

Forskaren som kritisk reflektör

Pedagogisk forskning i dialog med praktiken

Jon Ohlsson

Den aktuella debatten om universitetens tredje uppgift och forskningens närmande till samhället i övrigt ger ofta intryck av en oproblematiserad relation mellan forskning och praktik. Många som arbetar med så kallad aktionsforskning har dock erfarit att relationen mellan forskning och praktik många gånger är synnerligen arbetskrävande och stundtals problematisk (t ex Gustavsen och Hofmaier 1997; Roos 1996; Rönnerman 1998). Kritik mot aktionsforskningen har framförts från såväl traditionellt forskningshåll som från praktiker (Roos 1996). Kritik från forskningshåll har ofta gått ut på att aktionsforskningen visserligen tillför mycket aktion men lite ”riktig” forskning med inriktning mot teoriutveckling. Det finns en utbredd misstro och skepsis mot aktionsforskningens kunskapsgenerering. Även om man, i likhet med t ex Toulmin (1996), kan avfärda kritiken som akademiskt högvetenskaplig och baserad på orealistiska ambitioner att åstadkomma en exakthet och precision i den samhällsvetenskapliga begreppsfloran likt den som länge varit rådande inom naturvetenskapen så finns skäl att ta kritiken på allvar. Bristen på teoriutvecklande ambitioner och försök är ett allvarligt problem för vetenskapen. Praktikers kritik har riktats mot forskarens distans och betoning av generella aspekter, vilket kan upplevas som att forskarens frågor och angreppssätt saknar relevans för de problem praktikerna står inför. Har forskaren å andra sidan sådan närhet till praktiken att han blir en av problemlösarna kan han utsättas för kritik att inte tillföra några egentliga kunskaper till praktikerna (Roos 1996). Den kritik som praktiker reser mot forskaren har ofta att göra med de förväntningar som många praktiker har att forskningen ska ge påtagliga och praktiskt användbara resultat.

Det finns skäl att beakta den både kunskapsteoretiska och nyttorelaterade kritiken som framförts och försöka utforma en forskningsmässig hållning som kan ge ett fruktbart möte mellan forskaren och praktikerna. I den här artikeln¹ behandlas några problematiska aspekter av mötet mellan forskare och praktiker. Med dessa erfarenheter som utgångspunkt argumenteras för ett förhållningssätt där forskaren som ”kritisk reflektör” strävar efter att precisera och upprätthålla en distinktion mellan forskningens kunskapande å ena sidan och forskarens bidrag till utveckling av en praktisk verksamhet å den andra. Forskningens uppgift är inte att generera tekniker för praktiker. Praktiker kan inte heller utveckla sin verksamhet en-

¹ Denna artikel är en modifierad och nedkortad version av en text som tidigare tryckts i en institutionsrapport vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet (se Ohlsson 2000).

bart genom forskning. Med exempel från aktuell pedagogisk forskning beskrivs hur forskaren i dialog med praktiker försöker både bedriva forskning och genomföra pedagogiska ingripanden i syfte att bidra till praktikutveckling.

Möten mellan forskare och praktiker – några exempel

Olika utgångspunkter

– Har du några lösningar att presentera? frågade en lärare när jag besökte arbetslaget. Vilken metod eller klatschig pedagogisk modell vill du komma med?

Hon sa det utan att försöka dölja att hon var skeptisk. Hennes kolleger tittade på henne, några nickade instämmande som om de höll med henne och var lika skeptiska. Andra tycktes undra vad det hela var fråga om.

– Nej, jag har frågor, sa jag.

– Men du vill att vi ska satsa på något?

– Jag vill veta hur ni arbetar och jag vill förstå hur ni försöker bli bättre på det ni håller på med. Det är viktigt även för andra skolor och andra kommuner.

Forskaren och praktikerna har olika utgångspunkter. Enkelt uttryckt kan det beskrivas som att praktikerna utgår från sin konkreta arbetssituation. De ser problem i sitt vardagliga arbete, problem som gör att de har svårt att få tiden att räcka till annat än att göra det mest nödvändiga. Ofta ger praktikerna uttryck för förväntningar på att forskaren och forskningen ska lösa dessa problem. Jag, som forskare, utgår från ett intresse för deras arbetssituation grundat i mina föreställningar om hur den lokala skolan som abstrakt fenomen fungerar. Jag har aldrig varit där, inte just där vid den skolan. Men jag känner igen mycket när jag jämför med mina tidigare erfarenheter av andra skolor och med den abstrakta skola jag bär med mig i huvudet. Detta igenkännande utgör ett väsentligt inslag i min förståelse av vad det är för sammanhang jag kommit in i. Men var ligger problemet?

Problemet utgörs delvis av att forskaren och praktikerna, med nämnda olika utgångspunkter, saknar gemensamma problem att tackla. I det forskningsprojekt som mina exempel hämtats från är mitt forskningsproblem inte detsamma som deras praktiska problem. Jag skulle kunna säga: Jag vill studera hur ni som personal nyttjar kontextuella villkor för lärande, särskilt med avseende på hur ni interagerar och kommunicerar inom laget för att ta del av varandras erfarenheter och därigenom bidrar till varandras kompetensutveckling. Möjligen skulle de mest titta frågande. De skulle kanske tycka det lät abstrakt och svårt. Många upplever en klyfta mellan forskarens ord och de egna. En som pratar om *kontext*, att *upp-*

giften framträder eller att det är viktigt med *perspektiv*, kan ha svårigheter att göra sig förstådd. Men det är inte så att enbart forskaren är svår att förstå sig på. Svårigheterna finns i både forskarens och praktikerns världar.

Ett exempel på denna svårighet kom till uttryck i en lärares berättelse om problem i samband med att en annan lärare "kvackar" i ett ämne. Denna kvackande lärare beskrevs visserligen som duktig, men i de ämnen som hon kvackar föreföll hon mer osäker. Det sa läraren när hon berättade om kollegan, och hon tillade: "Och detta hänger samman med problemen med stökiga elever. För de blir stökiga när hon kvackar för dem". Det läraren uttrycker med detta är egentligen en hypotes, som kan vara sprungen ur en teori. En teori om att utbildade lärare klarar undervisningen bättre och med större säkerhet än outbildade, dvs de kvackande. Läraren ifråga kan vara mer eller mindre medveten om denna teori och dessa hypoteser. Men det är likväl så att hon på ett abstrakt plan relaterar olika begrepp till varandra genom att förlägga orsaken till det hon erfarit (stökiga elever) till ett känt faktum (en kvackande kollega).

Det "teoretiska" är viktigt även för mycket konkret och praktiskt inriktade lärare (och även andra praktiker förstås). Vad som då behöver klargöras är att "det teoretiska" finns både som enskild tankeverksamhet (som individen använder och utvecklar genom lärande) och som ett slags kollektiva tankesystem kring vilka vi kan utveckla likartad förståelse. Även den som säger sig vara helt och hållet praktisk använder teorier (även om det kanske är högst privata sådana). Det är inte så att forskaren enbart är teoretisk och abstrakt, och att praktikern enbart är praktisk och konkret. Det innebär att forskarens och praktikernas olika problem inte kan tudelas i ett "teoretiskt" och ett "praktiskt" problem. Här argumenteras snarare för att det handlar om att forskaren och praktikern har olika utgångspunkter och använder olika ord med förankring i sina respektive betydelsebärande sammanhang. Deras olika utgångspunkter är relaterade till de olika typer av problem och uppgifter som de står inför. Detta anknyter också till forskarens och praktikernas olika avsikter.

Olika avsikter och intressen

För att återgå till exemplet ovan: Det blev tyst mellan oss i rummet där vi satt. Utifrån skolgården trängde barnens skrik och skratt in till oss. Den biträdande rektorn tittade på mig och tycktes lyssna ytterligare en gång till det jag sagt om mina planer. Han funderade i det han strök sig över håret. Han sa: "Men vi måste ju få ut något av det också. Vi vill ju ha stöd i vårt utvecklingsarbete, vi vill få någon nytta av dina insatser". Han betonade att de var mitt inne i ett utvecklingskede och att de inte hade möjlighet att ställa upp på något som de själva inte kunde dra nytta av. Jag förklarade att jag visst kunde tänka mig olika varianter av återkoppling av det vi ser och hör, men att jag inte hade möjlighet att ge något

slags konsultinsatser. Men visst kunde jag vara till nytta, försäkrade jag och lade till att vi måste klargöra på vilket sätt.

Samtidigt kan det bli svårare att arbeta med utvecklingsarbete eftersom kunskaperna om verkligheten gör denna verklighet än mer komplicerad och svår att hantera. Vår forskningsmässiga avsikt att studera vardagsarbetets komplexitet för att bidra till kunskapsutveckling om skolpersonalens lärande och kompetensutveckling, och den samverkan som sker i skolornas vardagsarbete, går inte alltid hand i hand med de lokala utvecklingsambitioner som finns. En fallstudie vi genomförde vid en skola där man arbetat hårt med att införa mentorskap istället för klassföreståndarskap, bidrog till att ge en nyanserad bild av lärarnas inställning till mentorskapsprojektet. Det fanns såväl negativt som positivt inställda lärare till projektet, vilket också framkom i studien. Detta stoppade inte genomförandet av projektet, men det visade på de svårigheter och det motstånd som kan finnas i den lokala organisationen. Därigenom kan vi säga att forskningsinsatserna belyste en del av komplexiteten vid skolutvecklingsarbete, och möjligen bidrog detta till att bromsa upp utvecklingsarbetet. Det blev svårare i och med att ett visst motstånd tilläts komma fram.

Detta understryker att ett fruktbart möte mellan forskare och praktiker inte enbart handlar om att forskaren är tydlig med sitt syfte med forskningsprojektet, utan också att praktikerna ges möjlighet att klargöra sina avsikter, tankar och åsikter om sitt arbetet och hur de ser på betydelsen av forskning kring vardagsarbetet. När vi i det aktuella forskningsprojektet arbetar med att etablera kontakt med skolorna betonar vi att vår avsikt är att uppmärksamma personalens vardagsarbete. Detta uppskattas av de flesta. Många ute i skolorna är trötta på de aktuella pedagogiska modeller som ofta lanseras, t ex portfolio eller problembaserat lärande. De vill att vi visar upp deras vardagliga arbetssituation och de många krav de känner från många håll. Några av dem vill att vi ska tala om hur de ska arbeta, hur de ska göra för att utvecklas i sitt arbete. Andra, särskilt skolledarna, vill att vi underlättar deras pågående utvecklingsarbete.

Då uppstår frågan, vems intressen ska vi som forskare företräda? I samband med våra studier av utvecklingsprojekt i skolan har ofta motsättningar mellan olika aktörer kommit till uttryck, t ex mellan lärare och rektor. Utifrån våra fallstudier av olika skolor tyder mycket på att relationen mellan lärare och skolledning ofta är komplicerad och inte sällan konfliktfylld. Detta kommer till uttryck i form av meningsskiljaktigheter och missnöje med hur verksamheten organiseras och genomförs. När vi gör pedagogiska ingripanden, vad är det för inriktning vi ger vårt stöd åt? Här är det viktigt att klargöra att beslutet om hur verksamheten ska organiseras och vad den ska vara inriktad mot är praktikernas ansvar. I vår ansats där forskaren är kritisk reflektör är det inte forskarens ansvar att leda utveckling och peka ut inriktning. Med vår avsikt att tydliggöra olika handlingsalternativ och få verkligheten att framträda i sin komplexitet är det viktigt att vi som forskare inte går in och säger vad som är rätt och fel. Däremot kan vi påtala

det vi ser som problem och svårigheter i en planerad eller genomförd utvecklingsåtgärdsplanering. Det kan till exempel handla om upptäckter av att vissa lärare inte alls kan ställa upp på de förändringar som planeras, eller att de upplever att de inte alls fått komma till tals i utvecklingsarbetet och därför känner sig "överkörda". En ansvarig för skolverksamheten i en av de kommuner vi arbetar tillsammans med yttrade följande tänkvärda ord: "Vi behöver en kritiker, vi behöver någon som kommer utifrån och kan tala om vad det är vi gör". Det är en belysande beskrivning av hur forskaren kan arbeta som kritisk reflektor.

Forskarens hållning – ett miljöpedagogiskt alternativ

Forskningsprojektet LUSS (Lärande, utveckling och samverkan i skolan) är ett pågående projekt som startade 1997.² Projektet är inriktat mot skolpersonalens lärande och utveckling av kompetens i det vardagliga arbetet, samt mot den samverkan som sker i den lokala skolan. Personalen utövar sin kompetens i det vardagliga mötet med eleverna, med föräldrar och med varandra. Praktiken ses därmed som något som har betydelse för utvecklingen av lärarskap och kompetens. I stort är projektet uppbyggt kring tre övergripande frågeställningar. Den första delen handlar om den lokala skolans pedagogiska utveckling i relation till åtgärdsplanering på skolutvecklingsprojekt. Den andra delen behandlar arbetslagens utveckling och betydelse för skolpersonalens lärande. Den tredje delen belyser samverkan med elever och föräldrar och denna samverkans betydelse för pedagogisk utveckling av verksamhet och arbetssätt. Projektet syftar till att skapa kunskap om villkor i den lokala skolan som främjar och hämmar skolpersonalens lärande och hur de nyttjar dessa villkor för sitt lärande.

Forskningsprojektet genomförs i anslutning till pedagogiska utvecklingsåtgärdsplaneringar i två svenska kommuner. Kommunerna har under projektets gång finansierat delar av forskningsarbetet, men de har inte styrt valet av forskningsfrågor och uppläggning. Forskningsarbetet har huvudsakligen skett genom kontakter mellan forskare och praktiker i den lokala skolan. Sammantaget kan det beskrivas som att vi träffat samma skolpersonal vid flera tillfällen, ungefär 2–3 besök per halvår. Dessutom genomför vi återkopplingsseminarier och diskussioner både med enskilda lärare och arbetslag. De pedagogiska ingripanden vi gör i de berörda människornas arbetsvillkor utgörs av att vi bidrar till upprepad reflektion över arbetet och personalens lärande.

Ett kritiskt miljöpedagogiskt perspektiv som riktninggivare

Med utgångspunkt i ett miljöpedagogiskt perspektiv riktar vi i forskningsarbetet uppmärksamheten mot skolpersonalens lärande och kompetensutveckling

² För mer ingående beskrivning av projektet och redogörelser för forskningsresultat, se Ohlsson (1997) samt Ohlsson och Salino (2000).

(Löfberg och Ohlsson 1995; Ohlsson och Döös 1999). Det miljöpedagogiska perspektivet är i grunden inriktat mot analys av, och åtgärder riktade mot, individens miljö, såsom individen själv skapar betydelse åt den och använder den som villkor för sitt lärande.³ De teoretiska utgångspunkterna kan beskrivas i termer av tre dimensioner: en konstruktivistisk, en kontextuell samt en kritisk dimension.

Löfberg (1990, 1992) betonar den *konstruktivistiska* dimensionen när han beskriver lärandet som en process genom vilken individen utför uppgifter, konstruerar kunskap och utvecklar kompetens. Han menar att individen är uppgiftsorienterad gentemot sin omgivning och att hon nyttjar betingelser i denna omgivning för att utföra den *uppgift* hon ser framför sig. Uppgiften, såsom individen själv ser den, förutsätter vissa handlingar för att utföras och individen lär i relation till det han eller hon avser att utföra. Människor formar, i samspel med omgivningen, olika uppgifter för sig, beroende av bland annat tidigare erfarenheter och kunskaper, men gemensamt för alla är att strävan efter att utföra uppgiften utgör en grundläggande drivkraft att lära. Begreppet lärande kan definieras som människans förändring av sättet att tänka och/eller handla i relation till det hon riktar sin uppmärksamhet mot och avser att utföra (Ohlsson 1996). Med denna betoning av handlandets betydelse kan lärandet beskrivas som en ständigt pågående konstruktionsprocess varigenom individen integrerar praktiska erfarenheter och abstrakt förståelse (Kolb 1984; Piaget 1972). En viktig understrykning är att lärande sker i samspel mellan människor, varför läroprocessen inte kan förstås enbart som individuell aktivitet.⁴ Genom *interaktion* och *kommunikation* är människor medverkande i ständigt pågående sociala konstruktioner av kunskap och kompetens.

Inriktningen mot individens uppgiftshantering innebär också en betoning av det sammanhang, den *kontext*, där uppgifterna utförs. Kontexten utgör ett socialt konstruerat betydelsebärande sammanhang där individen skapar mening åt upp-

³ Miljö ges här "bred" innebörd och avser fysiska, sociala och kulturella omgivningsaspekter. Dessa olika aspekter inverkar på varandra i de sammanhang människan ingår i.

⁴ Utifrån socio-kulturellt perspektiv betonas lärandet som diskursiv process, vilket innebär att lärandet framför allt ses som en socialt styrd process i samhället som social praktik (se t ex Engeström 1996; Säljö 2000). Det anknyter till Vygotskys "kulturhistoriska" teorier om individens utveckling av högre tankeförmågor (Vygotsky 1978), till Gibsons perceptionsteori om "affordances" (Gibson 1979), samt till teorier om lärande som social konstruktionsprocess där människors deltagande i den sociala praktiken, och inte "tankestrukturer" hos individen, är avgörande för det lärande som sker (Lave och Wenger 1991). Denna teori-bildning kan ses som kritik mot det länge dominerande individorienterade konstruktivistiska perspektivet, t ex Piagets teori om kognitiv utveckling, där lärande beskrivs som individens utveckling av tankestrukturer. I det miljöpedagogiska perspektivet, med stark betoning av kontextens betydelse för lärande, ges möjlighet att i viss mån integrera nämnda teoretiska inriktningar genom att studera lärandet och dess beroende både av hur individen tillskriver betydelse åt, och utför konkreta handlingar i relation till, omgivningsbetingelser, och av det sociala samspelet och kommunikationen som sker mellan människor i det specifika sammanhang som uppmärksammas.

gifter och där hon utövar sin kompetens. Kompetens utgör *handlingsförmåga* i något avseende och därmed är den delvis knuten till, och beroende av, den kontext där handlingen utförs (se t ex Ellström 1992; Ohlsson 1996). Det understryker ytterligare att lärande och kompetens inte enbart kan förstås som enskilda konstruktioner av individer, utan som samkonstruktioner av flera individer i samspel. I t ex den lokala skolans organisation, eller ett arbetslag, är den enskildes kompetensutövande alltid en del av kollektivets handlingar i den meningen att den enskildes handlingar tillskrivs betydelse i relation till organisationens eller arbetslagets gemensamma uppgifter.

Den *kritiska* dimensionen uttrycker ett underliggande frigörande kunskapsintresse som i det här fallet syftar till att främja individens möjligheter att förstå och reflektera över de villkor arbetet erbjuder och även hennes möjligheter att delta i utformandet av villkoren. *Deltagande* innebär att individen medverkar i, eller har vetskap om, utformandet av de uppgifter som ska utföras och varför hon förväntas utföra dem. Deltagandet inbegriper möjligheter att ställa frågor och att ta reda på, dvs att aktivt lära och skapa medvetenhet och förståelse. Detta väcker frågor om vad individen deltar i och vilka möjligheter hon har till deltagande. Uppmärksammandet av dessa aspekter av deltagande utgör ett viktigt inslag i ett medvetandegörande som bygger på de värdegrundade utgångspunkter den kritiska teorin erbjuder.⁵

Det teoretiska perspektivet inrymmer viktiga begrepp som både är öppna till sin karaktär och som anger riktning för studien. För att begreppen ska fungera på ett sökande och öppnande sätt krävs att de inte är alltför snävt definierade. De ska möjliggöra upptäckter i den verklighet som forskaren går in i.

Kunskapen som överskrider här-och-nu

Ett av de kunskapsteoretiska problem som förknippas med aktionsforskning har att göra med kunskapens giltighet. Mycket av den forskningen har en påtaglig inriktning mot specifika sammanhang där forskare och praktiker i samverkan skapar kunskaper som är giltiga endast här och nu. Begrepp och teorier ges då underordnad betydelse och istället lyfts specifika och subjektiva kvaliteter fram. Med de utgångspunkter som förespråkas för forskaren som kritisk reflektör betonas dock betydelsen av begrepp och kunskaper som överskrider det specifika sammanhanget. Forskaren kan, genom att utforska och medverka i olika sammanhang, bidra till skapandet av abstrakt förståelse och kunskap med anspråk på generell giltighet. Denna kunskap bygger på iakttagelser från olika specifika sammanhang som på ett begreppsligt plan sammanförts. Ett exempel på detta är

⁵ Med den kritiska dimensionen i det miljöpedagogiska perspektivet avses en anknytning till kritisk teori såsom den utvecklats av Habermas (t ex 1984, 1984a, 1988). Med utgångspunkt i kritisk teori riktas uppmärksamheten mot förhållanden som i någon mening avviker från ideala förhållanden, dvs förhållanden som i något avseende verkar förtryckande och frihetsinskränkande för människor.

att vi i LUSS-projektet vill skapa kunskap bl a om kollektiva lärprocesser i arbetslag i skolan. Det vi ser av kommunikation inom olika arbetslag ligger till grund för våra försök att skapa förståelse av djupgående strukturella egenskaper i det kollektiva lärandet i arbetslag. Genom att t ex observera mötessamtal ges vi möjlighet att upptäcka inte bara *vad* samtalen handlar om, utan även *hur* samtalen förs, vilket innebär att vi kan se olika former av samtal. Exempel på samtalsformer är det "gemensamt reflekterande" samtalet, ett annat exempel är det "gemensamt intentionsskapande" samtalet (Ohlsson 1996). Dessa samtalsformer kan förstås som steg i kollektiva lärprocesser i arbetslaget.

De iakttagelser vi gör i de olika skolor och arbetslag vi besöker bidrar till belysning av viktiga villkor i lagmedlemmarnas kommunikation som utmärker och formar lärandet och de handlingar som sker i arbetslagen. För att vi ska få kunskap om dessa "djupstrukturer", dvs det som ligger "under" det direkt observerbara, krävs en reflekterande transformation av iakttagelserna. Denna transformation innebär att vi genom tankeoperationer abstraherar och skapar begrepp för de konkreta företeelser vi observerat (se t ex Bhaskar 1978; Danermark m fl 1997). Ett sätt att beskriva detta är att vi på ett abstrakt plan skapar en teoretisk modell av t ex arbetslagens samspel och kommunikation i den organisation som den lokala skolan utgör. Denna abstraktion är inte identisk med de verkliga skolorna vi undersökt, men den representerar kunskap om strukturella villkor i skolan och dess arbetslag. Begreppen överskrider det specifika sammanhanget och här-och-nu situationen. De är byggstenar i den generellt giltiga kunskap vi genom forskningen gör anspråk på att utveckla. Att relatera till den abstrakta modellen är i linje med forskarens syfte att skapa kunskap som överstiger det specifika fallet. Detta anknyter till resonemang om vad det är forskaren avser att generalisera till och hur generaliseringsbegreppet kan förstås (se t ex Sjöberg och Nett 1968; Qvarsell 1994).

För att begreppen och kunskaperna ska bli meningsfulla för praktiker i deras verksamhet krävs att de får möjlighet att medverka i kommunikativa handlings-sammanhang där forskaren och praktikern närmar sig varandra utifrån en förståelseorientering (Habermas 1988). Habermas (1984a, 1988) menar att individen, genom kommunikativa handlingar, kan göra de egna tankarna och upplevelserna tillgängliga för andra individer och att de tillsammans via kommunikationen kan skapa en intersubjektiv förståelse. För att forskaren och praktikern ska kunna utforma gemensam förståelse av t ex begrepp och normer förutsätts att de genom det kommunikativa handlandet kan kritisera och ta ställning till varandras utsagor och argument. Det får till konsekvens att forskaren inte kan sägas utveckla kunskap som ska appliceras i en viss praktik, utan snarare utgör forskarens aktivitet en strävan att tillsammans med de praktiskt verksamma möjliggöra ett ömsesidigt erövrande av begrepp och förståelse av den aktuella praktiken. På ett praktiskt pedagogiskt plan handlar det om att skapa kontextuella förutsättningar för individen att hantera de uppgifter hon har genom att främja deltagande, reflektion

och kritisk medvetenhet såväl i beslutsfattande som i sociala gemenskaper. En konsekvens av detta är att pedagogiska ingripanden med fördel görs här och nu, dvs i det specifika sammanhang där den pedagogiske forskaren och praktikern kan närma sig och försöka förstå varandra.

Nyttoaspekter – om forskningens och kunskapens legitimitet

En fråga som uppstår vid våra försök att bedriva forskning i nära relation till praktiken är: Till vad nytta? Eller för vems skull, för vems nytta? Nyttoaspekterna utgör en väsentlig legitimitetsgrund för forskning som syftar till att främja en viss utveckling.⁶ I pedagogisk forskning och praktik aktualiseras dessa aspekter på ett annat sätt än i mycket av den övriga samhällsforskningen. Pedagogisk forskning i relation till praktikutveckling innebär ju ofta att det uppstår en ingripandeproblematik i den meningen att ett visst lärande eller en viss utveckling av en verksamhet främjas. Den pedagogiskt intressanta aktiviteten att främja ett lärande utgör en medveten strategi att stimulera en förändring i riktning mot det önskvärda.

I LUSS-projektet bedriver vi forskning, men vi har inte åtagit oss att leda utvecklingsarbete. Vi försöker uppmärksamma sådant som utgör möjligheter och hinder för människors deltagande i samverkansprocesser och arbetslagets verksamhet, samt att analysera hur det inverkar på det lärande som sker. Det pedagogiska ingripande vi utför genom att återföra observationer och analyser innebär att vi försöker tydliggöra vad som försvårar medarbetares deltagande i beslutsfattande, beskriva vilka möjligheter de har att komma till tals och upprätta ett kompetent förhållande till sin omgivning, samt att stimulera diskussion i laget om möjliga handlingsalternativ och om skälen bakom medvetna val av alternativ. Med utgångspunkt i den kritiska dimensionen i det miljöpedagogiska perspektivet, som beskrevs ovan, är avsikten med vårt tillvägagångssätt att bidra till ett belysande och medvetandegörande av sådant som annars tagits för givet eller inte uppmärksammas. Genom att t ex påtala att någon medarbetare inte tycks ha deltagit i planeringsarbete, eller att han/hon inte inbjudits att vara med i samarbete, så inverkar vi som forskare på det fortsatta arbetet i laget.

Aktörerna vi möter i praktiken är intressenter i den egna verksamheten och har ofta klara uppfattningar om vad som är nyttiga kunskaper för dem. Dessutom förekommer ofta motstridiga uppfattningar om vad som ska göras för att utveckla den verksamhet man är inbegripen i. För forskaren som griper in i praktiken kan

⁶ Forskningens nyttoaspekter är relaterade till de grundläggande kunskapsintressen som styr forskningen och det vi betraktar som giltig kunskap (Habermas 1984). Habermas menar att kunskap inte står fri och neutral i relation till rådande samhällsförhållanden. Kunskapen bör ses och förstås i relation till de grundläggande intressen som berättigar kunskapen, som ger den legitimitet. Kunskapen skapas för ett ändamål och inte för kunskapens egen skull. Habermas urskiljer tre skilda kunskapsintressen; det tekniska, det praktiska samt det kritiska.

det därför bli fråga om att klargöra vilka intressenter man vill ge sitt stöd. Det kan således bli viktigt att klargöra både vad och vem man vill främja, vilket förutsätter att forskarens klargör, inte bara sina teoretiska utgångspunkter, utan även ideologiska ståndpunkter. Om forskaren lierar sig alltför mycket med vissa aktörers ambitioner att förändra finns risk att han samtidigt bidrar till att skymma andra handlingsalternativ än de som förespråkas. En alltför begränsad öppenhet hos forskaren får konsekvenser för möjligheten att skapa nya kunskaper grundade på nya upptäckter. Hernwall m fl (1999), Roos (1996), Skantze och Asplund (1999) samt Svensson (2001) ger vissa exempel på den typen av svårigheter i samband med aktionsforskningsprojekt.

Den kritiske reflektören i praktiken

Sammanfattningsvis har avsikten varit att peka på följande: Forskningens möjligheter att varaktigt tillföra något till praktiken och att överskrida det specifika här-och-nu-sammanhanget, bygger på begrepps- och teoriutveckling som utgår från empiriska studier. Kunskapen kan dock inte *överföras* till praktiken, utan tillskrivs mening och betydelse av praktiker genom kommunikativt handlande. Om forskningen ska kunna vara till nytta för praktikutveckling är det viktigt att skapa klarhet i vad som är nytta och för vem, vilket inbegriper klargörande av det kunskapsintresse som ger forskningen legitimitet.

För att återknyta till de problematiska aspekter av mötet mellan forskare och praktiker som togs upp inledningsvis beskrivs här tre utmärkande aktiviteter där forskarens hållning som kritisk reflektor manifesteras. Den första av dessa aktiviteter innebär att forskaren och praktikerna gemensamt försöker upptäcka problem och viktiga frågor. Den andra är forskarens kontinuerliga reflekterande över de iakttagelser som görs och försöken att relatera dessa iakttagelser till en mer abstrakt förståelse. Den tredje är att komma tillbaka till praktikerna med reflektioner och tolkningar för att få till stånd gemensam reflektion. Att arbeta på detta sätt, i dialog och möte med praktiker, innebär en ständig rörelse mellan närhet och avstånd. Beskrivningen av detta tillvägagångssätt är ett försök att visa på att forskarens och praktikernas gemensamma ansträngning att tydliggöra olikheter vad gäller utgångspunkter, avsikter och intressen, i sig kan innebära ett närmande mellan forskning och praktik.

Forskaren och praktikern som upptäckare

En relativ öppenhet vad gäller forskningsfrågor och forskningsansats är en förutsättning för att kunna inleda ett gemensamt upptäckande med praktikerna. Genom möten där vi samtalar med varandra ges vi möjlighet att rikta varandras uppmärksamhet mot sådant som vi tycker är viktigt. Ett exempel på det är att några av de lärare vi intervjuade tog upp att de vid sina arbetslagsmöten inte pratade "tillräck-

ligt” om pedagogiskt arbetssätt. De saknade en fördjupad diskussion av pedagogiska frågor. Några av dem gav uttryck för att de inte hade tid att prata med varandra vid arbetslagsmötena. Några andra tyckte däremot att arbetslagsmötena inte var särskilt viktiga för dem när det gällde samarbete med andra lärare. Samarbete skedde mest i informella sammanhang, menade dessa lärare, därför såg de heller ingen anledning att gå in i djupare diskussioner om pedagogiskt arbetssätt. Andra lärare i laget beskrev att några lärare alltid avstod från samarbete och undvek kontakter. De upplevde det som ett problem.

Problemet är inte *ett*, praktikerna själva beskrev sin arbetsvardag på olika sätt. Det var uppenbart att det i det aktuella laget fanns flera olika viljor och åsikter om vad man borde satsa på att utveckla. Det får självklart konsekvenser för vilka förväntningar praktikerna har på forskningen. Genom våra samtal vid träffar, intervjuer och observationstillfällen, får vi möjlighet att rikta varandras uppmärksamhet mot vad som ska utforskas och vad som kan vara problem. Det är därvid viktigt att låta så många som möjligt komma till tals och berätta om hur de ser på sin uppgift, sina lärvillkor och hur de bör arbeta. Att prata med flera av de berörda praktikerna ger ett bättre underlag för oss som forskare att förstå situationen i laget.

Relaterat till våra olika avsikter så kan våra respektive beskrivningar av praktiken ta sig uttryck i praktikers ”hur göra”-frågor, och i forskarens ”hur förstå”-frågor. Praktikerna vill ofta få en lösning till stånd på ett påtagligt problem, de vill ta reda på hur de ska göra. Detta kompliceras av att de gör olika bedömningar av vad det är som är problem. Vår avsikt som forskare är inte att lösa problemen, utan snarare att försöka bidra till förståelse, t ex av arbetslagsmötenas betydelse som lärvillkor. De samtal vi för med praktikerna mynnar inte med nödvändighet ut i att vi blir överens om vad som är viktigast. Det innebär heller inte att vi nödvändigtvis är lika angelägna att finna praktiska lösningar på de problem vi uppmärksammar, men vi får ökade möjligheter att förstå varandra och vad det är vi undrar över. Samtalen fungerar som plattform för fortsatta kontakter. I exemplet fick vi som forskare vara med vid arbetslagsmöten och spela in dem på band för att få grepp om vad de pratade om och även hur de pratade med varandra.

Att relatera till den ”abstrakta skolan”

Efter viss datainsamling och dokumentation följer en aktivitet där forskaren distanserar sig från praktiken och analyserar materialet. Förståelsen av den praktik som studeras förutsätter en reflekterande transformation av iakttagelserna. Denna transformation, som är baserad på flera iakttagelser, möjliggör formande av begrepp. För att anknyta till exemplet om mötessamtal såg vi att personalen i vissa samtalssekvenser pratade om olika saker sinsemellan och att de inte tog upp vissa samtalsämnen, även sådant de var och en tidigare bedömt viktigt att tala om. För oss som analyserade samtalen var det uppenbart att de hade tid att prata

med varandra, men att de inte använde denna tid till att prata om sådant de vid de tidigare intervjuerna sagt vara viktigt att prata om. Det kunde t ex vara att diskutera varför man skulle arbeta med ett visst tema, vad som var ett bra pedagogiskt arbetssätt, hur man ska bemöta och förhålla sig till elever och varför man bör göra på ett visst sätt. Vi kunde i samtalen urskilja vissa försök till sådana diskussioner men det var som om de samtalande ”gled undan” en fördjupning av samtalet.

Ett sätt att förstå detta undvikande av samtal är att de inte var medvetna om att de pratade om olika saker, att de inte kom till någon gemensam diskussion, utan bara kastade in försök till olika samtalsämnen under samtalets gång. Ett annat sätt att förstå det är att de var rädda för att närma sig ett känsligt samtalsämne och att de därför ville undvika att gemensamt reflektera över det de pratade om.

Vid analysen av materialet kan vi som forskare lyfta upp och relatera det observerade till lärvillkoren vid den ”abstrakta skolan” som tankemodell. I denna tankemodell är inte brist på tid orsak till att fördjupade reflektioner över det vardagliga arbetet uteblir. Brist på tid kan möjligen vara försvårande omständigheter. Men det finns också andra inslag i samspelet och kommunikationen mellan medarbetarna som försvårar gemensam reflektion. Ett sätt att beskriva och förstå detta fenomen är att skolpersonal och skolledning har svårt att tydliggöra gemensamma uppgifter och därmed motiv för att föra mer ingående reflekterande samtal med varandra. De konstruerar lärarskapet som individuellt fenomen, vilket tar sig uttryck i att de i huvudsak arbetar med individuella uppgifter. Den abstrakta modellen berikas genom att vi kan lägga ytterligare analyser till den. Vi kan t ex gå vidare i försöken att berika vår förståelse genom att ta reda på om det huvudsakligen är organisationsstrukturella hinder för att utforma gemensamma uppgifter, eller om det finns andra typer av hinder. Andra arbetslag vid andra skolor kanske fungerar helt annorlunda, vilket i sin tur kan öka vår förståelse av kollektiva lärprocesser i arbetslag i skolan.

Att komma tillbaka och gå in i gemensam reflektion

Den tredje aktiviteten innebär att gå tillbaka till praktiken och ge återkoppling. När vi gjort en första analys av mötessamtalen besökte vi arbetslaget igen och berättade om det vi sett. Vi berättade att vi upptäckt dels att de tycktes undvika vissa samtal, dels att de pratade mycket om sina elever. Vi tog också upp våra tolkningar av det vi sett, t ex att undvikande av vissa samtal kan förstås som avsaknad av tydliga gemensamma uppgifter och en därmed sammanhängande konstruktion av lärarskapet som individuellt. Ett annat exempel är att de vanligt förekommande samtalen om elever kan ses som väsentliga inslag i att sätta ord på, och utbyta erfarenheter om, det ”vardagspedagogiska” arbetet där lärarna bemöter elever, hanterar problem och vardagliga situationer. Lärarna blev mycket intresserade. De ville veta vem som sagt vad och de ville veta vad vi menade med

de tolkningar vi gjort av materialet. Vi kom i detta fall att prata med varandra om hur de ser på de mötessamtal de för i laget och vad de tycker är viktigt att få ut av dessa samtal. De fick också möjligheter att ifrågasätta om våra tolkningar var giltiga. En lärare frågade: Vad menar ni egentligen med det här, förde vi dåliga samtal? Vi kunde då berätta att vi såg det som att de i de aktuella samtalssekvenserna inte förmått att prata med varandra på ett sådant sätt att de kunnat berätta för varandra vad de menade med sina ord. På det sättet kan vi, med Habermas terminologi, se det som att deras samtal uppvisade brister beträffande *kommunikativ rationalitet*. Men om det var dåliga samtal i någon vidare mening går inte att uttala sig om för vår del.

Även här, i detta skede, är samtalet mellan forskare och praktiker viktigt för att möjliggöra gemensam reflektion. Vi kan förstå det som äger rum som en meta-reflektion, dvs vi reflekterar gemensamt över hur de reflekterar över sitt vardagsarbete, hur de förstår och löser problem. Forskaren kan som kritisk reflektör tillföra praktiken något genom att utifrån sina riktningsgivande begrepp, och utifrån observationer, upptäcka sådant som praktikerna inte tidigare tänkt på. Genom att vi pratar med många inblandade personer vid våra besök blir det möjligt att skapa en bredare "bild" av den lokala skolan. Genom att via samtalen försöka förstå hur praktikerna ser på praktiken kan vi också bidra till att skapa "djupare" kunskap om lärvillkor och lärprocesser i den lokala skolan. Den kritiske reflektören är inte en "spegel" av praktikernas göranden och tankar, utan en kommenterande samtalspartner som i goda fall kan ge "tillbaka" sådant som praktikerna inte alltid förväntat sig.

Denna tredje aktivitet framstår som en "nyckel" i närmandet mellan forskning och praktik. Den genererar en "dubbelriktad" process som innebär att forskningen tillför något till praktiken, och att det omvända också sker. Forskningens tillskott till praktiken framträder på olika sätt. En lärare beskrev att återkopplingen av de resultat vi fått fram var "matnyttig" för hennes eget arbete. Hon menade att vi synliggjort sådant som "finns där" men som hon vanligen varken tänkte på eller satte ord på:

"Jag har inte tänkt på det förut. Men nu när ni kom hit och berättade om vad flera lärare sagt, då blev det tydligt för mig att det där är viktigt att prata om. Jag tänker på det pedagogiska i bemötandet av eleverna, jag menar det där vardagliga. Jag har nog mest tänkt på pedagogik i samband med undervisningen, liksom på lektionerna. Mötet med barnen har jag mest sett som elevvård."

Andra exempel tyder på att återkopplingen satt igång gemensamma och kritiska reflektionsprocesser mellan kollegor och inom arbetslaget. När vi besökte ett arbetslag, där vi analyserat flera mötessamtal för att ta reda på hur de framförde kritik till varandra inom laget, berättade vi att vi upptäckt att de gav varandra dold, "inlindad", kritik istället för ett mer "öppet" kritiserande. Trots att lärarna

tyckte olika om hur de skulle bemöta vissa elever drog de sig för att ta upp tydligt riktad kritik mot varandras sätt att arbeta. I samtalen med varandra förde de fram sina åsikter på ett "allmänt" sätt där kritiken doldes. När vi påtalade detta nämnde flera att "vissa saker är för känsliga att kritisera helt enkelt". Därefter drog lärarna själva igång, vid samma återkopplingsträff, en diskussion om möjligheter till inbördes kritik. Senare kontakter med några av lärarna i detta lag visar att denna diskussion fick en fortsättning. En av lärarna beskrev att de i laget nu börjat diskutera värdefrågor i relation till det egna sättet att arbeta, sådant som de inte pratat om tidigare. Hon såg det bl a som ett resultat av de frågor vi väckt. Hon menade att de kommit längre i sitt lagarbete, i utvecklandet av ett laginriktat arbetssätt.

Dessa exempel visar på att vår forskning och den återkoppling vi givit varit till nytta. Den tycks ha haft betydelse både för enskilda lärare, för igångsättande av kritiska samtal och för kollektiva utvecklingsförsök. Det forskningsmetodiska sättet att arbeta innebär inte att vi som forskare försöker "ta över" praktiken, eller att vi utfärdar anvisningar för att lösa problemen. Men genom bl a reflektioner och kunskap om kollektiva lärprocesser bidrar vi till att gripa in i praktiken så att problemen framträder och kan förstås av de inblandade.

Samtidigt har praktiken haft betydelse för utformning av forskningsfrågor. Redan vid inledande besök och intervjuer berättade lärare om svårigheter att få tid till "viktiga" pedagogiska samtal. För att förstå varför de inte pratade på det sätt som flera uttryckte att de ville började vi följa samtalen mer ingående utifrån en undran över vad samtalen egentligen handlade om och hur lärarna pratade med varandra. Det visade sig, när vi följde samtalen, att lärarna pratade mycket, men att de inte fördjupade samtalen trots att de uppenbarligen hade tid avsatt för samtal. Praktikernas situation kan i det här fallet beskrivas som ett upplevt spänningsförhållande som för oss som forskare genererar genuina forskningsfrågor som kräver förklaring och förståelse för att besvaras.

Ett annat exempel på hur mötet med praktiken genererar forskningsfrågor är det fall där en lärare lämnade arbetslaget och skolan i protest mot införandet av ett lagarbete där samtliga pedagoger i laget skulle arbeta tematiskt. Ett par lärare i laget, samt ledningen vid skolan, drev ganska hårt en inriktning mot samarbete, vilket en lärare inte kunde ställa upp på. Hennes ställningstagande motiverades av en oro för att det nya arbetssättet skulle innebära att svagare elever inte skulle få tillräcklig undervisning inom basämnen. De motstridiga viljor som kom till uttryck i laget, och som ledde fram till att en person slutade, gav upphov till forskningsfrågor om vilka processer som sätts igång vid utvecklande av lagarbete, och hur arbetslaget hanterar sådana problem.

Den kritiska reflektörens möte med praktiken ger forskaren möjlighet till empiriska studier av problem som har sin upprinnelse och förankring i praktiken. Det som sker i praktiken ger därigenom upphov till nya forskningsfrågor som bidrar till att utmana forskarens abstrakta och teoretiska förståelse av det feno-

men som studeras. De pedagogiska ingripanden vi som forskare gör, i dialog med praktiker, stimulerar något som vi kan studera konsekvenser av. Den kritiska reflektören är på det sättet en forskande deltagare i de ständiga förändringsprocesser som sker i praktiken.

Referenser

- Bhaskar, R (1978) *A Realist Theory of Science*. Hassocks: Harvester Press
- Danermark, B, Ekström, M, Jakobsen, L and Karlsson, J-Ch (1997) *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica
- Engeström, Y (1996) "Developmental Work Research as Educational Research." *Nordisk Pedagogik* nr 3
- Gibson, J (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Gustavsen, B och Hofmaier, B (1997) *Nätverk som utvecklingsstrategi*. Stockholm: SNS Förlag
- Habermas, J (1984) *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitteratur
- Habermas, J (1984a) *The Theory of Communicative Action, Vol 1. Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press
- Habermas, J (1988) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos
- Hernwall, P, Löfberg, A and Ohlsson, J (1999) "Knowledge development within local communities – The dialogue as a bridge between practical experiences and theoretical reflections." I Ohlsson, J & Döös, M *Pedagogic interventions as conditions for learning*. Stockholm University: Department of Education
- Kolb, D (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Lave, J and Wenger, E (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Löfberg, A (1990) "Kunskapsproduktion och lärande i arbetet." I Aronsson, G och Berglind, H (red) *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur
- Löfberg, A (1992) *Miljöpedagogisk analys av kunskapsbaserade datorsystem*. MDA-rapport 1992:7 Stockholm: Arbetsmiljöfonden
- Löfberg, A och Ohlsson, J (1995) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Ohlsson, J (1996) *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (doktorsavhandling) Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Ohlsson, J (1997) *Visioner och verkligheter*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Ohlsson, J (2000) "Forskaren som kritisk reflektör. Om forskarens hållning i möte mellan pedagogisk forskning och praktik." I Qvarsell, B (red) *Pedagogik i omvärld*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen

- Ohlsson, J and Döös, M (1999) *Pedagogic interventions as conditions for learning*. Stockholm University: Department of Education
- Ohlsson, J och Salino, P (2000) *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Piaget, J (1972) *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul
- Qvarsell, B (1994) *Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Roos, H-E (1996) "Tre decennier av aktionsforskning." I Sahlin, I (red) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K (1998) *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Sjoberg, G and Nett, R (1968) *A Methodology for Social Research*. Harper & Row
- Skantze, A och Asplund, E (1999) *Om relationen mellan forskning och praktik*. Forskningsrapport, Kommunen och territoriet 2. Stockholm: KTH, Institutionen för infrastruktur och samhällsplanering
- Svensson, L (2001) "Att forska och utveckla tillsammans – om gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker." I Backlund, T m fl (red) *Lärdilemman. Teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Toulmin, S (1996) "Concluding Methodological Reflections." I Toulmin, S and Gustavsen, B. (red). *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co
- Vygotsky, L S (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Cole, M, John-Steiner, V, Scribner, S and Souberman, E, Cambridge, Mass: Harvard University Press