan för 1997 efterlyses forum för den nödvändiga dialogen mellan forskare och lärare kring skolutveckling:

Omvärldsförändringar, förändrat ansvars- och styrsystem för skolan innefattande måldokument som ställer nya krav, ett ökat inflytande från elever och föräldrar och krav som ställs på de verksamma lärarna. Men samma krav ställs på lärarutbildningen. Detta i sin tur gör att det behövs miljöer där praktik och teori kan mötas, där lärare tillsammans med forskare kan utveckla en dialog om skolan och skolutveckling.
(Skolverkets anslagsframställan 1997)

De nya lärarna skulle däremot redan från början rustas för den nya rollen som delansvariga för skolans utveckling. I budgetpropositionen 1996/97:¹³ föreslogs bl.a. att resurser skulle avsättas för lärarutbildningarnas forskningsanknytning och för lärarutbildarnas kompetensutbildning samt att utvecklingen av regionala utvecklingscentra skulle stimuleras. Av proposition framgår bland annat:

Regeringen instämmer i arbetsgruppens bedömning att det finns ett stort behov av att förstärka lärarutbildningarnas vetenskapliga bas och att kontakter måste skapas mellan olika forskningsområden, skolan och lärarutbildningen. (Prop. 1996/97:1, s. 92)

Det finns ett stort behov av praktiktäna forskning, där det gäller att fånga fenomen som är viktiga för lärarpraktiken. (Prop. 1996/97:1, s. 92)

Det är angeläget att lärare i skolan och förskolan, skolledare och skolpolitiker ges möjlighet att stimulera till och delta i forskning som ett led i skolans utvecklingsarbete. (Prop. 1996/97:1, s. 92)

Med särskilda medel för kompetensutveckling av lärarutbildare förstärks högskolans möjligheter att utveckla kompetensen för lärarutbildning och att bygga upp forskningsmedverkan inom angelägna forskningsområden. (Prop. 1996/97:1, s. 92)

¹³ Prop. 1996/97:1, utg.omr.16, avsnitt 5.3.2.1

Av de fyra citaten ovan framgår bland annat att forskningsanknytningen inte bara handlade om den pedagogiska forskningen, liksom att lärarutbildarna sågs som en viktig länk, när det gällde skolans knytning till det vetenskapliga arbetet inom högskolan. För att öka lärares möjligheter till egen forskning inrättades i samband med starten av den nya lärarutbildningen 2001 också ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete. Den nya lärarutbildningen blev behörighetsgivande för forskning inom det nya ämnet.¹⁴

Att problemen tio år senare fortfarande tycks kvarstå, framgår av budgetpropositionen för 2007:

Lärare ges i alltför liten utsträckning tillfälle att bidra aktivt till att bygga upp verksamhetens kunskapsbas och till att utveckla verksamheten. Regeringen vill därför öka lärares möjligheter att bedriva forskning och delta i forskarutbildning vid sidan av undervisning och annan pedagogisk verksamhet. Detta fördjupar kunskapsbasen och förbättrar utvecklingsmöjligheterna för lärare samt kan bidra till att forskningen i större utsträckning bedrivs kring frågeställningar som är relevanta för förskolans, skolans och vuxenutbildningens verksamhet. (Prop. 2006/07:1, s. 92)

Här betonas också ännu tydligare än för tio år sedan, att det är lärarna själva, som skall vara med och bygga upp den för skolan relevanta och på forskning grundade kunskapsbasen.

¹⁴ Som ett resultat av propositionen Forskning och förnyelse (prop. 2000/01:3) blev Umeå universitet år 2001 "värdhögskola" och därmed huvudansvarig för en nationell forskarskola i pedagogiskt arbete. Av studieplanen från Umeå universitet framgår att forskningen skall bidra till: "...ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del".

Syfte och frågeställningar

Det jag hade med mig i bagaget, när jag började mitt avhandlingsarbete, var både en stor nyfikenhet på hur verkligheten bakom orden om samverkan med forskare skulle kunna se ut och en viss skepsis mot all den retorik kring samverkan, som jag som praktiker i skolans värld hade mött under hela 1990-talet. Det var inte i första hand den typ av möten, som konferenser, föreläsningar och seminarier utgör, som jag var nyfiken på, utan samverkan av mer långvarig karaktär och där det också fanns ett uttalat mål att gemensamt försöka åstadkomma någon form av skolutveckling.

Det jag sökte ett svar på var, vad samverkan med forskare egentligen kunde betyda för pedagogers möjligheter att leva upp till förväntningarna, att de aktivt skall bidra till skolans utveckling. Jag ville också veta om själva formen för samverkan hade någon betydelse och i så fall vilken. Vad hade då andra forskare redan bidragit med, som kunde belysa och bidra till svaret på dessa frågor? Detta var nästa fråga jag ställde mig och vars svar i mycket kortfattad form redovisas i nästa kapitel.

Det jag fann var att många, både i Sverige och internationellt, hade forskat om möten mellan teori och praktik och mellan forskare och praktiker både i och utanför skolans värld. Många forskare visade sig också ha studerat och rapporterat om någon viss typ av samverkan mellan forskare och praktiker, som exempelvis forskningscirkel eller projekt av aktionsforskningskaraktär. Många forskningsrapporter och artiklar hade också skrivits om skolutveckling och om lärares och skolledares medverkan i denna. Lärares lärande, professionalitet och yrkeskunnande med eller utan koppling till skolutveckling visade sig också ha blivit föremål för många studier under årens lopp. Många forskare hade ägnat sig åt att utvärdera olika utvecklingsarbeten, som pågått i skolan och rapporterat om sina erfarenheter av dessa. Skolutveckling och lärares och skolledares arbete och lärande visade sig med andra ord vara områden, som under åtskilliga decennier engagerat många forskare både här hemma och internationellt.

En berättigad fråga blev då, om det egentligen fanns något nytt att tillföra fältet, som inte redan blivit belyst av andra forskare. Mitt svar på den frågan blev ändå ja. I de flesta studier var det antingen en viss bestämd form av samverkan mellan forskare och pedagoger som fokuserats, eller också var det en viss modell för skolutveckling som stod i fokus. I vissa fall låg fokus på lärares lärande mer generellt och inte lärande kopplat till just utvecklingsarbete.

Forskarens bidrag till pedagogers utveckling av kompetens av betydelse för utvecklingsarbetet i skolan var däremot mer sällan i fokus. Ännu mer sällan diskuterades och jämfördes olika former för samverkan mellan forskare och pedagoger. Inte heller fanns särskilt många studier av vilka

förutsättningar eller hinder för samverkan, som forskare och pedagoger såg. Det är här jag har mitt huvudsakliga intresseområde och där jag även hoppas att min studie skall kunna bidra till kunskapsutvecklingen.

Det är mot ovanstående bakgrund som jag slutligen formulerade avhandlingens övergripande syfte: att belysa och öka förståelsen för hur forskare, i olika former av samverkan med pedagoger, kan bidra till att stödja pedagogernas utveckling av kompetens av relevans för skolans utveckling.

Detta syfte gav i sin tur upphov till följande tre frågeställningar

1. Finns några gemensamma karaktäristiska drag i de olika samverkansformerna mellan forskare och pedagoger av betydelse för pedagogernas kompetens att bedriva skolutveckling? I så fall vilka?
2. Finns några specifika karaktäristiska drag i de olika samverkansformerna mellan forskare och pedagoger av betydelse för pedagogernas kompetens att bedriva skolutveckling? I så fall vilka?
3. Vad utmärker den kompetens av betydelse för skolutveckling som kan urskiljas i de olika samverkansformerna och vad gynnar och hindrar dess utveckling?

Förutom att försöka besvara frågeställningarna ovan, har jag utöver vad som redovisats inledningsvis också velat sätta in min egen studie i ett lite större sammanhang. I detta syfte inleds nästa kapitel med en redovisning av resultaten av några av de större satsningar, som gjorts från nationell nivå sedan 1990-talets början för att få en samverkan mellan skola och forskning till stånd. Här redovisas också några studier, som gjorts av pedagogers intresse av att ta del av den vetenskapliga kunskapen.

Avhandlingen skulle utifrån sitt syfte närmast kunna beskrivas som en deskriptiv och explorativ studie av samverkan mellan forskare och pedagoger.

Det finns också några begränsningar och avgränsningar. Avhandlingen berör endast samverkan mellan forskare och vuxna i skolans värld. Det är visserligen förbättring av förutsättningarna för elevernas lärande och växande som människor, som i slutändan är målet för alla skolutvecklingsinsatser, men i avhandlingen hörs inga elevröster. I avhandlingen behandlas enbart personliga möten mellan forskare, skolledare och lärare, alltså inte exempelvis samverkan i form av virtuella nätverk. Detta utesluter inte att de personliga mötena även kan ha kompletterats via andra former av kontakter. Samverkan skall också ha haft som ett uttalat syfte att åstadkomma skolutveckling.

Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen består av totalt tio kapitel förutom sammanfattning och bilagor. I det inledande kapitlet, *kapitel 1*, gavs inledningsvis en beskrivning av bakgrund till mitt intresse för frågor som rör samverkan mellan forskare och pedagoger i skolans utvecklingsarbete. Här gavs också en kort tillbakablick på hur relationerna mellan forskning och praktik har gestaltat sig under 1900-talet och hur samspelet har påverkats av politiska och fackliga intressen. I slutet av kapitlet presenterades avhandlingens syfte, frågeställningar och avgränsningar.

I nästa kapitel, *kapitel 2*, redovisas först några av de större satsningar som Utbildningsdepartementet, Skolverket och de centrala fackliga organisationerna gjort sedan mitten av 1990-talet i syfte att stödja den lokala skolutvecklingen och samverkan mellan högskola och skola och samtidigt bidra till pedagogernas kompetensutveckling. Därefter görs en genomgång av tidigare forskning av relevans för avhandlingsområdet.

I *kapitel 3* redovisas de teoretiska utgångspunkter som utgjort de glasögon med vars hjälp jag analyserat mina data. Här diskuteras även för avhandlingen centrala begrepp.

Kapitel 4 innehåller dels en diskussion kring valet av fallstudier som forskningsansats och de val av fall som slutligen gjordes. Därefter ges en kort beskrivning av de fyra fallen och hur själva datainsamlingen gått till liksom processen vid bearbetning, analys och tolkning av data. Själva instrumenten som använts vid datainsamlingen redovisas i bilagor. I kapitlet redovisas också hinder och svårigheter som jag mött på vägen. Avslutningsvis diskuteras frågor kring reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik. Därefter följer fyra kapitel, där de fyra fallstudierna redovisas i varsitt kapitel.

I *kapitel 5* beskrivs det första fallet som handlar om kurser i aktionslärande/aktionsforskning. *Kapitel 6* beskriver samverkan mellan forskare och pedagoger inom ramen för en läraakademi. I *kapitel 7* behandlas samverkan i form av forskningscirkel och i *kapitel 8* redovisas ett samverkansprojekt i form av ett forskande partnerskap, där forskare och pedagoger tillsammans sökt öka sin förståelse av, varför vissa skolor är mer framgångsrika än andra i sitt utvecklingsarbete.

I de två avslutande kapitlen sammanfattas och diskuteras sedan resultaten av studien. *Kapitel 9* innehåller en jämförelse mellan de fyra former för samverkan, som studien slutligen kommit att omfatta. Här tas några likheter och skillnader mellan de fyra formerna upp till diskussion. I det avslutande kapitlet, *kapitel 10*, förs sedan en mer sammanfattande och i viss mån framåtblickande diskussion ställd i relation till forskningsfrågor, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.

I *bilagor* återfinns dels de instrument som använts vid datainsamlingen, dels den utvärdering som Myndigheten för skolutveckling gjort av läraka-

demierna. Här finns också en bilaga innehållande en sammanfattning av de lärdomar, som samverkan i fallet med det forskande partnerskapet resulterade i.

Kapitel 2. Tidigare forskning

Kapitlet inleds med en redovisning av några större nationella projekt, som handlat om utvecklingsarbete och om att öka lärares professionella kompetens inom ramen för dessa. I samtliga dessa projekt har forskare på olika sätt varit involverade. Här redovisas endast några av resultaten av den forskning, som bedrivits i anslutning till dessa projekt. Därefter redovisas några svenska studier av lärares och skolledares intresse för att ta del av vetenskaplig kunskap. Ett avsnitt tar sedan upp forskning, som rör kopplingarna mellan pedagogers lärande och skolans utveckling. Även forskning rörande handledning och reflektion som verktyg för skolutveckling berörs kort. Eftersom flera av fallstudierna faller inom ramen för vad som brukar betecknas som aktionsforskning, görs en kort sammanfattning av några för avhandlingen relevanta resultat från detta forskningsområde. Av samma skäl redovisas även en del resultat av den forskning, som gjorts angående forskningscirkel, framför allt sådana inom skolans värld.

Nationella satsningar på lokal skolutveckling och lärares kompetensutveckling

När kommunerna 1991 tog över huvudmannaskapet för skolan från staten, tog de även över ansvaret för lärarnas kompetensutveckling. Tidigare hade lärare och skolledare via länskolnämndernas fortbildningsverksamhet inom de olika regionerna möjlighet att träffa kollegor från andra kommuner och skolor och utbyta erfarenheter, samtidigt som de lyssnade till olika föreläsningar, ofta av inbjudna forskare. Den möjligheten till regionalt utbyte med kollegor försvann, när länskolnämnderna 1991 lades ned.

De många nationella satsningarna på lokal skolutveckling och lärares kompetensutveckling, ofta med stöd av högskola och forskare, som startade efter kommunernas övertagande av huvudmannaskapet, kan kanske därför också ses som ett sätt att försöka skapa nya mötesplatser, när de gamla försvann. I flera av de fallstudier, som redovisas i avhandlingen, har exempelvis Skolverket, Myndigheten för skolutveckling och de centrala fackliga organisationerna varit involverade, både när det gällt själva initiativet och finansieringen och ofta också ifråga om inriktningen av det lokala utvecklingsarbetet.

Intresset från den nationella nivån kan sannolikt också ses som ett uttryck för den tidigare redovisade önskan, att såväl lärarnas professionalitet som skolans verksamhet skall vila på en solid vetenskaplig grund. Samtidigt har en parallell process mot ökad samverkan med det omgivande samhället pågått i högskolevärlden. Betoningen av den tredje uppgiften och inrättandet av regionala utvecklingscentra vid universitet och högskolor med lärarutbildning är några resultat av denna process. Inrättandet av de sistnämnda är för övrigt ett av de förslag som det första stora nationella projektet, efter att kommunerna övertagit huvudmannaskapet, lade fram. Detta projekt, det så kallade *Miljonprojektet*¹⁵ startade 1991.

Den grundläggande frågeställningen för projektet rörde möjligheter till och former för att etablera en samverkan mellan universitet och grundskola i syfte att utnyttja de olika kunskaps- och erfarenhetsområden, som fanns representerade i ett universitet med lärarutbildning och i skolväsendet. Den gemensamma nämnaren för de försök, som inrymdes i projektet, var enligt slutrapporten att pröva sådana former för samverkan mellan skola och ett universitet, som kunde främja skolans utveckling genom att bidra till att förstärka skolledares och lärares professionella kompetens.

En bärande tanke i Miljonprojektet var att skola och lärare behövde så kallade "critical friends" som stöd i utvecklingsprocessen. Dessa "critical friends" var i detta projekt personer med olika erfarenheter, referensramar och kompetensområden verksamma inom universitetet. Projektet utgjorde ram för ett stort antal försök, där olika strategier och modeller för samverkan mellan universitetet och skolorna i regionen prövades och granskades. Under de fem årens försöksverksamhet var sammanlagt över femhundra lärare från över femtio skolor i tio kommuner engagerade. Dessutom deltog närmare femtio forskare och lärare från universitetet i försöksverksamheten. En gemensam målsättning för de olika försöken var att hjälpa lärare att utveckla sitt sätt att tänka om sin egen praktik. Bland de slutsatser, som forskarna drog av Miljonprojektet, var att det var svårt att skapa levande och bestående mötesplatser för forskare och lärare. Det var denna slutsats som ledde till att projektet föreslog, att regionala utvecklingscentra borde inrättas. Liknande tankar om behov av regionala mötesplatser uttalades vid den här tiden även från andra håll och idag finns ju någon typ av regionalt utvecklingscentrum vid de flesta högskolor och universitet med lärarutbildning.

Tillkomsten av regionala utvecklingscentra verkar, i likhet med de nya organisationerna för den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, på många håll också ha underlättat pedagogers möjligheter att få kontakt

¹⁵ Miljonprojektet eller som det egentligen hette "Samordning för att främja utveckling av och forskning om skolutveckling och lärarkunskap" bedrevs vid Linköpings Universitet under åren 1991-1996. Projektet finansierades med medel från Utbildningsdepartementet. Linköpings universitet fick en miljon kronor per år i fem år fr. o. m. läsåret 1991/92 för projektet, därav namnet Miljonprojektet. Se Askling m.fl. (1997).

med forskare och forskning. En liknande funktion verkar också Skolverkets och Myndigheten för skolutvecklings regionala organisationer fylla för skolor ute i landet, enligt många av de forskare och pedagoger jag kommit i kontakt med under avhandlingsarbetet.

Samtidigt som Miljonprojektet avslutades, startade ett nytt stort projekt av Skolverket. Projektet, som fick namnet *Skola i utveckling*, var ett tvåårigt projekt som pågick 1996-1998. Några av projektets utgångspunkter var att:

- skolutveckling sker i skolan och utifrån den lokala skolans villkor, engagemang och förutsättningar
- skolans utveckling och lärares kompetensutveckling har nära samband
- skolor och lärare kan dela erfarenheter med varandra och bidra till varandras lärande och utveckling, till det horisontella lärandet.

Projektets övergripande syfte var att stimulera en utvecklingsprocess hos skolan och lärarna utifrån deras egna behov, önskemål och förutsättningar. Detta projekt har därmed stora likheter med flera av avhandlingens exempel på samverkan. De erfarenheter projektet resulterade i finns bland annat redovisade i Carlgren och Hörnqvist (1999). Redovisningen nedan utgör en sammanfattning av de resultat och slutsatser, som där redovisas.

En gemensam erfarenhet från de olika utvecklingsprojekten var att många lärare var ovana att diskutera sitt arbete med lärare från andra skolor, att dela med sig och att ta del av andras arbete. Samtidigt upplevdes just detta utbyte med andra, som det man uppskattade mest och önskemålen om mer tid för erfarenhetsutbyte blev allt starkare under projekttidens gång. De "horisontella" samtalen med kollegor från andra skolor upplevdes leda till ökat självförtroende och till att spontana nätverk bildades inom olika områden. Att intresse utifrån stimulerar och sätter igång interna processer visade sig också i detta projekt, liksom att det är svårt och tar tid att förankra ett projekt och få alla med. Särskilt själva starten av ett projekt visade sig ofta ta mycket mer tid än beräknat. Det tog tid att komma igång med det man tänkt och det behövdes mycket tid i början att ompröva de egna valen i utvecklingsarbetet och formulera "de rätta frågorna".

Även om det kunde förekomma att deltagarna använde sig av argumentet tidsbrist som ett alibi för att slippa engagera sig, menar Carlgren och Hörnqvist, att bristande tid även visade sig vara ett reellt hinder för utvecklingsarbetet. De såg också, att utvecklingsprocesser ändrade riktning och att det ofta var skillnader mellan vad skolorna sade sig vilja göra och vad de faktiskt gjorde. Utvecklingsarbetet gick också upp och ner och de inblandades engagemang i projekten växlade över tid.

Ibland körde projektet fast och ibland var det nya frågor som dök upp och tog över intresset från projektets frågor.

När det gällde de ekonomiska resurserna för utvecklingsarbetet, tyckte de sig se, att erfarenheterna från tidigare skolutvecklingsprojekt bekräftades, nämligen att pengar i sig inte skapar skolutveckling och inte heller påverkar utvecklingsarbetets kvalitet. De menar, att det också finns en risk, att ekonomiskt stöd till ett projekt kan bli kontraproduktivt genom att verksamheten tar slut, när de öronmärkta pengarna försvinner och den nya verksamheten inte planerats in och prioriterats i skolans ordinarie budget.

De framhåller, att rektorerna har en viktig roll, inte minst i startfasen, för att få förankring och legitimitet inåt i personalgruppen och utåt mot politiker, föräldrar och samhälle. Också för fortvarigheten menar de, att rektor har en viktig roll, då som uppmuntrare, resursrekryterare och som problemlösare, när hinder uppstår på vägen. Där rektor hade rollen som förutsättningsskapare, men där lärare och övriga varit de som drivit projektet, visade sig utvecklingsarbetet blivit mest framgångsrikt.

Carlgren och Hörnqvist pekar också på betydelsen av ett bra samspel mellan rektor och de så kallade eldsjälarna i projekten. För att dessa skall lyckas är stödet från rektor en viktig förutsättning. Det är rektor som kan ge eldsjälarna mandat och stötta dem så att de inte bränner ut sig. Däremot visar erfarenheterna från projekten, att det finns en risk att intresset hos andra falnar, om rektor själv är en av eldsjälarna.

Det väsentligaste utvecklingsverktyget i de olika utvecklingsprojekten visade sig samtalet vara:

Pedagogiska samtal, kollegiala samtal är genomgående väsentliga ingredienser i utvecklingsprocesserna, samtal som går på djupet ifråga om kunskap och lärande, om grundläggande synsätt och värderingar, om bedömning och resultat, om lärarroll och elevroll. Samtal som leder fram till nya insikter, som gör att man vågar pröva nya vägar, samtal där man får pröva och vässa sina argument, samtal som utmanar och stärker, samtal som ifrågasätter och samtal som enar och förenar, samtal som utvecklar det gemensamma tänkandet - och språket för detta. (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 76)

Samtalen hade, när de var som bäst, bidragit till en ökad öppenhet, större förståelse och respekt för olikheter i metoder och arbetssätt och till insikter om att olikheter inte behöver vara ett hinder för att sträva mot samma mål. Genom samtalen fann deltagarna också nya vägar och lösningar (a.a.).

Carlgren och Hörnqvist menar också att erfarenheterna av projektet visar, att klimatet på skolan är av avgörande betydelse för om skolan lyckas i sitt utvecklingsarbete. Ett klimat som är fyllt av motsättningar och energiäckage utgör ett hinder för utvecklingsarbetet.

När det gäller behovet av kompetensutveckling, konstaterar de bland annat, att det är handledning, seminarier med handledning, handledare som

bollplank och processtödjare, som både var det man sökte och det man uppskattade mest. Att få tillfälle att fördjupa sig teoretiskt och få tillfälle att reflektera över den egna praktiken, sågs som en viktig del i kompetensutvecklingen. Intressanta föreläsare, som kan fånga och lyfta de frågor man arbetar med till vardags, uppfattades ge inspiration och stimulans för skolornas egna diskussioner, utmana tänkandet och bidra till nytänkande. Samtidigt upplevde skolorna det som svårt att själva ha överblick över vad som fanns av kunskap och kompetens att tillgå, liksom att söka sig fram till personer med den kompetens man sökte.

Samtidigt som Skolverket startade Skola i utveckling, startade också ett annat stort skolutvecklingsprojekt, det så kallade *Albatrossprojektet*¹⁶. En bärande tanke i Albatrossprojektet var att stimulera förändringsprocesserna på de enskilda skolorna genom olika former av utvecklingsstöd och kompetensutveckling. Inom projektets ram skulle de skolor som ingick dels ges möjligheter att utbyta kunskaper och erfarenheter med varandra, dels med forskare/expertis med olika kompetenser. De 25 deltagande skolorna organiserades i fem nätverk.

Parallellt med Albatrossprojektet startades även ett forskningsprojekt *Nätverk för lokal skolutveckling – en studie av utvecklingsstrategier*. Forskningsprojektets sju forskare och forskarstuderande följde under hela processen både Albatrossprojektet och ett annat lokalt initierat projekt *Skolor lär skolor*. Några av forskarna deltog även i själva planeringen av Albatrossprojektet. Under processens gång återrapporterade forskarna också regelbundet sina resultat till de deltagande skolorna. De tre frågor forskarna i första hand sökte svar på var

1. Vad befrämjar en dynamisk utveckling av skolor?
2. Vilken typ av stöd kan skolor behöva för att utvecklas?
3. Vad kan projektstöd i nätverksform innebära för skolors utveckling?

Resultaten från projekten har dels sammanställts i olika delrapporter, dels gett underlag för en avhandling, Blossing (2000). Här redovisas dock endast några av de resultat som återfinns i projektets slutrapport sammanställd av Björn, Ekman Philips och Svensson (2002). Bland de slutsatser

¹⁶ Initiativet till Albatrossprojektet togs gemensamt av Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet, som genom denna samverkan ville bidra till att förverkliga intentionerna med utvecklingsdokumentet "En satsning till tvåtusen" och skolutvecklingsavtalet ÖLA 2000, som trätt i kraft den 1 april 1995. Namnet Albatross fick projektet efter Albatrossfågeln med sin omtalade förmåga att kunna flyga långt och uthålligt. Albatrossprojektet pågick i tre år med start 1996. Totalt deltog 25 grund- och gymnasieskolor från olika delar av landet i projektet. Rådet för Arbetslivsfrågor (RALF) finansierade projektet med sju miljoner kronor.

forskarna drog var, att projekt inte i ett slag förändrar skolor, men att det ändå kan vara ett effektivt sätt att driva utvecklingsarbetet på. Samtidigt visade sig nätverksformen i sig innebära vissa svårigheter. Eller som de konstaterar:

Att komma samman med människor i grupp betyder inte automatiskt att man på ett konstruktivt sätt kan dela varandras erfarenheter och skapa ett möte som känns meningsfullt och utvecklande. (Björn et. al., 2002, s. 143)

Forskarna konstaterar att något som verkar vara betydelsefullt för att deltagarna skall uppleva möten som meningsfulla, är att de känner att de både kan ifrågasätta mötets innehåll och former, det vill säga att de upplever sig ha ett eget handlingsutrymme och att kunna påverka sammanhanget. Att deltagarna fick möjligheter att ge uttryck för sina olika känslor visade sig också vara en viktig faktor. Vikten av en vänlig atmosfär under mötena framhölls. Samtidigt upplevdes det som viktigt att känna att man kunde ifrågasätta och uttala kritik. Genom de andra deltagarnas ifrågasättande öppnades, enligt deltagarna själva, ofta nya perspektiv på den egna verksamheten.

Att kunna identifiera och erkänna sina egna känslor av oro, aggressivitet, avund och glädje och att förmå att se dessa känslor även hos andra, framstod som viktiga kvaliteter för upplevelsen av ett meningsfullt möte. Deltagarna menade också, att konkurrens och avund i närmiljön i den egna organisationen ofta resulterade i att de inte vågade visa sin egen osäkerhet och att det därför var extra viktigt, att mötena gav tillfälle till detta.

Att få möjligheter att göra studiebesök hos andra kan både ge en bekräftelse av att man själv kommit ganska långt i sitt utvecklingsarbete och ge nya impulser och idéer. Om däremot möten och studiebesök hos varandra medvetet eller omedvetet präglas av en upplevelse av konkurrens så försvåras framför allt erfarenhetsutbyte som innefattar misslyckanden och motgångar (a.a.).

De konstaterar också, att självförtroende är en förutsättning för kritisk självreflektion. Att deltagarna fick möjlighet att lära känna varandra och var engagerade i uppgiften, var några viktiga förutsättningar för att mötena skulle upplevas som meningsfulla. En upplevelse av ömsesidighet och att deltagarna upplevde sig som personligt ansvariga, var andra viktiga förutsättningar.

Erfarenheterna visade också att utvecklingsarbete behöver planeras, följas upp och utvärderas för att upplevas som legitimt och meningsfullt av deltagarna. Det behöver också finnas resurser, ledningsstöd och politisk uppbackning för att långsiktiga förbättringar skall uppnås (a.a.).

Forskarnas egen huvudsakliga slutsats efter att ha följt de två projekten blev, att det behöver finnas en fungerande utvecklingsorganisation på de enskilda skolorna för att få en långsiktig förändring till stånd. En sådan

organisation, menar de, skapar i sin tur förutsättningar för ett utvecklingsinriktat lärande och handlande, vilket i sin tur ger möjligheter till en fördjupad utvecklingskompetens.

Även Utbildningsdepartementet tog 1997, under utbildningsminister Ylva Johanssons tid, initiativ till en utveckling av lärarnas kompetens kopplad till lokal skolutveckling. Utbildningsdepartementet anslog 75 miljoner kronor i syfte att utveckla lärarnas yrkesroll, de s.k. *Ylva-pengarna*. Ett kriterium för att beviljas medel var att denna utveckling skulle ske i samarbete med högskolan. De kriterier departementet och parterna hade enats om skulle finnas med i ansökan, för att denna skulle beviljas medel var: ett tydligt lärarinitiativ, en tydlig inriktning på lärarutveckling, högskoleanknytning, tydliga planer för dokumentation av effekter och spridning av idéer till andra lärare och skolor.

Pengarna kom i stor utsträckning att användas till, att skolorna köpte olika tjänster av högskolan för de beviljade medlen. De vanligaste tjänsterna skolorna valde att köpa var föreläsningar och handledning, men även exempelvis poänggivande kurser och utvärderingar.

Den utvärdering av satsningen, som gjordes på uppdrag av Skolverket redovisas i Thomas och Graneteg (2002). Av utvärderingen framgår att högskolans och kommunernas förväntningar på samarbetet inte riktigt överensstämde. Medan högskolans representanter förväntade sig att skolorna själva skulle formulera sina problem, så att lärarna kände att de "ägde problemet", så förväntade sig skolorna ofta att högskolan skulle leverera en "receptbok" med metoder och lösningar. Högskolans representanter upplevde också ofta att de förväntades agera "megafon" åt skolans rektor, när han/hon ville genomdriva en förändring.

Ett annat problem som högskolorna upplevde var att skolans lärare ofta saknade en gemensam kunskapssyn. Att rektor har en viktig roll för att utvecklingsarbetet skall bli framgångsrikt fick stöd även av denna utvärdering. Några positiva effekter, som utvärderingen pekade på, var att samverkan med högskolan bidragit till, att lärare upplevde, att de fått ord och begrepp för att beskriva sitt eget arbete och samtidigt en ökad medvetenhet i arbetet.

"Ylvapengarna" var inte de enda utvecklingspengarna kopplade till samverkan med högskolan, som vid denna tidpunkt fanns att söka för kommunerna. Samtidigt med att Utbildningsdepartementet utlyste dessa medel, så utlyste Skolverket sina årliga bidrag till kompetensutveckling. Också dessa medel var kopplade till att en samverkan med högskolan skulle komma till stånd. Många högskolor fick fler förfrågningar om samverkan, än de vid denna tid hade organisation för att klara av. Samtidigt upplevde många kommuner, att det var svårt att hitta vägar in i högskolan och till dess olika forskare.

År 2001 startade ett nytt stort projekt, *Projektet Attraktiv skola*¹⁷, där också ett av syftena var, att utveckla skolan och lärarnas kompetens i samarbete med högskolan. Projektet avslutades år 2006. I detta projekt fanns dock, till skillnad från de tidigare projekten, inga medel avsatta för skolornas samverkan med högskolan. Endast några få av de 34 kommuner, som från början ingick i projektet, lyckades under dessa villkor att knyta forskare till sina lokala projekt.

En erfarenhet av projektet Attraktiv skola, som framgår av Arbetslivsinstitutets utvärdering av projektet, blev att det är svårt att få till stånd ett samarbete med högskola och forskare, om det inte finns pengar avsatta för samarbetet. Många av deltagarna tycktes, när projektet inleddes, ha uppfattat att universitetens och högskolornas tredje uppgift också innebar, att det fanns resurser avsatta för samarbete, som kommunerna kunde ta del av. Erfarenheterna från den utvärdering, som Arbetslivsinstitutet bedrev parallellt med att projektet pågick, överensstämmer i övrigt väl med de erfarenheter Carlgren och Hörnqvist (1999) gjorde i det tidigare redovisade projektet Skola i utveckling.

Från och med hösten 2007 har regeringen valt en annan typ av strategi för att kvalitativt utveckla skolan. Fokus har nu förflyttats till lärarbehörigheten och ämneskunskaperna och högskolan har fått ansvaret för själva genomförandet av önskad kompetensutveckling. Regeringens satsning, som fått namnet *Läraryftet*, innebär att staten från och med hösten 2007 till och med år 2010 satsar 3,6 miljarder kronor på fortbildning av cirka 30000 lärare¹⁸. En del i satsningen handlar om tvåårig forskarutbildning i syfte att bland annat åter öka antalet lektorer i skolan. För forskarutbildningen har regeringen avsatt 500 miljoner kronor. Många av högskolans forskare även inom skolutvecklings- och pedagogikområdet kommer

¹⁷ Projektet var dels ett resultat av det femåriga skolutvecklingsavtalet "En satsning till två tusen", som undertecknades av parterna 1995, dels av den avsiktsförklaring med syfte att stimulera läraryrkets utveckling och rekrytering som undertecknades i augusti 1998 av dåvarande skolministern Ylva Johansson, Utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundets ordförande och de tre dåvarande ordförandena för lärarnas och skollära fackliga organisationer. Samtliga undertecknare utgjorde, tillsammans med Skolverket och senare Myndigheten för Skolutveckling, huvudmän för projektet. Projektet har utvärderats av Arbetslivsinstitutet. Se Gustafsson (2006) och Lindholm (2006).

¹⁸ Bland låg- och mellanstadielärarna prioriteras fortbildning inom läsning, skrivning och räkning. Bland högstadie- och gymnasielärare prioriteras ämnesfördjupning. Lärarna är tjänstlediga med 80 % av sin lön under studietiden. Staten står för 70% och kommunerna för 30% av kostnaden. Utbildningen skall bedrivas vid universitet och högskolor och varje kommun tilldelas ett antal högskolepoäng, som de själva beslutar hur de vill utnyttja inom ramen för regeringens satsning. Skolverket inventerar kommunernas behov av utbildning och upphandlar sedan utbildningarna av högskolan. Själva utbildningskostnaden svarar staten ensam för.

därmed sannolikt att under ett antal år framöver vara engagerade i denna satsning som föreläsare och/eller handledare.

Vid sidan av dessa projekt har många andra projekt initierats från nationell nivå, med syfte att utveckla lärares kompetens för att på så sätt bidra till en utveckling av skolan. Till dessa hör även några av de projekt, som redovisas i avhandlingens olika fallstudier.

Forskarnas roller i de ovan redovisade satsningarna har växlat, ibland har de deltagit som föreläsare, ibland som handledare. I Miljonprojektet skulle de fungera som kritiska vänner samt, liksom i några av de andra satsningarna, som dokumentatörer och/eller som utvärderare. I några fall finns resultaten, som framgått ovan, dokumenterade i populärvetenskaplig form av de forskare, som medverkat.

Så här i efterhand kan man dock fundera över, vad som hänt med alla de erfarenheter, som genererats i de olika projekten och hur skolor och pedagoger idag kan hitta den kunskap, som skapats genom dessa stora projekt. Här skulle forskare kunna bidra genom att gå igenom och analysera det rikhaltiga material, som genererats inom de olika projekten ovan och försöka dra ut de viktigaste erfarenheterna. Genom att också ge dessa en teoretisk belysning och jämföra med motsvarande erfarenheter från andra delar av världen, skulle en gedigen bas för framtida forskning och skolutvecklingsarbete kunna skapas.

Denna utveckling, om behovet av att ta tillvara redan befintlig kunskap, för oss över till frågan hur stort pedagogers intresse egentligen är för forskningsresultat, forskning och samverkan med forskare. Inom detta område har en hel del studier gjorts under 1990-talet och framåt, varav några redovisas nedan.

Forskning rörande lärares intresse för forskning och forskningsresultat

Först Skolverket och från och med 2003 Myndigheten för skolutveckling har sedan 1990-talet gett olika forskare i uppdrag att sammanställa forsknings- och kunskapsöversikter¹⁹ av relevans för skolans område. Hultman och Hörberg (1994) har gjort en kunskapsöversikt över hur kunskap och forskning används i skolan. Deras slutsats var, att forskningsbaserad kunskap i mitten av 1990-talet inte var särskilt synlig ute i praktiken och att det fanns många orsaker till detta.

¹⁹ Dessa översikter har publicerats i serien *Forskning i fokus*.

Några av de orsaker de nämner är:

- kunskapen inte är tillgänglig när den behövs
- dåliga organisatoriska förutsättningar
- brist på tid
- dåliga kompetensmässiga förutsättningar hos lärarna
- den vetenskapliga kunskapen upplevs inte som lika betydelsefull och nyttig som den erfarenhetsbaserade kunskapen
- det finns ett motstånd mot förändring och kunskapen upplevs därmed som ett hot.

Robertsson Hörberg (1997) har, genom återkommande samtal med lärare, studerat, hur såväl kunskap från forskning som annan kunskap kommer till användning i skolan. Hon fann att de viktigaste kriterierna för att forskning användes var, att den berörde lärarens eget arbete och att den mötte ett upplevt behov hos läraren. Dessutom måste det finnas någon form av förståelse hos läraren, ett ”vägguttag” som hon själv uttrycker det. Hon urskiljer tre sätt, som forskning används på i skolan: för att bekräfta att den praktik som pågår är rätt, att forskning sätter ord på tankar som inte är uttalade, det vill säga att forskningen ger begrepp, som gör det möjligt för lärare att tala om sin praktik och att forskningen utmanar lärares tänkande och på så sätt ger upphov till nya sätt att förstå den egna praktiken.

Hultman (2001) utgör ytterligare en kunskapsöversikt. Denna gång över hur lärare utvecklar kunskap genom sitt vardagsarbete. Bokens titel *Intelligenta improvisationer* är samtidigt ett uttryck för den bild, som ges av lärares kunskapsutveckling. Lärare utvecklar, enligt Hultman, ständigt ny kunskap, eftersom vardagen är fylld av nya utmaningar, genom att nästan varje situation skiljer sig från de föregående. Genom att lärare ständigt tvingas pröva nya grepp, utvecklar de också nya erfarenheter. Hultman menar, att lärares begränsade intresse för forskningsresultat är högst förståeligt i ljuset av vardagsarbetets krav på akut, praktisk problemlösning. De forskningsresultat, som lärare skulle kunna ha glädje av, finns menar han, sällan till hands just när de behöver dem.

Hultmans och Hörbergs slutsatser överensstämmer med de slutsatser som David Hargreaves (2000) drar av sin jämförelse mellan lärares och läkares produktion och användning av vetenskaplig kunskap. Hargreaves menar, att det är ett av lärarkulturens problem, att lärare lutar mer på sina egna erfarenheter än på vetenskapligt belagd kunskap. Han lägger liksom Hultman en del av förklaringen till detta hos vetenskapssamhället, genom att den kunskap som produceras varken är särskilt lättillgänglig eller av omedelbart värde i lärarnas dagliga arbete.

I en enkätstudie, som Skolverket genomförde år 2001/2002²⁰, fick lärare från förskola till kommunal vuxenutbildning svara på frågor om sitt deltagande i forskningsprojekt, vad deltagandet inneburit, i vilken omfattning man tagit del av forskning och om den i så fall haft betydelse för deras arbete samt om de var intresserade att delta i skolforskning och i så fall på vilket sätt. Av de lärare som besvarat enkäten hade mer än hälften aldrig träffat en forskare. Flertalet hade dock tagit del av forskning någon gång, vanligen genom att läsa någon facklig tidskrift. Av svaren framgick, att mycket få lärare hade deltagit i forskningsprojekt och då i allmänhet endast som informationslämnare. De flesta hade sedan inte tagit del av resultaten av den forskning de deltagit i. Detta innebär i sin tur, att resultaten heller inte har kommit att påverka deras eget arbete eller deras tankar om arbetet. Intresse för forskning och samverkan med forskare fanns dock hos många. Varannan lärare uppgav dock samtidigt, att de var intresserade av att göra egna studier i klassrummet och/eller att samverka med forskare på högskolan på annat sätt.

Den ideella föreningen Vetenskap och allmänhet, VA, genomförde i september 2004 en intervjuundersökning i form av 700 telefonintervjuer²¹ med ett representativt urval av lärare från förskola, grundskola och gymnasieskola. Även ett antal skolledare och lärarstuderande intervjuades. Av rapporten framgår bland annat, att när lärare själva skall söka ny kunskap, är det inte forskningen och forskare de i första hand vänder sig till utan till kollegor och till Internet. Över hälften av de tillfrågade uppgav dock att de tyckte att intresset för vetenskap ökat i den egna skolan de senaste fem till tio åren, liksom att antalet aktiviteter med anknytning till vetenskap ökat. Drygt hälften av de tillfrågade ansåg också, att kraven på lärarna i den egna skolan ökat, när det gällde att följa med den vetenskapliga utvecklingen.

Lite fundersam över lärares förhållande till forskning kan man dock bli, när tre av tio av de tillfrågade visade sig instämma helt, eller till stor del, i påståendet: ”Man kan vara en bra lärare utan att närmare följa forskningen inom ens eget ämnesområde”. Fyra av tio tillfrågade instämde dessutom i påståendet: ”Man kan vara en bra lärare utan att ta del av resultat från pedagogisk forskning”. Kanske ligger en del av förklaringen i att lika många instämde i påståendet: ”Att pedagogisk forskning alltför sällan behandlar frågor som är viktiga för lärarens dagliga verksamhet”.

²⁰ Se Skolverkets rapport. Dnr.31:2001:3051.

²¹ Se VA-rapport 2004:4. Lärares syn på vetenskap - intervjuundersökning 2004. Undersökningen är genomförd med stöd av och i samråd med KK-stiftelsen, Lärarförbundet och Plast- & Kemiföretagen. Intervjuundersökningen genomfördes av TEMO under september 2004.

Svarsmönstren skiljde sig samtidigt åt mellan olika lärargrupper. Bland gymnasie- och grundskollärare var det exempelvis närmare hälften, som tyckte att man kunde vara en bra lärare utan att ta del av den pedagogiska forskningen, medan det bland förskollärarna bara var en av tre som delade denna inställning. Varför det är lärare för de yngre barnen, som tycker det är viktigare att ta del av pedagogisk forskning, ger dock rapporten inget svar på.

I undersökningen tillfrågades också de intervjuade om, vad de trodde var de främsta orsakerna till att lärare inte har kontakt med forskare. Tidsbrist och redan hög arbetsbelastning var de vanligaste svaren. Ett annat vanligt svar gällde avståndet till forskningen och då inte främst det geografiska avståndet, som också angavs som ett skäl, utan det handlade i första hand om ett slags mentalt avstånd. Andra typer av svar som redovisas i rapporten handlade om brist på naturliga kontaktvägar och svårigheter med det vetenskapliga språket, men även ett bristande intresse från pedagogernas sida, både att ta del av och att ompröva och pröva nytt.

Avslutningsvis redovisas en studie av Androë-Thelin, Lindqvist och Nordäng (2004). I studien redovisas resultaten av intervjuer med ett trettiotal representanter för skola och skolförvaltning samt med nio forskare i pedagogik. De sistnämnda hade alla ett uttalat intresse för praktisknära forskning. Temat vid intervjuerna var samverkan mellan skola och forskning och förutsättningarna för en sådan samverkan.

De intervjuade lärarna ansåg, att det var viktigt och nödvändigt att ett möte mellan skolan och forskningen kom till stånd, men var mer osäkra när det gällde skälen till varför man skulle mötas. De hade heller aldrig mött några forskare. Tjänstemän och skolledare betonade också att mötet var nödvändigt och kopplade i större utsträckning mötet till skolutveckling. Hur forskningen skulle kunna hjälpa till att utveckla skolan, var man dock mer osäkra på. En av forskarna menade, att också forskningens bidrag i mötet inte heller kändes kristallklart: "Vad är det för kunskaper vi har?" Vi säger att det är två fält som skall mötas, men vad är det vi bidrar med? Och hur synliggör vi det?" En forskare menade att förväntningarna på vad forskningen kan åstadkomma var baserat på missuppfattningar om forskningens möjligheter och metoder, men att det samtidigt var en missuppfattning, som forskarna själva ibland var med och upprätthöll. Den omedelbart "praktiknyttiga" forskning man i praktikerledet tror, eller kanske mera önskar skall finnas, existerar i själva verket knappast inte, menade flera av forskarna (a.a.).

Författarna drar slutsatserna, att mötet kräver tydlighet från samtliga inblandade ifråga om vilka de är och vad de kan. Mötet får heller inte omgärdas av stereotypa uppfattningar, om hur det skall gå till eller fastlåsta förväntningar kring vad mötet skall resultera i. Att låta mötet föregås av en förhandling, där roller och förväntningar klarläggs, menar de, kan vara ett

sätt att förebygga problem av denna art. Flera av de intervjuade hade tagit upp, att disciplinen pedagogik möjligen ligger för nära lärarnas egen kunskapsbas och att pedagogikforskare tycktes ha svårt att ställa enkla och utmanande frågor till praktikerna. Av detta drar författarna slutsatsen, att mötet kanske skulle kunna vinna på, att den forskande partners kunskapsfält utgjordes av något annat ämne än just pedagogik.

Sammanfattningsvis verkar, av de ovan redovisade studierna att döma, många pedagoger vara relativt ointresserade både av att samverka med forskare och av att ta del av och använda forskningsrapporter och forskningsresultat. Även de pedagoger som är positivt inställda tycks ha vissa svårigheter, att direkt se vad en samverkan med forskare skulle kunna handla om.

De fallstudier, som redovisas i avhandlingen, omfattar endast pedagoger som själva valt att delta i samverkan med forskare. Mot ovanstående bakgrund är det sannolikt svårt att generalisera resultaten till pedagoger som grupp och bidrar till att resultaten måste tolkas med stor försiktighet. Det verkar dock, av de ovanstående studierna att döma, som om det fortfarande finns ett ganska stort avstånd mellan den nationella nivåns önskebild av skolans och pedagogernas förhållande till forskning och högskola och den verklighet, som råder ute på skolorna.

Lärares behov av kompetens för att kunna utveckla skolan

Forskningen om skolutveckling tog fart på allvar i Sverige under 1970-talet och har med åren blivit relativt omfattande. Från strukturella frågor och ledarskapsfrågor har intresset alltmer under 1990-talet kommit att förskjutas mot kopplingen mellan lärares och skolledares lärande och elevers lärande, liksom mot pedagogers behov av kompetens för att kunna bidra till skolans fortsatta utveckling.

Hargreaves (1998, 2004) fokuserar i sina studier av lärarrollen bland annat på hur läraryrket förändrats och kommer att förändras, genom att omvärlden förändras och därmed också omvärldens krav på skolan och dess pedagoger. Hargreaves (2004) beskriver den roll han ser att läraren har i ett kunskapssamhälle på följande sätt:

Att undervisa i kunskapssamhället, vill jag hävda, är att odla dessa förmågor hos unga människor; att utveckla ett djupgående kognitivt lärande, kreativitet och initiativförmåga hos eleverna; att utnyttja forskning; att arbeta i nätverk och team och ständigt vidareutveckla sig som lärare och att främja problemlösning, risktagande, tillit till samarbetsprocesser, förmåga att hantera förändringar och engagemang för en ständig utveckling av organisationen. (Hargreaves, 2004, s. 22)

Jag utgår från att Hargreaves här menar, att lärare också själva måste besitta samma förmågor, som de förväntas utveckla hos eleverna, det vill säga ett djupgående kognitivt lärande eller kanske snarare tänkande, kreativitet och initiativförmåga. Det handlar, enligt Hargreaves, om att bygga upp en ny typ av professionalism, så att pedagogerna kan fungera som katalysatorer vid kunskaps samhällens framväxt. Han betonar, förutom vikten av att såväl lärare som elever utvecklar tankeförmågor på högre metakognitiva nivåer, bland annat lärares ansvar för sitt eget professionella lärande.

Hargreaves (a.a.) tar också upp lärares behov av emotionell intelligens²² och menar, att såväl lärare som ledare har ett ansvar för att bidra till att utveckla såväl sin egen som andras emotionella intelligens.

Fullan & Hargreaves (1996, 1998) menar, att kunskaps samhällens lärare måste få hjälp att utveckla en förmåga att ta risker och hantera förändringar. En förutsättning för att våga ta risker, menar de, är att läraren besitter en professionell tillit, som innebär en öppenhet och vilja att samarbeta med och lära av andra, även av olik tänkande.

Från början var det framför allt det individuella lärandet och dess koppling till bland annat förändringsbenägenhet, som intresserade forskarna. Intresset hos forskarna sedan alltmer kommit att flyttas till den kollektiva nivån, i första hand arbetslaget och hur ett lärande på denna nivå kan bidra till en utveckling av skolan. (Se exempelvis Blossing, 2000; Ohlsson, 2004). Intresset har också gällt möjligheterna till och förutsättningarna för ett lärande på organisationsnivå, det vill säga skolors möjligheter att utvecklas till lärande organisationer. (Se exempelvis Larsson, 2004; Scherp & Scherp, 2007).

Ohlsson och Salino (2000) har i sina studier av lokala utvecklingsprojekt²³ i en kommuns skolor sett att utvecklingsprojekten genererat ett lärande just på alla dessa tre nivåer, det vill säga ett lärande hos de enskilda lärare, som deltagit i projekten, ett lärande på grupp- eller lagnivå och ett lärande på organisationsnivå. Den enskilde lärarens lärande innebär att denne utvecklat det egna sättet att tänka kring och arbeta med sina arbetsuppgifter i skolan, vilket i sin tur gynnat elevernas lärande. Deltagan-

²² Hargreaves refererar här till två böcker av Goleman: *Känslans intelligens* (2000) och *Working with emotional intelligence* (1998). Emotionell intelligens bygger enligt Goleman (2000) på fem grundläggande färdigheter: att veta hur ens egna känslor uttrycks och kunna uttrycka dem, att ha empati med andras känslor, att kunna kontrollera och reglera sina känslor, så att de inte blir omöjliga att bemästra, att ha förmåga att motivera sig själv och andra samt att ha den sociala förmågan att använda sig av dessa fyra färdigheter.

²³ Studien ingår ingick som en delstudie i ett större forskningsprojekt, LUSS-projektet, där LUSS står för Lärande, Utveckling och Samverkan i Skolan. Projektet syftade till att skapa kunskap om skolpersonalens lärande och samverkan och hur detta är relaterat till utveckling i den lokala skolan som organisation.

det i utvecklingsprojekt har också, enligt Ohlsson och Salino, lett till förändringar och fördjupningar av samarbetet mellan lärarna. I några fall har förändringarna berört hela arbetslag, som förändrat sitt sätt att arbeta. I vissa fall har utvecklingsprojekt även medfört förändringar i den övergripande organisationsstrukturen, till exempel genom nya sätt att gruppera skolans elever. Även de ser i sina studier av olika utvecklingsprojekt samma typer av problem, som framkom i de nationella satsningarna, som redovisades inledningsvis. De pekar bland annat på att enskilda lärares (oftast eldsjälar) projekt sällan får något genomslag i organisationen och ofta blir av ganska kortlivad karaktär.

Ohlsson och Salino (a.a.) ser också exempel på, att avundsjuka mellan lärarna dels inte är något ovanligt fenomen i de utvecklingsprojekt de följt, dels att den också inverkat störande på själva utvecklingsarbetet. Även de har liksom Carlgren och Hörnqvist (1999) funnit att lärarnas tidsbrist utgör ett reellt hinder, inte bara för utvecklingsarbetet i sig själv utan även för spridningen av dess resultat.

För Scherp (2002, 2003a och b, 2004) är skolledares och lärares förståelse av sitt uppdrag centralt. En viktig del i skolutvecklingsprocessen blir för honom, just att pedagoger vidgar och fördjupar förståelsen för det egna uppdraget. Att utveckla förutsättningarna för att lärprocesser skall komma till stånd hos lärarna, blir därmed en central uppgift för skolledaren, på samma sätt som det är en central uppgift för lärarna i förhållande till eleverna. Scherp har genomfört flera större studier, som sträckt sig över flera år, där syftet har varit att förstå om och på vilket sätt lärares lärande i vardagen kan bidra till skolutvecklingsprocessen och hur skolledare kan bidra till detta lärande och därigenom till en utveckling av den egna skolan. Scherp (2001, 2002), Scherp och Thelin (2004) samt Scherp och Scherp (2007) diskuterar i sina rapporter från dessa olika projekt ingående skolledarens roll för lärarnas lärande och utveckling av kompetens av betydelse för det lokala skolutvecklingsarbetet. Däremot diskuterar och problematiserar Scherp inte sin egen roll som forskare och hur denna påverkat de studerade skolorna under de många år som studierna pågått.

Scherp & Scherp (2007) drar i sin slutrapport från ett femårigt projekt, som omfattat femton skolor i åtta kommuner, bland annat slutsatsen från sina data, att den centrala nivåns tro på att utvecklingskraften i skolan ligger i mål, planer och utvärdering saknar motsvarighet på den lokala skolnivån. Lärare och till stor del även skolledare ser, menar de, istället skolutveckling som problembaserad, där de egna vardagsproblemen utgör utgångspunkt för utvecklingsarbetet. Deras slutsats av detta blir, att kvalitén i verksamheten i hög grad blir beroende av problemlösningssprocessens kvalitet. De framhåller också, att en djupare förståelse av problemens natur ger bättre förutsättningar för att finna goda lösningar. En fråga man kan ställa sig utifrån avhandlingens perspektiv, är på vilket sätt

forskaren här själv har bidragit till, att pedagogerna uppnått en sådan djupare förståelse både för vardagens problem och för sitt uppdrag.

Även Rönnerman (1998, 2000, 2004) menar, att det verkar vara en fördel om det lokala utvecklingsarbetet utgår från reella problem i skolans vardag och att initiativet till utveckling kommer från pedagogerna själva. Då ökar, menar hon, chanserna för engagemang och ett sökande efter fördjupad kunskap.

Handledning och reflektion som medel för skolutveckling

Miles (2005) gör, utifrån sina egna erfarenheter och sin egen forskning en intressant och tankeväckande genomgång av hur tilltron till olika vägar att förändra och utveckla skolan växlat sedan andra världskriget och fram till idag.

Det är intressant att se de stora likheter, som tycks finnas mellan 2000-talets tankar kring skolutveckling i Sverige och den forskning och diskussion kring skolutveckling, som pågick i framför allt USA under de första decennierna efter andra världskriget. Under denna period låg betoningen, enligt Miles, på utveckling av individer, grupper och på utveckling av ledare. Att öka individers och gruppers medvetenhet, insikt och kunskap om, liksom deras kompetens att initiera och hantera olika typer av lär- och utvecklingsprocesser, sågs då och ses också nu av många skolforskare både i Sverige och i andra länder som centralt för skolans utveckling. Detta gäller naturligtvis inte all skolutvecklingsforskning, men det går ändå att för närvarande se en tydlig trend i denna riktning.

Verktygen för att åstadkomma den önskade utvecklingen skiljde sig dock till viss del från de verktyg, som åtminstone dagens svenska skolutvecklare använder med likartade syften. Det verkar av Miles (a.a.) beskrivning att döma som det under 1940- och 1950-talet var relativt vanligt med olika personlighetsutvecklande verktyg, som olika typer av sensitivitetsträning och andra typer av gruppdynamiska övningar. Den typen av verktyg verkar däremot, mig veterligt, inte ha haft något större genomslag i svensk skolutvecklingshistoria.

Istället tycks verktygen för att åstadkomma den önskade utvecklingen av individer och gruppers kompetens att bedriva skolutveckling, såväl i Sverige som i många andra länder, i stor utsträckning handla om handledning, reflektion och samtal i olika typer av grupper, av litteratur inom skolutvecklingsområdet att döma. Lauvås och Handal (2001) ser exempelvis handledning som ett verktyg för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling i skolan.

I Krogsmarks och Åbergs antologi (2007) visar 21 forskare på den stora bredden inom detta forskningsfält.Handledning förekommer inom många olika områden än skola och handledningen i skolans värld kan ha många andra syften än skolutveckling.

Sundli (2007) pekar på en viktig aspekt nämligen sambandet mellan kunskapsyn och synen på handledning:

Handledning för professionella lärare kan innebära en syn på lärares professionella kunskap som tillämpad teori, baserad på medfödda talanger eller som inlärd genom övning eller teoristudier. (Sundli, 2007, s. 389)

En uttalad och medveten användning av handledning som verktyg för skolutveckling tycks vara av relativt sent datum i svensk skolutveckling. Forskning på området börjar framför allt publiceras i slutet av 1990-talet (se exempelvis Lendahls Rosendahl och Rönnerman 2000, 2002, 2005a och b; Persson, 1999). Åberg (2007) konstaterar efter två egna studier av skolledares upplevelser av handledda lärargrupper och en genomgång av 18 andra forskningsprojekt om handledning, att forskningen visat, att handledda lärargrupper kan erbjuda en bra form för kollektiv kunskapsbildning, med utmaning av invanda tankesätt och stimulans av nytänkande och kreativitet. Hon konstaterar också, att även om potentialen finns, så är detta inte detsamma, som att alla handledningsverksamhet leder till en positiv skolutveckling.

Om handledning som verktyg är av relativt sent datum i svensk skolutveckling så är reflektion som verktyg för utveckling i skolan av betydligt äldre datum. Vikten av reflektion betonades redan av Dewey²⁴. Schöns båda böcker (1983, 1987) om den reflekterande praktikern tycks också ha utövat ett stort inflytande på skolans område, av det stora antalet referenser i skolutvecklingslitteraturen att döma. Jay (2004) pekar på att reflektion, som skall leda till en utveckling både förutsätter en vilja att lära och en öppenhet för att förändras:

Reflection means thinking about what one is doing. It entails a process of contemplation with an openness to being changed, a willingness to learn, and a sense of responsibility for doing one's best. (Jay, 2004. s.1)

Jay (a.a.) belyser lärares reflektion utifrån fyra lärares egna berättelser och reflektioner. Alexandersson (1994, 1999) har på olika sätt problematiserat reflektionsbegreppet liksom användningen av reflektion som verktyg för utvecklingsarbete i skolan. Det ökade intresset för lärares reflektion och deltagande i diskussioner om skolans mål och hur dessa kan omsättas i den egna skolan kan, enligt Alexandersson (1999), också ses som ett sätt att

²⁴ Se exempelvis Dewey (1916/1997). *Demokrati och utbildning*, kapitel 11.

göra målstyrningen mer effektiv. Han varnar för risken att de handledda reflektionsgrupperna kan komma att användas som ett medel för anpassning till utifrån givna ramar. Jag återkommer i nästa kapitel till den indelning i fyra olika nivåer, han bland annat diskuterar utifrån.

Även dokumentationens betydelse brukar betonas i samband med användning av reflektion som verktyg för utveckling (se exempelvis Alnervik, 2007; Bolton, 2005; Lenz-Taguchi, 2000)

Det finns också enstaka varnande röster mot en alltför okritisk syn på handledningens verktyg dialogen, som exempelvis Kvale (2007):

I kontrast till det vanliga förespråkandet av dialog såsom något autentiskt och progressivt inom handledning och undervisning vill jag rikta uppmärksamheten mot ett potentiellt användande av dialogen som maktmedel i politiska och sociala konflikter. Jag ställer mig frågan om ett av skälen till dialogens nuvarande popularitet kan vara dessa mjuka former av maktutövning och de möjligheter att dölja makten som de innebär. (Kvale, 2007, s.72)

Handledning, reflektion, dialog och dokumentation är vanliga verktyg i aktionsforskning. Rönnerman (2007) gör en direkt koppling mellan handledning och aktionsforskning:

Aktionsforskning innebär att forskare och praktiker möts i handledning, ett möte som bygger på samtal, dialog och reflektion för att nå kunskaper, med vilka förändring av i praxis är möjliga att åstadkomma. (Rönnerman, 2007 s. 116)

Flera av de fall som studeras i avhandlingen har koppling till aktionsforskning, varför det finns anledning att titta lite närmare på forskning, som berör denna forskningsansats.

Forskning om samverkan i utvecklingsarbete mellan forskare och praktiker

Aktionsforskning

Aktionsforskning som begrepp är för den svenska skolans del en ganska ny företeelse. Det Ester Hermansson och hennes kollegor höll på med tillsammans med forskaren Elsa Köhler på 1930-talet, skulle idag dock antagligen ha kallats aktionsforskning. Mattsson (2004) redovisar aktionsforskningens bakgrund och historia både i och utanför Sverige. Som pionjärer för aktionsforskning i Sverige nämner han bland andra Harald Swedner, Skå-Gustav Jonsson och Arne Trankell.

Aktionsforskningens globala förankring, liksom dess bredd ifråga om tillämpningsområden, framgår av Reason och Bradburys *Handbook of Action Research* (2006). Av de olika bidragen i handboken framgår bland annat ansatsens ofta tydliga koppling till kritisk teori och till frågor om frigörelse, inflytande och makt. Denna inriktning av aktionsforskning verkar dock vara mindre vanlig i den aktionsforskning, som gällt skolans område, åtminstone här i Sverige. Carr och Kemmis (1986) företrädde just detta emancipatoriska perspektiv på aktionsforskning i utbildnings-sammanhang. De konstaterar dock i en artikel (Carr & Kemmis, 2005) att aktionsforskning visserligen blivit en global rörelse, som involverar forskare lärare och lärarutbildare och som stöds av många universitet, men att den inte längre verkar ses som en emancipatorisk kraft. Istället ser de, att den ofta har utvecklats till att bli en modell för kompetensutveckling och att forskningen mist sin kritiska karaktär.

Kärt barn har många namn. Det en del forskare kallar aktionsforskning benämner andra forskare interaktiv forskning, utvecklingsinriktad forskning eller deltagarorienterad forskning. På engelska används även begrepp som Collaborative Research, Participatory Research, Synthesis Pedagogic. En annan benämning som förekommer är Mode II (se exempelvis Gibbons m. fl., 1994; Svensson m.fl., 2002; Tydén, 2006). I samtliga fall handlar det om ett möte mellan forskning och praktik. Det tycks dock som om svenska skolforskare och pedagoger i allmänhet använder begreppet aktionsforskning. Hur aktionsforskningen vuxit fram och utvecklats i de olika nordiska länderna framgår av Tydén (2006). Aktionsforskningens validitet och därmed också mycket av kritiken mot denna forskningsansats diskuteras i Eikeland (2006).

Aktionsforskning som begrepp brukar historiskt ofta förknippas med Kurt Lewin. I skolans värld är dock sannolikt John Dewey ett mer välkänt namn. Även om han själv inte kallade sig aktionsforskare, skulle han, om han levte och bedrivit sin forskning idag, sannolikt räknats till denna grupp av forskare.

Aktionsforskning i den form, att lärarna själva bedriver ”forskning” ensamma eller under handledning av en eller flera forskare, är också en relativt ny ansats i svensk skolforskning som blivit allt populärare bland lärare och skolledare under 1990-talet²⁵. Det är denna typ av aktionsforskning som är aktuell i några av avhandlingens fallstudier.

McNiff & Whitehead (2006)²⁶, liksom de flesta andra forskare inom området, ser inte aktionsforskning som någon enhetlig forskningsansats.

²⁵ I England benämns motsvarande forskningsansats, som där bedrivits sedan början av 1970-talet, för ”teachers as researchers”, som i Sverige ofta översatts till lärarforskning. I USA kallas motsvarande forskning för ”practitioner research”.

²⁶ I denna bok redovisas på ett lättillgängligt sätt aktionsforskningens grundläggande ontologiska och epistemologiska antaganden. Se även Nielsen och Nielsen (2006).

Däremot menar de, att de olika ansatserna har vissa gemensamma utgångspunkter. Det handlar om en forskning där praktiker, i detta fall lärare och skolledare, aktivt bidrar till kunskapsbildning, ofta tillsammans forskare. Avsikten är ofta att de yrkesverksamma själva genom att agera och reflektera i och om sin praktik också skall bidra till den egna professionens kunskapsutveckling och därigenom samtidigt öka sin egen yrkesprofessionalitet. Bakom det senaste decenniets satsningar på aktionsforskning i skolan finns också synsättet, att den mest effektiva skolutvecklingen är den som tar sin utgångspunkt i de yrkesverksammas egen praktik och i lärares och skolledares egna upplevda behov av att förändra och utveckla denna praktik. (Berg, 1999; Fullan & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 2004; Rönnerman, 2004; Scherp & Scherp 2007; Tiller, 1997, 1999a och b).

Aktionsforskning har alltså en direkt koppling till utvecklingsarbete. I den mer traditionella formen av aktionsforskning är forskaren hela tiden delaktig i processen och därmed även i själva utvecklingsarbetet. Ett mål vid aktionsforskning är, att forskningen förutom att leda till ökad kunskap om den egna praktiken också samtidigt skall ge ökad kunskap om de processer, som bidrar till en utveckling.

I beskrivningar av forskarens roll vid aktionsforskning brukar ingå bland annat sådant som att hjälpa till att sätta ord på vad som händer vid själva förändrings- och utvecklingsprocessen, att hjälpa till att knyta ihop akademins teorier med de erfarenheter, som praktikerna själva gör och att sätta in praktikernas frågor i ett större sammanhang. Deltagarnas upplevelser och känslor liksom demokrati- och inflytandefrågor utgör ofta viktiga aspekter för aktionsforskare.

Sedan några år tillbaka pågår ett samarbete mellan skolforskare med intresse för aktionsforskning och forskning om lärare och lärares praktik och praxis i Australien, Nederländerna, Storbritannien och de nordiska länderna. Några resultat av detta samarbete är dels en gemensam skriftserie ”Pedagogy, Education and Praxis”, dels seminarier som är öppna för såväl forskare som andra intresserade. Inom ramen för skriftserien görs bland annat jämförelser vad de tre begreppen i seriens titel har för innebörd i de olika länderna.²⁷

En av avhandlingens fyra fallstudier handlar om kurser i aktionsforskning/aktionslärande. Av detta skäl är en studie av Furu (2007) av relevans. Hon har, ett år efter att de avslutat en kurs i aktionslärande, djupintervjuat åtta svenska lärare, om hur de upplevt sina studier. De åtta lärarna tyckte

²⁷ Både inom och mellan de nordiska länderna håller också olika nätverk på att byggas upp mellan forskare och pedagoger med intresse för aktionsforskning. I Sverige håller exempelvis Karin Rönnerman och hennes kollegor på Göteborgs universitet i ett sådant nätverk. Även vid Stockholms universitet pågår uppbyggnad av ett motsvarande nätverk. Ett liknande nätverk har sin bas på Tromsø universitet i Norge. De olika nätverken har i sin tur kontakt med varandra och ordnar bland annat gemensamma seminarier och konferenser.

bland annat, att kursen gett dem möjligheter att fundera över sin egen roll i mötet med eleverna. De menade sig också genom kursen ha fått möjligheter att i praktiken få pröva att förändra sin undervisning. Arbetet i de olika gruppkonstellationerna under kursen, där forskare och kollegor fungerat som ”kritiska vänner”, hade enligt deltagarna, både inneburit utmaningar och bekräftelser. Arbetet i grupperna upplevdes också ha skapat en känslomässig energi, som i sin tur, menade de, skapat lust och vilja att ändra den egna praktiken. Lärarna upplevde också, att mötet med teorin under kursen hjälpt dem att utveckla ord och begrepp för sin praktik. Möjligheterna till reflektion under kursen, upplevde de, hade gett dem en nödvändig distans, så att de tydligare kunde se vad som hände i klassrummet och flera menade att de fått ökat fokus på elevernas lärande. Flera av dem uppgav, att de efter utbildningen trivdes bättre i sin lärarroll och upplevde också att deras elever fungerade bättre både socialt och kunskapsmässigt.

Furu (a.a.) drar slutsatsen, att kombinationen av mötet med eleverna och mötet med ”kunskapssökande allianser” bidrog till lärarnas upplevelse av ett starkt känslomässigt engagemang under kursen, samtidigt som kursen legitimerade, att de utvidgade sitt eget handlingsutrymme. Några faktorer, som Furu själv pekar på som viktiga, är att lärarna under studietiden själva fick definiera vad de ville arbeta med, hade stor egenkontroll och fick både ämnesmässig och social stöttning från kollegor och kursledning och de forskare som ingick i denna. Lärarna fick enligt Furu också nya verktyg för sitt förändringsarbete.

Furu (a.a.) har kallat sin avhandling ”Rak lørerrygg”. Ett av de viktigaste resultaten av kursen, menar hon, är just att lärarna blivit rakare i ryggen och fått tillbaka tilltron till den egna pedagogiska røsten. Den raka ryggen kopplar Furu till begrepp som entusiasm, glädje, självtillit, status, kontroll och förmåga att argumentera för de egna pedagogiska valen. Hon menar att det finns en stark koppling mellan aktionslärande som individuell utveckling av den egna praktiken och utveckling av lärarprofessionen. Furus slutsats är att studierna i aktionslärande på tre sätt kan bidra till utveckling av lärarprofessionen: de kan bidra till professionens kunskapsbas, de kan utgöra ett medel för professionell utveckling och de kan hjälpa till att öka den professionella statusen.

Forskningscirkelar

En av fallstudierna i avhandlingen behandlar forskningscirkelar²⁸. Här ges därför inledningsvis en kort bakgrund till vad en forskningscirkel är och hur den arbetar. Därefter redovisas resultaten av några tidigare studier av forskningscirkelar, varav de flesta är från skolans värld.

Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten (2003) har för Skolverkets räkning gjort en granskning av förutsättningarna för forskningscirkelar i skolan. De beskriver där forskningscirkeln som en särskild form av studiecirkel, där en eller flera forskare ingår. Lundberg och Starrin (1990, s. 50) definierar forskningscirkeln som ”en arena där forskare och praktiker möts för att med sina respektive kunskaper och kompetenser tillsammans ge sig i kast med en problemställning som av cirkeldeltagarna uppfattas som angelägen”. Holmstrand och Härnsten (2003) betonar framför allt forskningscirkelns möjligheter till perspektivbrytning och som verktyg i en demokratiseringsprocess:

Forskningscirkeln framstår alltså framför allt som en modell för samarbete, möte, mellan forskare och praktiker av något slag. I mötet äger en ömsesidig kunskapsöverföring rum och olika kunskaper kan kontrastera mot varandra och utmana förenklade eller smala perspektiv. Denna ömsesidiga påverkan innebär i sig också en slags demokratisering genom att fler deltar i kunskapsbildningen. (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 23)

Siljehag och Härnsten (1998) pekar på att det finns en stor variation ifråga om vad forskningscirkelar arbetar med. Många forskningscirkelar inom skolans värld har antingen haft anknytning till ett visst ämne, många till matematik, eller till frågor om arbetslaget och dess funktion, elevaktiva arbetssätt, elevinflytande och andra för lärarna vardagsnära frågor med anknytning till undervisning och lärande (a.a.). Inom ramen för en forskningscirkel kan deltagarna antingen välja att fördjupa sig inom samma område eller välja några olika områden. Holmstrand (1997) beskriver forskningscirkelns kunskapsresurser som bestående av fyra delar:

De kunskapsresurser som framför allt kommer till användning är för det första (1) deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter och (2) de kunskaper om problematiken ifråga som den deltagande forskaren har (dvs relevanta kunskaper utifrån sin egen forskning). Vidare kan (3) forskarens

²⁸ Forskningscirkelar är en typ av mötesplatser som funnits sedan 1970-talet i Sverige och som under 1990-talet även började förekomma inom skolans värld. Forskningscirkeln har sina rötter i studiecirkelverksamheten. De första svenska forskningscirkelarna var kopplade till den fackliga verksamheten och var från början tänkta att fungera som en motpol till arbetsgivarens kunskapsövertag. Forskarnas roll i cirkelarna var ursprungligen att bidra med forsknings-information, men samarbetet utvecklades snart till att handla om att gemensamt söka kunskap om ett problemområde (Lundgren 2000).

'forskarkompetens', dvs allmänna förmåga att strukturera och systematiskt arbeta med problem vara till stor nytta. Inte sällan kan (4) andra forskares (eller experters) kunskaper också behövas och det är då den medverkande forskarens uppgift att använda sina kontakter och sin kännedom om forskningsvärlden. (Holmstrand, 1997, s. 99)

Forskningscirkel har startats av forskare utifrån många olika motiv och därmed resulterat i många olika slag av forskning. Ibland har cirkeln använts som underlag av forskare, för att via deltagarnas diskussioner i cirkeln få underlag för den egna forskningen rörande ett visst område eller fråga. Forskningscirkeln har då av forskarna ifråga betraktats som en form av interaktiv forskning eller aktionsforskningsansats. Inom pedagogikområdet har forskningscirkel, framför allt på senare år i flera fall använts på detta sätt för att samla in underlag för avhandlingar. Exempel på detta är Wingård (1998), Enö (2005), Siljehag (2007) samt Andersson (2007).

Andra forskare har i högre grad haft själva forskningscirkeln och arbetet i denna som fokus för sin forskning. Det gäller exempelvis Holmstrand (1986, 2001, 2006), Härnsten (2001), Lundberg & Starrin (1990) och Lundgren (1999, 2000, 2003a och b). Noterbart med hänsyn till avhandlingens fallstudier är Perssons (2007) iakttagelse, utifrån en systematisk jämförelse mellan handledning och verksamheten i forskningscirkel, att forskarens roll i forskningscirkel tycks ha stora likheter med den handledning, som förekommer från forskarens sida inom ramen för vissa aktionsforskningsprojekt.

Arbetslivscentrum (ALC) höll 1990 en konferens om forskningscirkeln, där många forskare som arbetat med cirkeln som verktyg deltog. Av dokumentationen²⁹ från konferensen kan bland annat nedanstående slutsatser om forskningscirkeln utläsas:

- Ömsesidig respekt bland deltagarna för varandra och varandras kunskaper och erfarenheter är en viktig förutsättning.
- Det måste finnas en vilja till förändring.
- Det handlar ofta om en betydande arbetsinsats från deltagarnas sida.
- Många deltagare i forskningscirkel rapporterar om en ökad medvetenhet och förändrade perspektiv. För praktikernas del även en upplevelse av att deras kunskaper och erfarenheter faktiskt har ett värde.
- Att forskningscirkel upplevs leda till en kunskapsutveckling genom att forskares och övriga deltagares perspektiv integreras.

²⁹ ALC 1990: Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare. Bidrag till en konferens om forskningscirkel. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Holmstrand (2001) nämner bland annat följande förutsättningar som särskilt viktiga för att forskningscirkel skall kunna bidra till en utveckling: De måste innan de startar vara väl förankrade hos såväl ledning som anställda, det måste finnas ett tillräckligt stort förändringstryck, en medvetenhet om att ”något måste göras”, alla som berörs av förändringarna bör vara med i processen, deltagarnas egna erfarenheter är en viktig utgångspunkt och själva kunskapsarbetet i cirkeln måste bedrivas i demokratiska former, där alla deltagare medverkar aktivt.

Att få till stånd dessa demokratiska processer, menar Holmstrand (a.a.), är en del av forskarens ansvar i cirkeln. Han menar också att det är nödvändigt att forskaren går in i arbetet, med vad han kallar en demokratisk kunskapssyn, och en syn på människan som i princip god, ansvarskännande och av naturen nyfiken och samtidigt en social varelse. Denna demokratisk-humanistiska människosyn, anser Holmstrand, måste känneteckna de forskare, som väljer att arbeta i forskningscirkel.

En annan av Holmstrands (a.a.) utgångspunkter är, att alla människor har stora oanvända talanger och begåvningsresurser, som bara väntar på att frigöras. För Holmstrand är forskningscirkeln en väg, att frigöra dessa ännu outnyttjade resurser.

Ingen av de forskningscirkel, som studeras i avhandlingen, har dock haft detta frigörande av deltagarna och deras inneboende resurser som uttalat syfte, utan cirkelarna har istället på olika sätt haft ett skapande av kunskap som mål. Holmstrands förhoppningar på forskningscirkelns frigörande av människors inre krafter kan jämföras med de föreställningar om aktionsforskningens frigörande kraft, som Carr och Kemmis (1986) redovisade.

Att lärare som väljer att delta i en forskningscirkel kan ha mycket olika erfarenheter och fokus, trots att de kommer från samma skola, illustreras nedan av Persson (2007):

Vi som forskare (vi är ju också lärare) blev än mer uppmärksamma på hur komplext lärararbetet är och hur uppfyllda lärare är av att lösa situationsbundna problem. Trots att lärarna kom från samma skola var det ändå uppenbart att deras erfarenheter av lärararbetet var väldigt skiftande. Lärarna i de högre skolåren var upptagna med bedömningssituationer och alla svårigheter som ligger i att vara rättvis och få elever (och föräldrar) att förstå vad bedömningen utgår från. Lärarna som arbetade i de lägre skolåren och i förskoleklass var upptagna av problem som mer berörde hur eleverna tänkte och agerade inom undervisningens ramar och hur man som lärare kunde nå barnen med sina budskap. (Persson, 2007, s.129)

En erfarenhet som Persson redovisar från denna cirkel, är den långa process som föregick valet av en gemensam forskningsfråga. Lärarna menade, enligt Persson, själva att de hade svårt att hantera den ”frihet”

som det innebar att själva kunna välja. Troligen hade även de i citatet ovan redovisade skillnaderna mellan de olika lärarkategorierna betydelse för svårigheten att enas kring en gemensam forskningsfråga.

Holmstrand och Härnsten (2003) beskriver forskarens roll i cirkeln på följande sätt:

Forskarens roll är att vara katalysator, intresserad, ibland till och med naivt lyssnande deltagare. Samtidigt är det kritiskt distanserade förhållningssättet också viktigt. (Holmstrand och Härnsten, 2003, s. 258)

Härnsten (2001) ger exempel på två olika forskningscirkelns inom en och samma grundskola, där hon själv medverkat som forskare. Bland de erfarenheter Härnsten redovisar, var att det tog lång tid att komma över från rent praktiska frågor till de mer relevanta frågorna. Den långa startsträckan är en erfarenhet, som även andra forskare återkommer till som ett problem i cirkelarbetet.

De pedagogiska frågorna blev dock, enligt Härnsten (a.a.), mot slutet av cirkelns allt mer centrala. Hon pekar också på att det är viktigt, att vara klar över av vem och varför en cirkel initieras och under vilka förutsättningar cirkeln träffas. Hon drar slutsatsen, att ett arbete som på djupet handlar om kunskapssyn och som leder till olika handlingsalternativ kräver lång tid. Just att forskningscirkelns deltagare får gemensamma erfarenheter och en därpå baserad gemensam kunskap, nämner Härnsten som en viktig faktor inför framtida utmaningar, liksom att cirkeln hjälper till att skapa ett klimat i arbetsgruppen, som tillåter frågor och reflektioner. Härnsten gör också en annan reflektion: ”Vad som i detta sammanhang var så tydligt var lärargruppens ovilja att synliggöra och diskutera det som för dem tycktes vara självklart.” Detta menar hon blir i sig ett hinder för att en utveckling skall komma till stånd.

Forskarens roll blir, enligt Härnsten (a.a.), i första hand att fungera som handledare och diskussionspartner i processen. Även forskaren lär sig, menar hon, förutom om själva verksamheten, också om gruppprocesser.

Holmstrand & Härnsten (2003) ser syftet med en forskningscirkel inte som att lösa de problem deltagarna tar upp, utan snarare att hitta sätt att angripa problemen på med hjälp av de kunskaper som finns att tillgå i forskningscirkeln.

I de forskningscirkelns jag studerat har dock målet även varit att åstadkomma konkreta produkter som ett resultat av arbetet i cirkeln. I ett fall handlade det om att skriva en antologi tillsammans, i en annan cirkel om att praktikerna skulle finna former för en utvärdering av ett utvecklingsprojekt de själva bedrivit och skriva en rapport om detta.

Lönnheden (1997) pekar på det behov, de forskare i hennes studie av flera parallellt pågående forskningscirkelns haft av att ibland även träffas själva som grupp och diskutera sina erfarenheter och de problem, som

uppstått under processens gång. Om forskarnas bidrag med kompetens i forskningscirkeln skriver hon:

Förutom de teoretiska kunskaper och eventuella praktiska kunskaper en forskare kan ha i ett ämne, så har han/hon en kompetens att sammanfatta och utveckla kategorier, lyfta på hemliga eller oanade stenar, komma med frågor och hypoteser som kanske skrämmer, kittlar provocerar eller tilltalar. (Lönnheden, 1997, s. 33)

Lundgren (2000), som bedrivit många olika forskningscirkelar med lärare och skolledare som deltagare, ser att det också finns vissa problem med forskningscirkelar. Ett sådant problem, som han ser, är att det i allmänhet bara går att få med de verkligt intresserade lärarna. Detta medför i sin tur, att utvecklingsarbetet bara kommer att omfatta en del i en skola och att det på grund av detta finns risk, att det uppstår konflikter inom skolan.

Ett praktiskt problem, som Lundgren (a.a.) stött på, handlar om skapa nödvändigt tidsmässigt utrymme för arbetet i cirkeln för de deltagande lärarna. Här finns, menar han, en risk att lärarnas ambitioner är större än vad den tillgängliga tiden tillåter. Ett annat praktiskt problem han stött på, när det gäller tid, är att inom ramen för deltagarnas olika scheman lyckas hitta gemensamma tider för cirkelarbetet. Det har också visat sig svårt att uppnå en spridningseffekt till de kollegor, som inte själva deltagit i cirkelarbetet.

Min egen studie av forskningscirkelar, som redovisas i kapitel 7, kan delvis ses som ett komplement till den ovan redovisade forskningen, eftersom de forskningscirkelar jag studerat i vissa avseenden skiljer sig från den mer traditionella forskningscirkeln, bland annat genom att vissa av dem kopplats till möjligheten att även ta högskolepoäng.

I nästa kapitel redovisas de teoretiska utgångspunkter som utgjort de glasögon med vars hjälp jag analyserat mina data. Här diskuteras även några för avhandlingen centrala begrepp.

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Inledning

I detta kapitel diskuteras för avhandlingen centrala begrepp och teoretiska utgångspunkter. Till de centrala begreppen hör skolutveckling, förståelse, uppmärksamhet, lärande (individuellt, kollektivt och informellt) samt utvecklingsinriktat och transformativt lärande. Andra centrala begrepp är kompetens, utvecklingskompetens, handlingskompetens, kontext och metaspråk.

En grundläggande utgångspunkt för avhandlingsarbetet är antagandet att det finns ett positivt samband mellan pedagogers utveckling av handlingskompetens och förmågan att bidra till skolans utveckling.

Som centrala verktyg för att via uppmärksamhet, lärande och förståelse uppnå en ökad handlingskompetens vid utvecklingsarbete, ses här bland annat språket och förmågan till reflektion och dialog med andra. Som andra viktiga förutsättningar ses individers eget engagemang och intresse både för att utvecklas som individer och för att utveckla verksamheten, i detta fall skolan.

Den teoretiska ansatsen hämtar inspiration från flera olika tankelinjer framför allt inom handlingsteori och inom teorier om vuxnas lärande och utveckling utan ambition att förena dessa teorier. Ansatsen i avhandlingen kan kanske närmast karaktäriseras som ”kontextuell–konstruktivistisk” eller ”socialkonstruktivistisk”. Det senare mot bakgrund av att interaktion och utveckling av ett metaspråk ses som centrala, för att en utveckling skall komma till stånd. Med att ansatsen är kontextuell menar jag, att de hinder och möjligheter, som den yttre kontexten innebär, ses som viktiga att belysa. Ansatsen har ett lärande- och kompetensperspektiv på skolutveckling, där utveckling av metanivåer i tänkande och handlande ses som centralt.

I kapitlet redovisas och diskuteras först de olika centrala begreppen och utgångspunkterna. Avslutningsvis försöker jag sedan sammanfatta, hur jag i avhandlingsarbetet ser på relationerna mellan de olika begreppen. Även om det inte är skolutveckling i sig, som studeras i avhandlingen, vill jag ändå inledningsvis kort beröra, hur jag i avhandlingen använt begreppet.

Mötesplats skolutveckling

Den gemensamma nämnaren för den samverkan som berörs i avhandlingen är forskares och pedagogers gemensamma intresse av att utveckla skolan. Redan under 1960-talet och kanske ännu tidigare diskuterade forskare skillnaderna mellan utveckling och förändring. Istället för utveckling användes då ofta begreppen innovation och förnyelse. I avhandlingen görs en skillnad mellan skolutveckling och förändring, där skolutveckling ses som en medveten förändringsprocess i en viss avsedd riktning, som av de berörda uppfattas som en utveckling i förhållande till rådande utgångsläge. Blossing (2000, 2003) väljer istället att tala om skolförbättring. Vad som betraktas som utveckling är dock i grunden en fråga om värderingar, konstaterar Dahlin (1994) i en genomgång av olika teorier rörande skolutveckling. Tidsanda och dominerande politiska uppfattningar är faktorer som i allmänhet har betydelse för, vad som vid en viss tidpunkt uppfattas som utveckling.

I de fallstudier som redovisas i avhandlingen, menar både de berörda pedagogerna och forskarna att det handlar om just skolutveckling. Vissa skolforskare, som exempelvis Berg (2003) vill reservera begreppet skolutveckling för förändringar, som berör en eller flera skolor eller åtminstone större delen av en skolas verksamhet. Här görs dock inte någon sådan begränsning, utan begreppet skolutveckling används som ett paraplybegrepp för alla de olika typer av utvecklingsinsatser, som pedagogerna i de olika fallstudierna har gjort i verksamheten.

Den skolutveckling som det rör sig om i avhandlingen är i allmänhet insatser av mindre omfattning och rör i flertalet fall den elevnära verksamheten i skolan. Det kan exempelvis handla om utveckling inom ramen för ett ämne, utvecklingsinsatser som berör ett eller flera arbetslag eller en viss grupp barn eller elever. Mycket av det utvecklingsarbete det handlar om, skulle också kunna rubriceras som pedagogiskt utvecklingsarbete utifrån den beskrivning, som Ohlsson och Salino (2000) gör av begreppet (författarnas egna kursiveringar):

Pedagogisk utveckling innebär dels *en positiv förändring av det verksamhetsinnehåll* man arbetar med vid skolan, med vilket avses fördjupning av innehållskvaliteter i något ämne, tillförande av något nytt ämne eller något nytt tema som man arbetar med, dels *en positiv förändring av det sätt på vilket man som personal och ledning arbetar vid skolan*, vilket inbegriper både den enskilde lärarens (eller annan personal) sätt att undervisa och en organisatorisk förändring av sättet att bedriva verksamhet. (Ohlsson och Salino, 2000, s. 18)

I en av fallstudierna handlar det om att öka förståelsen av det utvecklingsarbete man redan genomfört, för att stå ännu bättre rustade inför framtida utvecklingsarbeten. Eftersom jag, som framgått ovan, ser skolutveckling

som ett mer övergripande begrepp än pedagogiskt utvecklingsarbete och det täcker in allt det utvecklingsarbete, som bedrivits av pedagogerna i de fyra fallstudierna, har jag valt att använda mig av detta begrepp. Det är dock inte själva skolutvecklingsinsatsen som sådan, som studeras i avhandlingen, utan om och i så fall hur samverkan med forskare kan bidra till att öka pedagogernas kompetens, när det gäller att bedriva skolutveckling.

Den skolutveckling, som avhandlingens fallstudier tar upp, handlar om processer, där det dels funnits ett medvetet initiativ, när det gällt att sätta igång processerna, dels processer där det av de berörda krävts ett helt eller delvis förändrat sätt att tänka, förstå och handla. Att kunna initiera och delta i en skolutvecklingsprocess kräver en kompetens av deltagarna, som till viss del kan skilja sig från den kompetens, som det dagliga arbetet i skolan i kräver av pedagoger. Vad denna kompetens kan innebära kommer jag att återkomma till i slutet av kapitlet.

Den grundläggande lärarutbildningen verkar, enligt vad många av de pedagoger jag mött vittnat om, inte alltid erbjudit en tillräcklig grund i förhållande till de krav, som idag ställs på deltagande och ansvarstagande för skolans utveckling. Kompetensutveckling och skolutveckling behöver gå hand i hand också av det skälet, att utveckling i sig innebär förändrade förutsättningar och därmed ofta även krav på ny kompetens hos berörda. Utvecklingskompetens ses här både som en förutsättning för att kunna delta i skolans utveckling och som något som utvecklas genom själva deltagandet i utvecklingsarbetet. Den kompetens som krävs vid skolutveckling, är naturligtvis av relevans även vid arbete med sådana förändringar i skolan, som inte kan rubriceras som utvecklingsarbete. I båda fallen handlar det ju om att hantera förändringar.

Vuxnas lärande och utveckling av förståelse

Samverkan mellan forskare och pedagoger handlar om möten mellan vuxna. Det är därmed vuxnas lärande och utveckling av kompetens som står i fokus. Barn och vuxna lär sig inte på samma sätt. En förklaring till detta är, att barn i allmänhet saknar den vuxnes förmåga till abstrakt tänkande. En vuxen har också erfarenheter, som barnet saknar eller för att uttrycka det på annat sätt, vuxnas referensramar eller förståelse, när de möter nya erfarenheter, är i de flesta fall större och annorlunda än barnets. De har mer att referera det nya till (Bron Wojciechowska, 1996).

Samtidigt kan tidigare erfarenheter och gamla kunskaper utgöra ett hinder för att ta till sig nya. Det kan ta tid för den vuxne att placera in nyvunnen kunskap i den kunskapsstruktur, som hon redan har. Lärandet går något långsammare, bland annat på grund av att dessa tidigare

kunskaper och erfarenheter inte tillåter att man okritiskt tar till sig det som sägs. Frivillighet och motivation är viktigt för den vuxnes lärande (a.a.).

Vuxna är heller inte någon homogen kategori ur ett lärandeperspektiv och lärarkåren är en synnerligen heterogen, när det gäller utbildningsbakgrund, erfarenheter och kompetens. Det är i allmänhet stora skillnader mellan exempelvis en förskollärare och en lärare i gymnasieskolan ifråga om den yrkesmässiga grundutbildningens innehåll och de erfarenheter yrkeslivet gett. Även de lärare, som undervisar barn i samma åldrar, kan ha gått lärarutbildningar med delvis olika innehåll och av olika längd. En del lärare har erfarenheter från helt andra branscher, innan de valt att bli lärare, medan andra har gått direkt från skolbänken till lärarutbildningen och därifrån till ett liv som lärare.

Det är inte bara skillnader mellan individer, när det gäller utbildning och tidigare yrkeserfarenheter. Människor som arbetar i samma organisation har också kommit olika långt i sin personliga utveckling och i utvecklingen av sitt tänkande. Varje individ kommer därmed att delta i samverkan utifrån en egen unik förståelse grundad på tidigare erfarenheter, kunskaper, attityder och värderingar och gör sina tolkningar av vad som händer vid mötet utifrån dessa och sin egen personliga mognad som individ. Precis som pedagogerna bär också varje forskare på en unik kombination av erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Det lärande som en samverkan mellan forskare och pedagoger resulterar i och den förändring i kompetens, som eventuellt blir ett resultat av detta lärande, blir därmed till vissa delar unikt för varje individ och även unikt för olika grupper av individer.

Ett för avhandlingen grundläggande antagande är, att människors förståelse av situationer och fenomen är av central betydelse och att våra handlingar har en mening för oss utifrån denna förståelse. Uppgifter och situationer kan tolkas olika och ju mer komplexa de är, desto större är utrymmet för olika möjliga sätt att förstå dem. När en person har en föreställning om vad en uppgift innebär, inkluderar denna också oftast en föreställning om vilket resultat, som skall uppnås.

Vår förståelse utgör en ram för våra tolkningar och för vilka handlingsalternativ vi ser i en viss situation. Eller som Sandberg och Targama (1998, s. 18) uttryckt det:

- förståelsen av uppgiften och sammanhanget styr vår uppmärksamhet och bestämmer vad som är intressant och relevant och vad som inte är det,
- vi kan ha kunskaper och färdigheter, men det är först via förståelsen av situationen som de kommer till användning,
- förståelse inte är något givet, som automatiskt följer av situationen. Vi lär oss att tolka verkligheten på ett visst sätt och präglas därvid av våra tidigare erfarenheter.

En annan utgångspunkt i avhandlingen är, att utveckling av förståelse är en process, som kan stimuleras och vägledas, det vill säga att en medveten påverkan är möjlig. Utveckling av förståelse ses här dels som en individuell process, som försiggår inom den enskilda individen, dels som en kollektiv process i den meningen att en grupp individer kan utveckla en gemensam förståelse av ett visst fenomen. Skapandet av en sådan gemensam förståelse går vanligen via språket, bland annat genom att erfarenheter och kunskaper delas via dialog och gemensam reflektion. När det gäller såväl språkets betydelse, som dialog och reflektion, förs en mer fördjupad diskussion i kapitlets senare del.

En gemensam förståelse i ett kollektiv är en förutsättning för ett likartat handlande. Den gemensamma förståelsen bland människor på en arbetsplats skapas bland annat genom utbildning och genom den socialisering, som varje individ genomgår, när hon kommer till en ny arbetsplats eller en ny arbetsgemenskap. Den gemensamma förståelsen kan sedan vidmakthållas och fördjupas genom de dialoger, som försiggår inom organisationens ram.

Förståelsen ses här inte som något statiskt, utan som något som kan förändras genom vårt samspel med omgivningen. En förändring kräver dock inte alltid andra individers närvaro. Läsning av en forskares bok kan exempelvis ge en individ en ”aha-upplevelse”, som innebär att individens förståelse förändras.

Vanligen är det dock i samtal eller dialog med andra, som vi upptäcker, att andra förstår något på ett annat sätt, än vad vi själva gör. Genom att medvetet jämföra vår egen förståelse med andras, öppnar vi samtidigt upp för möjligheten att förändra vår egen förståelse. (Ohlsson, 1996; Wilhelmson, 1998). Sannolikt är vi också mer benägna att förändra vår egen förståelse, om den eller de som representerar en annorlunda förståelse har en hög legitimitet i våra ögon. Sett ur ett förståelsebaserat perspektiv handlar lärande om att utveckla en ny, en bredare och/eller en djupare förståelse av något. Vår förståelse grundar sig i sin tur på bland annat på vad vi uppmärksammar.

Uppmärksamhet

Uppmärksamhet är av central betydelse för lärandet och är samtidigt något som är möjligt att träna upp. Uppmärksamhet kan bland annat utvecklas, genom att andra gör oss uppmärksamma på sådant, som vi inte själva uppmärksammat. (Mason, 2004; Molander, 2000; Sandberg och Targama, 1998).

Både kunskap-i-handling och reflektion-i-handling, Schöns (1983, 1987) centrala begrepp, hör ihop med att tänka på ”vad man gör” eller just att ha uppmärksamhet på vad man gör. Molander (2000) talar istället om

uppmärksamt handlande med beredskap för förändring. Det är vad vi som individer eller som grupp uppmärksammat, som ligger till grund för våra reflektioner, vår förståelse och vårt handlande.

Mason (2004) kopplar förmågan till uppmärksamhet till individens professionella utveckling:

As a professional, you are sensitised to notice certain things in professional situations. To develop your professional practice means to increase the range and to decrease the grain size of relevant things you notice, all in order to make informed choices as to how to act in the moment, how to respond to situations as they emerge. Thus to develop professionally requires two things: to increase sensitivity to notice opportunities to act, while at the same time, to have come to mind in moment when they are relevant, a range of possible appropriate actions.

(Mason, 2004, s. xi i förordet)

Mason (a.a.) påpekar också att det inte räcker att bara kunna uppmärksamma, man måste också besitta en kompetens, att kunna agera utifrån det som uppmärksammas. Skillnaden mellan en novis och en expert ser han främst i, att experten har en uppövad känslighet att notera sådant, som novisen inte uppmärksammar, har en större potential av handlingsalternativ och är i högre grad än novisen medveten om sina egna handlingar och valen bakom dessa.

Professionell utveckling handlar om att bredda och fördjupa både den professionella känsligheten, när det gäller att vara uppmärksam och medvetenheten och förmågan att handla. Uppmärksamheten kan och måste tränas, om individen vill utveckla sin professionalitet (a.a.).

Uppmärksamheten kan exempelvis handla om att kunna upptäcka likheter och skillnader mellan olika situationer och olika kontexter och att kunna se mönster.

Agatha Christies Miss Marple utgör ett bra exempel på en person med stor uppövad uppmärksamhet. Hon är inte bara ovanligt uppmärksam på detaljer. Hon har också förmåga, att omsätta det hon uppmärksammat i ett sammanhang till ett nytt sammanhang eller kontext. När hon löser de olika brott hon ställs inför, gör hon nästan alltid kopplingar till människor och situationer, hon tidigare ställts inför i sin lilla hemby på den engelska landsbygden. Erfarenheter som i sin tur hjälper henne att uppmärksamma relevanta detaljer i den nya situation, hon befinner i och som också gör att hon brukar kunna lösa den nya gåta, hon ställts inför. För varje nytt fall ökar också hennes kompetens att lösa nya brottsgåtor. Med tiden har Miss Marple blivit en dam med stor uppmärksamhet på även mycket små detaljer i de situationer, hon befinner sig i.

Begreppet uppmärksamhet används idag inte ofta i skolutvecklings-sammanhang, men jag har funnit det vara ett för avhandlingen mycket relevant begrepp, när det gäller att förstå vad som händer både vid

samverkan och vid reflektion. Uppövad uppmärksamhet är, som jag ser det, en viktig kompetens vid utvecklingsarbete.

Kollektivt lärande, reflektion och dialog

Ett kollektivt lärande innebär att medlemmarna i en grupp lär sig av varandra och tillsammans med varandra (Ohlsson, 1996). Gruppen kan som i avhandlingen bestå av deltagare i samma kurs eller projekt eller av mer permanenta grupper, som exempelvis en skolans arbetslag eller ämnesgrupper. Det kollektiva lärandet kan i ett makroperspektiv också handla om lärande för hela organisationer eller för hela samhällen.

Gruppen inom vilken lärandet sker kan alltså vara av mer eller mindre tillfällig natur och mer eller mindre perifer i förhållande till deltagarnas vanliga grupptillhörighet. I avhandlingen handlar det i huvudsak om tillfälligt sammansatta grupper av växlande storlek, vars deltagare i många fall tillhör helt andra grupperingar, när de utför sitt dagliga arbete. Det lärande som sker skall alltså kunna kommuniceras och appliceras i andra sammanhang, än där själva lärandet skett.

Ohlsson (1996) talar om rekonstruktion, när det lärande som utvecklats i ett sammanhang skall överföras till ett annat. Hur denna rekonstruktion i praktiken gått till och hur den lyckats i de olika samverkansformerna, har av tid- och resursskäl inte gått att inrymma inom avhandlingens ram. Samtidigt är en framgångsrik rekonstruktion av lärandet av avgörande betydelse för, om samverkan med forskarna i de olika fallstudierna skall resultera i någon form av konkret skolutveckling. Själva rekonstruktionsprocesserna skulle i sig vara ett synnerligen intressant område för fortsatt forskning och fördjupning kring pedagogers och forskares samverkan.

Ohlsson (a.a., s. 139) urskiljer tre för det kollektiva lärandet gemensamma strukturella dimensioner. Hans slutsats är, att det kollektiva lärandet sker i ett sammanhang, där specifika erfarenheter generaliseras, där privata föreställningar offentliggörs och där den enskildes sätt att förstå och handla görs gemensamt för flera gruppmedlemmar.

Genom att deltagarna vid gemensam reflektion offentliggör de egna erfarenheterna, liksom de privata tankarna och föreställningarna, synliggörs likheter och skillnader i olika individers sätt att tänka och handla. Det blir då också möjligt för övriga, att förstå orsakerna till dessa likheter och skillnader (a.a.).

Den gemensamma reflektionen är en kollektiv aktivitet som, när den fungerar väl, utmärks av att uttalanden och tolkningar ifrågasätts och problematiseras. En gemensam förståelse konstrueras och rekonstrueras genom dialogen i gruppen. Den gemensamma reflektionen kan för den enskilde innebära både kritik och bekräftelse, men utgör också en möjlighet till att betrakta en händelse eller ett fenomen utifrån helt eller delvis

nya perspektiv. Den kan också bidra till att nya handlingsmöjligheter blir synliggjorda (a.a.).

Även om jag är ensam vid min reflektion, kan jag ändå föra en inre dialog med mig själv och på så sätt utveckla min förståelse. Att föra dagbok är exempelvis ett sätt, att på egen hand reflektera över det jag uppmärksammat. Väljer jag sedan att reflektera över dagbokens innehåll i en dialog tillsammans med andra, får jag också möjligheter att jämföra min förståelse av vad jag uppmärksammat med andras tolkningar. De frågor mina reflektioner ger upphov till hos andra ger också möjligheter till nya tolkningar och förändrad förståelse.

Reflektion menar Alexandersson (1994), med stöd i filosofins användning av begreppet, är i grunden ett ”medvetandeproblem”:

I den ”äkta” reflektionen uppmärksammas därför betingelserna för det egna medvetandet. För att nå kunskap i djupare bemärkelse, måste människan först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon tänker. (Alexandersson, 1994, s. 165)

Genom att bli medveten om sina egna antaganden, vilka grunder och värderingar de bygger på, skapas förutsättningar för att det egna tänkandet och handlandet omprövas och att tänkandet kring ett fenomen eller område kan breddas och/eller fördjupas.

Enligt Alexandersson (a.a.) kommer reflektion ur en direkt erfaren situation som pockar på vår uppmärksamhet eller överraskar oss. Han menar att det handlar om att skapa mening i själva handlingen - både intellektuellt och känslomässigt, i en situation då vi upplever mer eller mindre förvirring, tvivel eller vånada. Jag menar dock, att reflektion även kan ha sin utgångspunkt i människans egen naturliga nyfikenhet över exempelvis, varför något ser ut som det gör, eller över varför människor beter sig som de gör i en viss situation. På samma sätt kan något som vi läst eller hört någon berätta om och som kanske inte stämmer överens med våra egna erfarenheter och/eller värderingar, eller är något som vi själva saknar erfarenhet av, ge upphov till reflektion.

Alexandersson (1994) har problematiserat begreppet reflektion. Han ser reflektion som något, som kan ske på åtminstone fyra olika nivåer.

Den första reflektionsnivån handlar om vårt vardagliga sätt att tänka och handla utifrån inrotade vanor. Denna nivå betecknar han som vardags-tänkande eller ”common-sense”. Handlandet sker här rutinmässigt. Denna nivå är fortsättningsvis inte aktuell i avhandlingen, men redovisas här för att ge en helhetsbild av modellen.

På den andra reflektionsnivån tas målen för givna. Här sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar, räknar upp händelser, berättar historier, formulerar tumregler och praktiska principer.

På den tredje nivån sker reflektionen mer systematiskt och sammanhängande kring såväl egna som andras erfarenheter. På denna nivå försöker man utveckla en teoretisk förståelse för och en kritisk insikt, både när det gäller det egna och andras tänkande och handlande. Egna och andras underliggande antaganden och värderingar lyfts upp till ytan och granskas. Den egna professionella kunskapen problematiseras och ifrågasätts.

Den fjärde nivån handlar om att även ha förmåga att reflektera över det egna medvetandet. Att både kunna uppmärksamma vad man reflekterar över och hur man reflekterar, karaktäriserar, enligt Alexandersson, reflektion på denna nivå. Den fördjupade reflektionen kan medföra att nya idéer, ny förståelse, ny kunskap och nya handlingsmönster skapas.

Det framgår inte av Alexanderssons beskrivning av modellen på vilken reflektionsnivå, även exempelvis verksamhetens mål och strukturer börjar granskas och ifrågasättas. Jag tolkar dock modellen, som att detta sker redan på nivå tre. Om man gör en jämförelse med Gunnar Bergs frirumsmodell (Berg, 2003) för skolutveckling, skulle ett ifrågasättande av de yttre gränserna, det vill säga de av politikerna satta gränserna i form av olika typer av styrdokument för skolan, först vara möjlig, när individerna nått den tredje reflektionsnivån. För att kunna delta framgångsrikt i ett utvecklingsarbete, tycks en förutsättning vara, att åtminstone den tredje reflektionsnivån är uppnådd.

Man måste dock här observera, att begreppet reflektion inte är knutet till ett förändrat handlande. Själva handlandet, när det gäller att åstadkomma en konkret förändring, är skilt från reflektionen som sådan. Genom reflektionen kan jag exempelvis mycket väl ha fördjupat min förståelse för, varför jag och/eller andra gör som vi gör i en viss situation och även inse, att det skulle finnas bättre sätt att bete sig på, men att jag ändå fortsätter med mitt invanda beteende. För att låna ytterligare ett begrepp från Berg (1999) skulle man kunna säga att aktörsberedskapen hos de reflekterande har höjts, när reflektionen flyttats upp på någon av nivåerna tre eller fyra.

En dialog mellan två eller flera personer är i sig en reflektionsprocess och något mer än ett vardagligt samtal. Jag använder i avhandlingen dialog med den betydelse, som Wilhelmson och Döös (2002) lägger i begreppet:

Dialog är här ett ideal för samtal som vi kan sträva emot, ett ideal som innebär att samtalarna betraktar varandra som likvärdiga och är inriktade på att förändra sin förståelse av det man samtalat om. ... Dialog innebär att lära av varandras tankar och erfarenheter kring en företeelse eller ett ämne som alla på olika sätt är intresserade av att förstå lite mer, lite bättre. (Wilhelmson och Döös, 2002, s. 6)

Lite längre fram i texten gör de sedan följande koppling mellan reflektion och dialog:

Dialog för reflektion innebär att samtala i grupp för att lära tillsammans . . . här handlar det om att använda samtalet för att tillsammans konstruera en mer sammansatt kunskap och förståelse. Lärandet i dialogiska gruppsamtal är individuellt och gemensamt på samma gång. Individuellt då var och en lär genom att förändra sina egna föreställningar om samtalsämnet. Gemensamt genom att alla i gruppen tillsammans utvecklar en förståelse som ingen hade kunnat skapa på egen hand, en förståelse som mer eller mindre delas av alla i gruppen. (Wilhelmson och Döös, 2002, s. 6)

Eftersom samverkan mellan forskare och pedagoger i mina fyra fallstudier i stor utsträckning sker i form av dialog och gemensam reflektion, blir dessa verktyg av central betydelse för avhandlingen. Verkar samverkan ha lett till en dialog mellan forskare och pedagoger, som för pedagogernas del inneburit en ökad kompetens att reflektera på någon av de två högre nivåerna, enligt Alexanderssons sätt att dela in dessa? Tycks reflektion och dialog tillsammans med forskarna ha bidragit till att utveckla någon för framtida utvecklingsarbete relevant kompetens hos pedagogerna? Vilka spår av ökad förmåga att reflektera och ökad kompetens av annat slag av relevans för utvecklingsarbete går att se i de olika studierna? Eller har samverkan för pedagogernas del bara inneburit en bekräftelse av redan existerande sätt att förstå och handla? Detta var några av de frågor, jag ställde mig vid min analys av data.

Kompetensutveckling och lärande

Förändring av individers och gruppers förståelse utgör en central aspekt av kompetensutveckling. Sandberg och Targama (1998) skiljer här mellan begreppen kompetensförstärkning och kompetensförnyelse.

Kompetensförstärkning handlar om, när en individ eller grupp utökar sina kunskaper och sin skicklighet inom ramen för en existerande förståelse, medan kompetensförnyelse innebär en förändring av människors förståelse.

Fler forskare än Sandberg och Targama gör skillnad mellan de läroprocesser, som krävs för att en utveckling skall ske av vårt tänkande och det lärande, som inte kräver någon mer djupgående förändring av vår förståelse av världen. Argyris och Schön (1978) skiljer exempelvis mellan "single loop" lärande och "double loop" lärande, medan Piaget (1976) använder begreppen assimilation och accommodation. Både assimilation och single looplärande innebär liksom kompetensförstärkning ett lärande inom ramen för befintliga kunskapsstrukturer. Accommodation och double loop-

lärande innebär liksom kompetensförnyelse en förändrad förståelse, d.v.s. kunskapsstrukturer eller mentala strukturer har förändrats.

Man kan här även tala om, att en transformation av tänkandet har ägt rum eller att ett utvecklingsinriktat lärande har kommit till stånd, för att istället använda Ellströms beteckning för denna typ av lärande. Den andra typen av lärande benämner Ellström anpassningsinriktat lärande. Den innebörd Ellström (1992, 1996 och 2001) lägger i begreppet utvecklingsinriktat lärande stämmer väl med ett annat för avhandlingen centralt begrepp, handlingskompetens och vars innebörd diskuteras i slutet av detta kapitel.

Ellström och Hultman (2004) ser det anpassningsinriktade och det utvecklingsinriktade lärandet som pooler på ett kontinuum. Med anpassning menar de, att betoningen ligger på överföring av vedertagen kunskap. Individerna eller gruppen använder här den nya kunskapen i första hand till att bemästra på förhand givna uppgifter eller situationer i sitt arbete. Den andra poolen – det utvecklingsinriktade perspektivet på lärande innebär istället en syn på lärande som innehåller ifrågasättande, prövning och förändring/utveckling av givna eller förgivettagna föreställningar, kunskaper, verksamheter. I detta lärande, menar de, ligger en utveckling både av individ och av verksamhet. De betonar samtidigt, att båda typerna av lärande behövs och att båda kan rymma både positiva och negativa aspekter. De pekar också själva på likheten med Argyris och Schöns begrepp ”single-loop” och ”double-loop” learning.

Eftersom avhandlingen fokuserar utveckling av lärares kompetens att bidra till en utveckling av skolan och dess verksamhet, är det i första hand ett utvecklingsinriktat lärande, som behöver komma till stånd. En relevant fråga vid analysen av mina fallstudier blev därför, om samverkan med forskare verkade ha bidragit till att generera ett sådant lärande och därmed en förändrad förståelse.

En förutsättning för att ett utvecklingsinriktat lärande skall kunna komma till stånd, är enligt Ellström och Hultman (a.a.), att det finns tillräckligt utmanande problem, som kräver en lösning. Här kan en jämförelse göras med Alexanderssons (1994) tidigare redovisade syn på, vad som genererar att en reflektion kommer till stånd och mina egna synpunkter på detta.

Ellström och Hultman (a.a.) tar också upp begreppet informellt lärande, som de definierar som ”ett lärande som sker på basis av de erfarenheter som vi gör genom de olika aktiviteter som vi kontinuerligt väljer att engagera oss i”. Det informella lärandet sker ofta oavsiktligt och också ofta omedvetet. Informellt lärande tycks motsvara det, som Marsick och Watkins (1990) kallar ”incidental learning”. Det förefaller sannolikt, att när individer försätts i ett helt eller delvis nytt sammanhang, som ett möte mellan forskare och pedagoger ju för det mesta innebär, även ett sådant

lärande kan komma till stånd vid sidan av det mer medvetna och avsedda lärandet.

Den amerikanske forskaren Jack Mezirow (2003a och b) har utvecklat en teori om transformativt lärande som har stora likheter med Ellströms tankar kring utvecklingsinriktat lärande. Teorin om transformativt lärande har sin grund i en studie i USA av kvinnor som återvände till college efter en längre tids studieuppehåll (Mezirow, 1978). Den viktigaste slutsats, som Mezirow drog av sin studie, var att kvinnorna, genom de nya perspektiv, som utbildningen gav dem, också blev kritiskt medvetna om inverkan av den egna biografiska, historiska och kulturella kontexten på hur de såg på sig själva och sin roll i samhället. Genom att i utbildningen möta dessa nya perspektiv, kom de att förändra sina egna tidigare antaganden och förväntningar om och på sig själva och på omgivningen. Begreppet transformativt lärande har sin grund i den förändringsprocess, som kom till stånd hos kvinnorna genom att deras egna perspektiv förändrades vid mötet med helt andra perspektiv under utbildningens gång. Mezirow (2003) definierar transformativt lärande på följande sätt:

“...the process of transforming a frame of reference to make it more inclusive, differentiating, open to change, critically reflective, and integrated so that it will produce beliefs and understandings that are more likely to prove true or justified in guiding action.” (Mezirow, 2003, s. 56)

Teorin om transformativt lärande är en teori, som ursprungligen begränsade sig till att handla om vuxnas lärande i undervisningssituationer. Den har dock sedan successivt under de senaste decennierna utvecklats till att även omfatta vuxnas lärande i andra situationer, som exempelvis utvecklingsarbete. En viktig del av teorin är att man, när ett transformativt lärande en gång kommit till stånd, i allmänhet inte utan skäl återvänder till sitt tidigare sätt att se på en viss fråga. En transformation av en individens eller en grups förståelse har med andra ord ägt rum.

Det finns däremot ingen kontinuerlig utveckling framåt inbyggd i teorin. Mezirow menar istället, att det är fullt möjligt att fastna på en viss nivå i läroprocessen för en viss tid eller för alltid. Mezirow fann också, att förekomsten av solidaritet, empati och tillit i den grupp, där lärandet ägde rum, var viktiga för att ett transformativt lärande skulle komma till stånd.

Mezirows teori kan delvis ses som ett komplement till och en fördjupning av Sandbergs och Targamas (1998) tänkande kring förståelse och kompetensutveckling och Ellströms och Hultmans (2004) tankar kring utvecklingsinriktat lärande.

Kontexten betydelsefull

För att bättre kunna förstå vad som händer vid samverkan mellan forskare och pedagoger, har jag också tagit hjälp av tankarna hos några av de forskare, som har vad de själva kallar ett miljöpedagogiskt³⁰ perspektiv på vuxnas lärande. Granberg (2004, s. 89) anger följande fyra kännetecken för vad miljöpedagogik står för:

- Individens *konstruerar* själv sin kunskap och sina föreställningar om världen. Information kan överföras, men inte kunskap.
- Konstruerandet av kunskap är en *ständig pågående process*, vilket innebär att kunskapen är föränderlig.
- Lärandet är alltid kopplat till *kontexten*, i vilken individen samtidigt ingår.
- I läroprocessen, som är handlingsinriktad, använder individen *kunskap som verktyg*. Individen använder teorier och begrepp för att lösa uppgifter och problem.

Även Ellström (1992, s. 67) betonar i en definition av lärande i likhet med miljöpedagogerna betydelsen av samspelet med omgivningen: ”Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.” Här talar Ellström i sin definition av lärande enbart om individer. Ordet individ skulle här även kunna bytas ut mot ordet grupp.

Liksom miljöpedagogerna och Ellström ser även jag en stark koppling mellan kontext och lärande. Samtidigt som vi som själva är en del av en kontext, som kan påverka och även sätta ramar för vårt lärande, så kan vi genom vårt lärande och vårt handlande också påverka denna vår kontext.

Miljöpedagogiken är en konstruktivistisk-kontextuell teoribildning, där lärandet i grunden är erfarenhetsbaserat och handlingsinriktat och hela tiden relaterat till vad kontexten erbjuder eller kräver. Människan ses som en aktiv varelse, som ständigt lär sig både på ett medvetet och omedvetet plan. Detta är ett synsätt på lärande, som jag delar med miljöpedagogerna.

³⁰ Det så kallade miljöpedagogiska perspektivet har utvecklats inom den pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet och där i första hand inom temaområdet Arbete, lärande och miljöpedagogik. Detta perspektiv presenteras första gången mer samlat 1995 i boken Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori empiri och praktik. (red. Löfberg, och Ohlsson). Boken är en produkt av de samtal som sedan början av 1980-talet förts inom ramen för Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning på Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Tankarna därifrån har sedan utvecklats vidare i lite olika riktningar av dess olika företrädare, dock i allmänhet med en stark koppling till arbetslivsforskning. Perspektivet har legat till grund för ett flertal avhandlingar bland andra Mattsson (1995), Granberg (1996), Ohlsson (1996) och Döös (1997).

Kunskap ser jag som ett verktyg både för att öka och förändra förståelse och för att kunna utveckla själva handlandet, men också som en viktig beståndsdel i individens handlingskompetens. Marton och Booth (2000) ger ifråga om hur lärandet går till en syn på detta, som jag upplever som ett komplement till det miljöpedagogiska synsättet på lärandeprocessen:

Ur vår synvinkel går lärande i regel framåt från en odifferentierad och mindre sammanhängande förståelse av helheten, till en ökad differentiering och integration av helheten och dess beståndsdelar. (Marton & Booth, 2000, s. 10)

Att lätt kunna röra sig mellan del och helhet utgör också i sig en annan viktig förmåga vid utvecklingsarbete. Molander (2000) ser just relationen delhelhet, som en av fyra dimensioner eller spänningsfält, som han valt att kalla det i sin teori om kunskap i handling.

Fyra spänningsfält

De fyra spänningsfälten nedan utgör en del av Molanders teori om kunskap i handling (Molander, 2000, ss. 258-263). Hans resonemang kring dessa spänningsfält är av intresse även för min avhandling. Molanders huvudtes är att kunskap och kunskapsbildning i handling utmärks av en växling mellan ”polerna” i dessa spänningsfält:

- 1 Del - helhet.
- 2 Inlevelse/närhet - distans.
- 3 Kritik - tillit.
- 4 Handling - reflektion

Molander, som har en stark förankring i hermeneutiken, menar att kunskap i handling kräver uppmärksamhet i varje del och förståelse för helheten och menar också, att just detta lär man sig i den hermeneutiska rörelsen mellan del och helhet. Spänningen mellan del - helhet bygger, främst på kravet, att både delen och helheten måste förstås för sig, samtidigt som de inte kan förstås var för sig (a.a.).

Molander menar, att de fyra spänningsfälten ovan är relativt oberoende av varandra. Han återkommer dock både när det gäller spänningsfältet inlevelse/närhet - distans och kritik - tillit till ett annat spänningsfält, som han upplever har starka kopplingar till dessa båda och som han därför inte har tagit med som ett eget spänningsfält.

Det handlar om att växla mellan att stå för sin egen handling och sin egen kunskap och att öppna sig för andras. Han funderar själv över om även det sistnämnda egentligen utgör ett eget spänningsfält. Molander

(a.a.) ser också en annan typ av spänning, som handlar om att objektivera (förtingliga) skeenden och personer och att delta och ingå i en helhet. Att objektivera ingår som en del både i att skapa distans och att inta ett kritiskt förhållningssätt.

När det gäller det fjärde spänningsfältet handling – reflektion, menar Molander, att detta spänningsfält i sig också inrymmer de övriga tre, liksom behovet av att växla mellan att stå för det egna och att öppna sig för andra. Reflektion, menar Molander, är en kunskapsbildande rörelse som karaktäriseras av växling mellan del och helhet. Det sistnämnda kan också ses som ett tillägg till det tidigare avsnittet om reflektion.

Kompetensbegreppet

Lärandets resultat är i allmänhet en ökad kompetens hos individen. Både lärande och kompetens är positivt värdeladdade begrepp, särskilt när de är kopplade till begreppen utveckling och utvecklingsarbete, som i sig också är positivt laddade. Ellström (1996, s. 149) definierar kompetens som ”en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete” Av Ellströms definition framgår att en individ inte är kompetent i största allmänhet utan i förhållande till något. Samtidigt är det en fråga om värderingar, vad som i olika sammanhang betraktas som kompetens.

När det gäller kompetensbegreppet för Alexandersson (1994, ss. 160-164) en för denna avhandling intressant och lite mer fördjupad diskussion. Diskussionen har kopplingar både till vad som tidigare har sagts, men också till begreppet handlingskompetens, som behandlas lite längre fram i kapitlet. Alexandersson ser först och främst, liksom Sandberg och Targama (1998), Ellström (1996) och många ”miljöpedagoger”, kompetens som en relation mellan individ, uppgift och sammanhang.

I kompetensbegreppet urskiljer han sedan tre dimensioner: en kunskapsdimension, en färdighetsdimension och en attityddimension eller kanske snarare en känslomässig dimension. Alexandersson gör också en åtskillnad mellan vad han kallar individuell kompetens och det han kallar gemensam kompetens.

Individuell kompetens handlar enligt Alexandersson (a.a.) om relationen mellan individens förmåga att hantera en specifik uppgift, denna uppgifts karaktär och i vilket sammanhang uppgiften äger rum. Den individuella kompetensen omfattar också människans förmåga både att relatera sig själv till och att kunna handla i förhållande till mål och andra människor. I den individuella kompetensen inryms, menar han också, individens förmåga att kunna identifiera och värdera andras behov och intentioner. Dessutom ingår, enligt Alexandersson, i den individuella kompetensen förmågan att kunna abstrahera. I abstraktionsförmåga lägger han då

förmåga, att utifrån en information kunna skapa begrepp, principer och modeller samt kunna testa gängse teorier.

Att utveckla den individuella kompetensen innebär, enligt Alexandersson (a.a.), att samtidigt utveckla ett nytt sätt att tänka. Alexandersson tar även upp ytterligare en aspekt av den individuella kompetensen, som berör relationen mellan det rationella tänkandet om den egna handlingen och den rent känslomässiga upplevelsen av handlingen. De subjektiva och känslomässiga upplevelserna finns, enligt Alexandersson, alltid med i vårt tänkande.

Gemensam kompetens handlar bland annat om förmåga att lära av varandra och att våga analysera och diskutera varandras sätt att tänka kring olika fenomen, men också om hantering av sociala relationer i förhållande till enskilda och grupper inom och utom skolans väggar. Kompetens kan, påpekar Alexandersson, också försvinna om den inte används.

För att kunna reflektera, lära och handla tillsammans med andra krävs också tillgång till ett professionellt språk. Betydelsen av och innebörden i ett professionellt språk diskuteras bland annat av Colnerud och Granström (2007).

Språkets betydelse

Vår förståelse av verkligheten skaffar vi oss i samspel med andra framför allt med hjälp av språket. Att kunna sätta ord på våra erfarenheter och på vår förståelse av olika situationer och fenomen ger oss möjligheter, att kunna reflektera över det vi ser och upplever och gör det också möjligt att kommunicera detta med andra (Colnerud och Granström, 2007).

Språket och de begrepp vi har tillgång till styr samtidigt vårt tänkande. I skolans dagliga verksamhet används, menar de, ofta ett språk som inte möjliggör ett metatänkande kring verksamheten, vilket är nödvändigt om pedagoger skall kunna reflektera över och utveckla sin verksamhet. Erfarenheter som vi saknar ord för stannar hos individen och blir med Polonys begrepp så kallad tyst och icke kommunicerbar kunskap (a.a.).

Det är med språkets hjälp, som lärare för varandra och för sig själva kan klargöra syfte med och tillvägagångssätt i det egna arbetet. Språket utgör ett redskap för att kommunicera antaganden och överväganden och gör det möjligt att föra diskussioner om praktiken på ett distanserat och förklarande sätt (a.a.).

Ett utvecklat yrkesspråk omfattar förutom termer och begrepp även teorier, modeller och gemensamma antaganden, som yrkesgruppen kan hantera och ge uttryck för. Yrkesspråket hjälper yrkesutövarna att kommunicera förklarings- och beskrivningsmodeller, att problematisera och

analysera eget och andras yrkesutövande liksom att tydliggöra orsakssamband (a.a.).

Colnerud och Granström tar också upp skillnaderna mellan vardagspråk, pseudometaspråk och metaspråk. De menar, att lärare i allmänhet använder sig av de båda förstnämnda. Vardagspråket fungerar väl när det gäller att förmedla upplevelser, känslor, åsikter och konkreta tillvägagångssätt och är det språk som i allmänhet används i det direkta arbetet med eleverna. Pseudometaspråket utgör, enligt Colnerud och Granström, en blandning av vardagspråk och metaspråk och kännetecknas av att det innehåller många abstrakta begrepp och facktermer, men som inte sätts in i något relevant sammanhang. Språket är abstrakt men inte teoretiskt.

Deras slutsats är att båda dessa typer av språk är otillräckliga för ett professionellt tänkande och handlande. Det krävs ett metaspråk för att hjälpa till att göra teori av praktiken. Metaspråkets funktion är att vara ett instrument för kommunikation av hypoteser, antaganden, modeller och teorier om yrkespraktiken. Det är bland annat tillgången till ett gemensamt metaspråk, som karakteriserar en professionell yrkesgrupp (a.a.).

Att försöka tala om vad man själv gör är ibland viktigt, för att man själv skall se och alltid viktigt för skapandet och upprätthållandet av en gemensam förståelse i en grupp (Molander, 2000, s.156).

I lärandet ingår, enligt Säljö (2000), att träna förmågan att tolka, att koppla resonemang i texter till konkreta händelser i en yttre verklighet och att kunna argumentera med hjälp av relevanta begrepp, som vi måste lära oss.

Detta är viktiga aspekter i mötet mellan forskare och pedagoger. Jag delar i grunden Säljös uppfattning, att det i varje samtal, handling eller händelse finns en möjlighet att individer tar med sig någonting, som de sedan kommer att använda i en framtida situation. Vissa situationer skapar större möjligheter än andra för att ett lärande, som också innebär en utveckling, skall komma till stånd. Exempel på just sådana situationer är, enligt min mening, forskares och pedagogers möten. Dessa möten ger samtidigt förutsättningar också för ett kollektivt lärande.

Det räcker dock inte bara med tillgång till ett professionellt språk, förmåga att reflektera och en förändrad förståelse hos aktörerna, i detta fall pedagogerna, för att en verksamhet skall kunna utvecklas. Det krävs också ett förändrat handlande från individens eller från kollektivets sida inom den verksamhet som skall utvecklas.

I avhandlingen har jag valt att använda mig både av begreppet handlingskompetens och begreppet utvecklingskompetens.

Begreppet handlingskompetens har jag lånat från Hagström (2003, 2007). Detta begrepp ser jag som överordnat i förhållande till begreppet utvecklingskompetens, bland annat på grund av att det omfattar kompetens att handla även i många andra situationer än just bara utvecklingsarbete.

Medan jag använder begreppet handlingskompetens som ett slags meta-begrepp, har jag när det gäller begreppet utvecklingsarbete försökt ge detta ett mer operationellt innehåll. Diskussionen om vad som kan tänkas vara av betydelse för deltagande i utvecklingsarbete ger samtidigt också en bild av, vad jag letat efter vid analysen av mina empiriska data.

Handlingskompetens

Hagström (2003, 2007), som i sin forskning utgår från ett handlingsteoretiskt perspektiv, delar upp begreppet handlingskompetens i fyra dimensioner, kognitiv handlingskompetens, kommunikativ handlingskompetens, kollektiv handlingskompetens och existentiell handlingskompetens. Det är i avhandlingen framför allt de tre första dimensionerna som är av relevans, även om tankarna bakom den existentiella kompetensen erbjuder många nya spännande perspektiv.

Hagström (a.a.) betonar dels kunskapsbildningens interaktionistiska karaktär, dels dess transformativa förändringskaraktär. Hans ansats kan delvis ses som ett sätt att förena dels de tankar som Ellström och Mezirows teorier bygger på, dels miljöpedagogiska överväganden om kontextens betydelse. Till detta lägger han, utifrån ett neo-piagetianskt perspektiv, ett antagande om att människan har förmåga att fortsätta utvecklas mot högre komplexitet ifråga om handlingskompetensens olika dimensioner under hela livet.

Handlingskompetensens olika dimensioner ses som sammanvävda i en mer eller mindre dynamisk och växelverkande helhet. Kognitiv och kommunikativ kompetens antas under gynnsamma villkor kunna fördjupas och breddas genom de kollektiva och existentiella dimensionerna under vuxenlivet i riktning mot en s.k. metakognitiv kompetens.

Med metakognitiv kompetens avser Hagström (a.a.) individens förmåga att objektivera sig själv och kunna se sig själv utifrån som en handlande individ i olika situationer, det vill säga att kunna förhålla sig till sig själv som aktör och att därmed också kunna frigöra sig från beroendet av situationens yttre kontext. Det handlar bland annat om att kunna överföra kunskaper och förståelse från en situation till en annan, även om dessa inträffar med långt tidsmässigt mellanrum. Alexandersson tycks mena något liknade, när han använder begreppet abstraktionsförmåga, som ju också avser en form av metakognitiv kompetens.

Hagström menar, att det inom många yrken och arbetsuppgifter idag krävs just denna metakognitiva kompetens för att klara bland annat kraven på ett autonomt handlande i en kontext, som både innebär en oförutsägbarhet och en komplexitet. Det handlar också om att i yrkesutövandet och arbetsutförandet kunna möta och agera tillsammans med människor med andra värderingar och referensramar, som kan stå i konflikt med de egna.

Det krävs av yrkesutövarna att de kan förstå grunderna både för sina egna och andras utgångspunkter, perspektiv, värderingar och agerande. Detta ställer, enligt Hagström, i sin tur krav på att utövarna har ett tidsmässigt utrymme, som ger dem möjligheter att kunna analysera, experimentera, reflektera och utbyta erfarenheter med andra för att kunna behålla en hög professionell nivå i sitt handlande. Se även Hagström och Hansson (2003) och Hansson (2004) angående handlingskompetens och flexibla arbeten.

Både lärar- och skolledarjobben kan anses höra till denna kategori av komplexa arbeten. De är samtidigt yrken, som genom det stora antal kontakter som i sig är en central del i själva arbetet, ställer stora och som yrkesutövarna själva upplever det, ökande krav på kommunikativ kompetens. Den kommunikativa och kollektiva kompetensen antas, med Hagströms sätt att se, på metakognitiv nivå kunna integreras till en social kompetens att samspela med människor med olika och också motstridande värderingar och förhållningssätt. En kompetens som måste anses vara av central betydelse både för lärare och skolledare.

En viktig del i pedagogers kommunikativa handlingskompetens utgörs av språket, som ju är ett av pedagogernas viktigaste arbetsverktyg. När det gäller denna del av den kommunikativa handlingskompetensen har ju, som framgått tidigare, Colnerud och Granström (2007) utvecklat tankar just om lärares behov av ett metaspråk.

Genom att individen ökar sin handlingskompetens utifrån en eller flera av de fyra dimensionerna ökar också, menar Hagström (a.a.), individens handlings- eller utvecklingsutrymme. Hagström skiljer här på det av en individ eller kollektiv subjektivt upplevda handlings- eller utvecklingsutrymmet och det ”objektivt” möjliga. När en individ eller grupp upplever, att det subjektivt upplevda utrymmet för förändring ökar, upplevs också i allmänhet en ökning av antalet möjliga handlingsalternativ. Hagström påpekar dock, att en mer kompetent syn på situationen också kan innebära, att alternativ som individen tidigare tyckte sig se, av olika skäl måste sorteras bort. Detta kan därmed innebära, att antalet handlingsalternativ minskar.

När en individs eller ett kollektivs tänkande och/eller handlande utvecklas mot högre komplexitetsnivåer, använder Hagström (a.a.) liksom Mezirow (1978, 2003a och b) begreppet transformering. Själva processen vid en sådan utveckling benämner han transformeringsprocess. Hagström gör själv en jämförelse med Ellströms syn på lärande, framför allt ifråga om Ellströms beskrivning av kompetens i termer av potentiell handlingsförmåga i förhållande till specifika uppgifter, situationer och kontexter, som han finner närbesläktade med den transaktionella ansatsen. Även en individs eller ett kollektivs värderingar kan, enligt Hagström, genomgå en transformeringsprocess. Sådana transformeringsprocesser kan antingen initieras av individen eller kollektivets motiv att reducera något negativt eller av motivet att uppnå något positivt.

Utvecklingskompetens

Avslutningsvis vill jag försöka att på ett ganska konkret sätt beskriva, vad det är jag menar kan ingå i en för utvecklingsarbete relevant kompetens. Eller för att uttrycka det på ett annat sätt, vad kan professionalitet ifråga om skolutvecklingsarbete avse för olika typer av kompetenser, som forskare skulle tänkas kunna bidra till att utveckla?

Beskrivningen av vad jag menar ingår i begreppet utvecklingskompetens grundar sig i hög grad på Schöns båda böcker om den reflekterande praktikern (Schön, 1983, 1987) samt på Molander (2000). Även de föregående avsnitten i detta kapitel har utgjort grund för nedanstående beskrivning av, vad utvecklingskompetens, enligt mitt sätt att se, kan bestå av. Jag gör dock inte på något sätt anspråk på, att detta skulle vara någon fullständig beskrivning av begreppet utvecklingskompetens, men jag vill beskriva vad begreppet står för i denna avhandling.

En första viktig förutsättning för att kunna bedriva ett framgångsrikt utvecklingsarbete som pedagog är, enligt min mening, att ha en bred och djup förståelse av såväl uppdraget som dess sammanhang. Utvecklingsarbete kräver också förmåga att kunna problematisera och ifrågasätta såväl den egna som andras förståelse, men också exempelvis uppdrag och ramar.

Det kräver förmåga att kunna reflektera på de nivåer Alexandersson benämner 3 och 4, det vill säga att behärska att reflektera på en metanivå. Reflektioner på dessa nivåer kräver i sin tur en god uppmärksamhet. En god uppmärksamhet innebär bland annat att kunna se likheter, skillnader och att kunna urskilja mönster. Det kräver förmåga att samtidigt både kunna se helheten och dess olika delar och också att kunna växla mellan dessa. Det kräver förmåga till både distans och närhet.

Det krävs också förmåga, att kunna ställa situationen och olika fenomen inom ramen för denna i relation till egna tidigare erfarenheter av andra situationer och liknande fenomen och samtidigt kunna se det unika i situationen. Det krävs kompetens, att kunna hantera situationer man inte mött förut och situationer, som karaktäriseras av osäkerhet, instabilitet och värdekonflikter. Handlandet kräver i sin tur tillgång till olika typer av verktyg och metoder. Att ha en omfattande repertoar av föreställningar om kontexter och handlingar och förmåga att hålla flera alternativ öppna innan det slutliga handlandet, utgör också en del av kompetensen.

För att kunna kommunicera den egna förståelsen och för att kunna ta del av andras och kunna ta lärdom av denna krävs tillgång till ett metaspråk (jämför Colnerud och Granström, 2007). Ett gemensamt språk är en förutsättning för att en kollektiv handlingskompetens skall kunna utvecklas, som gör en gemensam förändrad förståelse och ett gemensamt förändrat agerande i en skola möjligt. Att kunna handla och interagera med olika

slags människor i många olika sammanhang, ses därmed som en nödvändig kompetens.

För att kunna sätta in såväl den egna som andras förståelse och handlande i ett större sammanhang och för att kunna förstå vilka verktyg som är lämpliga att använda i olika sammanhang, krävs också kunskap om relevant teori. I kompetensen ligger också att kunna omsätta teorin i praktiskt handlande.

Det krävs också mer personliga kompetenser, som att kunna och våga experimentera och improvisera. Det viktigaste för ett framgångsrikt utvecklingsarbete är sannolikt ändå ett stort personligt engagemang och intresse för att utveckla både sig själv och verksamheten tillsammans med ett stort engagemang och intresse både för barns och vuxnas utveckling och lärande. Vid skolutveckling, som gäller ett visst skolämne, utgör naturligtvis också goda ämneskunskaper en viktig del av kompetensen.

Att besitta de ovan uppräknade kompetenserna innebär i sin tur att ha både en mental, en kunskapsmässig och en praktisk beredskap för att hantera förändringar. Naturligtvis kan en sådan här beskrivning aldrig bli fullständig. Det jag hoppas är att den ändå skall ge en bild av vad som i avhandlingen mer konkret läggs i begreppet utvecklingskompetens och samtidigt också i begreppet handlingskompetens. Det Hagström (2007) kallar metakognitiv kompetens, utgör en central del av ovan beskrivna utvecklingskompetens.

Innan jag avslutningsvis gör en kort sammanfattning av de teoretiska utgångspunkter som redovisats i detta kapitel, vill jag först citera ett stycke ur Marton och Booth (2000). Jag tycker deras ord, med undantag av att själva handlandet som ett resultat av lärandet kommer i skymundan, väl sammanfattar många av de tankar kring lärande som redovisats i kapitlet:

...vi ser lärande i termer av förändringar i vårt sätt att vara medvetna om olika företeelser, olika situationer, olika saker vi gör. Vi lär oss att uppmärksamma nya sidor hos sådant som vi har sett förut, vi lär oss se samtidigt sådant som vi har sett var för sig och vi lär oss också att bortse från sådant som vi bestått med uppmärksamhet innan. Förvisso lär vi oss också att se sådant som vi aldrig har sett, Vi lär oss nya ord, nya intryck, vi lär oss att göra sådant som vi inte gjort innan, vi lär oss att hantera verktyg som vi inte har haft tillgång till. Men allt vi lär gör att världen inte är riktigt samma som tidigare, den blir större genom att vi kan erfara fler saker på fler sätt. Det är inte bara vi som förändras, växer när vi lär, det gör världen också. (Marton och Booth, 2000, s. 8)

Teoretiska utgångspunkter i korthet

En central utgångspunkt i avhandlingen är att utveckling av förståelse ses som en viktig del i läroprocessen. Människors medvetna handlande utgår i

allmänhet från deras förståelse av situationer och fenomen och handlingarna ges en mening utifrån denna förståelse. Vår förståelse ses här utgöra en ram för våra tolkningar och för vilka handlingsalternativ vi ser i en viss situation. Förståelsen av uppgiften och sammanhanget styr bland annat vår uppmärksamhet och styr vad vi ser som intressant och relevant, liksom vad vi inte uppmärksammar.

Utveckling av förståelse ses här dels som en individuell process, som försiggår inom den enskilda individen, dels som en kollektiv process i den meningen att en grupp individer kan utveckla en gemensam förståelse av ett visst fenomen. En gemensam förståelse i ett kollektiv är i sin tur en förutsättning för ett likartat handlade

Tankar och idéer både formuleras och överförs till andra med hjälp av språket. Språket utgör ett redskap för att kommunicera antaganden och övertaganden och gör det möjligt att föra diskussioner om praktiken på ett distanserat och förklarande sätt. Ett utvecklat yrkesspråk, eller vad Colnerud och Granström (2007) också kallar ett metaspråk, omfattar förutom termer och begrepp även teorier, modeller och gemensamma antaganden, som pedagogerna kan hantera och ge uttryck för. Yrkesspråket hjälper yrkesutövarna att kommunicera förklarings- och beskrivningsmodeller, att problematisera och analysera både det egna och andras yrkesutövande liksom att tydliggöra orsakssamband.

I de fyra typer av samverkan, som tas upp i avhandlingen, utgör just samtal, dialog och reflektion centrala inslag. Genom dialogen kan en gemensam förståelse konstrueras och rekonstrueras. Den gemensamma reflektionen kan för den enskilde innebära både kritik och bekräftelse men också utgöra en möjlighet till att betrakta en händelse eller ett fenomen utifrån delvis eller helt nya perspektiv. Reflektion kan ske på olika nivåer. I avhandlingen utgör den uppdelning Alexandersson (1994) gör i fyra nivåer ett av verktygen vid analysen av insamlade data. Att reflektionen utvecklas till de två högsta av dessa fyra nivåer, ses i avhandlingen som en förutsättning för en långsiktigt framgångsrik skolutveckling.

Meningsskapande och förståelsefördjupande läroprocesser kopplade till reflektion och dialog antas kunna bidra till utveckling av en för skolutveckling nödvändig handlingskompetens hos skolans olika aktörer. Utveckling av uppmärksamhet, förståelse och handlingskompetens ses i avhandlingen som processer, som kan stimuleras och vägledas, det vill säga att medveten påverkan betraktas som möjlig. Frågan är på vilka sätt just forskare i olika former av samverkan kan fungera som vägledare och bidra till att stimulera lärande- och utvecklingsprocesser av betydelse för skolans utveckling.

I nästa kapitel, Metod, redovisas inledningsvis motiven bakom valet av fallstudier och hur valet av dessa gått till.

Kapitel 4. Metod

Valet av fallstudier som forskningsansats

Som framgick av det inledande kapitlet, är avhandlingens övergripande syfte att belysa och öka förståelsen för hur forskare, i olika former av samverkan med pedagoger kan bidra till att stödja pedagogernas utveckling av kompetens av relevans för skolans utveckling.

För att få svar på mina forskningsfrågor ville jag möta pedagoger och forskare med egen erfarenhet av samverkan och som också hunnit skaffa sig en viss distans till och möjlighet att reflektera över, vilka erfarenheter och lärdomar samverkan inneburit. Eftersom det inom ramen för en avhandling inte är möjligt att studera mer än ett fåtal samverkansformer, ville jag dels välja några mer vanligt förekommande former av samverkan, dels välja former, där forskarens roll i förhållande till deltagarna skiljde sig åt från en mer renodlad lärarroll till en kunskapssökande roll på mer lika villkor med de deltagande pedagogerna. Skälet till detta var att jag ville se, om det var samma eller olika typer av kompetens, som de olika formerna av samverkan gav möjligheter att utveckla.

Från början omfattade studien fem fallstudier. I den fallstudie, som skulle ha handlat om samverkan kring genomförandet av en kulturanalys, avbröts dock samverkan med forskaren på ett tidigt stadium, varför denna fallstudie fick utgå³¹. Fallet var tänkt att utgöra ett exempel på, hur forskare ger råd, stöd och handledning i ett utvecklingsprojekt under projektets samtliga faser.

Det är inte fallstudier i klassisk antropologisk mening som görs i avhandlingen. Snarare kan man säga, att de olika typerna av samverkan mellan forskare och pedagoger är beskrivna som fall, med lärandet kopplat till skolutveckling som den gemensamma kärnan i de fyra fallen.

Fallstudier används vanligen, när syftet är att få kunskap om komplexa sociala fenomen och företeelser i sitt naturliga sammanhang. Kontexter eller sammanhang är unika och dynamiska, vilket fallstudier kan bidra till att ge en bild av (Cohen, Manion & Morrison, 2000). I avhandlingen handlar det om att utifrån konkreta fall av samverkan mellan forskare och pedagoger, belysa vilket lärande av relevans för skolutveckling dessa olika

³¹ Att samverkan avbröts tycks inte ha berott på någon konflikt med forskaren ifråga, utan i första hand på interna förhållanden i den berörda kommunen.

former av samverkan tycks kunna ge möjligheter till. Det handlar också om att belysa vilka förutsättningar, som verkar behöva vara uppfyllda för att ett lärande skall kunna komma till stånd.

Jag menar att beteckningen fallstudier mot denna bakgrund är relevant. Typen av fallstudier överensstämmer väl närmast med det Stake (1994)³² kallar kollektiva fallstudier (collective case studies). Med detta avser han grupper av individuella studier, som genomförs med avsikten att få en mer fullständig bild av ett fenomen.

Jag hade istället för att välja en fallstudieansats alternativt kunnat välja att studera en typ av samverkan mellan forskare och pedagoger på djupet, till exempel en forskningscirkel eller en samverkan där forskare och pedagoger deltar i ett gemensamt utvecklingsprojekt. Jag var dock även intresserad av om och i så fall hur, själva formen för samverkan mellan forskare och pedagoger påverkar vad det är man lär, liksom hur de yttre förutsättningarna för samverkan kan påverka möjligheterna till lärande och utveckling.

Det är svårt att förena bredd och djup i samma studie. Den föreliggande studien är en studie med mer bredd än djup. Den skulle därför i framtiden behöva kompletteras med mer djupgående studier av de olika samverkansformerna, för att därigenom bland annat kunna öka förståelsen ytterligare för själva lärprocesserna i mötet. Föreliggande studie kan ses som en explorativ och i ganska hög grad deskriptiv studie av pedagogers kompetensutveckling vid fyra olika typer av samverkan med forskare.

Val av fall

För att inför valet av fall få en mer samlad bild över vilka typer av samverkan, som verkade förekomma mellan forskare och pedagoger inom området skolutveckling, började jag med att gå igenom ett antal svenska forskningssammanställningar, forskningsrapporter och böcker, som rörde skolutveckling från mitten av 1990-talet och framåt. Jag gick också igenom årsredovisningarna från projektet Attraktiv Skola, där ökad samverkan med högskolan var ett av projektets fem mål.

Så småningom utkristalliserade sig vissa huvudtyper av samverkansformer. I tabell 4:1 på nästa sida har jag försökt göra en sammanställning över de olika typer av samverkansformer, jag upplevde att jag kunde urskilja. Den är uppställd utifrån, vad jag uppfattar vara, en stegvis ökande grad av samverkan eller närhet i mötet mellan forskare och pedagoger.

³² Stake (1994) skiljer på tre huvudtyper av fallstudier: a) intrinsic case studies (studier som görs för att förstå ett visst specifikt fall), b) instrumental case studies (studier som görs av ett speciellt fall för att skapa ökad insikt kring en viss fråga eller en teori) och c) collective case studies (grupper av individuella studier som görs för att ge en fullständigare bild av ett fenomen).

Sammanställningen kan också ses som en skala, där forskaren i den ena ändan av skalan är den som ensam besitter en kompetens, som pedagogerna vill tillägna sig. Forskaren får därmed en renodlad lärarroll i förhållande till pedagogerna. Forskarens roll i sammanställningen övergår sedan gradvis till mer av en handledarroll, där båda parter förväntas besitta kunskaper och erfarenheter av relevans för utvecklingsarbetet, för att i skalans andra ände handla om ett gemensamt kunskapssökande.

En dimension i skalan är också i vilken utsträckning forskaren personligen är engagerad i resultaten av de utvecklingsarbeten, som bedrivs som en del av samverkan. I ena ändan av skalan deltar forskaren inte alls i de utvecklingsarbeten, som pedagogerna bedriver. I skalans andra ände har forskare och pedagoger lika stort intresse för utvecklingsarbetets resultat och forskaren deltar själv i utvecklingsarbetet. Gränserna mellan de olika formerna är flytande och själva indelningen blir därmed i viss mån mitt eget val. Det är dock ett sätt att försöka illustrera, på vilka grunder jag gjort mitt urval av fall, för att få en så stor spridning som möjligt ifråga om graden av samverkan. I de flesta fall av samverkan kombineras flera olika former, som exempelvis litteraturläsning, seminarier och forskares handledning av lärares egna utvecklingsarbeten.

Tabell 4:1 Olika grader av samverkan mellan forskare och pedagoger

Samverkansform	Kommentar
<p><i>Läsning av forskares arbeten</i></p> <p>Läsning av artiklar rapporter, avhandlingar och populärvetenskapliga skrifter av olika slag skrivna av forskare utgör egentligen ingen form av samverkan, men utgör ofta det första mötet för pedagoger med en viss forskare eller en viss typ av forskning. Därför har jag valt att här låta den ingå i sammanställningen över olika samverkansformer mellan forskare och pedagoger.</p>	<p>Ett nytt sätt att komma i kontakt med nyheter på forskningsområdet har under 2000-talet kommit via webben. Det finns idag många hemsidor, där lärare och skolledare kan ta del av aktuell skolforskning.</p>
<p><i>Föreläsningar och seminarier</i></p> <p>Forskares föreläsningar kan ses som den lägsta graden av samverkan. Denna typ av samverkan kan dock variera från att pedagoger deltar i föreläsningar, som forskaren själv valt innehåll i, till att forskare och pedagoger gemensamt planerar innehåll och former. Det kan också handla om enstaka föreläsningar eller om seminarier, som sträcker sig över flera år.</p>	<p>Både läsning av forskares arbeten och föreläsningar ingår i allmänhet även i övriga former för samverkan.</p>

(forts)

Tabell 4.1. Olika grader av samverkan mellan forskare och pedagoger (forts)

Samverkansform	Kommentar
<p><i>Forskare ger råd, stöd och/eller handledning i olika utvecklingsprojekt</i></p> <p>I allmänhet inleds insatsen med någon form av utbildning, som sedan fortsätter i form av handledning under den fortsatta processen. Här varvas pedagogers eget utvecklingsarbete med utbildningsinslag och handledning.</p>	<p>Här kan kurser i aktionslärande/aktionsforskning, där deltagarna under kursstiden bedriver egna utvecklingsarbeten som en del i själva utbildningen, ses som exempel.</p>
<p><i>Gemensamma nätverk</i></p> <p>Här ingår forskare och pedagoger på lika villkor. Det handlar om ett frivilligt deltagande och nätverket lever i allmänhet kvar så länge deltagarna upplever, att utbytet är större än insatsen för att vara med i nätverket.</p>	<p>Nätverkets fokus kan se mycket olika ut. Det kan exempelvis handla om ett gemensamt intresse för ett visst skolämne eller för vissa pedagogiska metoder eller för någon viss metod för skolutveckling. Det kan också handla om ett gemensamt intresse för utvecklingsfrågor mer generellt.</p>
<p><i>Gemensamma arbets- eller projektgrupper</i></p> <p>Forskare och pedagoger bildar gemensamt en grupp för att belysa eller åtgärda en fråga eller ett problem.</p>	<p>Här arbetar forskare och pedagoger sida vid sida med ett problem eller en frågeställning som man gemensamt valt att ägna sig åt, men forskaren intar en annan roll än pedagogerna i det gemensamma arbetet. Forskningscirkel kan ses som ett exempel på denna typ av arbetsgrupp.</p>
<p><i>Forskande partnerskap/aktionsforskning/ interaktiv forskning</i></p> <p>I dessa fall är forskaren direkt involverad i själva förändringsprocessen och utgör genom sina handlingar själv en aktiv del i att en förändringsprocess kommer till stånd. I allmänhet deltar forskaren både i planering, genomförande samt utvärdering av åtgärderna.</p>	<p>Forskare och pedagoger har här som mål att tillsammans skapa ny kunskap.</p>

I avhandlingens empiriska del redovisas alltså fyra olika fall av samverkan mellan forskare, lärare och skolledare. Det gemensamma syftet för dessa är att samverkan skall bidra till att öka lärares och skolledares kompetens, när det gäller att utveckla skolan.

I det första fallet utgörs mötesplatsen av en kurssituation, i form av kurser i aktionsforskning/aktionslärande, där forskare ger stöd i form av föreläsningar och handledning av lärarnas egna utvecklingsarbeten. I det andra fallet, som utgörs av en läraakademi, startade samverkan närmast som ett mellanting mellan ett nätverk och en studiecirkel kring ett gemensamt intresseområde och utvecklades så småningom till ett forskningsprojekt, där pedagoger och forskare gemensamt sökte efter kunskap. Den tredje formen av samverkan handlar om forskningscirkel. Den fjärde formen för samverkan handlar om ett projekt, där forskare och pedagoger möttes för att gemensamt utforska vad det är som gör, att vissa skolor är mer framgångsrika i sitt utvecklingsarbete än andra. De fyra fallen beskrivs nedan.

Kort beskrivning av de fyra fallen

- 1 Kurser i aktionslärande/aktionsforskning
- 2 En läraakademi
- 3 Forskningscirkel
- 4 Ett samverkansprojekt i form av ett forskande partnerskap

Fall 1 Kurser i aktionslärande/aktionsforskning. Här har jag valt att titta närmare på några kurser i aktionslärande/aktionsforskning under ledning av två olika forskare. I kurserna i aktionslärande har deltagarna främst utgjorts av lärare inom grundskola och gymnasieskola, medan kursen i aktionsforskning enbart omfattat förskollärare. Båda kurserna har gett deltagarna högskolepoäng efter genomförd kurs. En viktig del av kurserna har bestått i att deltagarna under kurstiden planerat, genomfört och dokumenterat ett utvecklingsarbete samt därefter muntligt redovisat detta. Andra viktiga inslag har utgjorts av litteraturstudier och reflektion i större och mindre grupper. I kursen i aktionsforskning, som egentligen bestått av en samverkan i flera steg, har även handledning i att handleda kollegor i deras eget utvecklingsarbete utgjort ett centralt inslag. När det gäller den sistnämnda kursen, ingår även fortsatta samarbetet mellan forskaren och tre av deltagarna i fallstudien.

Fall 2 En läraakademi. Eftersom relativt få idag känner till det på nationell nivå initierade projektet med läraakademier, har jag bilagt den utvärdering som Myndigheten för skolutveckling gjort av dessa. Se bilaga 3.

Själva fallet med lära­ka­de­min om­fat­tar i sig en sam­ver­kan, som under årens lopp förändrat form från ett nationellt initierat projekt till ett regelrätt forskningsprojekt med extern finansiering. När fallstudien påbörjades, avsåg jag från början enbart att studera den sam­ver­kan, som kom till stånd inom ramen för det nationella projektet. Även den fortsatta sam­ver­kan, sedan det nationella projektet avslutades, har jag i ett senare skede valt att ta med i fallstudien. Att just lära­ka­de­min togs med, berodde framför allt på att den, när urvalet gjordes 2003, utgjorde en ny och enligt mitt tycke intressant form för lära­res och skol­le­da­res kompetensutveckling kopplad till skol­ut­veckling.

Fall 3 Forskningscirk­lar. Fallstudien tar upp några olika former av forskningscirk­lar. När det gäller forskningscirk­lar inom skolans värld finns idag, som framgått av kapitel 2, ganska mycket forskning gjord. Här utnyttjas dels resultat från tidigare forskning, dels har ytterligare data samlats in utifrån avhandlingen­ens specifika frågor.

Fall 4 Forskande partnerskap. Det fjärde och sista exemplet på sam­ver­kan utgör ett exempel på, när en forskare tillsammans med pedag­o­ger försöker besvara en fråga, som båda parter är intresserade av att få svar på. I det här fallet gällde frågan, vad som gör att vissa skolor är mer framgångsrika i sitt utvecklingsarbete än andra. Det var också ett av mycket få exempel jag, när urvalet gjordes, kunde finna inom skolans område, där forskare och pedag­o­ger sam­ver­kat under ett projekts samtliga faser.

Datainsamlingen

Inledning

I fallstudier används ofta någon form av deltagande observation och forskaren följer själva fenomenet som studeras på nära håll. Här har, som tidigare framgått, flera av fallen redan varit avslutade eller på väg att avslutas, när datainsamlingen gjordes. Data har därför istället fått inhämtas via dokumentstudier samt via enkäter och/eller intervjuer med de berörda. Endast när det gäller lära­ka­de­min och forskningscirk­larna, har jag själv haft möjligheter att som observatör få delta i några olika möten.

Eftersom de frågor som ställts i intervjuer och enkäter har sin grund i en webbaserad enkät till lära­ka­de­miernas ledamöter, har jag valt att inledningsvis beskriva denna enkät. Denna enkät utgör också grund för den utvärdering av lära­ka­de­mierna, som Myndigheten för skol­ut­veckling gjort och som redovisas i bilaga 3.

Instrument för datainsamling

En webbaserad enkät

Ursprungligen hade jag för avsikt att använda alla de läraakademier som hade forskarmedverkan som ett av mina fall, men också att dra nytta av de övriga läraakademiernas erfarenheter. Det ursprungliga projektet med läraakademier omfattade 43 akademier med 10-15 deltagare i varje. Hade alla akademier bestått av femton personer, som var initiativtagarnas ursprungliga tanke och om samtliga besvarat enkäten skulle det maximala antalet möjliga svar ha varit 43 akademier x 15 personer = 645 personer. För att nå samtliga deltagare, såg jag en enkät som den enda möjligheten.

En webbaserad enkät avsedd för läraakademierna konstruerades och testades under våren 2004 både med hjälp av anställda på Arbetslivsinstitutet och med hjälp av en läraakademi, som jag redan visste hade en viss samverkan med forskare. Enkäten genomfördes under perioden november 2004 till februari 2005 efter en hel del omarbetningar och kompletteringar och nya test.

Enkäten skickades ut till samtliga 43 läraakademier. Totalt kom endast 121 personer att besvara enkäten. Bortfallet var alltså mycket stort. Exakt hur stort bortfallet var går inte att uppskatta, eftersom någon exakt siffra på antalet deltagare i de olika akademierna inte gick att få fram.

Av svaren framgick att någon närmare samverkan med forskare inte verkade ha etablerats i läraakademierna. Initiativtagarnas ambition om en nära kontakt med forskare och forskning tycktes för flertalet akademier ha förblivit en vision. Enda undantaget tycktes vid denna tidpunkt den läraakademi, som jag redan hade kontakt med, utgöra. Mot denna bakgrund beslutade jag mig för att begränsa fallstudien till denna enda läraakademi.

Även om det inte gick att dra några mer generella slutsatser utifrån enkätsvaren, utgjorde enkäten ändå ett test på själva frågorna och hur dessa tycktes ha tolkats av svaren att döma. Frågorna i enkäten fick sedan utgöra grunden dels för den intervjuguide, som används vid flertalet intervjuer i anslutning till fallstudierna, dels för den e-postenkät, som skickades ut i fallet med det forskande partnerskapet.

Intervjuer

Jag har i huvudsak använt mig av samma intervjuguide vid alla intervjuer. Intervjufrågorna har omfattat tre huvudområden. Det första huvudområdet har gällt synen på skolutveckling och på samverkan mellan forskare och pedagoger rent allmänt, varför forskare och pedagoger över huvud taget skall samverka och vilka förutsättningar som i så fall behöver vara uppfyllda för att samverkan skall vara värdefull för båda parter och bidra till ett lärande. Det andra huvudområdet har gällt den konkreta samverkansprocessen och förutsättningarna för denna. Det tredje och avslutande

området gällde de lärdomar, som samverkan medfört och hur en ideal form för samverkan, skulle kunna se ut. Intervjuguiden återfinns i bilaga 1.

Sammanlagt har åtta forskare intervjuats. Därutöver har samtal utan att intervjuguiden använts förts med ytterligare fyra forskare utifrån deras erfarenhet av någon av de olika samarbetsformerna. Tjugoen lärare och skolledare som varit direkt berörda i något av de fyra fallen har intervjuats. I fallet med aktionslärande har två av intervjuerna genomförts som telefonintervjuer. Två av forskarna och två av pedagogerna har intervjuats vid två tillfällen, huvudsakligen i syfte att komplettera, förtydliga och fördjupa vad som framkommit vid den första intervjun. Därutöver har intervjuer genomförts med några personer som varken tillhört kategorin forskare eller praktiskt verksamma pedagoger. Dessa intervjuer har med några undantag spelats in men bara transkriberats i relevanta delar, då de mer haft karaktären av samtal för att få fakta eller förtydliganden i några av fallen. De två telefonintervjuerna har inte spelats in.

De två initiativtagarna till läraakademierna, före chefen för Skolverket, Mats Ekholm och Lärarförbundets ombudsman Håkan Carlsson, har intervjuats om bakgrunden till och syftet med läraakademierna. Dessa två intervjuer har inte spelats in.

Eftersom intervjuerna haft samtalskaraktär har både ordningen mellan frågorna, liksom frågornas exakta formulering varierat vid intervjuerna. Frågorna har också i viss mån anpassats efter den form för samverkan, som intervjuerna gällt och om intervjun gällt en forskare eller en pedagog. När det gällt själva formerna för samverkan, har det ofta räckt att få en bild av hur samverkan utformats genom att ta del av olika typer av skriftlig information och ställa kompletterande frågor till de första intervjupersonerna i de olika fallen.

Intervjuerna har varit av mycket varierande längd. Detta har främst berott på, att vissa intervjupersoner haft mycket begränsad personlig erfarenhet av samverkan. Vissa av de pedagoger jag intervjuat visade sig bara ha träffat den eller de deltagande forskarna vid något enstaka möte, vilket gjorde vissa frågor svåra eller ibland omöjliga att besvara utifrån denna begränsade erfarenhet av samverkan. Med dessa undantag, där intervjuerna blivit ganska korta, har intervjuerna i allmänhet varierat i längd mellan en och två timmar. I fallet med läraakademierna, där många av pedagogerna bara haft en mycket yttlig kontakt med forskarna vid tidpunkten för intervjuerna, har fyra av pedagogerna efter ytterligare två års erfarenhet av samverkan med forskare varit vänliga nog, att via datorn än en gång besvara intervjuguidens frågor utifrån sin nu betydligt större erfarenhet av samverkan.

Intervjuerna spelades med intervjupersonernas godkännande in med hjälp av en MP3-spelare. Flertalet intervjuer har helt eller delvis även transkriberats till pappersform. Under intervjuerna ställde jag ganska ofta uppföljningsfrågor, både för att få bekräftelse på att jag uppfattat svaren

rätt och för att i andra fall få förtydliganden av tidigare svar. Till exempel bad jag ibland intervjupersonen om konkreta exempel.

I de fall intervjupersonernas svar citeras har en del omtagningar och utfyllnadsord som är vanliga i talspråk tagits bort. Inga ändringar som kunnat påverka innehållet i vad intervjupersonen sagt har däremot gjorts. Eftersom två av intervjupersonerna har utländsk bakgrund och detta ibland framgår av satsbyggnaden i deras uttalanden, har i några fall ordföljden ”försvenskats” för att undvika att det alltför enkelt skall gå att identifiera vem av intervjupersonerna, som gjort de olika uttalandena. Inte heller här handlar det om ändringar, som påverkar själva sakfrågan i uttalandet.

Ibland har det varit en fördel och ibland en nackdel vid intervjuerna att jag själv har en lång erfarenhet från skolans område. En nackdel har varit, att det ibland varit alltför lätt att komma in på stickspår och exempelvis börja jämföra erfarenheter med den som intervjuats. Detta märkte jag, när jag skrivit ut ett antal av de inledande intervjuerna och läste igenom dessa. Förhoppningsvis har dock detta inte i alltför hög grad påverkat de svar jag fått. Det har nog snarare handlat om att intervjuerna blivit längre, genom att vi även kommit in på andra ämnesområden, än de som intervjuformuläret omfattade.

Kvale (1997) använder sig av två metaforer som speglar synen på hur kunskap bildas med hjälp av intervjuer. Den ena är malmlätaren som betraktar kunskapen som given. Kunskapen är som en begravnad metall i informantens inre, som forskaren gräver fram med sina frågor. Den andra metaforen är forskaren som en resenär som vandrar genom ett landskap, där samtal inleds med de personer, som forskaren träffar på. Kunskapen betraktas som något som skapas genom att forskaren vandrar tillsammans med informanten i landskapet. Jag upplever att jag ibland varit en malmlätare och ibland en medresenär. Ibland har det ju, som framgått ovan, visat sig att de pedagoger jag samtalat med inte har träffat forskaren mer än någon enstaka gång och att forskaren då kanske i huvudsak bara presenterat sig själv och sin organisation. Den typen av intervjuer har mer känts som malmlätarintervjuer, medan i de fall personen själv deltagit i ett mer konkret samarbete, har intervjuerna mer haft karaktären av en gemensam resa. Det sistnämnda gäller också samtliga intervjuer, som genomförts med forskare.

Det är tyvärr först när bearbetning och analys av intervjusvar pågår, som det går att se vilka frågor och framför allt följdfrågor, som borde ha ställts men som aldrig blev ställda. I efterhand kan jag tycka att jag vid en del intervjuer borde ha kunnat gå betydligt djupare i vissa frågor och detta tar jag med mig som en lärdom inför framtida intervjuer.

Enkäter via e-post

Deltagarna i en av kurserna i aktionslärande, som redovisas i fall 1, fick efter avslutad kurs en enkät via e-post. Eftersom denna enkät även utgjorde

en del av Arbetslivsinstitutets utvärdering av projektet Attraktiv skola, innehöll den även en del frågor utan relevans för själva avhandlingen. Denna enkät förmedlades till kursdeltagarna via den kursansvarige i kommunen. Här blev dock svarsfrekvensen så låg, att endast svaren på de öppna frågorna har varit möjliga att använda i fallstudien. Trots påminnelse besvarades enkäten endast av sju av de tjugo personer, som deltagit i den första kursen och som fortfarande var anställda i kommunen.

Ett skäl till det stora bortfallet var sannolikt, att många redan tyckt sig besvara liknande frågor i samband med kursutvärderingen. Att en sådan genomförts kände jag tyvärr inte till, när enkäten skickades ut. Ett annat skäl kan ha varit att enkäten upplevdes som alltför omfattande. Ytterligare ett skäl kan ha varit ovana att bevara enkäter via e-post. Just denna grupp var dock enligt min bedömning vana att kommunicera via datorn, eftersom lösandet av kursuppgifterna krävt kommunikation via datorn med handledare och forskare. De borde därför inte ha haft svårt att besvara en enkät via e-post. Nu valde jag istället att använda den kursutvärdering, som var gjord som ett underlag i studien.

En e-postenkät har, som framgått ovan, även använts i samband med datainsamlingen i det sista fallet med forskande partnerskap. Denna enkät, som kan sägas vara en kortversion av den inledningsvis nämnda webb-baserade enkäten, återfinns i bilaga 2. Enkäten skickades i november 2005 ut till samtliga 56 så kallade medforskare via e-post. Totalt svarade efter två påminnelser 26 personer på enkäten. Av de ursprungliga medforskarna hade ett antal på de berörda skolorna slutat, bytt skola eller var tjänstlediga och kunde av dessa skäl inte nås av enkäten. Ytterligare ett antal valde av olika skäl att inte besvara enkäten. Några av dessa hörde dock av sig och uppgav bland annat bristande tid, som skäl att de inte svarade. Resultaten av denna enkät redovisas i kapitel 8.

Processbeskrivningar

Endast i fallet med läraakademin har en mer omfattande processbeskrivning kunnat genomföras. Föreståndaren i läraakademin ombads på ett tidigt stadium att dokumentera akademins arbetsprocess i dagboksform med speciell tonvikt lagd på de delar av processen, som berört samverkan med forskare. Föreståndaren har även dokumenterat de problem och hinder som dykt upp under processens gång. De två första åren är dokumenterade i efterhand ur minnet, men sedan slutet av år 2003 fördes mer systematiska kronologiska minnesanteckningar. Dessa har tillsammans med enkätsvar och intervjuer gett mig en bra bild av forskarnas medverkan i läraakademin.

I fallet med forskande partnerskap finns en skriftlig dokumentation i form av en slutrapport, som även delvis ger en bild av den process, som ägt rum i projektet. Viss information om processen i samverkan mellan forskare och pedagoger har även framkommit vid intervjuerna. I vissa fall

hade det dock gått så lång tid, att intervjupersonernas minnesbilder börjat blekna, när det gällde själva processen i samverkan.

Dokument- och litteraturstudier

Dokument- och litteraturstudier har utgjort en stor del av avhandlingsarbetet. I syfte att få kunskap om hur den nationella nivån i form av regering, riksdag, departement, Skolverket, Myndigheten för skolutveckling och de centrala fackliga organisationerna sett och ser på samverkan mellan forskare och pedagoger har förutom SOU-utredningar, propositioner och olika typer av rapporter och artiklar studerats.

Böcker, rapporter och artiklar som de intervjuade forskarna skrivit av relevans för avhandlingsämnet, har använts som kompletterande underlag till intervjuerna. Även dokumentation som producerats i anslutning till eller som ett resultat av mötena mellan de berörda forskarna och pedagogerna har ingått i underlaget för avhandlingen. I fallet med kurserna i aktionslärande/aktionsforskning har olika typer av utvärderingar gjorda av kursledningen och externa utvärderare utgjort viktiga underlag.

Datainsamlingen i de olika fallstudierna

Nedan redovisas hur datainsamlingen gått till i de respektive fallstudierna. Detta avsnitt blir därför delvis en upprepning av föregående avsnitt och är i första hand avsett för den läsare, som vill ha en mer detaljerad redovisning för hur datainsamlingen gått till i de enskilda fallen.

Kurser i aktionslärande/aktionsforskning

En del av underlaget när det gäller kurserna i aktionslärande utgörs av material, som jag tagit del av under de drygt fem år, som jag, som utvärderare följde projektet Attraktiv skola. De två kurserna i aktionslärande utgjorde där ett exempel på samverkan mellan skola och högskola. Jag har i denna fallstudie, som framgått ovan, även utnyttjat data som andra samlat in, som exempelvis kursutvärderingar. Detta material har jag sedan, som tidigare framgått, kompletterat med bland annat en egen enkät till deltagarna i den första kursen i aktionslärande. Jag har även genomfört kortare intervjuer med fem av deltagarna i kurserna i aktionslärande, efter det att kurserna avslutats. En sjätte deltagare valde istället av tidsskäl att besvara intervjufrågorna skriftligt via e-posten. Tre av dessa intervjuer genomfördes på sedvanligt sätt. De övriga två genomfördes som telefonintervjuer. Dessa intervjuer har inte spelats in på band och har endast dokumenterats i form av minnesanteckningar under och efter intervjuerna.

Den andra typen av kurser i aktionsforskning har genomförts inom ramen för projektet Q i förskolan. Q står här för kvalitetsutveckling. Den

forskare som hållit i kurserna och fungerat som handledare har intervjuats vid två tillfällen, dels i februari 2007, dels i mars 2007. Den senare intervjun, som utgjorde en komplettering och fördjupning av den första intervjun, genomfördes i samband med en uppföljningskonferens av projektet Q i förskolan, som jag fick möjlighet att delta i som observatör.

Vid konferensen redovisade deltagarna bland annat vad som hänt på hemmaplan sedan projektet Q i förskolan avslutats. Även erfarenheterna från denna konferens ingår i resultatredovisningen.

Intervjuer genomfördes sedan i april 2007 med tre av de förskollärare som deltagit i projektet och som också deltog i uppföljningskonferensen. De intervjuade förskollärarna var från två olika förskolor i samma kommun. Att just dessa tre valdes ut för intervju berodde på, att de var de förskollärare i gruppen, som haft det längsta och närmaste samarbetet med den aktuella forskaren. De tre hade efter att det på nationell nivå initierade projektet Q i förskolan formellt avslutats fortsatt samarbetet med den aktuella forskaren dels i form av fortsatt handledning, dels genom att de senare gick även en kurs i skolutveckling på tio poäng under forskarens ledning. De tre förskollärarna har också skriftligt redovisat sina erfarenheter av att själva arbeta som handledare för aktionsforskningsprojekt i ett gemensamt examensarbete våren 2007 till den ovan nämnda kursen i skolutveckling. Även detta material har använts som underlag. Här har de tre förskollärarna bland annat redovisat och reflekterat över sitt samarbete med forskaren och hur detta påverkat dem själva och förskolornas utvecklingsarbete.

Även kursutvärderingar och den utvärdering av projektet Q i förskolan, som Karlstad universitet genomfört, har använts som underlag. De berörda forskarnas olika rapporter och artiklar rörande aktionsforskning, handledning och skolutveckling har därutöver utgjort viktiga datakällor.

Det har funnits betydligt mer underlag av relevans för forskningsfrågorna, när det gäller kurserna i aktionsforskning än från kurserna i aktionslärande. I själva fallbeskrivningen finns därför en viss obalans i beskrivningen, framför allt när det gäller direkta citat från deltagare och forskare. Dessa är i huvudsak hämtade från kurserna i aktionsforskning. Det handlar dock inte om att i avhandlingen göra någon jämförelse mellan de två kurstyperna, utan de ses båda som exempel på en och samma form av samverkan mellan pedagoger och forskare.

Lärakademin

Tankarna bakom läraakademierna och underlag för beskrivningar av dessa har, som tidigare framgått, inhämtats genom intervjuer med de båda initiativtagarna till läraakademierna, Mats Ekholm, och Håkan Carlsson.

När det gäller den läraakademi, som jag studerat i avhandlingen, har jag kunnat följa arbetet sedan hösten 2003. Läraakademin fungerade under de

första åren i huvudsak som ett successivt utvidgat nätverk av personer, som varit intresserade av en gemensam fråga. Ett problem i samband med datainsamlingen har därför varit, att det varit lite oklart vilka personer, som egentligen tillhört akademien, liksom forskarnas roll i akademien. När det gäller forskarna, så har framför allt akademiföreståndaren upplevt dem som tillhöriga, medan de själva, vilket framkom vid intervjuerna, inledningsvis mer betraktat sig som adjungerade medlemmar, som enbart kom vid vissa tillfällen. Deras närvaro var de första åren mycket sporadisk och det är framför allt sedan det nationella projektet med läraakademier avslutats och forskningsmedel för ytterligare tre år beviljats, som ett konkret gemensamt arbete inleddes.

När jag skulle göra mina intervjuer, valde jag att intervjua de sex personer som varit med ända från starten samt de tre forskare, som varit mest engagerade i läraakademins arbete. Också en pedagog som tillkommit senare intervjuades, eftersom det fanns ett tidsmässigt utrymme att genomföra intervjun. Tre av de intervjuade tillhörde samma rektorsområde och en var lärare i en annan kommun. En av de intervjuade pedagogerna hade nyligen lämnat sin lärartjänst för en tjänst på lärarutbildningen. En annan av de intervjuade var vid intervjutillfället doktorand inom pedagogikämnet men hade också en lång lärarerfarenhet. Akademiföreståndaren har intervjuats i flera omgångar.

Totalt har tio personer intervjuats. Intervjuerna har varat mellan en och en och en halv timme. Intervjuerna har genomförts i tre omgångar. Den första omgången genomfördes i slutet av april 2005. Då intervjuades tre pedagoger samt akademiföreståndaren. Den andra omgången genomfördes i slutet av juni 2005. Då intervjuades en skolledare, akademiföreståndaren, en doktorand och en lärarutbildare. De båda sistnämnda var anställda på samma högskola. Intervjuerna med de tre forskarna genomfördes i oktober 2005. Även denna gång intervjuades akademiföreståndaren. Akademiföreståndaren har också löpande delat med sig av olika typer av dokumentation från läraakademien bland annat i form av processbeskrivningar i kronologisk form.

I december 2006 deltog jag som observatör vid ett möte med samtliga berörda pedagoger i det forskningsprojekt, som läraakademien då övergått i. Pedagogerna hade då medverkat i projektet under en termin. Inför detta möte hade alla de personer som blivit intervjuade under 2005 fått möjligheter att läsa det då föreliggande utkastet till fallbeskrivning. Detta utkast diskuterades sedan i två mindre grupper, så att alla fick möjligheter att framföra sina synpunkter. De synpunkter som framkom har beaktats i den slutliga version, som återfinns i avhandlingen.

Under senhösten 2007 var, som tidigare framgått, också fyra av de tidigare intervjuade pedagogerna vänliga nog, att utifrån sina nu betydligt större erfarenheter av att samverka med forskare, skriftligt besvara de tidigare intervjufrågorna. Även dessa svar har beaktats i fallstudien. Även

två av de berörda forskarna har under våren 2008 läst och lämnat kommentarer till själva fallbeskrivningen. Även de två forskarnas synpunkter har beaktats i den slutliga versionen av fallbeskrivningen.

Forskningscirkelarna

En av de forskare som intervjuats, liksom några av deltagarna i hans forskningscirkel har i olika former dokumenterat sina erfarenheter av att arbeta i forskningscirkelform. Dokumentationen och de två intervjuerna med forskaren ifråga har utgjort ett viktigt underlag för detta fall. Jag har även som observatör deltagit i två träffar i en forskningscirkel och i en träff med en annan forskningscirkel. Båda dessa forskningscirkel leddes av ovan nämnde forskare.

I denna fallstudie har jag stött på stora praktiska problem att få till stånd de önskade intervjuerna med deltagande pedagoger. Pedagogernas arbets-situation och en långtidssjukskrivning utgjorde några av dessa hinder. Hösten 2005 fick jag möjlighet att intervjua en av de deltagande högskolelärarna i en forskningscirkel. I en annan cirkel har två av deltagarna ställt upp för intervjuer. Dessa två intervjuer genomfördes i september 2006.

Ytterligare en forskare som arbetat med några olika forskningscirkel har intervjuats. Även befintlig dokumentation av arbetet i denna forskares cirkel har använts som underlag för fallstudien. Ett av skälen att jag valde att intervjua den sistnämnda forskaren var bland annat, att denne intresserat sig för frågan om maktfördelningen mellan forskare och pedagoger, som under avhandlingsarbetet blev en fråga som alltmer kom att intressera mig.

När det gäller den sistnämnda forskarens cirkel, har jag inte själv intervjuat några av de berörda pedagogerna. Synpunkter från dessa finns dock väl dokumenterade i olika rapporter och skrifter, som jag också använt som underlag. Utöver intervjuerna och de egna observationerna har alltså även i detta fall såväl forskarnas, som olika deltagares dokumentation utgjort underlag.

Det forskande partnerskapet

Det var forskaren själv, som på min fråga om vilket av hans olika samarbeten med pedagoger som skulle kunna vara mest relevant i förhållande till avhandlingens syfte att studera, föreslog det här redovisade projektet. En nästan två timmar lång intervju med forskaren genomfördes i november 2005. Även forskarens egen dokumentation av projektet har med dennes samtycke använts som underlag. Också en av hans medarbetare intervjuades vid detta tillfälle, bland annat rörande vissa av de verktyg, som använts i projektet, men även ifråga om den egna rollen i projektet. Den

person som fungerat som projektledare intervjuades också under hösten 2005.

Jag fick också både av forskaren och projektledaren synpunkter och förslag till kompletteringar och förändringar på den enkät, jag sedan skickade ut till de övriga deltagarna i projektet. Enkäten skickades ut till de 56 medforskarna i november 2005.

För att komplettera informationen från enkäten intervjuades sommaren 2006 medforskare på en av de sex berörda skolorna. Av de fem medforskarna på denna skola fick jag tillfälle att intervjuas fyra. Två av de fyra ville intervjuas tillsammans, medan de två övriga intervjuades var för sig. Den femte medforskaren var vid intervjutillfället sjukskriven och kunde därför inte intervjuas.

Bearbetning, analys och tolkning

En parallell och tidskrävande process

Bearbetning, analys och tolkning har pågått parallellt med datainsamlingen. Eftersom det handlar om flera olika fall, har datainsamlingen ifråga om ett fall ofta skett parallellt med att data från ett annat fall bearbetats och analyserats. Som ett första led i bearbetningen upprättades beskrivningar av hur samverkan sett ut i de olika fallen. Dessa beskrivningar har sedan på olika sätt stämts av med berörda deltagare. Upprättandet och avstämningen av de olika beskrivningarna visade sig vara ganska tidskrävande processer.

Enkäterna

En statistisk analys av enkätsvaren från den webbaserade enkäten har genomförts av Myndigheten för skolutveckling med hjälp av statistikprogrammet SPSS. När det gäller denna enkät gjorde det stora bortfallet att materialet blev svårt att tolka och i avhandlingen har som framgått ovan endast svaren på några av de öppna frågorna använts. Många av de svarande hade tagit sig tid och skrivit ganska omfattande svar. Resultatet av den bearbetning och analys som Myndigheten för Skolutveckling gjort, utgör underlag för den rapport, som redovisas i bilaga 3.

Svaren på de olika e-postenkäterna har sammanställts per fråga och först analyserats fall för fall tillsammans med svaren för intervjuerna och övrigt underlag som funnits i det aktuella fallet. Därefter har svaren från de olika fallen jämförts med varandra. Resultaten av denna jämförelse redovisas i kapitel 9.

Intervjuerna

Svaren på intervjuerna har sammanställts fallvis utifrån de olika frågeområdena i intervjuguiden. Intervjusvaren har som framgått ovan först

analyserats fallvis tillsammans med enkätsvar och övrig dokumentation, varefter en jämförelse gjorts mellan de fyra fallen.

Analysarbetet

I analysen har jag utgått från forskningsfrågorna och beaktat insamlade data utifrån de teoretiska utgångspunkterna i kapitel 3 i syfte att öka min förståelse för vad som sker, när forskare och pedagoger i olika former samverkar kring skolutveckling. Jag har i min analys även försökt se på samverkan dels ur forskarens perspektiv och dels ur pedagogernas perspektiv. Jag har bland annat tittat på vilka roller som forskare respektive pedagoger verkar ha intagit i de olika formerna av samverkan. Jag har även försökt analysera likheter och skillnader, när det gäller samverkan och förutsättningarna för denna mellan de fyra samverkansformerna. Resultaten har därefter jämförts med de resultat som tidigare forskning visat.

Redovisning

De fyra fallstudierna redovisas först var och en för sig i kapitlen fem till och med åtta. Diskussion och slutsatser återfinns i de två avslutande kapitlen 9 och 10. I kapitel 9 görs en jämförelse mellan de fyra olika formerna för samverkan med utgångspunkt från en del av intervjuguidens frågor. I kapitel 10 förs sedan en mer generell diskussion bland annat utifrån tidigare forskning och de i kapitel 3 redovisade teoretiska utgångspunkterna. I detta kapitel är det lärandet och den kompetens som samverkan tycks ha resulterat i som står i fokus. Här tas även upp några frågor, som dykt upp i samband med de olika fallstudierna. Dessa frågor har alltså inte alltid koppling till intervjuguidens frågor, utan kan ha väckts på annat sätt, till exempel genom att någon av intervjupersonerna tagit upp en fråga, som jag sedan följt upp i efterföljande intervjuer med andra deltagare. Det har framför allt handlat om frågor eller svar, som för mig öppnat nya perspektiv på samverkan.

Reliabilitet och validitet

När det gäller enkät- och intervjufrågornas reliabilitet har jag använt mig av den klassiska metoden att låta utomstående granska frågorna. Granskningen har gjorts både av pedagoger och av forskare. Min handledare och några forskarkollegor till honom lade ner ett stort arbete på granskningen av enkätfrågorna till den webbaserade enkäten och kom med många värdefulla synpunkter. Enkäten prövades också på en av lära­kade­mierna, innan den skickades ut till samtliga lära­kade­mier. De sålunda utprovade enkätfrågorna utgjorde sedan en viktig grund för intervjufrågorna och för enkätfrågorna i fallstudien om forskande partnerskap. Jag har vid intervjuerna

haft möjligheter att ställa följdfrågor och få förtydliganden, när jag varit osäker om svarets innebörd. Däremot har svaren på en del enkätfrågor varit svåra att tolka innebörden av. En bidragande orsak till detta är att följdfrågorna i enkäten många gånger inte besvarats.

I alla definitioner av validitet har begreppet med någon form av sanning att göra. Valideringen kan ses som ett vetenskapligt förhållningssätt, där man under hela forskningsprocessen värderar, ifrågasätter, kontrollerar och prövar slutsatser och tolkningar. Det handlar om en kvalitetskontroll som genomförs under kunskapsproduktionens samtliga stadier (Kvale, 1997).

Inspelningarna av intervjuerna och utskrifterna av dessa har varit ett sätt att öka validiteten vid bearbetning och tolkning. Det har hela tiden varit möjligt att gå tillbaka till den ursprungliga intervjun för att kunna höra både exakt vad som sades och hur det sades. Samtidigt har utskrifterna inneburit att det gått snabbt att gå tillbaka till de olika utsagorna och att kunna jämföra olika utsagor med varandra.

Vid de intervjuer, där jag endast fört anteckningar, tycks det ibland vara så, att jag i första hand noterade sådant, som jag själv fann viktigt just då. Det är dessutom alltid svårt att hinna med både att fråga och att samtidigt anteckna svaren. Det märks framför allt när det gäller dokumentationen av telefonintervjuerna. Inga svar från dessa intervjuer har använts som citat i avhandlingen.

Det är också lätt att vid analysen övertolka vissa yttranden. Särskilt om dessa stämmer väl med egna uppfattningar och tankar. Jag har därför, när diskussionskapiteln var skrivna, än en gång lyssnat och läst igenom mina intervjuer för att efterhand försöka kontrollera, om jag har belägg för de tolkningar jag gjort och de slutsatser jag dragit.

Även när frågor i intervjuer och enkäter ställs i ett för intervjuaren och den svarande gemensamt språk, kan intervjuaren lägga en innebörd i orden, som inte nödvändigtvis behöver vara densamma, som den innebörd den svarande lägger i samma ord. Ett exempel på detta visade sig exempelvis ordet forskare vara. När jag sökte efter exempel på samverkan med forskare, visade det sig, att många lärare och skolledare betraktade alla som kom från högskolan som forskare. I flera av de fall där man sade sig samverka med forskare, visade det sig, att den de kallat forskare var någon lärarutbildare från lärarhögskolan eller någon student från högskolan, som höll på med ett uppsatsarbete. Inte heller gjordes någon åtskillnad mellan doktorander och erfarna forskare.

Samma problem visade sig också finnas med begreppet skolutveckling. Även ifråga om detta begrepp visade det sig att olika personer gav begreppet olika innebörder. För att undvika problem i samband med tolkningen av intervjusvaren infördes därför en fråga i intervjuguiden, där intervjupersonen ombads definiera, vad han eller hon lade i begreppet skolutveckling.

För att ytterligare försöka minska risken för tolkningsproblem lät jag även några pedagoger granska enkätfrågorna och pröva att besvara dessa tillsammans med mig, innan de olika enkäterna skickades ut. Att de verkligen tolkade frågorna på det sätt jag avsett, ger dock förfaringssättet ingen garanti för. De bekräftade dock att de förstod frågorna utan problem.

När en forskare sätter ord på sina upplevelser och observationer och gör tolkningar av sina data, kommer också alltid språket att kunna inverka på validiteten. När intervju- eller enkätsvar sätts in i ett nytt sammanhang vid analys och tolkning av resultaten, kan också innebörden av svaren komma att oavsiktligt förvanskas. Även om jag försökt vara uppmärksam på detta kvarstår problemet även i denna avhandling. Mitt sätt att hantera denna problematik har varit att låta de berörda forskarna samt någon eller några av de i det aktuella fallet intervjuade pedagogerna under våren 2008 granska den slutliga fallstudiebeskrivningen. Samtliga har bekräftat att de läst texten. Det har dock kommit ganska få förslag till förändringar, utan såväl forskare som pedagoger har genomgående uppgivit sig vara nöjda med beskrivningarna. De flesta förslagen till justeringar, gällde fakta-beskrivningen av det forskningsprojekt, som blev en fortsättning på lärakademien. Projektledaren i fallstudien med det forskande partnerskapet bidrog också med intressanta tankar kring alternativa sätt att tolka resultaten.

Till validitetsproblem som har samband med språket hör också problem med läs- och skrivsvårigheter hos de personer som skall svara på enkäter. Detta kan ju exempelvis vara ett skäl till, varför en del väljer att inte svara på en så omfattande enkät, som den webbaserade enkät jag skickade ut. Lärare, skolledare och forskare borde dock vara yrkeskategorier, där detta problem inte är så stort. Mer sannolika förklaringar till det stora bortfallet vid enkäterna var antagligen såväl tidsbrist som bristande datorvana. Något som bland annat de akademiföreståndare, som jag tillfrågade om tänkbara orsaker, trodde var de viktigaste skälen till bortfallet.

Cohen & Manion (1994, s. 233) tar, med hänvisning till Smith (1975), upp problemet med att den forskningsmetod man väljer avgör vilka resultat det är möjligt att få fram: "...research methods act as a filter through which the environment is selectively experienced, they are never atheoretical or neutral in representing the world of experience".

Det är dock inte bara forskningsmetoden som avgör graden av selektivitet. När jag har gjort min studie, har den begränsade tillgången på tid och pengar i hög grad varit avgörande för valet av metoder, men även för själva studiens omfattning. Om jag haft möjligheter tid och resurser att hinna med att intervju betydligt fler pedagoger och forskare med egen erfarenhet av samverkan, hade detta sannolikt kunnat bidra till en mer heltäckande bild. Enkäterna blev här ett medel att kunna nå fler pedagoger, än vad som varit möjligt med enbart intervjuer, men tillgänglig tid satte även här en snäv ram för hur många som kunde tillfrågas. Även enkäter kräver mycket tid i form av förberedelser, påminnelser, sammanställning,

bearbetning och analys. Samtidigt blir sannolikt fler perspektiv på samverkan synliga, om fler röster får tillfälle att göra sig hörda.

Bryman (1997, s. 95) pekar på, att det finns en benägenhet att man tillgriper ett anekdotiskt synsätt inom kvalitativ forskning, när det gäller användning av ”data” i relation till slutsatser eller förklaringar eller, som han själv uttrycker det: ”Begränsade utdrag från vardagliga samtal, korta citat från ostrukturerade intervjuer eller ett fåtal exempel på en viss aktivitet anförs som bevis på en åtskillnad eller för något annat av vikt”. Detta är uppenbart en risk, när man som jag har relativt få röster om de olika formerna av samverkan och som också gör, att resultaten och slutsatserna får tolkas med stor försiktighet. Jag har dock i de fall det varit möjligt gjort jämförelser med andra forskares resultat och jag har medvetet försökt att inte övertolka mina data. Läsaren uppmanas dock vara uppmärksam på just detta, att antalet röster i de olika studierna är ganska få, när resultaten presenteras.

Alvesson & Sköldbäck (1994, ss. 5 och 12) inför reflektionen som ett sätt att närma sig sanningen. De definierar reflektion som tolkning av tolkning och igångsättande av kritisk självprövning av egna tolkningar av empiriskt material. Enligt de båda författarna utgår en empirisk forskning präglad av reflektion från en skepsis mot oproblematiska avspeglingar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) avsnitt av denna verklighet kan ge viktiga underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, ger möjlighet till förståelse snarare än fastställer ”sanningar”. Reflektionen innebär, enligt Alvesson & Sköldbäck, att man som forskare tolkar sina egna tolkningar, perspektiverar sitt eget perspektiv, ställer sin egen auktoritet som uttolkare och författare i självkritisk belysning. Jag har försökt ha deras ord med mig på vägen men det är upp till andra att bedöma om jag lyckats leva upp till detta kritiska förhållningssätt till mina egna tolkningar, som de båda efterlyser.

Även Larsson (1994, s. 167) pekar på, att forskaren måste reflektera över sina resultat och hur dessa är beroende av forskarens perspektiv, roll och hur forskningsprocessen framskridit. Det handlar om att fundera över vad som ligger bakom att resultatet ser ut på ett visst sätt. Det fanns för mig anledning att fundera över, hur min egen bakgrund i skolans värld påverkat mitt sätt att formulera mina frågor och min tolkning och analys av de svar jag fått. Hade jag enbart haft en akademisk bakgrund eller om jag haft min praktiska erfarenhet enbart från andra områden än skolans område, hade sannolikt min undersökning sett annorlunda ut, andra frågor blivit ställda och resultaten skulle ha kunnat ha kommit att tolkas på ett annat sätt.

Avslutningsvis vill jag peka på ett problem som visade sig i den här studien, nämligen att det var svårt att få kännedom om var samverkan mellan forskare och pedagoger pågår. Risken är stor att jag missat

exempel, som kunde ha bidragit med nya och intressanta aspekter på grund av detta.

Generaliserbarhet

Larsson (1994) menar, att om forskning skall vara meningsfull, så måste det vara möjligt att dra slutsatser om andra fall än de vi för tillfället studerar. Kvalitativa studier skulle, enligt Larsson, kunna möjliggöra generalisering i tre avseenden. Det första handlar om att maximera variationen, d.v.s. genom att utgå från ett flertal fallstudier som skiljer sig åt. Larsson menar att det räcker att välja ut ett fall ur respektive kategori för att få en allsidig belysning av ett fenomen. Svårigheten består här, enligt Larsson, i att veta att urvalet av fall verkligen speglar den teoretiska variation, som man avser att undersöka. Det är denna typ av generaliserbarhetstänkande, som delvis ligger bakom mitt val att studera olika fall av samverkan, för att se om det finns några gemensamma nämnare mellan fallen och som i så fall skulle kunna ligga till grund för någon form av mer generella uttalanden kring betydelsen för skolans pedagoger av att samverka med forskare, när det gäller skolans utvecklingsarbete.

Generaliserbarheten kan, enligt Larsson (a.a.) även utgå från kontextlikhet. Om kontexten i en studie undersöks, tydligt klargörs och analyseras, så kan man, menar han, överföra resultaten till andra liknande kontexter. Resonemanget förutsätter, påpekar han, dels att samma kontext determinerar ett fenomen, dels att ett visst fenomen inte kan framträda på olika sätt i samma kontext.

Den tredje möjligheten kallar Larsson (a.a.) generalisering genom igenkännande. Generaliserbarheten är då beroende på hur användarna av forskningsresultaten reagerar – om de känner igen sig eller inte. Som Larsson påpekar, blir problemet att generaliserbarheten blir okänd för forskaren, som inte vet var och för vem gestaltningen är användbar. En annan risk som han också pekar på är att beskrivningar som bekräftar presumtiva användares aktuella uppfattningar lättare accepteras.

Kvale (1997, s. 210) tar upp vad han kallar analytisk generalisering, som en möjlighet vid kvalitativa studier och menar med detta, att forskaren gör en väl överlagd bedömning, om i vilken utsträckning resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation. Den analytiska generaliseringen bygger på en analys av likheter och skillnader mellan de båda situationerna. Genom att specificera stödjande belägg och klarlägga argumenten kan forskaren göra det möjligt för läsaren att bedöma riktigheten i generaliseringsanspråket. Analytisk generalisering stämmer väl överens med det som Larsson kallar kontextlikhet. Kvale väcker också frågan om det är forskaren eller läsaren och användaren som svarar för bedömningen av generaliserbarheten.

Jag delar uppfattningen att forskning måste syfta till att skapa någon form av mer generell kunskap, som sträcker sig utöver ett enskilt fall. Detta är, som nämnts ovan, ett av skälen till att jag i min egen studie försökt välja fall, som åtminstone när jag gjorde urvalet för mig såg olika ut, för att bland annat se om det ändå fanns några likheter i det lärande som kommer till stånd vid mötet mellan forskare och pedagoger eller i de eventuella svårigheter som dyker upp på vägen.

Jag har också valt, att i de fall det varit möjligt av tid- och resursskäl, låta de som intervjuats få ta del av både av mina tolkningar av deras intervju svar och försök till generaliseringar och att komma med synpunkter på dessa. Har jag uppfattat det hela rätt? Delar de intervjuade de tolkningar jag gjort eller kan data tolkas även på andra sätt? Går det att göra de generaliseringar jag gjort? Med läraakademin gjordes en sådan avstämning i december 2006.

Samtliga forskare har via e-post fått möjligheter att läsa och komma med synpunkter på den fallstudie de själva lämnat underlag till. Även några av pedagogerna i de olika fallstudierna har fått denna möjlighet. Däremot har ingen av de berörda läst de två diskussionskapitlen. Detta hade sannolikt kanske varit den bästa testen av hållbarheten i min analys och mina slutsatser. Tiden har dock inte räckt till för att ge de berörda även denna möjlighet.

Etiska frågor

Den interaktiva forskningen och aktionsforskningen har väckt nytt liv i frågan om vad som är etiskt försvarbart i forskningssammanhang. När lärare skall forska på sina egna elever eller arbetskamrater blir de etiska frågorna i högsta grad aktuella.

Allmänt i forskningen gäller ju regeln att de som omfattas av en forskningsstudie skall ha gett ett ”informerat samtycke” till att delta och veta om sin rätt att när som helst kunna dra sig ur studien ifråga. Detta är en av de frågor som kan ställa lärare inför etiska dilemman, när de forskar på egna eller andras elever. Denna regel tycker jag dock att jag kunnat leva upp till under avhandlingsarbetet, som ju enbart berört vuxna.

Jag har inte haft praktiska möjligheter att ge mina informanter möjligheter att läsa igenom de utskrivna intervjuerna. Däremot har jag inhämtat berörda personers tillstånd i de fall jag använt mig av direkta citat och personen ifråga på något sätt skulle kunna identifieras genom citaten. Samtliga forskare och många av pedagogerna har, som framgått tidigare, även beretts möjligheter att läsa utkastet till fallbeskrivningar.

Ser man till svarsfrekvenserna på den webbaserade enkäten och e-post-enkäten, har många utnyttjat sin rätt att inte delta. När det gäller intervjuerna har däremot samtliga tillfrågade ställt upp och låtit sig intervjuas.

Ingen har heller efter intervjuerna sagt, att de inte vill att jag skall använda mig av vad de sagt under intervjuerna. Däremot har jag inte ställt frågan explicit till intervjupersonerna efter intervjuerna, utom på så sätt att jag frågat om jag kan citera deras uttalanden, om jag anonymiserar dessa. Här uppstod ett problem när det gällde forskarna. Eftersom jag även refererar till de böcker och artiklar de skrivit, blev det omöjligt att helt anonymisera dem. Att så långt som möjligt ändå kunna skydda forskarnas identitet blev därmed den etiskt svåraste frågan att lösa.

Redovisning av resultat och diskussion

I de följande fyra kapitlen, kapitel fem till och med åtta, redovisas de olika fallen i varsitt kapitel. Efter dessa fyra kapitel följer sedan en jämförelse mellan de fyra fallen, där bland annat likheter och skillnader lyfts fram och diskuteras. Redovisningen är delvis uppbyggd utifrån frågeställningarna i intervjuguiden samt från samverkans kronologiska form.

De fyra fallen är för att underlätta för läsaren redovisade enligt samma grundläggande struktur. Samma struktur återkommer sedan i jämförelsen mellan de fyra fallen i kapitel 9. Eftersom fallen skiljer sig åt förekommer i vissa fallbeskrivningar dock fler rubriker på grund av fallens karaktär. Samtliga fallbeskrivningar inleds med en beskrivning av själva fallet. I fallbeskrivningen redovisas dels de yttre ramarna för samverkan, hur och av vem initiativet till samverkan tagits, vem som finansierat samverkan, de berörda forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan med praktiker och deras tidigare erfarenheter av sådan samverkan. Här redovisas även vad den aktuella formen för samverkan inneburit och hur den konkret gestaltat sig. Därefter redovisas samverkan ur ett lärandeperspektiv. Avslutningsvis redovisas de förutsättningar, som forskare och pedagoger anser krävs för en samverkan skall vara meningsfull och leda till ett lärande och de hinder de upplever kan finnas för en sådan samverkan.

Kapitel 5. Fall 1 – Kurser i aktionslärande/aktionsforskning

Fallbeskrivning

Bakgrund, initiativ, syfte och finansiering

Det handlar i detta fall dels om kurser i aktionsforskning, som en av forskarna föredrar att benämna sina kurser, dels om kurser i aktionslärande, som är den benämning som det norska kursansvariga universitetet använder. Kurserna i aktionslärande har framför allt haft lärare inom grund- och gymnasieskolan som deltagare. Kursen i aktionsforskning är en kurs för förskollärare inom ramen för projektet Q i förskolan³³. När det gäller denna sistnämnda kurs, ingår i fallbeskrivningen även den fortsatta kontakten mellan forskaren och tre av de deltagande förskollärarna. Innehållet i och uppläggningsen av kurserna är, trots de olika benämningarna, mycket likartat, även om kurslängden skiljer sig åt.

Den norske forskaren Tom Tiller (1999a), använder begreppet aktionsforskning enbart för den forskning, som forskarutbildade svarar för och kallar istället den forskning, som lärare och skolledare bedriver, antingen under forskares handledning eller efter utbildningen på egen hand, för aktionslärande, en benämning som alltså anammats av det norska universitetet.

Den forskning som kursdeltagarna i de aktuella kurserna bedrivit hamnar med Tillers definition under begreppet aktionslärande, eftersom forskarna inte är aktiva i själva aktionen och heller inte bedriver någon forskning på de aktioner lärarna genomför. Den forskare, som ansvarat för kurserna i Q i förskolan, gör inte motsvarande åtskillnad, när det är lärare som själva utför ”forskningen” och när det är forskare som medverkar i själva forskningen. För båda ansatserna används begreppet aktionsforskning.

De lärare som gått kurser i aktionsforskning eller aktionslärande verkar genomgående själva använda begreppet aktionsforskning, när de talar om sin ”forskning” i den egna praktiken. Istället för att tala om att de bedriver

³³ Q står här för kvalitetsutveckling. Bakgrunden till projektet återfinns i regeringens proposition 2004/05:11 Kvalitet i förskolan, där det ställdes krav på kommunerna att upprätta kvalitetsredovisningar i förskoleverksamheten.

utvecklingsarbete, säger de alltså genomgående att de forskar. Begreppet aktionslärande för lärares egen forskning tycks däremot inte ha slagit igenom hos de lärare, som gått kurser under denna beteckning, utan även dessa tycks använda sig av begreppet aktionsforskning, när de talar om det utvecklingsarbete de själva bedriver. I fallbeskrivningen har jag valt att behålla både begreppet aktionslärande och begreppet aktionsforskning, utifrån att det är de begrepp forskarna själva använder.

Avsikten både med kurserna i aktionsforskning och i aktionslärande är, att de yrkesverksamma själva, genom att reflektera i och om sin praktik utifrån de förändringar de genomför i denna, också skall bidra till den egna professionens kunskapsutveckling och därigenom samtidigt öka sin egen yrkesprofessionalitet. Bakom satsningen på aktionsforskning inom skola och förskola finns också synsättet, att den mest effektiva skolutvecklingen är den som tar sin utgångspunkt i de yrkesverksammas egen praktik och i lärares och skolledares egna upplevda behov av att förändra och utveckla denna praktik.

Kurserna i aktionslärande

Initiativet till kurserna i aktionslärande togs år 2000 av en svensk kommun som kontaktade ett norskt universitet. De kände då redan till denna typ av kurser och de aktuella forskarna. Följande citat, som inleder en PM från kommunens Barn- och utbildningsförvaltning med anledning av kurserna, visar vilka förväntningar, som kommunen hade på samverkan med forskarna:

Att integrera forskning och utvecklingsarbete i skolans vardagsverksamhet är viktiga inslag i lärarnas kompetensutveckling och skolans kvalitetsutveckling. Mötet mellan lärare och forskare, mellan teori och praktik, erbjuder spännande möjligheter till lärande, skolutveckling och kvalitetshöjning, något som på sikt kan leda till nya utvecklings- och karriärvägar för lärare.

Att låta lärare forska i sin egen praktik tillsammans med forskare är ett nytänkande inom skolutvecklingen och samtidigt en väg att fokusera på den pedagogiska forskningens betydelse. Den praktiktäna forskningen är vidare ett sätt att göra läraryrket roligare och mera attraktivt.

(Internt PM från Barn- och ungdomsförvaltningen i kommun x)

Citatet ger en bild av vilka effekter kommunen förväntade sig av sin satsning. Det visar också, vad man trodde att lärare skulle kunna få ut av att delta i kursen. Aktionslärande som metod förväntades leda både till en kompetensutveckling och en kvalitetshöjning, främst genom den koppling till teorin av lärarnas praktik, som forskarna förväntades bidra med. Lite längre fram i samma promemoria betonas reflektionens betydelse:

Ett viktigt redskap i utbildningen är reflektionen som ett medel att utveckla såväl organisationen som läraryrket. Reflektion som metod är ett viktigt redskap i den lärande organisationen.

(Internt PM från Barn- och ungdomsförvaltningen i kommun x)

Det fanns alltså redan från början ett starkt stöd för och stora förhoppningar på denna typ av samverkan både från politiskt håll och från förvaltningens sida. Kurserna i aktionslärande, som omfattade 20 poäng enligt det tidigare poängberäkningssystemet, finansierades av den aktuella kommunen centralt, medan de berörda rektorsområdena i kommunen finansierade deltagarnas löner.

Q i förskolan och dess fortsättning

Myndigheten för skolutveckling gjorde bedömningen, att personalen i förskolan för att klara den nya uppgiften att göra kvalitetsredovisningar behövde utveckla sin kompetens inom framför allt områdena mål och måluppfyllelse, bedömning av barns utveckling och lärande, inflytande och utvärdering av eget arbete. För att öka kompetensen inom dessa områden utarbetade Lärarförbundet och Myndigheten för skolutveckling i samarbete med ett av landets universitet och sju kommuner ett projekt som syftade till att stärka förskolläraernas kompetens att bedriva systematiskt gransknings- och utvecklingsarbete på den egna förskolan. I projektiden låg också att skapa förutsättningar för, att förskolans kvalitetsredovisningar skulle kunna kopplas till resultaten av förskolornas inre utvecklingsarbete. Projektet kallades Q i förskolan – ett aktionsforskningsprojekt.

Skälen till att initiativtagarna till projektet Q i förskolan vänt sig till den aktuella forskaren var, att denne var en av de forskare, som varit med och utvecklat den lärarbaserade aktionsforskningen i Sverige. Denna forskningsinriktning såg huvudmännen bakom projektet som särskilt intressant för kvalitetsarbetet i förskolans verksamhet.

Kursen, som formellt gick under beteckningen ”Kvalitetsutveckling genom aktionsforskning i förskolan”, gav 5 högskolepoäng enligt den tidigare poängberäkningen och hade enligt kursplanen följande syften:

- Deltagarna skall få insikter i olika former av och teorier för kvalitetsarbete.
- Deltagarna skall samverka med arbetslaget i genomförandet av ett utvecklingsarbete som utgår från verksamhetens behov.
- Deltagarna skall utveckla kunskaper om och erfarenheter av hur man dokumenterar ett utvecklingsarbete samt relatera det till uppsatta kvalitetskrav.

Efter fullgjord kurs skall den studerande ha uppnått följande mål:

- Insikter i hur kvalitetsarbetet är en del av verksamhetens utveckling.
- Kollegiala kunskaper genom att i arbetslaget förankrat, diskuterat och reflekterat över genomfört utvecklingsarbete.
- Kommunikativa kunskaper genom skriftlig dokumentation och muntlig presentation av genomfört utvecklingsarbete.

När det gäller Q i förskolan fanns alltså en tydligt uttalad koppling mellan aktionsforskning och förskolornas kvalitetsarbete inom arbetslagets ram och ett uttalat syfte att bidra till att utveckla deltagarnas kommunikativa kompetens.

Den inledande fasen av samverkan i form av kursen i kvalitetsutveckling genom aktionsforskning finansierades av Myndigheten för skolutveckling, medan de deltagande kommunerna själva finansierade deltagarnas löner och kurslitteraturen.

Samverkan mellan forskare och pedagoger utgjordes, när det gäller Q i förskolan, av en samverkan i flera steg. Det första steget utgjordes av den ovan nämnda kursen som sträckte sig över ett år med start hösten 2004. Den av Myndigheten för skolutveckling initierade kursen avslutades i september 2005. Därefter valde några kommuner att fortsätta samarbetet i form av fortsatt handledning för kursdeltagarna under våren 2006. Denna fortsatta handledning gav däremot inga högskolepoäng.

De tre förskollärare, som intervjuats, hade efter fempoängskursen först fått fortsatt handledning av forskaren vid tre tillfällen under våren 2006. Därefter har de under läsåret 2006/2007 gått en tiopoängskurs i skolutveckling, som forskaren också ansvarade för, parallellt med att de arbetat med handledning av sina kollegor på den egna förskolan. Även kursen i skolutveckling bedrivs med en aktionsforskningsansats. Kursen i skolutveckling ingår i universitetets ordinarie kursutbud men anpassades delvis till förskollärarnas tidigare erfarenheter. Som en del i kursen fick exempelvis de tre förskollärarna tillsammans med ytterligare en kollega från kursen Q i förskolan vid tre tillfällen handledning av forskaren som stöd i det egna arbetet med handledning på hemmaplan.

Ytterligare ett steg i samverkan har bestått i att de tre förskollärarna tillsammans med forskaren varit ute i olika sammanhang och berättat om sina erfarenheter av att arbeta som handledare med aktionsforskning som bas. Det första tillfället av detta slag var direkt efter att själva kursen Q i förskolan avslutats hösten 2005. De tre lärarna medverkade då tillsammans med forskaren på ett seminarium på Skolforum i Stockholm och berättade om sina erfarenheter av aktionsforskning i praktiken, som ett komplement till forskarens egen mer teoretiska beskrivning av aktionsforskning. Denna typ av samarbete har sedan fortsatt. Det är alltså utifrån denna samlade

erfarenhet och inte enbart utifrån den första inledande kursen, som de tre intervjuade förskollärarna uttalar sig om samverkan.

Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan

De ansvariga forskarna har i båda typerna av kurser själva arbetat länge i skolans värld. Huvudansvaret för kurserna i aktionslärande låg på två norska forskare inom pedagogikområdet, som båda har en bakgrund som lärare och skolledare. Båda har också ett starkt engagemang inom området aktionsforskning och bedriver sin forskning inom området.

Även i exemplet Q i förskolan handlar det om ett samarbete med en forskare i pedagogik. Forskaren har en bakgrund som förskollärare och har arbetat med aktionsforskning sedan början av 1990-talet. Idag har forskaren cirka femton års erfarenhet av att arbeta med aktionsforskning och handledning av lärare. För denne forskare handlar möten mellan forskare och praktiker inte i första hand om möten på lika villkor, utan om möten mellan olika kunskapsfält. Forskaren ser kunskapsutvecklingen vid dessa möten mellan olika kunskapsfält som det centrala.

När jag försökte få fram, vilken innebörd denne forskare lade i begreppet skolutveckling, hittade jag, trots idogt sökande i böcker och artiklar, ingen definition, som forskaren gjort av begreppet.

Nej, det är nog helt riktigt. Jag har nog inte gjort någon definition. Jag skriver ju skolutveckling. Det är ju inte bara det som sker i klassrummet eller verksamheten utan i skolutveckling ligger också en förståelse för de ramar och villkor man arbetar under för att kunna förändra.

Just detta att vidga förståelsen för de sammanhang verksamheten ingår i, ser forskaren ifråga som en viktig del i utvecklingsarbetet.

De berörda forskarna har alltså alla själva erfarenhet av arbete som lärare i skola eller förskola, innan de satsade på att utbilda sig till forskare. Den forskning de berörda forskarna bedriver handlar bland annat om forskning för att utveckla själva ansatsen, när lärare reflekterar över och utforskar sin egen praktik, bland annat i syfte att bättre förstå vad som händer under och efter kurserna. När det gäller forskaren i Q i förskolan, handlar det framför allt om forskning rörande vuxnas lärande och forskning om skolutveckling och handledning av lärare.

Forskarnas egen forskning är alltså en form av forskning om aktionsforskning/aktionslärande och hur denna kan bidra till lärares och skolledares utveckling och lärande och till skolutveckling. Deras forskning berör framför allt områdena professionsutveckling, vuxnas lärande och handledning samt indirekt via dessa vägar skolutveckling.

Några centrala begrepp för dessa tre forskare är begreppen erfarenheter, erfarenhetsbaserat lärande samt reflektion. De ser alla tre reflektionen, som den bärande kraft, varigenom erfarenheterna konverteras till lärande, bland annat genom att den ger möjlighet till distansering, systematisering, kategorisering och värdering av erfarenheter. Reflektion ingår i båda typerna av kurser både i form av enskild reflektion och i form av gemensam reflektion i grupp. Det viktigaste redskapet, som också utgör underlag för reflektionen, är enligt de tre forskarna dokumentationen. De låter alla tre nästan alltid sina kursdeltagare föra någon form av loggbok eller dagbok.³⁴

Vid intervjun med forskaren i exemplet Q i förskolan framhåller denne, att samverkan med praktiker handlar om arbete på två olika nivåer, dels som forskare i akademien, dels som samarbetspartner till de praktiker, som skall utveckla sin verksamhet. Så här formulerade forskaren sin syn på och sitt förhållande till akademien och praktikernas utvecklingsarbete:

Antingen får man ju lämna akademien då, om man inte vill tillfredsställa den med dess krav. Jag försöker förstå det som om man jobbar på två nivåer. På den ena nivån deltar man i lärares utvecklingsarbeten. Man finns med som en resurs och framför allt är man den här kritiska vännen när det gäller handledning. Men sen så är det ju så att jag i mitt forskarintresse är ju intresserad av att få igång och stimulera att sådant sätts igång i skolan.

Men sen måste ju jag också sätta mig och titta på distans. Vad i allsin dagar är det då vi håller på med? Vilken kunskap utvecklas? Och mitt forskningsintresse är ju lärares professionella utveckling kan vi väl säga, och framför allt de vuxnas lärande. Alltså jag har ju inte fokus på i vilken grad leder detta till bättre lärande hos eleverna, utan jag har ju fokus på i vilken grad leder detta till en kunskapsutveckling hos lärarna, så att de kan hantera till exempel nya reformer, kvalitetsredovisningar, planera, göra bättre grupperingar, vad det nu är alltså.

... och då måste jag ju klart ta ett steg tillbaka i en annan nivå och ställa dom frågorna. Och det gör jag ju inte tillsammans med lärarna. Det är ju inte deras intresse så att säga, dom har ju intresse förbättringar, medan jag har ett annat intresse.

Också de båda andra forskarna skiljer mellan sitt arbete med pedagogerna och sitt eget vetenskapliga arbete. Arbetet tillsammans med pedagogerna utgör dock också för dessa båda forskare underlaget för den egna forskningen. Det är från samverkan de hämtar huvuddelen av sin empiri. De skriver också alla tre skrifter och artiklar i populärvetenskaplig form, avsedda att läsas av skolans pedagoger. Alla tre är också ofta utanför universitetet och håller föreläsningar eller kurser för praktiker. En av de tre

³⁴ Skillnaden mellan dagbok och loggbok, menar Tiller (1999a, s. 48), är att dagboken även innehåller känslor, medan loggboken bara beskriver själva skeendet som utgör underlag för reflektionen.

forskarna har i ett annat sammanhang gett följande uttryck för sin syn på fördelarna med samarbete mellan forskare och pedagoger:

När forskande lärare samarbetar med tränade fältforskare uppstår det ofta en synergieffekt och bägge parter gagnas av samarbetet. Forskarens medverkan i skolans utveckling kan bidra till att öka lärarnas och ledarnas reflektion. En skriftlig eller muntlig rapport innehåller kanske nya upplysningar som tydliggör erfarenheterna. Kanske används nya ord som kan ge andra associationer och därmed också andra perspektiv på erfarenheterna. Kanske kan forskarblicken irritera och rapporterna förarga. På samma sätt kommer skolpersonalens frågor och övertåganden att påverka forskarens tanke och analys.

Det handlar här alltså om att forskaren kan bidra till pedagogernas kompetens på olika sätt och samtidigt själv lära sig av samverkan med dessa. Det tre forskarna hade alla en på förhand mycket positiv inställning till samverkan med praktiker, när de gav sig in i den aktuella samverkan. Intresset för samverkan handlar även om det egna kunskapsintresset som forskare. Så här uttryckte en av forskarna om just detta: ”... nu vill jag få kunskap om de här olika processerna. Vad är det som händer, vad är det som gör att man känner att man blir stärkt i sitt självförtroende, får mer kraft?”

Arbetsformer

Kurserna i aktionslärande

Två kurser med 24 deltagare i varje har genomförts. Den första terminens studier syftade till att ge studenterna kunskaper om och förståelse för vad aktionslärande innebär. De fick också under hela studietiden pröva på att skriva ner sina egna reflektioner i form av en loggbok och fick bland annat därigenom insikt i, hur detta sätt att arbeta kan användas som redskap för att utveckla den egna undervisningen. Kursdeltagarna var uppdelade i tre reflektionsgrupper med åtta deltagare i varje. Dessa mindre grupper träffades under hela kurstiden cirka en gång i månaden och redovisade och diskuterade då de reflektioner, som deltagarna gjort i sina loggböcker under den mellanliggande perioden. Gruppdeltagarna fungerade vid dessa träffar som kritiska vänner till varandra med syftet att hjälpa varandra att utvecklas till reflekterande praktiker. Genom att grupperna alternerade mellan deltagarnas arbetsplatser, fick man även insyn i varandras vardag och i hur andra arbetsplatser i kommunen fungerade.

När den andra terminen började, skulle deltagarna ha formulerat ett eget förslag till aktion, det vill säga till ett förändrings- eller utvecklingsarbete, som de sedan skulle genomföra på sin egen arbetsplats. Här fick de hjälp av de tre kurshandledarna i att formulera och tänka igenom, hur uppgiften

skulle kunna genomföras i praktiken. Förändringsarbetet genomfördes sedan under terminen och under den tredje terminen skulle det genomförda arbetet sedan dokumenteras och redovisas. Även de reflektioner, som arbetet föranlett, skulle redovisas i slutrapporten.

Under studietiden samlades alla deltagarna en gång per termin och därutöver deltog de i fyra videokonferenser. Mellan träffarna och inför videokonferenserna fick deltagarna läsa in litteratur, som sedan låg till grund för diskussioner. De gemensamma samlingarna bestod av föreläsningar, grupparbeten och gemensamma diskussioner. Examinationsuppgiften i denna kurs handlade om att dokumentera den egna interventionen och de processer denna gett upphov till både hos de berörda och hos läraren själv, samt att knyta an vad som hänt till relevant teori. Examinationsuppgiften skulle också redovisas muntligt.

Handledning under kursen i aktionslärande gavs förutom vid personliga möten också via telefon och e-post. Lärarna fick både handledning när det gällde genomförandet av den egna aktionen och även hur denna sedan kunde dokumenteras och kopplas till teori. För kommunikation mellan studenterna, forskarna och handledarna användes kommunens intranät. Här fick också studenterna lägga ut sina reflektioner efter de gemensamma samlingarna.

Den första kursen genomfördes med godkända resultat av 24 deltagare och den andra kursen genomfördes av 21 deltagare. Efter varje avslutad utbildning i aktionslärande har en skriftlig utvärdering gjorts av kursansvariga.

Kurserna i aktionsforskning

Uppläggning och innehåll i kursen Q i förskolan beskrivs i kursplanen på följande sätt:

Tre bärande idéer ledsagar kursutformningen, nämligen att utveckling måste ta sin utgångspunkt i verksamheten; att utvecklingen skall utveckla kunskap från vardagen och låta arbetsplatsen vara en plats för utveckling samt att utveckling sker i samarbete med andra i verksamheten.

Kursen tar därför sin utgångspunkt i deltagarnas egen vardag och verksamhet. För deltagarna handlar det om att synliggöra den egna verksamheten och ställa frågor om praktiken, som bildar utgångspunkt för ett kunskaps-sökande och förändringsarbete. För denna process krävs både teoretiska begrepp och analytiska verktyg. För att synliggöra praktiken samt för att följa och reflektera över vad som händer i processen kommer dagboksskrivande, observation, intervju, videoinspelning etc. att praktiseras. Kursen kommer därför att vara upplagd i en teoretisk del och en tillämpande del. Det är i mötet mellan dessa båda fält ny kunskap och aktioner kan uppträda för att förbättra praktiken. (kursplan PD0110 fastställd 2004-10-22)

Vidare framgår av kursplanen att föreläsningarna skulle belysa: a) aktionsforskning, såväl dess idé och teoretiska förankring som dess praktiska tillämpning. b) avgörande faktorer vid kvalitetsarbete i förskolan samt c) kvalitetsbegreppet. Enligt kursplanen skulle kursen examineras genom att deltagarna genomförde och dokumenterade ett aktionsforskningsprojekt. Deltagarna skulle också läsa litteratur enligt en i förväg fastställd litteraturlista.

När det gäller själva det praktiska utvecklingsarbetet eller aktionen som skall genomföras under kursen, handlar det, enligt forskaren, inte om att pedagogerna skall bli forskare, utan just om att forska, det vill säga på ett systematiskt sätt följa den process, man satt igång:

Ja och det är det som vi på ett mycket systematiskt sätt gör i de här kurserna då. Det här att dom skall definiera problemet. Dom ska planera för ett förbättringsarbete och man skall genomföra det. Man skall välja verktyg för att följa det och man skall då också kunna diskutera och reflektera över de resultat man kommer fram till. Som leder till nya frågor.

Så här har de tre intervjuade förskollärarna i en dokumentation i kursen i skolutveckling beskrivit den kursen inom ramen för själva projektet Q i förskolan:

Projektet innehöll två spår, dels de teoretiska studierna och handledning, dels utvecklingen av det vardagliga pedagogiska arbetet i förskolan. Kursen i kvalitetsutveckling om 5 poäng grundades på aktionsforskningens principer och byggde på förskollärarnas egna praktiska arbete.

Kursdeltagarna delades in i grupper för handledning och gemensamma träffar. I handledningen behandlade vi mycket processen i aktionsforskningen, hur systematiken i att se resultat av aktioner leder till lärande om praktiken. Under gruppträffarna diskuterade vi våra förutsättningar för utvecklingsarbete och hur vi skulle kunna etablera det i vardagen. Vi diskuterade också chefernas/rektorernas delaktighet och brist på delaktighet.

Under projektets gång fick vi mer och mer klart för oss vad aktionsforskning innebär. En del var nytt för oss medan annat kändes igen. Att dokumentera förstod vi var en bärande idé men det var inte lätt att hitta tid till, former för eller ett innehåll som var meningsfullt.

Efter själva kursens slut har, som tidigare framgått, forskaren fortsatt handledningen av de tre förskollärare, som intervjuats. Syftet med den fortsatta handledningen var, att de med detta ytterligare stöd, själva skulle kunna fortsätta det arbete de påbörjat, med att fungera som handledare gentemot sina kollegor på hemmaplan, i de utvecklingsarbeten dessa bedrev.

När jag bad forskaren beskriva hur handledningen i praktiken går till, så berättar hon att det i allmänhet handlar om en grupp bestående av högst

åtta personer. Utgångspunkten utgörs av de dagböcker, som deltagarna förväntas ha skrivit inför varje möte:

Vi försöker att ha dem från skilda håll så att man också har lite erfarenhetsutbyte i grupperna. Så det bygger på ett erfarenhetsutbyte och en kritisk vän skulle man kunna säga.

På min fråga om det var forskaren, som var den kritiske vännen, blev svaret jakande. Hon fortsatte beskrivningen:

Och sen skall man var förberedd. Man skall ha läst igenom sin dagbok och funderat över vad är det för frågor jag vill lyfta upp till det här handledningstillfället. Under kursen så har vi strukturerat upp det här. Vi har gjort det mer och mer instrumentellt på något sätt genom att de får olika uppgifter till varje handledningstillfälle att fokusera och det är detta man skall ta reda på eller det är detta man skall förbereda sig för.

Och sen har vi det här att alla har lika rätt till tid och rum. Ingen skall lägga sig i vad den andre pratar om. Vi har ingen speciell talarordning, men jag som handledare håller ju rätt så mycket koll på vem som sagt någonting och kan tysta ner andra och så vidare.

Hon ger lite längre fram i samtalet ytterligare en komplettering till bilden av handledningssituationen:

Jo det här att jag gett dem som uppgift att utmana sina förgivettaganden, att ställa frågor så att det tvingar fram en reflektion. Att jag också har uppgiften att försöka knyta till artiklar till teorier, till annat som kan tillföra så att säga som en slags input. ...Sen har vi ungefär två timmar.

...man kan inte bli handledare, om man inte genomfört ett aktionsforskningsprojekt själv. Så man kan inte lära sig om detta. Man måste lära sig genom.

Det är enligt denna modell, som hon själv handleder och det är också denna form av handledning, som deltagarna använt som modell för den egna handledningen av kollegor efter kursen.

Så här beskriver en av förskollärarna hur samverkan med forskaren fungerat efter kursen:

Vi har varit tillsammans med henne i lite olika sammanhang och presenterat vårt arbete. Då har (forskarens namn) presenterat aktionsforskningen, en forskares perspektiv. Och sen har vi exemplifierat det genom att beskriva ett utvecklingsarbete, hur vi har tillämpat aktionsforskningen i det, och sen har vi även också beskrivit hur vi har organiserat kompetensutvecklingen för våra kollegor. Så tillsammans så ger vi en idé för andra om det möjliga så att säga i det.

De gemensamma presentationerna brukar omfatta ca två och en halv timme, varav forskaren använder den första timmen för att informera om vad aktionsforskning innebär och sedan går en eller flera av de tre förskollärarna in och berättar hur de arbetar med detta på hemmaplan under en till en och en halv timme. Denna form har de tillsammans arbetat fram och nu testat på många olika ställen. Förskollärarna har även varit ute själva i andra sammanhang och presenterat arbetssättet för kollegor både inom och utanför den egna kommunen. Sedan 2005 hade de, enligt egen uppgift, varit ute och informerat om aktionsforskning och hur de arbetade med detta åtminstone var eller varannan månad i olika sammanhang.

För att få en bild av vad förskollärarna menade med att göra en aktion i sin verksamhet bad jag en av dessa att beskriva någon aktion hon gjort och fick då följande beskrivning (mina kursiveringar):

Jag kan säga jag har ju jobbat i en småbarnsgrupp. Vi jobbade under ett år, eller nej ett verksamhetsår, kanske ett halv år då, med att se hur gör vi för att *stimulera barns språkutveckling*. För vi såg ju att barn lär sig att prata, men vi *ville bli mera medvetna om, vad är det för insatser, som vi gör*. Alltså hur kan vi forma en verksamhet som är mer stimulerande? Och då gjorde vi som så, att vi *observerade barn som kommunicerade*, alltså var förekommer den ivrigaste och flitigaste kommunikationen, *för att se hur vi ska organisera verksamheten* för att erbjuda det i så stor utsträckning som möjligt. Så då gjorde vi en *kartläggning* utifrån det. Och så ser vi *när* det händer, *hur* händer det och *med vilka* och så. Är det barn -barn emellan eller barn- vuxna?...Och då gjorde vi *observationer* under ett visst antal veckor och sen samlade vi ihop det här och så gjorde vi en *analys* av det och *såg vilka mönster det fanns* i det.

Och då *drog vi slutsatser*, att ja skulle vi göra det här för att då skulle de små barnen, då är det då de små barnen kommunicerar mest och tar kontakt mest aktiva i sin kommunikation. ...så *ändrade vi om* i verksamheten på olika sätt för att se: Hade det här någon *effekt*? Fick de nu större utmaningar, språkligt? Och så tittade vi sen på att, Ja nu ser vi att det här och det här händer och det här händer. Alltså både för enskilda barn men också för grupper av barn....Ja så *dokumenterade* vi vad som händer.

Det hon beskriver, och som tycks vara ett lärande som utvecklats under samverkan med forskaren, är ju i grunden ett vetenskapligt förhållnings-sätt: Att utifrån upplevelsen av ett problem i verksamheten på ett systematiskt sätt försöka skaffa sig ökad kunskap, för att sedan utifrån denna nya förståelse pröva olika alternativ och utvärdera dessa och att sedan dokumentera arbetet, så att det finns bevarat som en del av det kollektiva minnet. Det är alltså bland annat med hjälp av exempel av detta slag, som de informerar sina kollegor för att de lättare skall kunna förstå, vad aktionsforskning kan innebära i deras egen vardag:

Och det är ju en del av det när vi är ute och berättar, då berättar vi om hur det här kan te sig i vardagen. Vad är det vi gör, vad är det vi ser och vad får det för effekter och på vilket sätt vi höjer vi kvaliteten genom det.

Resultat av samverkan

Enligt slutrapporten om Q i förskolan från Myndigheten för skolutveckling³⁵ har projektet upplevts bidra till följande effekter:

- Förskollärarna i de deltagande kommunerna har ökat medvetenheten och kunskapen om betydelsen av ett systematiskt gransknings- och förbättringsarbete.
- Några förskollärare har fått kunskaper i kollegial handledning och att driva förändringsarbete.
- Rektorer och barnskötare/arbetslag har i viss utsträckning ökat sin medvetenhet om betydelsen av systematiskt kvalitetsarbete.
- Aktionsforskningen har bidragit till förmågan att fokusera utvecklingsområden.
- Aktionsforskningen har skapat förståelse och ett språk för kvalitet.
- Medvetenheten kring det egna förhållningssättet har ökat, vilket bidragit till utveckling av pedagogens syn på barns utveckling och lärande.
- Förskollärarna och arbetslagen har stärkts i sina yrkesroller och också utvecklat desamma, vilket får ses som en viktig faktor för rekrytering av personal till förskolan.
- Spridningen av kvalitetsarbetet har satt fart i kommunerna såväl lokalt som nationellt genom att flera förskollärare/arbetslag deltagit i konferenser både i den egna kommunen men också i andra sammanhang som ex. Skolforum.
- Aktionsforskningens principer som grund med fokus på vardagsarbetet och möten för erfarenhetsutbyte och handledning har haft stor betydelse för det goda resultat som utvärderingen visar. Det har också varit ett projekt med insatser över relativt lång period, som i sig ger goda förutsättningar för långsiktigt och hållbart utvecklingsarbete.

³⁵ Slutrapport Q i förskolan 2004-2006. Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete med Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs universitet, 2006-06-20, dnr 2003:535.

Några negativa effekter rapporterades inte. Av ovanstående att döma tycks de positiva effekterna visat sig på ganska många olika områden och på olika nivåer i organisationen.

Vid ett uppföljningsseminarium till Q i förskolan, två år efter avslutad kurs, som jag deltog i, framgick att i stort sett samtliga närvarande kursdeltagare (ca 20 förskollärare) efter kursen nu själva fungerade som handledare för sina kollegor, när det gällde att utveckla det pedagogiska arbetet på förskolan. I allmänhet hade de fått tiden för handledning som en del av sin tjänst. Hur många arbetslag var och en handledde varierade dock mycket mellan deltagarna. Det handlade alltså inte om individuell handledning utan i allmänhet om handledning av ett helt arbetslag inom den egna förskolan eller på andra förskolor i den egna kommunen.

Samtliga närvarande rapporterade också om, att de även efter kursen på olika sätt och i olika sammanhang fortsatt arbetet med att informera om aktionsforskning som en bra form för utvecklingsarbete. Flera av de sju deltagande kommunerna hade också, mot bakgrund av den första omgångens positiva omdömen, valt att skicka deltagare även till nästa kursomgång av Q, som genomfördes åren 2005 till 2006. Förskollärarna har både inom den egna och i andra kommuner kommit att fungera som ambassadörer för aktionsforskning, som en väg att utveckla verksamheten.

När det gäller kurserna i aktionslärande, har kommunen inte gjort någon djupare analys av om kurserna i aktionslärande uppnått de förväntningar som angetts för kursen utöver den utvärdering som de kursansvariga själva gjort.

Att deltagarna är nöjda med själva utbildningen råder, av kursutvärderingarna att döma, ingen tvekan om. Vid mina intervjuer med sex av deltagarna i kurserna i aktionslärande något år efter att kurserna avslutats, var dock bilden inte riktigt lika ljus. Samtliga uttalade en viss besvikelse att inget hänt efter kurserna. Ingen av de sex hade då ännu fått några förändrade arbetsuppgifter eller möjligheter att få sprida budskapet vidare utanför det egna rektorsområdet. De hade uppenbarligen förväntat sig, att den relativt långa utbildningen skulle leda till konkreta förändringar i arbetsuppgifter. Något som ännu, när intervjuerna gjordes, alltså inte hade blivit fallet. Däremot upplevde samtliga deltagare jag talat med, att de haft en stor personlig glädje och nytta i sitt eget arbete av kursen. Ytterligare resultat av samverkan redovisas lite längre fram i avsnittet ”Samverkan ur ett lärandeperspektiv”.

Likheter och skillnader mellan kurserna

I båda typerna av kurser hade deltagarna själva valt att söka till kursen utifrån de kursbeskrivningar, som fanns presenterade. Så långt var alla medvetna om, vad de gav sig in i för typ av samverkan. Kurserna var också

i båda fallen sanktionerades uppifrån och framhölls som önskvärda av ledningen i de berörda kommunerna, skolorna och förskolorna.

Centralt i båda typerna av kurser är reflektion såväl enskilt som i grupp. Litteraturläsning, föreläsningar och handledning är i båda kurserna andra centrala moment. Litteraturen och föreläsningarna i anslutning till denna syftade i båda typerna av kurser till att ge en teoretisk grund ifråga om aktionsforskningens historia och bakomliggande teori, liksom praktiska exempel på sådan forskning.

Båda kurserna har byggt på att deltagarna inom ramen för kursen skulle genomföra ett utvecklingsarbete på hemmaplan. Detta arbete, som deltagarna själva fick planera, genomföra och dokumentera, låg sedan till grund för själva examinationen. I fallet Q i förskolan var arbetet direkt kopplat till det lokala kvalitetsarbetet, medan valet av eget utvecklingsarbete var friare i kurserna i aktionslärande.

Betoningen av dokumentationens betydelse är från forskarnas sida stark i båda typerna av kurser. Båda kurserna avslutades även med en muntlig redovisning av det egna utvecklingsarbetet.

Båda typerna av kurser har varit poänggivande. I kursen i aktionslärande kunde, som tidigare framgick, deltagarna efter godkänd kurs få ut 20 poäng efter tre terminer på halvfart. När det gäller kurserna i aktionsforskning, gav fullgjord kurs inom ramen för projektet Q i förskolan 5 poäng efter två terminer. Den senare kursen hade alltså betydligt lägre studietakt och deltagarna hade här bara en dag per vecka avsatt för kursen.

Kursen i skolutveckling, som för de intervjuade förskollärarna kom att utgöra en slags påbyggnadskurs, omfattade 10 poäng, medan den handledning från forskarens sida som gavs mellan dess båda kurser däremot, som tidigare framgick, inte gav några poäng.

Kurserna skilde sig också åt ifråga om deltagargruppens sammansättning. I kursen i aktionslärande deltog framför allt lärare från grundskolan och gymnasiet och någon skollärdare, medan samtliga deltagare i den andra kursen var förskollärare.

Kurserna i aktionslärande har fått en fortsättning i form av en masterutbildning i aktionslärande. Även när det gäller denna är kommunen initiativtagare. En förutsättning för deltagande är att ha gått den grundläggande utbildningen i aktionslärande. Deltagarna från de båda kurserna i aktionslärande har alltså haft möjligheter att söka till denna påbyggnadsutbildning, som startade hösten 2006. Tio av pedagogerna deltog våren 2008 i masterutbildningen, som avslutas hösten 2008. Någon studie av masterutbildningen har dock inte genomförts inom avhandlingens ram.

Samverkan ur ett lärandeperspektiv

Forskarnas roller och bidrag till lärandet

Forskarna har i detta fall, eftersom det handlar om poänggivande kurser, haft en uttalad lärar- och handledarroll i förhållande till lärarna. Det är forskarna som i samarbete med uppdragsgivarna utarbetat kursplanerna, bestämt kurslitteratur och examinationsformer och avgjort vad som krävs för att få godkänt på kursen. Det är också forskarna själva eller av dem inbjudna andra forskare, som hållit föreläsningarna på kurserna.

I båda typerna av kurser har visserligen pedagogerna haft ansvar för det egna utvecklingsarbetet, men forskarna har i båda fallen fungerat som bollplank och stöd. Det har bland annat gällt vid formuleringen av frågeställningarna i utvecklingsarbetet. De har också i båda fallen hjälpt kursdeltagarna med tips på litteratur för att belysa frågan och med val av metoder eller verktyg för att kunna besvara de ställda frågorna.

Under kurserna har deltagarna också getts tillfälle att med forskarnas stöd pröva olika metoder för datainsamling och analys. Detta verkar ha skett mest systematiskt i Q i förskolan, där alla deltagare förutom dagboks-skrivande fått pröva på intervjuer och olika typer av observationstekniker. I båda kurs typerna har själva handledarrollen varit central. I fallet med Q i förskolan fortsatte ju forskaren efter den första kursen som handledare för en del av de tidigare kursdeltagarna.

När forskaren i aktionsforskningskurserna får frågan, vad denne tror att deltagarna i första hand fått ut av samverkan blev svaret:

... att dom blir stärkta i sin profession, är ju vad dom uttrycker väldigt många. Att dom får ett annat språk, så att dom kan prata med föräldrar, tycker dom. Dom kan argumentera för sina val. Dom kan argumentera för sin verksamhet på annat sätt i kontakterna med föräldrarna.

Också i förhållande till andra kollegor märker man, att dom får ett språk, så att dom kan argumentera på personalmöten och liknande. Som dom kanske inte pratat i såna sammanhang tidigare, men märker nu att dom får både språk och argument för att uttala sig i olika frågor.

Det är alltså i första hand en ökning av den kommunikativa kompetensen som forskaren upplever varit deltagarnas största behållning. En kompetens som i sin tur bidragit till en känsla av ökad professionalitet.

Så här beskriver en av förskollärarna hur rollen som handledare för hennes del kommit att utvecklas under processens gång:

Så när vi fick den här 10 poängs kursen³⁶ så innehöll den ju väldigt mycket handledning och om handledning så och så fick man lite nytt perspektiv på vad det är. Vem är jag som handledare? Först var jag ju förskollärare tillsammans med kollegorna, sen var jag samtalsledare i den gruppen. Men när vi hade gått den utbildningen, så hade vi annan idé om vad handledaren är för en roll, så vågade vi kalla oss handledare och vi har även tagit en annan roll i våra grupper.

Här tycks samverkan med forskaren ha bidragit till en process som successivt stärkt självförtroendet hos förskolläraren och fått henne att våga ta på sig en ny och tydligare handledarroll i förhållande till kollegorna. Att samverkan med forskaren bidragit till en stärkt självkänsla vittnar även denna förskollärare om:

Hon gav mig tilltro alltså till mig själv. Hon gav mig alltså det här kan ni. ... Ni kan redan mycket och det ni inte kan nu, det kommer ni att kunna. Alltså ni kan prova och det som går bra, det gör ni och är det någonting annat så kommer ni att fixa det också ... Det är självtilliten, både personligt att man vågar själv, får förtroende för sig själv plus att man är duktig i sitt yrke, alltså yrkesrollen. Det tycker jag att hon har stöttat enormt med den biten.

Forskarna har som personer i båda typerna av kurser genomgående fått mycket positiva omdömen. Så här uttrycker sig exempelvis en av förskollärarna i Q-projektet om forskaren i detta:

Alltså (forskarens namn) är en väldigt prestigelös person, så hon har visat en väldigt stor respekt för praktiker och det gör att hon inte blir på en piedestal på samma sätt. Och där tror jag risken är att vi har alldeles för stor respekt för forskarna, alltså för deras kunskapsfält. Vi har inte lika stor respekt för vårt eget kunskapsfält.

Här avslutar hon med att ta upp ett problem som ju också kan utgöra ett hinder för samverkan, nämligen många praktikers respekt för forskarens typ av kunskap. När jag ställde frågan till en av förskollärarna om det var viktigt att forskaren själv varit ute i praktiken fick jag följande svar:

Jag tror nog att man har en förståelse för det praktiska arbetet ute i verksamheten, om man har kännedom om det. Sen tror jag inte att man måste vara utbildad lärare eller förskollärare så, det tror jag inte. Men jag tror att man kanske får en lite annorlunda förståelse eller kanske lite djupare förståelse för vad som kan ske. Vilka olika situationer man ställs inför.

³⁶ Hon avser här den utbildning i skolutveckling med samma forskare, som de gick efter den egentliga Q-kursen.

Bilden av forskaren

Det verkar fortfarande finnas en bild av forskaren hos många praktiker, en bild som också återkommer i andra fallstudier, som en person som besitter en värdefullare kunskap än vad de själva gör, vilket även följande citat ger uttryck för:

Jag tänker bara på bilden vi har, vi praktiker, bilden på forskare, så är det dom som vet mera. Vi har en hierarkisk syn på forskare, vi har nog många av oss svårt att ställa oss bredvid en forskare och samtala utifrån sin egen kunskap. Alltså man litar inte på sin kunskap, att den är lika mycket värd.

Det här är ju ett sånt där samhällsmönster, så det är ju inte så konstigt att vi ingår i det, men det gör ju att samarbetet kanske blir försvårat om man inte blir trygg med sitt kunskapsfält, Det här kan jag, eller det här vet jag någonting om. Och det måste man vara ganska så trygg med om man ska kunna samarbeta bra med en forskare.

Det är också en annan bild av forskare, eller kanske snarare en fördom om både forskare och praktiker, som kommer fram vid intervjuerna:

Men annars så när man möter forskare, så är det ju ofta i ett sammanhang då det kommer någon och presenterar sitt resultat och då är det ju ett annat sammanhang och ett annat språk och en annan värld.

Och jag tror att många har en föreställning om att man är instängd på sina rum på institutioner och universitet, i sina rum långt ifrån verkligheten och sen är det vi andra, som är här ute i den blommande verkligheten, som inte forskarna förstår sig på, för de tittar på sin lilla tårtbit och utan att referera till ett sammanhang. Så här tror jag bilden bland de flesta av mina kollegor är av forskare.

Även jag har under avhandlingsarbetet stött på pedagoger, som tycks ha en liknande bild av forskare, som den hon ovan beskriver att många av hennes kollegor har. Att en egen personlig kontakt med en forskare kanske är det bästa sättet att förändra bilden av forskare hos pedagoger, tyder bland annat nedanstående uttalande på:

Men det kan jag säga, att (forskarens namn) har varit med och vidgat den imagen genom att vara först och främst väldigt insatt i praktiken, men sen även en väldigt stor tilltro till praktikerna. Och respekt för kunskapsfältet... så har ju (namnet) varit ute och mött mycket praktiker ändå och hör deras språk, och resonemang och tankevärld, och (namnet) förändras ju på det sättet, precis som vi förändras, när vi möter forskarna. Man blir invigd i nya tankemönster och alltså nya sätt att se saker och ting.

Det handlar här om ett synsätt att båda parter förståelse förändras genom mötet. Att det värderas högt både av lärare och skolledare, att forskaren är insatt i praktiken och visar respekt för pedagogernas kunskap och förmåga framgår även av de andra fallstudierna.

Pedagogernas roller och upplevt lärande

Eftersom det i detta fall handlar om kurser, även om syftet också är att samtidigt bidra till en utveckling av skolan respektive förskolan, så har praktikerna i båda fallen haft en klart uttalad elevroll. Det fanns en kursplan, det fanns i förväg fastställd litteratur, som deltagarna skulle läsa och det fanns krav i form av en examination på kursuppgifterna, som deltagarna måste leva upp till för att klara kursen och få sina högskolepoäng.

Samtidigt skulle var och en initiera, planera, genomföra och dokumentera samt förankra och informera om ett utvecklingsarbete på hemmaplan. De skulle alltså kombinera elevrollen med rollen som förändringsagent i den egna organisationen.

Deltagarnas bidrag till samverkan under själva kursen har i första hand varit att vara aktiva, engagerade och intresserade av att genomföra kurserna i enlighet med givna kursplaner. Av utvärderingarna att döma har engagemanget hos deltagarna varit stort och med undantag för något enstaka avhopp har ju samtliga genomfört kurserna med godkända resultat.

Men vad har då kurserna inneburit för de deltagande pedagogerna? De tre förskollärarna, som intervjuades, har i sitt examensarbete till kursen i skolutveckling gjort nedanstående sammanställning av, vad de ser som professionella vinster med kurser i aktionsforskning.

- Man utgår från vardagsarbetet och den verksamhet som råder på förskolan. Det får ta tid och man jobbar i sin egen takt.
- Man får syn på och använder sig av sina yrkeskunskaper.
- Genom att varje pedagog har ett individuellt ansvar för sin del av arbetet och är väl förberedd, får man olika infallsvinklar att diskutera. Det berikar och stärker arbetslaget men även mötet i handledningsgruppen.
- Genom att knyta arbetet till styrdokumentet ser man det skrivna ordet konkretiseras i verksamheten.
- Man ser och kan beskriva resultat av sitt arbete. Resultaten värderas och leder till en fortsatt planering.
- Värderingen kommer inifrån. Det är pedagogerna själva som vet vad som ska förbättras. De ställer sig frågor kring verksamheten och söker efter möjliga alternativ och förändringar för att komma till en förbättring. När modellen blir en del av verksamheten upplevs den som en hjälp i arbetet och man ser att utvecklingen går framåt.

- Samarbetet mellan arbetslagen och även mellan våra förskolor har ökat eftersom man får kännedom om varandra på pedagogiska måndagar.³⁷
- Det gemensamma lärandet - vi lär av varandra genom pedagogiska diskussioner.
- Våra chefer får en god inblick i avdelningarnas arbete genom att de deltar i måndagsmötena.
- Olika uppfattningar kring uppdraget blottläggs. Det blir då möjligt att ta upp det i samtalen. Det kan röra sig om olika barnsyn, hur man uppfattar vad som är kvalitet i förskolan, hur och när barn lär osv.

Eller som en av förskollärarna beskriver vad som hänt på hemmaplan, sedan hon under forskarens handledning själv börjat handleda sina kollegor :

Ja då tänker jag, när man ser på förskollärarnas roll, vad är det jag gör som förändrar möjligheterna för barn att lära sig?

... den medvetenheten har ökat under tiden vi har arbetat med det här. Förskollärarna pratar på ett annat sätt, ett fördjupat sätt om hur man organiserar verksamheten för att barnen ska ges möjlighet att lära sig omkring saker och ting på ett nytt sätt.

Det är inte alldeles nytt, utan det är en gradvis förskjutning i det. Som många av dem kan se, att det här skiljer sig från hur vi tänkte innan. Och när man pratar om barnen, om barnens möjligheter att lära sig olika saker eller när man pratar om hur man ser på barnen. Alltså det har förskjutits ifrån att värdera barnet, till att man ser barnet utifrån deras kompetenser. Det här är förskjutningar i tänkandet.... Det går väldigt långsamt, men det blir medvetet.

Här beskriver hon att ett ökat medvetande kommit till stånd även hos kollegorna, att de nu tänker å ett annat sätt och att också språket förändrats. Det handlar dock i hennes beskrivning om en gradvis och väldigt långsam förändring.

En av förskollärarna ger ett annat konkret exempel på, hur kursen i aktionsforskning lett till ett förändrat sätt att tänka. I detta fall handlar exemplet om utvecklingssamtalet och dess roll:

Och nu kan då det vara ett mer ifrågasättande om det. Nu tex. har vi olika sätt att ta fram ett underlag på till ett utvecklingssamtal. Och då kan det ha varit så här att man har fått en ny mall för det med nya rubriker och då använder man den.

³⁷ Det är på dessa så kallade pedagogiska måndagar eller måndagsmöten, som de tre förskollärarna fungerar som handledare för sina kollegor. Även cheferna deltar numera, enligt de tre förskollärarna, vid dessa handledningar så ofta som de har möjlighet.

Nu när vi har diskuterat under 1 ½ år alltså varför använder vi det, eller vad leder det till, vart för det tankarna till, vad utgår vi ifrån. Ja då har vi ett annat sätt att tänka på. Hur speglar det här barnet, vad ger det, vad har vi för teorier, alltså hur tänker jag om barnet när jag presenterar det för föräldrarna, vad vill jag ha ut av det här samarbetet med föräldrarna. Som är på en ny medvetandenivå.

Från att utan ifrågasättande ha tagit de mallar man fått för utvecklings-samtal uppifrån för givna, har man alltså nu i ett och ett halvt år diskuterat och problematiserat utvecklingssamtalet och dess funktion. Detta har i sin tur, enligt förskolläraren själv, lett till ett nytt sätt att tänka i ett mer teoretiskt perspektiv, där barnet och samtalets syfte tycks ha stått i fokus. Förskolläraren talar här om att man tillsammans i gruppen uppnått en ny medvetandenivå.

Att behovet av handledning inte upphör, när man själv börjat handleda andra, vittnade en av förskollärarna om:

Men vi vill ju gärna fortsätta ha handledning för att vi ställs ju inför nya situationer hela tiden. För våra grupper förändras ju och våra uppdrag förändras ju.

Lärandet har inneburit både bekräftelse och lett till förändring

Av den utvärdering, som kursledningen gjorde efter kurserna i aktionslärande, framgår bland annat, att flera deltagare tyckte att det varit spännande att uppleva, att det de arbetat med i 20-30 år nu fått både struktur och namn. Flera upplevde att de fått bekräftelse på att de är på rätt väg och att de genom utbildningen fått nya infallsvinklar på sitt eget arbete.

De hade också genom kursen lärt känna kollegor från andra skolor i kommunen. Reflektionsgruppen upplevdes som ett viktigt stöd och som bidragande till ny energi i arbetet. Kursen har, enligt utvärderingen, också medfört konkreta förändringar av arbetssätt och ett ökat fokus på elevinflytande. Deltagarna menade också, att de nu i större utsträckning än tidigare reflekterar över vad som går bra och vad som skulle behöva förändras. De kände sig också styrkta i sin roll som pedagoger.

De flesta uppgav i utvärderingarna, att utbildningen uppfyllt förväntningarna. De hade förväntat sig att få utveckla och förändra sin egen undervisning, få diskutera med kollegor, få fördjupa sig i litteratur och få beskriva vad som händer i en förändringsprocess och det upplevde de också att de hade fått göra. Av intervjuerna våren 2006 med sex av deltagarna i kursen i aktionslärande framgår att det positiva intrycket av kursen och dess innehåll varit bestående och de intervjuade menade sig också ha personlig nytta av vad de lärt sig i sitt fortsatta arbete.

Utvärderingen, som forskaren själv gjort av kursen i aktionsforskning inom ramen för Q i förskolan, visar på upplevelser av liknande lärande hos

förskollärarna. Deltagarna framhöll att de fått bekräftelse, nu kan sätta ord på kunskaper och att de växt som människor och fått stärkt självförtroende. De menade också att de kunde se det egna lärandet under processens gång och att de lärt sig att kunna formulera sig. De menar också att de blivit mer reflekterande och djärvare, att de ökat sin kunskap kring förskolans kvalitetsarbete och att de fått struktur och redskap genom kursen.

Det är framför allt i samband med handledningen och när de själva fått pröva på de olika verktygen i praktiken, som förskollärarna menar att ett lärande kommit till stånd. Nedanstående är några deltagares kommentarer om handledningen i forskarens egen utvärdering av kursen:

- Gett mig nya tankar och insikter i min ryggsäck.
- God hjälp med att fokusera på det som varit viktigt.
- Har fått många nya insikter.
- Värdefullt att sätta ord på det man arbetar med.

Tyvärr framgår det inte av kursutvärderingarna, vad det är, man fått nya tankar och insikter om genom handledningen. Av kursutvärderingen framgår också, att en majoritet av deltagarna värderar dagboken högt som verktyg för förståelse, insikt och synliggörande av vardagen. Samtidigt är dagboken det verktyg som många tycker är svårt att komma igång med och att få tid att fortsätta med efter kursen:

- Dagbok - svårt att komma igång. Jag är inte van. Svårt få tid till det.
- Dagbok - svårt att hinna med, men ack så bra att utgå från.
- Jag har varit dålig med dagboken, men tror att det är ett väldigt bra redskap när man kommit in i det.

Att det är värdefullt att skriva dagbok både för att komma ihåg och för att klargöra de egna tankarna vittnar en av förskollärarna om:

Jag försöker skriva lite varje vecka. Vad som har hänt Det här kan jag tänka på till nästa gång. Att jag gör på ett annat sätt eller jag kan prova det här istället. Det här måste jag komma ihåg att ta med mig till mina kollegor. Då kan vi diskutera det här, den här situationen. Så att jag får med mig arbetet så i tanken.

Och när jag skriver ner det, så då får jag ju det koncentrerat i dagboken. Då ser jag ju också mina tankar skrivna framför mig, lite så tydligt. Så man har väldig hjälp av dagboken när jag tar med mig den in i arbetslagets diskussioner, eller som här då, när vi träffas.

Den här förskolläraren bedömde att hon skrev ungefär två sidor i veckan, så det handlade inte om några långa utläggningar i dagboken, som i det här fallet utgjordes av ett vanligt kollegieblock i A5-format. Någon kollega använde sig istället av post-it-lappar, som hon samlade i en bok. Formen

för dagboken kan alltså se väldigt olika ut. Många tycks fortsätta att använda detta verktyg även efter kurserna. Även verktyg som observation, videofilmning och dokumentation med hjälp av digitalkamera, som man prövat på att använda under kurserna, tycks många fortsätta att använda. Just dokumentationens betydelse framhöll flera som en viktig lärdom från kursen:

...det är väl det här med att dokumentera mycket. Att jag får med mig min kunskap. Att den blir tydlig för mig genom att jag dokumenterar den.... Att jag kan förmedla min kunskap till andra. Att jag kan kommunicera den. Det är ju det som jag har saknat innan.

En av de tre förskollärare, som efter kursen inom ramen för Q i förskolan även läst en kurs i skolutveckling, kommenterade denna kurs bland annat så här i sitt examensarbete till kursen:

Skolutvecklingskursen har gett mig kunskaper om samtalets olika dimensioner, den s.k. metanivån, samt att se samtalet som ett redskap i kvalitetsutveckling. Att vara öppen och tydlig tror jag gynnar samtalsklimatet. Prata om struktur och ramar för samtalet, deltagarnas förväntningar och att innehållet ska kännas meningsfullt och gynna såväl förskolans utveckling, som den egna utvecklingen som lärare.

Här tycks kursen ha bidragit till en ökad kommunikativ kompetens även på en metanivå och en ökad insikt om samtalet som ett verktyg i utvecklingsarbetet. Många av deltagarna verkar, av kursutvärderingarna att döma, uppleva att de fått ett yrkesspråk, som de tidigare saknat. Även insikten om vad bristen på ett yrkesspråk kan innebära, tycks kursen ha gett. Så här uttryckte en av deltagarna i Q i förskolan sitt lärande:

Kursen i aktionsforskning gav mig en konkret modell att arbeta med för att utveckla både verksamheten och kompetensen hos oss, som arbetar med barnen i förskolan. Men den gav mig också insikt i, hur bland annat bristen på gemensamt yrkesspråk gör det svårt att kommunicera våra erfarenheter och tankar.

Så här beskrev en förskollärare de lärdomar, som hon tyckte var de viktigaste hon fått av samverkan:

Det är möjligheterna till utveckling, vad som är möjligt med det som redan finns.... Att det finns en handlingsberedskap, vi behöver inte vänta på att barngrupperna ska bli mindre, ... Vi bara fokuserar på vad som är möjligt och man ser, att det är väldigt mycket som är möjligt. ...Alltså jag är nog en ganska så handlingskraftig och optimistisk människa innan...

Men jag har fått en idé om hur man kan förändra den kulturen i skolans verksamhet. Alltså att det är, jag kan se att det är en hel kultur omkring omöjligheterna, och det är den största vinsten. Plus det här med evighets-

perspektivet, jag behöver inte ha en slutpunkt, då det här ska vara färdigt. Det här är bara ett tålmodigt arbete som införlivas i det vardagliga.

Och det är ju en del av det här som jag säger är samarbetet med forskarna, man får nya perspektiv, på tankar man har haft innan....Ja både föreläsningarna, litteraturen och handledningen.

Här tycks det handla om att förskolläraren tycker sig ha fått nya perspektiv, lärt sig att problem kan omformuleras, så att de därigenom blir möjliga att lösa. Hon säger sig ha insett att skolan ofta är präglad av en ”omöjlighetskultur”, men har också lärt sig att inse att även denna kultur går att förändra. Hon tycker sig också ha ökat sin handlingsberedskap samt fått en insikt om vikten av långsiktighet och tålmod i utvecklingsarbetet.

En annan förskollärare formulerar sitt svar på frågan om samverkan fått henne att förändra sitt tänkande på något sätt:

Ja det har det ju gjort. Jag tänker mycket mera kring, alltså, min egen roll, mitt eget förhållningssätt. Att jag är en del i utvecklingen. Att jag ser olika sammanhang som påverkar mitt arbete. Att det inte bara är jag som skall vara i centrum utav mitt arbete, utan jag ser helheten på ett annat sätt.

Jag reflekterar mera kring mitt eget arbete: Varför jag gjorde på ett visst sätt, varför jag tänker på ett visst sätt, vad det kan komma sig. Mina kollegor, varför dom gör på ett visst sätt. Vad beror det på? Vad har dom med sig i sina erfarenheter? Kan man förändra sig? Ja att jag på nåt sätt försöker tänka kring mitt arbete på ett helt utvidgat sätt, kan man säga. Jag försöker se mig uppifrån, ja reflektera både kring mig själv och andra.

Här tycks samverkan framför allt ha bidragit till ett mer reflekterande förhållningssätt och en ökad uppmärksamhet på sammanhang och helheten. Det tycks handla om ett slags metatänkande. En annan förskollärare använder istället uttrycket att hon i högre grad än tidigare utvecklat ett ”helikopterperspektiv”.

Även litteraturläsningen har lett till ett lärande

Inte bara själva samverkan med forskarna, utan även studier av andra forskares tankar i artiklar och böcker under kursen, tycks ha haft betydelse för deltagarnas lärande. I sitt skriftliga examensarbete till kursen i skolutveckling gav de tre förskollärarna i Q-projektet några konkreta exempel på detta :

Vi har muntligt redovisat två böcker: *Skolutvecklingens många ansikten* av Berg och Scherp och *Handledning och praktisk yrketeori* av Handahl och Lauvås. Den senare gav oss värdefulla kunskaper om handledning som vi direkt fick nytta av.

I en personlig reflektion skriver en av forskollärarna så här om litteraturen och dess påverkan:

När jag tänker om mitt handledarskap har jag med mig en del av det vi läst om i kursen under hösten. Gunnar Bergs teori i *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) om frirummet mellan skolans yttre och inre gränser ger mig idéer om möjligheter till växande.

...Tiller (2002) ger mig också tankar om yttre gränser. Alla politiker som har makt över besluten ser inte vilka förutsättningar som krävs för att uppfylla det nationella uppdraget. Det är inte alltid lätt att ställa krav på dokumentation och egna och arbetslagets gemensamma funderingar när tiden för den typen av arbete ses som ganska obehövlig för förskolans pedagoger.

Här tycks läsningen ha ökat medvetandet om de gränser, inom vilka utvecklingsarbetet bedrivs och fört in även de gränser, som formuleringarna i det politiska uppdraget till skolan innebär. Läsningen av Scherp tycks däremot framför allt ha inneburit en bekräftelse på det egna tänkandet, men också hjälpt till att sätta ord på detta:

Hans-Åke Scherps teori (2003) om nödvändigheten av att ha en förståelse av sitt uppdrag och om ett problembaserat lärande som utgår från den vardagliga praktiken, ger mig ord och bekräftelse för tankar jag redan hade.

Litteraturstudierna har även bidragit till att ge ett innehåll i begreppet skolutveckling:

Begreppet "Skolutveckling" har genom både den litteratur jag läst och det praktiska arbetet med handledning fått mer substans.

Inte bara samtalen med forskaren utan även litteraturen har lett till ett problematiserande av handledarrollen och betydelsen av att synliggöra den så kallade tysta kunskapen för denna förskollärare:

Genom att läsa Lauvås och Handal, *Handledning och praktisk yrkesteori* (2001), har jag blivit både stärkt i och lite rädd för handledaruppdraget som vi har i våra förskolor... Den grundläggande tanken för handledning är att förstå kollegans tankevärld och tydliggöra den. Lauvås/Handal travesterar ordspråket "det är lättare sagt än gjort" till "det är lättare gjort än sagt" när de beskriver den tysta kunskapen. Men att försöka formulera sin kunskap gör att man får distans till den och man kan tänka om den på en metanivå och att man kan kommunicera den.

Läsningen av den av forskaren utvalda litteraturen har även bidragit till en ökad medvetenhet om att skriva för att få distans i tänkandet:

... Både Tiller (2002) och Lauvås/Handal (2003) skriver om vikten av att skriva. Genom att skriva får vi distans och att sedan tala om det som vi skrivit ger oss ytterligare distans. Skrivning måste vi betona mer i vår handledning. Det ingår inte i förskolans kultur att skriva om arbetet, det var ju en anledning till Q-projektet.

Jag har tagit med dessa citat, dels för att det ger en bild av vilka forskare, utöver kursledningen, som påverkat deltagarnas tänkande, dels för att denna förskollärare på ett illustrativt sätt beskriver på vilket sätt forskarnas tankar påverkat henne och hennes eget sätt att tänka. Avsnittet utgör också ett exempel på, vilken litteratur forskaren ifråga ser som väsentlig för pedagoga-erna att ta del av.

De forskare, vars böcker förskolläraren nämner ovan, är Gunnar Berg, Tom Tiller, Hans-Åke Scherp samt Per Lauvås & Gunnar Handahl. Dessa är forskare, vars böcker många lärare läser antingen på lärarutbildningen eller i samband med olika fortbildningar. Eftersom de flesta kurser för lärare begränsar sig till litteratur på svenska, när det gäller skolutveckling och antalet skolforskare i Sverige inte är så många, får de forskare, som väljer att skriva böcker som passar som kurslitteratur stort inflytande på, hur lärare tänker kring skolutveckling. Kursledningens val av litteratur har, som framgår här, stor betydelse för vad deltagarna upplever att de lärt sig. Även om man inte får tillfälle att personligen möta forskaren bakom tankarna i boken, kan dessa, som framgått ovan, ändå få en stor påverkan på det egna sättet att tänka, särskilt när läsningen som här kombineras med diskussioner med kollegor och forskare om boken och de tankar läsningen gett upphov till. Valet av kurslitteratur innebär ju också en möjlighet för forskaren att förstärka de idéer och metoder, som forskaren personligen vill förmedla till deltagarna.

Kontextens betydelse

Att det inte bara är sammverkan med forskaren som har betydelse, utan hela det nya sammanhang som i detta fall kursen och dess fortsättning inneburit, framgår också av deltagarnas berättelser. Så här beskriver en förskollärare detta:

Och så är det för mig också, när jag har vart med i det här samarbetet med (forskarens namn) så är det väldigt mycket att man utgått mycket ifrån det som är välkänt och så. Men genom att vara med i de samtalen och ta del av den litteraturen och framför allt jobba ihop med (kollegornas namn), så har det här hamnat på en ny plats, så att jag hela tiden kan relatera till min praktik i dom sammanhangen.

...Jag har saknat det alltid, att ha ett forum för att hämta material från min praktik för att diskutera med andra på det sättet. Inte bara hur vi gör, hur vi löser det rent praktiskt så, utan prata om min praktik, om hur jag

tänker, vad jag ser för konsekvenser på det, hur man har kunnat göra istället, eller hur jag ser att barn har lärt sig eller förstått.

Just att få en arena, där man utöver mötet med forskaren även får tillfälle till diskussioner med kollegor, verkar vara en oerhört väsentlig faktor för den positiva upplevelse, som alla deltagare i kurserna genomgående gav uttryck för. Att få tillgång till denna typ av mötesplats kan till och med vara så viktig, att det är den faktor, som avgör om man väljer att stanna kvar i yrket eller inte:

Ja för mig är det absolut så. Och jag hade inte fortsatt som förskolelärare tror jag inte, även om jag älskar det jobbet och tycker att det är roligt. Så får jag säga att man faktiskt blir instängd i sin roll, så det här är en öppning för mig som är precis det jag vill. ... och jag vill vara kvar i verksamheten, och jag vill vara här i praktiken och jag vill vara med och utveckla den praktiken och jag vill vara med och utveckla yrkesrollen, alltså läraruppdraget och fördjupa det och jag vill vara med och fördjupa verksamheten. Jag tycker att det är oerhört spännande.

När jag sedan frågade om hon inte istället ville ta steget över till den akademiska världen svarade hon:

Nej, Nej! Den är alltså jättespännande, och skulle man kunna göra allt så skulle jag gärna göra det också, men jag kan se att det finns ett jättestort behov av människor som blir kvar i verksamheten, med den typen av utvecklingsentusiasm.

Utmaning eller förändrat sätt att tänka?

Det finns i underlaget från båda kurserna åtskilliga exempel på att sättet att tänka kring utvecklingsarbetet har förändrats. En insikt som flera gett uttryck för är att utvecklingsarbete är en långsam och långsiktig process, eftersom det handlar om att förändra den egna förståelsen. En av förskollärarna i Q i förskolan beskrev denna insikt på följande sätt:

Det är väl en del i det här arbetet som jag tycker känns väldigt bra är att det tar en sån tid. Att man på något vis har kommit till ro med det att det tar sån tid. Med att utvecklingsarbetet går i snigelfart. Och att man på något sätt är väldigt trygg i det och att man kan förmedla det till politiker till chefer och så. Det går inte att säga ”genomför det” och sen efter tre månader är det klart. För det handlar om att förändra tänkandet och det tar tid.

Hennes insikter handlar alltså inte bara om att ett förändringsarbete tar tid, det kräver också en förändring av själva sättet att tänka, vilket sannolikt kräver längre tid, än att bara genomföra en förändring i verksamheten. Hon menar, att denna insikt också speglar sig i sättet att bemöta och förstå de egna kollegorna och att insikten och förståelsen för att olika personer

kommit olika långt i processen ökat och att forskaren betytt mycket för denna insikt:

I det då har man fått en annan acceptans eller tolerans mot att det tar så lång tid. Så när vi jobbar med våra kollegor nu... så är det så oerhört olika nivå vi möter dem, en del som är väldigt akademiskt inriktade, som gärna läser mera, otroligt vetgiriga och dels de som inte riktigt orkar ens igenom en tidningsartikel nästan. Sitter i samma grupper som vi handleder kring det gemensamma arbetet.

Och det är en utmaning som jag tycker är jätterolig nu, men som jag tidigare nog bara hade blivit väldigt frustrerad över. Det är någonting nytt. Om vi inte hade haft den här kontakten med (forskarens namn), så tror jag att vi hade tappat geisten lite med det.”

På frågan om mötet med forskaren även inneburit några andra förändringar svarade hon så här:

Ett är ett helikopterperspektiv på verksamheten och så, och det tycker jag i och för sig att jag hade även innan,.. Men nu får jag det att stämma med vardagen. Vardagen och helikopterperspektivet går ihop.

Upplevelsen av att ha fått ett helikopterperspektiv, eller att kunna betrakta situationer och fenomen utifrån, verkar vara gemensam för de tre intervjuade förskollärarna. De ansåg också alla tre, att det var forskaren som hjälpt dem till detta nya perspektiv.

Den ideala formen för samverkan

Vid intervjuerna ställde jag till både forskare och pedagoger frågan, hur de ansåg att en ideal form för samverkan skulle se ut för att ett lärande skulle kunna komma till stånd. För de tre förskollärarna var den typ av samverkan de varit med om för dem så nära idealet de kunde tänka sig. Så här uttryckte en av dem detta:

Den ideala formen är, kan jag tycka är lite som vi hade det under Q, under den kursen, jag tycker att det är bra när vi får, när man läser poäng, att man får det, det ställs genast lite större krav på att man ska dokumentera sitt arbete och det är någonting jag ser att det ger oss mycket.

Och vi ställer även krav på våra arbetslag att de ska dokumentera sitt arbete. Och det blir ju något helt annat, man får ju en större distans till det och man får en kunskap av sin egen kunskap. Så att säga att man är med och kunskapar, så det är en del i det jag tycker att det är bra att man för dokumentation.

...Sen tycker jag också, att det här forskarna bidrar med är ju sin kunskap om metoder, om sätt att generalisera sin kunskap alltså analyserar, hur man analyserar det här man har fått reda på. Och det är, den kontinuerliga samverkan som är på en sån vardaglig nivå, när vi träffar (forskarens namn) så är det så anspråkslöst på något vis, vi har verkligen ett samtal.

Att lärandet är förenat med krav på att även ta poäng och att dokumentera upplevdes som stimulerande för lärandet. Dokumentationen upplevs överhuvud taget som central för lärandet. Detta gällde även deltagarna i kursen i aktionslärande. Att få tillgång till metoder och verktyg för att kunna göra analyser för att på så sätt kunna skapa kunskap på en mer generell nivå ses också som centralt. Det tycks, som framgått tidigare, också handla om upplevelsen av att ha fått ett slags metaperspektiv på den egna kunskapen i samtalen med forskaren. Samma förskollärare återkommer i slutet av intervjun spontant till frågan om den ideala formen för samverkan, som hon tydligt funderat på under den fortsatta intervjun:

Den ideala formen för samverkan, ja då kan jag säga att man behöver inte träffas så ofta, men att man har de här handledningstillfällena, där man tar upp dilemman ur praktiken och diskuterar och tittar just på ur ett generellt perspektiv. Finns det teorier jag kan använda mig av för att hantera det här eller hur skulle jag kunna gå tillväga, alltså att bara man breddar sin erfarenhetsram för det.

Det behöver enligt denna förskollärare alltså inte vara så täta möten. Vid mötena tycks hon framför allt vilja ha forskarens hjälp att lyfta den egna vardagsproblematiken till ett mer generellt plan och få hjälp att vidga de egna perspektiven. Hon fortsatte också sina funderingar kring ämnet:

Och där är det ju så att forskaren har en mycket större värld, och praktikern har en mycket djupare på det området... Forskaren har ju ett djup inom sitt, på vissa områden. Men på våra handledningar så det ju vi som kommer med ett dilemma. Som forskaren får titta på utifrån sin kunskap då. Men att det är där man bryter, men praktikern har ju alla kringkunskaper om dilemmat.

Det hon beskriver ovan är möjligheten till perspektivbrytning kring det problem, eller som hon här kallar det dilemma, baserad på praktikerns kunskap om "verkligheten" och de hinder och förutsättningar som finns i denna och forskarens möjligheter att lyfta samtalet kring detta till en mer generell nivå.

Förutsättningar och hinder för samverkan

Varken forskare eller pedagoger verkar egentligen uppleva några hinder för själva samverkan med undantag av viss tidsbrist. Tid upplevs både som en förutsättning för samverkan och som ett hinder, när den inte finns. Tid för dokumentation, reflektion, planering och värdering anges av pedagogerna som ett nödvändigt villkor för ett framgångsrikt utvecklingsarbete, oavsett om det sker i samarbete med forskare eller inte.

Tidsbrist har dock inte utgjort något stort problem just i denna fallstudie. Några av deltagarna i kurserna i aktionslärande tyckte det varit svårt att hinna med framför allt slutdokumentationen av sina utvecklingsprojekt, men alla blev trots detta ju klara i tid. Flertalet förskollärare i projektet Q i förskolan upplevde, enligt den utvärdering som Karlstad universitet gjort av kursen, att den tid de fått för att delta i kursen, en dag i veckan, hade varit tillräcklig, även om någon enstaka tyckte, att kursen tagit för mycket av hennes lediga tid.

Stöd, intresse och engagemang från chefer och kollegor har upplevts ha stor betydelse i båda exemplen. Enligt den ovannämnda utvärderingen av Q i förskolan har stödet och intresset av de flesta förskollärare upplevts som bra. Samtliga ansvariga skolledare hade varit inbjudna till ett inledande informationsmöte om projektet och hade också skrivit under ansökan om deltagande i projektet. Detta i syfte att tillförsäkra sig deras stöd för deltagarnas arbete med anledning av projektet. Att ledningens stöd är viktigt bekräftade också av deltagarna. Så här uttrycker en av förskollärarna detta:

Att utvecklingen är väl förankrad i ledningen är också en viktig komponent. Och på våra handledningstillfällen, de pedagogiska månadarna, är så ofta de kan, våra rektorer med. De deltar, men det är vi handledare, som leder det hela.

I vilken utsträckning utbildningen hade kommit till nytta i det egna rektorsområdet sammanhänge, enligt de intervjuade i kurserna i aktionslärande, i hög grad med rektorns personliga intresse och stöd. En av de intervjuade påpekade dock att det inte räcker med att den egna skolledningen ger stöd och är intresserade, utan stödet måste även finnas högre upp i organisationen:

Att all form av kompetensutveckling behöver förankras i alla led i kommunen (från politiska nivån via skolchef till rektor och kollegor) för att den nya kompetens som genereras skall komma till användning i verksamheten efter avslutade studier. Rektor har en helt avgörande nyckelroll. Utan rektors aktiva medverkan blir det mycket små ringar på vattnet.

De intervjuade i kursen i aktionsforskning betonade också vikten av att satsningen är långsiktig

Det är viktigt att satsningar är långsiktiga för att få till en förankring i verksamheten som håller. Lärare som höjer sin kompetens, under en längre studieperiod, kommer att se på sin verksamhet med delvis nya ögon och det är något som finns kvar även efter studietidens slut.

Ett närliggande problem, som påpekades, var problemet att hålla utvecklings- och läroprocessen igång, när kollegor slutar och nya kommer till. En

av kursdeltagarna i kursen i aktionslärande upplevde ett likartat problem när skolledare byts ut.

Ett annat problem som togs upp var att överföra de egna nyförvärvade kunskaperna och den egna förståelsen till kollegorna hemma, vilket nedanstående citat illustrerar:

Alla har inte fullt ut förstått tillvägagångssättet i aktionsforskning. Man har haft svårt med de olika begreppen i modellen t.ex. vad som är observation och aktion. Vi har arbetat fram en bild av aktionsforskningens olika steg som hjälper pedagogerna att se vad det är man gör och var man befinner sig i utvecklingsarbetet. Vi har också börjat använda oss av tankekartor. De bidrar till en tydlighet av avdelningens utvecklingsområde och visar på hur allt hänger ihop.

Vad citatet ovan bland annat visar på, är svårigheten att för lärare som deltar i den här typen av kurser, att som tanken är, efteråt kunna överföra de idéer, förhållningssätt och metoder, som de själva tillägnat sig genom att genomgå en process tillsammans med forskaren, till sina kollegor på hemmaplan. Det ställer stora krav på deltagarna, som inte själva varken har samma kunskapsmässiga grund eller legitimitet som forskaren har, att sedan på egen hand handleda sina kollegor i deras utvecklingsarbete. De tre intervjuade förskollärarna fick dock på grund av forskarens intresse och deras fortsatta samarbete, när det gäller att föra ut tankarna om aktionsforskning till nya lärare, fortsatt stöd av forskaren i denna process. Av citatet ovan framgår också, att tankekartor verkar kunna vara ett verktyg för att hjälpa kollegorna att få syn på sin egen förståelse av ett fenomen eller område.

En typ av hinder kopplad till deltagarnas kommunikativa kompetens, eller snarare brister i den, visade sig i kursen i aktionslärande. I utvärderingen av den första kursen gjorde kursledaren en personlig reflektion över utbildningen och tog där bland annat upp att många lärare haft problem när de i sina skriftliga rapporter skulle använda vetenskaplig teori för att förstå och förklara den aktion de genomfört och vad som hänt under och genom denna. Det var ett sätt att skriva, som kursledaren insett, att lärare inte tycktes vara vana vid.

Erfarenheterna från den första kursen ledde till att man lade till en halvdags träning i rapportskrivning, Kursledaren menade dock i sin utvärdering att den halva dag som denna sista kurs fick i rapportskrivning inte varit tillräcklig, utan att en särskild kurs i rapportskrivning skulle ha behövts. Problemet med att formulera sina erfarenheter och kunskaper i skrift kan kanske också vara ett skäl till den tidsbrist, som ibland upplevdes av pedagogerna, när det gällde just dokumentationsarbetet.

Sammanfattningsvis tycks deltagarna i denna fallstudie ha upplevt mycket få hinder, när det gäller samverkan med forskare.

Kapitel 6. Fall 2 – En läraakademi

Fallbeskrivning

Bakgrund, initiativ och finansiering

En mer utförlig beskrivning av läraakademierna återfinns i bilaga 3. Här ges endast en kort bakgrund till projektet. Initiativet till att starta de så kallade läraakademierna togs gemensamt av dåvarande Skolverket och Läraarförbundet under våren 2001. Syftet med läraakademierna framgår av en skrivelse daterad 2001-05-08 från Läraarförbundets informationsavdelning:

Som ett led i arbetet med att stöda lärares och skolladares yrkesutveckling och därmed främja läraryrkets professionalisering tar Läraarförbundet och Skolverket ett gemensamt initiativ genom att starta 54 Läraakademier. Detta är ett initiativ för att främja praktiska forskning och utveckling, ett initiativ vars syfte är att driva på skolutvecklingen genom att ge aktiva lärares goda förutsättningar för att producera ny kunskap, utbilda 800 förbättringsagenter samt att med detta som grund skapa en ”allmän” verktygslåda för skolförbättringar.

För den enskilde lärares eller skolladares är det viktigt att hon på ett tydligare sätt ges möjlighet att relatera sitt arbete i vardagen till pågående forsknings- och utvecklingsarbete. Det är också angeläget att skapa vägar för den enskilde lärares eller skolladares att bedriva utvecklingsarbete på akademisk nivå. För skolväsendet i sin helhet är professionaliseringen av läraryrket en fråga av stor vikt. – Det gäller bl.a. att på ett mer systematiskt sätt skapa instrument för att bättre kunna nyttiggöra sig lärares samlade erfarenhetsbaserade kunskap, läraarkårens omfattande pedagogiska kompetens.

Syftet var dubbelt. Det handlade både om att stöda lärares och skolladares yrkesutveckling och läraryrkets professionalisering med stöd av högskolan och att få fart på den lokala skolutvecklingen med forskningsbaserad kunskap som grund.

Det blev dock inte 54 utan 43 läraakademier som slutligen kom igång. Fallstudien handlar om en av dessa akademier och dess fortsättning efter det att det nationella projektet avslutats. Den nationella satsningen på läraakademierna pågick i tre år och arbetet i de 43 akademierna avslutades formellt i december 2004.

När det gäller lära­kademiernas finansiering, så fick varje lära­kademi ett ekonomiskt stöd i form av finansiering av en tjänst som föreståndare för akademin på tjugo procent, det vill säga motsvarande en dag i veckan. Akademierna fick också ett visst ekonomiskt bidrag³⁸. Samtliga akademi­föreståndare fick inför starten av akademierna genomgå en högskolekurs på 10 poäng i skolutveckling. Själva kursen finansierades av Lärar­förbundet. Under utbildningen, som sträckte sig över ett år, förväntades akademi­föreståndarna formulera den fråga eller det område, som akademin skulle arbeta med och att också påbörja rekryteringen av medlemmar till akademin. Det var också initiativtagarnas mening, att lära­kademierna skulle ha en koppling till högskolan och helst knyta någon forskare direkt till akademin.

Från början var det en person på de olika regionala enheterna inom Skolverket som stöttade arbetet i akademierna inom den egna regionen och utgjorde kontaktperson för akademi­föreståndarna inom regionen. Vid Skolverkets delning 2003 överfördes ansvaret för lära­kademierna och kontaktmannaskapet till Myndigheten för skolutveckling.

I den ansökan om att få bli föreståndare för en lära­kademi, som den här aktuella föreståndaren skrev hösten 2001, beskrev hon sin vision att få till stånd en samverkan mellan förskola och grundskola för att få en gemensam syn på matematik och didaktik i ett 1-16 års perspektiv och att därifrån sedan få en vidarekoppling från grundskolan till gymnasiet och sedan vidare till högskolan. Hon ville också se en koppling mellan skolan och det omgivande samhället, när det gällde matematik och matematik­didaktik. Ansökan att få starta en lära­kademi med denna inriktning beviljades i mars 2002. Valet av ämnesområde och arbetets inriktning var alltså från början akademi­föreståndarens eget val och kontakter med forskare söktes i första hand utifrån ämnesområdet.

Det egentliga arbetet i akademin startade sedan under våren 2003, när akademi­föreståndaren avslutat kursen i skolutveckling. Vid denna tidpunkt bestod akademin bara av sex medlemmar representerande två kommuner och en högskola. En skola i en av dessa kommuner utgjorde samtidigt lära­kademins formella hemvist.

Enda representanten från högskolan var från början en doktorand i specialpedagogik. En av de lärare, som var med från starten, övergick dock under lära­kademins första termin till en anställning som lärarutbildare. Akademin fick på så sätt två kontaktpersoner i högskolevärlden under sitt första verksamhetsår. Antalet medlemmar i akademin växte successivt. Samtidigt slutade också medlemmar på grund av tjänstledigheter, sjukdom eller byte av tjänst, medan andra tillkom. Antalet medlemmar, när det

³⁸ Det årliga bidraget uppgick de två första åren till 30 000 kr per år och lära­kademi och 20 000 kr för år 2004.

nationella projektet upphörde, var cirka 15 personer, varav dock långt ifrån alla brukade närvara på lära­ka­de­mins möten.

Lära­ka­de­min hade från år 2004 ett visst stöd i sitt arbete av ett annat projekt. Parallellt med att lära­ka­de­min pågick, medverkade skolan, där lära­ka­de­min var förlagd, under åren 2004-2006 i ett Comeniusprojekt tillsammans med skolor i tre andra länder. Comeniusprojekt hade delvis likartade syften som lära­ka­de­min. Båda projekten utgick från en grundläggande tro på, att man genom att utveckla lära­res läran­de, kan förbättra förutsättningarna för elevernas läran­de. Även ambitionen att utveckla ”den röda tråden” i elevers läran­de från förskola till gymnasieskola var gemensam i de båda projekten.

Däremot fanns i Comeniusprojektet ingen uttalad ambition att koppla utvecklingen av lära­res läran­de till forskning och samarbete med forskare. Projekten kom dock att utgöra ett stöd för varandra och bidrog till att lära­ka­de­mins arbete så småningom kom att förankras även bland övriga lärare på skolan. Comeniusprojektet hade betydligt bättre finansiering och möjliggjorde även studiebesök i andra länder. De flesta lärare, som inte själva var konkret involverade i något av de två projekten gjorde, enligt skolledaren, ingen skillnad på de båda projekten, utan upplevde dem som olika delar av samma projekt. Detta är lätt att förstå, mot bakgrund av att i huvudsak samma pedagoger medverkade i båda projekten.

Att rekrytera någon intresserad forskare till lära­ka­de­min visade sig inte vara helt lätt, trots ihärdiga försök från akademi­föreståndarens sida. Visserligen fick hon redan på våren 2003 möjlighet att presentera akademi­ns verksamhet för en forskare, som blivit intresserad av verksamheten, men inte förrän i augusti 2003 hade denna möjlighet att träffa akademi­ledamöterna. Detta första möte skedde i samband med en heldagskonferens, som lära­ka­de­min anordnat. Vid lära­ka­de­mins första ordinarie möte i september 2003 antecknades sedan forskaren som ny medlem i akademin.

Någon samverkan med forskare kom alltså inte igång förrän hösten 2003. En annan forskare från samma institution ersatte sedan våren 2004 denne första forskare. Ytterligare en forskare från en annan högskola blev medlem i lära­ka­de­min våren 2004. Totalt har tre forskare, en doktorand och två lärarutbildare av pedagogerna setts som ledamöter i lära­ka­de­min, även om framför allt forskarna hade en ganska sporadisk närvaro.

När det nationella projektet upphörde, lyckades den aktuella lära­ka­de­min fortsätta av egen kraft med visst ekonomiskt stöd till akademi­föreståndarens lön från den skola, där akademin hade sin formella hemvist. Att verksamheten då inte upphörde, får till stor del tillskrivas akademi­föreståndarens egen envishet och starka tro på lära­ka­de­min och dess uppgift. Det första året på egen hand blev av flera skäl ganska besvärligt. För att kunna fortsätta behövdes både pengar och tid, liksom stöd från den egna hemmaorganisationen.

Akademiföreståndaren och en av forskarna i lära­ka­de­min ägnade mycket tid åt dessa frågor under 2005 och sökte finansiering för den fortsatta verksamheten från olika håll. Samtidigt presenterades idén med lära­ka­de­min både inom den egna kommunen och externt i olika sammanhang. När det gällde arbetet med förankringen i kommunen, fick också den skolledare som ingick i lära­ka­de­min en viktig roll.

En ansökan om medel hos en stiftelse resulterade i december 2005 i ett beslut om, att lära­ka­de­min³⁹ beviljades totalt en miljon fördelat på tre år. Detta gjorde att verksamheten kunde fortsätta och utvecklas, fast nu i form av ett forskningsprojekt. Från och med årskiftet 2006 övergick samverkan till att bli ett gemensamt forskningsprojekt under ledning av den forskare, som tillsammans med akademiföreståndaren arbetat med att få fram medel för en fortsättning. Akademiföreståndaren, den andre forskaren, de båda lärarutbildarna och doktoranden ingår i forskningsprojektets ledningsgrupp. Övriga medlemmar med undantag av skolledaren, som fått en ny tjänst, involverades som deltagare i forskningsprojektet. I detta engagerades nu även betydligt fler pedagoger. Pedagogernas medverkan finansierades av kommunen och berörda skolor.

Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan

En av forskarna var relativt nydisputerad och hade vid intervjutillfället inte någon erfarenhet av att som forskare arbeta med praktiker. Vid tiden för intervjun, hösten 2005, arbetade han som lärare på högskolan och bedrev för tillfället inte någon egen forskning. Mot denna bakgrund betraktade han sig själv vid intervjutillfället mer som praktiker än som forskare. Hans intresse av att delta i lära­ka­de­min handlade framför allt om att utveckla kontakten mellan gymnasieskolan och högskolan och skapa en bro mellan dessa för matematikintresserade elever.

Den forskare, som akademiföreståndaren först lyckades etablera kontakt med 2003, hade själv en bakgrund som lärare och skolledare, innan han i början av 1990-talet anställdes på högskolan, där han bland annat arbetat mycket med lärarutbildningen. Han var relativt ny som forskare, men erfaren som lärarutbildare, när han första gången träffade lära­ka­de­min. Huvuddelen av den forskning han under åren deltagit i eller själv lett hade dock inneburit ett nära samarbete med praktiker. Även denne forskare såg sig delvis som en praktiker, även om han formellt tagit klivet över till

³⁹ Formellt är det högskolan, där forskaren som leder projektet är anställd, som beviljats medel av stiftelsen. Själva arbetet bedrivs från och med 2006 som ett forskningsprojekt under ett eget projektnamn. Jag har dock valt att i fallstudien använda beteckningen lära­ka­de­min för hela den samverkan som pågått. Beteckningen lära­ka­de­min täcker alltså även den samverkan som pågått i form av ett forskningsprojekt.

forskarvärlden. På min fråga varför han valt att arbeta tillsammans med pedagoger, blev svaret:

Jag tror det är att jag själv är lärare. Att jag som lärare är intresserad av det här. Och jag tyckte det var synd att den här forskningen inte kom ut, utan den stannade rätt mycket på högskolan. Jag som visste om det, jag kunde leta rätt på det här. Men jag tycker att det är synd att det inte kommer ut.

Att föra ut resultaten både av sin egen och andras forskning till pedagogerna såg denne forskare som en av sina viktigaste uppgifter.

Den forskare, som 2004 ersatte ovannämnde forskare, hade själv tidigare varit gymnasielärare, men arbetade sedan tjugo år tillbaka på högskolan. Forskarens tidigare erfarenhet av samarbete med pedagoger härrörde sig bland annat från ett longitudinellt projekt. Det var ett projekt som startat med en grupp sexåringar och som vid intervjutillfället pågått i närmare tio år. Det handlade dock mer om forskning på elever, än forskning tillsammans med deras lärare. Forskaren arbetade också parallellt som lärarutbildare och hade kurser även för yrkesverksamma lärare.

Dessa erfarenheter, menade han, hade gett honom både en bild av skolan och av hur lärare förhåller sig till och tänker runt sin undervisning i matematik. Han upplevde att detta med forskningsprojektet tillsammans med pedagoger skulle komma att vara ett nytt sätt att arbeta för honom. Han vittnade samtidigt om, att det inte alltid är så lätt att som forskare möta pedagoger och försöka dela med sig av sina erfarenheter:

Om man säger man kanske kan tänka så här istället, så är det alltid lärare som har undervisat tjugo år på det sättet och som känner sig oerhört trampade på tårna. Jag tror det är oerhört viktigt att vi från högskolesidan har en ödmjuk inställning och jag vet att det är ett känsligt område, så att säga.

De två mer erfarna forskarna hade båda ett uttalat intresse för att samverka med pedagoger och delade också ett intresse för aktionsforskning som arbetssätt, det vill säga att som forskare gå in och stödja lärares eget utvecklingsarbete.

Pedagogernas tidigare erfarenheter av samverkan med forskare

För några av pedagogerna var mötena med forskare i läraakademin första gången de hade någon mer personlig kontakt med forskare. Flertalet ledamöter hade dock deltagit i olika typer av poänggivande fortbildningar på högskolan och en hade tidigare även deltagit i ett forskningsprojekt på sin arbetsplats. En annan av pedagogerna hade på 1970-talet varit lärare på en

försöks- och demonstrationsskola och där samarbetat med forskare och även själv skrivit en del rapporter. Som personen själv påpekade, låg dock denna erfarenhet ganska långt tillbaka i tiden. Doktoranden och de två ledamöter som arbetade inom lärarutbildningen hade genom sin tillhörighet till högskolan på olika sätt kommit i kontakt med forskare.

Sett som grupp hade läraakademien totalt sett en hel del erfarenhet av forskning och av att ta del av litteratur om forskning, redan innan några forskare knöts till gruppen. Samtidigt var spridningen när det gällde denna typ av erfarenhet stor inom gruppen. Alla i gruppen hade också lång yrkeserfarenhet och flertalet av de deltagande lärarna var i åldrarna 45 till 55 år. Den yngsta av pedagogerna var vid intervju tillfället närmare 40 år.

Samtliga pedagoger såg liksom forskarna samverkan mellan forskare och praktiker som viktig och nödvändig. Från lärarnas sida var ett vanligt argument för detta, att forskarna behövde komma ut i verkligheten och testa sina idéer och teorier. Så här uttryckte sig en lärare om detta:

Vi behöver varandras kompetens. Kan man inte förankra forskning i praktiken och testa och pröva. Jag tror inte man kan gå vidare i sin forskning utan att bekräfta om tankar är genomförbara eller inte genomförbara. Hur kan man gå vidare, hur kan man förbättra, utveckla, så tänker jag att vi behöver varandra.

Forskarmedverkan sågs också i sig av pedagogerna innebära en ökning av kvalitén på läraakademins arbete. Vad förväntade sig då pedagogerna att få ut av forskarna. Så här svarade en lärare på denna fråga:

En didaktisk handledning och få tillgång till aktuellt forskningsmaterial. Diskussioner, erfarenheter, tankar hur man kan gå vidare och utveckla. Vad vi behöver för att utveckla organisationen.

Denna beskrivning av förväntningarna på forskarna sammanfattar ganska väl de förväntningar, som fanns bland pedagogerna.

Arbetsformer och resultat

Själva arbetet i akademien innebar åren 2003 till och med 2005 i princip att ledamöterna träffades under tre timmar en eftermiddag varje månad under läsåret. Mellan träffarna bedrev ledamöterna från skola och förskola eget utvecklingsarbete på hemmaplan. Detta redovisades och diskuterades sedan på de månatliga träffarna. Ledmötorna hade även som uppgift att hålla sina kollegor på hemmaplan informerade om den verksamhet, som pågick inom ramen för akademien. Akademien presenterade även sitt arbete på olika mässor och konferenser.

Vid det första reguljära mötet, som en forskare deltog i, september 2003, diskuterades på forskarens initiativ bland annat hur deltagarna såg på

begrepp som kunskap, lärande, processinriktat lärande och problemlösning i ett 1-16 års perspektiv. Deltagarna hade upplevt denna diskussion som något av ett lyft av de egna då pågående diskussionerna på akademi-mötena. Forskaren hade också berättat vid mötet, med exemplifiering från sin egen praktikinrä forskning, om vad det skulle kunna innebära att arbeta med aktionsforskning och aktionslärande. Detta var något som samtliga närvarande blev mycket intresserade av att få pröva tillsammans med forskaren. Möjligheter till ett konkret samarbete med denna inriktning med forskaren och hans högskola diskuterades sedan under mötet.

Denna diskussion ledde dock inte sedan till några konkreta åtgärder, trots att den även mottagits positivt av den berörda förvaltningens ledningsgrupp, där idén till ett samarbete presenterats av skolledaren i gruppen efter läraakademins möte.

Det kom sedan att dröja ett halvår, till mars 2004, innan forskaren åter kunde vara med på ett möte. Då fortsattes den påbörjade dialogen om hur högskolan och det aktuella rektorsområdet skulle kunna samverka, när det gällde matematik, matematikdidaktik och skolutveckling. På mötet beslutades, att forskaren och akademiföreståndaren gemensamt skulle formulera en ansökan till Vetenskapsrådet om medel till ett samarbetsprojekt mellan högskolan och det berörda rektorsområdet baserat på aktionsforskning och aktionslärande. Det handlade nu alltså om att fullfölja de diskussioner som påbörjats ett halvår tidigare och omsätta dessa i konkret handling. En förutsättning var dock att en extern finansiering kunde ordnas, eftersom varken högskolan eller rektorsområdet hade möjligheter att finansiera det tänkta samarbetet. Forskaren åtog sig att förankra de förda diskussionerna inom högskolan. Arbetet med ansökan fullföljdes dock inte.

Under våren 2004 tog akademiföreståndaren kontakt med ytterligare en högskola och blev själv kontaktad av en lärarutbildare, som hört talas om akademien och dess arbete. Resultatet av dessa olika kontakter blev ett stort möte i maj 2004.

Detta möte kom att innebära att processen tog ny fart och delvis fick en annan inriktning. Vid detta majmöte deltog, förutom läraakademins lärare och skolledare, tre forskare representerande två olika högskolor samt en doktorand och två lärarutbildare. De tre sistnämnda kom alla från samma högskola. Tre högskolor var därmed representerade på mötet. Många av de intervjuade lärarna har i intervjuerna refererat till detta möte, då de träffade så många forskare och lärarutbildare på en gång. Det verkar också ha varit ett möte, som kom att betyda mycket, när det gällde att ge läraakademien legitimitet i organisationen. Själva mötet ägnades i huvudsak åt att var och en presenterade sig själv och sin verksamhet för de andra närvarande.

Det var efter detta möte som det tidigare nämnda bytet av forskare i läraakademien ägde rum. Den forskare, som sedan blev forskningsledare, fick sin första kontakt med läraakademien just på detta stormöte.

Skälet till bytet har både forskarna själva och akademiföreståndarna angett vara, att eftersom arbetet så mycket kommit att handla enbart om matematik, så var detta en logisk lösning. Den förste forskaren hade sin forskningsinriktning i första hand mot naturvetenskap, medan den forskare som nu gick in var forskare även inom matematikområdet. Den förste forskaren lämnade därmed i maj 2004 helt arbetet med läraakademien.

I och med att en ny forskare kom in startade processen delvis om. Den nya forskarkontakten kom sedan, av i första hand tidsskäl, inte att kunna delta i något av akademins möten under hösten. Istället hölls kontakten levande via i första hand akademiföreståndaren och delvis via den skolledare som också ingick i läraakademien. Under tiden fortsatte läraakademien att träffas som vanligt en gång i månaden för att diskutera det egna utvecklingsarbetet och böcker och artiklar de läst.

Under hösten 2004 startade dock en parallell samverkansprocess utifrån läraakademins vision. Denna samverkan handlade främst om den del av visionen, som handlade om att skapa en röd tråd mellan gymnasieskolan och högskolan. Dessa diskussioner pågick i huvudsak mellan lärare och skolledning på gymnasieskolan, akademiföreståndaren och den relativt nydisputerade forskaren. Gymnasieskolans ledamöter valde att prioritera dessa möten med högskolan och valde istället bort att delta i de ordinarie träffarna i läraakademien. Processen kom därmed att pågå vid sidan av läraakademins ordinarie arbete.

Diskussionerna, som fördes inom ramen för denna del av samverkan, resulterade i två konkreta idéer till projekt. Den ena var en matematiktävling för grundskolans senare årskurser, som gymnasieskolan själva skulle hålla i. Syftet med matematiktävlingen var att få fler elever i grundskolan intresserade av att senare välja inriktningar med matematik på gymnasieskolan. Den andra idén var att erbjuda en högskolekurs i linjär algebra på 4 poäng för intresserade elever på gymnasieskolan. Kursen skulle ges i form av ett samarbete mellan forskaren och en lärare på gymnasieskolan och vara förlagd till gymnasieskolan. Eleverna skulle sedan på sedvanligt sätt kunna tenta av kursen tillsammans med studenter på högskolan, om de ville ha ut sina högskolepoäng.

I januari 2005 hölls ett nytt möte för att åter diskutera ett eventuellt gemensamt forskningsprojekt, där forskare från de två högskolorna skulle delta tillsammans med läraakademins övriga ledamöter. Under den mellanliggande tiden hade framför allt den skolledare, som ingick i läraakademien, arbetat med att förankra läraakademien och dess arbete och det eventuellt kommande forskningsprojektet i den egna kommunen. I mötet med högskolan deltog nu en betydligt bredare representation från kommunen i form av en områdeschef och tre rektorer.

Deltagarnas enades om att ett gemensamt forskningsprojekt borde ha fokus på lärares lärande i matematik. Man var också överens om att ett fortsatt samarbete krävde ett externt tillskott av medel, eftersom varken

högskolorna eller den berörda kommunen hade något ekonomiskt utrymme för projektet. Våren 2005 ägnades åt att inventera tänkbara finansierare och sommaren och en bit in på hösten åt att formulera en gemensam projektansökan, som sedan lämnades in i slutet av september.

I december 2005 fick läraakademien besked om, att forskningsansökan, hade beviljats i sin helhet. Enligt forskningsansökan skulle projektet:

bidra till ett kreativt arbete kring detta problem genom att undersöka hur lärare i kommunen i samverkan med kompetens från högskolan kan stimuleras till ett förnyelsearbete när det gäller matematikundervisning.

Så här beskrev forskaren projektets målsättning:

Enligt vår målsättning ska lärare få möjlighet arbeta med att utveckla sin matematikundervisning. Detta innebär att

- stärka lärarnas förmåga att ta utgångspunkt i egen undervisning och erfarenhet
- utveckla egen förmåga att ta fram och prova egna aktiviteter i undervisningen.
- utveckla (med hjälp av noteringar) vad man som lärare noterar eller lägger märke till i egen undervisning samt arbeta med att öka elevernas lust att lära matematik

Enligt forskaren handlade det om att utveckla pedagogernas förmåga att utveckla barns och elevers tänkande kring matematik liksom deras motivation för ämnet. När det gäller lärarnas eget lärande, var syftet att träna upp deras uppmärksamhet, men också att utveckla deras inre motivation både att själva lära och att bidra till elevernas lärande. Att utveckla de deltagande pedagogernas förmåga att uppmärksamma, pröva, reflektera och dokumentera har utgjort viktiga beståndsdelar i arbetet.

Under våren 2006 planerades och organiserades arbetet utifrån intentionerna i ansökan. När själva utvecklingsarbetet i skolorna startade höstterminen 2006, deltog totalt 28 pedagoger, representerande olika ”stadier” från förskola till och med gymnasieskolan, i projektet.⁴⁰ Pedagogerna delades in i tre så kallade basgrupper, som träffades var tredje vecka. De tre basgrupperna bestod av förskollärare, klasslärare respektive ämneslärare.

⁴⁰ Jag har tyvärr inte inom ramen för avhandlingen haft möjligheter att följa själva forskningsprojektet, mer än via akademiföreståndarens dokumentation och genom att i december 2006 delta i ett av projektets fyra årliga stormöten. Arbetet i projektet kommer dock att vetenskapligt dokumenteras av den ansvarige forskaren. Akademiföreståndaren och lärarutbildaren skriver därutöver varsin magisteruppsats om lärares lärande utifrån erfarenheterna i forskningsprojektet.

Ansvar för och arbetet med att leda de tre grupperna fördelades mellan de sex i projektets ledning. Forskaren deltog personligen i samtliga grupper. I ansvaret för basgruppsarbetet ingick också att dokumentera själva arbetet i gruppen. De pedagoger, som ingick i de olika basgrupperna, ansvarade däremot själva för dokumentationen av sitt eget utvecklingsarbete i klassrummet. De gymnasielärare, som först hade anmält att de skulle delta, hoppade, med hänvisning till schemaproblem av projektet hösten 2007. Därmed har visionen om den röda tråden till gymnasieskolan och högskolan inte gått att förverkliga inom ramen för själva forskningsprojektet.

Flera av läraakademins ledamöter arbetar, som framgått ovan, i princip som ett slags assistenter till forskaren sedan 2006. Några av de pedagoger som ingick i läraakademien ingick dock i forskningsprojektet på samma villkor som de nytilkomna lärarna. Detta innebär att de fortsatte att pröva olika förändringar i sin undervisning och dokumentera vad som hände, både med barnen och deras tänkande och med dem själva och det egna sättet att tänka kring undervisningen.

De tre basgrupperna träffades gemensamt två gånger per termin i ett stormöte med forskaren och ”assistenter” från den ursprungliga läraakademien och diskuterade gemensamt sina erfarenheter och vad de lärt sig. De fick då möjligheter att också träffas och diskutera i blandade grupper i ett 1-16 års perspektiv. De fick också viss ”påfyllnad”, genom att forskaren eller någon annan höll någon kortare föreläsning eller i form av grupparbeten demonstrerade olika sätt att tänka kring matematiken.

Själva forskningsarbetet tillsammans med pedagogerna avslutades i juni 2008 och hösten 2008 ägnas åt ledningsgruppens dokumentation av själva forskningsresultaten.

Kommunen inom vars skolor forskningsprojektet pågått planerar att vidmakthålla de deltagande pedagogernas kompetens genom att under hösten 2008 starta och finansiera ett nätverk, som ger dem möjligheter att fortsätta träffas och utveckla undervisningen i matematik. Även forskarna och de övriga deltagarna i forskningsprojektet är inbjudna att delta i detta nätverk.

Konkreta resultat av arbetet i läraakademien och samverkan med forskarna

Den ursprungliga visionen, som akademiföreståndaren hade innan akademien startade, om en röd tråd i ämnet matematik från förskola till högskola har delvis uppnåtts. Inom ramen för läraakademien skapades ett samarbete mellan lärare för barn i olika åldrar från 1 till 20 år. Det konkreta samarbetet med högskolan i form av den planerade kursen för gymnasieskolans elever i högskolans regi, som var tänkt som ett slags slutpunkt på denna tråd, har dock ännu inte kommit till stånd. Ett skäl till detta var, att den forskare som skulle hålla i kursen blev långtidssjukskriven mitt i

planeringen. Ett annat skäl var, att gymnasielärarna efter det första året, med hänvisning till schematekniska frågor, valde att lämna forskningsprojektet. Den tidigare nämnda matematiktävlingen för grundskolan genomfördes däremot under vårterminen 2005.

Alla pedagogerna tog vid intervjuerna upp, att arbetet i lära- kademien inneburit att den röda tråden från år 1 till och med år 20 hade synliggjorts i praktiken. Alla intervjuade sade sig ha blivit medvetna om att lärande, som i detta fall ifråga om matematik, är en process som börjar redan i förskole- åldern och som sedan fortsätter så länge processen underhålls. Detta tänkande, menade de, hade redan då 2005, när intervjuerna genomfördes, börjat sprida sig även till andra lärare på skolan.

Det handlar, menade de, inte om att lära barn räkna, utan om att tidigt ge barnen matematiska begrepp och hjälpa till att utveckla deras tänkande kring matematiken och på så sätt öka deras förmåga att lösa problem de ställs inför. Förståelse och att lära sig att problem kan lösas på många sätt och samtidigt att skapa en insikt om, att vissa sätt att lösa ett visst problem av olika skäl kan vara bättre än andra, utgör en central del i det nya sättet att tänka. Det handlar, enligt lära- kademiledamöterna, om ett mer medvetet förhållningssätt från lärarnas sida både i förhållande till ämnet och till barnens och elevernas lärande.

Som en del i arbetet med den röda tråden, menade de också, att kunskapen om varandras vardag hade ökat, liksom kunskapen om och respekten för varandras professionella kompetens.

Ett gemensamt forskningsprojekt mellan forskare och pedagoger om lära- res lärande har kommit till stånd, mycket enligt samma modell som lära- kademien arbetat utifrån, det vill säga att skapa en röd tråd i under- visningen i ämnet matematik för barn från ett år och till högskolan.

En fortsatt arena för samverkan i form av ett nätverk för de i forskningsprojektet ingående deltagarna planeras, som framgått ovan, starta hösten 2008.

Samverkan ur ett lärandeperspektiv

Forskarnas roller och bidrag till lärandet

Pedagogernas syn på forskarnas roller

Forskarna hade, när intervjuerna gjordes, inte deltagit vid särskilt många möten, men deras närvaro har genomgående upplevts mycket positivt av övriga ledamöter. Ingen har upplevt att forskarna försökt ta över på något sätt. Tvärtom beskrevs de genomgående som mycket ödmjuka, vänliga och intresserade.

Mötena med forskarna har inte upplevts som utmanande, men ändå uppgav flera av pedagogerna, att forskarna och deras frågor förändrat det egna sättet att tänka. Så här beskrev en av pedagogerna forskarnas inlägg i de gemensamma diskussionerna:

Ibland går de in och hjälper oss sätta ord på händelser eller bena ut lite, kommer med funderingar kring detta eller beskriver processen.

En beskrivning av hur forskarna agerat vid träffarna kunde låta så här: ”Har ni tänkt på detta? eller ”Om man skulle kunna göra så här” eller ”det har visat sig att så här kan man göra”. Det handlar alltså både om frågor och mer direkta råd hur man som pedagog skulle kunna handla. Så här beskrev en pedagog forskarnas medverkan:

Jag skulle nog vilja beskriva deras medverkan till att dom lyssnat av och ställt frågor och som sagt att stödja projektet framåt.

Några av pedagogerna besvarade, som framgick av metodkapitlet, samma frågor skriftligt två år senare. Så här beskrev hösten 2007 en av pedagogerna forskarnas bidrag till lärandet:

De har fördjupade kunskaper i ämnet, som gör att vi praktiker lär oss mycket av dem. Forskarna ifrågasätter vårt arbete med respekt, vilket leder till att vi utvecklas. Man får nya idéer i diskussionerna med forskarna.

Ingen tyckte att de känt, att forskarna försökt tvinga på dem något visst sätt att tänka. Inte heller hade de känt, att forskarna menat sig sitta inne med något slags tolkningsföreträdare. Man tyckte genomgående, att forskarna hade agerat på ett sådant sätt, att de väckt tillit och förtroende. De frågor forskarna ställt hade, enligt pedagogerna, handlat mycket om hur, varför, när och vem. Det var alltså i första hand frågor av didaktisk karaktär, som forskarna ställt. Mot bakgrund av att det handlade om två forskare med stor erfarenhet från didaktikområdet, var detta också ganska naturligt.

Pedagogerna upplevde genomgående forskarna som stödjande. De tycks i första hand ha fungerat som diskussionspartners, men också som handledare i själva utvecklingsarbetet. Så här beskrev en deltagare den forskare som de först fått kontakt med:

(Forskarens namn) är med och diskuterar. Han har inte föreläst. Han är med och diskuterar, handleder, ger struktur, kommer med synpunkter och tankar.

Forskarnas syn på den egna rollen i lära­ka­de­min

Hur upplevde då forskarna själva sin roll i lära­ka­de­min? Den yngre forskaren hade valt att tillsammans med lära­ka­de­mins ledamot från gymnasieskolan försöka hitta något konkret att samarbeta kring:

Ja, det var väl tanken att vi i lära­ka­de­min skulle göra några praktiska mindre projekt och prova hur samverkan skulle kunna gå till. Det var då inte riktigt bestämt hur lära­ka­de­min skulle arbeta. Men vi ville hitta nåt mer praktiskt att göra. Något konkret som handlade om samverkan mellan stadier. Och det här handlade mer konkret om, att till exempel ge möjlighet till gymnasieelever, att läsa en universitetskurs redan tredje året.

När det gällde lära­ka­de­mins fortsättning som ett forskningsprojekt, såg den forskare, som sedan kom att leda arbetet, så här på detta i oktober 2005:

Min bild är att vi kommer att göra det gemensamt, att vi kommer att diskutera oss fram, men att jag på något sätt får stå som garant för att det blir någon form av kvalitet i det.

Vid intervju­til­fäl­let hade forskaren ingen riktigt klar bild, av hur arbetet i lära­ka­de­min dittills bedrivits, eftersom han endast deltagit i ett av lära­ka­de­mins sammanträden och i övrigt bara hört akademi­fö­re­stå­en­den berätta om arbetet i akademin. Han visste därför inte i vilken utsträckning det gick att bygga vidare på det arbete som gjorts. Han såg själva forskningsprojektet, som något som startade mer från grunden.

För forskaren var en förutsättning för det fortsatta arbetet, att man hittade fler lärare, som själva ville förändra sin undervisning och som också vågade experimentera. Som förebilder för arbetet i projektet såg han bland annat det så kallade Peel-projektet i Australien och dess svenska motsvarighet, PLAN-projektet⁴¹. I båda dessa projekt är en av grundtankarna att det är lärarna själva, som utformar, genomför och ansvarar för sina försök till förändringar och att forskarna är med som inspiratörer och diskussionspartners. Han såg här sina kunskaper om forskningsläget ifråga om lärandet i matematik, som ett av sina troliga bidrag i projektet.

När den forskare, som först var med i lära­ka­de­min, såg tillbaka på sin egen och sina forskarkollegors roller i lära­ka­de­min, uppfattade han att de i första hand haft rollen som bollplank och idé­gé­vare:

⁴¹ PEEL-projektet startade 1985 i Australien. PEEL står för Project for En­hancing Effective Learning. I Sverige har motsvarande projekt istället ofta gått under namnet PLAN- Projekt för lärande under ansvar. Mer information om idéerna bakom PEEL- och PLAN-projekten finns att hämta i Hägglund & Madsén (1997).

Och sen var vi väl med som lite bollplank och idégivare ibland. Bollplank framför allt åt A (akademiföreståndaren), men även åt de andra ibland. Men det var väl framför allt A och vi som jobbade med det här.

Lite längre fram i intervjun återkom vi till frågan:

En sak som jag funderat mer om, det var det här hur man kan bidra. Jag tycker efter att jag lyssnat några gånger, att det här med att jobba med handledning, individuell handledning och annan handledning.

Det diskuterade vi några gånger, men vi kom inte så långt att det realiserade sig... För det tror jag skulle kunna vara ett sätt man skulle kunna göra. Att om man är med och lyssnar. Man ser ändå lite grand. Det kan vara två och två eller vad man har för former eller individuell handledning, när man diskuterar just den lärarens intresseområde.

Under intervjun framgick, att han också bidragit med en del litteraturtips till deltagarna. Han hade, som tidigare framgått, även vid ett möte beskrivit, hur han arbetade med aktionsforskning och hur han använde videofilmning som hjälpmedel vid denna forskning. Som tidigare framgått, fanns planer på ett liknande gemensamt aktionsforskningsprojekt inom läraakademien, som ett resultat av denna redovisning av arbetssättet.

När det gäller själva uppläggningsen av forskningsprojektet, liksom formerna för avrapporteringen av detta, har forskningsledaren haft det helt avgörande inflytandet. Han har dock hela tiden samrått med de övriga deltagarna i projektets ledningsgrupp.

Pedagogernas roller och upplevt lärande

Flera av pedagogerna sade sig ha fått ett ökat intresse av att ta del av forskningslitteratur och tidningsartiklar med anknytning till forskning. De uppgav också, att de i ökad utsträckning i sitt arbete använde sig av de didaktiska frågorna vad, varför, hur och när. Pedagogerna sade sig också mycket mer medvetet koppla tillbaka barnens lärande till framför allt läroplanen, men också till andra styrdokument.

Pedagogerna betonade vid intervjuerna, att de genomgått en lång process, som gjort att de fått ett annat förhållningssätt till sin undervisning och ett annat sätt att se på det arbete, som bedrivits inom ramen för läraakademien. Det är, som någon uttryckte det, lättare att se processen i backspegeln, än när man befinner sig mitt i den. Någon liknade det vid en lång resa, där man äntligen började skönja målet. I början av processen, erkände många av lärarna vid intervjuerna, visste de inte riktigt vad de gett sig in i och vad arbetet i läraakademien riktigt syftade till. Den insikten kom för de flesta successivt.

Pedagogerna upplevde sig, som framgått ovan, ha varit med om en process, som lett till att de idag ser på sin undervisning på ett annat sätt.

Några upplevde att läraakademin samtidigt inneburit en bekräftelse på att de själva varit på rätt väg. Den röda tråden i matematikämnet från förskola till universitet upplevde de intervjuade blivit ett självklart begrepp med en tydlig innebörd. Akademiföreståndaren menade, att det antagligen hade varit betydligt svårare att starta själva forskningsprojektet, utan den långa både mentala och praktiska förberedelsestid, som arbetet i läraakademin inneburit.

Men deltagandet har inte bara lett till ett lärande om undervisning och matematik. Så här beskrev akademiföreståndaren år 2005 sitt lärande av forskarna:

...det känns ännu mer naturligt för mig ... att gå in i högskole- och universitetsvärlden, i ett akademiskt forum. Det är inte skrämmande för mig. ...det känns naturligt att ta dom kontakterna.

Sen har jag ännu mera börjat få en helhetsbild. ... genom kontakter med forskare, så har jag ännu mer börjat inse den lärande organisationen med då kommun och stat i ...ett första led, där då skola, alltså förskola, grundskola, gymnasium, högskola, universitet... vi är en helhet ... och vi behöver varandra för att kunna driva Utbildningssverige till uppsatta, givna mål.

Det handlar alltså både om en upplevelse av vidgade perspektiv och att högskolevärlden avdramatiserats och nu upplevdes som lättare att ta kontakter inom. Samverkan med forskningsledaren har, för akademiföreståndarens del, även inneburit en upplevelse av en personlig utveckling:

Jag får ett enormt otroligt lärande och när jag då arbetar med (forskarens namn) känns det otroligt. Alltså han är väldigt öppen för att lära mig. Han är tydlig på det jag behöver utvecklas i, men på ett mycket professionellt, ödmjukt sätt, som gör att jag utvecklas.

Mötena med forskaren ifråga har även handlat om pedagogiska diskussioner:

Jag har ju haft diskussioner med (forskarens namn), alltså pedagogiska diskussioner utifrån mitt fokus som verksamhetsutvecklare och hans som forskare, så har jag diskuterat mycket djupgående, reflekterande med x och det är mycket intressant.

Med de övriga forskarna, menade hon, hade diskussionerna främst gällt hur man praktiskt skall kunna driva utvecklingsarbetet vidare. Hon ansåg att hon också lärt sig mycket av sina diskussioner med lärarutbildarna, framför allt när det gällde arbetet med matematikutveckling. Flera av de andra pedagogerna framhöll också lärarutbildarnas betydelse, bland annat genom de diskussioner dessa initierat. Dessa diskussioner, menade man, hade bidragit till, att den egna medvetenheten om de didaktiska frågorna ökat.

Även de representanter från lärarutbildningen, som ibland deltagit i mötena utan att formellt vara medlemmar i läraakademin nämndes, när lärarna såg tillbaka på den egna utvecklingsprocessen och vad som på-verkat denna.

När en av pedagogerna 2007 ser tillbaka på läraakademin och vad denna betydte för hennes lärande, beskrev hon det så här:

Jag insåg fördelarna med att samverka mellan olika stadier inom skolan. Jag lärde mig om vad man kan lära sig i samverkan mellan praktiker och forskare, att vi behöver varandra, för att vi praktiker ska kunna utvecklas. Forskare behöver oss för att kunna knyta sitt arbete till verkligheten.

Här handlar det om en insikt växt fram både om vikten av samverkan mellan skolans olika stadier och om att samverkan med forskare kan tillföra något till verksamheten. Hon ger också uttryck för ett synsätt, som återkommit hos flera av de pedagoger, jag kommit i kontakt med under avhandlingsarbetet: att forskare behöver samverkan för att få kontakt med verkligheten.

Det handlade också om ett lärande som innebar en utveckling för henne själv som person och som yrkesmänniska och som också gjort det roligare att arbeta:

Jag lärde mig mycket själv, både nya sätt att arbeta, men också saker om mig själv och mitt sätt att arbeta. Det blir roligare och mera givande att arbeta. ... Att ha fått höra en forskares med mer teoretisk kunskap syn på mitt arbete, och även få frågor kring hur jag arbetat. Det har gett nya infallsvinklar på mitt fortsatta arbete.

Hon beskrev även hur samverkan hade förändrat hennes sätt att tänka kring det egna arbetet och fått henne att börja dokumentera sina tankar och idéer:

Jag har med diskussioner vi haft vid våra träffar i mitt dagliga arbete. Detta medför att jag hela tiden ifrågasätter mitt eget arbete och funderar över hur jag kan berätta om vad jag upplever för forskare, men även kollegor. Jag utvärderar också hela tiden i mitt huvud saker som händer i mitt jobb och antecknar idéer, som dyker upp.

Samverkan med forskarna har samtidigt, tyckte hon, inneburit en bekräftelse på hennes eget sätt att arbeta:

Det har gjort att jag har fått stöd för, att det sätt på vilket jag vill arbeta stämmer överens med ny forskning och nya teorier. Tack vare detta har mitt arbetssätt utvecklats. Jag har blivit säkrare i min yrkesroll.

Jag vågar ”släppa loss” och arbeta så som det hela tiden har känts rätt att arbeta, men jag har inte haft teoretiskt stöd för eller kunskap om själv tidigare.

De egna bidragen till det gemensamma lärandet från pedagogernas sida handlade framför allt om att ta med sig konkreta exempel från den egna praktiken, men också saker de läst och funnit intressanta. Så här beskrev en av pedagogerna sina bidrag till lärandet:

Dom kan naturligtvis vara lite olika, men jag kommer ofta dit med konkreta grejer. Antingen någon rapport jag har läst, som jag delar med mig av.

...och jag har samlat på mig ännu fler matematiska artiklar än vad jag har gjort någon gång tidigare. Så jag har pratat med A (akademiföreståndaren) ibland i förväg: Är det någonting vi kan ta upp, är det någonting vi kan ta med oss?... Och det är väl meningen. Det är ett givande och tagande.

Även övriga lärare brukar på liknande sätt ta med sig konkreta exempel från den egna verksamheten. Samtliga lärare sade sig ha ökat sitt läsande av artiklar och rapporter med forskningsanknytning eller med anknytning till matematikämnet i allmänhet under åren i läraakademien. När läraakademien övergick till att bli ett forskningsprojekt blev ovanstående en mer systematiserad del av samverkan och relationerna verkar ha utvecklats mot, att pedagogerna känner större tilltro till sin egen kunskap. Rollerna verkade ha blivit mer jämbördiga. Fortfarande var dock bilden, att forskarens olika teorier skall prövas mot ”verkligheten” och inte att det handlade om något gemensamt kunskapsbyggande, där även empirin kunde utgöra grund för nya teorier.

Att jag tar med mig exempel från barnens verklighet i förskolan, och att jag provar saker, som forskaren vill att jag ska testa för att se, om det fungerar som han tror. Jag tror även att mina tankar och åsikter har betydelse för både forskare och kollegor, precis som deras tankar och åsikter har betydelse för mig....De praktiska exemplen på hur man arbetar i förskolan/skolan och hur barn/elever reagerar i olika lärande situationer ger förhoppningsvis forskarna prov på om teori och forskning stämmer överens med verkligheten.

När de första intervjuerna gjordes, fanns ännu ingen forskningsansökan formulerad och det nationella projektet var avslutat. Ingen av deltagarna ville dock lägga ner akademiarbetet, utan de såg arbetet som en viktig källa för den egna energin. Någon nämnde flera gånger under intervjun, att det inte bara fick ta slut nu. Även om de intervjuade menade att det ibland var svårt att få tid och ork över för arbetet i läraakademien, så upplevde alla läraakademiarbetet som stimulerande och utvecklande, inte minst personligen i yrkesrollen. Det blev roligare att jobba, sedan de gått med i läraakademien, har många av pedagogerna spontant sagt vid intervjuerna.

Arbetet i läraakademien upplevdes ha inspirerat till, att man vågat att pröva att förändra arbetssätt och metoder. Flera lärare vittnade om, att de under processens gång förändrat sitt eget sätt att se på framför allt elevers

lärande. Ett ökat intresse för hur barn i olika åldrar tänker och hur de resonerar sig fram till ett svar tillskrevs arbetet i läraakademin. Medvetenheten om vikten av den röda tråden i matematikämnet, från år 1 till år 20, liksom att den gick att skapa i verkligheten tillskrev man också arbetet i akademien. Det handlade dock inte så mycket om att det var själva samarbetet med forskarna som bidragit, utan man tillskrev det mer den process, som pågått under åren i läraakademin.

En av forskarna gjorde en del reflektioner kring förutsättningarna för ett reflekterande förhållningssätt hos pedagoger:

Och jag tror att vi inte har riktigt respekt för, att man behöver lära sig jobbets elementa eller hur man skall säga, innan man blir reflekterad runt det. Alltså du måste ha en erfarenhet i botten, innan reflektionen blir meningsfull.

Med utgångspunkt från frågan, om det kanske är nödvändigt att ha erfarenhet för att egentligen förstå problematiken, förde vi sedan ett samtal om det kanske är detta, som gör att det är så många äldre lärare, som vill delta i utvecklingsarbete. Både i läraakademin och i de andra fallstudierna har flertalet deltagare minst tio års yrkeserfarenhet bakom sig. Flera av de deltagande pedagogerna i de olika fallstudierna närmar sig pensionsåldern.

Är det kanske först med lång erfarenhet bakom sig, som man som lärare är tillräckligt mogen och samtidigt har verktygen för att kunna utveckla verksamheten, var en fråga vi tillsammans funderade över.

Forskaren tog även upp ytterligare ett tänkbart skäl till att det just är äldre och mer erfarna lärare, som väljer att engagera sig i utvecklingsarbete. Han menade, att de flesta människor har behov av att få göra något annat eller att göra en slags ”karriär” efter ett antal år i yrket. Deltagande i utvecklingsarbete, menade han, skulle kunna vara en sådan väg.

Det går naturligtvis också att vända på frågeställningen och fundera över varför så få yngre lärare valt att delta i utvecklingsarbetet.

Förutsättningar och hinder för samverkan

Vilka förutsättningar och hinder såg då intervjupersonerna för en samverkan mellan forskare och pedagoger? De olika intervjupersonerna tog, när det gällde denna fråga, upp lite olika aspekter, bland annat beroende på sin yrkesmässiga position. För lärarna handlade förutsättningarna oftast om, att forskarna måste visa ödmjukhet och respekt för praktikers kunskande och erfarenheter. Att man har ett gemensamt intresse för en fråga och att forskningen skall kunna vara av någon nytta för att förbättra i första hand förutsättningarna för elevernas lärande, var några andra förutsättningar som nämndes.

En av forskarna menade, att det nog var en fördel både att vara lyhörd och att själv ha erfarenhet från skolan och kanske inte vara så pådrivande i processen:

Jag tror en sak är att man som forskare skall vara rätt så lyhörd. Man skall inte driva på tror jag.

Jag tror det är rätt så bra att man har erfarenhet själv ifrån skolan. Om man visar att man kan skolan, att man känner till skolan. Att man inte är expert. ... när jag tänker tillbaka är att jag försökt lyssna rätt så mycket...att jag inte talar om att så här skall ni göra, utan att jag lyssnar och försöker komma fram till möjligheter.

Att man inledningsvis lägger ner tid på att lära känna varandra och få en bild av vad man kan erbjuda varandra, menade både forskare och pedagoger var viktigt. Det handlade om, menade man, att först bygga upp tillit och förtroende för varandra och varandras kompetenser. Behovet av prestigelöshet nämndes av någon.

Det måste också finnas en viss kontinuitet i deltagandet och personer får inte bytas ut för ofta, påpekade några av pedagogerna. Bristen på kontinuitet var ett konkret problem, som deltagarna i läraakademien upplevt. Ett skäl till bristen på kontinuitet, menade de, var att flera av deltagarna inte formellt hade haft någon avsatt tid för projektet. Bristen på kontinuitet i deltagandet gjorde det svårt, att föra processen framåt och ledde till att övriga deltagare kände, att de gång på gång fick börja om processen, när personer byttes ut.

Ett gemensamt intresse för ämnet eller för arbetssättet angavs som en viktig förutsättning för samverkan. Andra förutsättningar, som pedagogerna tog upp, var att det måste finnas en vilja att själv vilja utveckla sig, sitt arbete och den egna yrkesrollen:

Från min sida att vi har ett gemensamt intresse för ämnet eller arbetssättet.

Att jag vill utveckla mig själv, vill utveckla mitt arbete och att jag är beredd att någon annan granskar mitt arbete eller att någon annan vägleder, handleder. Och att jag själv vill utveckla mig som yrkesmänniska, utveckla min yrkesroll.

Det fanns klara förväntningar på forskaren, som någon som kan vägleda eller handleda. Det fanns också hos många en medvetenhet om att det krävs en egen mognad för att våga och kunna ta emot en sådan handledning. Att forskarna är ödmjuka och att man visar respekt för varandras kompetens var andra förutsättningar, som ofta nämndes av de intervjuade, både av forskare och pedagoger.

Man ansåg också, att man måste vara överens om vilka gemensamma syften och mål som finns. Att bara träffas och diskutera upplevdes av både forskare och pedagoger som otillräckligt. Det måste finnas ett klart uttalat

syfte med varför man skall träffas, så att inte mötena bara stannar på diskussionsstadiet, menade både parter.

Att alla berörda chefer blir involverade och stödjer arbetet togs också upp som en förutsättning:

Inblandade parter chefer måste inse vikten av arbetet. Om så inte är fallet blir det för tungt för praktikern att genomföra arbetet. Övriga kollegor behöver också bli informerade och förhoppningsvis bli positiva till arbetet för att kunna stötta dem som ingår, och så småningom kanske också delta i arbetet.

En av pedagogerna tog upp betydelsen av att alla på skolan, även de som inte själva direkt berörs av forskningen, får möjlighet att känna sig delaktiga. Ett sätt att bidra till detta, menade denna pedagog, var att forskarna själva kom ut på arbetsplatsen och informerade, innan arbetet startade. En kontinuerlig information till alla under hela processen ansågs viktig. Risk finns annars, menade en av pedagogerna, att det uppstår irritation, om någon på en arbetsplats går ifrån för att delta i forskningsprojektet eller i möten med anledning av detta. Det ideala, tyckte denne pedagog, skulle vara, att tiden för medverkan i ett eventuellt framtida forskningsprojekt kunde schemaläggas för åtminstone en termin i taget. Detta var en erfarenhet från åren med läraakademien.

Går någon ifrån innebär det mer arbete för övriga, eftersom det sällan finns ekonomiska möjligheter att sätta in vikarier. Så här beskrev en lärare problemet med ersättare:

Jag har i princip varit på nästan alla möten. Det tror jag. Jag ser till att jag kommer åt att gå. Men där har vi haft praktiska diskussioner också. Det är inte bara att gå ifrån sin klass. Där måste finnas någon annan och den resursen måste jag ha pratat med vår skolledare om. Det är inte bara att ersätta med vem som helst.

... Det är ändå en praktisk grej som dyker upp varje gång. Nu är det läraakademi och i första hand skall vi fixa det själva tycker ju då rektorn om vi kan det och kan vi inte det, så får jag ju gå till rektorn. Och det är inte så lätt att gå till sin kollega: Kan du gå in och ta en och en halv timme för mig?

Skolledaren tog upp en del andra typer av förutsättningar, som varken forskare eller lärare nämnt. Det handlade dels om förutsättningar av mer administrativ art som måste vara uppfyllda. Det handlade exempelvis om nödvändigheten av förankring av forskningen och utvecklingsarbetet hos olika beslutsfattare samt hos föräldrar och elever, som kan komma att beröras av forskningen. Att tillstånd inhämtas från de föräldrar, vars barn direkt berörs och att alla etiska och juridiska frågor runt projektet är lösta och överenskommelser dokumenterade, innan man startar.

Skolledaren pekade även på vikten av att de ekonomiska frågorna, när det gäller kostnadsfördelningen mellan skola och högskola, måste vara lösta och att en dokumentation av överenskommelserna görs. Även andra deltagare pekade på vikten av att det finns pengar avsatta för samverkan. Både forskare och pedagoger nämnde tid och pengar som de största hindren för samarbetet. En av forskarna uttryckte det så här:

Det tar mycket tid i anspråk om man skall hinna med liksom. Man hinner inte riktigt med att vara med på alla möten ... Det är det som är det stora problemet, att hitta tid till allting.

För pedagogerna handlade tiden också om, att det måste finnas tid både för för- och efterarbete till mötena med forskarna:

Tid bör finnas avsatt till att läsa, förbereda sig och sammanställa sitt material. Annars är det risk att det blir för mycket övertid och /eller att kollegor blir irriterade, om man behöver ta av annan tid för detta arbete.

För att få tid krävs pengar, till exempel till ersättning för vikarier eller för att minska de ordinarie arbetsuppgifterna för att ge berörda pedagoger och forskare utrymme för utvecklingsarbete respektive forskning inom tjänsternas tidsmässiga ram. Så här resonerade en av forskarna efter att ha träffat läraakademien:

Vi har inga pengar och vi kan inte göra nånting. Jag kan inte göra nånting utan någon som helst finansiering, mer än att jag kan vara med på något möte ibland. Det kan jag ju, så att säga i min egenskap av ämnesföreträdare. Men skall vi kunna göra något mer systematiskt, så måste vi ha pengar.

Både forskare och pedagoger ansåg, att det är pengarna eller snarare bristen på pengar, som sätter gränserna för samverkans omfattning och djup.

Att det också kan vara svårt för en forskare att över huvud taget få någon tid för forskning, vittnar en av forskarna om med anledning av en fråga, om varför han valt att samverka med praktiker:

Men just nu ser jag mig nästan som praktiker ändå. Har man en lektorstjänst här så är det bara undervisning som gäller. Det finns inget utrymme till forskning, om man inte söker det själv, så att säga. Och det gäller generellt på högskolan, att det finns väldigt lite tid, utrymme för forskning.

På en efterföljande fråga, om hur mycket undervisningstid det handlade om för en lektor på högskolan, fick jag svaret att det kunde röra sig om cirka 14 timmars undervisning i snitt i veckan för större eller mindre grupper. Till detta kommer sedan, förutom förberedelser och efterarbeten

och genomförande av tentamina, också ofta handledning av studenters examensarbeten. Det var mot den bakgrunden inte så svårt att förstå varför forskaren, trots ett uttalat stort eget intresse, bara kunnat komma till ett fåtal av lära­ka­de­mins möten. På min fråga, om även högskolans lärare hade någon särskild tid avsatt för kompetensutveckling, beskrev han situationen så här:

Vi har en klump, som är på femton eller tjugo procent av tjänsten som inte är undervisning. Men då ingår allt sånt här. Då ingår att träffa studenter utanför kurstid, att sköta administrativt arbete, att gå på möten och sköta vidareutbildning och så vidare. ...Det är det som blir över, efter det att man fått fördela timmarna för undervisning.

Det framgick vid intervjuerna med pedagogerna, att ingen av dessa hade någon klar uppfattning om de förutsättningar, som de deltagande forskarna arbetade under. Detta innebar i sin tur att förväntningarna på forskarnas deltagande blev större än vad som var realistiskt under de rådande förutsättningarna. Detta resulterade i sin tur i en viss besvikelse hos pedagogerna över att forskarna så sällan var närvarande på mötena. De lära­ka­de­miledamöter, som själva arbetade på högskolan eller läste där, visade däremot större förståelse för att forskarna så sällan deltog i mötena.

För en av pedagogerna, som inte hade någon kollega från den egna skolan med sig i lära­ka­de­min, hade det inte lyckats särskilt väl att förankra det hittills bedrivna utvecklingsarbetet på den egna arbetsplatsen. Denna pedagog menade sig visserligen ha förändrat sitt eget sätt att arbeta och tänka, men hade inte fått med sig sina kollegor i processen:

Jag har informerat mina kollegor om vad lära­ka­de­min är för något, syftet med lära­ka­de­min, men det är få som visar något intresse eller frågar vad som händer, vad jag gör och hur långt vi kommit.

Kollegorna lyssnade, enligt pedagogen, visserligen artig och intresserat men saknade den verkliga nyfikenheten och ställde inte frågor eller prövade själva. Hon trodde att situationen möjligen hade sett annorlunda ut, om ledningen visat större intresse och engagemang inför kollegorna. Det handlade inte om en negativ ledning. Ledningen hade exempelvis stöttat möjligheterna att delta i akademiarbetet, men intresset för att tillvarata resultaten saknades. Lära­ka­de­min blev därmed, menade hon, mer av en individuell kompetensutveckling än en utveckling för skolan.

Samtliga intervjuade pedagoger menade, att stödet från den egna skolledningen var av avgörande betydelse för att man skall orka med att bedriva ett utvecklingsarbete i vardagen.

Två andra faktorer, som deltagarna i lära­ka­de­min förde fram som grundläggande förutsättningar för en framgångsrik samverkan, var dels att det måste finnas en medvetenhet hos alla berörda om att utvecklings-

processer tar tid, ofta flera år, dels att själva formen för samverkan bör ha en långsiktig uppbyggnad. Forskarna behöver finnas kvar som ett stöd under en längre period, menade både pedagoger och forskare.

Den ideala formen för samverkan

Samtliga, både forskare och praktiker, ombads vid intervjuerna att beskriva, hur en ideal samverkan mellan forskare och praktiker skulle se ut, om båda parter skulle kunna lära sig något av att samverka. En önskan, som flera pedagoger delade, var att en forskare skulle komma till dem och följa dem i deras dagliga verksamhet, eventuellt även med hjälp av videokamera, och sedan ge återkoppling och förslag till förändring av praktiken.

Andra pedagoger betonade mer den känslomässiga sidan av samverkan, som ju av många också nämnts som en förutsättning för samverkan: att man känner respekt för varandra och ödmjukhet inför varandras kompetenser. När frågan ställdes var de egna erfarenheterna av samverkan ganska begränsade för flertalet pedagoger. De hade därför svårt att ha någon mer konkret idé om själva utformningen av samverkan. Att samverkan var viktig, var dock alla överens om. Pedagogerna betonade också genomgående att forskningen måste ha en praktisk nytta:

Jag tror att om forskarna arbetar på blir det kanske bara nånting för just forskarna. Det blir väldigt akademiskt. Jag tycker man skall i så många lägen som möjligt vara praktisk, hänvisa till praktiskt arbete. Och där tror jag att man kan hjälpas åt. ...

Inom forskningen skall det ju mätas och det skall utvärderas. Jag tror att forskare kan den biten, så att man ser att det är en eventuell utveckling som är positiv.

Sen kan praktikerna hjälpa till och göra just det praktiska arbetet. För jag tror att i viss utsträckning så behövs det även lite statistik. Jag menar inte någon tråkig statistik, utan jag menar att det måste finnas någon utvärdering av vilka saker som ger nånting.

Att forskaren var intresserad av frågan och att också pedagogerna upplevde frågeställningen som relevant, ansågs som ett nödvändigt villkor. Målet för och syftet med samverkan måste vara klart formulerade, var ett annat sätt att uttrycka det.

Att pedagogerna på olika sätt görs delaktiga i forskningen och får ta del av resultaten även muntligt och inte bara via en slutrapport, menade både forskare och pedagoger var viktigt. Det är alltså liknande synpunkter, som ovan redovisades när det gäller förutsättningarna för samverkan, som här återkommer.

Alla verkade associera den ideala formen för samverkan med någon form av aktionsforskning, kanske på grund av att det var denna typ av forskning, som diskuterats i läraakademien. De inblandade forskarnas var ju

också personligen intresserade av just denna form av forskning. Flera av ledamöterna hade också under tiden i läraakademin läst en bok av den norske forskaren Tom Tiller om just aktionsforskning.

Läraakademin som form, tyckte en av forskarna, kunde vara ganska ideal som form. Han såg då själva läraakademin som ett slags nätverk mellan forskare och pedagoger:

Man bygger upp ett nätverk för kontakter och sen får man försöka hitta olika samarbetsprojekt. Sen så kan man då inom den här nätverksgruppen ha träffar, där man informerar om vad som händer, så att man får en helhetssyn om vad som sker inom de här olika projekten också.

En av forskarna hänvisade till en bok av John Mason *Researching Your Own Practice. The Discipline of Noticing* som bild för det ideala samarbetet. Denna bok användes sedan som en gemensam bas i det forskningsprojekt, som blev läraakademins fortsättning. Ömsesidigt intresse, öppenhet och respekt för varandras kunskaper och erfarenheter såg denne forskare som viktiga delar i den ideala samverkan:

Jag tror att en förutsättning är att man möts med ömsesidigt intresse och respekt. Det tror jag är en förutsättning.... Det måste finnas någon form av erfarenhetsgrund som man möts runt och det kan kanske vara att man tar det som händer i ett klassrum och att man i reflektion runt detta kan mötas.

...möts med en öppen vilja, med ett öppet sinnelag...så möts man i detta och man har då en öppenhet och man kan hjälpa varandra och se olika saker.

För jag tror det handlar om, att man lär sig se saker, som man inte ser själv. ...som utomstående och med kunskaper om hur lärandet går till så kanske jag kan se vissa saker, som läraren överser och läraren kan se andra saker, därför att de känner barnen på ett annat sätt.

En av forskarna menade, att det måste vara forskarna som i huvudsak tog på sig ansvaret för initiativ och problemformulering:

Jag tror det är bra om initiativet kommer utifrån här, men det måste komma från oss de här initiativen faktiskt. Sen tror jag att själva problemställningen kan komma både från skolan och oss. Men jag tror kanske att vi måste ta ansvaret för att formulera problemet.

Även denne forskare tog upp vikten av, att man jobbar tillsammans och lär känna varandra, innan man startar själva samverkan på allvar.

Även vid beskrivningen av den ideala formen för samverkan återkommer pedagogerna ofta till nyttoaspekten:

Jag vill gärna jobba tillsammans med någon forskare som kan något om de yngre barnens lärande. Och på nåt sätt få ut nåt praktiskt som jag kan ha glädje av. Hur jag pratar med barnen. Hur jag hjälper dem på bästa sätt för att komma vidare.

Det tycker jag redan vi i läraakademin på det här ett och ett halvt åren, där har jag redan tänkt om, trots att jag har många år bakom mig. Hur man skall ställa frågor till barnen i matematik. Men det vill jag utveckla mera, om det finns möjligheter till det.

Det pedagogerna genomgående efterlyste, var en direkt koppling till det egna arbetet i samverkan. Det var framför allt forskning på barns lärande, och då i första hand lärande hos barn i de åldrar de själva var lärare för, som efterlystes. En önskan om att få vara med och bidra konkret i forskarnas arbete återkommer vid samtliga lärarintervjuer. Härigenom hoppades lärarna att forskningen skulle bli mer verklighetsanknuten och resultaten därmed av större nytta för praktiken.

När däremot skolledaren och de intervjupersoner, som själva står med ett ben i högskolevärlden, beskriver det ideala mötet, så handlade det mer om vad man kanske vanligen förknippar med forskning, det vill säga att i första hand få vardagen belyst utifrån ett teoretiskt perspektiv. Flera i denna grupp nämnde också aktionsforskning, där pedagogerna skulle ha en aktiv roll tillsammans med forskaren. Även för dessa intervjupersoner var det direkta nyttoperspektivet viktigt. De uttryckte dock samtidigt en förståelse för och medvetenhet om, att forskningen även måste fylla andra behov än att bara vara till nytta för praktiken i ett kortsiktigt perspektiv.

Skvaderrollen

I mars 2004 skulle jag för första gången träffa hela läraakademin och den forskare, som då ingick i akademien i samband med en av deras ordinarie månatliga träffar. Forskaren hade dock till min besvikelse i sista stund lämnat återbud. Mötet med läraakademin visade sig dock bli mycket intressant, även om det inte handlade om något möte mellan forskare och praktiker. Det var på detta möte jag första gången blev medveten om ”skvaderna” och deras roll. Skvadern är ju varken tjäder eller hare utan hälften av varje. Den har vingar, som gör det möjligt att lyfta och se världen ovanifrån, men den kan också befinna sig på marken och liksom haren förflytta sig snabbt. Här mötte jag lärare, som ibland befann sig i skolans vardag, men som också regelbundet befann sig i högskolans värld och som både fysiskt och mentalt rörde sig mellan båda världarna.

Det blev i forskarnas frånvaro en av lärarutbildarna, som de andra deltagarna i mötet hela tiden vände sig till. Denne fick av de övriga delta-

garna snabbt rollen som expert eller auktoritet. Han axlade också utan att tveka rollen och höll helt oförberedd en improviserad miniföreläsning om matematiska begrepp under mötet. Lärarutbildaren tycktes också få ett slags tolkningsföreträdare i diskussionerna på mötet, liksom ett stort talutrymme i förhållande till de övriga deltagarna. Lärarutbildaren hade, när detta möte hölls, alldeles nyss fått anställning på lärarutbildningen. Det blev också tydligt, vid de intervjuer jag senare gjorde med deltagarna, att en anställning vid högskolan i sig tycktes ge personer en legitimitet och auktoritet.

Även akademiförståndaren visde sig ha en motsvarande roll. Det var hon, som ända från början tog och sedan fortsättningsvis skötte lära-akademins kontakter med forskarna. Hon var också den i lära-akademien, som sedan samarbetade med forskaren, både när det gällde att ansöka om pengar och att sedan planera det treåriga forskningsprojektet. Hon var också den som oftast och på eget initiativ var ute i olika sammanhang och informerade om lära-akademien och dess arbete.

Eftersom hon var den enda av deltagarna, som hade viss tid avsatt för arbetet i lära-akademien, var det ju samtidigt till viss del naturligt, att hon tog på sig mer av detta arbete än de övriga. Hon ägnade dock även mycket av sin fritid åt detta arbete. Hon tog också på egen hand initiativ till ett nätverk för pedagoger och andra intresserade för att kunna sprida idéerna vidare till andra skolor och kommuner.

Under tiden i lära-akademien studerade hon också på magisternivån och hade därigenom även en annan egen regelbunden kontakt med högskolevärlden. Magisteruppsatsen är för övrigt tänkt att ingå som en del i forskningsprojektets slutdokumentation.

Det första mötet med lära-akademien gav alltså, som framgått ovan, inte den möjlighet att på plats observera den samverkan mellan forskare och praktiker, som jag kommit för att studera. Mötet gav dock istället insikten om att begreppet praktiker var ett begrepp som behövde problematiseras. Vårt västerländska sätt att ofta tänka dualistiskt, som här forskare - praktiker, visade sig här otillräckligt för att förstå själva samverkansprocessen.

Att det inte alltid är så enkelt att befinna sig mitt emellan skolans och högskolans två världar, vittnar följande uttalande från en av pedagogerna om:

...men jag får hålla tillbaka mig emellanåt, när jag går ut i praktiken. Om jag går på för mycket ur ett teoretiskt perspektiv bland praktikerna med lång erfarenhet, så når jag inte fram. Jag blir för teoretisk och akademisk i mitt språk....

Så emellanåt känner jag mig mer hemma i den akademiska världen, för den gör att jag får tänka fritt. Där kan jag gå in i djupare diskussioner....Så där får jag näring.

Men när jag går ut i praktiken...jag vill ju inte hålla tillbaka mina kunskaper, men jag får portionera ut dem i väldigt små portioner....Men jag

försöker vända det till en utmaning att få in mer teori och forskning i praktiken.

Men samtidigt ger den dubbla tillhörigheten en möjlighet att bygga broar mellan den akademiska världen och skolvärlden.

Och där tror jag att det vi kallar verksamhetsutvecklare- eller skolutvecklare har en betydande roll som är balansvägen mellan praktiker och den akademiska världen.

Ja, jag kan det akademiska språket....Jag kan alltså stödja en praktiker att förstå lite mer av det akademiska språket.

Att det akademiska språket skiljer sig från praktikernas vardagsspråk upplevs i mina intervjuer i första hand av dessa pedagoger, som står med ett ben i högskolans värld och ett ben i praktiken. De forskare, som deltagit i läraakademien, verkar mer eller mindre medvetet ha anpassat sitt språk till de övriga deltagarnas.

Några för läraakademien specifika förhållanden

Jag vill här avslutningsvis belysa några för läraakademien specifika förhållanden. Många idéer under projektiden förverkligades inte. Varför idén hösten 2003 att starta ett aktionsforskningsprojekt bara rann ut i sanden är oklart. Ett skäl var sannolikt att andra konkreta projekt just vid denna tid kom emellan och tog mycket tid och energi i anspråk. Ett sådant projekt var läraakademins deltagande i en stor matematikkonferens. Ett annat var det inledningsvis nämnda treåriga Comeniusprojekt, som flera av akademins ledamöter inklusive föreståndaren deltog i och som startades upp under hösten 2003. Akademiföreståndaren själv ägnade dessutom en hel del tid under denna höst åt att presentera läraakademien och dess verksamhet i olika sammanhang.

Kanske fanns det helt enkelt inte kraft kvar hos deltagarna att just då fullfölja den påbörjade diskussionen mot bakgrund av alla andra engagemang. Det kan också ha varit avsaknaden av legitimitet och stöd i organisationen som bidrog. Varken den då aktuelle forskaren eller akademiföreståndaren har dock direkt kunna svara på frågan, varför det inte blev något av denna idé till samverkan. Sannolikt var det många faktorer som samverkade.

Varför heller inte någon ansökan utarbetades och skickades in till Vetenskapsrådet, trots att man var överens om detta, har heller inte gått att få klarhet i. En ansökan till Vetenskapsrådet kräver dock mycket ifråga om underlag och förarbete. Bristen på tid och pengar för arbetet med själva ansökan är därför sannolikt en del av förklaringen. Ytterligare en förklaring kan vara, att ingen av pedagogerna visste något om arbetet med en

forskningsansökan och därför varken kunde driva på eller hjälpa till med arbetet. Detta kan i sin tur ha skapat en viss osäkerhet hos forskaren, om hur seriöst intresset var från pedagogernas sida att verkligen gå in i ett gemensamt aktionsforskningsprojekt.

Att heller ingen tid och/eller resurser fanns avsatta för arbetet med ansökan och att osäkerheten var stor om under vilka förutsättningar arbetet skulle kunna bedrivas, bidrog sannolikt också till att arbetet med ansökan inte prioriterades av forskaren i förhållande till andra angelägna arbetsuppgifter. När inte sedan praktikerna själva tog några initiativ blev ansökan sannolikt ännu lägre prioriterad. Osäkerheten om varför det inte blev någon ansökan var stor hos alla de intervjuade. Ingen part skyllde heller på den andra, att ansökan inte blivit av. Kanske var tiden helt enkelt inte mogen och osäkerheten om vad man egentligen ville göra ännu för stor hos alla inblandade.

Det var först under 2005, när tanken på ett forskningsprojekt började ta mer konkret form, som även kommunens skolchef började engagera sig i arbetet och uttalade sitt stöd för detta. Kommunens skolledning hade då troligen insett, att det var viktigt att inför högskolan och forskarna kunna visa att det finns en organisation bakom läraakademien och att visa att akademien inte bara bestod av ett antal eldsjälar utan organisatorisk förankring. Att det fanns en intresserad skolledning och en organisatorisk förankring, var också enligt forskarna en viktig faktor, för att de skulle vilja ge sig in i ett gemensamt forskningsprojekt.

Hade inte det gemensamma forskningsprojektet kommit till stånd och därmed en möjlighet att finansiera en fortsatt samverkan, hade antagligen risken varit stor att utvecklingsarbetet så småningom självdött i brist på näring, trots att deltagarna upplevde arbetet i läraakademien så positivt och som ett nödvändigt tillfälle för reflektion och eftertanke. Det finns ju en hel del stöd i forskningen, att det inte räcker bara med eldsjälar. Det behövs också förankring och intresse hos alla berörda, liksom tid och resurser för att en verksamhet skall fortsätta att utvecklas och ta till sig och försätta den process eldsjälarna sätter igång.

Kapitel 7. Fall 3 – Forskningscirklar

Fallbeskrivning

Mitt tredje exempel på samverkan mellan forskare och pedagoger handlar om forskningscirklar. Eftersom forskningscirklar är ganska väl belysta i litteraturen har jag, som framgick av metodkapitlet, i avhandlingen valt att utgå från den samlade kunskap som redan finns och enbart kompletterat denna med en egen mindre studie av några forskningscirklar, som syftat till att bidra till en utveckling av skolan. En del tidigare forskning om forskningscirklar har redovisats i sista avsnittet av kapitel 2 i avhandlingen.

Bakgrund, initiativ och finansiering

Både hur och av vem forskningscirklar initieras och hur de finansieras varierar mycket, liksom formen för och antalet deltagare i de olika cirkelarna. Några stora grupper brukar det aldrig handla om. Det förekommer dock ibland att flera forskningscirklar initieras samtidigt och bedrivs parallellt under någon form av sammanhållande organisation.

De två forskare jag intervjuat, här kallade forskare A och forskare B, har lett forskningscirklar med varierande deltagarantal. För forskare A hade antalet deltagare, i de cirka tjugo cirklar han medverkat i, varierat mellan fyra och femton personer. Forskare B har endast arbetat med mindre grupper på fem till åtta personer. En forskningscirkel med många deltagare brukar, enligt forskare A:s erfarenhet, ofta välja att inom cirkelns ram dela upp sig i mindre grupper, exempelvis utifrån deltagarnas intresseområden.

Eftersom forskningscirklar i allmänhet handlar om mindre grupper, blir forskning om grupp-utveckling och gruppprocesser i hög grad relevant, när det gäller forskningscirklar. Här fokuseras dock framför allt forskarnas eventuella bidrag till pedagogernas kompetens att utveckla skolans verksamhet och inte de gruppdynamiska processerna i de olika grupperna. Dessa typer av processer är ju för övrigt verksamma även i de övriga fallstudierna, eftersom det i samtliga fall handlar om större eller mindre grupper.

De olika forskningscirkelarna

De två forskningscirkel jag själv observerade och i vilka jag även genomförde längre intervjuer med några av deltagarna var dels en cirkel, där deltagarnas gemensamma uppgift var att inom cirkelns ram göra en utvärdering av ett utvecklingsprojekt, som de tillsammans ansvarat för, dels en cirkel bestående av lärare från högskolan och från en folkhögskola. Båda cirkelarna leddes av forskare A.

Den förstnämnda cirkeln bestod, när den startade hösten 2004, dels av några lärare från högskolan, dels av de fem utvecklingspedagogerna⁴². Även en lärare från en annan kommun deltog under denna cirkels första arbetsår.

De fem utvecklingspedagogerna skulle nu, i forskningscirkelns form, göra en utvärdering av sitt eget arbete med att utveckla sina lärarkollegors kunskande inom IT-området. De fem, som alla tidigare haft uppdrag som ITiS-handledare⁴³, hade sedan våren 2003 drivit ett treårigt projekt i sin hemkommun. Projektet innebar en fortsatt satsning på informations- och kommunikationsteknik (IKT) i kommunens skolor. I uppdraget ingick även att göra en utvärdering av projektet. Beställare av utvärderingen var den fond, som finansierat utvecklingsarbetet i kommunen.

Det var med anledning av detta utvärderingsarbete, som de tagit kontakt med forskaren för att få stöd i arbetet. Forskaren föreslog då forskningscirkeln, som en lämplig form för arbetet. De fem utvecklingspedagogerna kände i större eller mindre utsträckning till forskaren sedan tidigare. En av dem hade även samarbetat med forskaren tidigare i ett annat sammanhang. Detta hade dock inte handlat om forskningscirkel. Forskaren ifråga hade själv genom tidigare projekt en del kunskaper om IKT-området, vilket utvecklingspedagogerna kände till.

Den andra cirkeln, som egentligen utgjorde en fortsättning på en tidigare cirkel, höll fortfarande på att diskutera vad de egentligen nu skulle göra vid de två tillfällen jag fick möjlighet att delta i deras möten som observatör. Cirkeldeltagarna hade tidigare tillsammans skrivit en antologi och diskuterade, när jag deltog som observatör, bland annat möjligheterna att skriva ytterligare en antologi tillsammans. I denna cirkels arbete deltog forskare A på samma villkor som de övriga, men var den som svarade för kallelserna till cirkelns möten och som tycktes känna ett särskilt ansvar för att hålla ihop cirkeln och få regelbundna möten till stånd. I själva cirkelarbetet deltog ytterligare en forskare från högskolan. Vid de möten jag deltog i, var dock endast ett fåtal av cirkelns medlemmar närvarande.

⁴² Utvecklingspedagog innebär här en kommunalt anställd lärare med utvecklingsuppdrag på del av sin tjänst. I detta fall avsåg utvecklingsuppdraget IT-frågor.

⁴³ ITiS, där ITiS utgör en förkortning för IT i Skolan, var ett femårigt projekt som drevs av KK-stiftelsen under åren 1998- 2002. Projektets syfte var att öka lärares intresse för att använda datorn i undervisningen.

En av de forskningscirkel som forskare B lett, är en forskningscirkel bestående av fem kvinnliga rektorer. Denna cirkel pågick under två läsår, från höstterminen 1999 till sommaren 2001. Initiativtagare till forskningscirkeln var i detta fall vare sig forskaren eller någon av deltagarna, utan en tjänsteman på kommunens barn- och utbildningsförvaltning.

Även forskarens avhandling bygger i väsentliga delar på ett samarbete i forskningscirkelform med i det fallet åtta kvinnliga grundskolerektorer från åtta olika kommuner i Storstockholmsområdet. I detta fall var det forskaren själv som tog initiativet att bjuda in rektorerna till forskningscirkeln.

Vem som tagit initiativ till cirkeln har alltså varierat. Vem initiativtagaren är och vilket syfte denne har med initiativet, kommer sannolikt att få en avgörande betydelse för cirkeln och dess arbete. I forskningscirkeln med de fem utvecklingspedagogerna var det utvecklingspedagogerna, som tog kontakt med forskaren. Det var dock forskaren, som föreslog att utvärderingsarbetet skulle kunna göras inom ramen för en forskningscirkel.

Så här beskrev forskare A under intervjun, hur det ibland kunde gå till, när en forskningscirkel initierades:

Det är att skapa den här första kontakten. Oftast gör man ju det via någon eldsjäl, någon entusiast som finns ute på någon skola. Ja låt säga, oftast är det ju med deras hjälp, som man får ragga ihop ytterligare deltagare. Så att man blir en grupp.

Eldsjälar tycks enligt denna beskrivning vara av central betydelse för att cirkel kommer till stånd.

Hur finansieringen lösts beror ofta på vem som tagit initiativ till cirkeln. I fallet med utvecklingspedagogerna finansierades forskningscirkeln inom ramen för själva utvärderingsprojektet. Här stod en extern fond för kostnaderna. De övriga cirkelarna, som redovisas här, har genomförts utan externa medel. Deltagarna har i allmänhet kunnat delta i cirkelträffarna inom ramen för sina anställningar. Några har använt sin fritid för att kunna delta, eftersom de själva varit intresserade att vara med.

Forskarnas bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan

Båda de forskare jag intervjuade visade sig ha en lång erfarenhet som praktiker, innan de gav sig in på forskarbanan. Forskare A har en bakgrund inom olika kommunala sektorer innan anställningen på högskolan. Han har inom ramen för anställningen på högskolan arbetat mycket tillsammans med lärare och skolledare. Han har också ett stort intresse för skolutvecklingsfrågor.

Forskare B har en bakgrund som lärare och rektor före anställningen på högskolan och har varit verksam framför allt inom lärarutbildningen.

Båda forskarna har alltså tidigare under lång tid själva varit praktiker och båda är verksamma inom ämnet pedagogik. De är också båda mycket positiva till att samverka med pedagoger och samverkar också regelbundet med framför allt lärare och skolledare även i andra former än just forskningscirklar.

Arbetsformer

Träffar, kontinuitet och högskolepoäng

Hur ofta cirkeldeltagarna träffas varierar i de olika cirkelarna. De cirklar som forskare A medverkat i har i allmänhet träffats 3-4 timmar en gång i månaden med undantag för loven. Cirkeln med utvecklingspedagoger träffades som forskningscirkel cirka åtta gånger under en tvåårsperiod. I början med relativt täta träffar och sedan med halvårslånga uppehåll. Även arbetssättet i cirkeln tycks variera ganska mycket mellan olika cirklar, bland annat beroende på vilka typer av frågor som behandlas i cirkeln och antalet deltagare. Syftet med cirkeln får naturligtvis också stor påverkan på valet av arbetsformer inom cirkeln. Så här beskriver forskare B arbetet i en av sina cirklar:

Genom att formen för vårt arbete var en forskningscirkel, kom de frågeställningar vi försökte att besvara från rektorerna själva. Det var deras upplevda arbetssituation som var i fokus för vårt gemensamma arbete. För att få kunskapsstillskott och en god belysning av frågeställningarna bjöd vi in olika forskare till våra gemensamma träffar.

Det var ett arbete där vi försökte förena rektorernas praktiska erfarenheter med teoretisk kunskap och genom detta utvinna ny kunskap.

Kunskap som förhoppningsvis både kunde öka de deltagande rektorernas yrkeskompetens och leda till en mer generell förståelse av rektorers arbete.

Syftet här var alltså tvåfaldigt, dels att på den individuella nivån öka de deltagande rektorernas yrkeskompetens, dels att skapa en mer generell förståelse av rektorers arbete. Även om syftet med forskningscirkeln kan se mycket olika ut, så är en grundtanke i allmänhet, att perspektivbrytningen i cirkeln skall leda till, att deltagarna genom arbetet i cirkeln skall öka sin kunskap och vidga sina perspektiv och därigenom öka sin förståelse och framtida handlingskompetens. I det ideala fallet förväntas forskningscirkeln också generera ny kunskap.

Stämningen i cirkeln har också stor betydelse för resultatet. Så här beskrev forskare A sin syn på hur arbetet i cirkeln kan gestalta sig:

Sen tycker väl jag då att när man träffas, då är det att skapa en lite gemyttlig stämning kring det här att vi skall träffas kring något vi tycker är kul och intressant och givande och så. Både dricka kaffe, äta munk och prata vetenskapsteorier samtidigt.

Det är de första träffarna som verkar vara de kritiska för om cirkeln skall överleva eller inte. De flesta avhoppet kommer i början, medan deltagarna i cirkeln söker former för sin fortsatta samverkan. På min fråga om vilka problem som dyker upp när man skall hålla ihop en sån här grupp svarade forskare A ungefär så här (här har en längre utläggning förkortats något):

Kommer dom dit tre gånger sen är det värre än narkotika. Det går inte att slita sig ifrån det här. Men ofta så drar det ju ut i tiden och så. Även om vi säger att det skall vara två terminer, så ibland blir det ju tre terminer.

Man får ju vara väldigt flexibel. Om folk säger att just nu har vi jättemycket och hinner inte skriva och så. Ska vi flytta fram träffen eller skall vi ta det lite mindre ambitiöst då? Men jag försöker ju att driva på det och säga att nästa gång vi träffas vill jag ha en vidareutveckling av det ni skrivit och gången därpå en vidareutveckling. Så det är så att säga, det är det skrivna. Det är ungefär som att handleda en uppsats i C eller D. När man träffar studenten så vill man att de skall ha skrivit nåt mer annars blir det svårt att ge några kommentarer om de inte har tänkt nånting mer.

Att det är svårt att hålla en kontinuitet i cirkelarbetet, när vardagen där hemma på skolan också kräver närvaro och energi av deltagarna, har forskare A upplevt i många cirklar. Framför allt om cirklarna inte har initierats av skolledningen utan av någon eldsjäl bland lärarna. Hans sätt att förhålla sig till problemen med kontinuiteten ligger i att driva på med hjälp av dokumentationen. Det är alltså i första hand det deltagarna själva skriver, som forskare A menar både är det som håller gruppen samman och som driver arbetet i gruppen framåt. Det tycks ibland, som framgick ovan, vara lika svårt att avsluta en cirkel som att få igång den. Att det uppstår en saknad när cirkeln är slut, även om arbetet i den tagit mycket tid och krävt mycket energi vittnar också de intervjuade om.

På min fråga om det var bäst att förlägga mötena i forskningscirkeln till högskolans lokaler eller ute i verksamheten, fick jag följande svar av en av utvecklingspedagogerna:

... nog tycker jag det är bra om det förläggs ute i verksamheten... jag tror lärare har lättare att uttrycka sig. Lärare har lättare att vara genuina i den miljön. Och det är bra även för forskaren att se förutsättningarna. Lokaler och sånt där.... Forskaren måste ju veta vad det handlar om. Om det då är 25 stycken i ett rum till exempel. Men det beror ju på vad man undersöker, vad man tittar på.

Hon funderade vidare på frågan:

Ja men det kan också vara båda delarna, för jag tror också att för läraren att komma bort ifrån vardagen är också ett sätt att lyfta tankarna. Så det behövs båda. Forskaren behöver ju bli verklighetsanknuten och läraren behöver lyfta.

Hon såg alltså för - och nackdelar med de olika valen av plats för cirkeln. Att man kunde växla mellan högskolans och skolans lokaler var en lösning hon förde fram, som kunde tillfredsställa de olika behoven, som framkommer av citatet.

Något som kanske är mindre vanligt i forskningscirklar, men som forskare A ibland tillämpar, är möjligheten för deltagarna, att genom arbetet i cirkeln också få ut akademiska poäng för arbetet, som gjorts inom ramen för cirkeln. Som en del av cirkelverksamheten erbjöds exempelvis de fem utvecklingspedagogerna möjlighet att få delta i en lokalt utvecklad högskolekurs, som för skolans del heter ”Reflekterad praktik” och som forskaren tidigare använt i samband med forskningscirklar.

De cirkeldeltagare, som väljer att delta i kursen, har då kunnat få dels sina reflektioner över läst litteratur, dels sin rapport från den uppgift de arbetat med under cirkeln bedömd enligt sedvanliga akademiska kriterier. Blir deltagaren godkänd har denne kunnat få 5 poäng i pedagogik motsvarande B-nivån. Oftast har endast någon eller några av deltagarna i de olika forskningscirkelarna valt att tentera på detta sätt för att även få universitetspoäng för sitt deltagande i cirkeln.

Cirkeln med utvecklingspedagogerna

Nedan beskrivs fortsättningsvis i första hand arbetet i cirkeln med de fem utvecklingspedagogerna och erfarenheterna från de andra cirkelarna förs i huvudsak in som komplement för att ge ytterligare belysning på den variation som kan förekomma mellan olika cirklar.

Forskningscirkeln med utvecklingspedagogerna startade hösten 2004 och hade sitt sista möte i juni 2006. Det var för övrigt på detta sista möte jag var med som observatör. Deltagarna hade då för avsikt att ses ytterligare en gång i cirkeln i början av hösten. Denna träff blev dock av olika skäl inte av.

I början av cirkeln, när deltagarna i första hand läste litteratur och diskuterade denna, deltog, som tidigare framgått, även några av högskolans lärare och en lärare från en annan kommun på träffarna. Cirka tio personer deltog då som mest i träffarna. De övriga deltagarna lämnade dock av olika skäl cirkeln under det första året. En av de fem utvecklingspedagogerna lämnade under cirkelns gång sitt arbete som utvecklingspedagog och återgick på heltid till läraryrket. Han lämnade därmed även arbetet i forskningscirkeln. Cirkeln bestod därför under det sista året endast av de fyra återstående utvecklingspedagogerna.

Även om cirkeln har pågått under flera år, har det tidvis varit långt mellan mötena med forskaren, framför allt efter det första året. De fem och senare fyra utvecklingspedagogerna har dock hela tiden träffats regelbundet kring själva det praktiska arbetet med utvärderingen av sitt utvecklingsarbete. Dessa träffar utan forskaren syftade dels till att förbereda själva datainsamlingen, som skedde i form av intervjuer med samtliga deltagare i utvecklingsarbetet, dels till att diskutera hur bearbetning och analys skulle genomföras. De har också träffats för att gemensamt dokumentera sina analyser och resultat i form av en rapport till fonden. Rapporten, som de delvis skrev tillsammans under cirkeln, utgjorde samtidigt en del av examinationen för de ovan nämnda fem högskolepoängen. När de i slutet av cirkeln träffade forskaren, handlade det bland annat om att med honom diskutera olika problem, som de stött på under arbetet med rapportskrivandet. Själva modellen för hur utvärderingsarbetet skulle läggas upp, var också ett resultat av diskussionerna i cirkeln.

Litteraturstudier, reflektionsprotokoll och föreläsningar

Under det första året användes mycket av tiden till att diskutera den litteratur som deltagarna fått i uppgift att läsa till respektive träff. Litteraturläsning är ett återkommande inslag i de flesta forskningscirklar. Många cirklar startar ofta med att deltagarna läser en eller flera böcker, som sedan diskuteras på cirkelträffarna. På frågan om vem som valde litteraturen, tillstår forskare A, att det nog oftast är han, men att även deltagarna ofta kommer med egna förslag:

Ibland är det väl böcker som jag så att säga själv vill ha lite belysta och behandlade och så väljs de av det skälet. Rent egoistiska skäl alltså. Och ibland är det väl någon annan som väljer.

Utvecklingspedagogerna menade, att forskaren presenterat olika förslag på litteratur, som de sedan själva valt utifrån. De hade dock alla läst samma litteratur. De var också nöjda med den litteratur de läst och tyckte att den varit både relevant och intressant. Även i forskare B:s cirklar har pedagogerna varit med och valt vilken litteratur de velat läsa.

Forskare A använder sig av något, som han kallar reflektionsprotokoll i samband med läsningen av litteratur. Det handlar dock inte om protokoll i vanlig mening, utan om att deltagarna på papper skall skriva ner, vilka tankar läsningen av boken väckt hos dem. Alla deltagare tycks dock inte uppskatta att tvingas skriva reflektionsprotokoll, eller som forskaren själv beskriver det:

En del tycker att reflektionsprotokoll, det är ingen vits att göra det. Och det man upptäcker då tidigt, det är att människor inte är vana att tänka själva, utan antingen så refererar dom vad dom har läst eller gör en sammanfattning av det eller recension eller någonting. Och så blir de osäkra när

man säger: Ja, men vad var det för tankar som kommer upp i ditt huvud, när du ser det här?

Forskaren använder reflektionsprotokollen framför allt som utgångspunkt för samtal. Han menade också, att dessa samtal även för honom innebar ett lärande och möjligheter att se nya perspektiv:

För egentligen fungerar det väldigt mycket som utgångspunkt för ett samtal. Jo, då spelar det egentligen ingen roll vad de har skrivit för någonting, höll jag på att säga. Jo, för allting som de har skrivit kan ju då i någon mening tas som utgångspunkt för ett samtal och de flesta har hittat några poänger i det vad de läst. Och påfallande ofta såna saker, som jag inte har sett.

Jag kan ha läst en bok flera gånger och jag kan ha använt den i undervisningen, men de upptäcker nya saker i det och dom tolkar det på ett annat sätt, vilket gör att jag också kan tolka det på ett annat sätt.

Och det betyder ju också att dåliga böcker kan ju också vara bra böcker. Dåliga böcker är jättebra böcker i den meningen att om man läser någonting som man inte håller med om, så hur är det då istället? Då måste man formulera alternativet....Så det är ju ett sätt att träna sig att tänka på egen hand på något vis.

Forskare A ser litteraturstudierna och de reflektioner deltagarna uppmanas att göra över vad de läst som ett viktigt medel att träna upp ett självständigt och kritiskt tänkande.

På frågan om han även brukar ha föreläsningar som en del av cirkelverksamheten svarar forskare A först nej men säger sedan:

Men däremot kommer det ju hela tiden, vad man gör, så stöter man på vetenskapsteoretisk problematik och då kan jag ju prata om det. Om man nu kallar det att föreläsa. Och sen så höra de andras reaktioner. Och så pratar vi kring det för att förstå problematiken på det sättet.

Någon form av små improviserade miniföreläsningar tycks alltså förekomma i denne forskares cirklar.

Resultat

Det konkreta resultatet av samverkan var, när det gällde utvecklingspedagogerna den utvärderingsrapport som de sommaren 2006 lämnade till fonden, som finansierat deras arbete. Syftet med utvärderingsrapporten, var enligt en av de intervjuade bland annat att undersöka om den typ av arbete som bedrivits under projektet skulle kunna sägas ha bidragit till skolutveckling.

Ett av resultaten av den studie de gjorde, överensstämmer väl med det, som kommit fram vid mina intervjuer i samband med avhandlingen. Det

handlade om rektors stora betydelse för om ett utvecklingsarbete skall bli framgångsrikt eller inte. Så här sammanfattade en av utvecklingspedagogerna de resultat de kommit fram till, när det gällde rektors betydelse för utvecklingsarbetet:

... rektor är mycket, mycket viktig. Alltså det är väldigt viktigt att man som arbetslag, för det här handlar ju om arbetslag, att man känner att rektor stöttar.... Eller att rektor tycker att det är bra och vettigt och att man är medveten om vad arbetslaget gör.

En ökad medvetenhet om rektors stora inflytande över hur tiden i skolan används var ett annat resultat av deras studie:

För att nästan alla tycker att de har för lite tid till det arbete de vill göra i skolan och det är rektor som i högre grad nu basar för tiden, på så vis att rektor kan kalla till träffar, när arbetslaget egentligen vill sitta och arbeta med något annat.

Så den här... upplevelsen av att tiden inte räcker till, utan att det är en massa andra saker som dom skall göra, som rektor säger att dom skall göra. Och så behöver dom rektors stöd i sitt utvecklingsarbete.... Alltså man måste involvera rektor.

Ett resultat av att själva ha genomfört och utvärderat ett eget utvecklingsarbete var en ökad förståelse för själva resultaten:

Och vi har förståelse för dom resultaten på ett annat vis, eftersom vi har varit inblandade i dem direkt. Alltså det är en sak att läsa om något som andra kommer fram till. Men vi har ju liksom hört, vi har sett våra deltagare. Vi har hört dem säga saker och vi har träffat dem. Alltså det blir så mycket starkare.

Trots allt arbete med rapporten och trots att de många gånger varit på väg att ge upp, var dock det hela sett i backspegeln ändå en positiv upplevelse:

För egentligen, då var det till och med lätt att tycka att det vore kul att fortsätta. Och det var ju otroligt att vi kunde tänka så, men så är det ju.

Båda de utvecklingspedagoger, jag intervjuade menade att arbetet bidragit till skolutveckling. Så här gav en av dem uttryck för detta:

Absolut! Det har det. Det är ju också svårt att säga om det är själva forskningscirkeln, som har bidragit till någon form av skolutveckling. Alltså resultatet av forskningscirkeln har ju gjort det. Den undersökning vi har gjort och resultatet av det bidrar absolut. Men sen om det har direkt att göra med formen forskningscirkel, det är jag väl tveksam till då. Å andra sidan hade vi kanske inte gjort det på någon annan form heller.... Nej alltså hade vi inte varit med i forskningscirkeln, så hade inte den här ...blivit av och då hade inte heller skolutvecklingen blivit av.

Det är alltså inte bara själva mötena med forskarna och de övriga deltagarna, som i detta fall har bidragit till utvecklingen, utan även det konkreta utvecklings- och utvärderingsarbete, man själva genomfört. De menade, att utvärderingsarbetet i sig varit en form av reflektion över vad de gjort.

Samverkan ur ett lärandeperspektiv

Forskarnas roller och bidrag till lärandet

Arbetet för utvecklingspedagogernas del har ju egentligen haft karaktären av två parallella processer. De har dels deltagit i cirkelarbetet med forskaren, dels träffats själva och arbetat med själva utvärderingen och dokumentationen av denna. Forskaren har i själva utvärderingsarbetet, enligt utvecklingspedagogerna själva, främst fungerat som handledare, som gett råd ifråga om arbetets uppläggning och struktur. Han har även, fungerat som kritisk läsare och utmanare av deras sätt att tänka kring slutsatser och sätt att dokumentera. Forskare A har alltså framför allt upplevts som handledare i förhållande till själva utvärderingsarbetet:

För det hände ju jättemycket då när vi själva var tvungna att ta tag i det. Så han ju mera fungerat som våran handledare. Det var så, vi behövde honom i den rollen. För sen det här andra jobbet, det tog ju sån jäkla lång tid, så han kunde inte vara med på allt det.

På min fråga om han bjudits in att delta när gruppen träffades för att arbeta med själva utvärderingen blev svaret:

Nej, det tänkte vi aldrig på. Nej vi tänkte inte på det (med lite förundran i rösten). Det är det att vi ser honom också som handledaren... Det skulle han kanske gillat. För det var ju väldigt långt hopp, från det vi träffade honom sista gången, tills vi skulle prata om rapporten. Då hade vi inte sett honom på jättelänge.

Forskare A har personligen ett stort intresse för och lägger också stor vikt vid, att hans cirkclar skall bidra till ett ökat intresse hos deltagarna för ett mer vetenskapligt förhållningssätt i utvecklingsarbetet. Han vill också, att arbetet i forskningscirkeln skall bidra till förbättrade kunskaper hos deltagarna i att hantera de vetenskapliga teknikerna vid datainsamling, bearbetning och analys. Han framhöll vid intervjun vikten av, att de deltagande praktikerna dokumenterar sina egna studier inom cirkelns ram på ungefär motsvarande sätt, som studenter gör, när de skriver sina uppsatser. Deltagarnas rapporter brukar i hans cirkclar diskuteras under seminarieliknade former på cirkelträffarna.

När det gäller det övergripande syftet med forskningscirkelarna och kopplingen till högskolans arbetsformer, uttryckte forskare A sig så här:

Jag tror att huvudspåret i det är att det skall leda till någon typ av verksamhetsutveckling, men på någon slags vetenskaplig grund. Man använder metoder att samla in och hantera och validera utifrån de gängse kriterier som finns... Formen för de här små PM:en är ju den vi använder i akademien med referenser och citat och argumentation och syfte.

Sin roll i förhållande till deltagarna och till deras och sitt eget sökande efter kunskap beskrev han bland annat på följande sätt:

Och då kan man väl säga att min hållning som forskningscirkelledare är väl då, att när människor är för säkra på hur det är, då blir det min uppgift att göra dem osäkra genom att ta in nya moment. Kan man tänka att det är så här eller så här?

Och när de blir för osäkra så är min uppgift att göra dem lite säkrare och säga att vi struntar i dom här bitarna. Vi tittar på det här, vi avgränsar det här lite grand och tittar på det här först och sen tar vi det andra sen och liksom hela tiden hjälpa dem att bolla mellan osäkerhet och säkerhet, ungefär som när man tänker sig att guldet ligger där, där regnbågen går ner. Precis när man skall ta tag i det här, så är det borta och liksom att man aldrig kommer fram, men att man stimuleras hela tiden till att hitta någonting nytt.

Och på så vis är sökandet efter kunskap som är i nån mening oändligt och det är det som gör det här så intressant att det aldrig blir klart.

Ovanstående ger bilden av en forskarroll, där forskaren beroende av situationen växlar mellan att utmana och när det blir för stort och för svårt, ge stöd och hjälp att hitta en struktur. För denne forskare är själva sökandet efter kunskap centralt, samtidigt som han ser detta sökande som en ständigt pågående process.

När det gäller forskare B, inbjöd denne åtta rektorerna att delta i en forskningscirkel i syfte att få underlag till sin avhandling. Här var det alltså forskaren, som primärt hade ett mål med forskningscirkeln. De åtta rektorerna hade dock frivilligt tackat ja till att delta i cirkelarbetet, som syftade till att diskutera just rollen som kvinnlig rektor. Forskaren såg här primärt sin roll, som att ha varit den som drev på, sammanfattade och dokumenterade arbetet i cirkeln. Att diskutera utifrån den dokumentation som gjorts mellan gångerna är för båda forskarna, ett sätt de använder för att driva arbetet framåt.

I forskningscirkeln, där man arbetat med att tillsammans skriva en antologi hade forskare A dels haft rollen att hålla ihop cirkeln, dels haft en pådrivande roll, när det gällt att få fram de olika underlagen. Det var också han, som tagit initiativ till att deltagarna medverkat på två nordiska

konferenser och presenterat sitt material, något som den intervjuade läraren upplevt som mycket inspirerande.

Innan anställningen på högskolan hade denna pedagog själv med anledning av sitt arbete ibland haft skäl att bjuda in forskare. På min fråga vad dessa möten gett, svarade hon:

Man fick nya tankar. Eller så fick vi ord på dom tankar vi hade. Alltså vi fick argument.... Och man får en förståelse.

Vi återkommer lite längre fram i intervjun till forskarens roll:

Och sen tror jag dialogen. För jag tror att praktikerna ser, har problemen i ryggmärgen och ser dem, men forskarna kan kanske hjälpa till och sätta ord på dem och ge ett språk, ge förståelse. Och då tillsammans i en slags dialog och kommunikation, så kanske man kan finna kärnan i problematiken.

Pedagogen betonar här forskarens bidrag till dialogen i form av begrepp och ett språk, som gjorde det möjligt att formulera vardagens problem på ett nytt sätt. På frågan vad de upplevde som forskarens största bidrag, svarade en av utvecklingspedagogerna så här:

Jag tycker han har varit bra på det där att ge oss lite olika saker beroende på vad det är vi behöver. Var det är vi står så att säga.

När jag bad om ett förtydligande, fick jag en något fylligare beskrivning av hur hon upplevt forskarens roll i cirkeln:

Jo i början var det ju litteratur då och kunskapsbegreppet, skolutveckling och sen blev de ju metod och själva, vad skall man säga, att få fram nånting i forskningen.

Men det var ju där det kändes väldigt, väldigt mycket då att sista mötet, då när du var med, att det är svårt att sluta också. Därför att så fort man är inne i nånting och sen ser ju han hela tiden också en möjlighet att gå vidare eller göra bättre eller nåt sånt där. Det är sån där coach det.

Sen har det väl varit viktigt för honom att bara hålla ihop oss, att få oss att komma vidare helt enkelt.

Här tonar även några andra forskarroller, än handledarrollen fram. Från en inledande expertroll, den som kan hjälpa till med teorier, modeller och vetenskapliga metoder, till att bli en som driver på och entusiasmerar eller fungerar som coach, som hon här uttrycker det.

En del forskningsetiska diskussioner och en del diskussioner kring formulering av intervjufrågor och intervjumetodik visade sig ha förekommit i cirkeln, men däremot inga direkta metodutbildningar med undantag av reflektionsprotokollen, som ju deltagarna fått pröva på att skriva. De hade också i cirkeln diskuterat, hur man skriver en vetenskaplig rapport.

Behöver forskaren ha en egen erfarenhet av skolan för att få legitimitet hos övriga cirkeldeltagare? På denna fråga gav en av utvecklingspedagogerna ett ganska långt men samtidigt belysande svar:

Nej, alltså alla kan ju skolan i grunden eftersom man har varit där. Man kanske måste veta lite grand, jo....Alltså jag är övertygad om att 95% av alla lärare i Sverige går in med så oerhört goda föresatser och sen dras man med lätt i nån sorts spel i klassrummet. Att det är den här stora mängden, gruppen som skall hanteras. Alltså att hantera gruppen jämfört med det här pedagogiska. Alltså det måste forskaren ha nån slags förståelse för.

Men pedagogik är ju så lätt egentligen. Det här om man tänker sig en elev i taget, men sen det här som sker i gruppen, det är ju det som hela tiden stör det enskilda lärandet.

...Och jag menar att om en forskare då bara pratar det pedagogiska, då blir han inte trovärdig. Om han bortser från allt det där andra, som läraren kanske är bekymrad över. Så på nåt sätt måste man ha en förståelse för den biten....Annars blir pedagogik eller pedagogisk forskning bara lösryckt i en ideal tillvaro.

Det hon verkar vilja ge uttryck för är att teori och praktisk verklighet sällan överensstämmer i läraryrket och att forskaren i sin tur måste både kunna se och visa förståelse för dessa skillnader mellan lärarens vardag och teorin. Annars förlorar forskaren och hans kunskap sin legitimitet och sitt förtroende hos deltagarna.

En slutsats man kan dra av ovanstående är att forskaren har stor inverkan både på vad som betonas under cirkelarbetet och på valet av arbetsformer. Forskningscirkelklar kan alltså komma att ha lite olika sätt att arbeta på och lägga mer eller mindre fokus på olika inslag i processen, beroende på forskarens uppfattning av vad som är viktigt i själva processen och vad forskaren upplever vara viktigt, att praktikerna lär sig av cirkelarbetet.

Det vetenskapliga språket, den vetenskapliga kunskapen och forskarens makt

Vi kom under intervjuerna också in på det vetenskapliga språket och de vetenskapliga begreppen. Jag återger här i starkt förkortad form några av forskarnas synpunkter på denna fråga. Forskare A såg som en viktig uppgift för forskaren, att göra praktikerna förtrogna med de vetenskapliga begreppen:

Man behöver ju inte nödvändigtvis använda sitt eget fikonspråk. Åtminstone inte inledningsvis ... Däremot så tror jag ju på att begrepp har väldigt stor betydelse och att lösningen är inte att förenkla. ...utan lösningen är ju så att säga att försöka inviga dom här andra i dom här begreppen.

Om man pratar om diskurs... Vad betyder det för någonting? Men om man förstår det begreppet diskurs, att det betyder det språk som människan

använder i ett visst sammanhang, så blir det ju enkelt att använda. Och det klart ju fler sådana begrepp som man kan ta till sig då, ju lättare blir det ju då att kommunicera.

Jag tror att praktikerna har ett ansvar...att inte bara säga att forskare skall försöka prata enklare utan också förstå det språk, som forskare utvecklar, för att det finns ju en poäng med att göra det. Det är inte bara för att vara viktig och få utöva makt, även om det kanske i och för sig kanske kan vara variabler också. Det är ju ett sätt att försöka förstå verkligheten.

Och då blir det ju dumt att säga att vi skall inte använda begrepp och teorier för det här för det blir för komplicerat. Jag menar varför skall vi då hålla på. Då finns ingen anledning att mötas heller.

Här pekar forskaren även på en mer negativ aspekt av det vetenskapliga språket. Att det också kan missbrukas i syfte att utöva makt över andra.

Forskare B hänvisade vid intervjun till ett samtal, hon nyligen haft med några av sina äldre studenter, som just då läste en kurs i forskningsmetodik. Studenterna hade då spontant tagit upp att det var tur, att det fanns en ordlista i boken för det var så många svåra ord. På hennes fråga om vilka ord de upplevde som svåra, hade de bland annat nämnt ord som paradig och teori. Vi konstaterade vid vårt samtal, att det knappast kunde vara första gången dessa studenter hade mött dessa begrepp och ändå upplevde de dem som svåra. Forskares vardagsbegrepp verkade, åtminstone för dessa blivande lärare, inte vara några begrepp, som lärarutbildningen gjort dem förtrogna med.

Vi kom också vid samtalet fram till, att ett begrepp som seminarium sannolikt har helt olika innebörd för en forskare, som troligen associerar till akademins typ av högre seminarier, än för en lärarstudent, som sannolikt har en annan bild av vad ett seminarium är och hur det fungerar. Att forskare och pedagoger använder sig av samma begrepp, utgör inte i sig någon garanti för, att de därmed också associerar till samma fenomen. En av pedagogerna gjorde denna reflektion om forskare och deras språk:

Det är väldigt lätt, att just dom som jobbar mycket med forskning, dom har ju ett sätt att uttrycka sig, som gör att vi vanliga avskärmar oss nästan.

Uttalandet handlar ju heller inte bara om språket, utan ger även uttryck för en syn på forskare, som innebär att de, åtminstone när det gäller denna lärare, hänförs till en annan grupp än ”vi vanliga”.

Forskare A tog vid intervjun också upp balansgången, man som forskare ställs inför, när det gäller att avdramatisera praktikers syn på vetenskaplig kunskap och samtidigt skapa en respekt för denna kunskap:

Och då har det väl varit för min del tvådelat. Å ena sidan då avmystifiera det som är vetenskap och sånt där. Annars skapar vi ett jätteprästerskap som talar om hur det är. Att göra det här ofarligt.

Och å andra sidan då det som är baksidan av samma mynt... Det är väldigt många saker att tänka på. Det är väldigt många principer som skall hållas rätt på. Det är mycket man måste sortera och samtidigt visa på att det är oerhört svårt att producera ny kunskap. Och att man måste respektera det jobb som forskare och andra lägger ner, när det gäller att producera ny kunskap.

Forskaren beskrev också sitt förhållningssätt till deltagarnas arbete med att dokumentera och sedan inför de andra deltagarna försvara det egna arbetet i enlighet med den akademiska traditionen. Ungefär så här menade han, att han brukade uttrycka sig inför deltagarna:

Ni får påstå vad ni vill i era rapporter, under förutsättning att ni är beredda att argumentera för era påståenden och att ni också är beredda, att underkasta era argument kritisk prövning. Hur starka/svaga är de här argumenten?

Hos forskare A finns hela tiden en medveten strävan att inom ramen för forskningscirkeln öka pedagogernas förmåga till kritiskt tänkande, liksom deras förmåga att argumentera sakligt för sina uppfattningar i olika frågor.

Forskare B visade med ett exempel från en av sina studiecirklar med rektorer, att mötet mellan forskare och pedagoger inte alltid leder till den förväntade dialogen. Hon hade vid ett tillfälle bjudit in en professor, hon kände, till forskningscirkeln, för att denne skulle berätta för deltagarna om sin forskning och sedan delta i en diskussionen om denna. På mötet ställde dock rektorerna inga frågor, utan det blev mest forskare B själv, som fick komma med frågor, för att det inte skulle bli alldeles tyst. Professorn deltog i hela mötet, så det blev ingen möjlighet att just då diskutera rektorernas påtagliga tystnad. Gången därpå, när gruppen bara bestod av de ordinarie deltagarna, utbrast en av dessa: ”Hur kan man vara professor och inte veta någonting?”

Bakgrunden till uttalandet visade sig vara att denne professor genomgående uttryckt sig på det garderande sätt, som ofta används inom akademien: ”Ja det kan ju möjligen vara så här, men det kan också finnas andra förklaringar eller man kan ju tänka sig att det är så här men det kan ju också vara så här.” Exemplet är mina egna, men det var denna typ av garderingar, som den kvinnliga professorn genomgående använt sig av, kanske på grund av att hennes forskning var av den karaktären, att det kunde finnas många ”sanningar” och att sanningen kan komma att förändras över tid, när mer kunskap finns tillgänglig.

Rektorerna å sin sida hade väntat sig klara svar på hur saker och ting förhöll sig och eventuellt också hur resultaten skulle kunna användas i deras egna verksamheter. De uttalade förväntningar de haft med sig blev alltså inte uppfyllda av professorn ifråga och rektorerna menade sig inte ha någon nytta av professorns kunskaper på det aktuella området. Något

lärande möte mellan forskare och pedagoger kom åtminstone den gången inte till stånd.

Det är dock inte bara deltagarna som lär sig något av samverkan i forskningscirkeln. Även forskaren lär sig, vilket forskare A gav följande uttryck för:

Det är klart det är väldigt utvecklande att vara forskningscirkelledare tycker jag. Stimulerande också då att prata om vetenskapsteoretiska problem, vilket forskare kanske inte tänker sig, att det här är något ställe att prata vetenskapsteori. Det är väl liksom en sida av myntet.

Den andra sidan av myntet är ju då att här lär man sig en ”djävla” massa, ursäkt uttrycket, om så att säga praktiken. Alltså om praktiska problem som förekommer i den här grupperingen man möter.

...så man får ju därmed en god kunskap om en problematik i en viss miljö, beskriven av dom aktörerna som finns och lever och verkar där. Så att i den meningen och eftersom det ju nästan alltid bara är frivilliga och entusiastiska deltagare, så är det bara en fröjd att gå till de här forskningscirkelarna.

Ovan exemplifierar forskaren, vad det är han själv tycker sig lära av de övriga deltagarna. Deras frågor leder till att han får fundera vidare och ibland gå hem och läsa på. Det kan enligt forskaren handla både om vetenskapsteoretiska frågor och metodfrågor, där även han själv tvingas vidga och fördjupa sina kunskaper. Samtidigt tyckte han, att han lär sig mycket om deltagarnas olika verkligheter och de problem de möter i sin vardag hemma.

Att delta i en forskningscirkel tycks alltså kunna upplevas lika utvecklande av en forskare som av en pedagog, även om det kanske är andra saker, som forskaren lär sig än vad pedagogen gör. Dessutom tycker åtminstone den här forskaren uppenbarligen, att forskningscirkelarna är ett av de mer positiva inslagen i den egna verksamheten.

En helt annan fråga, som forskare B ställt sig flera gånger var, vem som egentligen varit den styrande i cirkelarbetet. Detta mot bakgrund av att den grundläggande filosofin bakom forskningscirkel är, att arbetet i cirkeln skall ske på lika villkor för praktiker och forskare. Forskaren frågade sig, om det ändå var så, att forskaren tar ledarskapet och därmed makten över arbetet i gruppen, eller om det kanske var de övriga deltagarna som istället självklart ger ledarskapet till forskaren.

Hon hade även ställt frågan direkt till de fem rektorer, som deltog i en av hennes cirkel. Dessa hade dock sagt, att de inte uppfattat det som att forskaren styrt, utan att de varit med och bestämt mycket, om hur gruppen skulle arbeta. De hade också vid denna diskussion framhållit, att klimatet i gruppen varit tillåtande, att de själva föreslagit vilken litteratur de ville läsa och att hon som forskare genom sina frågor bidragit till att öppna nya perspektiv. De sade sig också ha upplevt, att arbetet i cirkeln hade stärkt

dem i deras yrkesroll. Forskaren funderade dock fortfarande vid intervju-tillfället över frågan:

Trots dessa positiva svar är jag fortfarande kvar i frågorna runt forskarens roll i forskningscirkeln och vilken makt som ges till henne eller honom och/eller vilken makt han/hon tar.

Pedagogernas roller och upplevt lärande

Utvecklingspedagogerna hade ju initialt vänt sig till forskaren, för att få hjälp och stöd i utvärderingsarbetet. De hade också själva valt möjligheten att förvärva fem akademiska poäng. Av naturliga skäl fick rollfördelningen därför ofta karaktären av elev-lärare.

När det gäller forskningscirkeln med rektorerna och utforskandet av rektorsrollen, var det ju mer av ett gemensamt kunskapsökande.

Cirkelns syfte och sammansättning avgör i hög grad, både deltagarnas roller i förhållande till varandra och vilket lärande som kommer till stånd. När det gäller utvecklingspedagogerna handlade ju lärandet bland annat om systematiken i det vetenskapliga arbetet och prövandet av några av de vetenskapliga verktygen. I den ovannämnda cirkeln med rektorer handlade det däremot om, att i första hand skaffa sig en fördjupad förståelse för den egna rollen som rektor.

På min fråga om forskningscirkeln på något sätt förändrat det egna sättet att tänka, svarade en av utvecklingspedagogerna:

Ja, vad det gäller samarbetet. För det är nog första gången som. Alltså att se värdet av samarbetet. När vi fem, eller vi var fyra på slutet då, när vi var tvungna att enas om hur man skulle säga saker i skrift, det tycker jag var intressant faktiskt....

Jo, det är lätt att sitta på sin egen kammare att så här skall det stå. Det här är ord som passar. Så kan andra tycka helt annorlunda. Och sen kan jag se att det kan till och med vara bättre. Alltså att man kan få, att få fler, vad heter det? perspektiv. Ja perspektiv på saker och ting och även om vi hade olika perspektiv så kunde vi till sist enas om att det är det här det egentligen handlar om.

Ovanstående visar, att lärandet inte alltid har haft med forskarens medverkan i sig att göra. Här verkar lärandet mer vara ett resultat av att utvecklingspedagogerna tillsammans tvingats att lösa en uppgift. En uppgift där inget rätt svar fanns, bara bättre eller sämre sätt i förhållande till de syften gruppen ville uppnå med sin rapport. Själva skrivandet skedde ju i huvudsak på de möten, där gruppen träffades utan forskaren.

Jag ställde också frågan till en av utvecklingspedagogerna, om hon upplevt att forskaren på något sätt utmanat hennes sätt att tänka eller om hon mest upplevt forskningscirkeln och arbetet i denna som en bekräftelse.

På detta svarade hon:

Det var nog mycket bekräftelse, för jag har ju hört honom förut som sagt. Men visst var det vissa saker som utmanade.... Jo, jo visst var det så att han, speciellt då andra året, när det var bara vi.

Jag kommer ihåg vissa träffar som vi hade... Där var det ju så att han, vad ska man säga, tog ut svängarna lite grann... Jo men visst utmanade han tänkandet då. Det gjorde han. Och det var ju också för att få oss helt enkelt att komma till skott.

I det här fallet finns ett mycket begränsat underlag i form av intervjuer med deltagare. Det verkar dock, som om utmaningen här framför allt består i själva kravet på, att som grupp åstadkomma en gemensam produkt, som alla kunde ställa sig bakom. Syftet, både från forskarens och utvecklingspedagogernas sida, var ju också att åstadkomma konsensus i gruppen rörande slutresultatet, inte att splittra gruppen.

I gruppen med rektorer, som diskuterade rektorsrollen, var incitamenten till utmanande ifrågasättande kanske heller inte så stora. Även forskaren hade ju arbetat som rektor. Hade gruppen, som diskuterade rektorsrollen, haft en mer heterogen sammansättning med till exempel rektorer, politiker och lärare, så hade sannolikt de olika deltagarnas tänkande och förståelse av rollen mött större utmaningar.

En slutsats, som kan dras av ovanstående, är att cirkelns sammansättning ifråga om deltagare sannolikt har stor betydelse, när det gäller vilket lärande som kommer till stånd.

Förutsättningar och hinder för samarbetet

Att forskningscirkeln har stöd uppifrån och att deltagarna verkligen får tid för arbetet i cirkeln, är två grundläggande förutsättningar, som både forskare och pedagoger återkommit till, liksom behovet av kontinuitet. Däremot har förvånande nog ingen under samtalen nämnt faktorer som tillit och respekt för varandras åsikter, vilket jag kom att fundera över efteråt. Detta nämns i alla de andra fallstudierna. Förklaringen, som jag själv kom fram till, var att deltagarna i de här cirkelarna ju redan kända varandra väl sedan flera år. Så tilliten fanns troligen redan där. Inte heller forskaren var någon helt främmande person för någon.

Ett hinder för samarbetet, som forskare A tog upp, var problemet med att finansiera forskningscirklar, som initieras av eldsjälar utan egen tillgång till ekonomiska resurser. Ofta medför bristen på finansiering av cirkeln att det kan ta lång tid, om det ens över huvud taget är möjligt, att i praktiken få igång en cirkel, trots att intresse finns från både pedagogers och forskares sida.

Forskaren menade utifrån sin erfarenhet, att det är viktigt att finansieringsfrågorna är lösta, innan samarbetet påbörjas. Varken högskolan eller det regionala utvecklingscentrat har särskilda pengar för denna och liknande typer av verksamheter, som innebär samverkan med praktiker, påpekade han. Alla projekt av detta slag måste idag vara självfinansierade och forskarens lön måste kunna finansieras.

Även skolorna, menade forskaren, saknar i allmänhet medel för denna typ av verksamhet, om inte cirkeln ingår som en del av något större projekt eller det av andra skäl finns särskilda öronmärkta medel avsatta. Problem med finansieringen, påpekade han, medför ofta att det tar lång tid från initiativ till det att en cirkel kan komma igång, eftersom medel ofta måste sökas på olika håll.

Enligt hans uppfattning var forskningscirkel samtidigt ett relativt billigt sätt att bedriva förändringsverksamhet, eftersom det huvudsakligen handlar om lönekostnader för deltagarna och eventuella vikarier för dessa.

Att det kan uppstå problem genom att förväntningarna på vad arbetet i en forskningscirkel innebär inte ordentligt klargörs redan från början, vittnade en av utvecklingspedagogerna om:

Ja, det är väl det jag kan vara lite kritisk mot. Ja jag hade inte riktigt klart för mig vilka roller vi hade och vilka förväntningarna var.

Hon upplevde, att starten hade kunnat bli betydligt snabbare och bättre om man börjat med att klargöra ramarna för cirkelarbetet och mer diskuterat kring själva arbetsformerna. Detta särskilt mot bakgrund av att ingen av pedagogerna tidigare deltagit i någon forskningscirkel och inte heller hade någon bild av, hur en sådan arbetade. I början hade hon både upplevt irritation och osäkerhet på grund av oklarheten i förväntningar.

Även om alla inblandade har ambitionen att forskningscirkeln skall leda till en utveckling i någon form, är det inte alltid det blir så. Detta vittnade forskare A om:

Man kan ju säga, man vill ju gärna att det kommer igång nånting. Det är ju klart det finns ju med som en bakomliggande önskan och det tror jag också finns hos dom som är med i gruppen. Men samtidigt får man ju se vad det blir.

För det dyker alltid upp en massa komplikationer. Folk har inte tid och dom tappar intresset. Och några blir väldigt engagerade och det blir ju ofta ganska diversifierade resultat. En del lyckas väl ..., en del blir det inte så mycket för.

Detta problem, som redan tidigare berörts, verkar uppstå i många forskningscirkel, särskilt om de pågår över en längre tid. Alla deltagare kommer inte till mötena och några hoppar av efter en tid. Även intresset och engagemanget varierar. Även Holmstrand och Härnsten (2003)

nämner detta problem. Konsekvensen kan, som forskare A också framhåller, bli att det inte blir så mycket av den tänkta utvecklingsinsatsen.

I forskningscirkeln med utvecklingspedagogerna försvann ju av olika skäl hälften av deltagarna efter ett år och cirkelträffarna blev successivt allt glesare. I fallet med cirkeln som funderade på att skriva ytterigare en antologi upphörde också verksamheten så småningom på grund av den bristande kontinuiteten i deltagandet.

Auktoritetstron hos pedagoger kan också utgöra ett problem, när det gäller att få till stånd en öppen dialog och ett kritiskt ifrågasättande inom cirkeln. Forskare B, som ju själv varit rektor, hade upplevt detta som ett problem i en av sina forskningscirklar, där rektorerna, trots likhet i bakgrund, ändå hade betraktat henne som någon slags kunskapsauktoritet. Forskaren berättade, att det tagit två och ett halvt år i cirkeln, innan rektorerna vågade hävda en annan mening i en fråga:

Det jag försöker och det jag tror att man skulle önska, det är att dom åtminstone vågade protestera och vågade hävda sin kunskap. Frigöra, det är nåt sånt där politiskt ord, men jag tycker, för barnens skull i skolan så skulle jag önska att man inte gick med på alla vansinnigheter till slut. Man utplånar sin professionalitet tycker jag.

Att även otydlighet om cirkelns funktion, uppdrag och deltagarnas roller kan upplevas som problem, om detta inte klargörs före starten, har framgått tidigare. Ett annat problem som inte direkt har att göra med forskningscirkeln men som en av forskarna tog upp, var många lärares svårigheter att uttrycka sig skriftligt, samtidigt som de ofta har en stor muntlig verbal förmåga. Samma typ av problem togs ju även upp i fallet med kurserna i aktionsforskning/aktionslärande.

Men sen är det ju även bland lärare en uppenbar problematik, det är ju ovanan att skriva sammanhållen text på nåt vis.”

”Läraryrket är ju inget skrivande yrke. Det är pratkultur. De kan ju prata hur länge som helst, om vad som helst och gör det också nyanserat och bra. Och då tänker man sig, att om dom kan det, så vore det inte så konstigt att skriva det som dom har sagt, men det går inte. Det är klart, nu överdriver jag ju lite. Det finns ju en stor variation. Men alltså påfallande ofta så är dom ju himla dåliga att skriva.

Forskaren menar också, att han inte är ensam om att ha uppfattningen att många lärare har problem med att formulera sig i skrift. Denna fråga har enligt forskaren även diskuterats inom gruppen Pentaplus⁴⁴. Här hade alla högskolerepresentanterna upplevt samma problem, när det gäller de

⁴⁴ Pentaplus står för ett samarbete mellan de fem högskolorna och universiteten i Gävle, Mälardalen, Örebro, Karlstad och Dalarna som har lärarutbildning.

blivande lärarnas förmåga att uttrycka sina tankar i skrift i sina examensarbeten.

Erfarenheten att pedagoger många gånger tycks ha svårt att formulera sina tankar i skrift är en fråga som jag återkommer till i den avslutande diskussionen.

Att det kan vara ett problem att förena akademisk meritering och samarbete med pedagoger kring utvecklingsarbete, tog en av forskarna upp som ett hinder för samverkan:

Akademiskt är det ju inte nåt meriterande att syssla med den här typen av verksamhet.

Utan jag menar, att om jag hade istället på all den här tiden som jag nu använt åt forskningscirklar och driva skolutvecklingsprojekt och utvärdera och så, istället hade skrivit ”paper” alltså texter till Sociologisk forskning och Pedagogisk forskning och den typen, så då hade man varit docent och kanske professor för länge sen. Då måste man ju välja bort den här typen av aktiviteter.

Forskaren menade också, att även om införandet av den tredje uppgiften i högskolelagen formellt inneburit, att den här typen av utåtriktade verksamheter ingår i universitetets uppdrag, så väger de ändå lätt i förhållande till exempelvis publiceringar i internationellt ansedda vetenskapliga tidskrifter vid tillsättningar av högre tjänster inom akademin.

Skvaderrollen

Vid intervjun med en av utvecklingspedagogerna kom vi in på en diskussion om skvaderrollen och intervjupersonen menade att en av deltagarna stämde väl med min beskrivning av en skvader: ”Hon har en liten annorlunda roll tycker jag.” När jag sedan bad henne beskriva hur Annas (fingerrat namn) roll skilde sig, gav hon följande beskrivning:

Hon har ju bättre kunnat tolka det som (forskarens namn) har sagt tycker jag och liksom förklarat det för oss ibland. Eller lyft. Det är nog helt sant. Det är roligt att det kan stämma så väl när du säger det.

Hon har ibland läst litteraturen på ett sätt som mer har varit så som (forskarens namn) också har läst den. Och då har hon väl tolkat, tror jag ibland mellan oss på träffarna till exempel. Då vi har fört upp saker, då har Anna kanske varit bättre på att både prata (forskarens namn) språk och att prata vårt språk

.... Och det kan man ju säga om Anna åtminstone, att det varit en väldigt viktig person för att vara den här personen som kanske drar lite mer då och kan, när vi andra inte riktigt har förstått vad det här skall vara bra för.... Så har hon kunnat lyfta det här och säga att vi kopplar det så här.

... Ja, kunnat ge lite mer svar på våra funderingar då. Som vi då inte riktigt kunnat få av (forskarens namn). Saker som han har sagt vad gäller

våra intervjuetoder eller vad gäller våra modeller eller vad gäller litteratur vi har läst. Eller hans synpunkter på våran rapport till exempel. Hon har haft lättare att ta till sig det han har sagt.

På min följdfråga, om det handlade om att hon verbaliserade forskningsverkligheten på ett bättre sätt än vad forskaren själva gjorde, fick jag svaret: ”Inte verbaliserar utan snarare kan förklara utifrån praktiken vad det blir”. Hon exemplifierade också detta:

Men det är ju väldigt ofta som Anna har sagt: ”Men jag tror ju att (forskarens namn) menar att vi skall göra så här. Medan vi andra har blivit sura och sagt att det här orkar vi inte med något mer (skrattar vid minnet), medan hon säger, jag tror att han tänker så här.

När jag sedan intervjuade Anna berättade jag om att hon blivit utpekad som en skvader av en av de andra och undrade om hon själv upplevde att hon haft en annan roll i gruppen än de andra. Efter att ha tänkt efter blev svaret, att det stämde nog och hon gav följande bakgrund eller förklaring till sin roll i gruppen:

Jo, det hänger väl också ihop med personlighet. Jag menar just det där att när man hör någonting eller någon säger någonting, att man nästan automatiskt kopplar det till någonting man läst, associerar. Och i och med att man hör någonting, så associerar man och så tycker man att det är ett starkt argument. Man tänker: det stämmer med hur den där sagt.

Och så var det väl väldigt mycket, när vi skulle skriva ihop saker. När vi tittade på vårt resultat och så tyckte vi vissa saker om hur våra intervjuade personer hade svarat. Och då var det ofta så att jag tyckte att det stämmer precis med den och den boken. Därför att jag läste ju själv samtidigt.

Hon fortsätter efter att ha tänkt efter en stund:

...och sen tycker jag det är väldigt spännande och väldigt roligt och intressant. ...Och i och med att jag själv tycker det är spännande, så är det lättare att prata engagerat om det och kanske engagera andra.

Den här deltagaren är klar över att hennes roll i gruppen, både när gruppen träffats på egen hand och på mötena med forskaren, sett lite annorlunda ut än de övrigas. Vid intervjun funderade hon samtidigt över hur mycket som handlat om vanliga grupp-dynamiska processer, det vill säga att det i gruppen behövdes någon som fyllde just denna roll och så råkade det bli hon, som tog på sig den. Men, som hon också konstaterade, att om det blivit någon annan i gruppen som tagit på sig rollen, så hade inte rollen sett likadan ut.

Hon refererar även själv till, att det kanske just är det faktum, att hon parallellt bedrev akademiska studier på magisternivå, som gjorde att hon

fick den roll hon fick i gruppen. Hon är heller inte främmande för att fortsätta studera: ”Men, men visst skulle det ha varit himla intressant att forska.” När jag frågar henne vad hon själv upplevde varit hennes största bidrag i samverkan beskrev hon det så här:

Jag skulle säga att vara lite entusiastisk ... och ihärdig. Det här att ungefär så: ”att det är klart att vi skall göra det här nu!”.

På min fråga om de andra varit tveksamma svarade hon: ”Ja det var många. Många höll på att hoppa av många gånger”. Gruppen lyckades ju dock till slut genomföra arbetet med utvärderingsrapporten. Hon konstaterade: ”Och vi var väldigt eniga att det var värt jobbet”.

Att hennes entusiasm smittat av sig, vittnade även hennes kollega om liksom att den bidragit till att de inte gett upp. Det verkar också varit hon, som haft lättast att knyta an deras gemensamma arbete till den teori, de kommit i kontakt med, både genom forskaren i cirkeln och för hennes egen del även genom den övriga forskningslitteratur hon läst och de högskolekurser hon gått. Hon tycks också i högre grad än de andra ha tillägnat sig det vetenskapliga språket och tycktes, av vad som framkom vid intervjuerna, lätt kunna översätta detta till den egna verkligheten.

En forskares erfarenheter av forskningscirkel

Avslutningsvis redovisas, som ett komplement till den bild som getts ovan och i kapitel 2, några av forskare A:s erfarenheter från sina hittills genomförda forskningscirkel. Det handlar, som tidigare framgått, om ett tjugotal cirkel, varav många har haft lärare och skolledare som deltagare. Sammanställningen nedan i punktform bygger dels på hans egen skriftliga dokumentation, dels på de två intervjuer jag gjort med honom. Han har också själv fått möjligheter att läsa sammanställningen:

- Att forskningscirkelns deltagare i allmänhet finner cirkelns arbetsformer och innehåll stimulerande och engagerande, bland annat på grund av att de själva får vara med och bestämma innehållet och att detta knyter an till den egna vardagen i skolan. Cirkelna ger också deltagarna möjligheter att få diskutera och testa egna idéer, vilket brukar upplevas mycket positivt.
- Att många lärare tycker att de får nya verktyg att arbeta med, t.ex. i form av olika datainsamlingsmetoder.
- Att deltagandet ofta leder till att deltagarna i ökad utsträckning reflekterar över sin egen roll i undervisningen och att

de också genomför förändringar på hemmaplan, d.v.s. ett pedagogiskt utvecklingsarbete kommer till stånd.

- Att tidsperioden, i regel två terminer, upplevs som för kort av deltagarna. Även de ekonomiska ramarna för cirkelns arbete upplevs i allmänhet som alltför snäva. Tiden medger heller inte, enligt forskarens bedömning, att deltagarna hinner bli verkligen förtrogna med de vetenskapliga verktygen och ett vetenskapligt förhållningssätt.
- Att det är nödvändigt med ett aktivt stöd och engagemang från skolledningens sida, om forskningscirkeln skall bidra till en utveckling av skolans verksamhet.
- Att forskningscirkelarna inte verkar ge några tydliga ringar på vattnet i form av att kollegor, som inte själva deltagit i cirkeln, påverkas på ett sådant sätt, att det direkt kan härledas till arbetet i forskningscirkeln.
- Att de personer, som söker sig till en forskningscirkel, är de lärare som redan innan är intresserade av utvecklingsarbete och av egen utveckling. Intresset handlar såväl om personlig som kunskapsmässig och professionell utveckling.

Forskare A drar själv slutsatsen, att forskningscirkeln verkar vara och kanske också förblir något som bara intresserar de lärare, som redan har ett starkt intresse för att utveckla sin egen och skolans verksamhet. Han menar dock, att forskningscirkeln har potential, att bli något mer än den, som han upplever det, lite perifera verksamhet den idag är i förhållande till övriga former för skolutveckling.

Forskare A ser, trots sin något pessimistiska syn på dess möjligheter till spridningseffekter, ändå forskningscirkeln som en arena, där pedagoger och forskare kan föra samtal om hur teori och praktik kan mötas och som en väg att bygga broar mellan dessa.

Det verkar råda ganska stor överensstämmelse mellan forskare A:s och andra forskares erfarenheter från forskningscirkel. Forskare A är dock betydligt mindre optimistisk, ifråga om cirkelarnas möjligheter att bidra till en verksamhetsutveckling av skolan, än vad många andra forskare tycks vara. Både han och några av pedagogerna menade dock, att cirkelarna skulle ha större möjligheter att bidra till en verksamhetsutveckling, om flertalet på en skola samtidigt engagerades i ett större antal parallella forskningscirkel.

Kapitel 8. Fall 4 – Forskande partnerskap - en samverkan mellan sex skolor och en forskare

Fallbeskrivning

Bakgrund, initiativ, syfte och finansiering

Det fjärde fallet av samverkan handlar om ett ettårigt samverkansprojekt mellan en forskare och sex, av Skolverket betraktade som särskilt utvecklingsbenägna skolor i norra Sverige. Samverkan har sin bakgrund i att tre skolor år 2001 bildade ett nätverk, för att tillsammans försöka förstå vilka faktorer, som är betydelsefulla för ett framgångsrikt utvecklingsarbete i skolan. Gemensamt för de tre skolorna var att de verkade ha åstadkommit något, som verkade vara en hållbar utveckling. Också dåvarande Skolverket hade uppmärksammat de tre skolornas utvecklingsarbete och var villigt att ekonomiskt stödja de tre skolorna i deras gemensamma kunskapsbildning, om vad som låg bakom att just deras utveckling visat sig vara hållbar.

Med utgångspunkt från studiebesök hos varandras skolor och samtal skrev en grupp av lärare från de tre skolorna tillsammans med de berörda rektorerna en gemensam rapport om sitt utvecklingsarbete. Gruppen bad sina respektive kommuner och den då nyinrättade Myndigheten för skolutveckling om ekonomisk hjälp, för att kunna anlita någon forskare som hjälp att omvandla de erfarenheter och lärdomar de tre skolorna gjort till en mer generell kunskap om utvecklingsarbete. En kunskap som de hoppades skulle kunna vara användbar även för andra kommuner och skolor. Både de berörda kommunerna och Myndigheten för skolutveckling stödde idén. Myndigheten för skolutveckling lovade ekonomiskt stöd, under förutsättning att man utökade samarbetet till att omfatta fler skolor.

Tillsammans med Myndigheten för skolutveckling valdes ytterligare tre skolor ut. I likhet med de tre ursprungliga skolorna hade även dessa tre, enligt Myndighetens bedömning, utmärkt sig som skolor, där man bedrivit framgångsrikt utvecklingsarbete.

Pedagogerna ville i första hand ha just den aktuella forskaren att samarbeta med, eftersom de kände till honom sedan tidigare och var positiva till

hans sätt att se på skolutveckling och de metoder han använde. Forskaren ställde sig också, på de sex skolornas och Myndigheten för skolutvecklings förfrågan, positiv till att medverka i projektet. Myndigheten för skolutveckling åtog sig att finansiera projektet, med undantag av skolornas egna kostnader för de medverkandes löner. Dessa fick varje skola själv finansiera.

Projektet påbörjades hösten 2003 och avslutades i december 2004. Det utgör en för svenska förhållanden ovanligt nära relation mellan forskare och pedagoger och kan nog närmast rubriceras som ett aktionsforskningsprojekt, även om forskaren själv inte talat om det i dessa termer. Att jag valt att kalla fallet forskande partnerskap beror på, att det överensstämmer väl med den beskrivning som Tiller (1999, s. 9-10) ger av denna relation mellan forskare och praktiker. Forskande partnerskap innebär, enligt Tiller, att forskande praktiker och forskare samverkar målinriktat kring utvecklings- och inlärningsfrågor. Forskare forskar tillsammans med forskande lärare och skolledare. De samarbetar kring formuleringen av forskningsfrågor och fortsätter som partners för att hitta svaren. Det är praktikerna, som med forskarens stöd, forskar på eget territorium.

Själva strukturen för projektet och hur det praktiska arbetet skulle läggas upp utarbetades i huvudsak av forskaren, dock i nära samarbete med skolledningarna på de sex skolorna. Även några representanter för lärarna på de berörda skolorna deltog i dessa diskussioner.

Projektet, som alltså pågick under drygt ett år, hade två huvudsakliga syften, dels att bidra till kunskapsbildningen om skolutveckling, dels att stödja skolorna i deras utvecklingsarbete genom att utveckla former för praxisnära kunskapsbildning. För att uppnå det första syftet formulerades inledningsvis fyra övergripande forskningsfrågor. Dessa frågor utformades gemensamt av skolledningarna på de berörda skolorna, berörda förvaltningschefer samt av forskaren och av den av honom halvtidsanställda projektledaren. De fyra frågorna som skulle besvaras var:

- Vilka faktorer på *skolnivå* har betydelse för bibehållen utveckling/utvecklingsbenägenhet på skolan?
- Vilka faktorer på *kommunnivå* har betydelse för bibehållen utveckling/utvecklingsbenägenhet på skolan?
- Vilken betydelse har politiker?
- Kan man utifrån medarbetarnas svar se någon koppling till styrform?

I projektet deltog förutom forskaren och projektledaren, 56 lärare och skolledare från de sex berörda skolorna. De sistnämnda kallas här i fortsättningen för medforskare.

Medforskarna har medverkat under samtliga faser i projektet: den konkreta problemformuleringen utifrån syftet med projektet, datainsamling

och analys. Själva slutrapporten om projektet skrevs dock av forskaren och projektledaren. Slutrapporten bygger på de analyser som gjorts tillsammans av medforskare, projektledare och forskare under projekttiden.

Projektledaren har haft en central roll i projektet. Hon var med och arrangerade samt deltog i samtliga träffar med medforskarna. Hon hade även föreläsningsslag och lärde ut de olika metoder och verktyg som användes under projekttiden. Hon var också den som höll i pennan, när forskaren och hon gemensamt skrev slutrapporten till Myndigheten för skolutveckling. Parallellt med projektledarskapet på halvtid, har hon under projekttiden också uppehållit sin tjänst som lärare i en kommun.

Forskarens bakgrund och syn på skolutveckling och samverkan

Forskaren ifråga har själv en lång erfarenhet från skolans värld, innan han valde att ägna sig åt forskning. Han har under hela sin tid som forskare haft ett nära samarbete både med politiker och tjänstemän på kommunnivå och med olika skolor. Han har själv aktivt tillsammans med sina medarbetare deltagit i olika skolors konkreta utvecklingsarbeten och dokumenterat dessa samarbeten såväl i ett antal vetenskapliga rapporter och artiklar, som i rapporter direkt riktade till praktiker. De flesta av de verktyg som har använts i det aktuella fallet har under lång tid utvecklats, prövats och förbättrats av forskaren och hans medarbetare i nära dialog med lärare och skolledare i samband med olika utvecklingsarbeten.

En grundläggande föreställning om skolutveckling hos forskaren är, att skolutveckling bygger på kunskapsbildning i och utifrån den egna dagliga vardagsverksamheten och kan stödjas genom att man organiserar läroprocesser, som är meningsskapande och förståelsefördjupande. Själva grundidén bakom hans sätt att arbeta är att det är genom att fördjupa sitt eget kunskapsutvecklingsarbete, som man också utvecklar sitt arbete. I den bild forskaren såg framför sig, utgjorde varje skola i sig en forskningsinstitution, där skolledningen fungerar som forskningsledare och lärarna är forskningsassistenterna, som samlar in data, analyserar och drar slutsatser.

Ett för forskaren viktigt redskap för att åstadkomma detta är så kallade lärande samtal. Med lärande samtal menar forskaren samtal i dialogform, där deltagarna genom att ta del av varandras förståelse av ett fenomen får en möjlighet att upptäcka andra perspektiv än de egna. Deltagarna får genom dialogen, menar forskaren, även möjlighet att sätta ord på och medvetandegöra den så kallade tysta kunskapen. De lärande samtalen eller lärsamtalen, som han ibland väljer att kalla dem, handlar både om att ta vara på och kritiskt granska redan befintlig kunskap och att på ett medvetet sätt skapa ny kunskap.

Forskaren strävar också medvetet efter att öka pedagogernas förmåga till kritisk reflektion. Ett mål för den kritiska reflektionen är, enligt forskaren, att få pedagogerna att inse, att gällande undervisningsmönster och pedagogiska ideal bara utgör ett av flera möjliga alternativ för att organisera lärande och att dessa grundläggande mönster kan behöva förändras, när yttre förutsättningar och mål förändras. Att sätta de egna lärdomarna i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är, enligt forskaren, ytterligare ett sätt att fördjupa lärprocessen.

Forskaren skiljer mellan vad han kallar ett görandeinriktat och ett förståelseinriktat lärande⁴⁵. Görandeinriktat lärande karaktäriseras, enligt forskaren, av att man delar med sig av sina positiva erfarenheter och/eller lösningar. Förståelseinriktat lärande innebär att man går ett steg längre och försöker förstå, hur det kommer sig att olika göranden ger olika resultat. Det aktuella projektet syftade till ett lärande av den sistnämnda typen.

Forskaren ser variation som en grundläggande förutsättning för det förståelsefördjupande lärandet och menar, att det är genom att se mönster i variationen, som man kan hitta de underliggande orsakerna till att vissa lösningar fungerar bättre än andra. Forskaren menar, att grunden för skolutveckling är att åstadkomma förståelseinriktade och meningsskapande lärprocesser.

Lärares och skolledares förståelse av sitt uppdrag är en central utgångspunkt för skolutveckling för denne forskare. Att stödja skolutveckling, menar forskaren, innebär att utifrån skolornas vardagsverksamhet åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande för såväl elever, som lärare och skolledare. Detta grundar han bl.a. på resultaten av den egna forskningen, som visar att såväl skolledare som lärare anser, att deras erfarenhetslärande är den viktigaste påverkansfaktorn för deras sätt att leda respektive undervisa. För denne forskare är det viktigt att pedagogerna själva är med och skapar den nödvändiga kunskapen:

Och det tycks också vara så att om man vill att de lärdomar man gör i en verksamhet skall översättas i någon form av göranden och inte bara bli någon form av spännande lärdomar, som finns där, men som inte tillämpas. Då och likadant där, då behöver man själv vara medskapare av den kunskapen, av den lärprocessen.

Det finns rätt mycket som visar att lära genom att ta del av redan befintlig kunskap via föreläsningar, via böcker och såna saker, den typen av lärdomar omsätts i relativt liten grad i handling, medan den typen av lärdomar, där man själv är med i den lärdomsskapande processen och är med och skapar dem här, dom tillämpas på ett helt annat sätt i vardagen.

⁴⁵ Jämför de olika typer av lärande som redovisades i kapitel 3. Både Argyris och Ellström gör exempelvis en motsvarande åtskillnad men använder andra begrepp.

Forskaren ser det gemensamma kunskapandet som en förutsättning för, att lärandet skall leda till konkreta förändringar i skolans inre verksamhet. Vi berörde även hans egen roll som forskare i denna process och forskaren gjorde då bland annat nedanstående reflektion kring själva forskarrollen i samarbetet:

När det gäller forskare, där finns ju den gamla klassiska kampen mellan hur man skall bete sig som forskare. Och jag hävdar ju exempelvis att ett nära samarbete, där praktikerna är involverade så nära som möjligt i själva forskningsprocessen, själva kunskapsprocessen, så hävdar ju en del att man kan bli alltför involverad i det. Man kan bli förförd utav dem som beforskas och inte kan upprätthålla min objektivitet.

...Jag tänker snarare så här, att vi kommer djupare i de fenomen vi håller på och försöker begripa oss på, om vi kan titta på dem från lite olika håll samtidigt.

Om praktikerna ser det inifrån och jag ser det utifrån, så handlar det snarast om att bibehålla de olika perspektiven. Vi betraktar de olika perspektiven mer som kompletterande och därmed att man får syn på de fenomen man studerar från olika håll, då får man en mer nyanserad förståelse av vad det handlar om.

Forskaren tog också upp några andra aspekter på samverkan, som bland annat handlade om praktikers syn på och möjligheter att använda de resultat, som forskningen producerar och om hur akademien ser på forskning av den typ, praktiker upplever som relevant.

När man går in i ett sånt samarbete, så är det praktikerna som är i själva problemformuleringsprocessen. Och då kan ju den kritik som forskare, många gånger med rätta tycker jag, får från praktiker. Det är ju att forskare plockar ut en liten, liten bit ur vardagsverksamheten och den måste vara så liten att den går att använda vetenskapliga metoder på. För om de inte kan det, får de ju stryk av andra forskare, för att de inte haft tillförlitliga metoder. Och då kommer de fram till vetenskapliga resultat som är fullständigt oanvändbara, när man sätter in dem i sitt sammanhang igen.

Och skall forskningsresultaten bli något som praktikern skall ha glädje av i sin vardag, då behöver man formulera problemen och ge problemen lite vidare karaktär. Då hamnar vi forskare i lite andra problem, nämligen att håller våra forskningsinstrument för det, våra forskningsmetoder för ett större sammanhang.

...och traditionellt i forskarvärlden så är det ju så att, och det märker man när det görs bedömningar från sakkunniga och så där. De är mera förtjusta då en forskare borrar på djupet i en liten, liten smal grej, än att försöka förstå sig på ett bredare område. Och då har man en tendens att säga att det blir ytligt för att man tittar på ett vidare fenomen. Utan det är en annan typ av kunskapsbildning. Ungefär så tänker jag.

Här berör forskaren avslutningsvis en fråga, som även forskare A tog upp i fallet med forskningscirkelarna, nämligen att vad som upplevs som intres-

sant och eftersträvansvärt av praktikerna inte alltid uppskattas och belönas i den akademiska världen.

Arbetsformer och resultat

Under två inledande dagar fick de 56 medforskarna utbildning i bland annat intervjuetodik och i konsten att göra tidsaxlar⁴⁶ och föreställningskartor⁴⁷ för att sedan själva kunna genomföra datainsamlingen på varandras skolor. Samtidigt genomfördes under utbildningen en första datainsamling i form av, att de 56 deltagarna fick intervjua varandra med hjälp av de två verktygen tidsaxel och föreställningskartor. I samband med denna pilotstudie synliggjordes svårigheter och oklarheter, vilket bl.a. resulterade i förtydliganden och närmare preciseringar av intervjufrågorna. Med hjälp av det under utbildningen insamlade materialet påbörjades under de två dagarna även ett arbete med att utarbeta en kategoriseringsnyckel för analysen av det insamlade materialet. Detta arbete, som inte hann slutföras under de två dagarna, fullföljdes efter kursen av forskaren och hans medhjälpare.

I steg två genomförde de 56 medforskarna två eller tre intervjuer vardera på en eller två av de skolor, där de inte själva arbetade. Motivet till att intervjuerna inte skulle genomföras på den egna skolan var enligt forskaren:

Ville kombinera den kunskapsbildningen med att få fördjupa utvecklingsprocessen på de här olika skolorna. Och då är det ju en vinst att lärarna själva går ut och undersöker, hur det är på andra skolor. Då lär dom känna dom skolorna också och tänkandet som finns på dom skolorna och då får man andra perspektiv på sin egen verksamhet.

Totalt genomförde medforskarna 147 intervjuer utöver de 56 intervjuer, som utgjorde pilotstudien i samband med utbildningen.

⁴⁶ De intervjuade fick på en tidsaxel, som omfattade de senaste tio åren, markera och beskriva de förändringar på skolan, som han/hon ansåg haft stor betydelse för elevens lärande och utveckling. I de fall den intervjuade inte hade arbetat så länge som tio år på skolan, omfattade tidsaxeln individens anställningstid.

⁴⁷ Föreställningskartor eller tankekartor har sitt ursprung i så kallade "mind maps". Dessa utgör ett verktyg för dialog, där man är intresserad av hur någon förstår ett komplext fenomen. Den som försöker förstå den andres föreställningar om ett visst fenomen, till exempel begreppet skolutveckling, är den som utifrån svaren på de frågor han/hon ställer försöker åskådliggöra, hur han/hon uppfattat svaren i form av en "bild" bestående av de "nyckelord/meningar", han hon uppfattar sig höra. I nästa steg i samtalet försöker man klargöra relationer och samband mellan dessa ord/meningar och samla dem under olika rubriker. När intervjun är över, bör båda vara överens om, att den bild de gemensamt fått fram, speglar den intervjuades föreställning om det aktuella fenomenet. Föreställningskartorna tas i allmänhet fram genom en dialog mellan två personer, men kan också avse en gruppens föreställningar av ett fenomen. Föreställningskartan kan sammanfattningsvis ses som en helhetsbild i form av en grafisk representation av någons föreställningar om ett visst fenomen.

Under varje intervju konstruerades dels en tidsaxel, dels en föreställningskarta. Den sistnämnda gjordes utifrån frågeställningen: Hjälp mig att förstå, vad som varit ett stöd för dig och/eller dina medarbetare, när det gäller att upprätthålla förändringsprocessen. Själva förändringsprocessen hade dessförinnan beskrivits av intervjupersonen i form av en tidsaxel. Så här beskriver en av pedagogerna upplevelsen av att göra intervjuer på en för honom okänd skola:

Jag får lov att säga att det här var ju nytt för oss att gå till en annan skola... Jag tycker att det är en fantastiskt bra metod. Det var första gången man egentligen fick klart för sig på så kort tid, hur en skola fungerar och hur det inre pedagogiska landskapet fungerar.

När intervjuerna var klara, kategoriserades det insamlade materialet med hjälp av den struktur, som forskaren och medforskarna tillsammans utformat. Själva kategoriseringsarbetet utfördes gruppvis av medforskarna. Tidsaxlarna bearbetades per skola för att få en bild av utvecklingsprocessen på just denna skola.

Vid det andra utbildningstillfället för medforskarna, som också omfattade två dagar, fördjupades den första analysen. Detta arbete skedde i mindre grupper som analyserade materialet skolvis. Så här beskrev forskaren arbetet i en av grupperna:

Det dom gjorde var att dom tittade på helheten med föreställningskartorna. Inte på dom olika specifika utsagorna. Man tapetserade väggen med alla utsagorna dom gjort på den där skolan med blädderblocksbladen. Dom kunde bli rätt många då. De kunde sitta där med 20 blädderblocksblad tapetserade i ett rum och sen gick dom omkring där.

”Alltså hur skall vi få någon ordning på det här?” ”Om vi tittar på det här blädderblocksbladet alltså var tanken ”Vad är det som tonar fram då?” ”Vad andas den här, det här blädderblocksbladet?” Och då försöker man hitta nyckelord. ”Den här andas till exempel samarbete och den här andas vad det nu kan vara. De försökte fånga helheten och inte bara delarna.

Av forskarens beskrivning framgår, att arbetet i de olika grupperna varit väldigt intensivt och engagerat deltagarna långt in på kvällen.

... och det var ju roligt att se under de där två dagarna av analys. De var så ”djävla” engagerade. Dom höll ju på där. Det var en fredag – lördag till och med och dom arbetade långt fram på kvällen och dom var rödblommiga... Ja det var en intensitet i arbetet. Helt fantastiskt!

Utifrån de resultat, som medforskarna genom att bearbeta och analysera materialet kommit fram till, fördes sedan gruppvis lärande samtal, där gruppen tillsammans försökte fördjupa förståelsen av de mönster de funnit.

Typen av frågor som ställdes var: Hur kommer det sig att det ser ut som det gör? Uppvisar materialet entydiga eller motstridiga resultat? Vad tyder det på? Finns det olika sätt att tolka resultaten?

Under denna träff fungerade forskaren och projektledaren som handledare för gruppernas arbete, framför allt när dessa stötte på problem av olika slag. Resultatet av de två dagarnas arbete blev en beskrivning och analys för var och en av de sex skolorna utifrån de olika tidsaxlarna och föreställningskartor som tagits fram vid intervjuerna. Beskrivningen och analysen skickades sedan ut till den aktuella skolan.

Med utgångspunkt från de preliminära analyser som medforskarna gjort fördes sedan lärande samtal ute på de sex skolorna kring resultaten med alla lärare och skolledare. Totalt deltog ca 300 personer i dessa samtal.

Samtalen genomfördes under ledning av medforskarna, som före samtalen fått utbildning av forskaren och projektledaren i att leda denna typ av samtal. Samtalen genomfördes gruppvis ute på de sex skolorna. Gruppernas sammansättning varierade mellan skolorna. På de minsta skolorna deltog alla medarbetare i ett gemensamt samtal, medan man på de större skolorna bildade flera grupper. Syftet med dessa lärsamtal var att ta hjälp även av dem som inte ingått i projektet, när det gällde att förstå, varför det såg ut som det gjorde på en viss skola.

Efter samtalen om hur man skulle kunna förstå skolutvecklingsprocessen på den aktuella skolan, skrev medforskarna, som haft ansvar för skolan ifråga, en preliminär rapport. Dessa sex rapporter sammanställdes sedan av projektledaren till en preliminär slutrapport. Forskaren bidrog i rapporten med vissa fördjupade analyser av materialet.

Denna rapport skickade ut till skolorna för diskussion. Processen avslutades med gemensam dag, där medforskarna och andra representanter för de sex skolorna deltog. Syftet med dagen var att försöka ytterligare fördjupa förståelsen av skolutvecklingsprocessen. Hur detta kunde gå till exemplifierade forskaren bland annat så här:

Och sen satte vi samman dom i skolheterogena grupper, där dom fick diskutera rapporten som helhet och dom mönster ..., som man kunde se.

...då var vi ute efter mer generella drag, som man ser utifrån de olika svaren på skolorna. Till exempel att en slutsats som vi drog och tyckte var tydlig, var att skolledarna var viktiga idébärare och att dom var utmanande i sitt ledarskap.

Då var frågan till den här gruppen: ”Är dom det?” ”På vilket sätt är dom det då?” Stämmer den här analysen? Och då var man från olika skolor och då fick man säga att det stämmer på vår, och på vår men inte på våran. ”Men hur då då?” Det var ett sånt samtal man hade till exempel.

På grundval av det samlade materialet skrev sedan projektledaren med stöd av forskaren en slutrapport, som överlämnades till Myndigheten för skolutveckling och till de deltagande skolorna.

När det gäller de frågor projektet skulle försöka besvara, menade forskaren, att projektet visat att en gemensam och avgörande faktor för att de sex skolorna varit så framgångsrika i sitt utvecklingsarbete, verkade ha varit att samtliga skolor hade haft en klart uttalad pedagogisk idé. Inte samma för alla skolor, men en klar och hos medarbetarna förankrad idé med sin verksamhet.

Rapporten är i sig också ett konkret resultat av samarbetet. Eftersom samverkans syfte i samtliga fallstudier är att bidra till en utveckling av skolan, har jag valt att redovisa de viktigaste slutsatserna från rapporten i bilaga 4.

För att få en uppfattning om samverkan lett till någon konkret utveckling på skolan ställdes i enkäten frågan: Anser du att samverkan i projektet bidragit till skolutveckling? På frågan svarade 21 ja, 3 vet ej. Ingen svarade nej och två lämnade frågan obesvarad. På följdfrågan: ”Om ja, på vilket/vilka sätt?” gavs många svar som handlade mer om själva utvecklingsprocessen, vikten av att reflektera över vad man gör och förbättrade förutsättningar för framtida utvecklingsarbete, än om konkreta resultat av just detta projekt:

- Ja. All form av uppmärksamhet och att man rör om lite i grytan leder till en utveckling, bara alla de träffar vi på skolan haft för att diskutera de resultat som framkommit.
- Den kollegiala generositeten när det gäller att berätta om egna erfarenheter och arbetssätt innebär med automatik att man tillförs idéer att testa i sin egen vardag.
- Vi har mer fokus nu på lärprocesser och på lärarens roll tillsammans med eleverna.
- Ja. Belysningen av vad vi gör och reflektioner i många goda samtal har gjort klimatet för förändring gynnsammare, ökad prestigelöshet. Se på sig själv lite naknare: hur tänker jag , hur gör jag?
- Ja. Satte fart på en massa tänk. Fick oss att visa upp både starka och svaga sidor på vår skola. Tydliggjorde för alla vad som behövde tas tag i (även om det inte var oväntat).
- Ja. Hela arbetslaget har lyft sig.
- Ett nytt sätt att tänka om kvalitet och utveckling.

Projektet tycks, åtminstone enligt medforskarna själva, ha satt konkreta spår i skolornas fortsatta utvecklingsarbete.

Medforskarnas bakgrund, förväntningar och syn på samverkan

Som framgått av metodkapitlet besvarade endast 26 medforskare enkäten. De 26 som besvarat enkäten hade alla lång erfarenhet. Endast två hade mindre än tio års erfarenhet som lärare. Även de fyra som intervjuades hade mycket lång erfarenhet bakom sig. Om de som besvarade enkäten och de intervjuade var representativa för hela medforskargruppen, handlar det om en grupp med mycket lång yrkes- och skolerfarenhet bakom sig, som valt att delta i utvecklingsarbetet tillsammans med forskaren. För de flesta var det helt nytt att arbeta tillsammans med en forskare. Bara två hade tidigare erfarenhet av att arbeta tillsammans med forskare i skolan.

På frågan varför man valt att bli medforskare i projektet, var de vanligaste svaren antingen att man hade blivit tillfrågade/fått det som uppdrag av skolledningen eller att det var på grund av att man var intresserad av skolutveckling och/eller forskning. Några angav båda dessa skäl. Andra svarade mer allmänt att det kändes intressant och spännande. Några skolledare och utvecklingsledare såg det som naturligt att vara med på grund av den egna rollen i organisationen. Så här såg några typiska svar ut:

- Vi blev tillfrågade att vara med och såg en möjlighet att lära om vår egen verksamhet och av andra.
- Spännande och tilltalande att få ”forska” med en viktig frågeställning om den egna verksamheten.
- Nyfikenhet kring forskningsmetoden. Eventuellt skulle jag kunna använda valda delar i mitt arbete.
- Är nyfiken på den utveckling som tas fram via forskning och eventuellt kan tillföra ytterligare kreativa tillskott till min undervisning.
- Intressant med utvecklingsarbete som börjar vid "rötterna", där de eventuella problemen finns och där diskussioner mer direkt leder till konstruktiva lösningar.
- Jag har önskat att få pröva på något inom ”forskarområdet”. Att få pröva sina egna kunskaper och färdigheter gentemot forskarens ”sanning”.
- Det kändes självklart att vi skolledare skulle vara med.

För att få en bild av deltagarnas inställning mer generellt till att samarbeta med forskare ställdes i enkäten frågan: Hur ser du rent allmänt på behovet samverkan mellan forskare och praktiker? Behövs samverkan och i så fall varför? Frågan besvarades med ja av 22 medforskare, en svarade vet ej och tre har inte besvarat frågan. Ingen svarade nej. Alla motiverade tyvärr inte

sina svar. De motiv man angav till att samverkan behövdes skiftade. En del såg behovet av samverkan enbart utifrån skolans behov, några motiverade det utifrån forskarnas behov, medan flertalet nämnde ömsesidiga behov av samverkan. De som såg på samverkan utifrån skolans behov motiverade behovet av samverkan bland annat på följande sätt:

- Ja, och på detta vis att personalen/skolan får lyfta in sina egna problem och få dem belysta.
- För att göra tydligt vad vi håller på med i skolan.
- Samverkan behövs. Vi behöver hjälp att se vad vi gör och varför.
- Det är viktigt att ta del av ny forskning inom skolans verksamhet och det blir mycket mer tillgängligt med personlig kontakt.
- Viktigt. Trovärdighet och utveckling av skolan - området. Höjd kunskapsnivå. Utvecklingsmöjligheter även för enskilda.

Här finns bland annat en förhoppning på, att forskaren skall hjälpa till och tydliggöra både vad som händer i skolans vardag och hjälpa till att belysa de problem lärare och skolledare ser. Här hoppas man även kunna få nytta av forskningens resultat. Här fanns också en upplevelse av att forskarens medverkan bidrar till ökad legitimitet. Någon pekade på att samverkan också innebär en möjlighet till utveckling för skolans praktiker.

De, som såg framför allt forskarnas behov av samverkan, motiverade behoven med forskarnas behov av verklighetsanknytning och behov av att vara ute på "fältet":

- Behov naturligtvis för forskare av den här typen att vara ute på fältet.
- Det är bra, annars blir det för teoretiskt för forskarna, om de inte har kontakt med verkligheten.

Även de, som såg behoven av samverkan som ömsesidiga, använde ofta forskarnas behov av verklighetsförankring som argument:

- För en vidare skolutveckling tror jag att forskare behövs, och för att de ska få veta något måste de ju ha kontakt med "fotfolket".
- Ja. Praktiker behöver input från forskningsvärlden och forskare behöver se skolans verklighet. Då kan man gemensamt hitta lösningar för skolutveckling.

- Samverkan behövs, eftersom forskarna behöver ta del av verkligheten och vi på golvet behöver forskarnas analysförmåga och forskningsresultat.
- Ja för att forskningen ska bli verklighetsanknuten och trovärdig, för att det praktiska vardagsarbetet ska lyftas fram och framåt.
- Det är klart att det behövs. En forskare behöver information kring verkligheten – vi behöver information kring teorier och någon som sätter på pränt, vad det är vi egentligen gör som gör att det är bra.

Forskare tycks här förutsättas sakna kunskap om skolan och dess vardag. Bilden av forskaren, som ges ovan, tycks vara en person laddad med oprövade teorier, som behöver konfronteras mot skolans verklighet. Av deltagarna i projektet var det, som framgått ovan, få som tidigare haft kontakt med forskare, så frågan är hur generell denna bild av forskare är bland lärare och skolledare i allmänhet. Samtidigt ses forskaren också som en resurs som kan tillföra något av värde för skolans utveckling. Det tycks handla om att forskaren, som utomstående och som besittare av kunskap om teorier och forskningsresultat från andra håll, förväntas kunna hjälpa till att analysera läget och lyfta fram både starka och svaga sidor i verksamheten.

Samverkan ur ett lärandeperspektiv

Forskarens roll, bidrag till lärandet och eget upplevt lärande

På min fråga om projektet kunde rubriceras som ett aktionsforskningsprojekt, undvek forskaren att direkt besvara frågan utan gav istället ett mer generellt svar rörande forskning tillsammans med praktiker:

För traditionell forskning det innebär ju oftast att man som forskare beforskar nåns praktik och de beforskade är överhuvud taget inte inblandade, utom som någon sorts utsagesmän eller så.

Om man tar ett steg till, är väl att forskaren tar hjälp av dem som han samtidigt beforskar. Alltså forskare tillsammans med lärare beforskar skolverksamheten och där tycker jag det finns en hel del exempel. Ja, det finns en del i alla fall.

Men sen kan man ju ta ett steg till att lärare och skolledare beforskar sin verklighet med hjälp av forskare.... och när det gäller (projektets namn), så tycker jag att det är lärare som med hjälp av forskare beforskar sin egen verksamhet, framför allt i syfte att utveckla sin verksamhet, men också till gemensam kunskapsbildning. Alltså mer generaliserbar sån.

Oavsett om forskaren själv vill kalla det ett aktionsforskningsprojekt eller inte, faller det med sedvanliga definitioner av aktionsforskning inom

ramen för denna typ av forskningsansats. Att projektet innebär en långt gående samverkan mellan pedagogerna och forskaren har ju framgått av fallbeskrivningen ovan. Jag frågade också forskaren, hur han upplevde att pedagogerna såg på honom och hans roll:

Nej, de ser mig inte som expert på de olika sakområden som de jobbar med. Men de ser mig som expert på PBS-arbetet⁴⁸, på sättet att arbeta, på lärande organisation, på instrument och verktyg, på perspektivet. Men inte på själva sakfrågorna, som man håller på med.

Forskarens roll, som han själv uppfattar den, tycks framför allt ha handlat om att stödja lärare och skolledare i deras eget arbete. Han upplevde att de frågor som kommit till honom i detta och andra projekt mest handlar om hur: ”Hur kan vi bli bättre på att se mönster?” ”Så nu vill vi göra intervjuer. Hur gör man det så att vi fångar upp just det vi vill åt?” ”Hur kan man fördjupa den egna läroprocessen?”

Det har också förekommit en del kritiska frågor av mer vetenskaplig karaktär: ”Hur är det med reliabiliteten? Hur är det med tillförlitligheten? För jag tyckte nog inte att hon ställde samma frågor som jag”. Att besvara frågor av denna typ liksom att lära ut de olika metoderna och samtidigt sätta in dem i ett större sammanhang har, menade han, varit en del av rollen.

Inställningen till forskaren och det gemensamma arbetet tycks både före och efter projektet ha varit mycket positiv hos i stort sett alla deltagare. Eftersom det var få, som innan detta samarbete hade arbetat tillsammans med någon forskare, var det detta möte, som för flertalet deltagare sannolikt kom att skapa bilden av vad en samverkan med forskare i praktiken kan innebära.

På enkätfrågan vad som varit mest positivt med att samarbeta med forskaren⁴⁹, det vill säga hur samarbetet i verkligheten upplevts, blev svaren mycket varierade. Några hänvisade till de metoder, framför allt då tankekartor de fått lära sig:

- Att tänka utifrån tankekartor är en bra metod att skapa givande diskussioner.

Andra tyckte att det mest positiva var att det handlat om de egna frågorna och den egna vardagen. Många fokuserade på forskaren som person och gav honom mycket positiva omdömen. Det handlade framför allt om att han på ett enkelt sätt kunde förklara svåra och komplicerade saker, det

⁴⁸ PBS står för Problembaserad skolutveckling. En beteckning som forskaren valt att använda som en samlande beteckning för sin modell för skolutveckling tillsammans med praktiker.

⁴⁹ Även denna fråga har lämnats obesvarad av två av medforskarna.

intresse han visade för lärarnas egen vardag och hans personliga entusiasm och värme:

- Hans förmåga att göra det obegripliga begripligt samt hans sätt att kunna föra ner saker till gräsrotsnivå.
- (Forskarens namn) är entusiasmerande och vet mycket som han generöst delar med sig av.
- Hans förmåga att göra även det svåra begripligt, hans forskning är tillgänglig på nätet och hans skrifter är lättlästa och behandlar mina ”vardagsfunderingar”. Hans värme, engagemang och genuina intresse för oss och våra problem och frågeställningar.
- (Forskarens namn) var en jordnära forskare som avdramatiserade forskarvärlden och gjorde oss viktiga.

Andra tog upp arbetsformerna och samarbetet i projektet som de mest positiva erfarenheterna:

- Att få den egna verksamheten betittad och belyst, satt i större perspektiv.
- Dessutom var konceptet med lärare som medforskare och underlaget för forskningen, intervjuer med andra lärare, mycket positivt.
- Att vara delaktig på det sätt vi var under projektets gång.
- Vi fick tid avsatt att diskutera viktiga pedagogiska frågor, vi fick ökad dialog med kollegor, vi granskades och fick granska andra, vi fick systemiseringsmodeller för att se starka och svaga punkter m.m.

På den närliggande enkätfrågan ”Vad upplever du var forskarens (namnet) främsta bidrag till det gemensamma lärandet i projektet?” handlade svaren ofta om sådant, som brukar ses som utmärkande för ett vetenskapligt sätt att arbeta:

- Struktur, tolkning, analys, bidrag med teoribas.
- Tillskott på teorisidan.
- Hans naturliga förklaringar på besvärliga teorier. Att göra forskarvärlden begriplig, att ge oss arbetsmodeller.
- Att tänka om och tänka nytt. Nya redskap för att tänka skolutveckling (ex tankekartor, alla webbsidor med enkätförslag, bra litteratur, OH-material etc).

- Han hjälpte oss att se saker ur olika synvinklar, att förstå att vi alla tänker olika och att ingen har fel, att se mönster, nyanser och metoder för att utveckla. Han lärde oss också att använda en bra intervjuteknik.
- Han lärde oss att fokusera på mönster och dessutom se helheten vad det var som gjorde våra skolor speciella.
- Har språket för att beskriva den pedagogiska processens alla faser.

Forskarens personliga intresse och engagemang verkar, vilket också framgått tidigare, ha varit betydelsefulla faktorer och hans syn på lärande verkar ha upplevts som något nytt som deltagarna tagit till sig.

- Kunskap och tillit till oss. Sprider en ny syn på forskning som är spännande.
- Hans vilja att alltid kommentera de frågor man ställde och hans ödmjuka framtoning i kombination med en del nya infallsvinklar på lärande som presenterades.
- Forskarens intresse och personliga engagemang.
- Hans frågor och hans intresse för vårt fortsatta lärande, hans öppenhet.

Medforskarnas upplevelse av eget bidrag till lärandet

På frågan⁵⁰: ”Vad upplever du var medforskarnas främsta bidrag till det gemensamma lärandet i projektet? tyckte visserligen en av medforskarna att de inte bidragit med någonting, men flera hänvisar till faktorer som engagemang, erfarenheter och själva arbetet med insamling och sammanställning av data. Några relevanta och typiska svar på frågan framgår nedan:

- De intervjuer vi utförde enligt modellen föreställningskartor. Sunt ifrågasättande. Kunniga vardagskunskaps reflektioner.
- Det var ju vi som gjorde grovjobbet.
- Att tillsammans samla in fakta och tolka detta utifrån egna erfarenheter.
- Intresset hos alla att pröva de verktyg vi fick lära oss

⁵⁰ Frågan verkar tyvärr ha missuppfattats av många av svaren att döma. Några tycks egentligen ha besvarat frågan vad som var mest positivt med att vara medforskare. En person besvarade inte frågan.

- Den positiva inställningen till projektet och viljan att bidra med egna erfarenheter.

En av medforskarna ställde sig dock tveksam till om det gemensamma projektet verkligen handlat om forskning:

Man kan inte dra alla forskare över en kam, men jag tycker att just ”forskningen” var lite för otydligt strukturerad för att jag (som är naturvetare) skulle vilja kalla det vetenskap. Vi intervjuare hade ganska olika uppfattningar om vad vi höll på med, så forskningsresultatet kan knappast tolkas entydigt och rapporten är nog inte så mycket värd. Däremot hade vi som var aktiva ganska kul och lärde oss väl en del av själva verksamheten, vilket man ju alltid gör när man är ihop med tänkande människor. Men ”forskning”?

Det hade varit intressant om det hade gått att ställa en följdfråga, om vad personen ifråga ansåg vara ”riktig” vetenskaplig forskning, till skillnad från den typ av forskning de själva tillsammans med forskaren bedrivit.

Medforskarnas upplevda lärande

En fråga i enkäten löd: Vad tycker du att du i första hand har lärt dig av att samverka med en forskare? Frågan har besvarats av alla utom en av de tjugosex medforskarna. Svaren på denna fråga bör även ses i relation till föregående fråga, eftersom de delvis överlappar varandra. Här handlar det dock mer om vad den enskilde individen upplevt som viktigast för egen del, när det gäller vad han/hon fått ut av mötet med forskaren. Eftersom denna fråga är en av de centrala frågorna för avhandlingen, har jag valt att redovisa ganska många individers svar. Några har inte specificerat sina svar utan verkar bara uppleva att de lärt sig något, men också att de har mer att lära. Detta illustrerar samtidigt problemet med att enkäter inte tillåter några följdfrågor, när oklarheter om svarens innebörd uppstår.

- Att jag har mycket mer att lära och uppleva.
- Att man aldrig blir ”klar”... det finns alltid mer eller nytt att lära.

Att uppleva att man inte är fullärd trots mångårig erfarenhet inom yrket kan dock vara en nog så viktig behållning. Att få de egna frågorna belysta av en forskare och att även få sitt tänkande utmanat av denne har upplevts positivt.

- På detta vis är det mycket positivt. Vi har fått våra frågor belysta och även fått ta del av många andras erfarenheter samt blivit utmanade i vårt sätt att tänka.

En ökad förståelse för komplexa sammanhang och att komplexitet i sig kan vara en utmaning, menade en av medforskarna, att forskaren bidragit med. En annan upplevde att han nu fått ökad förmåga att kritiskt granska verksamheten:

- Att förstå komplexa pedagogiska frågor men att det ändå inte är omöjligt att undersöka.
- Att i större utsträckning kunna kritiskt granska min egen verksamhet – samtidigt som jag är oerhört stolt över att ingå i just densamma!

Att ha fått ökad insikt om och förståelse för hur forskning kan gå till och hur en forskare konkret kan arbeta, upplevde många hade varit en viktig lärdom av projektet, vilket nedanstående citat illustrerar:

- Att få vara med och se hur ett forskningsarbete kan gå till och även förstå vad som händer när vårt bidrag behandlas och så småningom blir slutprodukten.
- Hur det kan gå till, hur intressant det kan vara och vad många nya frågor som dyker upp.
- Jag har fått en viss insikt i en forskares arbete även forskarens arbete kontra andra forskare.

Att forskningsarbetet är mer komplext än vad man från början trodde tycks också vara en av de lärdomar medforskarna tagit med sig från projektiden, liksom hur viktig själva formuleringen av frågorna är:

- Att det inte är så lätt och hur viktiga frågeställningar/formuleringar är.
- Vad mycket jobb det är att forska, men otroligt intressant.
- Avdramatiseringen av forskandet. Förstår tydligare den komplexa processen.
- Att avdramatisera forskning och få förståelse för den komplexitet som finns i ett forskningsprojekt.

Det kan tyckas lite motsägelsefullt, att man dels upplever att forskningsprocessen är mer komplex än man förväntat sig och samtidigt menar, att forskning och forskande avdramatiserats.

Ganska många lyfter fram systematiken i arbetet och de metoder, de under forskarens ledning fått lära sig och även praktiskt fått pröva i samband med datainsamling och analys av det insamlade materialet, som de viktigaste lärdomarna av samarbetet med forskaren:

- En arbetsmodell för intervjuer.
- Forskningsmetodik med föreställningskartor, kategorisering, mönster.
- Att systematisera den kunskap och erfarenhet vi har för att kunna påvisa denna inför andra.. Arbetet med föreställningskartor och kategoriseringar är väldigt effektivt för att komma till en kärnpunkt. Det lärande samtalet är givande, men svårt.

Några fokuserade att samarbetet med forskaren gett insikt om att det finns flera perspektiv och att det handlar om att leta efter mönster:

- Vikten av att se på många sätt, analys, se mönster.
- Att titta på egen verksamhet i ett annat perspektiv.

Någon menade också att forskaren gett begrepp som gjorde det möjligt att formulera den egna kunskapen:

- Att sätta ord på vår kunskap.

En av pedagogerna tog sig tid att i enkäten reflektera över forskarens och pedagogernas roller och själva rollfördelningen dem emellan i ett gemensamt utvecklingsarbete:

- Att forskning ska vara förankrad i verkligheten och att jag som fältarbetare MÅSTE bidra med underlag till diskussioner och fortsatt arbete för att förändring och förbättring av vårt dagliga vardagsarbete ska kunna ske. Forskaren har teorierna, tillvägagångssättet och kan visa på forskningsresultat och tidigare rön som är till hjälp för utvecklingsarbetet. Kort sagt kan man säga att vi lärare vet VAD som behöver utvecklas och förbättras, forskaren vet (förhoppningsvis) HUR.

På enkätfrågan⁵¹: ”Det har nu gått nästan ett år sedan projektet avslutades. Vilka lärdomar av samverkan med forskare har du tagit med dig i ditt fortsatta arbete?” framgår av svaren, att det framför allt verkar vara metoder och verktyg som fortfarande används av deltagarna:

- Använder ofta intervjumodellen vid både kartläggning och handledning.
- Jag använder tankekartor med en del elever.
- Det jag främst har tagit med mig är hur man leder samtal och ställer frågor, så att man får samtalspartnern att prata – utan att jag tar ställning.

⁵¹ Åtta personer har avstått från att besvara denna fråga.

- Föreställningskartor, kategoriseringar, samtalen.

Några tar upp lärdomar av mer allmänt slag som de tycker finns kvar och fortfarande sätter spår i verksamheten:

- Alla med i analyser av vardagen, se till att alla finns med i utvecklingsarbetet. Vikten av att diskutera med andra som vill utvecklas - rätt jordmån.
- Att det går att engagera lärare som medforskare och när samtal används som redskap i datainsamlandet utvecklas alla och sådant som är dolt kommer i dagen.
- Att vi har mycket att lära av varandra i olika yrkeskategorier. Man kan påverka forskning när man är en del av den, det finns positiva krafter som kan fungera som motvikt till allt annat negativt man läser om skolan.
- Att hitta argument, lyssna till forskning mm för att kvalitetssäkra det man gör.
- Ökad medvetenhet och lyhördhet.

För dessa personer handlar det alltså framför allt om ett förändrat förhållningssätt och sätt att tänka både när det gäller det dagliga arbetet och i utvecklingsarbete.

Två medforskare tar också upp, att en bestående lärdom är att det har stor betydelse, vilken forskare man samverkar med:

- Det känns som om jag prövat ytterligheterna. Från forskare med stor distans till oss på skolan till (forskarens namn) sätt att vara närvarande och har förmåga att entusiasmera. Därför finns inget enkelt svar. Forskarens förmåga att dela med sig av kunskap blir alltså avgörande – det handlar alltså mera om person än om funktion. (Denna person hade tidigare deltagit i ett annat större skolutvecklingsprojekt).
- Att det är skillnad mellan forskare och forskare ... Att den typ av forskning som (forskarens namn) bedriver får positivt mottagande ute på skolorna, eftersom den så att säga kommer "nedifrån", utgår från oss som jobbar i skolan och låter oss få vara medforskare.

Några säger sig ha blivit mer positiva till forskning:

- Blivit mer positiv till forskning som leder till utveckling på den egna skolan.
- Blivit mer positiv till sådan forskningsansats. Borde göras kontinuerligt för (att) höja kompetensen om betydelsen av skolutveckling.

Vid analysen av svaren upptäckte jag, att ingen utöver forskaren hänvisat till själva slutrapporten, vare sig i enkäten eller under intervjuerna. När jag upptäckte detta var det tyvärr för sent att gå tillbaka och följa upp om rapporten fortfarande användes på något sätt och i så fall hur, eller om den helt hade fallit i glömska. Hela forskningsprocessen tycks annars, när man läser slutrapporten, ha bidragit till en ökad medvetenhet hos alla inblandade om vad som ytterligare behöver utvecklas och en ökad förståelse för bakomliggande processer, förutsättningar och hinder.

Projektledaren kom i samband med valideringen av denna fallstudie med två tänkbara förklaringar till varför ingen hänvisat till rapporten. En möjlig förklaring, som hon såg, var att de frågor jag ställt i första hand berört den kunskapande processen och inte innehållet i själva rapporten. En annan förklaring, menade hon, kunde vara att medforskarna själva varit med och kommit fram till de resultat, som redovisats i rapporten. Själva rapporten kanske därmed bara upplevdes som en bekräftelse på något, som varje medforskare bar med sig som en egen personlig kunskap.

Har samverkan med forskaren inneburit någon form av utmaning eller förändrat sätt att tänka?

De två frågorna om detta i enkäten upplevdes av många medforskare, som om de besvarade samma fråga två gånger, varför jag valt att redovisa resultaten under samma rubrik. På frågan: Tycker du att samverkan med forskare har inneburit någon form av utmaning av invanda mönster, tankemodeller eller arbetssätt svarade 18 medforskare ja, 4 nej och 2 svarade vet ej.⁵² På den andra frågan: Upplever du att samverkan med en forskare (namnet) på något sätt förändrat ditt sätt att tänka, svarade även denna gång 18 personer ja. Dock var det en av de personer som svarade nej på den tidigare frågan som nu svarade ja. Två personer svarade nej och fyra svarade vet ej.

Tyvärr var det bara en av de fyra, som svarat nej, som valde att besvara följdfrågan och motivera sitt nej. Denne medforskare menade, att det inte inneburit någon utmaning, bara klargörande av något självklart.

Av dem som svarat ja på frågan och besvarat följdfrågan: Om ja, på vilket sätt, visade det sig av svaren att döma att de ibland verkat ha svarat ja, på en helt annan fråga än den som ställts. Det relativt stora antalet ja-svar måste därför tolkas med viss försiktighet. För nedanstående skolledare hade dock projektet inneburit både en utmaning och ett förändrat sätt att tänka:

- Att tänka på ett annat sätt, nu när vi gör kvalitetsuppföljningar och redovisningar på skolan, helt klart en utmaning av mitt tidigare "tänk" om

⁵² Två personer har inte besvarat denna fråga.

utvärdering och uppföljning. Förstått att vi måste lägga arbetet med skolutveckling så nära lärares vardag som möjligt. Att inte ta ”utvecklingsförslag” och ”utvärderingsområden” utifrån/uppifrån längre utan uppmantra lärarlaget att ”gräva där de står” och ta ett område i taget.

Även några av de övriga medforskarna kunde exemplifiera på vilket sätt forskaren påverkat deras sätt att tänka. Det tycks framför allt handla om vidgade perspektiv, kunna se fler alternativ och ökad förmåga att se mönster i det som händer.

- (Forskarens namn) har alltid ett eller flera andra sätt att angripa ett ”problem” och har förmågan att utmana mitt tänkande, så att jag själv ser alternativa sätt.
- Just när det gäller att bygga pussel på ett sätt. Vilka mönster finns och vilka avvikelser finns?
- Ja. Mer medveten om att man bör bryta upp invanda mönster och tanke-modeller.
- Ja. Mer medveten om att man både kan och måste granska sitt egen praktik genom att reflektera om allt.
- Ja, jag är nog tydligare när jag beskriver hur vi arbetar. Jag läser också forskningsresultat med mer kritiska ögon än tidigare.

Någon menade att forskaren visserligen förändrat hans sett att se, men att det berodde på de kontakter han tidigare haft med den aktuelle forskaren:

- Hade nog skett tidigare, eftersom jag haft mycken kontakt med just (forskarens namn) och tycker att han i mycket har rätt (vilket jag nog inte gjorde första gången jag träffade honom). (Den svarandes egen parentes).

Forskaren har själv funderat över vad det här med utmaning egentligen innebär och har under årens lopp kommit att förändra sin syn på detta. Han exemplifierar detta med lärarnas arbete med föreställningskartorna:

Ja, när man jobbar tillsammans med föreställningskartorna. Genomgående intryck som jag har, är att lärare upptäcker, hur dom själva tänker, när dom får det framför ögonen. Och det hjälper dom att fördjupa sig ett snäpp till, när dom märker det där, nya tankar alltså.

Och vi märker också sådana saker som att genom att utmana någons föreställningar, det trodde jag tidigare handlade om att komma med andra perspektiv, andra synsätt. Men det har jag förstått att det är minst lika utmanande att (ställa) fördjupelseförstående frågor: ”Hur tänker du då?, Hur menar du?” För det är ju så vi jobbar och det där är ju väldigt utmanande visar det sig. Många tycker det är väldigt jobbiga frågor.

Forskaren tar här upp något, som även Biggs (2007) pekat på. Nämligen att det finns många olika nivåer av förståelse och att en mer djupgående förståelse inte uppnås utan ett eget aktivt mentalt arbete.

Förutsättningar och hinder för samverkan

I enkäten ställdes frågan: Vilka förutsättningar anser du måste vara uppfyllda för att båda parter skall kunna lära sig något betydelsefullt av att samverka? Frågan hade besvarats av 22 medforskare. Även i svaren på andra frågor framkom olika typer av förutsättningar liksom hinder. En av medforskare tog upp behovet av gemensamt språkbruk. De vanligaste svaren handlade dock om tid, respekt, förståelse, ödmjukhet och likvärdig status. Några exempel på denna typ av svar ges nedan:

- Tillräckligt med tid avsatt, möjlighet att arbeta ostört samt vikarier för oss praktiker så att inte det dagliga arbetet lagras för oss som är intresserade att delta i samverkansarbetet.
- Samarbete präglad av förståelse för varandra. Dessutom behövs tid för det.
- Göra sig införstådd med den andres vardag, respektfull dialog.
- Ödmjuk inför varandras jobb. Förståelse för varandra.
- Samverka på lika villkor.
- Att forskarna förstår den pedagogiska verkligheten och det råder jämlikhet och att man har förståelse för varandras uppgifter.
- Ödmjukhet och förståelse för varandras kunskaper, erfarenheter och uppgifter.
- Respekt för varandras kunnande och erfarenheter. Mod att släppa in varandra i sina världar.

Andra medforskare betonade istället den gemensamma uppgiften, intresset från båda parter och vilja till förändring:

- Ett tydliggjort uppdrag med mål, syfte.
- Självvalt intresseområde, drivkraft att vilja förändra/förbättra/utveckla. Öppenhet och ärlighet.
- Frivillighet, vilja och intresse. Verklighetsanknuten problemställning.

Att det måste handla om en fråga som uppfattas som relevant av skolans praktiker betonades också, liksom att forskaren behöver ha kunskap om skolan och dess villkor:

- Att forskningen handlar om det vi upplever som utvecklingsbehov och att forskaren är mycket väl insatt i skolans villkor.
- Skolan måste uppleva det som viktigt att förändras, inte för förändrandets skull, utan för de problem som faktiskt finns överallt på alla skolor.

Några betonade långsiktigheten och behov av täta eller åtminstone kontinuerliga träffar över längre tid:

- Att man får träffa forskarna i regelbundna träffar så att deras verksamhet avdramatiseras.
- Att ett projekt sker över lång tid, eftersom det kommer upp nya frågor och utmaningar allt eftersom. När man prövar de nya tankarna i vardagsarbetet behöver man (forskarens namn) stöd och inspiration över tid.

På frågan vilka eventuella problem/hinder som funnits för samverkan med forskaren i projektet uppgav femton av de tillfrågade i enkäten, att de inte upplevt några problem eller hinder⁵³. Av åtta som angivit något problem/hinder handlade det i första hand om brist på tid i något avseende och att antalet deltagare i grupperna ibland varit för stort samt att problem uppstått med datatekniken, när det insamlade materialet skulle sammanställas och analyseras:

- TID att alla kan vara borta samtidigt och tid för diskussion. Hela skolan var inte med, vilket var synd.
- Tidsbristen vid sammanställningen i (ortens namn) p g a tekniska problem med datorerna. Att antalet deltagare som medforskare kunde ha begränsats, bl.a. påverkades antalet tolkningar av resultatet då det blir flera olika personer som är intervjuare.
- Att hinna med både jobb och projekt.

Några större problem tycks alltså inte ha funnits vare sig när det gäller själva projektets genomförande eller i samarbetet mellan forskare och medforskare, förutom den tidsbrist som en del deltagare uppger sig ha känt av. Det är ju också tid för samverkan som anges som en viktig förutsättning. Jag återkommer till frågan om tid för samverkan i samband med jämförelsen av fallen i nästa kapitel.

⁵³ Tre personer hade inte besvarat frågan.

Forskaren menade att det inte är inom skolan eller i relationerna mellan skolans folk och forskarna, som hindren finns, utan i de ramar och förutsättningar, som statsmakterna ger för själva utvecklingsarbetet och i sättet att se på styrning och ledning. Han påpekar också, att han inte menar att kvaliteten på arbetet inte skall följas upp, utan att det handlar om hur resultaten används. Används de för att lära och fördjupa förståelsen, så att en utveckling kan ske eller enbart som ett kontrollinstrument? Han funderar ett tag på om även brist på pengar utgör ett reellt hinder, men kommer till slutsatsen att det kanske ofta mer är en fråga om hur man prioriterar, när det gäller användningen av resurserna. Samtidigt är han medveten om att samarbetet kostar och måste kunna finansieras och att skolorna har mycket begränsade egna resurser för denna typ av samverkan.

En medforskare efterlyste en forskare till varje skola, dels för att höja kunskapsnivån hos pedagogerna, dels för att hålla kvar de ivriga utvecklarna. Denna vision är dock kanske inte, med hänsyn till antalet tillgängliga forskare, särskilt realistisk.

En annan synpunkt som framfördes var att även eleverna på något sätt skulle behöva dras in i samverkan. Det sistnämnda, att engagera även eleverna, stämde väl överens med vad forskaren själv såg som möjliga vägar att förbättra den nuvarande samverkansmodellen, som både han och deltagarna annars tyckte fungerade bra. Det enda önskemål om förändring från medforskarnas sida när det gällde själva modellen, var att man skulle vilja ha tätare, mer kontinuerliga träffar med forskaren, än det varit i detta projekt.

Skvaderrollen

I den här samverkan var det projektledaren, som kan betecknas som en skvader. Hon tillhör med andra ord den grupp av lärare, som står med ett ben i akademien och det andra i skolans vardag som lärare och som har ett stort och brinnande intresse för utvecklingsarbete. Här hade hon samtidigt den formella rollen som projektledare, så rollen blir på det sättet inte lika tydlig, som i de andra fallstudierna, där det handlar om att individerna själva utan anmaning uppifrån tagit på sig denna roll.

I enkäten ställdes frågan: Vad upplever du var projektledarens (namnet) främsta bidrag till det gemensamma lärandet i projektet? Svaren⁵⁴ handlade mycket om att ge struktur, svara för praktiska frågor men även om att lyssna, driva på och hålla ihop arbetet och ge inspiration. Svaren handlade tyvärr inte så mycket om hennes bidrag till lärandet som om hennes roll i projektet. Jag har här valt att redovisa ganska många av de synpunkter som framfördes för att på så sätt ge en bild av vad en skvaderroll kan innebära i

⁵⁴ Två av medforskarna hade lämnat frågan obesvarad i enkäten.

praktiken. Samtidigt är det ju också en bild av projektledarrollen, men en projektledarroll, som utövas av en yrkesverksam pedagog. Detta är några representativa svar på frågan:

- Att sammanställa, reflektera och ge oss bilder tillbaks. Samordning.
- Att finnas med och svara på frågor och att lära oss intervjumetoden.
- Rollen som koordinator och viljan att ge snabba svar på de funderingar man hade i olika sammanhang.
- Noggrann i omhändertagande och service, gav feed-back och blåste på. Lyssnade.
- Pådrivare och samordnare.
- Knyta samman forskaren och skolfolket, kommunikationsnav.
- En ”spindel” som höll i alla trådar och tycktes göra allt jobb...
- Struktur, tolkning, analys.
- Hon strukturerade, pushade oss, inspirerade oss.
- Hennes kunskaper, utmärkta ledarskap och inspirationskraft.

För att få större klarhet i hennes roll och inflytande på lärandet i projektet fanns också en fråga om även hon bidragit till att förändra deltagarnas tänkande: Upplever du att samverkan med projektledaren (projektledarens namn) på något sätt förändrat ditt eget sätt att tänka? På denna fråga svarade 9 personer ja, 7 nej och 8 vet ej. De som hade motiverat sitt svar hänvisade i huvudsak till sina svar när det gällde forskaren. Dessa svar handlade i huvudsak om att bli mer medveten om att man bör bryta upp invanda mönster och att man behöver reflektera över sin praktik.

Möjligen kan man tolka detta, som om de som besvarat enkäten haft vissa svårigheter att skilja på vem som sagt vad av forskaren och projektledaren. De har ju båda deltagit vid de olika träffarna och fört fram i princip likartade budskap. Det stora antalet ”vet ej”- svar kan ju tyda just på, att forskarens och projektledarens roller och uppgifter i viss mån varit överlappande.

Det som framför allt verkar skilja projektledarens bidrag till lärandet från forskarens, är att forskaren mer förknippas med kunskapsbidrag i form av teori och bidrag till det egna tänkandet, liksom med ett språk för detta tänkande. Förmågan att visa på nya perspektiv och att kunna ställa frågor,

som får praktikerna att se på sin verksamhet på ett nytt sätt nämns också bara, när det gäller forskaren själv.

Ovanstående uttalanden ger en bild av hur en skvader kan fungera i en samverkan mellan pedagoger och forskare. Det verkar, av enkät- och intervjustavaren att döma, som om hon varit den som i praktiken höll ihop arbetet mellan träffarna, hjälpte till att lära ut de olika metoderna och bidrog till att ge arbetet struktur och riktning, framför allt när det uppstod problem mellan träffarna. Hon verkar också ha bidragit till att hålla deltagarnas energi och intresse vid liv och fungerat som pådrivare för projektet. Det fanns, som framgick ovan, också stora likheter med svaren angående vad forskaren ansågs ha bidragit med. Många svar var till och med identiska. Den största skillnaden var, att projektledaren inte upplevdes ha bidragit ifråga om teorier, modeller och begrepp. När det gällde detta var det enbart forskaren själv, som upplevdes ha gett detta bidrag till lärandet.

När hon själv i efterhand beskrivit sin roll bekräftades intrycket av att hon och forskaren uppträtt parallellt på de gemensamma samlingarna. Som hon själv beskrev arbetsfördelningen så fungerade hon som operativt ansvarig i projektet, medan forskaren stod för det vetenskapliga ansvaret och fungerade som handledare och bollplank för henne i arbetet mellan internatträffarna. Mellan samlingarna var det dock i första hand henne, som deltagarna hade kontakt med. Det var också hon, som under forskarens handledning, mellan träffarna hjälpte deltagarna att skapa struktur i det material, de samlat in. Det var också hon som framför allt höll i pennan, när slutrapporten skrevs, medan forskaren bidrog med en fördjupad analys av resultatet. När hon fick läsa detta kapitel i samband med valideringen kände hon väl igen sig i beskrivningen av skvaderrollen.

I nästa kapitel görs en jämförelse mellan de fyra fallen bland annat i syfte att klarlägga likheter och skillnader mellan de olika formerna för samverkan mellan forskare och pedagoger. Jämförelsen utgör sedan en grund för den avslutande diskussionen, om bland annat vilket lärande samverkan med forskare kan resultera i för pedagogernas del.

Kapitel 9. En jämförelse mellan de fyra fallen

Inledning

I syfte att skapa en överblick ifråga om mer generella likheter och skillnader mellan de fyra former för samverkan, som redovisats i fallstudierna, görs i detta kapitel en sammanställning ifråga om vissa aspekter av samverkan. Fallen jämförs och diskuteras dels utifrån själva de yttre formerna för samverkan och de förutsättningar som gällt för denna (initiativtagare, finansiering, samverkans tidsmässiga omfattning), dels utifrån hur samverkan utformats (hur har valet av forskningsområde/problem gått till, vilka arbetsformer som förekommit, vilka roller har forskarna och pedagogerna haft i förhållande till varandra). Här jämförs och diskuteras också vad samverkan resulterat i och hur deltagarna upplevt samverkan. Avslutningsvis redovisas och diskuteras de förutsättningar, som deltagarna i de olika fallstudierna ansett krävs för att en samverkan, som leder till ett lärande, skall kunna komma till stånd. Här redovisas också de hinder för samverkan och lärande, som ibland uppstått i de olika samverkansformerna.

Initiering och finansiering

När det gäller *kurserna i aktionslärande* togs initiativet på central förvaltningsnivå. Denna stod för finansieringen med undantag av deltagarnas löner, som berörda rektorsområden stod för. När det gäller *kurserna i aktionsforskning* var det Myndigheten för skolutveckling som tog initiativet och finansierade kursen Q i förskolan och forskarens medverkan i denna. Den fortsättning, som de tre förskollärarna deltog i, utgjordes dels av en reguljär universitetskurs, dels av fortsatt handledning, där deras hemkommun svarade för kostnaderna.

I fallet med *läraakademierna* var projektet ursprungligen ett gemensamt initiativ från Skolverket och Lärarförbundet. Skolverket finansierade under tre år akademiföreståndarnas löner med tjugo procent, medan Lärarförbundet finansierade akademiföreståndarnas utbildning i skolutveckling. Varje akademi fick därutöver ca 30 000 kronor per år från initiativtagarna. Övriga deltagare i läraakademierna fick på egen hand hitta finansiering för

sin medverkan i projektet. Många tycks här ha använt sig av den tid som funnits för kompetensutveckling. Detta gäller även forskarna.

När pengarna från den nationella nivån upphörde efter de tre åren, lades de flesta akademierna ned. Den aktuella akademien kunde dock fortsätta tack vare att finansieringen av akademiföreståndarens lön kunde lösas ytterligare ett halvår.

När det gäller kontakterna med forskarna, var det akademiföreståndaren, som tog initiativen till kontakter. Under det forskningsprojekt som sedan blev en fortsättning på läraakademien, finansierades de deltagande lärarnas löner och gemensamma träffar av den berörda kommunen. Forskningsanslaget på en miljon kronor under tre år har dels använts för att finansiera delar av den tid forskarna lagt ned, dels tid som den ursprungliga läraakademins medlemmar använt till handledning och dokumentation av de tre lärargruppernas arbete. Arbetet i akademien stannade dock vid flera tillfällen upp just på grund av bristen på pengar.

När det gäller *forskningscirkelarna* har det ibland handlat om att någon eller några intresserad/e lärare eller skolledare tagit kontakt med forskaren och sedan har forskare och pedagoger hjälpts åt att få igång en cirkel. I andra fall har någon person inom den centrala förvaltningen, tagit den första kontakten med forskaren och diskuterat möjligheterna att använda forskningscirkeln som arbetsform. I dessa fall har kommunen eller förvaltningen ifråga också finansierat forskningscirkeln. Finansieringen omfattar i första hand forskarens lön för själva deltagandet samt tid för eventuellt för- och efterarbete till träffarna. Hur övriga deltagares tid och eventuella vikarier finansieras varierar i hög grad. När initiativet kommer via enskilda lärare, uppstår ofta svårigheter att finansiera forskningscirkeln.

När det gäller fallet med *forskande partnerskap* var det först Skolverket och efter delningen Myndigheten för skolutveckling, som var med och finansierade det gemensamma projektet. Varje skola stod därutöver för sina egna kostnader. I detta fall var det tre av de berörda skolorna som tog en direktkontakt med forskaren och bad honom medverka, men med Skolverkets godkännande till initiativet. En sammanfattning av vem eller vilka som tagit initiativ och svarat för finansieringen i de olika fallen redovisas i tabell 9:1 på nästa sida.

Analys och diskussion

I samtliga fallstudier med undantag av forskningscirkelarna har initiativen till samverkan tagits antingen direkt från nationell myndighetsnivå, eller under medverkan från denna nivå alternativt från den kommunala förvaltningsnivån. Även om initiativen kommit uppifrån har det i praktiken ändå inte handlat om ”top-down”-projekt, när det gällt själva utvecklingsarbetets uppläggnings och innehåll.

Tabell 9:1. Initiering och finansiering - en jämförelse mellan fallen

Samverkansform	Initiering och finansiering
Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning	<p>Initiativet till kursen i aktionslärande togs av den centrala förvaltningen som kontaktade de aktuella forskarna. Själva kursen finansierades av kommunen.</p> <p>Initiativet till kurserna i aktionsforskning inom ramen för Q i förskolan kom från Myndigheten för skolutveckling, som också svarade för gemensamma kostnader.Handledning mellan kurserna har berörd kommun betalat. Övriga delar har respektive förskoleområde svarat för.</p>
Lärakademin	<p>Initiativet togs här av Skolverket och Lärarförbundet. I finansieringen från den nationella nivån ingick akademiföreståndarens lön (20% av en heltid), en kurs i skolutveckling på 10 poäng för akademiföreståndarna och ett bidrag på ca 30.000 kronor per år och akademi under tre år.</p> <p>Lärakademin medlemmar tog själva initiativ till en fortsättning. Därefter fick forskningsprojektet en miljon kronor i externa medel fördelat på tre år. Deltagande lärares arbetstid har hela tiden finansierats av berörda skolor.</p>
Forskningscirkel	<p>Initiativtagare har varierat. Initiativet har ibland tagits av en enskild lärare eller skolledare, ibland av en förvaltningstjänsteman. I ett fall tog forskaren själv initiativ till cirkeln.</p> <p>Varje cirkel har fått söka sin egen finansiering i de fall inte initiativtagaren också stått för finansieringen. Cirkeln med utvecklingspedagoger finansierades via en extern fond.</p>
Forskande partnerskap	<p>Initiativet kom från representanter för tre av de sex skolorna.</p> <p>Myndigheten för skolutveckling finansierade forskarens och projektledarens löner samt vissa gemensamma kostnader.</p>

Även i kurserna i aktionslärande och aktionsforskning har deltagarna haft utrymme, att själva kunna välja vilka utvecklingsprojekt de velat bedriva inom ramen för kurserna. Starkast tycks den nationella styrningen ha varit, när det gäller innehållet i kursen Q i förskolan. Syftet med kursen var här, att öka förskolläraernas kompetens att bedriva kvalitetsarbete i enlighet med den nationella nivåns intentioner.

Att ett projekt initieras uppifrån behöver alltså inte nödvändigtvis betyda en stark innehållsmässig styrning. Tvärtom tycks den innehålls-

mässiga självständigheten medvetet ha eftersträvat från den nationella myndighetens och Lärarförbundets sida i exempelvis fallet med lära- kade- min. Att ursprungligen centralt initierade projekt sedan kan komma att fortsätta på egen hand, utgör både lära- kade- min och kurserna i aktions- forskning exempel på.

Vem som initierar och finansierar samverkan verkar framför allt ha betydelse för den status, samverkan får i organisationen. Det finansiella stödets totala storlek tycks också ha viss betydelse för statusen.

När det gäller kurserna i aktionsforskning/aktionslärande var ju dessa initierade och finansierade från kommunen centralt och hade därmed både legitimitet och stöd uppifrån. När det gäller forskningscirkelarna är det svårt att bedöma statusen och stödet i organisationen för de cirkel, som ingått i fallstudien. Antagligen varierar det mycket beroende på vem, som tar initiativet till cirkeln. Om cirkeln har en i förhållande till cirkeln extern initiativtagare och extern finansiering, ger det sannolikt cirkeln en högre status i deltagarnas hemmaorganisationer.

I fallet med lära- kade- min bedrevs, som framgång, utvecklingsarbetet under de tre första åren av en grupp eldsjäl. I detta fall tycks förhållandet, att projektet var initierat från nationell nivå, inte ha räckt till för att ge projektet status och förankring i kommunen, under de första tre åren. En formell koppling av utvecklingsarbetet till den berörda kommunens och skolans övriga verksamhet och organisation tycks till stor del ha saknats under dessa tre år. När det fortsatta arbetet sedan i form av ett forskningsprojekt, beviljades en miljon kronor i forskningsmedel, fick sam- verkan också en helt annan status och förankring i kommunen. Politikernas och den centrala förvaltningens intresse för projektet väcktes då på ett helt nytt sätt.

En slutsats som verkar kunna dras, är att forskares medverkan i flera av fallstudierna tycks ha haft större betydelse för utvecklingsarbetets status och legitimitet, än vem som varit initiativtagare och finansiär. Att projekt som bara drivs av eldsjäl har svårt att överleva någon längre tid har tidigare forskning visat (Ohlsson och Salino 2000; Ohlsson 2001).

Att själva initieringen av ett utvecklingsprojekt kan få avgörande betydelse för dess framgång visar Schantz Lundgren (2008) i en studie av ett skolutvecklingsprojekt på en gymnasieskola. Hennes slutsatser är att såväl bakgrunden till att ett utvecklingsprojekt initieras, som hur själva initieringen går till, har betydelse för hur framgångsrikt projektet blir. Även organisationens tidigare historia och dess kultur visade sig i denna studie ha stor betydelse. Att organisationens tidigare historia och dess kultur har betydelse för utvecklingsprojekts framgång, har även belysts av Huberman & Miles (1984), Fullan (2001) och Berg (1999).

Schantz Lundgren (a.a.) belyser även hur förhållandevis små detaljer kan komma att påverka samverkansprocessen. Till och med en så liten detalj, som dålig kvalitet på de OH-bilder den forskare, som ledde

projektet, använde för att informera om projektet, visade sig i efterhand kanske ha inverkat negativt på pedagogernas inställning till hela projektet. Att hon själv som forskare vid informationstillfällena uppträdde tillsammans med skolledningen, verkade också, enligt hennes egen bedömning, ha medfört, att hon i forskarrollen upplevdes som närmare allierad med ledningen, än med de deltagande lärarna. Detta, menar hon, fick en negativ inverkan på själva processen i projektet. Betydelsen av symbolik och maktfördelning vid informationsmöten har även belysts av Alvesson (1991).

En slutsats man skulle kunna dra av ovanstående är att det är många olika faktorer som i inledningsskedet av ett samverkansprojekt kan komma att få betydelse för såväl process som resultat. Att den medverkande forskaren upplevs som neutral i förhållande till olika intressenter i samverkan, är sannolikt en betydelsefull faktor.

Ju mer omfattande samverkan och ju mer resurser som samverkan kräver, desto högre upp i hierarkin behöver i allmänhet initiativen och besluten tas. När initiativen kommer från eldsjälar i organisationen och när finansieringen av samverkan inte är löst i förväg, går i allmänhet mycket tid och energi åt att lösa finansieringsfrågorna. Risken är stor att samverkansprojekt mellan forskare och praktiker inte kan komma till stånd, just för att finansieringsfrågorna inte går att lösa. Detta problem visade sig bland annat när det gällde forskningscirkelarna, där det kunde ta lång tid att komma igång just på grund av att finansieringsfrågorna måste lösas. När det gällde samverkan med forskarna i läraakademien, blev beviljandet av forskningsmedel det som gjorde, att samverkan över huvud taget kunde fortsätta.

Ett problem i sammanhanget är, att de institutioner som beviljar medel för forskning inte samtidigt beviljar medel för det utvecklingsarbete, som skall bedrivas parallellt. Ett samverkansprojekt kan därmed hamna i situationen, att det antingen finns pengar till själva forskningen men inte till utvecklingsarbetet, som är en förutsättning för forskningen, eller att det som i fallet läraakademien, under flera år inte gick att få fram resurser för forskarnas medverkan.

Det tycks också finnas en tro hos många pedagoger, att forskaren har sin lön via högskolan och därmed är en resurs som skolorna kan utnyttja utan kostnad, om forskaren bara själv är villig att ställa upp. Detta framgick mycket tydligt i det i kapitel 2 nämnda projektet Attraktiv skola (Lindholm 2006). Att forskare till stor del själva måste söka finansiering för den tid de medverkar i olika utvecklingsprojekt, verkar ofta vara okänt för personer, som inte har någon närmare kontakt med högskolans interna förhållanden och förutsättningar.

Samverkans tidsmässiga omfattning

Ingen samverkan har varit kortare än ett år. Längst har lära­ka­de­min hållit på. *Kurserna i aktionslärande* har omfattat fyra terminer. *Q i förskolan* omfattade två terminer på kvartsfart. Därefter fick de tre intervjuade förskollärarna fortsatt handledning av forskaren och deltog därefter i ytterligare en aktionsforskningskurs med fokus på handledning och skolutveckling under forskarens ledning. För förskollärarnas del hade samverkan med forskaren kommit att sträcka sig över mer än tre år, när intervjuerna gjordes.

Lära­ka­de­min startade som ett treårigt projekt med nationellt stöd. Den studerade lära­ka­de­min fortsatte sedan ytterligare ett halvår av egen kraft med lokalt stöd. Lära­ka­de­min har sedan fortsatt i form av ett treårigt forskningsprojekt, där samliga tidigare akademiledamöter ingått. Detta forskningsprojekt avslutas i och med utgången av 2008.

Forskningscirk­lar­na har varit av varierande längd. De är sällan kortare än två terminer, ibland längre. Hur ofta man träffas varierar också mycket. Projektet med *forskande partnerskap* pågick under ett år. För en jämförelse av tidsomfattningen se tabell 9:2 nedan.

Tabell 9:2. Tidsmässig omfattning – en jämförelse mellan fallen

Samverkansform	Tidsmässig omfattning
Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning	Kurserna i aktionslärande omfattade fyra terminer. Kursen Q i förskolan var på två terminer plus efterföljande handledning. Därefter gick de tre förskollärarna en aktionsforskningskurs i skolutveckling på 10 poäng under ett läsår och handledde parallellt och efteråt sina kollegor.
Lära­ka­de­min	Tre år med nationellt stöd. Lära­ka­de­min fortsatte sedan ytterligare ett halvår med lokalt stöd. Därefter övergick den i ett treårigt forskningsprojekt.
Forskningscirk­lar	Oftast två terminer, ibland längre.
Forskande partnerskap	Projektet omfattade ett år.

Analys och diskussion

Bland de erfarenheter, som i kapitel 2 redovisades av tidigare utvecklingsprojekt, var att det ofta av olika skäl hade tagit lång tid att få igång de olika projekten.

I samband med valideringen av studien av läraakademin, när jag åter träffade mina intervjupersoner, framhöll dessa vid flera tillfällen, att jag inte fick glömma att peka på, hur lång tid det kan ta att få till stånd ett utvecklingsarbete tillsammans med forskare. Också den långa tid det kan ta innan resultaten av utvecklingsarbetet märks i organisationen, var något de ville skulle framhållas. Långsiktighet och tålamod såg alla intervjuade i läraakademin som två nyckelord både för samverkan i sig och för ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Samma erfarenheter redovisade också de tre förskollärarna i Q-projektet.

En slutsats som kan dras av de erfarenheter, som kommit fram i fallstudierna, är att samverkan behöver sträcka sig över en relativt lång tidsperiod, knappast kortare än ett år, om en lärprocess av konkret betydelse för skolans utveckling skall hinna komma igång som ett resultat av samverkan.

Något som också utmärker såväl själva samverkan som utvecklingsprocesserna i de aktuella fallstudierna är, att de tycks vara starkt kopplade till skolornas terminsindelning. Under loven stannar processen ofta tillfälligt upp. Dessa återkommande uppehåll i en pågående forsknings- och utvecklingsprocess skiljer skolan från många andra typer av organisationer, där möjligen själva sommarsemestern brukar innebära ett visst avbrott i pågående processer.

En konsekvens av detta blir att arbetet ofta tycks få starta om, när höstterminen börjar. Också personalbyten på skolor sker i allmänhet i samband med terminsskiftet. Att nya individer blir berörda av de pågående processerna, kan i sin tur leda till behov av nya förankringsdiskussioner och behov av rutiner och strukturer för introduktion av nya personer i pågående processer. Det sistnämnda gäller kanske i särskilt hög grad, när samverkan och utvecklingsarbeten sträcker sig över många år.

Ytterligare en aspekt när det gäller tidsperspektivet och som berördes i samband med finansieringsfrågorna, är den långa tid det ofta kan ta att få fram medel för eventuell forskning i anslutning till samverkan kring ett utvecklingsarbete. De flesta forskningsfinansiärer har ju i allmänhet årliga fasta ansökningsperioder. Detta kan i sin tur medföra, att processen från det att en idé om samverkan väcks, tills det att en konkret samverkan kan komma till stånd ofta kan bli mycket lång. Det kan, som i läraakademins fall, handla om en flerårig process.

I slutet av detta kapitel återkommer jag till frågan om tid, men då ur ett något annorlunda perspektiv.

Val av område och frågor

I de olika formerna av samverkan mellan forskare och pedagoger har valet av forsknings/utvecklingsområde och formulering av frågorna skett på olika sätt. Vid *kurserna i aktionslärande/aktionsforskning* har varje deltagare valt område och själv formulerat sina forskningsfrågor, ibland med stöd och råd från handledare och/eller forskare angående själva formuleringarna. I många fall har valet av område skett i samråd med chefer och kollegor på den egna arbetsplatsen.

När det gäller *läraakademin*, var det föreståndaren som valde området för akademiens arbete. Övriga deltagare valde att gå med i läraakademin utifrån sitt intresse för området ifråga. Själva de konkreta frågeställningar, som akademin arbetade med, formulerades under processens gång gemensamt av deltagarna.

När arbetet övergick i ett forskningsprojekt, hade en av forskarna huvudinflytandet på själva formuleringen av forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna hade dock nära anknytning till läraakademiens tidigare arbete. Forskningsfrågorna har haft en stark förankring både hos deltagarna och bland politiker och tjänstemän i kommunen och har upplevts som frågor, som alla berörda önskat få svar på.

Ifråga om *forskningscirkelarna* var det i en av cirkelarna forskaren själv, som via forskningscirkeln ville få sina egna forskningsfrågor belysta med hjälp av de övriga deltagarna. De rektorer, som bjöds in till cirkeln kände till förutsättningarna och hade valt att delta av eget intresse för ämnet. I en annan cirkel hade deltagarna från början ett gemensamt utvärderingsproblem och i en cirkel handlade det om att tillsammans skriva en antologi. I vissa forskningscirkel arbetar deltagarna istället med sina individuella frågeställningar, utan att ha någon för hela cirkeln gemensam frågeställning. Att forskare och praktiker samverkar i en forskningscirkel, innebär alltså inte per definition, att man också gemensamt formulerar de frågor som skall studeras, eller ens att det finns någon för deltagarna gemensam fråga.

När det gäller fallet med *det forskande partnerskapet* fanns det från början ett gemensamt intresse av att ta reda på vad som gjorde vissa skolor mer utvecklingsbenägna än andra. Formuleringen av själva forskningsfrågorna gjordes här i samråd mellan forskaren, de berörda skolledningarna, som även deltog som medforskare och representanter för Skolverket. För en jämförelse mellan de fyra fallen se tabell 9:3 på nästa sida.

Tabell 9:3. Val av område och frågor – en jämförelse mellan fallen

Samverkansform	Val av område och frågor
Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning	Varje enskild deltagare valde ett område/en fråga för fördjupade studier. Forskarna både utmanade och gav stöd vid formuleringen av dessa forskningsfrågor.
Lärakademin	Akademiföreståndaren valde ämnesområdet Övriga ledamöter sökte sig till lära­ka­de­min för att de var intresserade av ämnesområdet. Frågorna formulerades sedan under hand. När verksamheten övergick i ett forskningsprojekt var det den ansvarige forskaren, som formulerade själva forskningsfrågorna.
Forskningscirk­lar	Hur valet av område och frågor gått till varierade mycket mellan de olika cirk­lar­na. Området eller frågan en cirkel önskar belysa väljs ofta gemensamt av deltagarna. I en av cirk­lar­na hade forskaren själv formulerat frågeställningen. Ibland väljer istället varje deltagare ett eget område/problem att studera inom ramen för cirkeln.
Forskande partnerskap	Här fanns en gemensam frågeställning att utgå från. Denna hade gemensamt formulerats av de berörda skolornas skolledningar, forskaren och representanter för Skolverket.

Analys och diskussion

En central fråga vid samverkan mellan forskare och pedagoger och samtidigt ett uttryck för maktbalansen i samverkan mellan de båda parterna, är vilka och vems frågor man egentligen samverkar kring. Är det frågor som studeras inom ramen för samverkan formulerade ur pedagogernas erfarenhetsvärld och har deras besvarande direkt relevans för skolans praktik? Eller är det frågor formulerade i första hand utifrån den akademiska världens intressen? I traditionell forskning är det ju forskaren, som ensam eller tillsammans med andra forskare, formulerar de frågor, som forskningen skall försöka ge svar på. När samverkan inleds mellan forskare och pedagoger, kan de olika parterna ha större eller mindre inflytande, såväl på valet av frågor som skall studeras, som på själva formuleringen av dessa frågor.

Valet av område som skall belysas har i samtliga fallstudier i allmänhet gjorts utifrån pedagogernas behov eller utifrån ett gemensamt intresse, som i fallet med det forskande partnerskapet. Enda undantaget utgjorde

egentligen den forskningscirkel, där forskaren ville ha en fråga belyst av de deltagande pedagogerna. Även i detta fall var dock pedagogerna intresserade av själva frågan och dess svar. Att en forskare väljer att använda sig av forskningscirkeln som ett sätt att få sin forskningsfråga belyst, är som framgick av kapitel 2 inte helt ovanligt.

Just själva problemformuleringen är något, som forskarna ofta gett pedagogerna stöd ifråga om. Så var fallet exempelvis när det gällde pedagogernas egna utvecklingsprojekt både i fallet med aktionsforskning/aktionslärande och i flera av forskningscirkelarna. Forskarna har dels gått in och utmanat och ifrågasatt kursdeltagarnas egna formuleringar av de frågor, de avsåg att studera, dels gett exempel på alternativa sätt att formulera forskningsfrågorna.

Tabell 9:4 illustrerar några av de alternativ, som kan förekomma, när det gäller vem som väljer problemområde och formulerar de frågor som skall besvaras och rollfördelningen i själva genomförandet av studien.

Tabell 9:4. *Val och formulering av forskningsfrågor*

Samverkans-form	Frågor väljs o. formuleras av	Studeras av	Exempel
Traditionell forskning	Forskare	Forskare	Forskning på olika samverkansformer/ denna avhandling
Samverkan	Forskaren ensam	Forskare och pedagoger tillsammans	När läraakademin övergick i ett forskningsprojekt
Samverkan	Forskare och pedagoger	Forskare och pedagoger tillsammans	Det forskande partnerskapet
Samverkan	Forskare och Pedagoger	Pedagoger	Kurserna i aktionsforskning/ aktionslärande. Forskningscirkelklar
Utvecklingsarbete/pedagoger som forskare	Pedagoger	Pedagoger	Pedagogers forskning i egen praktik. Läraakademin under dess första tre år

Att forskarna forskar på själva den aktuella formen för samverkan förekom ju exempelvis både när det gäller kurserna i aktionslärande/aktionsforskning och i fallet med forskningscirkelklar. Denna forskning har

då bedrivits helt utanför ramen för själva samverkan och representerar en traditionell form av forskning. Den andra ytterligheten representeras av de fall då peda-goger, helt utan stöd av forskare, själva beforskar sin praktik.

Vad forskare egentligen menar, när de säger att de utgår från pedagogernas egna frågor är, med utgångspunkt från vad som framgått ovan, inte självklart. Handlar det om de frågor, som pedagogerna själva formulerat och vill ha besvarade, eller handlar det om de frågor, som forskaren själv ställer sig utifrån sina iakttagelser av skolornas praktik? I de fyra fallstudierna har det framför allt rört sig om den första typen av frågor.

Att formulera forskningsbara frågor ingår ju som en väsentlig del i forskares utbildning och kompetens, men har tidigare knappast varit en central fråga i pedagogers utbildning. Med de nya kraven på examensarbetet i lärarutbildningen får dock sannolikt även pedagoger ökad träning i detta.

Just medvetenhet kring betydelsen av hur ett problem eller en frågeställning formuleras och praktisk träning i att själv försöka formulera problem och frågeställningar, tycks ha varit ett av de bidrag, som forskarna gett i de olika fallstudierna. Det gäller särskilt i de fall deltagarna själva också genomfört enkäter och/eller intervjuer i anslutning till sina studier. Många deltagare har både under och utanför själva intervjuerna spontant tagit upp, just den ökade medvetenhet de fått av samverkan, om vikten av att ställa ”rätt” frågor.

Arbetsformer

I *kurserna i aktionslärande* samlades deltagarna vid fyra tillfällen till tvådagarskonferenser med föreläsningar av forskare, redovisning av och diskussioner kring läst litteratur och pågående eget arbete på hemmaplan. Liknande samlingar har förekommit även i *kurserna i aktionsforskning*.

I både kurstyperna har reflektionen, såväl enskilt som i grupp, varit central. Att skriva loggbok/dagbok eller på annat sätt dokumentera händelser och i allmänhet även de egna känslorna inför dessa, som underlag för reflektionen, har också varit centrala moment i båda kurserna. Likaså har deltagarnas egna utvecklingsarbeten på hemmaplan och dokumentationen av dessa utgjort centrala inslag i båda kurstyperna.

I kurserna i aktionsforskning har handledning varit ett centralt inslag. De tre intervjuade förskollärarna hade både fått egen handledning av forskaren och själva fungerat som handledare för sina kollegor på hemmaplan. De hade också tillsammans med forskaren medverkat i olika sammanhang, där syftet varit att sprida budskapet om aktionsforskning, som hjälp vid utvecklingsarbete, vidare.

*Lärakademin*s möten påminner mycket om forskningscirkelns med litteraturstudier och inbjudna föreläsare. Den största skillnaden är kanske,

att alla i läraakademin redan från början samlats kring att försöka besvara en gemensam fråga, i detta fall hur man i praktiken kan utveckla den röda tråden från förskola till högskola i ämnet matematik. Här fanns från början en klar idé om att åstadkomma en förändring av nuvarande verksamhet.

Deltagarna har bland annat till mötena tagit med sig konkreta exempel på olika saker, som de prövat i sin verksamhet, som underlag för den gemensamma diskussionen. Akademiföreståndaren har här haft en central roll, när det gäller att driva arbetet framåt och att dokumentera verksamheten. Akademiledamöterna och framför allt akademiföreståndaren har medverkat i mässor av olika slag och informerat om läraakademin och dess arbete i olika andra sammanhang.

När arbetet övergick i ett forskningsprojekt involverades betydligt fler pedagoger. Deltagarna träffades regelbundet i tre mindre grupper (basgrupper) samt i en gemensam storgrupp två gånger per termin. Forskaren och de av medlemmarna i den ursprungliga läraakademin, som ingått i ledningsgruppen för projektet, har däremellan haft egna träffar.

Dokumentationen fick i forskningsprojektet en betydligt mer central betydelse i arbetet. Det är denna, som i forskningsprojektet, utgjort utgångspunkt för deltagarnas reflektioner och samtal.

I *forskningscirkelarna* tycks arbetsformerna vara ganska likartade oavsett cirkelns ämne. Traditionerna från studiecirkelverksamheten, som en gång utgjorde grunden, är fortfarande synliga. Deltagarna har läst och diskuterat litteratur. De har även diskuterat varandras arbeten och de frågor deltagarna själva valt att ta upp. Vissa forskningscirkelklar har bjudit in externa föreläsare och sedan diskuterat, vad dessa tagit upp och jämfört detta med egna erfarenheter. Kortare föreläsningsinslag från forskarnas sida har också förekommit.

De egna erfarenheterna spelar en central roll i cirkelns arbete, liksom i kurserna i aktionsforskning/aktionslärande och i läraakademin. När det gäller att bjuda in externa föreläsare till cirkelarna, har kostnaden ofta utgjort ett reellt hinder. De flesta cirkelklar har färre än tio deltagare och ofta en mycket begränsad budget att röra sig med.

I forskningscirkeln handlar det kanske inte i första hand om att förändra, utan mer om att skaffa kunskap som underlag för eventuella framtida förändringar. Vissa forskningscirkelklar har även som mål att under den tid cirkeln pågår lösa en konkret uppgift. I flera av cirkelarna har ett utvecklingsarbete pågått parallellt med cirkeln. Deltagarna har i dessa fall även haft egna träffar, utan någon forskare närvarande. Detta var exempelvis fallet, när det gällde cirkeln med utvecklingspedagoger.

I fallet med *forskande partnerskap* var träning i och användning av olika metoder och verktyg centrala inslag. Träffarna mellan forskaren, projektledaren och medforskarna hade formen av tvådagarsinternat.

Mellan träffarna sågs medforskarna i mindre arbetsgrupper, för att genomföra det praktiska arbetet med datainsamling, bearbetning och

analys. De hade också mellan internaten en regelbunden kontakt via mail och telefon med projektledaren. Den slutliga dokumentationen av det gemensamma arbetet sköttes i huvudsak av projektledaren med stöd av forskaren. Dokumentationen av intervjuer och lärande samtal ute på skolorna sköttes däremot av pedagogerna själva.

Det forskande partnerskapet tycks vara den samarbetsform, där man har ägnat minst tid åt litteraturstudier och diskussioner av mer teoretisk karaktär. Däremot har även här reflektion varit ett centralt inslag. Det har då handlat om reflektion i större och mindre grupper över det insamlade materialet och försök att hitta gemensamma mönster i detta. För en jämförelse mellan de fyra fallen se tabell 9:5 på nästa sida.

Analys och diskussion

De fyra fallstudierna visar, att arbetsformerna växlat inom ramen för de olika typerna av samverkan och att samma arbetsformer återfinns inom många olika typer av samverkan. Litteraturstudier och reflektion och diskussion över läst litteratur tycks exempelvis ha förekommit i samtliga fall, utom när det gäller fallet med forskande partnerskap.

Längre föreläsningar av mer traditionellt slag var vanligast i kurserna i aktionsforskning/ aktionslärande. Även i de övriga fallen förekommer dock inslag av föreläsningar, när forskaren eller någon annan tar på sig expertrollen och går in och håller kortare eller längre föreläsningar, vanligen om olika vetenskapliga begrepp, modeller och teorier eller om olika vetenskapliga metoder eller hjälpmedel för datainsamling, bearbetning och analys.

När det gäller forskningscirkeln, så försökte en av forskarna att medvetet föra in dels en del kursliknande krav och moment, dels en del av traditionerna från det akademiska seminariet, när det gällde deltagarnas skriftliga rapporter från utvecklingsarbetet. På så sätt kan denne forskare sägas ha utvecklat en egen variant av forskningscirkel, där studie-cirkelformen förenats med en mer traditionell kursform.

I samtliga fall som jag studerat, förutom i några av forskningscirkelarna, har pedagogerna ibland träffats utan att forskarna varit närvarande. I kurserna i aktionslärande fanns de så kallade reflektionsgrupperna med cirka åtta deltagare i varje. Dessa träffades regelbundet mellan kurstillfällena både för att reflektera utifrån innehållet i deltagarnas loggböcker och för att ge varandra stöd och hjälp på vägen i de egna utvecklingsarbetena.

Även deltagarna i Q i förskolan träffades i motsvarande mindre grupper. De tre förskollärare, jag intervjuade, träffas för övrigt fortfarande en gång i månaden och utgör stöd för varandra i arbetet med att handleda kollegorna i fem olika förskolor i hemkommunen.

Tabell 9:5. Arbetsformer – en jämförelse mellan fallen

Samverkansform	Arbetsformer
Kurser i aktions- lärande/ aktionsforskning	<p>Litteraturstudier och redovisning av dessa</p> <p>Föreläsningar</p> <p>Förande av individuell loggbok/dagbok som underlag för reflektioner och diskussioner i grupp.</p> <p>Reflektionsgrupper.</p> <p>Genomförande av egna s.k. aktioner på hemmaplan och dokumentation av dessa.Handledning av forskaren och egen handledning av kollegor på förskolan.</p> <p>Formell examination i seminarieform utifrån dokumentationen av den egna aktionen på hemmaplan.</p>
Lärakademin	<p>Första tre åren möten i studiecirkelform ca 6-8 gånger per år. Som forskningsprojekt regelbundna träffar i tre basgrupper samt stormöten två gånger per termin.</p> <p>Litteraturstudier och redovisning i gruppen av dessa under själva läarakademitiden.</p> <p>Föreläsningsslag. Diskussioner och gemensamma reflektioner på träffarna under hela perioden.</p> <p>Redovisning av exempel från den egna verksamheten och reflektion över dessa i gruppen under läarakademitiden. Under forskningsprojektet genomförde pedagogerna systematiskt egna så kallade aktioner på hemmaplan och dokumenterade och redovisade dessa.</p> <p>Medverkan i fortbildningsinsatser, mässor och konferenser.</p>
Forskningscirkel	<p>Möten i studiecirkelform cirka en gång per månad.</p> <p>Litteraturstudier och redovisning i gruppen av dessa.</p> <p>Föreläsningsslag av forskare eller inbjudna.</p> <p>Diskussioner och gemensamma reflektioner.</p> <p>Parallellt pågående utvecklingsarbete.</p> <p>Seminarieform för diskussion av deltagarnas skriftliga rapporter.</p>

(forts)

Tabell 9.5. *Arbetsformer – en jämförelse mellan fallen (forts)*

Samverkansform	Arbetsformer
Forskande partnerskap	<p>Träffar med forskaren och projektledaren i form av tre tvådagarsinternat.</p> <p>Utbildning och träning i metodens verktyg bl.a. intervjuer, lärande samtal och föreställningskartor under det inledande internatet.</p> <p>Datainsamling enskilt men med stöd av medforskare, som varit på samma skola och projektledaren.</p> <p>Bearbetning och analys har dels skett i mindre grupper av medforskare, dels under ett gemensamt internat med forskaren och projektledaren. Resultaten har såväl skriftligt som muntligt gruppvis redovisats och diskuterats på berörd skola</p> <p>Forskaren och projektledaren svarade för slutdokumentationen till Myndigheten för skolutveckling</p>

I läraakademien träffades pedagogerna dels själva under ett år, innan forskarna kom med och forskarna uteblev också av olika skäl under de två därefter kommande åren från många av träffarna. I forskningsprojektet fungerade några av den ursprungliga läraakademins pedagoger som handledare för andra pedagoger och hade gruppvisa träffar med dessa. Här deltog dock ofta även forskaren i dessa träffar.

Även den forskningscirkel som sysslade med utvärdering av ett IT-projekt träffades regelbundet, utan att forskaren var med. Detsamma var fallet när det gäller det forskande partnerskapet. Här träffades medforskarna i mindre grupper för bearbetning och analys av intervjuer och samtal. Forskaren träffade man enbart under de olika internaten.

Det blir på grund av detta svårt, att särskilja forskarnas bidrag till lärandet från det lärande, som kommit till stånd genom diskussionerna med kollegorna. Dessa har i de flesta fall varit pedagoger från andra skolor. Både kontakterna med forskarna och kontakterna med kollegorna, liksom de studiebesök, som man också ofta gjort på varandras skolor, uppges ha varit viktiga för det egna lärandet och den professionella utveckling, som många av deltagarna tycker sig ha upplevt under processens gång.

Det verkar alltså som om både samtalen och reflektionerna med kollegor och med forskare bidragit till nya insikter, en ökad förståelse och därmed ett lärande. Det tycks med andra ord handla om synergieffekter, där reflektionen och dialogen med andra är de grundläggande verktygen.

Även det konkreta utvecklingsarbetet, som pedagogerna i de olika fallstudierna utfört, liksom diskussionerna kring detta med såväl kollegor

som forskare verkar ha gett upphov till nya insikter och en vidgad och/eller en fördjupad förståelse.

Det verkar också framför allt vara på de träffar, där forskarna inte varit närvarande, som de deltagare som befunnit sig med en fot i den akademiska världen och en i skolan, både av övriga deltagare fått, men även själva tagit på sig en lite annorlunda roll. Det verkar närmast som de, i forskarens frånvaro, delvis axlat dennes roll i förhållande till kollegorna. Jag återkommer till denna grupp pedagoger i det avslutande kapitlet.

Forskarnas roller

Forskarna har i fallet med *kurser i aktionslärande/aktionsforskning* haft en uttalad lärar- och handledarroll i förhållande till pedagogerna. Det är forskarna som i samarbete med uppdragsgivarna utarbetat kursplanerna, bestämt kurslitteratur och examinationsformer och avgjort vad som krävs för att få godkänt på kursen.

I båda kurstyperna är det pedagogerna själva, som har haft ansvar för det utvecklingsarbete, som de initierat och genomfört under kurstiden. Forskarna har här fungerat som bollplank och stöd, när det gällt att formulera den frågeställning som utvecklingsarbetet utgick från. De har också hjälpt kursdeltagarna med tips på litteratur för att belysa frågan och med val av metoder eller verktyg för att kunna besvara den ställda frågan.

De har också lärt ut och låtit pedagogerna pröva olika metoder för datainsamling, bearbetning och analys. Detta verkar ha skett mest systematiskt i Q i förskolan, där alla deltagare förutom dagboksskrivande fått pröva på exempelvis intervjuer och olika typer av observations-tekniker.

I båda kurstyperna har handledarrollen, när det gällt att utveckla deltagarnas förmåga att reflektera och analysera, varit central. Här har dagböckerna/loggböckerna och de olika reflektionsgrupperna utgjort viktiga verktyg.

Eftersom forskarna vid kursens slut är de, som skall godkänna/underkänna deltagarnas prestationer, blir maktbalansen i kurser i grunden mycket ojämn. Obalansen är samtidigt från början känd och accepterad av deltagarna som naturlig i sammanhanget. Beteckningen ”den kritiske vännen” på forskarnas roll ger sannolikt en ganska god bild av hur både forskarna själva och deltagarna uppfattat forskarrollen under kurserna.

När det gäller kursen i aktionsforskning, så har forskarrollen delvis förändrats över tid i förhållande till de tre förskollärarna till mer av en roll som kollega och vän. Fortfarande kände de tre dock behov av forskaren som stöd och bollplank, när det gällde den egna handledningen av kollegorna på hemmaplan.

I *lära*akademin var forskarna från början mest nyfikna på att ta reda på vad läraakademin egentligen sysslade med. De gavs dock ganska omgående av de övriga deltagarna mer av en expert- och handledarroll. Deras låga närvaro på mötena bidrog samtidigt sannolikt till, att någon riktigt klar roll inte hann etableras de första åren. Forskarna själva höll medvetet en ganska låg profil i början, samtidigt som det fanns ett tryck från övriga deltagare på, att de skulle ta på sig en lärar- och expertroll. Det pedagogerna i första hand efterlyste i början var, att forskarna skulle dela med sig av sitt kunnande i matematik och didaktik.

När läraakademin sedan övergick till att bli ett forskningsprojekt och en av forskarna formellt axlade rollen som ansvarig för projektet, blev expertrollen ifråga om metod och vetenskaplighet samtidigt mycket tydligare. Här förändrades alltså rollen över tid från att vara en i gruppen, om också med djupare kunskaper i ämnet, till en mer tydlig forskningsledar- och handledarroll i ett gemensamt forskningsprojekt.

I motsats till kurserna i aktionsforskning/aktionslärande utvecklades här förhållandet från ett mer jämställt förhållande till ett förhållande, där forskaren fick en klart uttalad makt- och inflytandeposition i förhållande till pedagogerna. Ledarrollen, som forskaren tog på sig, tycks ha upplevts både som naturlig och önskvärd av samtliga pedagoger. Inte heller akademiföreståndaren tycks ha haft något emot att lämna ifrån sig sin tidigare ledarroll till forskaren.

När det gäller *forskningscirk*larna, intog forskaren i cirkeln med utvecklingspedagogerna en ganska renodlad lärar- och handledarroll i förhållande till de övriga deltagarna. Denna roll tycks han successivt ha utvecklat under de år han lett olika forskningscirkelar. Rollen skiljer sig ganska mycket från den traditionella studiecirkelledarrollen, som kanske mest brukar förknippas med forskningscirkelar och som den andre forskaren mer verkar ha intagit.

Genom att kombinera cirkeln med möjligheter för deltagarna att genom sitt arbete i cirkeln kunna få högskolepoäng och genom sin uttalade ambition att försöka bidra till att deltagarna skulle uppnå ett mer vetenskapligt sätt att tänka och resonera, har han, som framgått tidigare, utvecklat en egen form av forskningscirkelar. De metoder forskaren använder sig av är dels att deltagarna får skriva promemorior rörande sina forskningsfrågor, dels skriva reflektioner över den litteratur, som de läser under cirkeln. Forskaren håller ibland även små miniföreläsningar om begrepp och modeller. Han utmanar också medvetet deltagarna genom sina frågor, för att på så sätt få dem att försöka höja sitt sätt att reflektera och argumentera till en högre nivå. Genom cirkelarnas uppläggning och kraven på deltagarnas prestationer och bidrag, har dessa forskningscirkelar stora likheter med mer regelrätta kurser. Forskarrollen liknar därmed ganska mycket forskarnas i kurserna i aktionsforskning/aktionslärande.

I den cirkel, där forskaren använde deltagarnas reflektioner som underlag för sitt eget forskningsarbete, var förhållandet mellan forskaren och de övriga deltagarna mer jämbördigt och inte så mycket av ett elev-läraryr förhållande. Forskaren i denna cirkel funderade dock, trots den till synes ganska jämna maktfördelningen i cirkeln, över om maktbalansen ändå inte var förhållandevis ojämn i forskningscirkel och att forskarens makt och inflytande i verkligheten var betydligt större än övriga deltagares.

Forskarens roll i forskningscirkeln tycks annars traditionellt i första hand handla om att vara handledare och pådrivare, så att inte arbetet stannar upp. Forskarna tycks ofta bidra med litteraturtips i anslutning till de frågeställningar, som väcks i gruppen och dela med sig av sitt kunnande ifråga om vetenskaplig teori och metod. Åtminstone i teorin karaktäriseras forskningscirkeln av en jämn maktfördelning mellan forskare och övriga deltagare. I de här redovisade cirkelarna kan kanske just den jämna maktfördelningen dock ifrågasättas. Ingen av deltagarna har dock tagit upp att de upplevt maktfördelningen som ojämn eller negativ. I samtliga forskningscirkel tycks forskarens roller ansetts naturliga och varit accepterade av övriga deltagare.

I fallet med *forskande partnerskap* liknar samverkan närmast en form av aktionsforskning eller det som Svensson (2002) benämner interaktiv forskning. I detta fall försöker forskaren tillsammans med sina medforskare, att finna svar på den fråga medforskarna ställt sig och som forskaren sedan varit med och konkret formulerat,

I detta fall har forskaren framför allt bidragit med sitt metodkunnande och hjälpt till att ge arbetets uppläggning en mer vetenskaplig och systematisk struktur, för att i slutändan göra det möjligt att generalisera resultaten. Det är också forskaren, som tillsammans med projektledaren, svarat för den slutliga dokumentationen av projektet. För en jämförelse mellan de fyra fallen se tabell 9:6 på nästa sida.

Analys och diskussion

Forskarna har genomgående haft stort inflytande på samverkans utformning, förutsättningar och innehåll. Detta gäller även när forskarna, som i läraakademien, kommit in ganska sent i processen. I många fall tycks de haft stort inflytande också på själva utvecklingsarbetets uppläggning, även när detta genomförts av pedagogerna själva. Sannolikt har det här handlat om ett reellt kunskaps- och erfarenhetsövertag, som pedagogerna inte ifrågasatt. Här har det handlat om ett kompetensområde som varit helt nytt för i stort sett samtliga pedagoger, medan flera av forskarna, dock inte alla, haft en ganska omfattande tidigare erfarenhet.

Tabell 9:6. *Forskarnas roller - en jämförelse mellan fallen*

Samverkansform	Forskarnas roller
Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning	Utformat kursernas uppläggning och innehåll. Experter på aktionsforskning och handledning. Lärare, föreläsare, handledare, examinator av deltagarnas arbeten.
Lärakademin	En i gruppen och under de första åren. Forskarna sågs dock som experter på gruppens ämnesområde. Bollplank och stöd framför allt för akademiföreståndaren. I forskningsprojektet forskningsledare och handledare i förhållande till pedagogerna. Expertrollen utvecklades då till att gälla såväl ämnet, forskningsprojektets design och mål, som val av teoretisk ansats och metoder och andra frågor av vetenskaplig karaktär.
Forskningscirkelar	Utformning av cirkeln. Handledare, pådrivare, en i gruppen, expert ifråga om metod och vetenskapliga frågor. I en av forskningscirkelarna en likartad roll som forskarna i kurserna i aktionsforskning/aktionslärande.
Forskande partnerskap	I samverkan med skolorna och Skolverket svarat för samverkans uppläggning och utformning. Föreläsare, handledare, utbildat i olika verktyg för datainsamling, bearbetning och analys. Svarade för projektets vetenskapliga kvalitet. Skrev tillsammans med projektledaren slutdokumentationen.

Av intervjuerna att döma har själva formen för samverkan och utvecklingsarbetets bedrivande sällan diskuterats eller ifrågasatts. Med tanke på den rådande debatten om att inhämta elevernas synpunkter på planering av och innehåll i undervisningen, verkar det dock frånvaron av diskussioner kring just detta lite märklig.

Inom ramen för de olika samverkansformerna tycks forskarna haft många olika roller. Som föreläsare/lärare har forskaren oavsett samverkansform både bidragit med kunskap och inspiration till pedagogernas utvecklingsarbete. Att forskaren bidragit med inspiration och ny energi i det egna utvecklingsarbetet, vittnar också många deltagare om, oavsett form för samverkan.

I samtliga fallstudier har forskaren uppträtt som utmanaren eller den kritiske vännen, som ställt svåra eller utmanande frågor. Andra gånger har det handlat om att stödja och uppmuntra pågående processer i det utvecklingsarbete som pedagogerna bedrivit och att fungera som bollplank för pedagogerna. Detta är också något som forskarna gjort i samtliga samverkansformer.

När samverkan är förenad med, att lärare och/eller skolledare också parallellt skall förändra eller utvärdera något i sin verksamhet, tycks forskarens roll i allmänhet bli handledarens i förhållande till detta arbete. Handledarrollen har också förekommit i samtliga fyra fallstudier. Denna diskuteras mer ingående i nästa kapitel.

Forskaren verkar också ofta ha fungerat som klargörare av sammanhang bland annat genom att bidra med begrepp och modeller, som gjort det lättare för pedagogerna att se samband mellan olika fenomen i sin egen vardag.

Att genom forskaren få tillgång till ett språk och begrepp, som gör att man inför andra kan beskriva vad man gör eller hur man tänker, framför många deltagare i de olika fallen som en viktig del av forskarens roll. Även forskarna själva betonar gärna just denna del av sin roll. Betydelsen av att utveckla ett professionellt språk av metakaraktär, återkommer jag också till i nästa kapitel.

Forskarna upplevdes, som framgått tidigare, i de olika fallstudierna också ha haft en viktig roll, när det gällt att hjälpa till att problematisera och att formulera frågor, som underlättat och gett riktning åt utvecklingsarbetet eller som gjort att deltagarna tvingats att tänka ett steg till. Detta tycks också ha förekommit i samtliga samverkansformer, dock bara i vissa av forskningscirkelarna. Även här kommer alltså den grundläggande forskarkompetensen till direkt nytta för pedagogerna i deras utvecklingsarbete.

Forskarna har också ofta bidragit med tips om litteratur, kontakter och egna och andra forskares undersökningar och forskningsresultat oavsett form för samverkan.

Den roll pedagogerna ofta hänvisar till att forskarna har haft, är just rollen som handledare, men också som stöd och pådrivare i det egna utvecklingsarbetet. Till handledarrollen har också hört att bidra med olika metoder för att ställa diagnos, samla in, bearbeta och analysera data. I samtliga fall har forskarna haft en expertroll när det gäller metoder och verktyg.

Forskarnas lärarroll har varit mest tydlig, när det gäller kurserna i aktionsforskning/aktionslärande och i den forskningscirkel, där pedagogerna kunnat få högskolepoäng utifrån bland annat dokumentationen av de utvecklingsarbeten, de utfört i anslutning till samverkan.

I kurserna i aktionsforskning/aktionslärande tycks forskarna ha arbetat mycket medvetet med att stärka lärarna i deras yrkesroll. Detta var även en

ambition hos forskaren i lära­ka­de­mi­ens forskningsprojekt. Däremot har detta inte varit någon klart uttalad ambition vare sig i någon av forskningscirk­lar­na eller i det forskande partnerskapet. Detta hindrar dock inte att resultatet kan ha varit just detta, även i de andra samverkansformerna.

Ett annat sätt att betrakta forskarnas roller är utifrån vad de verkar kunna bidra med under olika faser⁵⁵ i samverkan.

De flesta processer och det gäller såväl en samverkansprocess, som en utvecklings- eller forskningsprocess kan i allmänhet, även om beteckningarna på de olika faserna varierar, grovt indelas i en initieringsfas, en problemformuleringsfas, en datainsamlingsfas, en bearbetnings- och analysfas och en dokumentationsfas. När det gäller själva utvecklingsarbetet tillkommer sedan i det ideala fallet en uppföljnings- och utvärderingsfas.

Att forskare engageras i ett utvärderingsarbete, utgör både forskningscirkeln med utvecklingspedagoger och fallet med det forskande partnerskapet exempel på. Samtidigt utgör en utvärdering i sig en utvecklingsprocess och är också ofta utgångspunkten för fortsatta utvecklingsprocesser. Även en utvärderingsprocess brukar innehålla de ovan nämnda ”stegen” eller faserna. Sammanställningen i tabell 9:7 på nästa sida är långt ifrån heltäckande, men den försöker ändå ge en bild av, vad studien visat kunna vara möjliga bidrag från forskarnas sida i de olika faserna.

Forskarnas grad av medverkan i de olika faserna i processen har varierat i de olika fallstudierna. I kurserna i aktionsforskning/aktionslärande har en grundläggande tanke i själva upplägget varit, att deltagarna med forskarnas hjälp själva skall ha prövat på samtliga delar av utvecklingsprocessen, från initiering till att en slutlig rapport låg klar. En rapport som även skulle presenteras och försvaras inför forskare, chefer och kollegor.

Även i forskningscirkeln med utvecklingspedagogerna fick dessa tillfälle att genomgå de flesta av ovannämnda faser med forskarens stöd.

I lära­ka­de­mi­en har lära­ka­de­mi­föreståndaren och ytterligare några av deltagarna genom forskningsprojektet fått en liknande möjlighet, medan flertalet deltagare liksom i fallet med det forskande partnerskapet och i några av forskningscirk­lar­na i huvudsak deltagit i datainsamling, bearbetning och analys och till viss del i dokumentationen.

Alla deltagare i fallstudierna har därmed inte haft möjligheter att genomgå samma typ av lärprocesser, eftersom graden av deltagande i processens olika faser varierat för deltagarnas del. Kursformen representerar, sett ur detta perspektiv, i denna studie kanske den mest

⁵⁵ Här bortses helt från att en process i verkligheten sällan sker stegvis med lätt identifierbara steg och att de olika faserna kan återkomma många gånger under processens gång.

demokratiska formen, när det gäller möjligheter till lärande för alla deltagare.

Tabell 9:7. Forskares tänkbara bidrag i olika faser av en samverkan.

Samverkansfas	Forskarens bidrag
Initiering	<p>Forskarens medverkan tycks i allmänhet ge ökad legitimitet, status och tyngd åt ett utvecklingsprojekt. Detta bidrar inte i sig till kompetensutveckling, men kan ha betydelse för hur ny kompetens tas emot i organisationen.</p> <p>Hjälper att hitta finansieringskällor och att utforma ansökningar till dessa.</p> <p>Hjälper att lägga upp arbetet i enlighet med en vetenskaplig systematik.</p>
Problemformulering	<p>Konkret hjälp vid problemformulering. Utmaning av förbigånganden om vad som är problem. Hjälper att koppla frågeställningar till teoretiska modeller och teorier.</p>
Datainsamling	<p>Utbildning om och träning i olika verktyg för datainsamling (ex. intervjuer, enkäter, observationer och lärande samtal).</p> <p>Hjälper vid formulering av frågor i intervjuer och enkäter.</p> <p>Hjälper med kategorier för insamling av observationer.</p>
Bearbetning och analys	<p>Hjälper med att få överblick och systematik i arbetet.</p> <p>Hjälper med verktyg, modeller och kategorier för bearbetning och analys och utbildning i användningen av dessa.</p> <p>”Kritisk vän” när slutsatser skall dras av materialet. Visa på alternativa sätt att tolka resultaten.</p> <p>Hjälper att sätta in resultaten i ett större sammanhang och att knyta dessa till befintlig teori.</p>
Dokumentation	<p>”Kritisk” läsare av pedagogers dokumentation.</p> <p>Utbildning i att dokumentera.</p> <p>Vetenskaplig dokumentation av relevans för samverkan och utvecklingsarbete i form av artiklar och rapporter.</p>

Forskarna tycks i samtliga fallstudier ha bidragit med sin vetenskapliga skolning ifråga om forskningsprocessens utformning och hjälpt till att överföra denna till utvecklingsarbetet och sättet att bedriva detta. Det är ju

bland annat just detta, som den nationella nivån hoppats skulle bli ett resultat av en ökad samverkan med forskare.

Däremot ger föreliggande studie inget svar på, i vilken utsträckning deltagande pedagoger väljer att applicera detta systematiska sätt att arbeta på de utvecklingsarbeten, de senare kommer att delta i. Här skulle en kompletterande studie behöva göras om ytterligare några år, för att kunna se i vilken utsträckning just det systematiska sättet att arbeta med en utvecklingsprocess även fortsättningsvis används av de deltagande pedagogerna.

Forskarna har i samtliga fallstudier också bidragit med konkreta verktyg i utvecklingsarbetet. Vilka verktyg en forskare kan och vill bidra med varierar i hög grad mellan olika forskare, beroende dels på hur forskarens egen verktygslåda ser ut, dels på forskarens syn på hur utvecklingsarbete bör bedrivas. Ibland kan forskare ha egen stor kunskap inom själva det område, som utvecklingsarbetet handlar om och kan då bidra även med denna kunskap. Exempel på detta utgör forskarens kunskap inom matematikområdet i läraakademifallet.

Jag fick en gång frågan, om det inte finns risk att forskaren medvetet eller omedvetet utnyttjas som verktyg för att ge en viss grupps eller individs åsikter legitimitet i organisationen. Det handlade framför allt om risken, att forskaren skulle gå ledningens ärenden. Inte i någon av fallstudierna har jag kunnat upptäcka några tecken på att något sådant utnyttjande av forskaren förekommit. Detta är ändå en risk som behöver uppmärksammas.

Det förvaltningsrepresentanter och skolledare i några sammanhang gett uttryck för, är att det är önskvärt att en utveckling av skolan i någon form skall följa som ett resultat av samverkan. Ledningens förväntningar på forskarna verkade i mina studier främst vara, att forskarna både skulle inspirera till utveckling och också hjälpa till att bidra till ökad kompetens hos pedagogerna, att bedriva denna utveckling på ett vetenskapligt, systematiskt sätt. Deras förväntningar verkar alltså stämma väl överens med de förväntningar som uttalats från nationell nivå. I hur hög grad de själva kommit fram till detta synsätt och i vilken utsträckning de bara upprepar den officiella retoriken, är dock svårt att veta. I diskussionen efter avsnittet om initiering och finansiering togs ju en liknande frågeställning upp. Schantz Lundgren (2008) menade ju i motsats till erfarenheterna i dessa studier, att pedagogerna i hennes studie reagerat negativt, just på grund av att de misstänkte, att det fanns en sådan koppling.

Pedagogernas roller

Även pedagogerna intar olika roller i förhållande till forskarna. I *kurserna i aktionsforskning/aktionslärande* har pedagogerna av naturliga skäl en klart

uttalad elevroll i förhållande till forskarna. Efter kurserna har ett mer jämbördigt förhållande utvecklats för de pedagoger, som fortsatt samverkan med forskaren efter avslutad utbildning.

I *läraakademien* var inte elevrollen tydlig på samma sätt. Här var medvetenheten om det egna kunnandet i förhållande till forskarnas ganska stor, eftersom arbetet pågått något år, innan forskare kom med i akademien. Många av pedagogerna menade dock, att det varit en process som pågått och att respekten för forskarnas kunskap åtminstone inledningsvis varit ganska stor, jämfört med den respekt de känt inför sitt eget kunnande. Självförtroendet i form av tilltro till det egna kunnandet i yrkesprofessionen i förhållande till forskarprofessionens kunskap tycktes de flesta av pedagogerna ha upplevt som något, som ökat under samverkans gång. Härigenom upplevdes också att förhållandet till forskarna successivt blivit alltmer jämbördigt ifråga om tillgång till kunskap.

I forskningsprojektet blev, som framgått tidigare, förhållandet mellan forskare och pedagoger mer ojämlikt när det gällde inflytandet över forskningsprocessens utformning och genomförande. Vissa pedagoger har dock ingått i projektets ledningsgrupp och på så sätt i högre grad blivit delaktiga i processens utformning. Dessa har i högre grad än övriga deltagande pedagoger fått en roll som medforskare. De skulle kanske också kunna kallas forskarassistenter, genom att de fullgjort vissa forskaruppgifter i projektet.

I *forskningscirkelarna* har pedagogernas roller sett mycket olika ut beroende på cirkelns syften. I cirkeln med utvecklingspedagogerna liknade rollen mycket den, som deltagarna i kurserna i aktionsforskning haft. Vid intervjuerna och vid de mer informella samtal jag haft med olika deltagare i forskningscirkel, framkom att elevrollen verkar vara tydligast i början av cirkelns arbete för att sedan bli av allt mer jämbördig karaktär. Samtidigt förväntade sig pedagogerna, att forskaren skulle ha ett större kunnande, när det gällde vetenskapliga teorier och metoder och vara den, som kunde svara på de frågor, som ställdes kring detta. Här rådde ett tydligt mästarlärling förhållande.

I fallet med *forskande partnerskap* fungerade pedagogerna både som medforskare och elever. De var med och formulerade forskningsfrågorna, samlade in all data och deltog sedan i bearbetning och analys av den insamlade informationen. Samtidigt hade de en elevroll i förhållande till forskaren och projektledaren, när det gällde att lära sig hur data skulle samlas in, bearbetas, analyseras och rapporteras. För en jämförelse mellan de fyra fallen se tabell 9:8. på nästa sida.

Tabell 9:8. *Pedagogernas roller – en jämförelse mellan fallen*

Samverkansform	Pedagogernas roller
Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning	Elev. Den som planerar, genomför och dokumenterar ett praktiskt utvecklingsarbete under handledning. Dokumentationen av detta arbete skall sedan godkännas och betygsättas av forskarna. De tre som fortsatte samarbetet med forskaren upplevde sedan successivt en mer jämställd roll både i rollen som informatörer om aktionsforskning och som kollegahandledare.
Lärakademin	En i gruppen och expert ifråga om den egna verksamheten. Externa och interna informatörer. Medforskare under forskarens handledning. Bidrar till att ny kunskap gemensamt kan skapas inom ramen för forskningsprojektet.
Forskningscirkclar	En i gruppen, expert ifråga om den egna verksamheten. Den som utför studier som skall redovisas på cirkelns träffar. Elevroll när det gäller metoder och former för dokumentation.
Forskande partnerskap	Medforskare och elev. Lär metoder och utför under forskarens handledning parallellt självständigt datainsamling och skriftlig och muntlig återkoppling till den skola, där data samlats in. Deltar som relativt jämbördig vid arbetet med analys och slutsatser utifrån insamlade data.

Analys och diskussion

Samverkan mellan forskare och pedagoger tycks ofta, oavsett samverkansform, börja som ett ganska asymmetriskt förhållande, där forskaren genom sin akademiska kunskap och den status, som följer med denna i vårt samhälle, får ett maktövertag i relationen. I och med att man lär känna varandra, tycks respekten minska och pedagogerna tycks i allmänhet också få en ökad medvetenhet om sin egen kunskap och därmed ett ökat

självförtroende. Detta verkar i sin tur ha lett till att relationen upplevts som mer jämbördig.

Ingen deltagare har uttalat sig negativt om forskarnas kunskapsövertag i början av samverkan, utan denna har i alla samverkansformerna varit accepterad av pedagogerna. Kanske underlättas detta av att pedagogerna verkar ha upplevt, att de bemötts med respekt från forskarnas sida och att forskarna verkligen lyssnat på dem och varit intresserade av att ta del av deras erfarenheter. Detta tycks också gälla oberoende form för samverkan.

Det verkar ibland, som lärare i sina beskrivningar av en ideal relation till forskare gör en överföring från förhållandet till sina egna elever till förhållandet till forskarna.

När lärare beskriver, hur de tycker ideala relationer till eleverna bör se ut, handlar det i allmänhet om, att man visar varandra respekt och tolerans och att man som lärare är rättvis liksom att man som lärare bryr sig om eleven även som individ (Hargreaves m.fl. 2001). Även i andra studier återkommer samma typ av beskrivningar, av vad lärare betraktar som viktigt i pedagogiska situationer i relationen till eleverna.

Det verkar handla om grundläggande värderingar, som finns kopplade till lärarrollen och som sannolikt grundläggs och/eller förstärks under utbildningen till yrket. Värderingar som lärarna sedan verkar föra över till mötet med forskare. I fallstudierna intar ju, som framgått ovan, läraren också ofta själv en elevroll i förhållande till forskaren.

Detta, att lärare värdesätter samma saker vid mötet med forskare, som de gör vid mötet med eleverna, tycks bekräftas av intervjuaren. Det är ungefär samma ord, som de intervjuade lärarna använder för att karaktärisera ett bra möte med forskare, som Hargreaves lärare använde ifråga om relationen till sina elever. Man måste känna tillit till och respektera varandra. För lärarna i fallstudierna var det viktigt, att de båda parterna respekterar varandras kunnande och erfarenheter. Lärare talar ju ofta om att respektera elevernas egna erfarenheter och nödvändigheten av att utgå från dessa. Så även här överför lärarna delvis samma typ av retorik till mötet med forskare, som de använder ifråga om förhållandet till eleverna.

Emotionella aspekter verkar ha stor betydelse för många pedagoger. Att inte känna sig underlägsen, utan att verkligen känna sig som en likvärdig part, framhölls ofta som viktigt av dessa. Möjligen finns det också en tendens hos pedagoger att hellre betona likheter än skillnader.

Ofta betonade man också, att just den forskare de själva hade kontakt med var trevlig, eller var precis som en vanlig människa, som någon uttryckte det. Detta skulle ju också kunna tolkas, som om det finns en uppfattning, om hur forskare är som personer, som är mindre smickrande för forskarkåren: att de sätter sig på sina höga hästar i förhållande till praktiker, inte lyssnar på andra än andra forskare och att de lever i en annan värld.

Resultat av samverkan och deltagarnas upplevelser av denna

När det gäller *kurserna i aktionslärande* fick deltagarna efter avslutad utbildning 20 akademiska poäng⁵⁶ i aktionsforskning och deltagarna i *Q-projektet* 5 poäng. De studier som deltagarna genomförde dokumenterades i form av rapporter. Deltagarna i båda kurserna menade sig ha fått en vana att reflektera och vissa sade sig även fortsätta att skriva loggbok eller dagbok. Samtliga deltagare, som jag intervjuade i kurserna i aktionsforskning/aktionslärande, upplevde, att utbildningarna inneburit en stärkt självkänsla i yrkesrollen och en personlig utveckling för dem själva.

De tre förskollärare, som intervjuats efter Q i förskolan, handleder i dag själva regelbundet kollegor i fem förskolor i deras utvecklingsarbete av aktionsforskningskaraktär. De flesta av deltagarna i kursen Q i förskolan verkar idag, i större eller mindre omfattning, fungera som handledare för sina kollegor i deras utvecklingsarbete på hemmaplan. Detta intryck grundar jag på deltagarnas egna utsagor på den uppföljningsdag två år efter avslutat projekt, som jag deltog i som observatör. De tre intervjuade förskollärarna hjälper idag också forskaren att sprida information om aktionsforskning på olika håll i landet.

Av deltagarna i kurserna i aktionslärande verkar få, om ens någon, fått möjlighet att delta i något mer omfattande utvecklingsarbete efter kursen. Här menade en representant från den kommunala förvaltningen, att det tyvärr inte funnits tillräcklig planering i kommunen för att ta tillvara den nya kompetensen. Fjorton av deltagarna fortsatte dock på en masterutbildning i aktionslärande, som kommunen finansierat. Utbildningen avslutas hösten 2008. Kommunen har denna gång i förväg planerat för att kunna ta tillvara den nya kompetens deltagarna skaffat sig.

Deltagarna i *läraakademin* tyckte sig också både ha fått en personlig och en professionell utveckling. De upplevde också, att de sedan starten av läraakademin utvecklade den egna undervisningen. Resultaten av arbetet i läraakademin har spridits till kollegor genom information på personalmöten och fortbildningsdagar. Spridning har också skett externt genom deltagande i mässor och konferenser.

Just att delta i mässor och konferenser och berätta om vad man gjort och att svara på andras frågor kring detta, har upplevts som starkt bidragande till ett stärkt självförtroende och stärkt känsla av professionalitet i yrkesrollen. Även flera av deltagarna i *forskningscirkelarna* inklusive de berörda forskarna själva menade, att deltagandet i första hand inneburit en professionell, och i vissa fall även en personlig utveckling. I cirkeln med

⁵⁶ Det handlar både ifråga om kurserna i aktionslärande/aktionsforskning och i forskningscirkeln om det tidigare sättet att beräkna högskolepoäng, där en poäng beräknades motsvara en veckas heltidstudier.

utvecklingspedagoger upplevde deltagarna, att de ökat sin kompetens att i framtiden göra utvärderingar och att de tillägnat sig ett mer vetenskapligt förhållningssätt i förhållande till sitt fortsatta utvecklingsarbete.

I anslutning till vissa forskningscirkel har forskare och deltagande pedagoger gemensamt deltagit i forskningskonferenser med ”papers” med olika aspekter på forskningscirkeln och arbetet i denna. Här har jag dock bara forskarens och en av deltagarnas ord på, att även dessa deltagare tyckts haft samma positiva upplevelse av sin medverkan som deltagarna ovan.

Deltagarna i fallet med *forskande partnerskap* uppger sig ha fått ökad förståelse för vad som gör, att vissa skolor är mer utvecklingsbenägna än andra. Deltagarna menade också, att de fortfarande använde en del av de verktyg de fick lära sig under projektiden. Även dessa pedagoger tycks ha upplevt erfarenheten av att redovisa resultat inför andra skolors lärare och skolledare som lärorik. De menade sig också ha fått ökad insikt i och ökad respekt för hur ett vetenskapligt arbete bedrivs. Själva slutrapporten till Myndigheten för skolutveckling är också ett konkret resultat av projektet.

I tabell 9.9 på nästa sida görs en uppdelning i konkreta, det vill säga lätt iakttagbara yttre resultat och av deltagarna själva upplevda resultat. Tabellen är, framför allt när det gäller deltagarnas upplevelser, mycket summarisk.

När det gäller deltagarnas upplevelser av själva samverkan har jag däremot inte gjort någon sammanfattande tabell, eftersom upplevelserna varit så likartade i de olika samverkansformerna.

Pedagogernas inställning till den eller de forskare de samverkat med var genomgående mycket positiv, oavsett formen för samverkan. Mest superlativer användes ifråga om forskaren i det forskande partnerskapet.

Fyra ord återkommer ofta i deltagarnas beskrivningar av sina upplevelser av samverkan. Det är orden intressant, stimulerande, roligt och utvecklande. Detta gäller oavsett form för samverkan. Däremot var det svårt, att få deltagarna att vidareutveckla, vad det var som varit så intressant och utvecklande.

Några ord som återkommer, när de ändå försökt förtydliga sig, är bland andra orden relevant och vardagsnära. Att samverkan rör något som upplevs som viktigt i den egna vardagen, är något som pedagogerna verkar skatta mycket högt. Även forskarna själva bedömdes utifrån hur mycket de lyckats knyta an till skolans vardag. Att kunna just detta, såg pedagogerna som en stor merit, när det gällde forskaren.

Att ha fått tid att utveckla egna tankar och idéer är något, som pedagogerna har upplevt mycket positivt. Att få testa de egna idéerna i praktiken har ju framför allt varit möjligt inom ramen för kurserna i aktionslärande och aktionsforskning, men även läraakademien och forskningscirkelarna har erbjudit denna typ av möjlighet. I det forskande partnerskapet var ju däremot forskningsfrågan redan från början given.

Tabell 9:9. Resultat – en jämförelse mellan fallen

Samverkansform	Resultat
<p>Kurser i aktionslärande/ aktionsforskning</p>	<p><u>Konkreta resultat</u></p> <p>Deltagarna i kursen i aktionslärande fick efter avslutad utbildning 20 akademiska poäng och deltagarna i Q-projektet 5 poäng. 14 av deltagarna i kurserna i aktionslärande fortsatte med en masterutbildning i aktionslärande.</p> <p>Skriftliga rapporter från de studier som deltagarna genomfört.</p> <p>Många deltagare i Q i förskolan handleder i dag själva kollegor i aktionsforskningsprojekt.</p> <p>De tre intervjuade förskollärarna sprider idag information om aktionsforskning på olika håll i landet.</p> <p><u>Upplevda resultat</u></p> <p>Personlig utveckling och ökad känsla av professionalitet i yrkesrollen.</p>
<p>Läarakademin</p>	<p><u>Konkreta resultat</u></p> <p>Ett forskningsprojekt har startat.</p> <p>Spridning av resultat till kollegor genom information på personalmöten och fortbildningsdagar. Spridning externt genom deltagande i mässor och konferenser.</p> <p><u>Upplevda resultat</u></p> <p>Personlig och professionell utveckling. Utveckling av egen undervisning.</p> <p>Ökad insikt i och respekt för vetenskapligt arbete och genom forskningsprojektet även insikt i aktionsforskning</p>
<p>Forskningscirklar</p>	<p><u>Konkreta resultat</u></p> <p>En avhandling i en cirkel, en antologi i en annan och en utvärderingsrapport i en tredje cirkel.</p> <p>I några forskningscirklar spridning av kunskap om forskningscirklar via ”papers” och deltagande i forskningskonferenser.</p> <p><u>Upplevda resultat</u></p> <p>Professionell och i vissa fall även en personlig utveckling.</p> <p>Utvecklingspedagogerna upplevde en ökad kompetens att göra utvärderingar och ökad förståelse inför fortsatt utvecklingsarbete. I en annan cirkel fördjupad förståelse för den egna rollen som rektor.</p>

Tabell 9:9. Resultat – en jämförelse mellan fallen (forts)

Samverkansform	Resultat
Forskande partnerskap	<p><u>Konkreta resultat</u></p> <p>En dokumentation i bokform av forskningsprojektet och dess resultat.</p> <p><u>Upplevda resultat</u></p> <p>Ökad förståelse av vad som gör vissa skolor mer framgångsrika i sitt utvecklingsarbete.</p> <p>En professionell utveckling främst i form av ökad kommunikativ kompetens genom träningen i att föra lärande samtal och redovisa och diskutera resultaten med andra.</p> <p>Ökad insikt i och respekt för vetenskapligt arbete.</p>

Analys och diskussion

Resultaten handlar både om konkreta produkter i form av genomförda och på olika sätt dokumenterade utvecklingsprojekt och om personliga upplevelser av lärande och utveckling hos de deltagande pedagogerna. Det handlar också om att ha tillägnat sig handfasta metoder för datainsamling, bearbetning, analys och dokumentation men också om att ha fått en ökad förståelse och respekt för vad ett vetenskapligt utfört arbete kräver av bland annat noggrannhet och systematik.

För många av pedagogerna tycks samverkan ha bidragit både till ökad självkänsla och ökad kommunikativ kompetens genom att de ”tvingats” sätta ord på och berätta för andra vad de egentligen gjort och svara på andras frågor med anledning av detta både inom ramen för samverkan och utanför denna. Jag återkommer i det avslutande kapitlet till detta.

Samtliga forskare har ju i de aktuella fallen det gemensamt, att de själva tidigare arbetat i skolan eller förskolan eller i nära kontakt med dessa verksamheter och att de även idag har nära kontakt med pedagoger och deras vardag. Detta har kanske också gjort det lättare för dem att hämta relevanta exempel från pedagogernas vardag, när de velat illustrera sina resonemang.

Forskare inom skolområdet, som inte själva har arbetat i skolan, kanske inte heller väljer att arbeta med pedagoger eller andra praktiker på ett så nära sätt, som arbetet i de här redovisade fallstudierna inneburit. Här handlar det ju om forskare som av eget intresse sökt samverkan med pedagoger och som, enligt vad de själva säger, är genuint intresserade av pedagogernas egna frågor.

Att få lämna den egna vardagen för några timmar eller några dagar och på så sätt också få distans till den och att få möjligheter att tillsammans

med kollegor och forskare i lugn och ro få reflektera över den egna verksamheten och den egna undervisningen och varför det ser ut som det gör och vad som eventuellt skulle behöva förändras, är något som pedagogerna tycks sätta mycket stort värde på.

Kanske också för att denna typ av möten ger en möjlighet att bli sedd, lyssnad på och bekräftad av andra vuxna. En möjlighet som tycks vara relativt begränsad för de flesta pedagoger i vardagsarbetet. Att bli sedd, lyssnad på och bekräftad i sin yrkesroll av just en forskare, som upplevs som kunnig på området och som pedagogen har en positiv inställning till, upplevs kanske som extra betydelsefullt. Fortfarande är ju forskare ganska sällsynta ute i skolans vardag. Detta bekräftades ju bland annat av de i kapitel 2 redovisade undersökningarna, där det framgick att få av lärarna personligen träffat någon forskare. Det var heller inte många i de olika fallstudierna som hade någon tidigare erfarenhet av att samverka med forskare. Att få möjlighet att samverka och reflektera tillsammans med en forskare och kollegor, som man kanske inte tidigare träffat på detta sätt, blir därmed sannolikt något annorlunda och kanske också mer spännande inslag i vardagen, än att bara träffa det egna arbetslaget.

Samtidigt tycks forskarna hjälpa till att hålla fokus vid den gemensamma reflektionen. Att möjligheterna till reflektion ses som viktig av pedagoger, konstaterar även Tiller (1999) och Furu (2007). Trots att det hålls så många möten på de flesta skolor och trots att de flesta lärare egentligen har ganska många timmar utan elever, tycks skolmiljön vara så fylld av avbrott av olika slag, att det upplevs som svårt att få tid till mer fördjupade reflektioner tillsammans med kollegor. (jfr Hargreaves 1998).

En fråga man kan ställa sig, är om upplevelsen av att inget utrymme finns i vardagen för reflektion, ligger hos lärarna själva i form av bristande rutin och/eller förmåga att på egen hand prioritera att ägna tid åt att betrakta sin verksamhet utifrån, eller om det också finns konkreta hinder för att skapa ett sådant utrymme i skolans egen mötesstruktur, organisation eller kultur. Handlar det kanske om samverkande faktorer eller finns någon annan bakomliggande faktor? Att det finns utrymme och strukturer som möjliggör reflektion på egen hand och i dialog med andra tycks, enligt vad som framkommit här och i tidigare forskning, vara en viktig förutsättning för att en utveckling skall kunna komma till stånd.

Forskarnas bidrag vid denna typ av reflektion och dialog tycks, förutom att möjliggöra utrymmet, främst ha varit att hjälpa till att lyfta diskussion och resonemang till högre abstraktionsnivåer, än vad pedagogernas samtal i vardagen vanligen tycks röra sig på. Jag återkommer till denna aspekt på reflektion i det avslutande kapitlet.

Förutsättningar och hinder för samverkan

Om en förutsättning, som upplevs som nödvändig för att samverkan skall fungera inte föreligger, upplevs detta som ett problem eller hinder. I detta avsnitt redovisas både de förutsättningar, som deltagarna i de fyra fallstudierna ansett krävs för en framgångsrik samverkan och de hinder de konkret stött på.

Totalt sett har såväl forskare som pedagoger upplevt mycket få problem i den samverkan de deltagit i. Det är dock en faktor, som deltagarna i samtliga fyra fallstudier upplevt har varit ett problem och det är att få tiden att räcka till för samverkan. Det handlar inte bara om tid för att mötas utan också om tid för planering, reflektion och dokumentation.

En del pedagoger har ibland upplevt det svårt att behöva gå till sina kollegor och be dem ta den egna klassen eller barngruppen, eftersom man vet att kollegorna redan har en hård belastning och inte heller kommer att få någon ersättning för det extra arbetet. Det kan sätta solidariteten på hårda prov, om frågan om ersättare inte är löst i förväg. Problemet med ersättare är dock inte typiskt för någon viss form av samverkan, utan handlar mer om den enskilde pedagogens arbetssituation.

Framför allt i läraakademien har bristen på pengar för samverkan upplevts som ett stort problem, innan forskningsmedel beviljades. Ett problem som även togs upp, när det gällde forskningscirkelarna och som framför allt tycks uppstå, när det är en eller några få eldsjäljar bland pedagogerna som varit initiativtagare till samverkan.

Ett problem som deltagarna i läraakademien och några av forskningscirkelarna upplevt, var bristen på kontinuitet i deltagandet. Deltagare som av olika skäl uteblir från träffarna eller, som i läraakademins fall, även deltagare som tillkommer efter hand. Detta gör att man gång på gång tvingas börja om processen både som grupp och i själva utvecklingsarbetet.

Ett likartat problem är det som deltagarna i läraakademien och kursdeltagarna i kurserna i aktionslärande/aktionsforskning upplever, när de skall försöka överföra sina nya kunskaper och sin nya förståelse till de kollegor, som inte själva deltagit i kurserna. Detta problem blir särskilt tydligt, när kollegor slutar och nya kommer till och kanske framför allt vid byte på ledningsnivån. Detta kan ses i relation till, att en förutsättning som i samtliga fallstudier framhölls som nödvändig för en framgångsrik samverkan, var intresse och stöd från ledning och kollegor.

Några förutsättningar, som ofta togs upp, var mer direkt kopplade till relationen mellan deltagarna i själva samverkan. Det handlade om betydelsen av att vara ödmjuk och att visa tillit och respekt för varandras kunskande.

Det mest centrala för att samverkan skall fungera menade dock både forskare och pedagoger, är att de frågor man samverkar kring, av båda

parter upplevs både som intressanta och relevanta och att man arbetade utifrån ett långsiktigt perspektiv.

För att samverkan skall leda till såväl ett lärande, som en yrkesmässig och personlig utveckling, behövs, som några påpekade, också en vilja till och ett intresse för att utveckla sig själv, sitt arbete och sin yrkesroll. Att inte fler nämnde detta kan kanske tolkas som, att de såg det som något i sig underförstått.

Eftersom förutsättningar och eventuella hinder i ganska liten utsträckning tycks vara knutna till någon viss form av samverkan, utan verkar vara av mer generell natur, har jag valt att sammanfatta de förutsättningar pedagoger och forskare själva nämnt i en annan typ av bild än den tidigare använda tabellformen. I vänstra delen av figuren visas yttre förutsättningar för såväl själva samverkan, som för det utvecklingsarbete som bedrivs i anslutning till denna. I den högra delen av figuren visas förutsättningar knutna till de deltagande aktörerna i samverkan, som pedagoger och forskare ansett behöver vara uppfyllda, för att en samverkan skall kunna resultera i ett lärande och en långsiktigt hållbar eller robust utveckling.

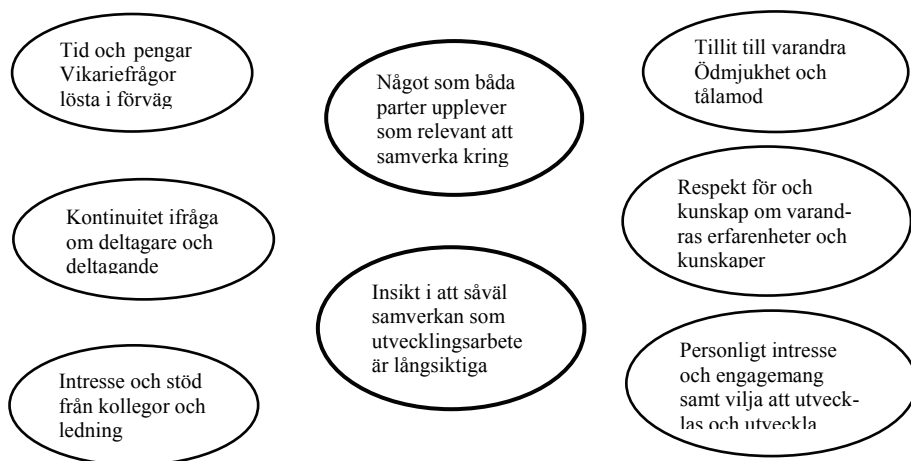


Fig 9:1. Några förutsättningar för samverkan, lärande och utveckling

Analys och diskussion

Förutsättningarna för samverkan och därmed också för att ett lärande och en utveckling skall komma till stånd är, som framgått ovan, av många olika slag. Det handlar dels om rent praktiska förutsättningar för att samverkan skall kunna komma till stånd. Det måste finnas tid och pengar avsatta både för forskarnas och berörda pedagogers medverkan. För pedagogernas del måste exempelvis de schematekniska frågorna vara lösta och i anslutning till detta också frågan om eventuella ersättare. Förutsättningarna för

samverkan kan bland annat av ovan nämnda skäl behöva regleras i någon form av överenskommelse mellan skola och högskola.

Det tycks även krävas, vilket ju också har starkt stöd i tidigare forskning, att det finns ett stöd, engagemang och intresse från kollegor och överordnade. Finns det inget engagemang från dessa verkar det vara svårt att hålla liv i processen, liksom att sprida det lärande och de resultat som samverkan resulterat i utanför den direkt berörda gruppen. Ett uttalat stöd uppifrån tycks också vara viktigt både för att ge samverkan legitimitet ute i berörda kommuner och skolor och i förhållande till aktuella högskolor och forskare.

När det gäller deltagarna själva, verkar tillit till varandra och kunskaper om och respekt för varandras erfarenheter och kompetensområden vara viktiga, för att få igång önskade lär- och utvecklingsprocesser. Eftersom de deltagande pedagogerna inte alltid känner varandra särskilt väl från början och sällan känner forskaren, så behöver sannolikt en hel del tid inledningsvis läggas både på att klargöra förväntningar och bygga upp nödvändig kunskap om varandra och varandras kompetenser.

Att det kan ställa till helt onödiga missförstånd och problem att exempelvis inte i förväg ha klargjort förväntningar och roller exemplifierades av en av utvecklingspedagogerna i en av forskningscirkelarna. Då hon inte hade någon bild av vad en forskningscirkel egentligen var och vad som förväntades av henne, eller vilka förväntningar hon själv kunde ställa på forskaren och övriga deltagare, så hade hon i samverkans inledningsskede upplevt en ganska stor irritation och osäkerhet.

Eftersom få pedagoger tidigare samverkat med forskare, är det sannolikt särskilt viktigt, att forskarna tar sig tid att förklara förutsättningarna och vad de tror, att de kan bidra med i den aktuella samverkan. Det är ju också ofta forskarna, åtminstone i de här redovisade fallstudierna, som har störst inflytande på hur samverkan läggs upp och genomförs.

Att det tar tid att lära känna varandra och bygga upp en förtroendefull samverkan inom grupper, som gemensamt skall lösa uppgifter, är en erfarenhet, som inte bara framkommit i denna studie, utan som även får stöd av forskningen om grupper och grupperns dynamik (se exempelvis Schutz, 1989; Sjölund, 1979; Svedberg, 2003).

Att satsa på korta samverkansprojekt, om deltagarna inte känner varandra sedan tidigare, är troligen mot denna bakgrund en mindre framgångsrik strategi, när det gäller utvecklingsarbete. Särskilt som det också ofta, som deltagarna själva påpekat, tar lång tid, innan effekterna av samverkan kring utvecklingsarbete blir synliga i skolans dagliga verksamhet.

Den gruppdynamiska forskningen visar också, att det heller inte är problemfritt, när väl fungerande grupper på grund av yttre omständigheter måste splittras, kursen tar slut, projektet upphör. Starka känslor av saknad och förlust kan då komma att drabba deltagarna. Detta problem har dock inte tagits upp av deltagarna själva i någon av fallstudierna. I dessa studier

har ju i de flesta fall, många av kollegorna funnits kvar på samma skola och när det gäller läraakademien, har projektet ännu inte avslutats. Svårast när samverkan upphör får sannolikt pedagoger, som inte på den egna skolan har tillgång till kollegor, som genomgått samma utvecklingsprocess.

Ibland verkar inte de forskare jag träffat vara helt medvetna om, hur starkt styrande inflytande de själva haft på samverkans uppläggning och innehåll. De verkar ibland se relationerna och inflytandet som mer jämbördiga, än de i verkligheten tycks ha varit utifrån övriga deltagares beskrivningar.

Inga pedagoger har dock på något sätt ifrågasatt fördelningen, när det gällt forskarnas inflytande på processen. Detta kan i sin tur ha många olika förklaringar. En sådan kan möjligen vara att lärare kanske har lättare än många andra akademiker att själv falla in i rollen som elev eller lärling, som ju är roller de väl känner till. Ett tecken på att auktoritet lättare accepteras i skolan, är möjligen att skolledares rätt att utöva inflytande och styra sällan verkar ifrågasättas. Här är min personliga erfarenhet, att ledare i andra organisationer med anställda med högskoleutbildning blir betydligt mer ifrågasatta i sitt utövande av ledarskapet, än vad skolledare i allmänhet blir.

En fråga man kan ställa sig i sammanhanget, är om forskaren i det gemensamma utvecklingsarbetet helt enkelt både ges och själv gärna tar ledarrollen i skolledarens frånvaro. Forskaren har dessutom här i de flesta fall också ett kunskapsövertag i förhållande till pedagogerna och oftast också en egen erfarenhet från skolan. Flera av forskarna hade också själva tidigare haft ledarpositioner av olika slag.

Detta handlar dock här om hypoteser från min sida och jag har inte lyckats hitta några studier som ger belägg för dessa. Att asymmetrin i samverkansrelationen kanske är större, än vad parterna själva vill se och/eller erkänna, kan dock vara viktigt att vara medveten om.

Av mest avgörande betydelse för att lärande- och utvecklingsprocesser skall komma till stånd är dock sannolikt det personliga intresset och engagemanget från berörda pedagoger och forskare, liksom att det som de skall samverka kring, av båda parter upplevs som intressant och meningsfullt att utveckla och/eller skapa mer kunskap om. Kanske är framför allt en öppenhet för och vilja att utvecklas både som individ och yrkesmänniska den viktigaste förutsättningen för, att ett lärande och en utveckling verkligen skall komma till stånd. Processen underlättas sannolikt av att man, som i dessa fall, befinner sig i en grupp, där flertalet sannolikt har likartade ambitioner att utveckla sig själva och/eller sin verksamhet. Alla har sannolikt inte gått in i samverkan med en ambition till personlig utveckling, men alla har däremot gått in i samverkan med den uttalade ambitionen att utveckla åtminstone någon del av sin verksamhet, eller att öka sin förståelse för något fenomen inom ramen för denna.

Många av pedagogerna i de olika fallstudierna visade sig ha lång yrkeserfarenhet och några närmade sig också pensionsåldern. Ändå var de alltså öppna både för att pröva nytt och för att utvecklas i sin yrkesroll. Det stödjer de tankar och den forskning, som bland annat Bron (1996), men även andra forskare redovisat om människors möjligheter att utvecklas under hela sin livstid.

Den ökade kunskapen om forskningens och forskarnas villkor tycks samtidigt ha medfört en ökad förståelse för, att det oftast inte handlar om ointresse, när forskare säger sig inte ha tid och möjligheter att ställa upp på skolans önskemål. Just insynen i forskarnas arbetsvillkor och vardag har i flera av fallen, för pedagogernas del varit en bieffekt av deltagandet i samverkan. De aktuella forskarna hade däremot samtliga, redan när de gick in i samverkan, en ganska god bild av hur skolans vardag såg ut. De menade själva, att just denna förståelse hade haft stor betydelse och de såg den som en viktig förutsättning för den samverkan, som kommit till stånd.

Som framgått ovan, verkar just kunskap om och förståelse för de villkor inom vars ramar samverkan sker, vara en viktig förutsättning för en konfliktfri samverkan.

De förutsättningar som forskare och pedagoger lyft fram ovan överensstämmer också väl med resultaten av den tidigare forskning, som redovisades i kapitel 2, exempelvis de resultat och slutsatser Carlgren & Hörnqvist (1999) kom fram till. En av de förutsättningar som Carlgren & Hörnqvist särskilt lyfter fram är tiden. Avslutningsvis redovisas såväl några egna som andra forskares tankar om just tiden och pedagogers förhållande till tid.

Några reflektioner kring tid och pedagogers upplevelse av tid

Liksom framkommit i tidigare studier, (Hultman & Hörberg, 1994; Carlgren & Hörnqvist, 1999; Lundgren 2000) så upplevs ofta tiden eller snarare bristen på tid som ett problem, när pedagoger deltar i utvecklingsarbete. Att brist på tid och resurser är de största konkreta hindren för samverkan, menar också både forskare och pedagoger i de fyra fallstudierna. Idag finns inga ”lösa” pengar eller ”fri” tid för gemensamt utvecklingsarbete i kombination med forskning vare sig i kommunerna eller inom högskolan. Under intervjuerna har flera lärare och forskare med saknad i rösten bland annat nämnt de så kallade LUVA-pengarna⁵⁷ som

⁵⁷ LUVA står för lokalt utvecklingsarbete. Riktlinjerna för det lokala utvecklingsarbetet framgår bland annat av prop. 1980/81:97 om skolforskning och personalutveckling. Pengarna för lokalt utvecklingsarbete var knutna till varje enskild skola och disponerades av rektor.

fanns under 1980-talet och som var avsedda just för att skapa förutsättningar för lokalt utvecklingsarbete.

Hargreaves (1998, ss 107-129) diskuterar med utgångspunkt från Hall (1984) och Werner (1988) lärares tidsuppfattning och konstaterar, att tid är såväl relativ som subjektiv. Hargreaves pekar på tiden som en central dimension i lärares arbete. Han går så långt, att han menar att tiden är den grundläggande dimension, som strukturerar lärarens yrkesutövning och genom vilken den enskilde läraren uppfattar och tolkar sitt eget, kollegornas och överordnades arbete. Hargreaves diskuterar tiden med utgångspunkt från en uppdelning i teknisk–rationell tid, mikropolitisk tid, fenomenologisk tid och sociopolitisk tid, varav endast de två förstnämnda berörs nedan.

Utifrån ett tekniskt–rationellt sätt att se på tid, är tiden en objektiv variabel, som kan ökas, minskas, styras och organiseras. Med mikropolitisk tid avser Hargreaves (a.a.), hur tidsfördelningen avspeglar rådande makt- och statusförhållanden i en skola. Det kan exempelvis, enligt Hargreaves, handla om hur tiden fördelas mellan ämnen och hur stor del av arbetstiden som en pedagog själv kan styra över.

I utvecklingsarbete skulle den mikropolitiska tiden exempelvis kunna handla om hur stor del av arbetstiden, som formellt avsätts för en viss utvecklingsinsats, liksom från vilken nivå i skolans eller kommunens organisation, som tiden tilldelas. Tidstilldelningen kan då samtidigt kunna ses som ett mått på vilken vikt, men också vilken legitimitet, ett utvecklingsarbete med eller utan forskares medverkan upplevs ha i organisationen. Sannolikt har den officiella tilldelningen av tid för ett visst projekt betydelse, även för hur berörda forskare och högskolor kan komma att uppfatta kommunens eller skolans ambitioner ifråga om samverkan.

En annan fråga man kan ställa sig är också, om pedagogerna kanske ännu inte riktigt accepterat, att deltagande i utvecklingsarbete numera är en del av det nationella uppdraget till skolan och dess anställda. Ser lärare och kanske även skolledare utvecklingsarbetet som något utöver det vanliga arbetet, det vill säga som något som inte ingår i det grundläggande uppdraget, blir hänvisningen till tidsbrist för just detta mer förklarlig. Uppdraget att utveckla skolan är dock trots allt, som framgått tidigare, inskrivet i läroplanen.

Är skolledning, centrala tjänstemän och politiker tydliga i sin prioritering av utvecklingsarbetet, som en viktig del av pedagogernas uppdrag, är det sannolikt, att upplevelsen av tidsbrist just för denna uppgift kan bli förhållandevis mindre, än om utvecklingsarbetet upplevs som lågt prioriterat från överordnade nivåer i organisationen.

Det kan sannolikt också ibland upplevas som frustrerande både av politiker, tjänstemän och berörda pedagoger, att det ofta tar så lång tid, innan resultaten av utvecklingsarbetet visar sig i praktiken. Ett hållfast och robust utvecklingsarbete kräver ju både långsiktighet och tålamod, som

många av deltagarna i de olika fallstudierna påpekat. Det förefaller dock vara viktigt, att inte bara deltagarna själva är medvetna om detta, utan att denna medvetenhet även finns hos kollegor, ledning och andra berörda.

En annan mer konkret och praktisk aspekt på tidsproblemet är att det också tycks vara svårt för forskare och pedagoger att träffas med kort varsel. Mötena verkar i allmänhet behöva planeras in månader i förväg, om deltagarna skall lyckas hitta några gemensamma tider. Framför allt skolledarnas almanackor verkar vara lika hårt in-tecknade som forskarnas. Även lärarna har svårt att komma loss, särskilt i de fall de känt, att kollegorna tvingas ta en ökad arbetsbörda, om de själva går ifrån. Även de geografiska avstånden mellan skola och högskola utgör ibland ett hinder. Det handlar då såväl om tid, som om kostnader för själva resandet.

Det som här möjligen skulle kunna underlätta samverkan, vore ett ökat utnyttjande av de möjligheter, som exempelvis Internet och webbkameror erbjuder. Detta då sett som ett komplement till personliga möten. Endast när det gäller kurserna i aktionslärande och det forskande partnerskapet verkar denna typ av kompletterande mötesmöjligheter via nätet ha utnyttjats. I kurserna i aktionslärande utnyttjades ju exempelvis videokonferenser, som en del i utbildningen. Även interna webbaserade nät tillskapades för kommunikation både mellan deltagarna och mellan deltagarna och forskarna. I övriga fall av samverkan verkar, av deltagarnas svar att döma, som om endast e-post utnyttjats som komplement till de personliga mötena.

Den moderna teknikens möjligheter verkar ännu inte helt ha anammats av vare sig forskare eller pedagoger av dessa fyra fallstudier att döma. Här kommer dock sannolikt de närmaste åren en snabb utveckling att komma till stånd, som idag kanske är svår att ens föreställa sig, med tanke på den snabba teknikutveckling som sker. Eftersom viss delar av näringslivet idag verkar ligga före skolan, när det gäller att utnyttja teknikens nya möjligheter, kan utvecklingen framför allt i de stora teknikintensiva företagen sannolikt ge en bild av framtida möjligheter på detta område även för skolans och högskolans del.

I nästa kapitel diskuteras resultaten av fallstudierna med utgångspunkt från de övriga i slutet av kapitel 1 ställda forskningsfrågorna. Här ställs också resultaten i relation till de i kapitel 3 redovisade teoretiska utgångspunkterna. En jämförelse görs även med den tidigare forskning, som presenterades i kapitel två. Här diskuteras avslutningsvis också lite mer generella frågor av relevans för samverkan mellan forskare och pedagoger.

Kapitel 10. Diskussion och slutsatser

Inledning

I detta avslutande kapitel förs en mer fördjupad diskussion av framför allt några av för de olika formerna av samverkan gemensamma karaktäristika. Det handlar framför allt om sådana gemensamma karaktäristika, som verkar ha en mer avgörande betydelse för pedagogernas utveckling av kompetens av relevans för skolans utveckling. Några sådana karaktäristika är den handledarroll forskarna tagit på sig och den med denna sammanhängande träning av uppmärksamhet, kommunikativ förmåga och meta-kognitivt tänkande, det vill säga av pedagogernas handlingskompetens, som forskarna tycks ha bidragit med.

Även om de verktyg, som forskarna använde sig av vid denna träning, har varierat i de olika fallstudierna, så har reflektion, dialog eller samtal och skriftlig dokumentation i någon form använts i samtliga fallstudier.

I kapitlet diskuteras också några skillnader mellan de olika formerna av samverkan, när det gäller vilken slags kompetens de deltagande pedagogerna haft möjligheter att utveckla. Här diskuteras också i vilken utsträckning ett kollektivt lärande verkar ha kommit till stånd och vad det i så fall handlat om för slags lärande.

I kapitlet görs också ett försök att sammanfatta den roll och betydelse de pedagoger, som här kallats skvadrar eller brobyggare, kan ha i ett utvecklingsarbete och den speciella betydelse samverkan med forskare verkar kunna ha för just denna grupp pedagoger.

Här ifrågasätts också om det alltid verkligen handlar om två olika kunskapsfält, när forskare samverkar med pedagoger. Att forskarnas teoretiska kunskap skall berika pedagogers erfarenhetskunskap eller praktiska kunskap, framförs ju inte sällan som ett argument i den officiella retoriken för mötet mellan skola och forskare. En ytterligare aspekt på lärandet som tas upp till diskussion i kapitlet är den trippelspiral av lär- och utvecklingsprocesser, som pedagoger kan komma att bli delaktiga i som ett resultat av samverkan med forskare.

Avslutningsvis har jag valt att göra några mer personliga reflektioner både kring pedagogers nyttotänkande kring forskning och kring tänkbar framtida utveckling, när det gäller pedagogers samverkan med forskare, innan vi avslutningsvis återknyter bekantskapen med Ester Hermansson.

För att underlätta den fortsatta läsningen vill jag dock först repetera avhandlingens syfte och de tre forskningsfrågorna, innan jag går vidare.

Avhandlingens övergripande syfte, som presenterades i slutet av första kapitlet, är att belysa och öka förståelsen för hur forskare, i olika former av samverkan med pedagoger, kan bidra till att stödja pedagogernas utveckling av kompetens av relevans för skolans utveckling. Detta syfte gav i sin tur upphov till följande tre frågeställningar

1. Finns några gemensamma karaktäristiska drag i de olika samverkansformerna mellan forskare och pedagoger av betydelse för pedagogernas kompetens att bedriva skolutveckling? I så fall vilka?
2. Finns några specifika karaktäristiska drag i de olika samverkansformerna mellan forskare och pedagoger av betydelse för pedagogernas kompetens att bedriva skolutveckling? I så fall vilka?
3. Vad utmärker den kompetens av betydelse för skolutveckling som kan urskiljas i de olika samverkansformerna och vad gynnar och hindrar dess utveckling?

Vad gäller den sista frågan så diskuterades denna delvis redan i slutet av föregående kapitel, framför allt utifrån perspektivet vilka förutsättningar som bör vara uppfyllda för att underlätta att ett lärande kan komma till stånd.

I föregående kapitel gjordes inledningsvis också en jämförelse mellan de fyra formerna för samverkan utifrån de yttre förutsättningarna för samverkan: vem som varit initiativtagare, hur finansieringen gått till och samverkans tidsmässiga omfattning. Dessa jämförelser avsåg att ge en överblick över och förståelse för skillnader och likheter mellan de yttre ramarna, inom vilka samverkan ägt rum.

Därefter gjordes jämförelser mellan de fyra fallen utifrån, hur valet av forskningsområde/problem gått till och hur själva samverkan konkret utformats. Dessa jämförelser utgjorde i sin tur en bakgrund, för att kunna förstå likheter och skillnader i forskarnas och pedagogernas roller i de olika fallstudierna, liksom ifråga om de resultat samverkan resulterat i. Många både gemensamma och specifika karaktäristika berördes alltså redan i föregående kapitel.

Några gemensamma karaktäristika

Inledning

Likheterna mellan de olika formerna av samverkan är påfallande, trots olikheter inte bara ifråga om yttre ramar, utan även ifråga om samverkans praktiska utformning och innehåll. Det finns för det första, som framgått av redovisningen, stora likheter ifråga om vilka kompetenser pedagogerna fått tillfälle att utveckla och träna inom ramen för samverkan. Det har, mer eller mindre medvetet från forskarnas sida, både handlat om att träna den kommunikativa förmågan i form av reflektioner och samtal och att lyfta reflektioner och analyser till en högre abstraktionsnivå, än vad det dagliga arbetet i skola och förskola kanske vanligen kräver.

Kanske kan en förklaring till detta vara, att i stort sett samtliga forskare själva hade arbetat i skolan och att flera av dem själva hade en lärarutbildning i botten. De är kanske genom denna egna erfarenhet mer medvetna om, vilken typ av kompetens av relevans för deltagande i utvecklingsarbete, som lärarutbildningen och det vardagliga arbetet i skolan sannolikt ger otillräckliga möjligheter att utveckla och träna. Alla forskare verkar också själva ha varit intresserade av de problem och dilemman, som pedagogerna upplevde som relevanta och viktiga att fördjupa sig i. De visade genom sitt intresse, att pedagogernas frågor var viktiga. Denna bekräftelse från forskarnas sida verkar i sin tur ha haft positiva effekter på pedagogernas självförtroende och fortsatta intresse för att delta i utvecklingsarbete.

En gemensam faktor i samliga fallstudier har, som framgick av föregående kapitel, också varit, att det funnits ett mer eller mindre klart uttalat stöd från den överordnade ledningens sida. Detta är ju också något som deltagarna själva tagit upp som en viktig förutsättning för en framgångsrik samverkan. Betydelsen av ledningens stöd poängterades ju också av forskarna i flera av de studier, som redovisades i kapitel 2 och har som tidigare redovisats stöd även i annan internationell forskning (se exempelvis Fullan, 1999; Hameyer, 2003).

I samtliga former av samverkan, med undantag av några av forskningscirkelarna, fick också deltagarna under forskarnas ledning öva sin kompetens att formulera relevanta frågor och träning i att på ett vetenskapligt systematiskt sätt bearbeta och analysera insamlade data.

När det gällde problemformuleringsfasen ansåg både forskarna själva och många av pedagogerna, att forskarna haft en viktig roll, när det gällt att öka förståelsen för hur betydelsefull just själva formuleringen av problemet är och att det var viktigt att lägga tid på denna fas i utvecklingsarbetet. En slutsats blir här, att forskares kompetens tycks ha stor relevans just i själva problemformuleringsfasen och att de bidragit till att både vidga

och fördjupa pedagogernas förståelse för och kunskap ifråga om hante-
randet av denna fas i utvecklingsarbetet.

Något som också kännetecknat samverkan i samtliga fallstudier är den
positiva upplevelse deltagarna gett uttryck för. Det gäller både forskare
och pedagoger. Konflikter tycks ha varit sällsynta och när de uppstått,
verkar de snabbt ha lösts. Av deltagarnas uttalanden att döma tycks sam-
verkan bidragit till att även vardagsarbetet upplevts som roligare och mer
stimulerande än tidigare.

Den energi Furu (2006) talar om bland sina deltagare i en kurs i
aktionslärande, tycks här gälla samtliga former av samverkan. Underlaget
från forskningscirklarna är dock här visserligen ganska begränsat men de
få uttalanden som finns pekar på samma positiva effekter. Att delta i
utvecklingsarbete tillsammans med andra verkar alltså inte bara kräva
energi. Det tycks också i hög grad bidra till att ge ny energi. Det är dock
inte bara forskarnas förtjänst, utan verkar i hög grad även bero på mötet
med övriga deltagare. Att det finns positiv energi i en organisation, kopplat
till positiva erfarenheter av utvecklingsarbete i samverkan med andra, kan i
sin tur antas ha en positiv effekt, när det gäller att få till stånd fortsatt
utvecklingsarbete

Forskarens roll som handledare

I samtliga fallstudier har, som framgick av kapitel 9, forskaren intagit eller
av deltagarna tilldelats någon form av handledarroll. Handledningen har
både skett enskilt och i större eller mindre grupper.Handledning och
kompetensutveckling är begrepp, som har nära koppling till varandra.
Samtidigt är inget av begreppen entydigt. Kompetensbegreppets innebörd i
avhandlingen diskuterades i kapitel 3.

Handledning är, som även framgått av kapitel 2, ett vittomfattande
begrepp (se exempelvis Emsheimer, 1995; Krogsmark & Åberg, 2007;
Larsson & Lindén, 2005; Lauvås & Handahl, 2001).

Att lära genom handledning kräver en aktiv mental process från den
handleddes sida och också ofta ett konkret handlande av något slag. Även
den som handleder genomgår ofta själv en lärprocess, vilket några av
forskarna också vittnat om. Vilket lärande, som handledningsprocessen
kan skapa betingelser för, beror bland annat på forskarens egen kompetens
och syfte med handledningen, men också på den kompetens av relevans för
handledningens syfte, som pedagogerna redan besitter.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002, s. 54) beskriver handled-
ningens övergripande syfte som: ”att bidra till yrkesmässig växt och
utveckling som visar sig i konkreta förändringar i den pedagogiska verk-
samheten och som i förlängningen kommer eleverna tillgodo”. Deras
beskrivning av handledning stämmer väl med den typ av handledning, som
förekommit i samtliga fallstudier.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005b) har också pekat på, att handledning enbart kan ha som syfte, att ge en förståelse för hur saker förhåller sig till varandra och kan då, men behöver inte, leda till att en förändring sker i praktiken. Här är själva målet för handledningen att uppnå en ökad förståelse av praktiken. Handledningen kan också, enligt de båda, fokusera själva sättet att handla i den egna praktiken och det är detta handlande som prövas och omprövas under handledning. Målet är då att förändra i praktiken utifrån observerade behov. I avhandlingen förekommer båda typerna av handledning från forskarnas sida.

Persson (1999, s. 9) skiljer på tre olika typer av handledare. Den första är handledaren som *medundersökare*, det vill säga i princip den roll som forskaren tog på sig i den sista fallstudien, det forskande partnerskapet. Här söker handledda och handledare tillsammans efter ny kunskap. Den andra typen är handledaren som *diskussionspartner*, en partner som ställer frågor och stimulerar till reflektion. I denna roll fungerar handledaren både som stöd och bollplank för de handledda. Det är framför allt denna roll som forskarna tycks ha intagit i samtliga fallstudier.

Något exempel på Perssons tredje typ av handledare, *terapeuten*, har däremot inte förekommit uttalat i någon av fallstudierna. Några av pedagogerna talar visserligen om, att de också upplevt en personlig utveckling under samverkans gång. Detta skulle möjligen kunna vara ett tecken på, att handledaren även haft någon form av terapeutisk funktion. Även den ökade tilltron till den egna kompetensen som flera pedagoger säger sig ha fått, det vill säga ett ökat självförtroende i yrkesrollen, kan ju också möjligen tolkas som ett uttryck för att forskaren kan ha haft något av en terapeutisk funktion också i detta avseende.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002, s. 37 och 2005a, s. 39) gör istället en indelning i fyra olika, vad de kallar ”handledningsideal”:

1. Handledaren som *lyssnare och bekräftare*, som lyssnar, tolkar, klargör och visar på kvaliteter i lärarnas arbete,
2. handledaren som *analytiker och teoretiker* vilken har till uppgift att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap,
3. handledaren som *medforskare*, den som hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap så att de skall kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter samt
4. handledaren som *didaktiker*, som visar på vilka vägar lärarna kan gå, ger beskrivningar av lärarnas egna analyser av sitt arbete samt är följsam och införlivar nya idéer i deras verksamhet och tänkande.

Snarare än att tala om olika handledningsideal, tycker jag, att det är mer relevant, att se de fyra beskrivningarna som olika sidor av handledarrollen. I de olika fallstudierna verkar forskarna, mer eller mindre medvetet, bytt mellan de olika sätten eller ”idealen” att agera, utifrån var i den egna utvecklingsprocessen, som pedagogerna och deras utvecklingsarbete befunnit sig. Läger man ihop Perssons och Lendahls Rosendahls och

Rönnermans olika uppdelningar, som ju är delvis överlappande, får man en ganska heltäckande bild av innehållet i forskarnas handledarroll, som den verkar ha gestaltat sig i flertalet fallstudier. Till denna beskrivning av rollen som handledare kan man sedan även lägga handledning, när det gäller själva den skriftliga dokumentationsprocessen.

Forskarens handledarroll verkar vara mycket uppskattad av pedagogerna. Dessa har ibland även uttryckt en önskan om vägledning och handledning i den egna vardagen från forskarnas sida. Det har handlat om, att en forskare skulle följa dem i deras vardagsarbete och sedan ge personlig återkoppling med förslag, hur praktiken skulle kunna förbättras. Pedagoger verkar ibland ha svårt både att se och att lita på den egna kompetensen.

Det kan ju också lätt uppstå känsliga situationer, om kollegor som arbetar tillsammans, skall gå in och ge personlig återkoppling på varandras sätt att exempelvis arbeta med barn och elever. I synnerhet om de berörda inte är tränade på att ge och ta sådan återkoppling. Det kanske då upplevs som mindre laddat med en utomstående person. Åtminstone många av de pedagoger jag intervjuat verkade ha stor tilltro till, att forskaren de samverkat med skulle kunna ge just denna typ av feedback i det dagliga arbetet.

Det som framgått av studierna, är också att pedagoger, om de själva får välja, helst verkar vilja möta en forskare, som kan just deras verksamhet. Detta kan sannolikt delvis förklaras just utifrån denna önskan, att kunna få forskarens återkoppling på den egna praktiken, ifråga om vad som fungerar bra och vad som skulle kunna förbättras. Det är möjligt att man egentligen vill ha forskaren i en liknande roll, som lärarutbildare och metodiklektorer tidigare haft. Många pedagoger tycks ju ha upplevt den handledning de fått under sin utbildning till lärare mycket positivt.

Kanske handlar det om en upplevelse av att det är svårt att fortsätta utvecklas på egen hand i lärarbetet och att man behöver någon att spegla sig i för att få riktning för och kraft till en förändring av invanda mönster. Så dyker forskare under 1990-talet upp alltmer i den offentliga retoriken, om hur skolan skall utvecklas och då tycks de bli dessa, som ses som möjliga axlare av denna roll. Möjligen frestar också den rollen de forskare, som själva har en bakgrund som pedagoger, vilket ju nästan samtliga forskare som intervjuats i de olika fallstudierna visade sig ha.

Man kan dock fundera över om det är en roll, som forskare kan och bör ta på sig inom ramen för sin forskarroll. Om en forskare väljer att ta på sig en handledarroll, behöver bland annat av etiska skäl klargöras, hur rollen förhåller sig till en forskning, som sedan använder sig av data från handledningen ifråga. Med detta menar jag dock inte, att forskare och pedagoger inte skulle kunna samverka och att forskare vid denna samverkan skulle kunna inta en handledarroll, utan enbart att såväl rollerna, som rätten att utnyttja vad som kommer fram både under själva samverkans-

processen och som resultat av denna behöver vara klargjort, när en samverkan inleds.

Att det finns ett uttalat behov av och önskemål om personlig återkoppling i den egna vardagsmiljön hos lärare är däremot klart. Frågan kvarstår hur behovet skall kunna tillgodoses, om inte forskare gör det.

Men hur har då de aktuella forskarna arbetat för att både ta tillvara pedagogernas egna erfarenheter och kunskaper och samtidigt hjälpa till att fördjupa deras kompetens att driva utvecklingsarbete?

Reflektion och dialog som verktyg för utveckling

Något som samtliga forskare i de fyra fallstudierna använt sig av har varit att arrangera olika typer av arenor för reflektion och samtal inom ramen för samverkan. Hur dessa utrymmen såg ut ifråga om tid och rum varierade dock mellan de olika formerna, liksom i hur hög grad forskaren personligen deltog i reflektion och dialog.

Att då och då få lämna skolans vardag för att tillsammans med forskare och kollegor genom gemensam reflektion och dialog få en distans till och samtidigt möjlighet att få även andras perspektiv på den egna verksamheten liksom på de egna tankarna, idéerna och förhållningssätten, är något pedagogerna tycks ha skattat högt i samtliga fallstudier.

Att det måste finnas utrymme och tid för dialog och reflektion, för att en utvecklingsprocess skall kunna komma igång, verkar idag de flesta forskare, politiker, chefer och anställda vara överens om. Ändå verkar det vara svårt på många arbetsplatser, att på ett naturligt sätt bygga in ett sådant utrymme i det vardagliga arbetet. Det verkar i hög grad gälla för skolan som arbetsplats.

Det kan, när det gäller skolan, kanske också handla om en ovana hos pedagoger, att utnyttja den undervisningsfria tiden för att tillsammans skapa sådana utrymmen för dialog och reflektion. Det kan också möjligen spegla, hur pedagoger prioriterar utveckling i förhållande till den löpande verksamheten. Skolan har ju ofta beskyllts för att ha en ”görakultur” i högre grad än en ”reflekterande kultur” (Scherp 2003b). Pedagogers ofta splittrade arbetsdagar med många olika, och tidsmässigt ofta korta arbetsuppgifter och möten med många olika människor varje dag gynnar ju heller inte utvecklingen av en mer reflekterande kultur.

Samtidigt kan reflektion, som framgick av kapitel 3, ske på många olika nivåer. Alexandersson (1994) talar om fyra reflektionsnivåer. Det forskarna har gjort i de olika fallstudierna tycks vara, att medvetet försöka lyfta pedagogernas reflektionsnivå från ett mer vardagligt sätt att tänka på de två lägre nivåerna till de två högsta nivåerna Den tredje nivån nås, enligt Alexandersson, när reflektionen börjar ske mer systematiskt och sammanhängande kring såväl egna som andras erfarenheter. På denna nivå försöker deltagarna utveckla en teoretisk förståelse för och en kritisk

insikt, när det gäller både det egna och andras tänkande och handlande. Egna och andras underliggande antaganden och värderingar lyfts upp till ytan och granskas. Den egna professionella kunskapen problematiseras och ifrågasätts. Åtminstone denna nivå verkar reflektionen hos många av deltagarna i samverkan ligga på, av deras sätt att reflektera under intervjuerna att döma.

Många kanske också redan befann sig på denna nivå och kanske till och med på den fjärde och högsta nivån, när samverkan påbörjades. De som engagerat sig i samverkan är ju företrädesvis pedagoger med lång erfarenhet och flera av dem har fortsatt att hålla en mer eller mindre kontinuerlig kontakt med högskolan under sitt yrkesverksamma liv. Inom högskolan ger ju kanske framför allt deltagande i seminarier denna typ av träning ifråga om sättet att tänka. Flera av de intervjuade pedagogerna hade under de senaste åren fått just den typen av träning, genom de utbildningar de deltagit i. För flera av pedagogerna pågick samverkan med forskarna parallellt med andra studier på högskolan. Det är därför svårt att veta, vad som påverkat vad. Troligen handlar det här om synergieffekter.

Den fjärde och högsta nivån handlar, enligt Alexanderssons nivåindelning, om att även ha förmåga att reflektera över det egna medvetandet. Att både kunna uppmärksamma vad man reflekterar över och hur man reflekterar, karaktäriserar reflektion på denna nivå. Den fördjupade reflektionen kan medföra att nya idéer, ny förståelse, ny kunskap och nya handlingsmönster skapas.

Jag har ju i avhandlingen inte studerat vilka reflektionsnivåer olika deltagare befunnit sig på, men det var tydligt av olika intervjuuttalanden att döma, att åtminstone vissa av deltagarna hade förmåga att reflektera över sitt eget sätt att reflektera. De vittnade ju också vid intervjuerna, om att de nu både tänkte och handlade på ett annat sätt än tidigare. De upplevde också själva, att det var just forskarna och deras frågor och ifrågasättanden under samverkan, som hjälpt dem att komma framåt i denna process mot ett mer reflekterat tänkande.

Samtliga forskare jag intervjuat såg också som en av sina viktigaste uppgifter just att utmana praktikernas förgivettaganden och visa på alternativa sätt att se på och handla i olika situationer. Både att bli utmanad i sitt tänkande och att bli medveten om att det finns alternativa sätt att tänka och handla verkar vara några viktiga förutsättningar, för att en individ och/eller grupp skall kunna utveckla någon form av metakognitivt tänkande, det vill säga, som jag ser det, nå de två högsta reflektionsnivåerna i Alexanderssons nivåindelning. Samtidigt verkar utmaningar av detta slag kräva att det i grunden finns en tillit till varandra och en trygghet i gruppen.

De pedagoger som säger sig ha förändrat sitt sätt att tänka om sig själva och sitt arbete, säger, som framgått ovan, att detta varit en flerårig process och att förändringen blivit tydlig för dem själva, först när de nu såg

tillbaka. Att utveckla sin förmåga att reflektera på en metanivå, verkar alltså vara en process som tar tid. Det tycks heller inte ha handlat om några medvetna plötsliga transformationer i sättet att tänka och resonera, om man skall utgå från dessa ganska få individers uttalanden. I en större grupp och om man medvetet sökte just efter detta, skulle kanske även sådana mer påtagliga transformationer kunna upptäckas.

En fråga man kan ställa sig är, om och i så fall under vilka förutsättningar de högre reflektionsnivåerna kan bibehållas av en individ och även generera ett handlande i paritet med de reflektioner som görs, om man som pedagog befinner sig i en omgivande kultur, där kollegornas reflektion fortfarande befinner sig på de både lägre nivåerna. Handlar det om en under alla förhållanden bestående förändring av sättet att reflektera hos individen, eller försvinner denna högre kompetens så småningom i en ogynnsam omgivning? Hur många i en grupp måste ha förflyttat sig till nivåerna tre och fyra, för att de gemensamt skall kunna påverka hela gruppens, i skolan exempelvis arbetslagets, sätt att tänka och resonera kring problem och andra typer av utmaningar?

Finns det skillnader, när det gäller effekterna på hela gruppens tänkande och handlande beroende på vilken eller vilka individer det är i gruppen som förändrat sitt tänkande? Vilken betydelse har exempelvis individens status i gruppen? Om det är så, att det finns sådana skillnader, är det ju i hög grad väsentligt, vilka individer som kommer att ges möjligheter att delta, som i detta fall i samverkan med forskare, om tanken bakom samverkan är att den skall leda till en reell utveckling av verksamheten.

Resultaten väcker många frågor, som framtida fördjupade studier skulle behöva ge svar på. Det är frågor av denna typ, som skulle behöva belysas och försöka besvaras, för att få en mer fullständig bild av hur reflektion, dialog och samverkan med forskare fungerar som instrument för att utveckla individer, grupper och organisationer.

En kompetens, som forskarna i de olika fallstudierna bland annat med hjälp av dialog och reflektion förefaller ha bidragit till att utveckla, är deltagarnas uppmärksamhet. Att öka denna utgör samtidigt ett första steg på vägen till en ökad förståelse, som i sin tur är en förutsättning för ett mer reflekterat och långsiktigt handlande. Uppmärksamhet, reflektion, dialog och förståelse skulle med andra ord också kunna ses som delar i ett lärande, som till formen liknar den hermeneutiska spiralen. Jag återkommer till detta sätt att betrakta lärprocesser i ett senare avsnitt.

Uppmärksamhet och förståelse som grund för utveckling

En förutsättning för att reflektion och dialog skall kunna innebära ett lärande och leda till en utveckling i någon form, är att det finns något att reflektera över som kan sätta igång en sådan utvecklingsprocess. Det är här uppmärksamheten utgör en viktig faktor. (Mason, 2004; Molander, 2000;

Sandberg och Targama, 1998) Det handlar enligt dessa forskare bland annat om att kunna vidga, lyfta och fördjupa perspektiven, att kunna se likheter och skillnader och att uppmärksamma även de små detaljerna i det stora sammanhanget. Det handlar om att utveckla förmågan att skifta mellan närhet och distans, liksom mellan del och helhet, för att på så sätt bland annat uppnå en fördjupad förståelse både av sig själv i aktörsrollen och av andras agerande, liksom av konsekvenserna av olika sätt att handla.

Det handlar också, som jag ser det, att vid verksamhetsutveckling träna upp förmågan att samtidigt kunna uppmärksamma såväl individnivå, som grupp- och organisationsnivå.

Ett av forskarnas kanske viktigaste bidrag i samtliga studier tycks ha varit, att de genom sina frågor och ifrågasättanden fått pedagogerna att uppmärksamma bland annat sådant, som de antingen bara tagit för givet, eller sådant som de inte tidigare uppmärksammat som relevant i sammanhanget. Det verkar bland annat ha handlat om, att forskarna via att fästa deltagarnas uppmärksamhet på exempelvis strukturella faktorer utanför den egna skolans ramar, hjälpt till att lyfta reflektion och dialog till högre abstraktionsnivåer. Molander (2000) pekar just på vikten av en sådan vidare förståelse av verksamheten och det sammanhang den ingår i.

Övriga deltagares frågor och synpunkter tycks också ha varit viktiga, när det gäller att öka förmågan till uppmärksamhet, liksom de studiebesök och intervjuer med pedagoger på andra skolor, som ibland utgjort en del i samverkan. Att exempelvis se och höra att andra utför samma arbetsuppgifter på ett helt annat sätt eller betonar andra faktorer i det pedagogiska arbetet, än vad man själv gör, tycks hos flera pedagoger ha bidragit till just den aha-upplevelse, som ofta är ett tecken på att uppmärksamheten kan ha vidgats, som grund för en ny och kanske mer fördjupad förståelse. Att på dessa sätt få en personlig erfarenhet och upplevelse av, att det finns olika sätt att betrakta och förstå samma situation, ökar sannolikt individens framtida uppmärksamhet på exempelvis skillnader och likheter.

Det är svårt, att så här i efterhand exakt ta reda på vad som varit just forskarnas specifika bidrag till den skärpta uppmärksamheten, men om inte samverkansprocessen kommit till stånd med dess tillfällen till reflektion, dialog och praktiskt prövande, så hade incitamenten till en skärpt och förändrad uppmärksamhet sannolikt varit betydligt färre. Att pedagogerna upplevt just forskarnas frågor som viktiga för den egna utvecklingsprocessen, vittnar flera av dem om. Även när det gäller utveckling av förmågan till uppmärksamhet, tycks det dock, som framgått ovan, handla om synergieffekter inom samverkans ram.

Jag finner det dock sannolikt, utifrån vad som framkommit vid de fyra fallstudierna, att både möten med forskares perspektiv, liksom reflektion och dialog tillsammans med kollegor, under goda förhållanden kan bidra just till att förmågan att uppmärksamma tränas upp. Detta får också stöd av resultaten av Masons forskning (Mason 2004).

I avhandlingen studeras endast samverkan mellan forskare inriktade på skolans område och pedagoger. Ett sätt att i ännu högre grad utmana pedagogernas perspektiv och träna uppmärksamheten, skulle kanske kunna vara en samverkan med forskare, som normalt inte har just skolan som sitt forskningsområde. I synnerhet som Sverige är ett i forskningssammanhang litet land med relativt få forskare med inriktning mot skolområdet och därmed också ett begränsat antal perspektiv på, hur utvecklingen av skolan kan stödjas med forskningens hjälp, så skulle kanske forskare från helt andra områden kunna bidra med för skolan och pedagoger nya perspektiv på verksamheten och öppna för helt nya utvecklingsvägar.

För att kunna förmedla det som uppmärksammas till andra och för att tillsammans med andra kunna reflektera över och samtala om det som uppmärksammas, krävs också tillgång till ord för vad man sett och till ett språk som gör det möjligt att skapa en gemensam förståelse och vid behov också ett gemensamt handlande.

Kommunikativ handlingskompetens

Som framgick av fallbeskrivningarna, upplevde många av de intervjuade pedagogerna, att de med forskarnas hjälp har fått tillgång till ett språk och till begrepp, som gjorde det möjligt att på ett bättre sätt sätta ord på den egna verksamheten. Detta hade i sin tur inneburit, att de nu upplevde, att de bland annat kunde förklara, varför de gjorde på ett visst sätt i en viss situation. Något de ansåg sig ha nytta av inte bara i utvecklingssammanhang, utan även exempelvis i vardagens samtal med föräldrar och kollegor. De verkar med andra ord uppleva att de har utvecklat ett rikare och mer nyanserat yrkesspråk eller det som Colnerud & Granström (2007) kallar metaspråk. De verkar därmed ha ökat sin kommunikativa kompetens.

Kommunikativ kompetens, som den definieras av Hagström (2007), utgör en del av den totala handlingskompetens som är nödvändig för att kunna åstadkomma en utveckling. Kommunikativ kompetens innefattar i sig många olika sorters kompetenser och är en väsentlig kompetens, när det gäller såväl reflektion som dialog. Den kommunikativa kompetensen är också en förutsättning för att en kollektiv kompetens skall kunna utvecklas. Hagström lägger i sin definition av begreppet kommunikativ handlingskompetens även in individens sociala kompetens. I vad mån även denna utvecklats inom ramen för samverkan finns dock utifrån de frågor som ställts, inget underlag för att kunna besvara.

Det är genom språket, som våra handlingar ges mening både i relation till oss själva och till andra. Det är också med språkets hjälp, vi kan förändra såväl våra egna, som för en grupp eller organisation gemensamma mentala bilder, såväl av dagens verklighet, som av en framtid. Just att för andra i ord tvingas beskriva situationer, egna tankar inför dessa, liksom resultat som kommit fram och att svara på andras frågor omkring detta,

har, menar flera av pedagogerna, lett till att de sett klarare eller ibland även på ett nytt sätt på det de beskrivit. Att på arbetsplatsträffar, seminarier och konferenser under processens gång, med eller utan forskares medverkan, få berätta och svara på frågor om själva samverkan och/eller det utvecklingsarbete som bedrivits, upplevs genomgående av deltagarna ha bidragit till en ökning av det, som här betecknas kommunikativ kompetens. Flera pedagoger vittnar även om att det bidragit till, att de kunnat ställa sig utanför och betrakta process och resultat utifrån.

Själva kommunikationen med andra tycks alltså kunna bidra även till utveckling av en typ av metakognitiv kompetens. Om en individ eller en grups reflektion skall lyfta sig till de nivåer, som Alexandersson benämner tre och fyra, förutsätter detta i sig sannolikt både den kommunikativa och kognitiva kompetensen befinner sig på en metanivå, för att åter anknyta till Hagströms syn på begreppet handlingskompetens.

Dokumentation och lärares förhållande till det skrivna ordet

Språket, som är reflektionens och dialogens viktigaste redskap, handlar dock inte bara om det talade språket, utan i lika hög grad om det i skrift uttryckta språket. Vikten av skriftlig dokumentation betonas, som tidigare framgått, av både forskare och pedagoger i samtliga fallstudier. En hög kommunikativ kompetens förutsätter tillgång till både det talade och det skrivna språket.

Har då forskarna i de olika fallstudierna kunnat utgöra något stöd, när det gäller att utveckla även denna del av den kommunikativa kompetensen? Ja det menade många av pedagogerna, som tyckte att forskarna hjälpt dem både att förstå vikten av och att utveckla den konkreta förmågan att dokumentera.

Forskarnas krav på pedagogerna, när det gällde att skriftligt dokumentera, handlade exempelvis om att skriva dagbok/loggbok eller reflektionsprotokoll och att dokumentera det egna utvecklingsarbetet. Även om kraven på att skriftligt dokumentera såväl egna reflektioner som eget arbete inledningsvis ofta upplevdes som både höga och jobbiga av pedagogerna, sågs den vana att dokumentera som dessa krav resulterade i, av deltagarna i efterhand, som ett väsentligt bidrag både till den individuella och till den kollektiva kommunikativa kompetensens utveckling.

Om forskaren i en samverkan istället övertar rollen att vara den som dokumenterar, riskerar övriga deltagare att gå miste om, inte bara en träning i att dokumentera och därmed en möjlighet att höja sin kommunikativa kompetens, utan också om en möjlighet till fördjupad förståelse. Att tvingas strukturera sina tankar i skrift, tycks kunna vara en väg, att också höja det kognitiva tänkandet ytterligare en nivå, genom att det egna tänkandet på så sätt görs tillgängligt för andra och ger andra möjligheter att både ställa frågor och ifrågasätta det genom texten synliggjorda.

Att dokumentera är en konst i sig. Både i samband med forsknings-cirklarna och i samband med utbildningen i aktionslärande togs lärares ibland bristande förmåga att uttrycka sina tankar i skrift upp av forskarna. Detta är något, som även andra av de intervjuade forskarna påpekat och som inte bara gällde de pedagoger, som studien omfattat. Detta tillkortakommande sätts i kontrast till deras oftast stora förmåga, när det gäller att uttrycka samma tankar muntligt. Det har både handlat om, att forskarna upplevt, att lärarna haft svårt att formulera sina egna tankar i skrift, men också om att de haft svårt att, när de exempelvis skrivit reflektionsprotokoll eller rapporter, förhålla sig kritiska till det de läst, iakttagit eller hört.

En tänkbar förklaring till detta skulle kunna vara, att lärare i sin dagliga yrkesutövning sällan tvingas skriva särskilt mycket. Istället är det ju det talade språket, som är deras huvudsakliga verktyg. Om detta muntliga språk, som Colnerud och Granström (2007) menar, i allmänhet befinner sig på en relativt vardaglig nivå, kan det bli svårt både att fånga in och formulera de egna tankarna på en mer abstrakt nivå. Det dunkelt tänkta kan då bli det dunkelt skrivna för att travestera ett gammalt talesätt. Svårigheten att formulera de egna tankarna i skrift, skulle då istället kunna vara ett uttryck för en delvis outvecklad metakognitiv förmåga, mer än en brist när det gäller själva skrivförmågan.

Det finns ytterligare ett gemensamt kännetecken i de olika fallstudierna. Det handlar om att det i samtliga fallstudier funnits pedagoger med ett ovanligt stort utvecklingsintresse, parat med ett stort intresse för kunskap och forskning. De har bland annat skilt sig från sina kollegor och från andra pedagoger, jag träffat under de här åren, genom sitt sätt att resonera under intervjuerna. De har ibland själva till och med i sitt sätt att uttrycka sig låtit som den forskare, de samverkat med. De har på ett obehindrat sätt använt samma begrepp som forskaren. De har också vid diskussion lyft denna till en mer abstrakt nivå, än de övriga. Förekomsten av denna slags pedagoger är alltså också ett gemensamt karaktäristika i de olika fallstudierna. Jag har valt att kalla dessa personer för skvadrar.

Skvadern - en person med en fot i högskolans värld och en i praktiken

Skvadern är, som framgick av kapitel 6 om läraakademin, en korsning mellan hare och tjäder. Men här handlar det alltså om en annan slags "skvader". Det handlar om personer som står med en fot i högskolans värld och den andra i skolans praktiska vardag. De skulle därmed också lika väl kunna benämnas för broar eller kanske snarare brobyggare mellan skolans och högskolans världar.

I den första fallstudien skulle jag vilja räkna in de tre förskollärarna i projektet Q i förskolan i denna grupp pedagoger. Samtidigt som de själva ökade sin kompetens, fungerade de som handledare för sina kollegor på hemmaplan i deras utvecklingsarbeten på de olika förskolorna.

I fallet med läraakademien handlar det i första hand om akademiförestandaren och den lärarutbildare, som strax efter starten av lärarutbildningen fick en anställning på lärarutbildningen. Även doktoranden i läraakademien kan räknas till denna grupp, eftersom hon numera återgått till skolans värld, men ändå fortsätter att fullgöra vissa uppgifter i högskolevärlden.

I forskningscirkeln med utvecklingspedagoger kunde en kollega direkt peka ut vem av dem, som haft den roll jag beskrev. Den utpekade pedagogen kände också själv igen sig i beskrivningen av en skvader. Hon beskrev själv sin roll att det bland annat handlat om att driva arbetet vidare, när de övriga varit på väg att ge upp. Det har också handlat om att för de andra deltagarna "översätta" forskarens förslag, tankar och teorier till den egna skolverkligheten: "Jag tror att han (forskaren) menar så här", när deltagarna sedan träffats och arbetat vidare på egen hand mellan träffarna med forskaren.

I fallet med det forskande partnerskapet var det i första hand projektledaren, som fyllde denna roll i gruppen. I hennes fall hade hon ju även en formell ställning som projektledare, som i sig innehåller delar av denna roll. Med den kännedom jag har om hennes arbete i andra samverkanssituationer med forskaren ifråga, samtidigt som hon arbetar som lärare, tycker jag att hon väl uppfyller kriterierna för att anses tillhöra denna grupp pedagoger.

Vad är det då som, enligt min mening, tycks känneteckna de här personerna, förutom att de alla har någon form av koppling till högskolevärlden? Jag skulle svara så här. De verkar vara mer intresserade både av att utveckla själva verksamheten och sig själva, än flertalet lärare. De använder en hel del av sin fritid för att skaffa sig kunskaper av relevans för arbetet. De har ofta deltagit i många olika högskolekurser efter avslutad lärarutbildning. Åldern varierar, men flera av dem har inte så många år kvar till pensionen, men de fortsätter ändå att förkovra sig i yrket. Även den yngsta av dessa hade mer än tio års erfarenhet som pedagog.

De ger också intryck av att besitta en okuvlig energi och såg alla väldigt positivt på sitt yrke som pedagoger. De verkar vara nyfikna på det mesta och tycks ständigt beredda att lära sig nya saker. Nyfiken används i det här sammanhanget som en mycket positiv egenskap. De verkar över huvud taget ha en väldigt positiv inställning till livet, som skulle kunna karaktäriseras som: "Ingenting är egentligen omöjligt, men det kan ta lite tid." De verkar också uppskattas och respekteras av sina kollegor. Det känns som deras engagemang har en viss släktskap med folkskollärarinnan Ester Hermanssons, som jag presenterade i avhandlingens inledning. De är

däremot inte eldsjälur i den mening, att de alltid är initiativtagare till själva utvecklingsarbetet. Det handlar här snarare om den entusiasmerande roll, de intar under ett sådant arbete.

Det är också framför allt dessa pedagoger, som talar om att ställa sig utanför eller ovanför och att därifrån försöka betrakta själva situationen, men också sitt eget och sina kollegors agerande. Och det är de som säger sig medvetet pröva att ta andras perspektiv, när de betraktar ett fenomen eller en händelse. Någon av dem beskrev det som att försöka förstå, varför både andra och även de själva tänker på ett visst sätt. De är också intresserade av att med hjälp av vetenskapliga teorier och modeller försöka fördjupa den egna förståelsen. De tycks kunna röra sig på de båda högsta reflektionsnivåerna, enligt Alexanderssons tidigare redovisade indelning och ofta besitta, vad Hagström kallar, en metakognitiv kompetens.

De verkar också ha en förmåga att lätt röra sig mellan pedagogernas vardagspråk och det metaspråk, som forskare ofta använder. En förmåga som de ibland, enligt vad som framkom vid intervjuerna, har nytta av, när de skall förklara något för en kollega, som inte riktigt förstått vad forskaren menar. Här verkar de fungera som en slags kommunikativ bro.

De här personerna tycks ofta ha en nyckelroll i utvecklingsarbetet och de verkar framför allt ha en funktion, som innebär att de hjälper till att i olika avseenden bygga broar mellan forskning och praktik. Att hitta och ta tillvara de här personerna och deras intresse för forskning och utvecklingsarbete, kan sannolikt vara en väsentlig framgångsfaktor i skolors utvecklingsarbete.

Bron (2004) för, utifrån sina studier av forskarstuderande, en diskussion om hur dessa socialiseras till akademien, dess kultur och språk. Att tillägna sig ett nytt språk menar Bron, innebär att vi får ett nytt själv eller en ny identitet. Bron för sin diskussion utifrån forskarstuderande. Den skulle dock kunna överföras till vad som händer, när pedagoger samverkar med och lär av forskare.

Sannolikt är önskan om att socialisera sig till akademien, dess språk och kultur olika stark hos olika pedagoger. Många av de lärare och skolledare, som väljer att engagera sig i skolutveckling, tillhör sannolikt en grupp, som också ofta vill ha en förankring i akademien. De är i så fall sannolikt mer benägna än många av sina kollegor att tillägna sig forskarnas begreppsvärld och förhållningssätt till kunskap och kunskapsbildning.

De pedagoger, som jag ovan betecknat som skvadrar, har kanske delvis redan gjort eller är på väg att byta till en slags forskaridentitet. Eller också får de kanske välja att leva med två identiteter, en identitet som de använder sig av i sitt vardagsarbete på skolan och en identitet, som de kan använda när de träffar forskare eller likasinnade kollegor. Några av de citat, som redovisades i kapitel 6, tyder på det senare.

Genom att fästa uppmärksamheten på denna grupp av pedagoger och den betydelse de verkar kunna ha vid utvecklingsarbete, hoppas jag, att jag

också kunnat bidra till en nyansering, ifråga om den ofta förekommande dualistiska indelningen i forskare och praktiker.

Ovan har jag velat visa på, att pedagoger inte är någon homogen grupp, när det gäller utvecklingsarbetet och engagemanget i detta. I nästa avsnitt vill jag istället visa på, att det även finns betydelsefulla skillnader mellan olika forskare. Jag lämnar därmed de för fallen gemensamma karaktäristika och börjar istället lyfta fram några skillnader mellan de olika fallstudierna.

Valet av forskare

Alla forskare har genom sin grundläggande utbildning till forskare i allmänhet kompetens, när det gäller de mer generella vetenskapliga verktygen, som intervjuer, enkäter och observationer. Alla forskare har också tränats i att formulera problem och frågor och har också under många år tränat sig i den vetenskapliga, systematiska arbetsprocessen ifråga om datainsamling, bearbetning, analys och dokumentation. När de arbetar med denna process sätter dock olika forskare på sig olika glasögon. De arbetar utifrån olika teoretiska utgångspunkter och de intresserar sig ofta antingen för individnivån, grupp- eller arbetslagsnivån eller för den mer övergripande organisatoriska nivån. Vissa forskare strävar även efter att sätta in sin forskning i ett mer övergripande samhällsperspektiv, ofta parat med ett intresse för makt- och demokratifrågor.

Vilken forskare som pedagoger eller en skola väljer att samverka med är bland annat av betydelse för vilka arbetsformer, som kommer att väljas inom ramen för samverkan, liksom för vilka frågor som kommer att formuleras i utvecklingsarbetet. Forskare har, som framgått av fallstudierna, olika inriktningar i sin forskning och deras intresse för att själva aktivt delta i utvecklingsarbetet skiljer sig åt. Vissa forskare föredrar konsekvent vissa former för samverkan, som exempelvis aktionsforskning eller forskningscirkel, medan andra kan tänka sig olika former beroende på rådande förutsättningar. En del forskare har en stor teoretisk bredd och en stor arsenal av verktyg lämpade för utvecklingsarbete. Andra arbetar på djupet utifrån en viss forskningsansats eller en viss teoribildning och har därmed kanske färre verktyg att erbjuda pedagogerna.

Synen på lärande och hur människor lär sig, liksom på den egna rollen i förhållande till praktikers lärande, växlar också mellan olika forskare. Likaså växlar synen på kunskap och på hur och för vem kunskap skapas. Här förefaller skillnaderna mellan de olika forskarna i de fyra fallstudierna dock inte ha varit så stora.

Vissa forskare är intresserade av att i sin forskning direkt involvera även pedagoger, för att tillsammans med dessa skapa ny kunskap. Ett exempel på detta är fallet med det forskande partnerskapet. Andra forskare ser

själva forskningsprocessen och skapandet av ny kunskap som en fråga enbart för akademien och som något som bedrivs vid sidan av själva samverkan.

Ovanstående innebär i sin tur, att det är viktigt att förväntningarna på varandra, både från forskare och pedagogers sida, behöver vara tydliggjorda och diskuterade, innan en samverkan inleds. Handlar det om att pedagogerna bara vill ta del av en viss forskares kunskap, eller handlar det även om, att de vill vara med och själva skapa ny kunskap tillsammans med forskaren? Eller är syftet att med forskarens hjälp utveckla den egna verksamheten utifrån vetenskapligt beprövade metoder och med en vetenskaplig systematik? Är det kompetens att hantera en viss metod eller modell, som någon forskare använder, som pedagogerna vill skaffa sig, eller är målet att med forskarens hjälp bättre förstå både sig själva, verksamheten och dess förutsättningar?

Det är förväntningar av denna typ som bland annat behöver klargöras, både före valet av forskare att samverka med och tillsammans med den så småningom valde forskaren, innan en samverkan inleds. Deltar forskaren i samverkan som lärare eller handledare och/eller expert i själva utvecklingsarbetet eller deltar han/hon även som forskare? Detta är en fråga som också behöver diskuteras. Liknande frågor behöver den forskare, som söker samverkan med skolor och pedagoger, ställa sig.

Om det handlar om att samverkan är tänkt att resultera i en vetenskaplig dokumentation, blir etiska frågor i högsta grad aktuella att diskutera, innan samverkan inleds. Vem äger egentligen den kunskap som produceras under processens gång? Vem har rätt att använda denna och på vilket sätt får den användas? Skall de berörda få möjligheter att före publicering få ta del av och eventuellt även möjligheter att få godkänna eller förhindra publicering av en sådan forskning? Detta är bara några av de frågor som behöver besvaras, om forskaren avser att använda samverkan som underlag för sin forskning.

Vilka andra mer specifika karaktäristika kan då urskiljas i de fyra fallstudierna?

Några specifika karaktäristika

Även om likheterna tycks vara större än olikheterna, finns ändå vissa för de olika fallen utmärkande drag. Ett av dessa specifika karaktäristika utgjordes av de yttre ramar i form av bland annat tid och pengar, som samverkan bedrivits inom. Betydelsen av några av dessa yttre ramar diskuterades även i föregående kapitel. Där framgick att de fyra typerna av samverkan skiljde sig ganska mycket åt, både ifråga om hur initiativet

kommit till stånd och hur mycket tid och resurser som kunnat disponeras för samverkan.

Forskningscirkelar tycks ofta arbeta med en förhållandevis liten och ibland till och med obefintlig budget. Detta medför att det exempelvis blir svårt, att om behov uppstår anlita extern expertis. Deltagarna blir i hög grad hänvisade till den kompetens, som finns inom den egna cirkeln, även om böcker och artiklar liksom även Internet kan erbjuda viss kompletterande kunskap.

Samma typ av villkor gällde även för läraakademins ledamöter under de första tre åren. Även här satte ekonomin snäva ramar för externt kunskapsinhämtande i form av exempelvis studiebesök på andra orter, liksom deltagande i konferenser och seminarier. Det blev särskilt tydligt, när det gäller forskarnas möjligheter att delta på mötena, eftersom dessa på något sätt måste ha finansiering för sitt deltagande.

Den eller de berörda forskarnas egen kompetens blir i samverkansformer med få deltagare och liten budget av mer avgörande betydelse, än om det finns möjligheter att bjuda in, eller via deltagande i föreläsningar och konferenser ta del av även andra forskares eller experters kompetens. Valet av forskare att samverka med får därigenom förhållandevis större betydelse för vilken kompetens, som samverkan ger möjligheter att utveckla. Snäva ekonomiska ramar medför samtidigt, att det i allmänhet blir relativt få pedagoger som får möjligheter att själva delta i samverkan. Detta medför i sin tur att det sannolikt också blir svårare att sprida process och resultat vidare i en större organisation och på så sätt få genomslag för det utvecklingsarbete, som bedrivits inom ramen för samverkan.

Det verkar inte spela någon avgörande roll, om initiativet kommit från den nationella nivån, eller om det handlar om ett lokalt initiativ. Följer inga medel med initiativet, så uppstår förr eller senare problem, att hålla samverkan vid liv. En slutsats man kan dra av ovanstående, de olika fallstudierna och vad som framkommit av de i kapitel 2 redovisade tidigare erfarenheterna, är att det är viktigt, att de finansiella förutsättningarna är klargjorda från början och att det finns medel avsatta både för de olika deltagarnas medverkan och för själva utvecklingsarbetet, om man inte vill riskera att processen avbryts.

Den viktigaste faktorn, när det gäller de yttre ramarnas betydelse, verkar som tidigare framgått ändå vara den tid, som står till förfogande för direkta möten mellan forskare och pedagoger. Här har det varit stora skillnader mellan de olika samverkansformerna. Att släppa kanske sedan länge etablerade tankemönster och vid reflektion och dialog ta in andras tankar och förståelse, vare sig det handlar om forskares eller kollegors, är ofta en process som tar tid. Att sedan gå från förändrad förståelse till ett förändrat beteende, är troligen en minst lika lång process. Detta är ju också en process som berörda kollegor, som inte deltar i själva samverkan, parallellt eller senare måste genomgå.

Både personlig och professionell utveckling är ju processer, som erfarenhetsmässigt kräver lång tid. Det är kanske mot denna bakgrund inte så märkligt, att det framför allt är de tre förskollärarna, som arbetat tillsammans både som grupp och tillsammans med forskaren under en treårsperiod och några av lära­ka­de­min ledamöter, som arbetat tillsammans med forskare sedan 2003, som framför allt menar, att de utvecklats både som individer och i sin yrkesroll. Det handlar samtidigt om en utveckling, som de menade sig kunna se först i ett backspegelperspektiv. De menade också själva, att denna utveckling handlat om fleråriga processer.

Framför allt i fallet med det forskande partnerskapet och i lära­ka­de­min tycks ett informellt lärande (Ellström & Hultman, 2004; Marsick och Watkins, 1990) av relevans för framtida samverkan kommit till stånd hos många pedagoger. Detta har bland annat handlat om en ökad insikt ifråga om komplexiteten i det vetenskapliga arbetet, en ökad förståelse för och kunskap om högskolans organisation och förutsättningar för att medverka i skolornas utvecklingsarbete och om hur en forskares arbets­situation och arbetsvillkor kan se ut.

För lära­ka­de­min medlemmar kom insikterna, när det gällde forskarnas villkor, bland annat som ett resultat av de diskussioner, som under flera år fördes om hur en fortsatt samverkan skulle kunna finansieras. Insynen i själva det vetenskapliga arbetet och dess komplexitet kom sedan framför allt, när de själva fick pröva på att delta i det forskningsprojekt, som till slut kom till stånd. I det forskande partnerskapet fick ju också deltagarna själva praktiskt pröva på, vad forskning i praktiken kan innebära. Närheten till forskarna i själva det praktiska arbetet med att samla in och analysera data, verkar i båda dessa fallstudier ha förändrat många pedagogers syn på vad vetenskapligt arbete i praktiken kan innebära, alternativt gett en konkret bild av vad detta kan innebära. Samtidigt som respekten för komplexiteten i forskarnas arbete ökade, tycks både forskning och forskare för många också samtidigt ha avdramatiserats.

De olika formerna skilde sig också åt ifråga om, i vilken utsträckning deltagarna fick möjligheter att träna upp sin kompetens att dokumentera såväl sitt eget utvecklingsarbete, som sina tankar och reflektioner med anledning av detta. De skiljde sig också åt ifråga om vilka metoder eller verktyg, som forskarna gav pedagogerna möjligheter att själva pröva på.

I kurserna i aktionsforskning/aktionslärande, liksom i den likaledes poänggivande forskningscirkeln med utvecklingspedagoger, verkar deltagarna, framför allt genom de litteraturstudier som utgjort en del i samverkan, ha fått möjligheter till en betydligt mer fördjupad förståelse, både när det gällde metod och teori i utvecklingsarbetet. När det gäller de förstnämnda kurserna fick deltagarna exempelvis möjligheter att ta del av aktionsforskningens bakomliggande teorier. Även lära­ka­de­min medlemmar fick, inom forskningsprojektets ram, mer av fördjupad teoretisk förståelse genom den ansvarige forskarens genomgångar och analyser i

samband med forskningsprojektets planering och vid de gemensamma träffarna under tiden forskningsprojektet pågick.

När det gäller det forskande partnerskapet förekom däremot inga gemensamma litteraturstudier i samband med träffarna med forskaren. Forskaren och projektledaren redogjorde dock vid de gemensamma träffarna för de bakomliggande tankarna i den valda ansatsen. På så sätt gavs även i detta fall en viss teoretisk bakgrund. Här fanns istället många av de bakomliggande teoretiska idéerna, liksom verktygen tillgängliga på nätet för den intresserade medforskaren. Att forskare gör såväl sina begrepp, modeller, teorier som metoder tillgängliga på nätet för nedladdning för alla intresserade, är sannolikt en kommande utveckling mot en ökad öppenhet och tillgänglighet. Det var dock här bara en av de berörda forskarna, som använt sig av detta sätt att dela med sig av kunskap i en mer systematiserad form.

Att ha kännedom om och förstå den teori, som ligger bakom valen av handlingsalternativ i ett utvecklingsarbete, torde sannolikt underlätta utvecklandet av ett metakognitivt tänkande hos berörda av betydelse för utvecklingsarbete.

En skillnad mellan de olika fallen och samtidigt ett kriterium vid valet av fall var, i vilken grad forskarna var involverade i själva utvecklingsarbetet. I exempelvis kursen i aktionslärande var utvecklingsarbetet något som varje enskild pedagog bedrev. Det handlade här alltså inte om, att inom kursens ram utveckla någon form av kollektiv kompetens, när det gällde själva området för utvecklingsarbetet.

Det finns anledning att fundera över, varför likheterna mellan de olika formerna för samverkan tycks vara så stora, trots de förhållandevis stora olikheterna i yttre förutsättningar mellan de olika formerna för samverkan. En förklaring kan vara, att de metoder jag använt mig av för datainsamling och analys och de frågor jag ställt, utgjort ett alltför grovmaskigt nät, för att fånga upp de skillnader, som i realiteten funnits. En annan förklaring kan vara den, som togs upp i avsnittet om gemensamma karaktäristika, nämligen att forskarna själva har haft stora likheter ifråga om bakgrund och erfarenheter. Oavsett formen för samverkan kanske det just är en väldigt likartad kompetens, forskarna kan erbjuda pedagogerna att ta del av.

Ytterligare ett skäl kan vara att lärarnas egna behov av utveckling sett likartade ut. De har ju själva sökt sig till den erbjudna möjligheten att samverka med forskare och att få delta i ett utvecklingsarbete. Sannolikt kan de redan från början ha varit intresserade av, att få möjligheter att utveckla sitt sätt att tänka om verksamheten tillsammans med andra och därmed också öppna för nya perspektiv. Att få tillfälle till att genom reflektion tillsammans med kollegor och forskare öka den egna metakognitiva kompetensen fyllde kanske just de behov, som var skälet att välja att delta i samverkan.

Dessa forskare såg alla reflektion och samtal, som viktiga verktyg, både när det gäller att utveckla individer, grupper och skolans verksamhet. Dessa verktyg både kräver och bidrar ju till att utveckla just en metakognitiv kompetens och ett språk, som gör det möjligt att kommunicera på en metanivå. Forskarnas likartade val av verktyg i utvecklingsarbetet bidrar därmed också till likheter mellan formerna.

Kollektivt lärande

En förändrad kollektiv förståelse och ett förändrat kollektivt handlande hos berörda ses i avhandlingen som förutsättningar, för att en skolutveckling skall komma till stånd. En gemensam teoretisk förståelse och ett gemensamt språk av metakarakter bör kunna underlätta utvecklandet av en i en grupp eller arbetslag gemensam kollektiv kognitiv kompetens, av betydelse för framtida utvecklingsarbete. På samma sätt borde en gemensam kompetens, när det gäller att exempelvis förstå och att kunna hantera olika verktyg i utvecklingsarbetet underlätta. Detta torde dock förutsätta att helst alla berörda, eller åtminstone ett tillräckligt antal nyckelpersoner, fått tillfälle att utveckla en sådan gemensam förståelse.

Här skiljer sig de olika fallstudierna åt ifråga om hur många deltagare, som kommer från samma arbetsplats eller skola och även ifråga om i vilken utsträckning berörda ledningspersoner har haft möjligheter att tillägna sig en likartad förståelse. Att ledningen redan har genomgått, eller parallellt genomgår samma eller en likartad lärprocess, som deltagarna i samverkan har sannolikt stor betydelse för, om och hur utvecklingsarbetet senare kommer att integreras i skolans vardagsarbete.

I vilken utsträckning de undergrupper, i form av exempelvis reflektionsgrupper och arbetsgrupper, som bildats inom de olika formerna av samverkan, även inneburit ett kollektivt lärande är svårt att i efterhand bilda sig någon uppfattning om utifrån tillgängliga data.

De tre förskollärarna i aktionsforskningskursen tycks dock under processens gång ha utvecklat en kollektiv form av handlingskompetens. Denna verkar i sin tur kanske framför allt grunda sig på den gemensamma handledning, de själva fått av forskaren och gemensamma reflektioner och diskussioner rörande den handledning, de själva gett sina kollegor. Efter varje handledningsomgång brukar de tre själva träffas och diskutera sina upplevelser och sitt eget hanterande av de situationer, som uppstått i samband med dessa. Här har alltså de tre medvetet arbetat med att tillsammans och ibland även med forskarens hjälp, försöka förstå vad som hänt i grupperna och varför det blivit som det blivit. Resultatet tyck ha blivit en form av kollektiv handlingskompetens, när det gäller att handleda kollegors utvecklingsarbete. De kan numera också både ensamma och tillsammans, för andra utomstående exempelvis förklara vad de gör och

varför de gör vad de gör. De tycks alltså inom ramen för den kollektiva handlingskompetensen även ha utvecklat en kollektiv kommunikativ handlingskompetens.

Även deltagarna i läraakademien tycks, exemplifierat med, som de själva uppfattar, den idag gemensamma bilden av den röda tråden i elevernas lärande i matematik, ha uppnått något som kan ses som ett kollektivt lärande och därmed en kollektiv kompetens.

När det gäller utvecklingspedagogerna i forskningscirkeln, tycks också ett kollektivt lärande ha ägt rum, i form av att en gemensam förståelse utvecklats under arbetet i forskningscirkeln. Här gäller den gemensamma förståelsen det utvecklingsarbete, de under några år bedrivit och som de nu utvärderat inom ramen för forskningscirkeln. Här menade de två intervjuade pedagogerna, att de genom utvärderingsarbetet som grupp blivit bättre rustade inför ett fortsatt utvecklingsarbete av liknande slag och att de genom utvärderingsarbetet bland annat uppnått en mer likartad syn på sitt utvecklingsarbete.

I den mån ett kollektivt lärande kommit till stånd eller inte, när det gäller det forskande partnerskapet, är utifrån tillgängliga enkätdata däremot svårt att bedöma. Detta lärande har i så fall för medforskarnas del sannolikt handlat om, synen på vad som bidrar till ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Detta var ju denna samverkans gemensamma fokus. Möjligen kan ett kollektivt lärande ha blivit ett resultat ifråga om såväl vikten av, som konsten att föra lärande samtal, vid utvecklingsarbete. Möjligen har också alla de diskussioner, som med anledning av projektet förts ute på de sex deltagande skolorna, inneburit ett för respektive skola kollektivt lärande i form av ökad kunskap om och förståelse för de egna förutsättningarna inför framtida utvecklingsarbete.

All skolutveckling av någon större omfattning kräver ju samtidigt som grund, att det finns någon form av gemensam förståelse och acceptans hos alla berörda. Saknas denna gemensamma förståelse och ett gemensamt handlande utifrån denna, kan knappast någon hållbar utveckling av mer omfattande slag komma till stånd.

Om utvecklingsarbetet enbart bedrivs tillsammans med forskare i en mindre grupp av berörda, kan det sannolikt lätt uppstå problem vid det Ohlsson (1996) kallar rekonstruktion av lärandet. Här kan forskare sannolikt hjälpa till att underlätta utvecklingsarbetet, genom att hjälpa till att initiera parallella lärprocesser hos ledning och kollegor, som inte själva deltar i samverkan.

Metakompetens som resultat av samverkan

Den tredje forskningsfrågan gällde, vad som utmärker den kompetens av betydelse för skolutveckling som kan urskiljas i de olika samverkansformerna och vad som gynnar respektive hindrar dess utveckling.

I slutet av föregående kapitel diskuterades förutsättningar och hinder för att ett lärande skall komma till stånd. Där gavs också svar på vilka förutsättningar, som pedagoger och forskare själva ansett behöver vara uppfyllda, för att ett lärande skall komma till stånd och därmed en utveckling av kompetens. I slutet av kapitel 9 gjordes också ett försök att i en bild sammanfatta de olika typerna av förutsättningar. Bilden gör inte anspråk på att innehålla alla förutsättningar av betydelse, men de, som deltagarna själva upplevde som viktigast finns dock med. De tycks också överensstämma väl med de faktorer, som Carlgren & Hörnqvist (1999) fann i sin studie och som även annan forskning bekräftat. Kanske betonades just det gemensamma intresset för ämnet och det personliga intresset hos individen för att utveckla såväl sig själv som verksamheten mer i min studie. Detta kan dock delvis bero på, hur frågorna har ställts. Att dessa båda faktorer är viktiga förutsättningar råder dock ingen tvekan om.

Men vad är det då som utmärker den kompetens, som samverkan tycks ha lett till för pedagogernas del? Det som kanske främst utmärker den kompetens, som många av pedagogerna tycks ha upplevt sig ha utvecklat under samverkan med forskarna, är att det handlar om kompetenser av metakarakter. Det handlar bland annat om att utvecklat ett metaspråk med nya begrepp och med möjligheter att resonera med andra på en högre abstraktionsnivå än tidigare (Colnerud & Granström, 2007). Det handlar inte bara om, att man nu upplever att man på ett bättre sätt för andra kan beskriva vad man gör, utan också att man nu upplever att man också kan tala om, varför man gör det man gör. För att knyta an till Hagströms (2003, 2007) begrepp, så tycks många ha upplevt, att den kommunikativa handlingskompetensen ökat.

Också den metakognitiva kompetensen, för att använda ett annat av Hagströms (a. a.) begrepp, upplevde många hade ökat, det vill säga bland annat förmågan att kunna ställa sig utanför och kunna reflektera över såväl det egna, som andras sätt att tänka och agera. Här tycks de arenor för reflektion och utmanande frågor, som forskarna hjälpt till att skapa, ha varit viktiga. Likaså tycks forskarna själva genom sina frågor och de nya perspektiv de öppnat haft en betydelsefull roll. Andra viktiga faktorer som bidragit till utvecklandet av dessa kompetenser på metanivå har också varit kollegornas frågor och ifrågasättande. Också kraven på att i olika former skriftligt redovisa hur man tänkt och att behöva besvara andras frågor med anledning av texten, tycks ha varit viktiga faktorer för dessa metakompetensers utveckling. Att delta i exempelvis personalmöten, seminarier och konferenser och berätta om den samverkan man deltagit i och det

utvecklingsarbete som bedrivits, tycks också i hög grad ha bidragit till att utveckla både den kommunikativa och den metakognitiva kompetensen. Ökningen av dessa kompetenser kan alltså inte bara tillskrivas forskarnas förtjänst, utan verkar vara ett resultat av hela det samspel med omgivningen, som samverkan initierat.

Pedagogerna har också själva fått testa olika datainsamlingsmetoder och prova olika metoder för bearbetning och analys. Vilka metoder de har fått prova att använda har skilt sig åt, men alla tycks, under forskares ledning, ha fått tillfälle att prova åtminstone någon eller några av de metoder för datainsamling och analys, som forskarna själva använder. Pedagogernas metodarsenal har därmed sannolikt ökat inför framtida utvecklingsarbete. Samverkan tycks också ha medfört ökade kunskaper om hur forskning går till och vad en forskares arbete kan innebära och en ökad respekt för själva forskningsarbetets komplexitet. Samtidigt verkar samverkan ha bidragit till en nog så nödvändig avdramatisering av både forskare och forskning.

I slutet av kapitel 3 försökte jag beskriva, vad jag i avhandlingen lagt i begreppet utvecklingskompetens. En jämförelse med denna beskrivning visar att underlag saknas i studien, för att bedöma om pedagogernas förståelse av uppdraget och dessa sammanhang fördjupats. Däremot tycks i samtliga fallstudier förmågan att problematisera och ifrågasätta såväl den egna, som andras förståelse, av många upplevts ha ökat.

Många har, som framgått ovan, också visat förmåga att reflektera på de nivåer Alexandersson (1994) kallar nivå 3 och 4, det vill säga på en meta-nivå. Även om några haft denna förmåga redan tidigare, tycks medvetenheten om betydelsen av att kunna höja abstraktionsnivån ha ökat. Av de resultat av samverkan, som redovisats och av de uttalanden deltagarna själva gjort, tycks också förmågan att se likheter och skillnader och att kunna urskilja mönster ha tränats upp, det vill säga uppmärksamheten har ökat.

Många av pedagogerna, framför allt de som här kallats skvaderna, tycks ha ökat sin förmåga att röra sig över hela spänningsfältet i de i Molander (2000) och i kapitel 3 redovisade fyra olika spänningsfälten. De tycks med andra ord, som ett resultat av de lärprocesser de genomgått, uppleva att de idag rör sig lättare mellan del och helhet, mellan närhet och distans, mellan kritik och tillit liksom mellan handling och reflektion. Många sade sig ha fått ökat självförtroende och att de genom samverkan nu i högre grad nu litade till sitt eget kunnande. Att ha blivit bekräftad av forskare i den egna yrkesrollen som pedagog, verkar här ha varit en viktig faktor för självförtroende och självkänsla. Om förmågan att ta till sig andras kunskap också ökat är däremot svårt att bedöma. Många av deltagarna sökte sig ju till samverkan just av det skälet, att de ville ta del av andras kunskaper och erfarenheter. Så för flertalet fanns säkert denna öppenhet redan från början.

I vad mån förmågan att beakta kontexten, liksom förmågan att möta nya, oförutsedda situationer ökat eller inte på grund av samverkan går inte att bedöma utifrån tillgängliga data. Tillgången till olika metoder och verktyg har dock ökat. Ovan konstaterades också att deltagarna i många fall upplevde både att de fått ökad kommunikativ kompetens och ett meta-kognitivt tänkande, vilka båda utgör centrala delar i det som här kallats utvecklingskompetens. Även kunskaperna om teori av relevans för det utvecklingsarbete samverkan handlat om har sannolikt ökat hos deltagarna. Sammanfattningsvis tycks samverkan med forskarna på olika sätt ha bidragit till en ökad handlingskompetens och därmed också en ökad utvecklingskompetens hos berörda pedagoger, utifrån den innebörd som i avhandlingen lagts i dessa båda begrepp.

Forskningens nyttoaspekt

Det framgår av intervjuerna och enkäterna, att det finns ett starkt nytto-tänkande bakom pedagogernas syn på forskning. Endast forskning, som omedelbart kan vara av direkt nytta i den egna praktiken, bedömdes i allmänhet som intressant och relevant att engagera sig i. Pedagoger tycks också gärna vilja ha forskningsresultat som bekräftelse på att de gör ”rätt”, det vill säga forskningen som en slags validering av befintlig praktik. Att forskning och kunskapsbildning i samverkan med pedagoger tar sin utgångspunkt i pedagogernas egna frågor, såg även forskarna i de fyra fallstudierna som centralt.

De flesta former av aktionsforskning har ju för övrigt just detta, att ta utgångspunkten i praktikernas egna frågor, som ett av sina kännetecken. Detta är sannolikt ett starkt bidragande skäl till, att denna typ av forskning blivit så efterfrågad inom skolans värld det senaste decenniet. Alla pedagoger i läraakademien blev ju exempelvis genast intresserade, när den förste forskaren de kom i kontakt med talade om en form av aktionsforskning, som ett tänkbart sätt att samverka. Aktionsforskning som ansats verkar i hög grad tilltala pedagoger. Kanske är det också för att denna forskningsansats har en så nära anknytning till utvecklingsarbete. Själva grundtanken i aktionsforskning är ju att förändra i syfte att förbättra.

De forskare som intervjuats verkar ju också dela pedagogernas syn, att deras forskning bör vara till nytta för skolan. Detta innebär dock inte, att dessa forskare menade, att all forskning skall ha detta syfte, utan bara att de själva var intresserade även av nyttoperspektivet, när det gällde den egna forskningen.

Det finns en risk att de pedagoger, som väljer att studera vidare till forskare, tar med sig detta kortsiktiga nytto-tänkande, när de själva skall välja sina forskningsfrågor. Om forskningen inom skolans område i huvudsak skulle komma att fokusera de för dagen aktuella frågorna, så

finns risken, att när längre fram verkligheten förändras, så kan viktig kunskap komma att saknas, som hade behövts både för att kunna uppmärksamma de förändringar, som var på väg och för att kunna förstå och hantera en förändrad verklighet.

En tanke, som flera av pedagogerna också gav uttryck för, var att de gärna ville ge forskarna möjligheter att få pröva sina teorier i en praktisk verklighet. Här handlar det i första hand om att samverkan skall vara till nytta för forskarna. Även här betonas alltså just nyttoperspektivet. Bakom detta tycks ligga en syn på forskaren, som en person med en uppsättning teorier, som behöver prövas mot verkligheten, för att se om de håller. Att forskare och pedagoger utifrån den befintliga verkligheten tillsammans skulle hjälpas åt att formulera och utveckla teorier och metoder, nämns däremot inte av någon, varken av forskare eller av pedagoger, som en möjlighet.

När det gäller eventuell vetenskaplig dokumentation av samverkan, det vill säga dokumentation med vetenskapssamhället som mottagare, verkade de berörda forskarna se detta, som något de gör i ett senare steg, när själva samverkan är avslutad. Det tycks alltså finnas en viss kluvenhet hos de berörda forskarna själva, när det gäller i hur hög grad skapandet av ny kunskap skall ses som en med pedagogerna gemensam angelägenhet. Här finns möjligen en inbyggd konflikt mellan yrkesprofessionaliteten som forskare och de önskemål, som den nationella nivån uttalat om att pedagoger och forskare tillsammans skall kunna bidra till kunskapsbildningen. Något som även pedagogerna själva och deras fackliga organisationer, liksom flertalet av de berörda forskarna tycks se som en önskvärd utveckling. Den akademiska världens kriterier för meritering tycks ju i dagsläget inte vara helt förenliga med, när forskares kunskapsbildning sker tillsammans med personer utanför akademien. Denna fråga hänger ju i sin tur nära samman med frågor om synen på för vem eller för vad kunskap i först hand tas fram och vem som ”äger” kunskap som skapas i kollektiva former.

Samtidigt talade flera av forskarna själva om, att pedagogerna ”forskade” om och i sin praktik och också flera av pedagogerna talar om sin egen forskning. Nyttoperspektivet blir på så sätt väldigt nära kopplat till begreppet forskning. Samtidigt får begreppen forskare och forskning oklara innebörder.

Den ”akademiska” delen av högskolans verksamhet riskerar eventuellt att komma i konflikt med de önskemål, som kommunerna har på högskolan i form av verksamhet, som skall vara till nytta för den kommunala verksamheten. Det är en utmaning för högskolan och dess forskare att kunna hantera dessa, ibland kanske oförenliga värden, ideal och kulturer, som finns inom organisationen och de olika yttre tryck som kommuner och praktiker respektive den akademiska världen ställer på dem.

Det är viktigt, att det finns utrymme i form av tid och resurser i akademien både för den mer grundläggande forskningen och för den praktikinära forskningen, liksom för stöd till praktiker i deras utvecklingsarbete. Högskolans tre uppgifter bör resursmässigt inte ställas mot varandra och konkurrera med varandra.

Fick kommuner och praktiker ensamma styra över vilken forskning som skulle bedrivas vid högskolorna, skulle min gissning bli, att denna skulle få ett väldigt nyttoinriktat och kortsiktigt perspektiv. Forskning, som ägnar sig åt att utveckla modeller, teorier och begrepp, skulle då antagligen inte få särskilt stort utrymme. Den eller de, som beslutar om kriterier för fördelning av forskningsmedel, är därmed idag viktiga makthavare, när det gäller att skapa balans mellan den forskning, som kan upplevas vara av mer direkt relevans för dagens skolpraktik och den mer långsiktiga kunskapsuppbyggnaden.

Det skulle också, som Ekholm (2005) påtalat, behövas någon form av strukturer för att samla ihop den kunskap och de erfarenheter som på olika håll i landet skapas både av pedagogerna själva och genom deras samverkan med forskare. Det är idag svårt både att få en överblick över vilket kunskapskapande arbete av relevans för skolområdet, som pågår och vilka resultat som kommer fram.

Kunskapens och erfarenhetens kalejdoskop

Ofta beskrivs idag forskares och praktikers kunskap som olika ”fält”. För mig för tanken med fält mig tillbaka till barndomens åkrar, där olika slags grödor odlades på olika fält, ofta med djupa diken emellan, som avgränsade de olika fälten från varandra.

Min bild av forskares och praktikers, som i detta fall pedagogers, kunskaper och erfarenheter är istället bilden av ett kalejdoskop. Här finns de olikfärgade bitar av kunskaper, som forskare från olika discipliner och områden bidrar med och här finns också praktikernas olikfärgade bitar bestående av kunskaper och erfarenheter från ofta många olika områden. När då som här, forskare och pedagoger möts i en samverkan, så händer i gynnsamma fall samma sak, som när jag skakar mitt kalejdoskop. De olika bitarna intar nya platser och nya mönster bildas.

Därefter vidtar det både roliga och svåra arbetet, att tolka de nya mönster, som träder fram. Ibland gör forskare och pedagoger det tillsammans, som i fallet med det forskande partnerskapet och lägger på så sätt grunden för en ny gemensam kunskap och förståelse. Ibland gör forskarna det för sig och pedagogerna för sig och skapar på så sätt sina respektive tolkningar, av de mönster de sett. Tolkingar som forskarna för sin del sätter ord på i konferensbidrag, artiklar och rapporter och som pedagogerna använder som underlag för utvecklingen av skolan.

I de olika fallstudierna har det visat sig, att forskarna och pedagogerna redan från början hade många likfärgade bitar att bidra med. Forskarna hade alla på något sätt anknytning till skolan och pedagogernas grundutbildning och de kurser många av dem sedan läst på högskolan, innehöll delvis samma slags färgade bitar, som forskarna bidrog med. På så sätt minskade antalet möjliga mönster. Hade forskarna kommit från andra discipliner och/eller om även helt andra yrkesgrupper deltagit i samverkan, hade detta sannolikt kunnat ge upphov till andra mönster, genom att bitar med helt nya färger kanske tillförts. Tolkningen av dessa nya mönster hade kanske i sin tur lett till utveckling av helt eller delvis andra kunskaper och kompetenser, både hos forskare och pedagoger och kanske också till helt andra utvecklingsvägar för skolverksamheten. Andreæ-Thelin, Lindqvist och Nordänger (2004) är, som redovisades i kapitel 2, också inne på tanken att mötet skulle kunna vinna på, att forskaren kommer från något annat område än just pedagogikområdet.

Dubbelspiral och ibland trippelspiral när kompetens utvecklas i samverkan

I avhandlingen har endast samverkan mellan forskare och pedagoger i planerade utvecklingsaktiviteter berörts. Samtidigt som dessa pågått har dock livet i de berörda skolorna i övrigt inte stått stilla. Inom alla delar av en skola, liksom i alla organisationer, pågår ständiga förändrings- och utvecklingsprocesser parallellt med de processer, som mer formellt initierade utvecklingsprojekt initierar. Yttre förutsättningar förändras, grupper sammansättning förändras ibland till och med dag för dag eller timme för timme i vissa grupper, när det gäller en skola. Idéer och tankar föds, utvecklas och omsätts ibland i konkret handling eller tappar sin aktualitet och stannar på idé- eller tankestadiet. Denna ständigt pågående utveckling vill jag här kalla *vardagsutvecklingsspiralen*. Det är lärandet i denna spiral, som brukar gå under beteckningar som vardagslärande, erfarenhetslärande eller arbetsplatslärande.

Som den andra spiralen, som också innehåller lärande och kompetensutveckling, ser jag här, det mer formellt arrangerade och planerade utvecklingsarbetet. Exempelvis av den typ som pågått i de fyra fallstudierna, i form av samverkan mellan forskare och pedagoger kring konkreta utvecklingsprojekt. För att det mer formellt initierade utvecklingsarbetet skall kunna få någon påverkan på vardagen i skolan krävs, att de båda spiralformade processerna på olika sätt hänger samman och stödjer varandra. Resultatet kan annars bli, att kompetens som utvecklats i samverkansspiralen, inte kommer till användning. Takten i det lokala utvecklingsarbetet avtar då sannolikt inom berörda områden. Eftersom det inte alltid

handlar om samverkan mellan forskare och pedagoger, när det gäller planerade utvecklingsprojekt, har jag valt att ge denna spiral den mer generella beteckningen *den planerade utvecklingsspiralen*.

Parallellt med dessa båda utvecklings- och lärspiraler, den vardagliga och den planerade, har det i vissa av fallstudierna också pågått en mer renodlad forskningsprocess, där utvecklingsarbetet, dess process och resultat, utgjort det empiriska underlaget för att skapa ny kunskap. Det gäller framför allt i fallet med läraakademien och i fallet med det forskande partnerskapet som en sådan process pågått parallellt. Här har en annan typ av kunskap av metakarakter skapats med det pågående utvecklingsarbetet som grund. Samverkan har alltså i sig i vissa av fallstudierna omfattat två parallellt pågående och, som jag uppfattar dem, spiralformade lär- och kunskapsbildande processer.

De deltagande pedagogerna har alla utgjort en del, både av de utvecklingsprocesser som pågår i vardagsutvecklingsspiralen och av de utvecklingsprocesser, som samverkan resulterar i (den planerade utvecklingsspiralen). Samtidigt har några av dem också ingått i den tredje parallellt pågående forskningsprocessen eller *forskningsspiralen*. Vissa av deltagarna i de olika samverkansformerna kan alltså samtidigt ha befunnit sig i tre olika och, som jag ser det, spiralformade lärprocesser.

Varför ser jag då de tre processerna som spiralformade? Redan när jag i början av 1980-talet läste Watsons (1968) bok om den dubbla spiralen, gav den en aha-upplevelse, när jag insåg, hur väl den dubbla spiralen som metafor beskrev relationen mellan organisationens vardagsliv och det utvecklingsarbete, vi själva då bedrev. På samma sätt som livets förutsättningar och fortsättning ligger i de gener, som bärs av den dubbla DNA-spiralen, bär en verksamhets dubbla spiral i form av vardags- och utvecklingsarbete inte på gener, men istället på de erfarenheter och kunskaper, som de ständigt pågående lärprocesserna genererar. Nya erfarenheter och kunskaper som i sin tur bidrar till att leda verksamheten och de individer och grupper som befinner sig i den framåt. Forskningsspiralen, det vill säga den tredje spiralen, skulle, utifrån samma metaforiska bild, kunna ses som bärare av nya gener, som om de förenar sig med de tidigare, kunna medföra en evolution för skolans och dess pedagogers utveckling. Självklart är jag här inte heller opåverkad av hermeneutikens tankar om den hermeneutiska spiralen. Dessa tankar kom jag dock i kontakt med först långt senare i livet.

Här lägger jag inga värderingar, när det gäller själva utvecklingens riktning. Med framåt menar jag helt enkelt en rörelse från ett läge med mindre kunskap och erfarenhet till ett läge där de samlade lärdomarna ökat. Vad som härvidlag kan anses vara en bra eller dålig utveckling, hör samman med våra värderingar, men också med förhärskande politiska strömningar i tiden. Här utgör debatten under de senaste hundra åren om skolan och huruvida utvecklingen av denna går åt ”rätt” håll eller inte ett nog så

talande exempel. Att skolan inte ser likadan ut idag som igår, är nog ändå de flesta överens om.

Det handlar alltså inte bara om parallellt pågående processer, utan det är processer som på olika sätt måste vara förenade med varandra för att den tillgängliga kunskapen och kompetensen skall kunna leda till en utveckling. Här utgör de individer som ingår i flera av de parallella processerna viktiga kommunikationslänkar mellan de olika spiralerna. Rydberg Fähræus (2003) har också använt sig av metaforen med en trippelspiral⁵⁸, där de olika spiralerna är lärande, kommunikation och samarbete (learning, communication and collaboration). I förhållande till den trippelspiral som redovisats ovan så kan hennes trippelspiral sägas befinna sig på en mikro-nivå. Den rymms i sig inom var och en av de spiraler jag beskrivit.

Avslutningsvis vill jag göra ett försök att blicka in i den närmaste framtiden, när det gäller samverkan mellan forskare och pedagoger, innan jag till sist än en gång återvänder till Ester Hermansson och hennes kollegor.

En framåtblick

Hur ser då förutsättningarna för forskares och pedagogers samverkan ut framöver? Att regering och riksdag, liksom lärarnas egna organisationer, även i framtiden har ett stort intresse för att skolans utvecklingsarbete bedrivs utifrån en vetenskaplig bas, framgår bland annat av direktiven för översynen av lärarutbildningen och den fortsatta satsningen på utbildningsvetenskap och lärares forskning.

Kanske får vi se allt fler nya former av samverkan mellan forskare och pedagoger. Kanske sprider sig idén med nätverk liknande de tankesmedjor, som idag finns i Skåne alltmör i landet. Det är ett exempel på en ny typ av samverkan, där högskolan utgör den sammanhållande länken, och där forskare och pedagoger kan mötas för reflektion och utmanande dialoger kring något gemensamt tema. Många andra regionala utvecklingscentra på olika håll i landet arbetar ju utifrån liknande tankar.

Just tillkomsten av en mer utvecklad regional plattform för samverkan mellan forskare och pedagoger, ser jag personligen som en trolig och önskvärd utveckling. När de regionala utvecklingscentra, högskolornas och kommunernas VFU-organisationer⁵⁹, skolledarutbildningsorganisationen, Skolverkets nya regionala organisation och arbetsgivarpartens och de lärarfackliga regionala organisationerna börjar samordna sina insatser kan en mycket stark bas för skolans utveckling komma att skapas. Här kan

⁵⁸ Trippel Helix används i andra sammanhang, som en modell för att beskriva samspelet mellan politik/samhälle, forskning och näringsliv.

⁵⁹ VFU står för verksamhetsförlagd utbildning.

kanske både de lärarstuderandes examensarbeten och enskilda lärares och skolledares, liksom hela skolors utvecklingsarbeten knytas till ett mer permanent organiserat forskarstöd.

Det verkar vara en trolig utveckling, att fler nätverk med forskare och pedagoger som deltagare kommer igång. Detta är ju en utveckling som redan pågår i många andra verksamheter. Genom etablerandet av nätverk även i virtuell form, öppnas samtidigt möjligheter för fler pedagoger, att få en egen direktkontakt med forskare och forskarvärlden och skolforskare får i sin tur tillgång till fler kontakter inom skolans värld. Genom de möjligheter till snabba kontakter oberoende av tid och rum, som Internet erbjuder, minskar både behovet av planering i tiden av möten och kostnaderna för själva mötet. Internet ger ju också möjlighet att ta del av forskares kunskap, utan att forskaren själv behöver vara närvarande. Mycket av den kunskap forskare producerar finns ju för övrigt redan idag tillgänglig på nätet.

Dessa virtuella möten kan dock sannolikt inte ersätta en långvarig personlig samverkan mellan forskare och pedagoger, byggd på tillit och respekt för varandras kunskaper och erfarenheter. Själva formen för den personliga kontakten inom ramen för en samverkan verkar, som framgått av studien, vara av mindre betydelse för att få igång en utvecklingsprocess. Däremot tycks det krävas att det finns en kontinuitet i samverkan och att den har stöd av ledning och övriga kollegor. Den tycks också behöva pågå över en längre tidsperiod, om en lär- och utvecklingsprocess skall kunna komma till stånd och ge några bestående resultat. Det behövs också, som bland andra Björn m.fl. (2002) pekar på, stödjande organisatoriska strukturer.

För att till sist återknyta till Ester Hermansson och hennes lärarkollegor och deras fantastiska engagemang i skolans utveckling utifrån en solid vetenskaplig bas, så kan jag konstatera, att jag under mitt avhandlingsarbete stött på ganska många liknande eldsjälar även bland dagens pedagoger. Jag tänker då framför allt på den grupp pedagoger, som jag här kallat skvadrar och som är människor som, liksom Ester Hermansson, valt att satsa av sin fritid för att förkovra sig på högskolan och som sedan aktivt försöker att omsätta den nya kunskapen för att förbättra både sin egen undervisning och för att bidra till den egna skolans utveckling. De tycks också, i likhet med Ester Hermansson, ha en önskan om att få möjligheter att sprida sin kunskap och sitt engagemang vidare till andra pedagoger, utan att för den skull själva behöva lämna skolans värld. Det är kanske framför allt för dessa brobyggare, som samverkan med forskare är ett nödvändigt livselixir, för att de skall kunna utveckla och behålla de metaperspektiv, som är nödvändiga, för att pedagoger skall kunna bidra till en utveckling av skolan.

Summary in English

Introduction

The aim of this thesis is to illuminate how researchers might support the improvement of educators' competence, in a school development context. The thesis also sheds light on conditions and obstacles for such development.

Today, Swedish teachers and head teachers have been explicitly commissioned by the Government and the Parliament to contribute to local school development. This mission has been associated with the wish that school work would be stronger linked to universities and to research than what is currently the case. The teachers' unions also regard the participation of educators in school development and strengthened links between schools, universities and research as highly desirable.

Among the contributions to school development, which researchers are expected to make, as expressed in various types of national level documents, is a way of working in schools which is more systematic and firmly rooted in scientific methodology and theory. Researchers are expected to contribute methods, concepts and theories as well as results based on research, but also to participate in a process of knowledge formation together with educators. Against this background, meeting-places, where researchers and educators can develop a dialogue on school development have been in great request.

In this thesis, four different forms of collaboration, where researchers and educators have met with the common purpose of contributing to school development, are studied and compared. In the first case the meeting place is a course context, namely courses in action research/action learning, where researchers have, for example, provided support by lecturing and facilitating the teachers' own development projects. In the second case, which is an "academia of learning" (*läraakademi*), the collaboration started rather like a cross between a network and a study circle, focussing a topic of mutual interest, and eventually developed into a research project, where researchers and educators met to seek knowledge together. The third type of collaboration is research-circles. The fourth example of collaboration is a project, where researchers and educators met in an attempt to find out what makes certain schools more successful with

their long-term school development ambitions. In the thesis, this latter case is designated “partnership in research”.

Research Aim and Questions

The overall purpose of the thesis is to illuminate and to increase the understanding of how researchers, in different types of collaboration with educators, may contribute support to the educators’ development of competence which is relevant to school development.

In turn, this purpose has given rise to the following three issues:

- 1 Do the various types of collaboration between researchers and educators have any common characteristics which are significant to the educators’ competence in pursuing school development? If so, what characteristics?
- 2 Are there any specific characteristic features in the different types of collaboration between researchers and educators that are significant to the educators’ competence in pursuing school development? If this is the case, which features?
- 3 What characterizes the competence that is significant to school development and can be distinguished in the different types of collaboration? What promotes and prevents its development?

Theoretical starting points and crucial concepts

The theoretical approach derives inspiration from several different lines of thought, especially in action theory and theories of adult learning and development. The approach might be characterized as “contextual-constructivist” or “social constructivist”. The latter might be chosen against the background that interaction and development of a meta-language are considered vital for conducting development.

Among the essential concepts are school development, understanding and awareness, plus individual, collective, informal, development-orientated and transformative learning. Other essential concepts are competence, developmental competence, action competence, context and meta-language. In the thesis, action competence is perceived as a meta-concept in relation to development competence.

A fundamental starting point for the thesis project is the assumption that a positive relation exists between educators’ developing action competence and their capacity to contribute to school development.

In the thesis the school development concept is used as a generic term for all the various types of development efforts that have been made in the four case studies. In the thesis both school development and learning are regarded as processes.

The road to action and developmental competence among educators that is necessary for school development is perceived to lead through what Ellström (1992) calls development-orientated learning. However, it is not the learning processes in collaboration that are being studied but the individuals' perception of what they have learnt by participating.

Our understanding is here seen to constitute a framework of our interpretations and of the alternative actions that we can see in a certain situation. The understanding of the task and the context are perceived as guiding for our awareness (Molander, 1996; Sandberg & Targama, 1998).

Developing understanding is here partly seen as an individual process, which takes place within the individual, partly as a collective process in the sense that a group of individuals can develop a mutual understanding of a certain phenomenon. A mutual understanding in a collective is, in turn, a condition for similar actions (Ohlsson, 1996).

In the thesis, language is considered a vital tool for developing individuals' and groups' understanding through reflection and dialogue. A professional meta-language makes it possible, for example, to communicate explanatory and descriptive models, to problematize and analyse one's own professional performance as well as others', and elucidating causal connections (Colnerud & Granström, 2007). Reflection may take place on different levels. In the thesis, a four-level division made by Alexandersson (1994) is one of the tools in the analysis of collected data.

To bring about school development, just an extended or in-depth understanding is not enough. Changed mode of action is also required. It is further assumed that learning processes, linked to reflection and dialogue that create meaning and deepen understanding, could conduce the development of action competence, which is necessary for school development, among persons involved with schools. The concept action competence that covers four dimensions: cognitive, communicative, collective and existential action competence (Hagström, 2007). In the thesis, primarily the first three dimensions are discussed.

Developing awareness, understanding and action competence is perceived as processes, which can be stimulated and guided, thus a conscious influence is possible. The question is in what way researchers can serve as facilitators and contribute to stimulating learning and development processes of importance to school development.

Method

As mentioned above, the thesis is based on four different case studies of collaboration between researchers and educators. These are not case studies in the classical sense. It could rather be said that the different types of collaboration between researchers and educators are described as cases, with learning linked to school development as their common core.

The data collection in the four case studies has been carried out primarily through interviews and e-mail questionnaires. Further, the data collection included scrutinizing literature and documents. Among other things, course evaluations and documents produced by the participants themselves have been used as sources.

The four case descriptions, which are accounted for in separate chapters, have been checked with the researchers and educators, who were interviewed in connection with the data collection, and revisions have been incorporated in the final version.

With the purpose of producing an overview as to more general similarities and differences between the four types of collaboration that have been accounted for in the case studies, a comparative table has been made, based on certain aspects of collaboration. In a separate chapter, the cases are compared and discussed partly in terms of extrinsic forms for collaboration and their conditions (initiators, funding, temporal extension of collaboration), partly in terms of collaboration design (how the choice of research topic/problem has been made, the methods of work, the roles researchers and educators have played towards each other). Also compared and discussed here is the outcome of collaboration as well as how the participants have experienced this collaboration. Finally the comparison shows and examines the conditions that the participants have considered necessary to attain collaboration that leads to learning which is relevant to school development. In the final chapter the results are compared with theory and previous research.

Results

To sum up, the similarities between the different types of collaboration are striking. In all the collaboration types, the educators' action and development competence seems to have increased, for example towards increased communicative and meta-cognitive competence. However, this can not merely be ascribed to the researchers; rather it seems to be a result of the whole interplay with the environment that was initiated by the collaboration. One group of educators also turned out to act as bridge-builders between the researchers and their own colleagues. Further, the educators have had access to various tangible tools, which have appeared

to be useful not only in developmental work but also in their everyday work.

The similarities appear to be greater than the differences, as to the four types of collaboration. Actual differences between, but also within, the different types can largely be attributed to different external conditions.

The educators who have chosen to be committed to the various types of collaboration are mostly educators with long experience, many of whom turned out already to have contacts in the university world. On the other hand, with one single exception the researchers turned out to have previous professional school experience before choosing the researcher's profession.

As to external conditions the different types of collaboration differed quite considerably – for example in terms of how the initiative had come about as well as the amount of time and resources spent on collaboration. The most important factor, as to the importance of external framework, seems to be the time at disposal. Another important factor was the support from the managerial level.

Time is important, e.g. since it takes time for the persons involved to become acquainted and build up the necessary trust for making a change or development possible. Even when confidence exists, it takes time to abandon perhaps longstanding modes of thought and, in reflection and dialogue, to take in other people's thoughts and understandings, whether researchers' or colleagues'. Then, to proceed from changed understanding to changed behaviour appears to be a process that is at least as long.

Personal and professional development seems to be processes, which are strongly linked to each other and also, usually, seem to be timeconsuming. The educators often brought up their own protracted development process. Also, the actual development processes, largely being the point of collaboration, simultaneously required time to start and to yield effects that could be read off in practice.

The similarities between the different types of collaboration are striking (cf above). In all the case studies the researcher has either assumed or been assigned, by the participants, to some kind of facilitator role. A mode of action which all researchers in the four case studies have used was to arrange various types of arenas for reflection and dialogue within the collaboration framework. This type of arenas for discussion and reflection seems to be missing in many schools today. The appearance of these niches in terms of time and space varied between types, as did the extent to which the researcher personally took part in the reflection and dialogue. It was emphasized in the four case studies that the dialogue with the colleagues, too, had had great importance. Retrospectively, it is difficult to distinguish between the importance that colleagues and researchers, respectively, have had in terms of learning. Probably this is a matter of positive synergistic effects on learning.

As discussion partners or so-called critical friends, the researchers have asked questions that have sometimes been both difficult and challenging and thereby they seem to have stimulated the educators' reflection and opened new perspectives. The researchers' questions seem to have conducted re-evaluations and sometimes lifted the mode of thinking to a higher meta-cognitive level, above its previous level. Also, they seem to have helped the educators to put the development efforts in a theoretical perspective.

As to the competences the educators have had opportunities to develop and train within the collaboration framework there are major similarities. More or less consciously from the side of the researchers, it has been a matter of training the communicative ability in reflections and dialogue and to lift reflections and analyses to a higher level of abstraction than is perhaps usually required by the daily work in schools and pre-schools. In all types of collaboration, except some of the research circles, the participants could also, supervised by the researchers, train their competence to formulate relevant questions as well as work up and analyse collected data in a scientifically systematic way. As to the tools the researchers taught the participants to use there were variations.

Many of the educators thought that with the help of the researchers they had gained access to a language and to concepts that render it possible to put their own work into words. Through the language our actions become meaningful in relation both to ourselves and to others. Also with the help of the language we can change our mental pictures that are shared by a group or an organisation, of today's reality as well as of a future and coordinate mutual action. In many cases the educators seemed to feel that through the collaboration with the researchers they had developed a richer and more modulated professional language or what Colnerud and Granström (2007) call a meta-language.

High communicative competence is a matter of access to both the spoken and the written language. The demands that the researchers laid on the educators, as to record in writing, had to do with for example keeping a diary/logbook or reflective minutes and documenting their own developmental work. Many of the educators considered the documentation demands both high and difficult but afterwards thought that the researchers had helped them to realize the importance of documentation and to help them develop their actual documenting ability. Being compelled to structure one's thoughts in writing seems to be a road to lifting cognitive thinking another step, by making the personal thinking accessible to others and giving them a chance to ask questions and to call in question what has been visualised in the text.

There are big differences between the researchers, for example as to how they pursue their own research, as well as their attitude to gaining new

knowledge together with the educators. The majority of the researchers involved seem to do their own research quite separately from the collaboration with the educators. In practice, the joint knowledge formation does not seem to be very extensive, compared with the wishful thinking on the national level.

On the other hand, all the researchers seemed to be interested in the problems and dilemmas that the educators considered relevant and important for deeper studies. Thus they also showed through their interest that the educators' questions were important. This confirmation from the researchers' side seems to have had positive effects on the educators' self-confidence. Stronger self-confidence and the experience of a successful developmental work as a result of collaboration will in turn probably yield conditions for the individual or the group to want and to venture new changes in their work later on.

Discussion

The similarities in terms of the educators' competences, which the researchers had contributed to develop, might be explained by the fact that almost all the researchers in the four cases studies previously had worked in schools as educators. Thanks to this experience they are perhaps more conscious of the type of competence that is relevant to participation in developmental work but given insufficient possibility to improve and practise in the training of teachers and everyday school work. Another explanation might be, quite simply, that the competence possessed by the researchers is so similar that the competence which the educators are supported to develop will also become rather similar.

Apparently, the researchers' contribution to the development of the educators' competence was largely a matter of providing opportunities for training various dimensions within the frame of what Hagström (2007) calls action competence. In all the case studies the researcher had an essential role as facilitator and organizer of arenas for reflection. In the thesis it is also discussed which different roles researchers may assume within the facilitating task and how these roles may, in different ways, conduce the educators' action competence. Here is also discussed to what extent, collective learning seems to have emerged.

One of the most important contributions from the researchers in all the studies might have been that they, by asking and calling in question, have made the educators aware of things that they had taken for granted or things they had not before perceived as relevant in this context. Thus it seems that, among other things, by drawing the participants' attention to structural factors outside their own schools, the researchers have promoted lifting reflection and dialogue to higher levels of abstraction.

Another competence, which seems to have been developed, thanks to the contribution from the researchers, is the communicative competence and, above all, a meta-cognitive competence. However, several of the researchers pointed out in the studies that the educators had difficulties with recording their ideas and thoughts in writing and to be critical to what they had observed or heard. A conceivable explanation could be that teachers in their daily profession rarely have to write extensively, while instead the spoken language is their main tool. If this oral language, as suggested by Colnerud and Granström (2007), generally rests on a comparatively everyday level, it might be difficult for them to capture and formulate their thoughts on a more abstract level.

One likeness between the case studies, which became visible rather by chance, was that there was always someone or a few participants who held some kind of intermediate position between the researchers and the other collaboration participants. In the interviews, these educators all turned out to have personal links with the university world. Because of this dual affiliation, I have chosen to call them bridge-builders⁶⁰. It is a matter of educators, who seem to be more interested than most of their colleagues in developing school work as well as themselves. They spend a lot of their spare time on acquiring knowledge that is relevant to their work. They have often participated in many various kinds of university-level courses after finishing their professional training as teachers. They are of different ages, but several among them do not have many years left to retirement, still they continue their professional improvement. In other words, they personify life-long learning.

These educators seem to help other participants by “translating” the researcher’s suggestions, thoughts and theories to their own school reality. On the other hand they are no fiery spirits in the sense of always being initiators of the actual developmental work. Rather, they take the position of filling others with enthusiasm during such work. They also seem to have an ability of moving easily between the everyday language of educators and the meta-language used by the researchers. It seems easier for them to move on higher meta-cognitive levels. These persons often seem to have a key role in the developmental work. Finding and utilizing these persons and their interest in research and developmental work could probably be an essential success factor in school development.

One of the research issues concerned the conditions for collaboration and thus also the conditions for realizing learning and development. These conditions turned out to be manifold. One common factor in all the case

⁶⁰ In the Swedish version of the thesis such a person is also called a skvader, which refers to a hoax crossbreed between hare and capercaillie, because like this creature possessing both legs and wings, the collaboration crossbreeds or bridge-builders have access to competence from the worlds of universities and schools alike.

studies has been a more or less explicit support from the superior management, something which is also confirmed by other research. Haymer (2003), for example, draws the conclusion from a survey of European school research that nothing is possible in the long run without the head teacher's consent, support, initiative or tolerance for alternative ways to renew their own school. Apparently, support, commitment and interest from colleagues as well as superiors is required. Without their commitment it seems difficult to keep the process alive, as is also the case with disseminating outside the immediately concerned group the learning and the outcome of the collaboration. Explicit support from a superior level is evidently also important for lending the collaboration legitimacy on one hand in the municipalities and schools concerned, and on the other towards universities and researchers.

Establishing and maintaining collaboration is also a matter of purely practical conditions. Time and money must be granted for the participation of both researchers and educators. Time must be set aside not just for the actual meetings but also for preparatory and supplementary work. Further, stand-ins for the teachers involved must be hired in advance.

As to the participants themselves, they also need time and possibility to build up mutual confidence as well as knowledge about and respect for each other's experience and fields of competence, so that a developmental process and learning will become reality. This is one reason, among others, that makes continuity in terms of participants and participation important.

However, the most important thing, according to both researchers and educators, is that both parties find something interesting and relevant for collaboration, plus personal interest, commitment and a will to develop. Further, everybody involved needs an understanding that collaboration as well as developmental work and personal development are long-term processes.

Finally, the thesis also touches on the utilitarian perspective, which educators often adopt on research, and the potential consequences of such a perspective are discussed. Also, a mental model is presented, which consists of a double or, alternatively, triple helix illustrating how different developmental and learning processes may appear, interact and support each other in a school which is involved in collaboration with researchers.

Regardless of the formally initiated collaboration, in every pre-school and school there is constant change and development going on. In the thesis this constantly ongoing development is called the everyday development helix. It is the learning in this helix which is usually designated everyday learning, experience learning and work-place based learning. The second helix, which also contains learning and competence development, is the result of a more formally arranged developmental work of the type which has been going on in the four case studies. In the

thesis this helix is called the collaboration helix or the planned development helix.

For the more formally initiated developmental work to have some impact on the everyday school situation it is necessary, in my opinion, that the two helix-shaped processes are somehow linked and supporting each other. Otherwise the result might be that competence, which has been developed in the developmental helix of collaboration, will not be made useful. The pace of local developmental work will then decelerate in the fields involved and the educators who have spent time and personal commitment on collaboration will feel that their new competence is not in demand.

In some of the case studies, a more proper research process has taken place, in parallel with these two developmental helixes (the everyday and the planned helixes), where the developmental work, its process and result, have constituted the empirical foundation for new knowledge to be formed. Here another kind of meta-type knowledge has been formed, based on the ongoing developmental work. Thus, collaboration as such has in some of the case studies comprised two parallel and – as I perceive them – helix-shaped learning and knowledge-forming processes: the collaboration or planned development helix and the research helix. Thereby, some of the participants in these different collaboration forms have found themselves in three different learning processes, running in parallel. At the same time it is a matter of processes which must, in different ways, be associated with each other for the accessible knowledge and competence to become useful and lead to development. Here the individuals who are involved in two or more learning processes constitute important communication links between different learning helixes.

Referenser

- ALC (1990). *Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare: Bidrag till konferens om forskningscirklar*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare för ökat lärande. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande: Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. (ss 157-173). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (Red.). (1999). *Styrning på villovägar: Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alnervik, K. (2007). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I T. Krogsmark. & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 269-290). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (1991). *Kommunikation, makt och organisation: Kritiska tolkningar av ett informationsmöte i ett företag*. Stockholm: Norstedts Juridikförlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andrée Thelin, A., Lindqvist, P. & Nord nger, U.-B. (2004). "Det  r så himla svårt att sätta fingret på ...": Mötet mellan skola och forskning. (Skolm star-konst i ett nytt århundrade, nr 2004:1). Kalmar: Kalmar Högskola, Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap, Institutionen för L raru tbildningen.
- Argyris, C. & Schön, A. D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Askling, B., Alm n, E. & Zetterholm Ankarstrand, I. (1997). *Strategier för skolutveckling: Samverkan mellan skola och universitet: Slutrapport från Miljonprojektet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för l raru tbildning, Skapande vetande.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: En bok f r skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Scherp, H.- . (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. (Forskning i fokus, nr 15). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling: Liber distribution.
- Biggs, J. (2007). *Teaching for quality learning at University: What the student does* (3. uppl.). Maidenhead: The Society for Research into Higher education: Open University Press.
- Bj rn, C., Ekman Philips, M. & Svensson, L. (Red.). (2002). *Organisera f r utveckling och lärande: Om skolprojekt i n tverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolf rb ttring*. (Karlstad University studies, nr 2000:23). Karlstad: Karlstad Universitet.

- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolam, R. (1982). *In-service education and training of teachers a condition for educational change*. Paris: OECD.
- Bolton, G. (2005). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. (2. uppl.) London: SAGE.
- Bron Wojciechowska, A. (1996). Hur vuxna lär: pedagogiska perspektiv. I G. Aronsson & Å. Kilbom (Red.), *Arbete efter 45: Historiska, psykologiska och fysiologiska perspektiv på äldre i arbetslivet* (Fakta från Arbetslivsinstitutet). Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Bron, A. (2004). Pedagogikens identitet. I A. Bron. & A. Gustavsson. *Pedagogik som vetenskap: En vänbok till Birgitta Qvarsell* (ss. 13-36). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Bron, A & Wilhelmson, L. (Red.). (2004). *Lärprocesser i högre utbildning* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns - : Om skolutveckling i en decentraliserad skola*. (Skola i utveckling, nr. 99:461). Stockholm: Liber Distribution.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational action research*. 13:3, ss. 347-357.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4. uppl.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5. uppl.). London: Routledge.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2007). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (4. uppl.). Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlin, P. (1994). *Skolutveckling: Teori* (1. uppl.). Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Döös, M. (1997). *Den kvalificerande erfarenheten: Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. (Arbete och hälsa, nr 1997:10., Rapport från Seminarium om miljöpedagogik och kunskapsbildning, nr 29. Doctoral thesis / Department of Education, Stockholm University, nr 84). Solna: Arbetslivsinstitutet: Stockholms universitet.
- Eikeland, O. (2006). Validity of action research and validity in action research. I K. A. Nielsen. & L. Svensson (Ed.). *Action and Interactive Research: Beyond practice and theory* (ss.193-240). Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Ekholm, M. (2005). *Att fånga kunnandet om lärande och undervisning: Om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. (Ds: nr 2005:16). Stockholm: Utbildnings- & Kulturdepartementet, Regeringskansliet: Fritzes offentliga publikationer.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv* (1. uppl.). Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. I P.-E. Ellström, B. Gustavsson, & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2001). Lärande och innovation i organisationer. I T. Backlund, H. Hansson och C. Thunborg. (Red.). *Lärdilemman i arbetslivet*. (ss. 19-42). Lund: Studentlitteratur.

- Ellström, P.-E. & Hultman, G. (Red.). (2004). *Lärande och förändring i organisationer: Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. & Hultman, G. (2004). Inledning. I P.-E. Ellström, & G. Hultman (Red.), *Lärande och förändring i organisationer: Om pedagogik i arbetslivet* (ss. 9-16). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. & Hultman, G. (2004). Avslutande reflektioner och slutsatser. I P.-E. Ellström, & G. Hultman (Red.), *Lärande och förändring i organisationer: Om pedagogik i arbetslivet* (ss. 295-305). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. (Malmö studies in educational sciences, nr 19). Malmö: Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Fransson, K. & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap: Ett begrepp och dess sammanhang*. (Vetenskapsrådets rapportserie, nr 2003:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. (Educational change and development series). London: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3. uppl.). New York: Teachers College Press; London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For in Your School?*. New York: Teachers College Press.
- Furu, M. E. (2007) *Rak lærerygg. Aksjonslæring i skolen*. Doktorsavhandling. Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE.
- Goleman, D. (2000). *Känslans intelligens: Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Goodson, I. F. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, C. (2006). *Att göra saker rätt eller att göra rätt saker. Slutrapport av projektet Attraktiv skola*. (Arbetslivsrapport, nr 2006:34). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Granberg, O. (1996). *Lärande i organisationer: Professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, nr 83, Rapport/Seminarier om miljöpedagogik och kunskapsbildning, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, nr 28). Stockholm: Stockholms universitet.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagström T. (2003). Adult development in post-industrial society. I T. Hagström. (Ed.) & R. Kegan (Red.). *Adult development in post-industrial society and working life*. (Stockholm lectures in Educology, nr 2). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hagström, T. (2007) Arbetslivs pedagogik och det gränslösa arbetet: En transaktionell ansats. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 12. Nr 4.

- Hagström, T. & Hansson, M. (2003). Flexible work contexts and human competence: An action –interaction frame of reference and empirical illustrations. I Bron, A. & Schemman, M. (Red.), *Knowledge society, information society and adult education: Trend, issues and challenges*. Hamburg: Lit Verlag.
- Hall, E. T. (1984). *The Dance of life: The other dimension of time*. Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday.
- Hameyer, U. (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna – Nuläge och utblick. I G. Berg. & H.-Å. Scherp. (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (ss. 235-273). (Forskning i fokus, nr 15). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling: Liber distribution.
- Hansson, M. (2004). *Det flexibla arbetets villkor - om självförvaltandets kompetens*. (Arbetsliv i omvandling, nr 2004:8, Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, nr 127, Stockholms universitet). Stockholm: Stockholms universitet.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., Earl, L. More, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Fransisco: Jossey Bass/Wiley.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There?*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: A comparative analysis. I OECD, *Knowledge management in the learning society: Education and skills*. Paris: OECD.
- Hermansson, E. (1974). *Upplevelser och påverkan: Jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. (Pedagogiska skrifter, nr 256). Stockholm: Sveriges Lärarförbund.
- Holmstrand, L. (1986). *Forskningscirklar: En form för samarbete mellan högskola och fackliga organisationer*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, (stencil).
- Holmstrand, L. (1997). Forskningscirkeln som en plats. för kunskapsmöten. *VEST* vol 11, Nr 3-4, ss. 97-109.
- Holmstrand, L. (2001). Demokratiska kunskapsprocesser i arbetslivet. I Tedenljung, D. (Red.). *Arbetsliv och pedagogik*. (ss. 105-126). Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, L. (2006). Deltagarorienterad aktionsforskning - ett nytt paradigm? I B. Wingård (Red.), *Livslång nyfikenhet: En vänbok till Gunilla Härnsten* (ss. 125-139). Stockholm: HLS Förlag.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan: En kritisk granskning*. (Forskning i fokus, nr 10). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer: Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket: Liber distribution.

- Hägglund, S.-O. & Madsén, T. (1997). *Från PEEL till PLAN: En strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar* (2. rev. uppl.). Kristianstad: Kristianstad Högskola, Centrum för kompetensutveckling.
- Härnsten, G. (2001). *Kunskapsmöten i skolvärlden: Exempel från tre forskningscirklar*. (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket: Liber distribution.
- Jay, J. K. (2004). *Quality Teaching. Reflection as the Heart of Practice*. Lanham, Md.: ScarecrowEducation.
- Krogsmark, T. & Åberg, K. (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. (International encyclopedia of unified science, nr 2:2). Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmodernt konsumtionssamhälle. I T. Krogsmark. & K. Åberg. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 61-75.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, M. & Lindén, J. (Red.) (2005). *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Doktorsavhandling. Handelshögskolan i Stockholm. Stockholm: EFI (Ekonomiska Forskningsinstitutet) vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin. & P.-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori* (2. utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. (IPD-rapporter nr 16). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: En utmaning för skolan och högskolan*. (Forskning i fokus, nr. 4). Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005a). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2005*, häfte 1. (ss. 35-51).
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005b). Handledning i mötet mellan högskola och skola. I S. Persson. & K. Rönnerman. (Red.), *Handledningens dilemman och möjligheter: Erfarenheter från förskola och skola*, (ss. 15-42) Lund: Studentlitteratur.
- Lenz-Taguchi, (2000). *Emanicipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. (Studies in educational sciences, nr 33). Stockholm: HLS förlag.
- Lindblad, S. (1982). *Pedagogiska utvecklingsblock studier i en form av lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 31). Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lindholm, Y. (2006). *Samarbete mellan högskola och skola: Delrapport inom ramen för Arbetslivsinstitutets utvärdering av projektet Attraktiv skola*. (Arbetslivsrapport 2006:29). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

- Lpo 94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes.
- Lundberg, B. & Starrin, B. (1990). Att gå framåt i cirkel: Om forskningscirklar och förändringsarbetet. I ALC 1990, *Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare. Bidrag till konferens om forskningscirklar* (ss. 43-66). Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Lundgren, M. (1999). *How are research circles used in schools? - Some reflections*. Paper presenterat vid konferensen HSS 99- Högskolor och samhälle i samverkan, vid Högskolan Dalarna den 16-18 mars.
- Lundgren, M. (2000). *Forskningscirklar och skolutveckling: Ett lärarperspektiv*. (Kultur och lärande, nr 2000:2). Falun: Högskolan Dalarna.
- Lundgren, M. (2002). *Magistrander": Teachers linking schools and university: Experiences from the University of Dalarna, Sweden* : Paper presented at NFPF:s congress in Tallinn den 7-9 mars. (Kultur och lärande) Falun: Högskolan Dalarna, Institutionen för Humaniora och språk.
- Lundgren, M. (2003 a). *Forskningscirklar: En arena där lärarens syn på vad deras arbete resulterar i kan utmanas*. Paper presenterat på NFPF:s konferens i Köpenhamn 7-9 mars. (Kultur och lärande) Falun: Högskolan Dalarna, Institutionen för Humaniora och språk
- Lundgren, M. (2003 b). *Forskningscirklar: En arbetsform för att utveckla skolan mot en lärande organisation?* Paper presenterat vid konferensen HSS 2003. Nordisk FoU-konferens om högskolor och samhälle i samverkan 14-16 maj i Ronneby.
- Löfberg, A. & Ohlsson, J. (Red.). (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning: Teori, empiri och praktik: En antologi*. (Rapport/ Seminariet om miljöpedagogik och kunskapsbildning, nr 23). Stockholm Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lönnheden, K. (1997). *När de "tysta" kunskaperna börjar tala! Forskningscirklar ett möte mellan praktiker och teoretiker*. Stockholm: Trygghetsfonden.
- Marsick V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. (International perspectives on adult and continuing education). London: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mason, J. (2004). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: RoutledgeFalmer.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken - en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Mattsson, P. (1995). *Generativt lärande : En miljöpedagogisk studie av kunskapsintensiva industriföretag 1991-1993*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, nr 72). Stockholm: Industrilitteratur.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (2003a). Issues in transformation learning. I T. Hagström. (Ed.). & R. Kegan (Red.), *Adult development in post-industrial society and working life* (ss. 49-65). (Stockholm Lectures in Educology). Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.

- Mezirow, J. (2003b). Changing perspective: Theory and practice of transformative learning. I T. Hagström. (Ed.) & R. Kegan (Red.), *Adult development in post-industrial society and working life* (ss. 66-76). (Stockholm lectures in educology, nr 2). Stockholms: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Miles, M. (2005). Finding keys to school change: A 40-year odyssey. I A. Lieberman. (Ed.). *The roots of educational change: International handbook of educational change* (ss. 25-57). Nederländerna, Dordrecht: Springer.
- Molander, B. (2000). *Kunskap i handling*. (2., omarb. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006). Methodologies in action research. I K. A. Nielsen. & L. Svensson. (Ed.), *Action and interactive research: Beyond practice and theory* (ss.63-87). Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande: Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Rapport / Seminariet om miljöpedagogik och kunskapsbildning, nr 26. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, nr 75). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Ohlsson, (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 6. Nr.2.
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. I Svensson, L., Brulin, G. Ellström, P-E. och Widegren, Ö. (red.) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Arbetslivsinstitutet i Stockholm: Arbetsliv i omvandling 2002:7
- Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. & Salino, P. (2000). *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning: Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. (Rapport/Seminariet om miljöpedagogik och kunskapsbildning, nr 35). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Persson, S. (1999). *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning , nr 3). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Persson, S. (2007). Handledning i forskningscirklar - om mötet mellan forskare och lärare. I T. Krogsmark. & K. Åberg. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss.119-142). Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1976). *Framtidens skola. Att förstå är att upptäcka*. Stockholm: Forum.
- Prop. 1975/76:39 *Om skolans inre arbete mm*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1980/81:97. *Om skolforskning och personalutveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1996/97:1. *Budgetproposition*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. 2000/2001:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2006/07:1. *Budgetproposition*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Ed.). (2006). *Handbook of action research*. Concise paperback edition. London: SAGE.
- Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. (Rapportserie från Avdelningen för utbildningshistoria, Göteborgs universitet, nr 3). Stockholm: Liber: Allmänna förlaget.

- Richardson, G. (Red.). (1997). *Minnen och dokument. 9, Spjutspets mot framtiden? Skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik.* (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, nr 77 (1997); 185). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (7., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Robertsson Hörberg, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken: Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning.* (Linköping studies in education and psychology, nr 53). Linköping: Linköpings universitet.
- Rydberg Fähræus, E. (2003). *A triple helix of learning processes: How to cultivate learning, communication and collaboration among distance-education learners.* (Report series/Department of Computer & Systems Sciences, nr 03:015). Stockholm: Doktorsavhandling, Kungliga Tekniska högskolan, Institutionen för data- och systemvetenskap.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete: En grund för lärares lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog: Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan.* (IPD-rapporter, 2000:23). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rönnerman, K. (2001). *Pedagogiska verktyg och verksamhetsutveckling.* I L. Holmstrand., G. Härnsten. & D. Beach. *Deltagarorienterad pedagogisk forskning: Bidrag till NFPF:s symposium om deltagarorienterad forskning i Stockholm, mars 2001.* (Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen Uppsala universitet, Nr 224). Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.
- Rönnerman, K. (2004). *Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner.* (13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2007). *Handledning i ljuset av aktionsforskning.* I T. Krogsmark. & K. Åberg. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete,* (ss. 99-118). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse: Ett kompetensperspektiv på organisationer.* Lund: Studentlitteratur.
- Schantz Lundgren, I. (2008). *Det är enklare i teorin- : Om skolutveckling i praktiken: En fallstudie av ett skolutvecklingsprojekt i en gymnasieskola.* (Acta Wexionensia. Pedagogik, nr 139). Växjö: Växjö University Press.
- Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares lärmiljö: Att leda skolan som lärande organisation.* (Karlstad University Studies, 2002:44). Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för pedagogik.
- Scherp, H.-Å. (2003a). *PBS Problembaserad skolutveckling: Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv.* Karlstad: Karlstad universitet.
- Scherp, H.-Å. (2003b). *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling.* I Berg, G. & Scherp, H.-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten.* (Forskning i fokus, nr 15). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling: Liber distribution.
- Scherp, H.-Å. & Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande.* (Karlstad University studies, 2007:3). Karlstad: Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, Institutionen för pedagogik.

- Scherp, H-Å. och Thelin, K. (2004) *Att göra lika på olika sätt. En studie av sex särskilt utvecklingsbenägna skolor.* (Karlstad University Studies 2004:49). Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik.
- Schutz, W. (1989). *Firo: A three - dimensional theory of interpersonal theory* (3 uppl.). Will Schutz Associates, Inc.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: [Toward a new design for teaching and learning in the professions]* (1. uppl.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: En deltagarorienterad studie.* Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Siljehag, E. & Härnsten, G. (1998). *Vuxeninläring och delaktighet. Ett led i en långsiktig process – forskningscirklar vid en grundskola.* Rapport nr 1. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för specialpedagogik.
- Sjölund, A. (1979). *Gruppsykologi* (2., oförändr. uppl.). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Reseach: The Metodological Imagination.* London: Prentice –Hall.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete-SIA.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Läroplanskommitténs huvudbetänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stake, R. (1994). Case studies. I K. N. Denzin & S. Y. Nicoln (Eds.) *Handbook of qualitative research.* Thousands Oaks. California: SAGE.
- Sundli, L. (2007). Handledning i lärandekulturer. I T. Krogsmark. & K. Åberg. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 379-402). Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap.* (3., bearb., uppdaterade och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2002). En analys och blick framåt. I L. Svensson., G. Brulin., P.-E. Ellström. & Ö. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik.* (Arbetsliv i omvandling, nr 2002:7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E. & Widegren, Ö. (Red.). (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik.* (Arbetsliv i omvandling, nr 2002:7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Thomas, A. & Graneteg, L. *Utvecklingsprojekt för lärare. Utvärdering av Ylva-pengarna.* Rapport 2002-12-09 (dnr 1999:37). Stockholm: Skolverket.
- Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan: Utveckling på skolans egna villkor.* Göteborg: Gothia.
- Tiller, T. (1999 a). *Aktionslärande: Forskande partnerskap i skolan* (1.uppl.). Hässelby: Runa.
- Tiller, T. (1999 b). *Det didaktiska mötet: Ett möte mellan elevens livserfarenhet och skolans kunskaper.* Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2003). *Den andra dagen: Ett vidgat rum för lärande.* Stockholm: Runa.

- Tydén, T. (Ed.). (2006). The organisation of action research in nordic countries. I K. A. Nielsen. & L. Svensson (Ed.). *Action and interactive research: Beyond practice and theory* (ss.143-192). Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Watson, J. D. (1968). *Den dubbla spiralen*. Stockholm: Norstedt.
- Werner, W. (1988) Program implementation and experienced time. *Alberta journal of educational research*, XXXIV(2).
- Vetenskap och Allmänhet. (2004). *Lärares syn på vetenskap: Intervjuundersökning 2004*. (VA-rapport nr 2004:4). Stockholm: Vetenskap och Allmänhet.
- Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog: Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i grupsamtal*. (Arbete och hälsa, nr 1998:16, Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet). Stockholm: Stockholms universitet.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (2002). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Wingård, B. (1998). *Att vara rektor och kvinna*. (Uppsala studies in education, nr 73). Uppsala: Uppsala universitet.
- Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper – för vad och vem?. I T. Krogsmark. & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 77-97). Lund: Studentlitteratur.
- Önnerlöv, U-B. (2006). *Slutrapport Q i förskolan 2004-2006*. Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling, Lärarförbundet och Göteborgs universitet. (Dnr. nr 2003:535). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Övriga källor

- Avsiktsförklaring 1998-08-31 (Utbildningsdepartementet, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas riksförbund och SKOLLEDARNA).
- En satsning till två tusen. Utgiven i anslutning till Avtal 2000 och ÖLA 2000
- Högskolelagen SFS 1992:1434 med ändringar t o m 2000:1370
- Kursplaner och kursbeskrivningar
- Kursutvärderingar av två kurser i aktionslärande.
- Kursutvärdering av kursen Q i förskolan.
- Projektplaner och projektbeskrivningar.
- Q i förskolan 2004-2006. Ett aktionsforskningsprojekt i sju kommuner i samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling och Lärarförbundet. Konferensdokumentation 2006. Lärarförbundet och Myndigheten för skolutveckling.
- Q i förskolan en extern utvärdering. (Utvärderingen gjord av Karlstad universitet)
- Skolverkets anslagsframställan för år 1997.
- Skolverket. (2002). Enkätstudie. Rapport (dnr.31:2001:3051).

Internetadresser

- Lärarförbundets hemsida: www.lararforbundet.se
- Lärarnas riksförbunds hemsida: www.lr.se
- Skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- Sverige Kommuner och Landsting: www.skl.se
- Utbildningsdepartementet: www.regeringen.se/sb/d/1454

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Datum :

Tid och plats för intervjun:

Intervjuperson

Namn:

Organisation/enhet:

Adress:

Telnr:

Mobil:

E-postadress:

Typ av samverkan (kort beskrivning + ev. namn på aktiviteten + om samverkan är tidsbegränsad av typen projekt, försöksverksamhet, kurs, seminarium eller om tanken är att starta en process som lever kvar i respektive organisation):

Del 1 Allmänt om syn på samverkan, syfte, förväntningar, tidigare erfarenheter och roll samt samverkansformer. Begreppet skolutveckling.

Syn på samverkan - allmänt

Varför skall forskare och pedagoger samverka?

Hur ser du rent allmänt på samverkan mellan forskare och pedagoger?

Vad upplever du är det viktigaste syftet med att forskare och pedagoger samverkar? a) Just i detta fall b) Generellt

Tidigare erfarenheter av samverkan (förförståelse)

Vilken tidigare erfarenhet har du av att arbeta tillsammans med forskare/praktiker?

Vad lärde du dig av dessa tidigare erfarenheter?

Följdfrågor:

Vad var positiva erfarenheter?

Vad var ev. negativa erfarenheter?

Varför var just detta positivt/negativt när det gällde samverkan?

Förutsättningar för samverkan

Vilka förutsättningar anser du måste vara uppfyllda för att båda parter skall kunna lära sig något betydelsefullt av att samverka?

Skolutveckling

Vad lägger du i begreppet skolutveckling?

På vilket/vilka sätt anser du att samverkan bidragit till skolutveckling?

Del 2 Samverkan i praktiken

(roll, ansvar, förutsättningar, hinder, positivt och negativt)

Egen beskrivning av processen

Varför gick du in i denna samverkan?

Under vilka förutsättningar gick du in i denna samverkan?

Hur skulle du med egna ord vilja beskriva att er samverkan ser/såg ut och fungerar/fungerade?

Samverkansformer

(är formen symmetrisk/asymmetrisk, råder balans obalans i relationen?)

Hur ser själva formen/formerna för samverkan ut?

(föreläsningar, kurser, nätverk, seminarier, konferenser, enskilda samtal eller samtal i grupp, webbaserad samverkan, andra former)

Upplever du att det råder balans mellan forskare och pedagoger i er samverkan? Hur tar sig detta uttryck?

Känns balansen/bristen på balans bra eller dålig? Varför?

Tar forskare och praktiker upp samma eller olika typer av frågor? Om det föreligger någon skillnad vad består den i så fall av?

Roll och ansvar

Vilken är din egen roll i det nuvarande samarbetet?

Vilket formellt ansvar har du i samarbetet?

Vem/vilka styr det praktiska arbetet?

(Följdfrågor: vem bestämmer dagordning, skriver dokumentationen etc.)

Positivt/negativt

Vilka har hittills varit de största problemen under samverkan?

(praktiska , emotionella t.ex. statusskillnader, kunskapsmässiga, språket?)

Vad har varit mest positivt under samverkan?

Har samverkansprocessen (form/innehåll) *förändrats* över tid?

På vilket sätt? (balans/form/innehåll)

Eget bidrag

Vad upplever du är ditt eget största bidrag i samverkan?

Forskarens/forskarnas bidrag

Vad upplever du är forskarnas största bidrag i samverkan?

Pedagogernas bidrag

Vad upplever du är pedagogernas största bidrag i samverkan?

(innehåll, arbetsformer etc.)

Hjälpmedel

Vilka typer av "hjälpmedel" har ni använt under samverkan?

(artiklar, böcker, föreläsningar, deltagarnas egna frågeställningar)

Del 3 Lärdomar

(allmänt, ändrat sätt att tänka, lärdomar)

Eget lärande

Vad tycker du att du i första hand lärt dig av samarbetet?

Förändrat sätt att tänka –utmaningar

Upplever du att samarbetet på något sätt förändrat ditt eget sätt att tänka? I så fall hur?

Tycker du att samverkan har inneburit någon form av utmaning av invanda mönster, tankemodeller eller arbetssätt? I så fall på vilket sätt?

Om det inte inneburit någon form av utmaning eller förändring av ditt sätt att tänka, vad tror du det i så fall berott på?

Viktigaste lärdomar

Vilka tror du är de viktigaste lärdomarna som forskarna respektive pedagogerna fått genom samverkan?

(kunskaper, insikter, ämneskunskaper, praktiska tips, verktyg)

Ideal form för samverkan och lärande

Med bakgrund av de erfarenheter du idag har, hur tycker du att en ideal samverkan mellan forskare och pedagoger borde utformas för att bidra till båda parter lärande?

Bilaga 2 E-postenkät till medforskare i X-projektet

Stockholm 2005-11-01
Dnr 2004-0665



E-postenkät till medforskare i X-projektet

Du deltog under perioden 2003-2004 som en av 56 medforskare i det s.k. X-projektet. Jag som skriver detta heter Yvonne Lindholm och är anställd som doktorand på Arbetslivsinstitutet inom temat Skolans arbetsliv och inskriven på universitetet i Karlstad med Hans-Åke Scherp som biträdande handledare. Sedan drygt tre år håller jag på med en avhandling om möten mellan forskare och praktiker, där mötet har ett uttalat syfte att åstadkomma skolutveckling. I första hand är jag intresserad av det lärande som uppstår vid dessa möten. Leder personliga möten mellan forskare och praktiker till nya perspektiv och/eller ny kunskapsbildning? Om så är fallet, är det enbart forskaren eller enbart praktikern som får nya perspektiv och nya kunskaper eller bidrar det personliga mötet till ett lärande för båda parter? Eller handlar det i första hand om bekräftelse av redan befintliga kunskaper? Vilka förutsättningar och hinder finns för att mötet skall innebära ett lärande för båda parter? Jag är också intresserad av hur X-projektets arbetsformer kan ha bidragit till ett lärande och till skol-utveckling. Detta är några av de frågor jag ställt i min avhandling och som jag nu hoppas du vill hjälpa mig att få svar på. X-projektet utgör ett av fyra fall av samverkan mellan forskare och praktiker och jag kommer i avhandlingen även att göra en jämförelse mellan olika former av sam-verkan mellan forskare och praktiker.

De ifyllda enkäterna och sammanställningarna betraktas som forskningsmaterial och förvaras på Arbetslivsinstitutet. De är tillgängliga för andra forskare på institutet, men däremot inte för några utomstående. Svaren kommer att bearbetas med hjälp av dataprogrammet SPSS. Svaren kommer i redovisningen inte att gå att knyta till någon person som kan identifieras.

Har du frågor kring enkäten tar du i första hand kontakt med Yvonne Lindholm antingen via e-post yvonne.lindholm@arbetslivsinstitutet.se eller telefon 08 -619 6965.

Med förhoppningar om att du vill delta i enkätundersökningen och dela med dig av dina lärdomar från X-projektet. Inledningsvis finns i enkäten en del personuppgifter som gör det möjligt för mig att kontakta dig för en eventuell intervju längre fram. Att fylla i dessa uppgifter är dock helt frivilligt.

Jag är tacksam om du kunde ta dig tid och besvara enkäten senast den 30 november 2005.

Yvonne Lindholm
Arbetslivsinstitutet
Tema Skolans arbetsliv

Enkätfrågor till medforskare i X-projektet:

Personuppgifter (frivillig uppgift. Om du vill fylla i åtminstone namnet på din skola vore jag tacksam)

Namn:

Skola:

Tel nr dagtid

Mobil:

E-postadress:

Bakgrundsfrågor

1. Kön (sätt x) Kvinna Man
2. Yrkeserfarenhet
- 2a. Antal år som lärare: (lärare, förskollärare, fritidspedagog)
- 2b. Antal år som skolledare:
- 2c. Antal övriga år i yrkeslivet: (precisera gärna)

Tidigare erfarenhet av samarbete med forskare

- 3a. Har du någon tidigare erfarenhet av att samarbeta med forskare?
(sätt x) Ja Nej
- 3b. Om ja. Beskriv kort vilken typ av samarbete:
- 3c. Om du tidigare samverkat med forskare. Vad lärde du dig av dessa tidigare erfarenheter?
4. Varför valde du att bli medforskare i X-projektet?

Förväntningar

- 5a. Vilka förväntningar hade du på rollen som medforskare i X-projektet?
- 5b. Hur infriades dessa förväntningar?

Om samverkan

6. Hur skulle du vilja beskriva att er samverkan med forskare och projektledare konkret såg ut och fungerade?
7. Vilka var de största problemen med/hindren för att samarbeta med forskare i X-projektet? (praktiska , emotionella t.ex. statuskillnader, kunskapsmässiga, språket?)
8. Vad var mest positivt med att samarbeta med forskare i X-projektet ?
9. Vad upplever du var medforskarnas största bidrag i samarbetet?
10. Vad upplever du var projektledarens största bidrag i samarbetet?
11. Vad upplever du var forskarens största bidrag i samarbetet?

Lärande och skolutveckling

12. Vad tycker du att du i första hand lärt dig av samarbetet med forskare?
- 13a Upplever du att samarbetet med en forskare på något sätt förändrat ditt eget sätt att tänka? I så fall hur?
- 13b Upplever du att samarbetet med projektledaren på något sätt förändrat ditt eget sätt att tänka? I så fall hur?
14. Tycker du att samarbetet har inneburit någon form av utmaning av invanda mönster, tankemodeller eller arbetssätt? I så fall på vilket sätt?
15. Om det inte inneburit någon form av utmaning eller förändring av ditt sätt att tänka, vad tror du det i så fall berott på?
16. Vilka tror du är de viktigaste lärdomarna som forskaren fått genom samarbetet? (exempelvis i form av kunskaper, insikter, ämneskunskaper, praktiska tips)
17. Upplever du att samarbetet på något sätt förändrat forskarens sätt att tänka? I så fall hur?

18a Anser du att samverkan i X-projektet bidragit till skolutveckling?
(sätt kryss) Ja Nej

18b Om ja, på vilket/vilka sätt?

19. Det har nu gått nästan ett år sedan projektet avslutades. Vilka lärdomar av samverkan med forskare har du tagit med dig i ditt fortsatta arbete?

Allmänna frågor om samverkan mellan forskare och praktiker

20. Hur ser du rent allmänt på behovet samverkan mellan forskare och praktiker? Behövs samverkan och i så fall varför?

21. Vilka förutsättningar anser du måste vara uppfyllda för att båda parter skall kunna lära sig något betydelsefullt av att samverka?

22. Med bakgrund av de erfarenheter du idag har, hur tycker du att ett idealt samarbete mellan forskare och praktiker borde utformas för att bidra till båda parter lärande

23. Övriga synpunkter på samverkan mellan forskare och praktiker

Tack för att Du tog dig tid att besvara enkäten!

Nu är det dags att skicka den som bilaga med ett mail ställt till yvonne.lindholm@arbetslivsinstitutet.se

Om du har några frågor då kan du nå mig antingen via telefon, e-post eller per brev enligt nedanstående.

Yvonne Lindholm
Arbetslivsinstitutet
AOM/Skolans arbetsliv
113 91 Stockholm
E-post yvonne.lindholm@arbetslivsinstitutet.se

Bilaga 3 Lärakademier – en utvärdering

MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Utvecklingsavdelningen

Elisabeth Solberg

Projektledare

Dnr. 2003:178

Lärakademier. Utvärdering 2005

Bakgrund

Skolverket påbörjade under 2001 i en gemensam skolutvecklingssatsning i samverkan med Lärarförbundet i form av lärakademier. En viktig förutsättning var det nya avtalet mellan lärarorganisationerna och kommunerna med avseende på skolutveckling. Under 2001 och framåt startade totalt 44 akademier i hela landet sin verksamhet. Varje akademi har letts av en akademiföreståndare och respektive akademi har valt, ett för dem viktigt utvecklingsområde att arbeta med under tre år. Antalet deltagare har varierat från kommun till kommun, men totalt har omkring 400 personer varit involverade. Akademierna har årligen fått bidrag från Skolverket och senare Myndigheten för skolutveckling samt från Lärarförbundet.

Myndigheten för skolutveckling tog över ansvaret för lärakademierna i samband med Skolverkets delning 2003. Myndighetens uppdrag har varit att stödja akademierna, initiera mötesplatser för erfarenhetsutbyte och kunskapspridning samt bidra till skapande av nätverk mellan de olika akademierna. Inom myndigheten har en kontaktperson på varje regional enhet utsetts för att, inom respektive enhets geografiska ansvarsområde, följa och stödja akademiernas arbete. Kontaktpersonerna har regelbundet träffat akademiföreståndarna inom sitt geografiska ansvarsområde, som således har bildat olika nätverk.

Myndighetens ambition var att före 2004 års utgång utvärdera lärakademierna som arbetsform och modell för att åstadkomma skolutveckling. Projektets ekonomi tillät dock inte detta, men myndigheten har istället fått tillgång till resultat från en enkät som Yvonne Lindholm, doktorand på Arbetslivsinstitutet, skickat ut till samtliga akademier. Myndigheten har sammanställt de delar av resultaten som ansågs ha störst intresse utifrån ovanstående frågeställning.

Presentation

Beskrivningarna av enkätresultaten bygger på att det totalt är 121 personer som besvarat enkäten, vilken därmed inte ger någon heltäckande bild av uppfattningarna hos deltagare i lära­kademierna. Av de svarande har drygt 90 personer arbetat mer än 16 år i yrket och endast sju personer har arbetet mindre än fem år. Av de yrkeskategorier som svarat är 18 förskollärare, två fritidspedagoger, 40 grundskollärare, åtta gymnasielärare, 12 skolledare, 16 utvecklingspedagoger eller speciallärare/pedagoger. Således verkar lära­kademierna ha engagerat pedagoger från olika verksamhets- och skolformer. En av tankarna bakom lära­kademierna var att öka läraryrkets professionalisering genom närmare kontakter mellan praktiker och forskare i syfte att åstadkomma produktion av ny kunskap som rör skolutveckling, men av de svarande är det endast fem personer som arbetar inom högskola/läraryr­utbildning och tre som är doktorander eller forskare.

I begynnelsen skapades lära­kademierna...

”...för några år sedan började vi fundera över om det skulle det gå att starta en sorts akademier, att en grupp kloka och idérika lärare gick ihop och själva funderade över en utveckling av skolan och läraryrkets innehåll.”

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/larakademier)

Lära­kademierna gavs stor frihet att utforma arbete och innehåll. Tanken var att ett antal aktiva, engagerade och intresserade personer ute i kommunerna skulle tillfrågas om att bli akademiföreståndare, vilka i sin tur skulle utse ett antal akademiledamöter. Alltså skulle rekryteringen till lära­kademierna följa modellen personlig värvning, vilket faktiskt visar sig ha fungerat. Den övervägande delen av de svarande har just tillfrågats av lärarförbundet, sin chef, av någon redan utsedd akademiföreståndare eller ledamot. Endast ett fåtal har aktivt sökt sig till akademierna och de som gjort det har fått informationen om lära­kademierna genom akademiföreståndarna eller via Lärarförbundets annonser.

Skälen att bli medlem i en lära­kademi har varit många, men några framstår som tydligare än andra. Den övervägande delen svarar att de är intresserade av skolutvecklingsfrågor och att de kände sig mycket intresserade av att arbeta med skolutveckling enligt modellen lära­kademier. De såg det som ett spännande koncept och därför villiga att anta den utmaning som de ansåg att lära­kademierna förde med sig. En del kom med i akademierna efter att det fokuserade skolutvecklingstemat fastställts och för dessa var det ofta intresset för just detta tema som fällde det avgörande utslaget att gå med som medlem.

Det är många som påpekar är att de kände ett uppdämt behov av påfyllning och kompetensutveckling kring skolutveckling och att den kompetensutveckling som läraakademierna erbjud var ett tillfälle de inte ville missa. *"Tanken att utvecklas i samspel med andra och behovet av utmaning och lust att lära"* lockade många, likaså möjligheterna att träffa kollegor och representanter från universitet och högskolor för erfarenhetsutbyte. Konceptet läraakademi för kompetensutveckling och möjligheterna att bilda nätverk har också verkat inspirerande. Några tilltalades också av att läraakademitanken hade ett underifrånperspektiv på skolutveckling.

Läraakademiernas medlemmar skulle själva komma fram till vad de skulle fokusera. De vanligaste utvecklingsområden som läraakademierna arbetat med är olika typer av värdegrund- och inflytandefrågor, barn- och elevers lärande och utveckling samt skolkultur och arbetsmiljö. Att formulera frågeställningar och problem i skolans vardag, att utveckla förståelse, fördjupa den egna kunskapen samt att sprida läraakademiernas erfarenheter är det i särklass vanligaste gemensamma syftet och idén med läraakademierna för samtliga svarande yrkeskategorier. Men också möjligheten att få tid att samtala och reflektera kring skolutvecklingsfrågor inom det tema som respektive akademi valt att fokusera. Ett viktigt syfte för akademierna har också varit att sprida sina erfarenheter till andra kollegor på den egna arbetsplatsen och i den egna kommunen.

Drygt hälften av de svarande som har funnits med sedan starten av sin akademi, anser inte att det förekom några svårigheter i samband med starten av läraakademierna. Tydligt har det inte varit speciellt svårt att komma överens om gemensamma mål och värderingar ifråga om akademiarbetet. De problem och hinder som fanns inledningsvis, var enligt de svarande, att samla tillräckligt många deltagare samt att det tog tid att komma igång med akademins arbete när det hela tiden kom till nya personer och/eller när tidigare medlemmar hoppade av och nya kom till för att fylla platserna. Under de år som akademierna har arbetat har det i särklass största hindret varit bristen på tid. Många har haft svårt att lämna sin arbetsplats på grund av personal-/vikariebrist. Flera anser att de inte haft tid att läsa in aktuell litteratur och att de har haft svårt att få ut kompensationsledighet för den tid de lagt ned på akademins arbete. Eftersom olika yrkeskategorier har deltagit så har även det inneburit att det varit besvärligt att hitta gemensamma tider. De hinder och problem som tas upp skiljer sig egentligen inte mellan de olika yrkeskategorierna, tiden är det största hindret för alla, vilket bekräftas av tidigare uppföljningar av läraakademierna som myndigheten gjort.

Om tid fanns blev akademien en lisa för själen...

De svarande upplever i hög grad att samtliga deltagare i deras läraakademi har visat intresse av att aktivt delta i akademins arbete och att de således

bidragit lika mycket till akademins resultat. Deltagarna har i stor utsträckning känt förtroende för varandra och upplever att de har haft samma inflytande på arbetets uppläggning och inriktning. Det absolut mest positiva med läraakademierna som de olika yrkeskategorierna beskriver, tycks ha varit just mötet med andra pedagoger för gemensamt erfarenhetsutbyte och lärande. Lovorden från de svarande tar i detta sammanhang inte slut, utan såväl läraakademien som modell för kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte som värdet av att tillsammans med andra pedagoger få samtala och reflektera över skolutveckling utifrån pedagogiska perspektiv har upplevts positivt. Den kompetensutveckling som getts i form av kurser, såväl som litteratur och föreläsningar har upplevts inspirerande och utvecklande för deltagare och föreståndare. Just samspelet mellan läraakademien som form för kompetensutveckling och den egna praktiken har fungerat bra både när det gäller skolutveckling i största allmänhet och kompetensutveckling inom det specifika utvecklingsområde som akademierna valt att fokusera. Många av de svarande anser att det varit värdefullt och utvecklande för den egna professionen att medlemmarna i läraakademierna har bestått av pedagoger från olika verksamheter och skolformer, något som gett nya perspektiv på det egna arbetet och bidragit till ökat lärande.

Den brist på tid som många upplevt och som inneburit att det blivit svårt eller omöjligt att delta, har av dem som kunnat ta sig tiden varit avgörande för deras positiva upplevelse av deltagandet – nämligen att läraakademien utgjort en välbehövlig och efterlängtdad möjlighet att äntligen få tid att stanna upp i vardagen, sitta ned i lugn och ro tillsammans med kollegor för att diskutera och lära mer om temat skolutveckling. Det har varit *"en lisa för lärarsjälen att få delta i ett sådant positivt arbete"* som någon grundskollärare uttrycker det. Någon går till och med så långt som att uttrycka att allt med läraakademien varit positivt och det stora flertalet gör en nästan euforisk beskrivning av att de via sitt deltagande i läraakademien fått många nya vänner, träffat otroligt intressant människor och att de *"lärt känna varandra på olika skolor som ligger i grannkommuner."* detta har varit en positiv respons genom att de har fortsatt med reflektion i sina skolor och att de därigenom *"mer eller mindre börjat använda metoden för skolutveckling som en naturlig del av vardagen."*

Samspel och vitamininjektioner

"Det handlar om att utveckla en ny tradition för lärarfortbildning där lärare själva är med och bildar kunskap om det egna arbetet."

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/laraakademier)

Bland de tre viktigaste lärdomar som enskilda lära­kademiledamöter och föreståndare fått med sig enligt enkätundersökningen, är just den ökade medvetenheten om vitsen med att möta andra pedagoger. Lära­kademierna har i huvudsak arbetat med samtal och gemensam reflektion som metod för skolutveckling, vilket tilltalat många. Det har gett ökad förståelse för andras sätt att tänka och tycka och flera beskriver att det lett till ett mer ödmjukt förhållningssätt till andra kollegor, men också till barn och elever. Att träffa andra pedagoger och på ett professionellt sätt diskutera och reflektera kring skolutveckling i den egna vardagen har både fungerat som en utmaning, men också som *"en vitamininjektion varje gång"* som en representant från högskolan uttrycker det. De kollegiala samtalen har också gett ökad kompetens kring gruppsykologi, kommunikation samt i konsten att lyssna, vilket i sin tur gett såväl ökad kunskap som ökad självinsikt och personlig utveckling. *"Jag vågar ta större plats i gruppdiskussioner"* som en förskollärare uttrycker sig.

En annan viktig lärdom som de svarande tar upp är deras ökade insikt i att pedagoger i olika verksamheter och skolformer har så mycket gemensamt och att olika kompetenser kan komplettera varandra för att öka den egna yrkesgruppens professionalisering. Det skapar respekt för andras kunskap och erfarenheter, men också respekt för andra verksamhetsformers värde, genom bland annat nya erfarenheter om *"hur otroligt kompetenta även mycket små barn är"* som en av de svarande insett. Genom att bilda nätverk bestående av pedagoger från olika verksamheter och skolformer har deltagarna upplevt att gamla sanningar utmanats och hamnat i ett nytt ljus. Eventuella olikheter har upplevts som en styrka och bidragit till att riva murar och slå hål på fördomar, just den *"gemensamma mixen har varit ett triumfkort"* skriver en gymnasielärare. Det verkar således som om lära­kademierna starkt har bidragit till att många av de föreståndare och övriga deltagare som svarat på enkäten har upptäckt eller be­fäst sin uppfattning att lärande sker i samspel med andra. Flera pekar också på den möjlighet som lära­kademien gett i form av trevlig samvaro, att ha roligt tillsammans under tiden man utvecklas och utvecklar samt att den *"gett en välbehövlig paus i den ibland enformiga skolvardagen"* menar en representant från högskolan.

Att skolutveckling tar och måste få ta tid är väl egentligen ingen ny erfarenhet, men genom lära­kademierna verkar det som att just denna lärdom har bekräftats och poängteras av många. Processer som verkligen leder till varaktig förändring kräver mycket engagemang och tid för enskild och gemensam reflektion i förhållande till den egna praktiken. *"Engagerat och långsiktigt samarbete kan ge ett gott resultat. Det är inte dumt att ge kreativa människor fria händer"* som en representant från högskolan uttrycker det.

Ökat vetenskapligt synsätt på lärande

"Syftet med läraakademierna var att öka lärarkyrkets professionalisering, praktiknära forskning och produktion av ny kunskap som rör skolutveckling".

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/larakademier)

Behovet av mötet mellan teori och praktik var en av tankarna bakom idén med läraakademier, en tanke som faktiskt i relativt stor utsträckning blivit mer än en tanke. Akademiföreståndarna upplever att den högskolekurs kring skolutveckling som de fick gå inledningsvis var mycket bra och många av de övriga svarande pekar just på att deltagandet i läraakademien gett en "teoretisk grund för det vardagliga arbetet" som en grundskollärare uttrycker det. Många anser att de fått kunskap om olika metoder att söka kunskap utifrån praktiknära frågeställningar, att sätta utvecklingsarbete i relation till teori, att undersöka samt att reflektera över och presentera resultat. En skolledare skriver *"Jag ser ännu klarare behovet av att utveckla mötet mellan teori och praktik."*

Mötet med litteraturen och forskningen har, förutom ökad kunskap i skolutveckling, även medfört ökad kunskap i olika skolämnen, t.ex. matematik, skriv- och läsinläring, i olika metoder som portfolio, pedagogisk dokumentation, samtalsmodeller, kulturanalys, inlärningsstilar etc.

Majoriteten av de svarande anser att deras deltagande i läraakademien absolut har bidragit till att öka såväl den egna som de övriga deltagarnas förändringskompetens. En del av föreståndarna och ledamöterna i läraakademierna är personer som redan tidigare känt att de varit förändringsbenägna och som några påpekar så var det just det som gjorde att de kom med i akademiarbetet. Den stora majoriteten av de svarande anser att deras egen förmåga till förändring ökat på grund av att de fått ökad kunskap inom sin läraakademis utvecklingstema, vilket också lett till att de känner sig tryggare som pedagoger och vågar ta sig an utmaningar i mycket högre utsträckning än tidigare. En speciallärare som arbetat mer än 20 år i skolans verksamhet skriver att *"Jag vågar argumentera för förändringar tack vare min nyförvärvade kunskap."*

Läraakademiarbetet har också inneburit att deltagarna fått lära känna många nya pedagoger från andra skolor och verksamheter. Detta har lärt dem att utbildningsverksamheten är komplex, att det är många alternativa pedagogiska arbetssätt som står till buds och som kan ge nya idéer i det egna arbetet som pedagog. Nya insikter, ökad kunskap och ett ökat reflekterat förhållningssätt till det egna arbetet verkar ha trängt ända in i klassrum och verksamheter, så kanske finns det anledning att påminna om Mats Ekholms tankar med att bilda läraakademier;

"En akademi är ju egentligen inget högtidligt, Academia var ju från början namnet på den grekiske filosofen Platons gård utanför Aten. Det var där han samlade de människor han ville diskutera med. I en akademi kan man

tänka kritiskt och ha en äkta dialog. Då går det också ofta att knäcka nya idéer."

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/larakademier)

Att föra vidare och sätta spår...

Det verkar ha påbörjats ett svårt, men intensivt arbete ute i kommunerna med att föra de förvärvade kunskaperna och erfarenheterna från lära- akademierna vidare till de olika nivåerna i utbildningssystemet, i såväl den egna som i andra kommuner. De svarande beskriver att detta arbete går till på i huvudsak två sätt.

Muntlig överförd kunskap är den ena vägen som många beskriver. Det handlar om att prata med kollegor i den egna verksamheten och med kollegor i andra verksamheter och kommuner. Informera och berätta om nyvunna erfarenheter, kunskaper, sätt att arbeta och utveckla verksamheten antingen när tillfälle ges, eller under mer organiserade former som till exempel i samband med personalmöten, arbetsplats- och föräldraträffar.

Tipsa om olika typer av litteratur, dela med sig av gjorda utvecklings- erfarenheter från den egna verksamheten samt dra igång diskussioner och utmana kollegors och andras tänkande kring skolutveckling. Kunskapen förs även vidare genom att föreståndare och akademideltagare informerar rektorer, skolchefer, politiker och andra om det utvecklingsarbete som skett i lära- akademierna.

Många svarande berättar om ett aktivt deltagande i olika typer av mässor, konferenser och yrkesträffar med mera. Intresset för lära- akademierna har i en del kommuner varit mycket stort och deltagarnas erfarenheter och kunskaper från lära- akademierna förs vidare genom att de engageras i olika typer av utvecklingsinsatser, studiecirklar, kompetensutvecklings- sammanhang och via handledning. Några få uppger att det är svårt att föra kunskapen vidare, men det framgår inte klart och tydligt vilka orsakerna till detta är. Förutom att någon skolledare beskriver att det inte är "lätt att bli profet i sin egen hemstad."

Det andra sättet på vilket den förvärvade kunskapen från lära- akademiernas arbete förs vidare beskrivs som ett mycket praktiskt arbete genom att nyvunna erfarenheter och kunskaper påverkar och ändrar det pedago- giska vardagsarbetet. Det handlar om att använda det deltagarna lärt sig, att pröva nya arbetssätt och att på olika sätt ta till sig det nya och stärka sig som pedagog. Många nya metoder, koncept och arbetssätt har introduce- rats i större skala som ett resultat av lära- akademideltagarnas ökade kunskap. Det finns även beskrivningar av hur delar av organisationen förändrats för att bättre möta olika behov, bland annat "förändring av organisationen för den for- mella elevmedverkan på vår skola" skriver en grundskollärare. Förändrad mötesteknik i samband med arbetsplatsträffar, mer struktur och bättre dokumentation, fler gemensamma litteraturstudier och mer reflekter- ande samtal är några av de förbättringar som de svarande beskriver.

Lärakademiernas erfarenheter har således satt spår i deltagarnas egna hemkommuner genom att gjorda erfarenheter används som utgångspunkt när nya utvecklingsprojekt planeras och genomförs. Förutsättningarna för att bedriva utvecklingsarbete verkar således ha förbättrats i vissa kommuner.

Några upplever att andra blivit så intresserade och inspirerade av lära-
kademiernas arbete att de sökt kurser och gått tillsammans för att utvecklas
ytterligare och sökt nya utmaningar i andra arbetsuppgifter." Andra har
satt avtryck genom att själv leda grupper i olika utvecklingsteman.

Att förvalta och utveckla...

Nära 60 procent av de som besvarat enkäten tror att deras lära-
kademi kommer att fortsätta träffas även efter den officiella projekt-
tidens slut som upphörde i och med årsskiftet 2004/05. De tveksamma till detta utgör runt
20 procent och de som svarar nej är färre än 10 procent. Hur än lära-
kademiernas framtid kommer att arta sig, så verkar det i alla fall som att
det finns ett stort intresse för att fortsätta träffas under de former som lära-
kademierna gett möjlighet till. Mats Ekholm har tidigare skickat brev

"Till samtliga kommuner som har lära-
kademier och uppmärksammat deras
skolförvaltningar på den samlade kunskap om lärande, den potentiella
resurs som lära-
kademierna faktiskt är. Och också att lokala lära-
kademier
bör delta i diskussionen om kommunernas framtida fort-
bildning för lärare,
hur man bäst utnyttjar de tretton dagarna för fort-
bildning."

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/larakademier)

Frågan är nu på vilket sätt kommunerna förstår att ta vara på detta
intresse och skapa så goda förutsättningar som möjligt för att på så sätt
bidra till att skolutveckling sker.

"Det här är en spännande happening. Projektet "Lära-
kademier" innebar att
lärare fick stöd att ta vara på en möjlighet som faktiskt redan fanns. När
lära-
kademierna nu har ett eget liv ser jag att de är en komponent som
behövs. Det jag ser framför mig nu är ett väldigt rikt landskap där lärare
börjar ta ansvar för att bilda kunskap om sådant som är svårt i läraryrkena
och skolledaryrkena. På sikt hoppas jag att lära-
kademierna ska bidra med
att lärare blir mycket stoltare över sitt yrke. Att lärare kommer att känna att
de både vet och kan. Att de kan ställas inför vilka problem som helst och
har tillräckliga strategier för att bilda ny kunskap. "

(Mats Ekholm. Intervju 2004. www.skolutveckling.se/kompetensutveckling/larakademier)

Bilaga 4 Det forskande partnerskapet – sammanfattning av lärdomar

Eftersom avhandlingen också handlar om skolutveckling, har jag valt att här avslutningsvis ta med några av de viktigaste lärdomarna forskaren, projektledaren och de 56 medforskarna kom fram till under sitt årslånga arbete. Av dokumentationen från projektet framgår att några av de faktorer, som både forskare, medforskare och personalen på skolorna själva tyckte sig se ha betydelse för skolans utveckling var:

- Att det fanns *en tydlig gemensam teoretisk bas och en gemensam förståelse* av lärandet och av vad som karaktäriserar goda lärmiljöer. Vikten av att sprida visionen/grundidén vidare till nyanställda medarbetare framhölls av många skolor som viktig för utvecklingsarbetet.
- Att *arbetslagen* har en viktig roll när det gäller att driva och utveckla verksamheten på skolorna. Flera skolor nämner arbetslaget som basen för det som sker i verksamheten. Att arbetslaget också kan fatta beslut i många frågor, upplevs som viktigt för utvecklingsarbetet. Det är i arbetslaget som förändringarna i första hand följs upp och utvärderas. Det är i allmänhet där man först berättar om och reflekterar över hur det gick när man prövade något nytt. Här delar man med sig både av misslyckanden och av framgångar. Det är här man löser problem tillsammans och ger varandra råd.
- Att det finns en *genomtänkt mötesstruktur* i skolan, som ger möjligheter till utvecklingsbefrämjande diskussioner inom och mellan olika grupper. Möten som upplevs som meningsfulla av deltagarna.
- *Skolledningen* nämns på samtliga skolor som viktig för utvecklingsarbetet. Bland de egenskaper hos skolledare som medarbetare lyfter fram som viktiga för skolans utveckling är närvaro, engagemang, nyfikenhet, förmåga att lyssna och förstå kopplad till omsorg om medarbetarnas välmående. Man vill ha en skolledning som är synlig i den dagliga verksamheten och som ställer frågor om den pedagogiska verksamheten och samtidigt visar tillit till medarbetarnas förmåga att själva utveckla verksamheten. Att en skolledare skall vara inspiratör och vara bärare av en skolas pedagogiska idé nämns också som viktigt. En skolledning, som upplevs utmana, bidra med andra perspektiv och uppmuntra och stödja medarbetare att tänka i nya banor och att pröva sig fram, uppfattas vara bidragande till att skolan kontinuerligt utvecklas. Att skolledningen håller sig ajour med forskning och delar med sig av nya rön till medarbetarna upplevs också positivt bidra till

skolans utveckling. Täta byten på ledningsnivån upplevs som en negativ faktor.

- Att det finns *tid* att utveckla och pröva nya idéer, tid för kompetensutveckling och tid för diskussion och reflektion tillsammans med kollegor ses som viktiga förutsättningar för utvecklingsarbetet.
- Att det finns *eldsjälar och idésprutor* bland personalen på skolorna som initierar utveckling. Även skolledare kan vara den eldsjäl på en skola, som initierar utveckling, men skolledaren skall samtidigt också vara den, som skapar förutsättningar för att andra skall kunna få pröva sina idéer.
- Mötet med *eleverna* framhålls också som en utvecklingsinitierande faktor. Förändringar i elevunderlaget anges exempelvis som en orsak till förändrade arbetssätt. Elevernas feedback, liksom idéer och förslag leder också till förändringar.
- Även *omvärldens krav* liksom *konkurrens* mellan individer, mellan grupper och mellan olika gymnasieprogram och skolor sporrar till utveckling.
- *Att försök till förändringar stöds* av ledning och kollegor och helst även av den kommunala nivån och att det är *tillåtet att misslyckas*.
- *Att bli lyssnad på, att få förtroende och frihet att experimentera* och att man *känner tillit till ledning och kollegor* framhålls som viktiga faktorer på de olika skolorna.
- Att det sker en *medveten rekrytering* till skolan. Genom att bara anställa medarbetare som delar en skolas grundläggande pedagogiska idé underlättar det för skolan att behålla sin pedagogiska inriktning.
- Att den *individuella lönesättningen* är *kopplad till utvecklingsarbetet* på skolan. Att utvecklingsinitiativ uppmuntras med hjälp av lönesättningen t.ex genom att förändringsbenägenhet används som ett lönekriterium. Ibland är det istället insatser för att utveckla ett visst angeläget område eller en viss inriktning av verksamheten som belönas och på så sätt främjar lönesättningen utveckling åt ett visst håll.
- *Att sättet att tänka om lärande och utveckling är detsamma, oavsett om det gäller lärare eller elever*. Detta mönster har forskaren valt att benämna ”parallellprocesser”. Erfarenheterna från det egna lärandet

försöker man överföra till elevernas lärande och erfarenheter från elevernas lärande tar man med sig till vuxengruppen.

- När dessa sex skolor beskriver sitt interna *klimat* eller interna *kultur* använder de ofta ord som *prestigelöst*, *tillåtande* och att det hela tiden finns ett *fokus på lärande*. *Högt i tak* och att *olikheter tillåts* verkar också vara kännetecknen på ett klimat som upplevs som utvecklingsinriktat.
- Goda förutsättningar i form av *bra ekonomi* och en *bra fysisk miljö*, som stödjer det pedagogiska arbetet, nämns också av flera skolor som viktiga förutsättningar, när det gäller att underlätta utvecklingsarbetet. Det sistnämnda gäller både skolans yttre och inre miljö. Sparbeting och påtvingade omorganisationer till följd av dessa nämns däremot som hinder för utvecklingsarbetet på skolorna.
- *Kontakter utanför skolan* nämns också som viktigt för utvecklingsarbetet. Att ta emot besök från andra skolor i Sverige och även från andra länder och att själva göra studiebesök inom och utom Sverige uppges stimulera utvecklingsbenägenheten. Andra exempel på utvecklingsbefrämjande kontakter som nämns är lärarkandidaterna, högskolekurser och kontakter med forskning. Deltagande i nationella projekt och nätverk nämns också som betydelsefulla för att få nya tankar och insikter.
- *Att skolan är liten* anses av personalen själva underlätta utvecklingsarbetet. På en liten skola anser personalen att man i allmänhet känner varandra väl och alla kan bli delaktiga. Beslutsvägarna blir också korta.
- Att det finns en *förväntan på* att *skolan* skall vara utvecklingsbenägen anser man på de sex skolorna också bidra till att man också blir mer utvecklingsbenägen.
- Att *dokumentera utvecklingsarbetet* påtalas också som en viktig faktor.