

*Lennart Svensson, Göran Brulin, Per-Erik Ellström
och Örjan Widegren (red)*

Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik

ARBETSLIV I OMVANDLING | 2002:7
ISBN 91-7045-637-2 | ISSN 1404-8426



Arbetslivsinstitutet

Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av Näringsdepartementet bedriver institutet forskning, utveckling och utbildning. Institutet har ca 450 anställda och finns på sju orter i landet. Forskningen är mångvetenskaplig och utgår från problem och utvecklingstendenser i arbetslivet. En viktig uppgift är kommunikation och kunskapsspridning. För mer information, besök vår webbplats www.niwl.se

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika gruppers eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Christina Bergqvist, Marianne Döös, Jonas Malmberg, Lena Pettersson och Ann-Mari Sätre Åhlander

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2002

Arbetslivsinstitutet,
SE-112 79 Stockholm

ISBN 91-7045-637-2

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

Förord

Bakgrunden till den här antologin är att vi själva och artikelförfattarna vill lära oss mer om vad en utvecklingsinriktad forskning är eller kan vara. Boken ska ses som ett sätt att skapa en dialog i det fortsatta arbetet med att utveckla en forskning som kan bidra till både teoretisk och praktisk utveckling.

Bidragen i boken är – med ett undantag (Gustavsens) – hämtade från HSS-konferensen (Högskolor och Samhälle i Samverkan) i Halmstad i maj 2001. I denna konferens deltog drygt 450 personer i ett 60-tal seminarier under tre dagar. Bland deltagarna fanns utvecklingsansvariga, forskare, konsulter, lärare, organisationsföreträdare m fl. Ett 70-tal uppsatser presenterades, kommenterades och diskuterades. Av dessa har vi valt ut nio stycken som har omarbetats till artiklar.

Med boken riktar vi oss till dem som är intresserade av att ta del av en interaktiv och utvecklingsinriktad forskningsansats: dels högskolestuderande på grundnivå, doktorander och forskare med intresse för området; dels personer som arbetar med utveckling på olika sätt i företag, förvaltningar, organisationer och myndigheter.

Vi är fyra personer som fungerat som redaktörer för boken. Lennart Svensson har haft huvudansvaret för det redaktionella arbetet och har även skrivit texten i de inledande och avslutande kapitlen, medan Göran Brulin, Per-Erik Ellström och Örjan Widegren har bistått med synpunkter på innehåll, analys och slutsatser.

Med den här boken vill vi presentera ett delvis annorlunda och, som vi tycker, spännande sätt att bedriva forskning; ett sätt som möter allt större intresse utanför akademien. Vi avser dock inte att presentera någon färdig modell för hur forskning ska bedrivas. I stället vill vi visa på variationen i och fruktbarheten av en interaktiv forskningsansats, men vi vill också diskutera ett antal problem och dilemman med denna.

Framförallt vill vi inbjuda till en fortsatt och bred diskussion inom detta angelägna område. Ambitionen är att bilda en organisation (SIRA – Scandinavian Interactive Research Association) som ska stödja en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning.

Vi har fått många viktiga och kritiska synpunkter på innehållet i boken som har varit ytterst värdefulla för oss, både av medförfattare och av följande personer: Ursula Hård, Inga-Britt Drejhammar, Håkan Jenner, Lotta Svensson, Annika Vänje-Rosell, Ewa Gunnarsson, Åke Sandberg, Casten von Otter och Maud Baumgarten.

Stockholm i april 2002

Lennart Svensson, Göran Brulin, Per-Erik Ellström och Örjan Widegren

Innehåll

Förord	
Bakgrund och utgångspunkter <i>Lennart Svensson</i>	1
Research and the Challenges of Working Life <i>Björn Gustavsen</i>	23
Innovations- och lärprocesser i den nya ekonomin <i>Lennart Svensson, Göran Brulin och Per-Erik Ellström</i>	39
Workplace Development Programmes in the Knowledge-Based Economy <i>Tuomo Alasoini</i>	57
Relationen mellan forskning och praktik <i>Gudrun Olsson</i>	71
Forskaren som kritisk reflektör <i>Jon Ohlsson</i>	89
Ett möte mellan forskning och praktik i socialtjänstens barnavårdsarbete <i>Marita Rosell</i>	105
Kunskapsverkstad som redskap i fysisk planering <i>Gunilla Lindholm</i>	119
Femte Dimensionen <i>Monica Nilsson och Berthel Sutter</i>	135
Disciplinernas tyranni möter motstånd <i>Thomas Tydén</i>	149
Regional Universities <i>Kurt Aagaard Nielsen och Jørgen From Lauridsen</i>	161

En analys och blick framåt <i>Lennart Svensson</i>	173
Författarpresentation	209

Bakgrund och utgångspunkter

Lennart Svensson

”I våras samlades 300 forskare till en konferens om ’aktionsforskning’ i Halmstad. Det gör handlingsinriktad forskning till ett av de mer livaktiga forskningsområdena i skandinavisk samhällsvetenskap idag.” (Casten von Otter)

Intresset för en utvecklingsinriktad forskning ökar snabbt – både bland de så kallade praktikerna i arbetslivet och bland forskarna själva. Arbetslivets snabba omvandling ställer krav på en forskning som kan fungera utvecklingsstödande och interaktivt, vilket den akademiska forskningen haft svårt att leva upp till. Av detta skäl växer det snabbt upp ett stort antal FoU-enheter, både inom och utanför universiteten, där aktionsforskning i olika former bedrivs. Men den traditionella aktionsforskningen har sina brister – i form av kortsiktighet, lokal bundenhet, svag teori anknytning, brist på kritisk distans m m. Aktionen tar lätt överhanden över forskningen.

Vad ska vi då ha i stället? Vi som medverkar i denna bok förespråkar en *interaktiv* forskning, som kan fungera utvecklingsinriktad i ett nära samspel med berörda ”praktiker”, men som samtidigt kan behålla ett kritiskt perspektiv och ambitionen att bidra till en långsiktig teoriutveckling.

I den här antologin vill vi visa hur en interaktiv forskning kan organiseras och peka på några viktiga förutsättningar för ett bra resultat. Vi ger exempel på olika forskningsmetoder samt illustrerar hur samarbetet med deltagare/praktiker kan gå till. Vi visar hur forskningsresultat mer direkt kan komma till användning och spridas genom att de blir en del av ett *innovationssystem*, där FoU-centra och regionala högskolor och universitet spelar en viktig roll. Vi diskuterar hur teori och praktik hänger samman. Vi ger även en beskrivning av hur aktionsforskningen har utvecklats i Skandinavien under de senaste decennierna.

Bokens uppläggning

Det inledande kapitlet ger en kort bakgrund till det ökande intresset för en utvecklingsinriktad forskning bland olika avnämare. Vi tar upp ett antal frågeställningar som är viktiga i detta sammanhang, bl a kunskapssyn, metoder, samarbetsformer, forskningens organisatoriska hemvist m m.

Nio av bidragen från konferensen Högskola Samhälle i Samverkan (HSS), som hölls i Halmstad 2001, har valts ut och omarbetats till artiklar (kapitel 3–11). De olika bidragen presenteras kortfattat i detta kapitel.

I avslutningskapitlet fördjupar vi diskussion utifrån några centrala teman och pekar framåt. En ny organisation som ska stödja en interaktiv forskning – SIRA (Scandinavian Interactive Research Association) – presenteras.

Nya forskarmiljöer

”To proceed beyond limitations of a given level of knowledge, the researcher, as a rule, has to break down methodological taboos which condemn as ‘unscientific’ or ‘illogical’ the very methods or concepts which later on prove to be basic for the next major progress.” (Kurt Lewin)

Något är på gång! Intresset för forskning växer snabbt i företag, förvaltningar, organisationer, myndigheter och politiska församlingar. Men det är inte den ämnesstyrda, akademiska forskningen som efterfrågas, utan något nytt: en probleminriktad ansats som ger användbar kunskap, ett mångvetenskapligt angreppssätt och en interaktiv forskningsmetod som möjliggör inflytande över forskningsprocessen.

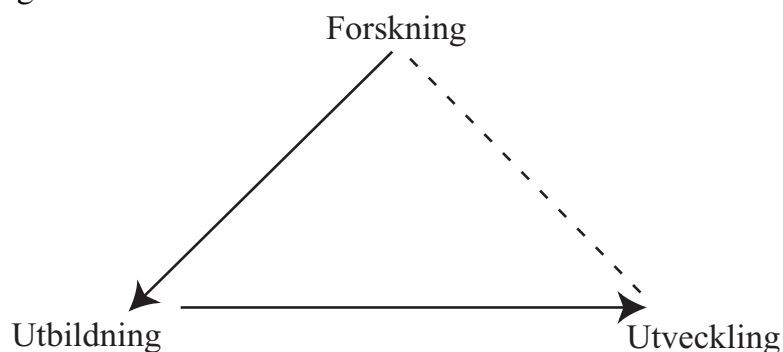
Vad står dessa önskemål för och vilka former tar sig en utvecklingsinriktad forskning? Vilka möjligheter och begränsningar för en sådan efterfrågestyrd forskning med sig? Kan praktikens och forskningens behov förenas? Vilka intressekonflikter kan man förvänta sig?

En drivkraft till förändringen är ett missnöje med hur högskolor och universitet fungerar idag. De har endast i begränsad omfattning stött ett lokalt och regionalt utvecklingsarbete och detta arbete har i sig ofta värderats lågt inom universiteten (Brulin 1998, 2002; Sörlin m fl 2001). Forskare har varit bra på att beskriva olika problem, men de har varit sämre på att bidra till konstruktiva lösningar. Det är nämligen inte säkert att nya lösningar växer fram ur ingående problembeskrivningar.

”Jag menar att det konstlade i en traditionell forskningssituation har två svagheter: Sökandet begränsas i hög grad till vad forskaren med sina förkunskaper kommer på att undersöka; och empirins tillförlitlighet hämmas av den markerade distansen mellan forskaren och uppgiftslämnaren.” (von Otter 2001, s 198)

Tron bland beslutsfattare att högskolan ska ha en förändrande roll har varit stark, men en genomtänkt strategi har saknats för hur forskning, utbildning och utveckling kan samverka. Traditionellt finns ett antagande – eller snarast en förhoppning – om att forskningen och utbildningen på ett universitet ska gynna utveckling (se figur 1). Forskningsresultaten ska efter hand komma till användning i undervisningen. De som genomgått en akademisk utbildning kommer senare att använda sina kunskaper i arbetslivet, vilket leder till att detta reformeras. Forskningspåverkan blir indirekt och sker framförallt via utbildningen. På det sättet kommer den akademiska utbildningen att på lång sikt få en samhällsförändrande

roll som förstärks av att en allt större andel av befolkningen får en högre utbildning.



Figur 1. Högskolans tre uppgifter (jfr Hedin och Svensson 1997).

I praktiken vet vi dock att denna modell för samverkan mellan forskning, utbildning och utveckling är svår att få till stånd och att det dessutom tar lång tid att åstadkomma praktiska resultat. Det finns en rad faktorer som försvårar en samverkan, både innanför och utanför högskolorna. En förklaring är den uppdelning (faktisk och statusmässig) som innebär att den akademiska forskningen ofta distanseras från undervisningen. Relevans och medverkan i praktiskt utvecklingsarbete är heller inte akademiskt meriterande och prioriteras därför sällan av forskare och lärare. Skillnader i arbetsformer, språk, kulturer, tidsperspektiv m m är andra hinder för en samverkan mellan forskare, lärare och utvecklingsansvariga.

För att komma till rätta med dessa svårigheter och för att skapa en (lokal och regional) dynamik runt forskningen och den högre utbildningen, ändrades Högskolelagen 1977. Uppdraget att samverka med det omgivande samhället, den s k tredje uppgiften, förstärktes. En följd av den nya lagen blev att de funktioner som fanns inom högskolan för samverkan med näringslivet fick ökade resurser. Risken med att inrätta särskilda specialistfunktioner på detta sätt är dock att de hamnar ”vid sidan av” de båda övriga centrala uppgifterna, dvs forskning och utbildning (Talerud 2000).

Det akademiska systemets svårigheter att fungera utvecklingsstödande och interaktivt mot omgivningen har lett till uppkomsten av nya aktörer och nya samverkansformer (se Tydén's bidrag i denna bok). En alternativ form för kunskapsbildning utvecklas i en allt snabbare takt utanför det akademiska systemet med en varierande konstellation av aktörer – i företag, konsultföretag, myndigheter, FoU-centra, organisationer, IUC:n, lärcentra, forskningsinstitut m m. I Sverige finns ett 80-tal FoU-enheter (se Tydén's bidrag). Det finns 34 forskningsparker och alla utom en ligger i anslutning till ett universitet eller en högskola (Brulin 2002). Efterfrågan på specialistkunskap och forskning växer i takt med den ökande internationella konkurrensen och behovet av ständig utveckling på allt fler områden i arbets- och samhällslivet (inom teknik, organisation, marknadsföring, lärande m m). Det räcker inte längre att företagen följer kunskapsutvecklingen utan de

måste agera proaktivt, dvs ligga ett steg före utvecklingen. Kunskap blir företagets viktigaste konkurrensmedel. Den här kunskapen kan emellertid inte införskaffas när behov av utveckling uppstår. För att företag och organisationer ska kunna tillgodogöra sig forskningen måste de vara aktiva och själva medverka i produktionen av denna kunskap.

Högskolor och universitet räcker inte till för att klara de nya och växande kunskapskraven från det omgivande samhället (se figur 2; jfr Gibbons m fl 1994 och Nowotny m fl 2001). I stället krävs en alternativ form för kunskapsbildning ("modell 2").¹ Denna alternativa kunskapsbildning styrs framförallt av nyttan, effektiviteten och användbarheten för de deltagande. Forskare och utomstående experter samverkar med praktiker i öppna, dynamiska, jämlika och informella former. Det processinriktade arbetssättet bygger på flexibilitet, snabbhet och öppenhet. Utvecklingen inom IT-området har starkt underlättat de nya kommunikationsmönstren. Forskningsansatsen bygger på tillämpbarhet, mångvetenskaplighet, reflektion samt situationsanpassad och kontextbunden förståelse. Kvalitetskontrollen på den kunskap som produceras är bredare och mer varierad än den traditionella akademiska och innefattar framförallt att forskningsresultaten prövas (valideras) i praktiken, dvs i en specifik kontext. Den traditionella uppdelningen i upptäckt, tillämpning och nytta fungerar inte i den "nya" ekonomin (se kapitel 3), utan delarna är här integrerade i en samtidig lär- och utvecklingsprocess.

I figur 2 sammanfattas olika inslag i en traditionell akademisk kunskapsbildning (modell 1; jfr Gibbons m fl 1994 och Nowotny m fl 2001). Det akademiska ämnet med dess professionella regler och hierarkiska relationer står i centrum, där målet är objektiv, teoretisk och generaliserbar kunskap. Systemet är slutet för utomstående och förhållningssättet snävt ämnesstyrt och distanserat vetenskapligt. Forskarna föreslår själva vad de ska forska på och vetenskaplig kvalitet bedöms genom ett kollegialt granskningsförfarande. De idéer, värderingar, normer och metoder som styr denna kunskapsbildning har vuxit fram i ett annat samhälle än det vi har idag. Klasskillnaderna och kunskapsskillnaderna var betydligt större och förändringstakten i samhället långsammare. Professionaliseringen, institutionaliseringen och ämnesstyrningen var då viktiga förutsättningar för både den teoretiska och praktiska kunskapsbildningen. Uppdelningen i grundforskning och tillämpad forskning var strikt. Det fanns tid för att omsätta forskningsresultaten enligt mer linjära och generella spridningsmodeller. Perspektivet var långsiktigt och förändring föregicks i tiden av en upptäcktsfas. I ett stabilt, tryggt, hierarkiskt och tayloristiskt organiserat system, där kraven på delaktighet, interaktion och lärande är låga, fungerar en kunskapsbildning enligt modell 1.²

¹ Etzkowitz (1997) har presenterat en liknande modell – en trepartssamverkan (a triple helix structure) mellan universitet, företag och samhälle.

² Mot denna bild kan man hävda att universiteten aldrig har stått för någon stor del av kunskapsutvecklingen eller innovationerna i samhället. I Sverige har många storföretag byggt

	”Modell 1”	”Modell 2”
Relationer	Hierarkiska	Jämlika
Styrning	(Det akademiska) ämnet	Problembaserad, gemensam handling
Mål	Teoretisk förståelse	Användbarhet
Form	Institutionaliserad	Flexibel
Tidsperspektiv	Långsiktigt	Kortsiktigt
Förhållningssätt	Distanserat	Interaktivt
Ansvar	Mot vetenskapssamhället	Ett bredare lokalt, socialt ansvar
Aktörer	Forskare	Forskare – praktiker
Typ av kunskap	Generell	Specifik, kontextbunden
Fokus	Teoriutveckling	Utveckling, nytta
Planering	Förutbestämt	Dynamiskt
Tillgänglighet	Slutet	Öppet
Arbetsätt	Upptäckt – förändring	Samtidighet upptäckt – förändring
Auktorisation	Professionella regler	Internt vetenskapliga och externt samhälleliga

Figur 2. Två modeller för kunskapsbildning (jfr Gibbons m fl 1994).

Kunskapsbildning enligt modell 2 är en följd av att dagens arbetsliv förändras i allt snabbare takt. Vi får ett samhälle som är mer oförutsägbart, oklart och komplext, där därför interaktion med omgivningen, öppenheten för förändringar, innovationsförmågan, dialogen och delaktigheten blir allt viktigare framgångsfaktorer (Castells 1996; Brulin 2002). I dagens samhälle är utbildningsnivån betydligt högre och ett stort antal forskare finns idag utanför högskolesystemet, vilket är en följd av den satsning på högre utbildning och forskning som skett under de senaste decennierna. Det skapar därmed helt andra förutsättningar för ett mer jämlikt samarbete mellan högskola och samhälle. Expert- och forskarrollen förändras och bygger allt mer på interaktivitet och gemensamt lärande. ”Praktiker” nöjer sig inte längre med att bli behandlade som ”inkompetenta utomstående” i forskningssamarbetet, där deras kunskaper utestängs från kunskapsbildningen (Nowotny m fl 2001, s 49). Förutsättningarna för ett jämlikt samarbete mellan utvecklare och forskare har ökat. Utvecklingen inom biomedicin, IT- och telekom, material- och miljöforskningen samt inom den kvalificerade tjänstesektorn styrs till stor del av den tillämpade industriforskning som företagen själva bedriver eller finansierar.

upp runt uppfinningar och drivande entreprenörer, som Nobel, Ericsson, de Laval, Andrée m fl.

Om universiteten aktivt vill delta i samhällsomvandlingen förutsätter det en kunskapsbildning i mer interaktiva och jämlika former, jämfört med den ämnes- och institutionsstyrda forskning som beskrivs i ”modell 1”. Gamla ämnes- och institutionsgränser måste överskridas. Innovationer och lärande kan inte överföras på samma sätt som tekniska framsteg enligt någon ”bästa lösningen”-modell (Gustavsen m fl 2001). Företag och organisationer förväntar att forskningen framförallt ska ge underlag för konkreta ställningstaganden ”här och nu”, inte enbart ge en abstrakt och generell kunskap som kan vara användbar någon gång i framtiden. Det kräver i stället ett problembaserat, mångvetenskapligt, reflekterat och samarbetsinriktat förhållningssätt (Nowotny m fl 2001). På det sättet kan forskningen bidra till att osäkerheten kan hanteras, riskbedömas och omsättas i handling – en förutsättning för innovativitet. Samarbetet mellan företag, stat och forskning (a triple helix) blir allt viktigare för ett lands förmåga till innovationer hävdas det (Etzkowitz och Leydesdorff 1997). Detta samarbete går dock inte att organisera fram från central nivå. Det krävs i stället en lokalt och regionalt baserad lär- och utvecklingsprocess inom ramen för olika nätverk – en förutsättning för att kunna involvera små och medelstora arbetsplatser (Leydesdorff 1997; Etzkowitz 1997).

Hur ska vi bedöma den förändring från modell 1 till modell 2, som Gibbons m fl beskriver? Vad betyder det att alltmer av den nyskapande och tillämpbara kunskapsbildningen sker utanför högskolorna och universiteten i nya och flexibla former, men ofta med medverkan av forskare som har sin hemvist utanför akademien? Är det en nödvändig och/eller önskvärd utveckling?

Det finns stora fördelar med det akademiska systemets fria och engagerade forskning – i form av ett kritiskt förhållningssätt, en systematisk begrepps- och teoriutveckling, ett långsiktigt kunskapsökande. Men det finns också nackdelar med den traditionella akademiska forskningen. Utvecklingsinriktade forskare kritiserar akademien för att den för starkt håller fast vid en högvetenskaplig modell och för att tillämpa arbetsformer som inte korresponderar med de kunskapsprocesser som bedrivs i ett informationellt nätverksbaserat samhälle (Brulin 2002; Gustavsen m fl 2001). Det riskerar att utesluta utomstående från kunskapsbildningen och att nya idéer utestängs från universitetsforskningen, som därmed kommer att förlora i inflytande och (relativt) minska i omfattning. Den institutionella styrningen och ämnesstyrningen över kunskapsbildningen (vad som är god vetenskap, vilka metoder som får användas, vilka problem som bedöms vara forskningsbara m m) kan lätt ta överhanden över det som borde vara den viktigaste forskningsuppgiften – att skapa ny, intressant och relevant kunskap som kan bidra till en långsiktig teoriutveckling. Högskolor och universitet riskerar att hamna utanför den snabba utveckling och kunskapsbildning som sker på allt fler områden i samhället.

I ett näringsliv där kunskap blir en allt viktigare produktionsfaktor är det lätt att förstå det ökande intresset för en utvecklingsinriktad forskning, men vad kan

forskningen vinna på ett sådant nära samarbete med praktiker? Det finns självklart nackdelar med ett alltför nära samarbete med maktstarka grupper i samhället och att forskarnas krafter förbrukas på att lösa praktiska problem. Det finns en risk att kraven på kortsiktig nytta och tillämpbarhet tar över intresset för nya upptäckter och teoriutveckling. Fokus riskerar att hamna på "exploitation", snarare än "exploration", dvs utnyttjade av kunskaper i stället för *upptäckter*.³ Uppdragsforskningen innebär än större risker för en självständig och kritisk forskning genom att uppdragsgivaren äger resultaten. På sikt kan universiteten riskera att förvandlas till forskarhotell med brist på samarbete och teoretisk integration.

Är det då inte bara bra att forskningen undviker att "smutsa ned sig" med alltför kortsiktiga och praktiska frågeställningar, där man samtidigt riskerar att styras externt och kommersialiseras? Ska vi inte lämna över kunskapsbildningen enligt modell 2 till FoU-centra, alternativt konsulter och företagens egna forskare?

Nej, det tycker vi vore olyckligt. Det skulle innebära att ge upp tron på en forskning som kan kombinera kraven på relevans och vetenskaplighet. Det vore en kapitulation att acceptera nödvändigheten av en strikt uppdelning med endast två alternativ – en ämnesstyrd akademisk forskning eller en helt efterfrågestyrd forskning på företagets villkor. Närheten till praktiken är en viktig faktor som kan bidra till att utveckla forskningen, menar vi. Teoriutvecklingen stimuleras av möten, utvecklingsprocesser, nätverk, samverkan, debatt – inte av avskildhet och isolering, menar dessa forskare. Nya grupper måste inkluderas i kunskapsbildningen, inte (som idag) utestängas från denna genom att ett oflekterat perspektiv utgör en mall för frågeställningar och analys (jfr Minnich 1990).

Frågan är hur forskningen kan organiseras så att den kombinerar krav på relevans med vetenskaplighet. Vad finns det för alternativ till en traditionell ämnesstyrd universitetsforskning, som samtidigt är utvecklingsinriktad och interaktiv?

Beskrivningen av forskning enligt "modell 2" är översiktlig och handlar mer om hur denna forskning är organiserad samt vilka samhällsliga drivkrafter som finns bakom dess utveckling. Den ger inte svar på de frågor som vi ställt ovan. Förespråkarna för "modell 2" och "triple helix" tycks inte vilja se riskerna med att forskningen underordnas det ekonomiska livets nyttorationalitet och att gränserna mellan en kommersiell och forskningsdriven kunskapsutveckling upplöses. Företrädarna för en sådan instrumentell kunskapssyn gör sig själva en otjänst. En forskning av detta slag blir nämligen inte kommersiellt framgångsrik, eftersom innovationer i hög utsträckning bygger på slump, överraskningar och sidoeffekter (Brulin 2002, s 106). I kapitel 12 återkommer vi till uppdelningen av forskningen i modell 1 och 2, som vi problematiserar och ifrågasätter.

Aktionsforskning har framställts som ett alternativ till en teoretisk och ämnesstyrd universitetsforskning. Vad menas egentligen med aktionsforskning? Vi ska översiktligt beskriva aktionsforskningen enligt några olika synsätt.

³ Begreppen är utvecklade av March (1991) i en analys av organisatoriskt lärande.

Aktionsforskning i olika former

”Gentlemen, go get the seat of your pants dirty in real research.” (Robert Parkers)

Aktionsforskning utmärks av ett nära samspel mellan handling och forskning – mellan praktik och teori – i en förändringsprocess (Sandberg 1982, s 81). Samspelen kan vara av olika slag och kan gälla olika områden eller grupper (arbetslivet, bostadsområden, utsatta och resurssvaga grupper, regional utveckling m m). Forskningsmetoderna och angreppssätten kan variera – från direkt samhandling till en mer distanserad analys; från mer kvalitativa till kvantitativa metoder.

Det är inget nytt att eftersträva en relevant och utvecklingsinriktad forskning, även om metoderna och ambitionerna har varierat. Vetenskapen syftar inte bara till att förklara, utan också till att förändra världen, menade redan Karl Marx. Begreppet aktionsforskning myntades av Kurt Lewin (1948). Han använde det i samband med olika fältexperiment. Den praktiska nyttan – tillämpbarheten – betonades även av andra forskare, dvs att forskningen skulle ge underlag för handling (se Jahoda m fl 1951). Tavistock Institute (med Emery och Trist i spetsen) spelade en viktig roll för utvecklingen av aktionsforskningen, bl a i Skandinavien. De norska socio-tekniska försöken syftade till att förbättra förhållanden i arbetslivet och samtidigt ge vetenskaplig kunskap. Det partsgemensamma arbetet syftade till att ta fram demonstrationsprojekt genom olika fältförsök. I Sverige gjordes likartade försök att förändra arbetsorganisationen i form av olika samarbetsprojekt mellan parterna – både inom den privata och offentliga sektorn.

Under första halvan av 1970-talet ifrågasattes det partsgemensamma utvecklingsarbetet såsom varande alltför begränsat och ineffektivt. Det fördes en intensiv diskussion inom samhällsforskningen. Kritiken gällde teorier, metoder, arbetsformer och val av problem och tillämpningsområden i forskningen. Forskningen kritiserades bl a för att i hög grad tjäna etablerade och resursstarka grupper snarare än folkflertalets intresse av demokratisering och samhällsförändring (Kronlund 1981; Sandberg 1982; Svensson 1984). De fackliga organisationerna utvecklade mer självständiga strategier och sökte stöd i lagar och avtal för att få ett reellt medbestämmande och en bättre arbetsmiljö. Arbetslivsforskningen handlade under en period mycket om hur dessa lagar fungerade.

Under 1980- och 1990-talen betonades åter det partsgemensamma utvecklingsarbetet och dess lokala förutsättningar. Förändringsprocessen stod alltmer i centrum och forskarrollen ändrades därmed. Den konsultativa och processtödande rollen framhölls, ofta på bekostnad av den dokumenterande och kritiskt granskande. Den socio-tekniska systemteorin och den marxistiska teorin ersattes av teorier som betonade kommunikationen och dialogen mellan anställda, ledning och forskare. Senare (på 1990-talet) blev nätverks- och lärandeteorier allt mer popu-

lära, både bland utvecklare och forskare. Det regionala utvecklingsperspektivet blev också alltmer framträdande under denna period.

Aktionsforskningen idag är omfattande och tar sig många uttryck när det gäller perspektiv, metoder och målgrupper (se Reason och Bradbury 2001, för en översikt). Begreppen är många och vi ska nämna några, utan att försöka definiera eller relatera dem till varandra.

- *Forskning för förändring* (se bl a Sandberg 1981)
- *Utvecklingsinriktad forskning* (Brulin 1998)
- *Deltagarorienterad forskning* (Holmer och Starrin 1993)
- *Dialogbaserad forskning* (Gustavsen 1990; Drejhammar 1998)
- *Emancipatory Action Research* (Kemmis 2001)
- *Action Science* (Argyris m fl 1985; Friedman 2001)
- *Praxisforskning* (Sandberg 1982)
- *Participatory reserach* (Park 2001; Fals Borda 2001; Starrin 1993)
- *Action Inquiry* (Torbert 2001)
- *Co-operative Inquiry* (Heron och Reason 2001)
- *Collaborative Inquiry* (Kelly m fl 2001)
- *Pragmatic Action Research* (Levin och Greenwood 2001)
- *Community Action Research* (Senge och Scharmer 2001)
- *Handling som forskning* (von Otter 2001)

Finns det någon gemensam ”kärna” i dessa begrepp och uttryck? Nej, knappast. Begreppen har snarast karaktären av familjelikhet. Det finns stora skillnader i perspektiv, förhållningssätt, metoder, teorier och värderingar mellan dessa olika ansatser. Gemensamt är en strävan till förändring, dvs att forskningen ska bidra till utveckling eller problemlösning. De positiva effekterna av forskningen för de berörda betonas, liksom betydelsen av lärande. Det är dock mycket ovanligt att aktionsforskarna ser de berörda som aktiva medproducenter i *forskningsprocessen*, dvs som viktiga för att åstadkomma ny vetenskaplig kunskap. Deltagandet uppfattas ofta mer begränsat, något som uppnås med information, insyn, dialog, medarbete, involvering – sällan i form av överenskommelser eller ett partnerskap mellan jämlikar (se nedan).

Vi väljer i fortsättningen att tala om en *utvecklingsinriktad* och *interaktiv* forskning. Vad vi menar med utveckling, och för vem, återkommer vi till i det avslutande kapitlet. Här utgår vi från det interaktiva inslaget i forskningen.

Vad är interaktiv forskning?

Forskningens värde (både praktiskt och teoretiskt) har mycket att göra med forskarnas *relation* till de berörda. Vi ska beskriva fyra grundtyper av relationer

mellan forskare och deltagare/praktiker: att forska *på*, att forska *för*, att forska *åt* och att forska *med* (Svensson 2001).

Att forska *på* – en expertsyn

”Målet är att ha något under teoretisk kontroll – fastspikat med väldefinierat begrepp, otvetydigt bevittnat. Kunskapen omvandlad till ting. Teorin bevittnar bara det redan skedda, det färdiggjorda, det redan avslutade. Kunskap i handling har därmed inte en chans.” (Bengt Molander 1993, s 286)

En förklaring till det distanserade och objektiverande förhållningssättet är att den traditionella akademiska forskningen gör en tydlig åtskillnad mellan vetenskaplig och praktisk kunskapsproduktion – mellan teori och praktik. Utifrån det kunskapsteoretiska perspektivet är det naturligt att ha en distanserad forskarroll.

Den traditionella – naturvetenskapligt baserade – vetenskapliga metoden förstärker avståndet och distansen till ”de andra”. Forskaren, experten, bestämmer själv vilka metoder som ska användas. Kvantitativa metoder föredras ofta eftersom de antas ge en mer objektiv och vetenskaplig kunskap, bl a genom att kunna generalisera forskningsresultaten.

Den hierarkiska akademiska miljön, ämnesstyrningen, kunskapssynen, metodarsenalen, meriteringssystemet, slutenheten m m förklarar hur arbetsformen att forska *på* blir naturlig i en sådan miljö (jfr Toulmin och Gustavsen 1996; Bourdieu 1984).

Att forska *för* – en annorlunda objektssyn

Men det finns också försök att forska i en annan riktning, där direkt nytta och aktivt deltagande är centrala målsättningar, nämligen aktionsforskningen.

Forskningen under 1970- och 1980-talen präglades av en *reformlinje*, dvs av försök att på politisk väg påverka arbetslivet i underordnade gruppers intresse (Roos 1996). Det kunde handla om att mobilisera anställda, boende, ungdomar, utsatta grupper inom ramen för olika samhälls- eller demokratiexperiment. En rad förändringar, försöksverksamheter och projekt genomfördes på lokal nivå där forskaren tog tydlig ställning för svaga grupper. Avsikten var att stärka dem och öka deras resurser inom ramen för en kollektiv mobilisering. Det var en sorts enpartsforskning med ett klart perspektiv och tydliga värderingar. Avsikten var att ”ställa till rätta”, att reformera det större systemet och förändra det mindre, lokala. Det finns dock en risk att viljan att förbättra innebär en uppfostran – närmast en kolonisering – utifrån förutbestämda lösningar och främmande värderingar (jfr Heron 2001; Mulinari 1996).

Forskningsmetoderna kan vara interaktiva, som i forskningscirkeln, men i de flesta fall är det ändå forskaren som har initiativet och övertaget i relationerna och därmed i kunskapsbildningen (Stange och Ivarsson 1981). Forskaren vet hur

analysen bör gå till (val av perspektiv, metod, teori), men också vad som bör göras i utvecklingsarbetet och deltar därför gärna själv i handlingen.

Det här synsättet, att forska *för*, innefattar också en *objektssyn* på deltagarna, menar vi. Forskaren vet bäst, och hon/han är därför beredd att hjälpa och informera praktikerna på deras väg mot kunskap och utveckling, men riktningen är till stor del redan förutbestämd (Heron 2001).

Forskning *på* och *för* representerar således båda en objektssyn, men utifrån olika ambitioner, förhållningssätt och värderingar. Vad finns det då för alternativ till dessa förhållningssätt?

Att forska *åt* – att bestämma utan att (öppet) styra

Det finns ett tredje förhållningssätt, som innebär att forskaren hjälper praktikerna att själva bilda kunskap, men nu helt på deltagarnas, dvs beställarnas, villkor. Uppdragsforskningen innebär en risk för att forskaren blir objekt för kortsiktiga praktiska kunskapsbehov. Företag och organisationer bestämmer frågeställningarna och anger ramarna för kunskapsinhämtandet.

En sådan hårt styrd uppdragsforskning försvårar ett kritiskt perspektiv. Det finns sällan tid för reflektion och analys, vilket förhindrar en långsiktig teoriutveckling. Spridningen av forskningsresultaten försvåras genom brist på insyn och öppenhet i forskningsprocessen

Dessa risker med en efterfrågestyrning lyfts fram av försvararna av den traditionella forskningen. De betonar starkt värdet av forskningens frihet, självständighet och långsiktighet som garanti för hög kvalitet i forskningen.

Vi menar dock att det finns ett alternativ till de tre modeller som presenterats ovan, som kan förena teoriutveckling och kritisk distans med krav på hög relevans. Relationen att forska *med* utgår från ett jämlikt och interaktivt synsätt, men där forskare och praktiker har olika roller och intressen i kunskapsproduktionen (Heron och Reason 2001; Maguire 2001).

Att forska *med* – en gemensam kunskapsbildning

”Ingenting är så teoretiskt som en god praktik.” (Erki Eskola)

En *gemensam* kunskapsbildning innebär att forska tillsammans *med* de berörda. I det gemensamma arbetet sker ett samtidigt och ömsesidigt lärande för både forskaren och praktikern. De lär och utvecklas tillsammans. Utgångspunkten är att skapa *subjektsrelationer*, dvs jämlika och ömsesidiga relationer där båda parterna aktivt medverkar i kunskapsbildningen – med det dubbla syftet att samtidigt ge teoretiskt insiktsfull och praktiskt användbar kunskap.

Vad kan praktikerna tjäna på att delta i en gemensam kunskapsbildning tillsammans med forskare? Praktikerna har en kunskap inifrån, men deras närhet till problemen är samtidigt en ”fälla” – en ”hemmablindhet” – som försvårar en kritisk insikt och ett nytänkande. De egna intressena kan göra det svårt att se neutralt

på hur ett problem ska lösas. Forskningen kan i sådana situationer vara till praktisk hjälp genom att ge en fördjupad förståelse av förutsättningarna för utvecklingsarbetet. Det betyder att forskningens huvuduppgift inte handlar om att söka efter generella svar eller färdiga lösningar. I stället kan forskningen bidra till en ökad förståelse ”här och nu”, bl a genom att klargöra betingelserna för ett utvecklingsarbete i en konkret situation.

I dialog med praktikerna kan forskaren understödja en gemensam reflektion som innebär att olika alternativ blir synliga och att besluten om utvecklingsarbetets innehåll och metoder bygger på ett bättre underlag. I stället för en traditionell lösnings- och åtgärdsinriktad strategi arbetar forskaren mer probleminriktat, dialogbaserat och situationsanpassat. En interaktiv forskning handlar mer om att ställa frågor snarare än att ge färdiga svar (se Ohlssons bidrag i denna bok). En utvecklingsinriktad forskning som syftar till lärande, innovationer och ökat inflytande förutsätter en forskningsdesign som understödjer dessa värden (Kemmis 2001). En viktig kompetens hos forskaren blir därför förmågan att organisera läroprocesser som har egen utvecklingskraft (jfr Wadsworth 2001). Forskningen kan under dessa betingelser utveckla deltagarnas reflektion och lärande (Reason och Bradbury 2001). Forskningens längre, mer kritiska och strategiska, perspektiv kan komplettera och stimulera praktikernas egen, mer situationsbundna, kunskapsbildning.

Det brukar sägas att praktiker i första hand är intresserade av nyttan, användbarheten och resultatet av kunskapsbildningen. De kopplar kunskapen direkt till den egna situationen och är ofta mindre intresserade av dess generella tillämpbarhet. Praktikerna antas sluta sitt kunskapssökande när de uppnått önskvärt resultat, dvs när problemet är löst. Vad kan då forskarna få ut av att delta i en gemensam kunskapsbildning med praktikerna när dessa begränsningar finns i deras kunskapssökande?

En *interaktiv* forskningsansats har flera fördelar. Den ger forskaren tillgång till en närhet och förståelse utifrån deltagarnas egna perspektiv. Magnusson (1996) talar, med hänvisning till Goffman, om betydelsen av att ha tillgång till de ”bakre rummen”. Det är här som deltagarna lägger av sig sina roller och ger en mer omaskerad bild av hur de ser på saker och ting. Jämlika och ömsesidiga relationer är en förutsättning för ett fritt utbyte av idéer. Schein (2001) menar t ex att en företagsledare inte berättar för en forskare vad som verkligen händer på ett företag om forskaren inte förväntas ge konkret hjälp.⁴

En gemensam kunskapsbildning kan framförallt ge ny och fördjupad kunskap, menar vi. Mångfalden av synpunkter och den kreativitet som befrämjas genom samarbetet med praktiker underlättar teoriutvecklingen. Citatet ovan pekar på att

⁴ En mer distanserad studie som syftar till generell kunskap kan ge deltagarna möjligheter att anonymt föra fram synpunkter som de anser viktiga, vilket också kan motivera en öppenhet och ett engagemang i forskningen.

det är tillgången till (den goda) *praktiken* som kan bidra till teoriutveckling. Möjligheten för en forskare att nära och aktivt få medverka i en kunskapsbildning där erfarna och kunniga praktiker är medaktörer ger unika möjligheter att producera god forskning, hävdar vi. En bred medverkan från praktiker kan göra analysarbetet mer kreativt, insiktsfullt, varierat, nyskapande – helt enkelt mer spännande och fruktbart. Vår erfarenhet är att praktiker inte bara är intresserade av kortsiktig nytta, utan också söker förklaringar och underliggande mekanismer till de fenomen som förändras och studeras.

I en gemensam kunskapsbildning är forskarna intresserade av att studera vad praktikerna kan, vilka frågor de ställer, vilka undersökningsmetoder de använder, hur slutledningar dras, vilka dolda rationaliteter som de tillämpar, hur de lär av misstag, vad som gör att de kan överskrida begränsningar i vardagslärandet; hur det lokala och specifika perspektivet kan utvecklas med hjälp av teori och analys.

Avsikten med en gemensam kunskapsbildning är att skapa en *reflekterande gemenskap* (a collaborative inquiry; Schön 1983; Argyris m fl 1985; Alexandersson 1994), där forskare och praktiker tillsammans undersöker problematiska situationer. I undersökandet ("the inquiry") är tänkandet och handlandet sammanflätat. Båda parter söker förklaringar och förståelse. De vill testa och pröva olika antaganden om orsak och verkan, uppfatta samband mellan olika delar och se hur delarna utgör en del av en helhet. Målsättningen är att göra upptäckter, att skapa ny kunskap som både är praktiskt användbar och teoretiskt intressant.

I en interaktiv forskning delas kontrollen av praktiker och forskare. Det är viktigt att öppet diskutera både forskarnas och praktikernas intressen, roller, attityder och metoder.⁵ Samarbetet bygger på att de har *olika* roller,⁶ metoder, förmågor. Olikheten bör tydliggöras för att undvika att forskaren "blir en i gänget" och därmed får svårt att behålla en kritisk distans (Davies 1999). Kommunikationen mellan forskare och deltagare kan baseras på teorier, modeller, exempel och analogier.

En interaktiv forskning, där målet är gemensam kunskapsbildning, förutsätter ett nära samspel mellan forskaren och de berörda i hela forskningsprocessen – vid beslut om deltagande, i problemformuleringen, vid val av metoder, vid insamling av data, i analysarbetet, i presentationen av resultaten (Svensson 1986; Svensson m fl 1990). Ett sådant nära samspel med deltagarna är viktigare ju mer ofullständig kunskap forskaren har om det som ska studeras. Det är då naturligt att använda sig av en öppen, mer problemsökande – s k *explorativ*, prövande –

⁵ Esseveld (1999) diskuterar hur en feministisk forskning försökt bryta ned åtskillnaden mellan forskare och forskningssubjekt – genom solidariska intervjuer där forskare och deltagare får dela på intervjutiden, en gemensam analys/tolkning, att tillåta olika tolkningar m m. (Jfr Lather och Smithies 1997; Ribbens och Edwards 1998).

⁶ En risk är att praktiker blir "småforskare", vilket gör att de kan förlora det "oskuldsfulla ögat" (Argyris och Schön 1996, s 34). Det författarna menar med detta uttryck är väl risken för att ett alltför systematiskt och analyserande förhållningssätt riskerar att tränga undan praktiker- nas mer spontana och konkreta upplevelse.

forskningsmetod. Forskningens inriktning och uppläggning utformas i en dialog och genom överenskommelser med de deltagande. Dialogen och återföringen ger samtidigt möjligheter att validera forskningsresultaten.

En gemensam kunskapsbildning mellan praktiker och forskare kan se ut på olika sätt. Varje projekt kräver sin egen lösning – när det gäller initiering, planering, genomförande och spridning. Samspelet och rollerna kan variera med de olika faserna i processen. I en inledande *problemformulerande*, kreativ fas har praktikern ofta mer av uppslag och idéer. En utgångspunkt för att få en jämlik dialog är att problemen ”ägs” gemensamt. I tolkningen och analysen är båda parter aktiva. I den dokumenterande, *presenterande* fasen har kanske forskarna en viktigare roll att spela. Här gäller det att åskådliggöra resultatet av analysen, dvs att göra en syntes av den kunskap som producerats, att ge en övergripande struktur och att relatera analysen till tidigare forskning. Genomförandet av förändringarna är praktikernas eget ansvar.

Hur skapar vi en öppen och jämlik dialog i en interaktiv forskning? Genusforskningen har påvisat hur kunskap produceras i ett maktsammanhang, där det finns tydliga regler om vem som får tala, vad som får sägas, till vem man får tala, på vilket sätt samtalen ska ske och i vilka sammanhang saker får sägas (se t ex Drejhammar 1998). Forskarna kan vara i underläge mot beställarna/uppdragsgivarna, men de har oftast ett övertag mot deltagarna genom att de har en makt att definiera, tolka och analysera erfarenheten. En interaktiv forskning ställer därför stora krav på forskarens förmåga till närhet, tillit och känslighet. Det är viktigt att närma sig de berörda med respekt, öppenhet och acceptering samt att dela med sig av sina erfarenheter (Davies 1999; Lather och Smithies 1997; Barret 2001; Ribbens och Edwards 1998).

En interaktiv forskning kan initieras, organiseras och genomföras på många sätt. Utgångspunkten är att de berörda kan välja att delta av egen fri vilja (Reason och Bradbury 2001), men också att de ges ett reellt inflytande över forskningens genomförande och kunskapsbildningen i denna. Konkret kan det innebära att forskaren träffar ledning och samtliga (eller delar av de) berörda (i olika omgångar) där förutsättningarna för forskningen diskuteras. En överenskommelse formuleras, eventuellt i form av ett kontrakt. Olika styrgrupper och arbetsgrupper för projektet bildas och träffas regelbundet. Beslut om uppläggning, omfattning, metodval, återföring m m diskuteras och beslutas i dessa grupper. Medforskningen kan ta sig en rad olika uttryck – i form av praktik, arbetsbyten, egenutvärdering, skrivarcirklar, workshops, seminarier m m. Organisationen av en interaktiv forskning på detta sätt syftar till ett genuint möte, där nyfikenheten och den gemensamma upptäckarlusten står i centrum (Svensson 2001; Svensson och Skanse 1994; Svensson m fl 1990).

En gemensam kunskapsbildning bygger på ett samarbete mellan deltagare med olika kompetens. Vi ska illustrera hur ett sådant samarbete kan fungera med ett välkänt exempel, nämligen Antikrundan, som är ett populärt TV-program. Folk på

olika orter får komma med antikviteter som de vill veta mer om. De får sina saker bedömda av en mycket kompetent expertpanel. Det intressanta i sammanhanget är hur experternas kunskaper kompletterar ägarnas detaljerade kännedom – om objektens historia, användning och bakgrund. Dialogen och resonemanget mellan experterna och deltagarna gör att ett gemensamt lärande sker, vilket förstärks av det engagemang som båda parter visar. Den gemensamma upptäckarlustan är det som förenar och gör att den gemensamma kunskapsbildningen fungerar så effektivt. I det här fallet är det experternas detaljkunskap inom olika områden som ger förutsättningar för det gemensamma lärandet. Men experternas förmåga att visa intresse, ställa frågor och lyssna in svaren är också en nödvändig del i den gemensamma kunskapsbildningen.

En gemensam kunskapsbildning har idealt stora fördelar för båda parter även om syften och intressen kan variera. Forskningen kan bli relevant, nyskapande och offensiv, i stället för akademisk, traditionell och defensiv. Den interna vetenskapliga diskussionen kan stimuleras av kreativa inslag i teorigenereringen och nyskapande inslag i metodutvecklingen.

Men är det alltid så? Vilka svårigheter är en interaktiv forskning förenad med? Vilka villkor måste vara uppfyllda för att forskningen både leder till praktisk och teoretisk utveckling? Vi ska återkomma till dessa frågor i det avslutande kapitlet, men med ett citat redan här antyda svårigheterna:

”Det finns alla anledning att ifrågasätta den ganska vanliga bilden av den strävsamma och kunskapssökande forskaren och den öppne och naive informanten som i god anda hjälps åt att öka kunskapen om eller rentav förbättra världen. Det är troligen klokare att se relationen mellan forskare och informant som en utbytesrelation...” (Andersson och Persson 1999, s 199).

Några centrala frågeställningar

Vi har ovan lyft fram två frågeställningar: dels framväxten och karaktären hos en utvecklingsinriktad forskning (modell 2), dels några kännetecknen på en interaktiv forskning – i form av jämlika och ömsesidiga relationer mellan forskare och deltagare i en gemensam kunskapsbildning (att forska *med*; se Svensson 2001).

Det finns andra viktiga frågor som vi inte har berört, men som är viktiga för att kunna bedöma värdet av och förutsättningarna för en interaktiv forskning, bl a följande:

- Vad står egentligen begreppen praktik – teori för och hur ser kopplingen dem emellan ut?
- En näraliggande frågeställning handlar om betydelsen av generell kontra specifik kunskap. Kan den kunskap som är framtagen för lokala användare och starkt kontextbunden ändå bidra till en långsiktig teoriutveckling?

- Kan en interaktiv forskning samtidigt fungera utvecklingsstödjande, men ändå bevara en kritisk distans till den verksamhet som studeras och i relation till deltagarna? Kännetecknas inte forskning enligt modell 2 av en starkt instrumentell syn, dvs en forskning *åt*? Kommer inte det nära samarbetet med och beroendet av resursstarka grupper att skapa ett samförståndstänkande som helt tränger ut ett kritiskt synsätt?
- Hur ska de institutionella förutsättningarna för en interaktiv forskning se ut? Var ska den bedrivas? Vilken betydelse kommer de FoU-centra som växer fram i en allt snabbare takt att ha? Kommer det nya forskningslandskap som växer fram i samhället att kunna samverka med universitet och högskolor? Kan ett sådant samarbete både bidra till att stimulera en interaktiv forskning på universiteten och teoriutvecklingen vid FoU-centra? Kan samarbetet bidra till att minska klyftan mellan en praktiskt och teoretiskt inriktad forskning?

De bidrag som presenteras i antologin behandlar på olika sätt dessa centrala frågeställningar. I ett avslutande avsnitt fördjupar vi diskussionen som initierats ovan och återknyter då mer explicit till de olika artiklarna.

Bokens innehåll

Boken innehåller tio artiklar. De fem första ger främst en bakgrund och några utgångspunkter för antologin.

Björn Gustavsens bidrag är av en mer översiktlig karaktär. Det behandlar hur arbetslivsforskningen i Skandinavien utvecklats under de senaste decennierna. Utvecklingsstrategierna har förändrats radikalt. Under 1960-talet skulle forskaren göra kontrollerade, men verkliga, experiment. De socio-tekniska försöken ledde till viktiga resultat, men dessa var svåra att sprida, visade det sig. Spridning med hjälp av olika modeller och exempel fungerade inte. Ambitionen att utveckla generella teorier var svår att förverkliga. Det blev allt tydligare att utvecklingsarbetet måste utgå från den lokala situationen med dess komplicerade kontext, relationer och historia. Fokus blev i stället processer, delaktighet, kommunikation, lärande samt samspelet teori – praktik.

Gustavsen bygger sina resonemang på praktiska exempel från Skandinavien: införandet av en ny arbetsmiljölagstiftning 1972 och ett partsgemensamt utvecklingsprogram (LOM – Ledning, Organisation och Medbestämmande). Ur dessa satsningar växte det fram en insikt om betydelsen av en bred aktivering av de berörda samtidigt som metoder för en demokratisk dialog utvecklades praktiskt och formulerades teoretiskt. Teorier om lärande och företagssamarbete etablerades och blev allt viktigare i senare utvecklingsinsatser i Norge, bl a i *Bedriftsutveckling 2000* samt *Verdiskapning 2010*. Strategin för utvecklingsarbetet handlar här mer om att organisera ett lärande samarbete mellan företag och andra aktörer

i en region. Begrepp som nätverk, utvecklingskoalitioner och innovationssystem blir då viktiga.

Svensson, Brulin och Ellström diskuterar förutsättningarna för att bedriva en interaktiv forskning i den ”nya” (informationella, nätverksbaserade) ekonomin. De pekar på vikten av lokala och regionala innovations- och lärprocesser, där samspelet mellan olika företag och aktörer i form av nätverk och utvecklingskoalitioner kan ses som ett alternativ till uppifrånstyrda, linjära planeringsmodeller. De tar sin utgångspunkt i handlings- eller verksamhetsteori, snarare än i språkteori, både som grund för utvecklingsarbetet och forskningen.

Tuomo Alasoini diskuterar också han några kännetecken hos den ”nya” kunskapsbaserade ekonomin som hittills inte fått så stor del av utvecklings- och programsatsningarna. Han lyfter fram de nya kvalifikationskraven och vikten av tyst kunskap. Kraven på flexibilitet och ständiga innovationer gör att det blir allt viktigare att kunna arbeta i team, projekt och nätverk. En naturlig följdfråga blir därför: Hur kan utvecklingsarbetet i den nya ekonomin organiseras? Kommer forskningen inte att klara denna utmaning så förlorar den legitimitet och betydelse, menar författaren. I den modell som Alasoini skisserar ingår bl a följande:

- lokala och regionala utvecklingskoalitioner eller sk moduler av norsk modell;
- nya utvecklingsstrategier som bygger på dynamiska samarbetsformer mellan företagen, bl a i form av nätverk;
- förändrade expertroller, som inte handlar om att ge deltagarna färdiga lösningar, utan mer om att stödja lär- och utvecklingsprocesser;
- en programledning som kan bidra till reflektion och därmed lärande i utvecklingsarbetet.

Gudrun Olsson diskuterar den djupa klyfta som finns mellan forskning och praktik och hur den kan förklaras. Resonemangen utgår från den allt tydligare uppdelningen mellan forskning, utbildning och praktik inom psykoterapi (jfr figur 1 ovan). Olsson argumenterar för en humanvetenskaplig, kvalitativ och tolkande forskningsansats och förankrar sina resonemang i en praktisk kunskapstradition, där förbindelsen mellan teori och praktik existerar i och genom praktiken. En sådan teori ”öppnar upp” och visar på handlingsmöjligheter. För att illustrera forskarsamhällets låga värdering av praktisk erfarenhet redovisas en undersökning om hur sakkunniga resonerat vid tillsättandet av akademiska tjänster. Tillämpad forskning beskrevs oftast som ateoretisk, föga generaliserbar och snäv. Forskningsproblem som emanerade ur tillämpningen och praktiken väckte ambivalenta känslor och gavs inget meritvärde. Ett annat exempel handlar om utbildningen av psykoterapeuter. När Högskoleverket fick ansvaret för att kvalitetsgranska den privata psykoterapiutbildningen (som bedrevs på 15 platser i landet)

gavs inte examensrätt till någon av dessa. Kvalitetskriterierna utgick från högskolemässigheten, inte den professionella praktiken och lärarnas erfarenhet.

De följande tre bidragen redovisar exempel på hur en interaktiv forskning kan bedrivas.

Jon Ohlsson utgår från ett forskningssamarbete med skolor utifrån ett miljöpedagogiskt perspektiv. Han lyfter fram svårigheterna med en interaktiv forskningsansats i form av olika intressen mellan forskare och praktiker. Skillnaderna i perspektiv och synsätt kan dock ge förutsättningar för ett utvecklande samarbete, hävdar Ohlsson. Forskningen och dialogen med praktikerna utgår från deltagarnas vardagssituation, men den får inte stanna där, menar han. Genom samarbetet kan nya begrepp utvecklas som synliggör vardagsarbetet, underlättar deltagarnas reflektion, ger kritisk distans och därmed en fördjupad problemförståelse. I en sådan fördjupad förståelse ingår att kunna särskilja vad som är specifikt och generellt i en viss situation.

Marita Rosell utgår från ett projekt som en FoU-enhet bedrivit tillsammans med socialtjänstens individ- och familjeomsorg i fyra kommuner samt ett universitet. Ett syfte var att stödja socialsekreterarnas reflektion över vad som påverkade valet av insatser för barn och unga. FoU-cirklar organiserades där utvärderarna fungerade som diskussionsledare, men där de berörda aktörerna själva definierade sitt förändringsbehov. Rosell för ett självkritiskt resonemang som visar på bristen av delaktighet bland socialsekreterarna i de olika projektfaserna. Hon pekar därmed på behovet av fortsatt metodutveckling för att en gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker ska kunna förverkligas på ett jämlikt sätt.

Gunilla Lindholm beskriver *kunskapsverkstaden* som ett redskap för fysisk planering. Kunskapsverkstaden har sitt ursprung i nya samarbetsformer mellan forskare och praktiker – bl a forskningscirklar och framtidsverkstäder – och fungerar i det beskrivna projektet som en mötesplats mellan tjänstemän i Eslövs kommun och forskare i landskapsplanering. Samarbetet bidrar till planeringsprocessen, framför allt genom att forskarna synliggör sådant som är underförstått och att de formulerar frågor som inte tidigare ställts. Lindholm diskuterar forskares och praktikers olika förhållningssätt och rolltagande samt visar på den teoretiska utvecklingspotential som ligger i praktiska erfarenheter.

De följande tre bidragen diskuterar de organisatoriska och institutionella förutsättningarna för en interaktiv forskning. Högskolornas och universitetens arbetsformer står i fokus för diskussionen.

Nilsson och Sutter redovisar ett exempel på nya samarbetsformer mellan högskolan och det omgivande samhället – dvs ett exempel på den tredje uppgiften. Lär- och utvecklingsmodellen, som är hämtad från University of California, försöker skapa en samverkan mellan forskning, utbildning och utveckling. Högskolans s k tredje uppgift blir på det sättet inte något som sker ”vid sidan av”, utan något som integreras med den ordinarie verksamheten. Ett exempel från ett sam-

verkansprojekt på en låg- och mellanstadieskola redovisas. Det illustrerar hur en mötesplats kan skapas mellan gymnasie- och högskolestuderanden, forskare samt elever och skolpersonal.

Thomas Tydén ifrågasätter om universiteten och högskolorna är rätt miljö för en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning. Han gör det mot bakgrund av det *dolda universitetet* som i tysthet vuxit fram underifrån på många håll i landet. Med det dolda universitetet menar han ett 80-tal FoU-enheter som etablerats i gränslandet mellan forskning och lokala/regionala utvecklingsbehov. Verksamheten här bygger på närhet, mångvetenskaplighet och användbarhet. Dialogen mellan forskare och praktiker utgör grunden för ett gränsöverskridande lärande. FoU-enheterna fungerar som ”brobyggarorganisationer”, och de utgör därmed komplementära – snarare än konkurrerande – verksamheter i förhållande till universitet och högskolor.

Vad finns det för risker med att bedriva en interaktiv forskning utifrån en lokal och regional ansats? Det är frågor som *Kurt Aagaard Nielsen* och *Jorgen From Lauridsen* behandlar mot bakgrund av de erfarenheter som Roskilde universitet gjort under tre decennier. Den tidiga aktionsforskningen har nu ersatts med en bredare och lokalt förankrad forskning. Denna nya forskningsinriktning syftar till att lyfta fram mer universella värden i linje med en klassisk universitetstradition. Det universella står här inte för det ”evigt sanna”, utan för det ”gemensamma bästa”. Risken med en pragmatisk forskning, ett snävt partssamarbete och ett konsensusperspektiv, menar författarna, är att kunskapen kan bli alltför instrumentell, kortsiktig och lokal. De efterfrågar produktiva konfrontationer och konflikter som visar på hållbara, långsiktiga och universella värden. De regionala universiteten kan utgöra plattformen för en interaktion med omgivningen med dessa förtecken. De projekt som nämns i sammanhanget gäller miljöfrågor, hållbarhet, hälsa och säkerhet. Två exempel presenteras där den kritiska forskningsansatsen använts. De regionalt baserade universiteten kan lättare utveckla samarbetsformer med det omgivande samhället enligt de här riktlinjerna.

Referenser

- Alexandersson, M (1994) ”Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande.” I Madsén, T (red) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, G och Persson, A (1999) ”Närhet/distans, forskare/informant, forskning/undervisning – några avslutande reflektioner.” I Sjöberg (red) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Argyris, C och Schön, D (1996) *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C, Putnam, R och Smith, D M (1985) *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Inc

- Barret, P (2001) "The Early Mothering Project: What Happened When the Words 'Action Research' Came to Life for a Group of Midwives." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Bourdieu, P (1984) *Homo Academicus*. Paris: Ed De Minuit
- Brunlin, G (1998) *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm: SNS förlag
- Brunlin, G (2002) *Faktor x. Arbete och kapital i en lokal värld*. Stockholm: Atlas
- Castells, M (1996) *The Rise of the Network Society*. Massachusetts: Blackwell
- Davies, K (1999) "Närhet och gränsdragning – att nå andra sorters kunskaper genom deltagande observation." I Sjöberg (red) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Drejhammar, I-B (1998) *Organisationsutveckling och jämställdhet: en studie i tre företag*. (Akademisk avhandling.) Institutionen för tillämpad psykologi: Lunds universitet
- Esseveld, J (1999) "Minnesarbete." I Sjöberg (red): *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Etzkowitz, H och Leydesdorff, L (eds) (1997) *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Wellington House
- Etzkowitz, H (1997) "The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporation." I Etzkowitz, H och Leydesdorff, L (eds) *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Wellington House
- Fals Borda, O (2001) "Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges." I Reason, P och Bradbury H (eds): *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Friedman, V (2001) "Creating Communities of Inquiry in Communities of Practice." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Gibbons, M, Limoges, C, Nowotny, H, Schwartzman, S, Scott, P och Trow, M (1994) *The new production of knowledge*. London: Sage
- Gustavsen, B (1990) *Vägen till ett bättre arbetsliv: strategier och arbetsformer i ett utvecklingsarbete*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Gustavsen, B; Finne, H och Oscarsson, B (2001) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam: John Benjamins
- Hedin, A och Svensson, L (red) (1997) *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Heron, J och Reason, P (2001) "The Practice of Co-operative Inquiry 'with' rather than 'on' the People." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Heron, J (2001) "Transpersonal Co-operative Inquiry." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage

- Holmer, J och Starrin, B (red 1993) *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Jahoda, M, Deutsch, M och Cook, S (1951) *Research Methods in Social Relations with Especial Reference to Prejudice*. New York: Dryden Press
- Kelly, J, Mock, L och Tandon, S (2001) "Collaborative Inquiry with African American Community Leaders: Comments on a Participatory Action Research Process." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Kemmis, S (2001) "Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jurgen Habermas." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Kronlund, J (1981) "Skapar forskare fler problem än de löser?" I Sandberg, Å (red) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Lather, P och Smithies, C (1997) *Troubling the Angels. Women Living with HIV/AIDS*. Colorado: Westview Press
- Lewin, K (1948) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Brothers
- Levin, M och Greenwood, D (2001) "Pragmatic Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Leydesdorff, L (1997) "The New Communication Regime of University–Industry–Government Relations." I Eitzkowitz, H och Leydesdorff, L (eds) *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Wellington House
- Magnusson, J (1996) "Utvärderingens dramaturgi." I Sahlin, I (red) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Maguire, P (2001) "Uneven Ground: Feminisms and Action Research." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- March, J G (1991) "Exploration and Exploitation in Organizational Learning." *Organization Science*, 2, 1, s 71-87
- Minnich, E K (1990) *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Mulinari, D (1996) "Kvinnoprojekt och feminism." I Sahlin, I (red) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Nowotny, H, Scott, P och Gibbons, M (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Oxford: Blackwell Publishers Inc
- von Otter, C (2001) "Om "handling som forskning" – kommentarer till kritiken av arbetsmiljösatsningarna." *Arbetsmarknad och Arbetsliv* nr 3, 2001
- Park, P (2001) "Knowledge and Participatory Reserach." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Reason, O och Bradbury, H (eds) (2001) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage

- Ribbens, J och Edwards, R (eds) (1998) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London: Sage
- Roos, H-E (1996) "Tre decennier av aktionsforskning." I Sahlin, I (red) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, Å (1982) "Från aktionsforskning till praxisforskning." *Sociologisk forskning* nr 2-3
- Sandberg, Å (red) (1981) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Schein, E (2001) "Clinical Inquiry/Research." In Reason, P och Bradbury P (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- Senge, P och Scharmer, O (2001) "Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Stange, J och Ivarsson, O (1981) *Forskning för demokrati*. Stockholm: Arbetarskyddsfonden.
- Starrin, B (1993) "Participatory research – att skapa kunskap tillsammans." I Holmer, J & Starrin, B (red) *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, L och Skanse, M (1994) *Hemtjänsten*. Stockholm: Kommentus
- Svensson, L (1984) *Arbetarkollektivet och facket – en lokal kamp för företagsdemokrati*. (Akademisk avhandling) Sociologiska institutionen, Lunds universitet
- Svensson, L (1986) *Grupper och kollektiv*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Svensson, L (2001) "Att utvecklas och lära tillsammans. Om gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker." I Backlund, T m fl (red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, L, Aronsson, C & Höglund, S (1990) *Kan byråkratin förändras?* Stockholm: Ordfront
- Talerud, B (2000) *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift*. Stockholm: Högskoleverket
- Torbert, W (2001) "The Practice of Action Inquiry." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Toulmin, S och Gustavsen, B (1996) *Beyond Theory: Changing Organization through Participation*. Amsterdam: John Benjamins
- Wadsworth, Y (2001) "The Mirror, the Magnifying Glass, the Compass and the Map: Facilitating Participatory Action Research." I Reason, P och Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage

Research and the Challenges of Working Life

Björn Gustavsen

This paper will briefly present a 30-year history of co-operation between research and labour market actors devoted to the task of creating a better working life in Scandinavia.¹

Taylorism and the Idea of a “Social Science”

Norway, like all other industrialised countries in the period after World War II, embarked on a process of “Taylorization”, in the sense that patterns of work organization and first line management became strongly characterised by the work simplification inherent in this school of thought. But with Taylorism came the critique of Taylorism: that it carried with it great human costs, created a democratic deficit in society, prevented employees from developing competence and creative abilities, and did not even always ensure productivity in simple, repetitive work operations. Much social science work research in this period actually became part of a mobilisation against Taylorism. And the time was favourable for just such a science-based attack. The huge advances in science-based technologies during the war years underpinned a belief in the ability of science to deal with almost any problem. What, however, was “the scientific way” of dealing with such a phenomenon as Taylorism?

Under the influence of the Cartesian idea that there is a kind of reason superior to all other reason, which can be discovered by the mind and expressed in general theory, the struggle against Taylorism took the form of a search for such a theory. This was strengthened by Taylorism itself, which declared itself to be nothing less than such universally applicable reason and, it could be argued, those who claimed to represent universal reason could only be silenced by another, superior universal reason.

¹ The presentation is brief; for more thorough presentations and discussions see Gustavsen and Hunnius (1981), Gustavsen (1992; 1996), Gustavsen et al 1996, and Ennals and Gustavsen (1999). The paper is based on a chapter in the book *Creating Connectedness* (Gustavsen et al 2001). The purpose of this chapter is to trace some of the lines of development that came to influence the design of ED 2000, the Norwegian Enterprise Development 2000 Program (1994-2000). The program is based on seven modules. A “module” is a group of researchers with a common research agenda that works with a group of enterprises, often together with other regional institutions as well, for a period of several years (Gustavsen et al 2001).

In spite of the search for one single new reason, the emerging research activities actually came to be characterised by many differences. Rather than one school of thought, a number appeared: the “human relations” school, emerging out of the Hawthorne project in the 1920s and 1930s (Roethlisberger and Dickson 1939), was further developed in the 1940s and 1950s into ideas about group and organization development. Around 1950, the sociotechnical school entered the scene, to form a somewhat different platform based on a main focus on the patterns of interaction between people and material working conditions (Trist and Bamforth 1951). In the late 1950s the motivation theory of Herzberg and colleagues (Herzberg et al 1959) added a new, grand portfolio of ideas. What came to be called the labour process school emerged formally in the early 1970s with Braverman's study of modern forms of exploitation (Braverman 1974), but various branches of (more or less) critical theory had flourished for a long time and actually reached a peak in 1968. In addition to these major schools there were a number of schools competing on more specialised terrain, such as views concerning processes and agents of change: should a new working life be promulgated by owners, managers, workers, experts or other actors such as the state? Could adequate changes be created in an evolutionary and incremental fashion, or was there a need for more revolutionary approaches? Were changes in working life reflections of changes in, say, class relationships and/or the basic organization of society, or could working life be changed “in its own right”?

In addition to theories dealing differently with the core issue of working life – the work role, its constitutive forces and its effects on people – numerous theories of more indirect relevance entered the scene, such as the coalition model of the enterprise (Rhenman 1964), the limited rationality perspective on organisational decision making (Simon 1947), the contingency theory of organisational optimising (Woodward 1965) and so on. A number of other differences of relevance emerged as well, such as those between a productivity orientation and an orientation towards human concerns, between understanding the stable versus understanding the changing, between socio-psychological forms of understanding versus medical-physiological ones, and many more. In fact, most of the different schools of thought were as preoccupied with criticising each other as with criticising Taylorism.

Experiments as Research Strategy and New Forms of Work Organization

This was the context within which a series of experiments with new forms of work organization emerged in the 1960s, initially in Norway but gradually in a number of other countries too (Emery and Thorsrud 1969, 1976; Gustavsen and Hunnius 1981; Gustavsen 1996). The main theoretical source behind these

specific efforts to change working life was the sociotechnical school as it had emerged in particular at the Tavistock Institute in the UK (Trist and Bamforth 1952; Trist 1982).

In Norway, as in most other countries where such efforts emerged, they implied some form or other of co-operation between research and the labour market parties. The labour market parties had to place sufficient trust in research to be willing to enter into this kind of co-operation. The labour market parties in Norway were first out in this context, and actually created a high-level work group to supervise the experiments (Emery and Thorsrud 1969).

In contrast to most other efforts to create and scientifically underpin a new universal reason in working life, this school went beyond critical discussions of existing social orders to actually perform experiments with new ones. Under the influence of Kurt Lewin and the idea of the field experiment (Lewin 1946; Lewin et al 1939), projects were created in real workplace settings. These projects were intended to perform experimental testing of the theoretical platform as well as a further development of this platform (Gustavsen 1996; 2000). In this respect they had the same aims as, say, descriptive-analytic research. But the field experiments had another side to them. Being events in “real life”, they were also a way of demonstrating the new rationality “in real terms” and, through this, performing a task of persuasion as well as a task of forming diffusion nodes. A diffusion node is “a place in the world” where a specific pattern – i.e. an autonomous work group – can be seen “in practice”. Those who want to learn what an autonomous group “is” do not have to rely on theory and/or “distant descriptions” but can actually go and look at and talk to the actors involved.

From Experiments to Diffusion

Although there is little doubt that the experiments – in a wire drawing mill, a mechanical assembly plant, a pulp department and a fertiliser plant (Emery and Thorsrud 1976) – were major advances and made contributions to “the discourse on work”, nationally as well as internationally, far beyond what “pure texts” could have achieved at the time, they also ran up against difficulties: central in this context was the diffusion problem – the problem of getting new workplaces to use, or copy, what had emerged in the experimental sites. In spite of the major interest in the themes involved in the experiments, and the rather intense discourses to which they gave rise, there seemed to be some major barriers in moving from experiments to new practices in wider circles of workplaces (Bolweg 1976; Gustavsen and Hunnius 1981).

One process to emerge out of this was a successive dismantling of the experimental design criteria, inherited from Lewin and associates (Lewin 1946; Lewin et al 1939). It was found to be increasingly difficult to treat social actors in more

or less the same way as inanimate objects, to be able to perform experiments. Clearly, even Lewin and colleagues did not want to deny the subjectivity of the people partaking in experiments. They did believe, however, that it was possible to suspend this subjectivity for experimental periods, only to reintroduce it when the experiment had come to an end. This called for a delimitation of the experiment in time and space which proved extremely difficult, not to say impossible, to achieve. It demanded, furthermore, that the experimenter could turn the subjectivity of the partners off and on, according to need, another difficult condition to meet.

Along with this there emerged a successive decoupling of field efforts from one single, grand theory of the kind represented by the early version of the socio-technical school. Since no unequivocal set of design criteria could mediate between theory and experiment, the relationship between theory and “practice” had to become looser. Different theories or elements of theory could be introduced, to help deal with processes of change, even in one and the same workplace.

The most significant event to follow in the wake of the experiments was a workshop organised jointly by the labour market parties and research throughout most of the 1970s (Engelstad and Ödegaard 1979). It was in this workshop that the major break with the experimental approach emerged for the first time, in the form of a rather simple change, but one that had far-reaching consequences.

While the workshop started out as an event in the service of the diffusion of the experiences from the experiments, it subsequently changed direction, becoming a discussion forum that focused on the problems and challenges of the participating enterprises. These were placed in focus, and experience from the experiments fed into the process only to the extent that it could help the participating enterprises deal with their challenges. *In this could be found a major change in the figure/ground configuration: instead of the experimental sites emerging as the figure, with new enterprises forming a background, the new enterprises were lifted forwards to become the figure and the experimental sites shifted into the background.* From here and onwards the experimental sites were being identified as resources to be utilised but not as “models to be applied”.

The notion of “theory” as commonly understood is a set, or series, of words, “about” reality. Generally, in “theory language”, the world is treated referentially, that is, as something that exists in an objective sense. Furthermore, this “external object” is described in terms of what in Shotter and Gustavsen (1999) is called a “single order of connectedness” or, if this is found difficult to actually achieve, it still functions as an ideal. But is it really possible to actually design and steer real developments from such a platform? Can an objectified, distanced, single order understanding really help us when faced with practical situations that

are, at least on the surface, experienced as being “near”, crowded with subjects and displaying a number of different orders of connectedness?²

Developing Practices: From “Using a Tool” to Building Institutions

To turn to “practice” is one thing. But what does this imply? What “is” practice? In principle, this question should be easy to answer since practice must be all that is not “theory”. Since theory is a highly cherished concept in all kinds of research, one should expect “theory” to be well defined. But this is not the case, and for rather strong reasons. To see an exceedingly complex world as falling within one or the other of two pre-given categories is, of course, not possible. Words like “theory” and “practice” are parts of an infinite number of language games and each such game must be penetrated to understand its meaning. Along with the disappearance of universal reason goes the disappearance of the universal meaning of the word which expresses the domain within which universal reason can be “found”.

Instead, what we need to do is literally speaking to find a practical way of defining practice. (Incidentally, if we need to find a practical way in which to define practice we need to find a practical way in which to define theory, too.) A practical way means to take, as a point of departure, the situation in which one finds oneself and the language games used by the “inside actors”. In these games the word “practice” will appear in certain contexts, and so will the word “theory”.

When research looks at “practice” as a theme, the examples tend to be simple, such as grabbing a hammer and driving in a nail (generally relying on “tacit knowledge”). Obviously, there are exceptions; e.g. Habermas (1973) who deals with practices as the construction of society. Even in the work group phase, the kind of practices of interest to work research were somewhat more complex than driving nails, since most work groups, even in simple production processes, face more complex tasks. In the next major “campaign” to confront developmentally oriented work research in Norway, however, the complexity of the practices involved became the core issue.

The campaign in this case emerged out of the discussions on workplace health and safety that were triggered off in the 1960s as a part of the then emerging

² In efforts to approach this problem, in the context of the 1970s and early 1980s, the analysis performed by Habermas in *Theory and Practice* (1973) proved a fruitful point of departure. In this analysis Habermas argues for a *separation* between theory and practice: while formation of theory is, as a point of departure, a search for “truth” or “rightness”, practices are shaped to achieve success in the real world. Theory can inform practices, and practices are often the raw materials of theory, but there is no one-to-one relationship between theory and practice. They belong to different realms of human activity.

debate on pollution of the environment. During the 1970s most industrialised countries took steps to introduce new strategies and new practices in this field, generally with new legislation as the main element. In Norway this process took off in 1972, when the government decided on a new, major reform in workplace health and safety. In this reform, the research group that had organised and designed the development process from the field experiments with new forms of work organisation, up to and including the participative forms of development emerging in the early 1970s, was asked to participate (Gustavsen and Hunnius 1981).

Many of the contributions from this research group came to dwell on questions having to do with how to mobilise local actors to actually focus on, and do something about, risks and dangers in the workplace. It would be all to the good to introduce a new generation of demands, requirements and threshold limit values for exposure, but it would lead to little unless adequate workplace activities could be initiated. To some extent bodies like the public labour inspectorate could be used in this context but it would be an illusion to believe that a major reform in working life could be carried through without a reasonable degree of active involvement from a reasonable share of Norwegian workplace actors, on both sides. The question to emerge, then, was how to achieve this?

Without going into detail here (the interested reader is referred to Gustavsen and Hunnius 1981) this implied a rather complex strategy involving the way in which the legislative requirements were expressed, the way the role of such bodies as the labour inspectorate and the occupational health services were shaped and much more.

First, the law itself had to be designed in such a way that it could help promote local activity and not merely lay down new specifications and threshold limit values. To achieve this, the law had to deal with issues like local activity plans and employee participation and it had to incorporate issues like work organisation in its measures.

Second, the bodies and agencies operating in the interface between public policies and enterprise actors had to be able to master activity-initiating parameters and not only to formulate requirements or contribute expert knowledge.

Third, the local parties had to be induced to view health and safety as a major prerequisite for productivity and quality, to really get them to mobilise the requisite interest.

Fourth, insofar as constructive development depends on knowledge and competence not present among the workplace actors, these resources had to be made available from outside.

Finally, all elements need to work along the same trajectory to mutually reinforce each other.

To “construct” such a “reform machinery” is, fundamentally, a practical task. The construction to be created, however, has a very high degree of complexity, posing numerous challenges along the road. These challenges cannot be met simply by “doing”, they also need reflection, or discourse, but, as Habermas points out: first and foremost practical discourse. What, then, about “theory”?

Building Institutions and the Role of Research

To build a new “institutional order” in working life is a task that can be informed, but not steered by, theory. On the other hand, it turned out to be rather difficult to maintain a clear separation between theory and practice. It was, for instance, not possible to “first” clarify what theory had to say about such a reform and then carry out the reform itself as a “second” and separate step. What could be done “in advance” was to give some outline, some sketches, of what the reform could look like that could draw on theory. Even the theoretical inputs into these sketches were no simple portfolio, however, that could easily be located in “theoretical space”; rather, they ranged from theory about policy formation and administration, via legal theory and theory of organisation, to theory within fields like preventive medicine and epidemiology and further on to sociotechnical and related theory about the workplace.

When the reform started to roll and the various processes were launched, questions of using theory to help identify and deal with issues and problems emerged in literally thousands of contexts. The interplay between theory and practice soon turned into an exceedingly complex landscape that nobody could oversee. Rather than “setting the scene” ahead of time, theory (and related resources) actually came to function as an on-line resource in numerous part-processes at numerous points in time and space.

In this context a number of new challenges emerged, going far beyond simply stating that theory and practice are different discourses. Among the challenges that came to take on serious proportions during this reform campaign was, for instance, to locate the right contribution at the right place in social space at the right time. To state that theory and practice can mutually inform each other is one thing, but how to actually create situations where such mutual information could occur, is something different. We had, for instance, numerous workplaces where there was reason to believe that “stress”, in the sense given the word by Selye (1957), was present and we had, not least in Scandinavia, a good portfolio of research, theory, methods and experts in the field (Frankenhauser and Gardell 1976; Levi 1971; Karasek and Theorell 1990). But how was one to bring them together; how could we create flows of theoretically generated ideas into the workplaces that could help “enlighten” the actors as well as lead them to construct new practices? Obviously, in dealing with more than six million workpla-

ces in Sweden and Norway alone, the problem could hardly be solved by sending the best theoretical authorities on lecture tours to the workplaces, nor were people in general able to read the research texts. This led to issues like the possibilities of getting the essentially naturalist occupational health services to work with issues of “stress” and work organisation, and what would be needed to achieve this; more developmentally oriented roles for the public labour inspectorate, and much more.

The point that it was insufficient to bring challenges and theories together once and for all on some kind of macro-level, i.e. in the context of deciding on instructions and byelaws, provided the grounds for a process perspective on theory. Theory is not used in “one-time” situations but has to play a role over extended periods of time, often indefinitely. As theory can help inspire the development of new practices, the new practices start to represent new inputs to the theoretical process, and so on. Furthermore, there was no question of “one theory” but of numerous theories. In fact, a health and safety reform in working life can actually come to mobilise just about all theories “that are”, since there is almost no limit to what can be relevant. The problem was not so much to declare the mutual interdependence between theory and practice as to give a specific form to this interdependence; or rather: forms, since it is not a question of one single type of link. Rather, the links were numerous, different as well as continuously shifting. If, say, a local union somewhere came to express an interest in “stress” the core problem was not to get “the best authority” to give a talk, it was to give them whatever authority had some time available to help provide for a setting where theory and practice could mutually inform each other in such a way that fruitful developments could occur, even if the authority was not even the second or third best. “Place”, “time” and “context” were the core issues in playing theory into the extremely complex process landscape.

To summarise, the experience from this “campaign” was a strengthening of the need for a process perspective on theory, together with a need to have a broad range of theoretical resources available. Rather than identifying “the best theory” in the abstract, the problem was “to get the right theory to the right place at the right time” – in literal terms, one of logistics. This is linked to the character of the “reform process”: great complexity, a large number of themes, numerous points of enlightenment and formation of practices.

This problem of “logistics” can also be seen as one of communication: on the one hand we have a “practical situation” that can be enriched by something we can call “theory”; on the other hand there are sources of relevant theory; both represented by people. How does one get them on speaking terms?

By posing the problem in this way we move directly into the field created by Habermas (1973), when the relationship between theory and practice is seen as one of mutual dependence but not one of structural identity. Theory is generally

“about” practice but is not, in itself, practice. Nor can it be turned into practice simply by making practice correspond point-by-point to the theory. Theory can inform practice; it can help make it better or more rational, but the process through which this takes place is one of interplay and not one of converting the one directly into the other. The problems and challenges facing the one who has to develop practice are different from those facing the theoretician. The “mechanism” through which theory and practice mutually influence each other is communication.

The LOM Program and Communication as the Core Element in Workplace Development

While a “turn to discourse” gradually emerged as an inherent part in the developments sketched above, it was the LOM program in Sweden that gave this turn a more explicit shape in terms of program design as well as in terms of the more specific approaches to workplace development. This program is presented in Gustavsen (1992) and in Naschold et al (1993) as well as in a series of later analyses and treatises. In the brief review given below, the emphasis will be on two main aspects: first, the basic approach, or “mechanism” of the program, called “democratic dialogue”. Second, the “discourse formation” within which this generative mechanism was applied.

Although the program primarily aimed at workplaces, it was a major point to locate each workplace within a broader terrain made up of other workplaces and of various kinds of supportive and institutional actors. This sum total of actors and the patterns they form can be seen as a discourse formation.

The Idea of Democratic Dialogue

In line with his view on the relationship between theory and practice as being discursive rather than one of “direct conversion”, Habermas placed his main focus on the discourse as such (Habermas 1984/87; McCarthy 1976). Basically, the degree of rationality inherent in a given social order depends not only on its structural characteristics but also on the way it has been created. Is it, for instance, the product of traditionalism and superstition or is it created by free and informed agents in open discourse? That this makes a difference is a point on which it is easy to reach agreement in our knowledge-oriented dynamic world. From this point – rather simply expressed here – Habermas goes on to create a new reason with communication at its centre. In principle, good solutions demand good communication and the problem becomes to define what good communication “is”.

From this point of departure Habermas erects a major construction, with claims to universality. At the core of this construction is a set of perspectives on “good” or “free communication”, such as the need for the communication to be free of such forms of pollution as power and manipulation.

However well argued and persuasive this theoretical construction looked, it nevertheless posed some challenges to people involved in rather pragmatic development processes. If it is so that what we have witnessed over the years is a successive breakdown of universal reason and grand theory pertaining to the structure of the phenomena we work with, and an ensuing turn towards the mechanisms through which the phenomena are created, is it reasonable to try to express these generative mechanisms in terms of (a new) universal reason? While it was seen as well founded to retain the basic idea there was, in a pragmatic workplace development context, a need to develop an alternative platform for the criteria used to identify good communication. Two points of anchorage offered themselves.

First, experience as it had actually been acquired over the years in projects, programs and other processes. The “turn to discourse” was a change in figure/ground relationship rather than the introduction of a completely new element. There had been quite a number of “discourses” involved, for instance, in doing workplace experiments (in fact, the significance of “the discourse” can be said to go as far back as Hawthorne, in the sense that in some of the classical interpretations of this project a rise in productivity was linked to “the surrounding activities” rather than the experiment itself (Gillespie 1991); these “surrounding activities” can hardly have been anything but conversations). Reflecting on these discourses, it would be possible to establish some criteria.

Since no explicit research had been done on this aspect at the time, the criteria would have to be tentative. However, this was not seen as a major problem. We were entering a new phase of workplace development projects and these projects would in themselves come to function as a learning ground. The intention was not to exclude communication criteria from the learning process. Consequently, it would be possible to test them against “what works” and to perform processes of reflection “on line”, as the processes started to unfold (Räftegård 1998). In this way a self-validation mechanism was built into the program.

A further possible point of anchorage was democracy as institutionalised and given practical expressions in society. Communication is, after all, a main element in all democratic constitutions. The written ones, generally with roots in the French constitution of 1791, emphasise, for instance, freedom of speech, freedom of association, the right of those concerned to be heard before decisions are made, and a number of other elements relating to communication. These provide further points to draw on when giving direction to workplace discourses. The institutional characteristics and operative practices of democracy as an historical

heritage do not give unequivocal pointers; they need to be interpreted to be applicable at a workplace level. At this point, however, it is possible to rely on the learning potential of the process itself; no initial interpretation needs to be fixed and absolute, it just needs to be given starting points.

Since it is quite common, not least in theoretical reflections about the practices of democracy, to point out all the ambiguities and “model differences” associated with the concept of “democracy” it may be worth while to point out that many of these are theoretical rather than practical. Problems of the type “What if the dictator is elected by a majority?” seldom emerge in practice and in particular not in workplace development practice. The problems that tend to emerge are problems like what mandate a shop steward has from his constituency; who can be said to be concerned by a decision, and such like. Even problems of this kind are difficult enough – when they are decontextualized. When they emerge in specific settings, with reference to specific questions and issues, many of the difficulties tend to evaporate. The questions need not be answered in the general and abstract; the need will relate to what mandate a specific shop steward has in relation to a specific issue from a specific group of fellow workers or to who, among a specific circle of people, are concerned by a specific issue, such as the organisation of a production line.

On the basis of these points, the ideas of good, or constructive communication, was expressed in the following set of criteria:

- Work experience is the point of departure for participation.
- All concerned by the issues under discussion should have the possibility of participating.
- Dialogue is based on a principle of give and take, or two-way discourse, not one-way communication (participants must be responsive to each other).
- Participants are under an obligation to help other participants be active in the dialogue.
- All participants have the same “rank” in the dialogue arenas.
- Some of the concrete experiences possessed by the participants on entering the dialogue must be seen as relevant.
- It must be possible for all participants to gain an understanding of the topics under discussion (time must be spent on achieving this).
- An argument can be rejected only after exploration of its details and not, for instance, on the grounds that it emanates from a source of limited legitimacy.
- All arguments that are to enter the dialogue must be expressed by the actors present.
- All participants are obliged to accept that other participants may have better arguments than their own.
- Among the issues that can be made subject to discussion are also the ordinary work roles of the participants – no one is exempt from such a discussion.

- The dialogue should be able to integrate a growing number of differences (indeed, it is precisely from their integration into a whole that a specific perspective attains a meaning and that a relational landscape can emerge).
- The dialogue should continuously generate decisions that provide platforms for joint action.

This is the version of dialogue criteria given in Shotter and Gustavsen (1999); there are some details that differ from the original conceptualisation (Gustavsen and Engelstad 1986; Gustavsen 1992).

While they were, in the beginning, called “criteria”, they were later renamed “orientational directives” (Shotter and Gustavsen 1999). Emerging in a borderland between “theory” in a more classical sense on the one hand, and a more pragmatic “learning by doing” perspective on the other, later development has implied a continued “pragmatic turn” (McCarthy 1996) rather than a “return to theory”. The shift from “criteria” to “orientational directives” is intended to emphasise this. There are, however, no major discontinuities in the way in which the criteria have been used in concrete conversations.

The combination of words inherent in “democratic dialogue” can be seen as a market oriented slogan where both words actually say much of the same. This specific way of conceptualising the list of criteria partly has its background in the need to make “the theory of communication” communicable – a not unimportant aspect – partly in the need to emphasise the roots of the criteria in democratic practices rather than in classical theory.

Local Learning Arenas

A core challenge in the work environment reform was to reach all enterprises and workplaces – there are about 300,000 enterprises in even a small country like Norway, to which can be added a substantial number of public agencies and institutions. Furthermore, each workplace could need different types of knowledge and the needs could shift over time. Adding to the problems was the point that much knowledge, to have an impact, needs to function over some time, whereas a number of workplaces are subject to turnover of personnel or other changes that can easily break a learning process.

To feed each specific workplace “directly” with the knowledge needed was in actual practice not only an impossible task but also a pointless one. Instead of going straight to the knowledge issue, there was a need to create learning environments in terms of workplace mechanisms that could receive and absorb knowledge and put it into play over time. The enterprise level work environment (health and safety) committees were supposed to fill this role, but they could do this only to a limited extent, since each committee often had to cover far too many workplaces to really deal with them in knowledge terms.

During this reform, quite a substantial number of additional bodies and groups emerged that could function as nodes in learning processes. Since they were not part of the formal system instituted by the law, however, no data is available that can provide a basis for an assessment of how widespread “project forms” of work actually became at the time. What can be said for sure is that, although they were on the advance, they were less widespread than what the reform actually demanded.

In the light of this experience, much emphasis was placed on local learning environments in the LOM program. Besides democratic dialogue, this was the main element of the program. Being an early effort to create learning environments, the LOM program had a fairly simple design, departing from four levels, or types, of arenas:

- Arenas inside each organisation, which could range from conferences to project groups and workplace meetings.
- Joint arenas for small groups of organisations; as a point of departure the program was based on linking organisations in groups of four. Again, conferences was a main measure, together with other linking events, such as joint project and work groups, mutual visits and more.
- Joint arenas for combinations of such “groups of four”, in this program called networks.
- The program as such, where some joint arenas were established, in particular for the researchers.

In addition to this, there were some efforts aimed at creating links between the program, the labour market parties and other “macro-level actors”, but these came to little. The Work Environment Fund, which organised about ten programs of the same volume as LOM, did not link the programs to each other, nor to other reform processes in Swedish work life, such as the Work Life Fund (Gustavsen et al 1996). One consequence was that each program could not become more than a “pilot” and if a pilot is not converted into broader action streams it will not survive. While the LOM program certainly came to play a role in emphasising “dialogue” and “arenas” as core aspects of organisation development – words that have become mainstream in this context – the specific structures generated by the program did not survive. The experience was, however, present when a new generation of programs was developed from the middle of the 1990s (Gustavsen et al 2001).

Concluding Remarks

What has been given above is a sketchy presentation of what has in actual practice been a much more complex development. To summarise the presentation

means, of course, to simplify even more: with this reservation we have seen a long term development with a point of origin in “science”, as it was generally understood in the first post-World War II period. In this understanding, science represented a privileged access to truth. Truth, in turn, had to emerge in terms of general theory resting on full, complete, and thoroughly investigated cases. If a case was to be created it had to be done through approaches as closely related as possible to the laboratory experiment.

Whereas it was possible to build “true theory” on a reasonable number of convincing cases, it turned out to be difficult to turn such achievements into further practical changes. A “diffusion problem” emerged, which was given a number of different interpretations at the time. Through continuous efforts to create changes in working life it emerged, however, that the core problem had to do with the interplay between theory and practice. In creating true theory, research did, at the same time, turn workplace experiences into theory language, a kind of language that does not automatically function in practical development contexts, maybe not so much because it cannot be understood by the actors concerned as because it does not couch its points in action terms.

It became necessary to see theory and practice as different activities – or discourses – linked to each other but not in a one-to-one relationship. In the ensuing developments, increasing emphasis was placed on practices and in particular on highly complex practices such as national reform programs where numerous actors and institutions are involved.

In efforts to link theory and practice, the growing complexity of the practices concerned gave rise to new generations of challenges: it is not sufficient to “have” a theory, it needs to be linked to specific workplace processes, which is not so difficult if we can assume that a few workplaces can function as models for others but which becomes exceedingly difficult if such assumptions cannot be made. How do we feed theory into hundreds of thousands of workplace development processes, often with shifting panoramas of actors and problems as well?

Out of challenges of this kind there emerged a focus on workplace-based learning environments and on communication; partly within each constellation of learning actors, partly across its boundaries to other constellations. The LOM program in Sweden became a kind of test program, or pilot program, for a communication-learning-arena-based approach to workplace development. It is not possible to design a strategy of this kind that can reach all workplaces in one sweeping round. What was believed to be possible was to create a process that could gradually “pull in” more and more actors and organisations so that it could become a significant wave in working life. The LOM program did not achieve this, but in designing later programs this was actually seen as the core challenge.

References

- Bolweg, J (1976) *Job Design and Industrial Democracy*. Leiden: Nijhoff
- Braverman, H (1974) *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press
- Emery, F E and Thorsrud, E (1969) *Form and Content in Industrial Democracy*. London: Tavistock Publications
- Emery, F E and Thorsrud, E (1976) *Democracy at Work*. Leiden: Nijhoff
- Engelstad, P H and Ödegaard, L A (1979) "Participative Redesign Projects in Norway: Summarising the First Five Years of a Strategy to Democratise the Design Process in Working Life." In: *The Quality of Working Life Council: Working with the Quality of Working Life*. Leiden: Nijhoff
- Ennals, R and Gustavsen, B (1999) *Work Organisation and Europe as a Development Coalition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Frankenhauser, M and Gardell, B (1976) "Underload and Overload in Working Life: Outline of a Multidisciplinary Approach." *Journal of Human Stress*. September issue
- Gillespie, R (1991) *Manufacturing Knowledge. A History of the Hawthorne Experiments*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gustavsen, B (1992) *Dialogue and Development*. Assen: Van Gorcum
- Gustavsen, B (1996) "Development and the Social Sciences: An Uneasy Relationship." In: Toulmin, S and Gustavsen, B (eds) *Beyond Theory: Changing Organisations through Participation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Gustavsen, B (2000) "Theory and Practice: The Mediating Discourse." In: Reason, P and Bradbury, H (eds) *Handbook of Action Research*. London: Sage
- Gustavsen, B and Engelstad, P H (1986) "The Design of Conferences and the Evolving Role of Democratic Dialogue in Changing Working Life." *Human Relations* 39 (2): 101-116
- Gustavsen, B, Finne, H, and Oscarsson, B (2001) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Gustavsen, B, Hofmaier, B, Ekman Philips, M and Wikman, A (1996) *Concept-driven Development and the Organisation of the Process of Change*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
- Gustavsen, B and Hunnius, G (1981) *New Patterns of Work Reform. The Case of Norway*. Oslo: Oslo University Press
- Habermas, J (1973) *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press
- Habermas, J (1984/87) *The Theory of Communicative Action*. London: Polity Press
- Herzberg, F B, Mausner, B and Snyderman, B (1959) *The Motivation to Work*. New York: John Wiley
- Karasek, R and Theorell, T (1990) *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books
- Levi, L (ed) (1971) *Society, Stress and Disease*. Oxford: Oxford University Press
- Lewin, K (1946) "Action Research and Minority Problems." *Journal of Social Issues* Vol 2: 34-36

- Lewin, K, Lippitt, R and White, R K (1939) "Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates." *Journal of Applied Psychology* 10: 271-299
- McCarthy, T (1976) *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Boston: MIT Press
- McCarthy, T (1996) "Pragmatizing Communicative Reason." In: Toulmin, S and Gustavsen, B (eds) *Beyond Theory: Changing Organisations through Participation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Naschold, F, Cole, R, Gustavsen, B and van Beinum, H (1993) *Constructing the New Industrial Society*. Assen: Van Gorcum
- Räftegård, K (1998) *Pratet som demokratiskt verktyg*. Göteborg: Gidlunds förlag
- Rhenman, E (1964) *Företagsdemokrati och företagsorganisation*. Stockholm: Nordstedt
- Roethlisberger, F S and Dickson, W J (1939) *Management and the Worker*. Cambridge Mass: Harvard University Press
- Selye, H (1957) *The Stress of Life*. London: Longmans
- Shotter, J and Gustavsen, B (1999) *The Role of Dialogue Conferences in the Development of "Learning Regions": Doing "from within" Our Lives Together What We Cannot Do Apart*. Stockholm: Centre for Advanced Studies in Leadership, Stockholm School of Economics
- Simon, H A (1947) *Administrative Behaviour*. New York: Macmillan
- Trist, E L (1982) "The Evolution of Sociotechnical Systems as a Conceptual Framework and as an Action Research Programme." In: van de Ven, X and Joyce, F W (eds) *Perspectives on Organisation Design and Behaviour*. New York: John Wiley
- Trist, E L and Bamforth, K W (1951) "Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coalgetting." *Human Relations* 4: 3-38
- Woodward, J (1965) *Industrial Organisation: Theory and Practice*. London: Oxford University Press

Innovations- och lärprocesser i den nya ekonomin

Lennart Svensson, Göran Brulin och Per-Erik Ellström

I det föregående kapitlet berörde Gustavsen hur en utvecklingsinriktad forskning utvecklats från isolerade experiment och generella lösningar till att idag mer bygga på gemensamma lärprocesser där resultatet är en mer kontextbunden kunskap. ”Från projekt till innovationssystem”, kan man kanske sammanfattande kalla den förändring av FoU-strategin som där redovisas.

Gustavsen pekar på förändringar i ekonomin som en viktig förklaring till denna utveckling. Den tayloristiska modellen fungerar inte i den ”nya” ekonomin, varken som utvecklingsstrategi eller som forskningsideal. I detta kapitel ska vi närmare undersöka vilka förutsättningar den ”nya” – dvs den nätverksbaserade och informationella – ekonomin ger för en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning. Den nya ekonomin kännetecknas av ständigt pågående innovations- och lärprocesser, vilka vi ska beröra närmare nedan. Men utvecklingens logik måste kombineras med produktionens logik för att skapa en utvecklingskraft i ett företag. Vi analyserar därför olika utvecklingsstrategier och forskningens roll i dessa.

Den nya ekonomin

Motsättningen mellan arbete och kapital bestämmer i allt väsentligt våra arbets- och livsvillkor, men villkoren i arbetslivet och på arbetsmarknaden förändras nu i viktiga avseenden. I det tidiga industrisamhället bestämde kapitalet och människorna var, i princip, utbytbara. Anonyma människomassor bemannade fabriker, ägda och förvaltade av ett fåtal tydliga kapitalister. I den informationella, nätverksbaserade kapitalismen är beroendeförhållandena snarast de motsatta. Kapitalet har anonymiserats, kapitalisterna är utbytta mot anonyma pensionsfonder och annat sparande, mer eller mindre fritt flödande i en globalt sammansluten ekonomi. I företagen är de enskilda människorna nu i allt mindre utsträckning utbytbara, eftersom arbetsorganisationen förutsätter ansvar, delaktighet och hög kompetens.¹ Däremot är orterna, regionerna, de geografiska platser, där kapitalet

¹ Arbetsmarknaden är inte homogen, utan kännetecknas av en tilltagande skiktning och segmentering med åtföljande klass- och könsskillnader. Detta kapitel fokuserar på de utvecklingsinriktade, innovativa delarna av arbets- och näringslivet. En viktig uppgift för en utvecklingsstödande forskning är att bidra till att flera delar av arbetslivet omfattas av den utvecklingsorienterade logiken.

väljer att investera, i flera avseenden utbytbara på grund av att det nu är lättare att flytta produktionen till platser som för tillfället ger en högre lönsamhet.

Vi menar att detta faktum ger lokala och regionala innovations- och lärprocesser en helt ny vikt och betydelse. Frågan är hur sådana processer kan organiseras? Hur hålls de vid liv? Och hur lär vi oss mer om "localised learning" (Storper 1997), dvs lokala och regionala innovations- och lärprocesser? Kan forskningen bidra till en utveckling som både är i företagets och de anställdas intressen, dvs som kombinerar krav på lönsamhet med det goda arbetet? Hur ska den i så fall organiseras?

När den industriella kapitalismen, med Castells ord, ersätts av "den informationella kapitalismen" (Castells 1996) antar produktionssystemen helt ny form. Makt och dominans skapas inte längre i tillgången till maskinpark och fabriker utan i förmågan att kunna orkestrera relationerna mellan aktörer i olika nätverk. Informations- och kommunikationsteknologin är ett medel för att organisera relationerna mellan aktörerna i den informationella nätverksekonomin. Det paradoxala är att deltagande i de globala nätverken kräver en djup bas i lokal och regional utvecklingsdynamik. Porter (1998) beskriver denna "globaliseringsparadox" på följande sätt:

"Paradoxalt nog är de uthålliga konkurrensfördelarna i växande grad lokalt bestämda; det handlar om kunskap, relationer och motivation som avlägsna rivaler inte kan matcha. Det är på lokal och regional nivå företagen kan utveckla ett nära utbyte med avancerade kunder, forskningsinstitut, konkurrenter och leverantörer, engagera sig i utbildnings- och utvecklingsprojekt, och odla både skarp konkurrens och effektiva samarbeten. Det är den 'tysta' kunskapen som utvecklas i nära relationer som ger den extra konkurrensfördelen när t o m den mest avancerade kunskapen är allmänt tillgänglig, bl a i de globala informationssystemen." (Porter 1998, s 88)

I den informationella, nätverksbaserade ekonomin är det inte genom enkel produktivitetshöjning, dvs mer producerade detaljer per tidsenhet, som förädlingsvärdet ökas utan i innovativa möten i gränssnitten mellan olika företag/arbetsorganisationer. Att "poola", lägga ihop och kombinera insikter och kompetenser från en rad personer, företag och organisationer har visat sig ha en väldig energigivande betydelse i utvecklings- och innovationssammanhang. Att skapa utveckling i det post-tayloristiska arbetslivet handlar om att skapa relationer och nätverk mellan och inom arbetsorganisationer. Uppgiften för olika utvecklingsorganisationer är med andra ord att försöka påverka, locka, övertyga och till och med bevinga företag och organisationer att gå in i koalitioner och dynamiska nätverk. Strategierna för att formera sådana koalitioner som kan ta sig an olika uppgifter är många: breda dialoger, konferenser, träffar/möten, projektgrupper, utveck-

lingsinriktad forskning m m. Företag och organisationer som ingår i sådana innovativa nätverk måste förändra sin arbetsorganisation så att betydligt fler anställda än tidigare vänjer sig vid att hantera externa relationer för att ingå i olika typer av innovations- och lärprocesser.

De nya arbetsorganisatoriska principerna (Brulin och Nilsson 1997, s 39) innebär att man går från generella arbetsorganisatoriska modeller – taylorism och rationell byråkrati – till lokal och kontextbunden konstruktion av nya arbetsorganisatoriska lösningar, lösningar som kontinuerligt omprövas. Krav ställs på alla medarbetare om engagemang i arbetet och deltagande i reflektion över arbetsorganisationens förändring och utveckling. De nya arbetsorganisatoriska principerna ersätter implementering av färdiga organisatoriska modeller med en struktur som kan liknas vid en kontinuerlig sökprocess efter ständigt ”bättre” organisationslösningar. Arbetsorganisationer blir alltmer socialt konstruerade – dvs utformas inom ramen för en dialog- och reflektionsprocess – i en ständigt pågående interaktion mellan de anställda. Att definiera vad som är bättre är en fråga om makt. Om alla skall uppleva att förändringar leder till förbättringar gäller det för ledningen att få alla anställda med sig och att engagera sig i skapandet av de nya arbetsorganisationerna. Det måste finnas platser och arenor för diskussion om och hur organisationen bör utvecklas och det måste vara en diskussion som sker på någorlunda lika villkor – inte bara när det gäller kommunikation och dialog, utan även i form av tid, resurser och reellt inflytande över utvecklingsarbetet.

Innovationer som en lärprocess

Hur kan ett företag eller en offentlig verksamhet bli mer utvecklingsinriktat eller innovativt? Konkurrensen i den nätverksbaserade, informationella ekonomin innebär ökade krav på snabb anpassning och utveckling. En systematisk utveckling av ett företag förutsätter att innovationsstödjande lärprocesser organiseras inom företaget och i dess omvärld. Lärprocesserna måste även omfatta andra företag och externa aktörer för att få kraft, inspiration och långsiktighet. Genom att gränserna mellan olika företag och andra aktörer perforeras sätts innovations- och lärprocesser igång och hålls levande.

Vad menar vi med lärande och hur går det till? Lärandet kan ses som en del av de aktiviteter vi engagerar oss i. Lärande och handling är två sidor av samma sak (Dewey 1989; Schön 1983; Ellström 1992; Molander 1993). Lärandet är avhängigt de handlingar vi utför. En arbetsorganisation som ger de anställda ett relativt stort handlingsutrymme befrämjar ett lärande som stödjer nytänkande och innovationsprocesser. Ellström (1992, 2001) skiljer mellan ett *utvecklingsinriktat* lärande och ett *anpassningsinriktat* lärande. Det anpassningsinriktade lärandet eller bemästringslärandet innebär att individerna lär sig något utifrån givna uppgifter, mål och förutsättningar, utan att ifrågasätta eller försöka ändra dessa. Det

handlar om att tillägna sig på förhand definierade kunskaper, rutiner och tänkesätt. Det utvecklingsinriktade, kreativa lärandet² däremot, innebär att individerna själva tar ansvar för att identifiera, tolka, formulera och ifrågasätta uppgiften samt förutsättningarna för att utföra denna. Detta lärande innebär ett ifrågasättande och överskridande av det givna, dvs det förutsätter att individerna lär sig att utnyttja och att – om så behövs – utvidga det handlingsutrymme som krävs för att lösa en viss uppgift.

Båda formerna av lärande behövs i en organisation och måste tillämpas parallellt. Det måste finnas en balans mellan rutiner och reflektion. Det anpassningsinriktade lärandet behövs för att klara det rutinmässiga, vanemässiga handlandet. Det är det som ger trygghet och stabilitet, både för individer och organisationer. Det utvecklingsinriktade lärandet uppstår ur överraskningar, förändringsbehov, visioner (jfr Dewey 1989) och bygger på en förmåga till distansering, ifrågasättanden, omtolkningar och kritisk analys. Det är detta lärande som är drivkraften för förändringar och innovationer, medan det anpassningsinriktade lärandet ger stabilitet och kontinuitet.

De båda formerna för lärande kräver skilda förutsättningar. Det anpassningsinriktade lärandet underlättas av tydliga mål och fokusering, medan det utvecklingsinriktade lärandet gynnas av att både mål och medel ifrågasätts och kritiskt prövas. Det senare kräver delaktighet i planering och genomförande, distansering och tid för reflektion, handlingsutrymme, stöd från ledningen m m. Ett utvecklingsinriktat lärande kan ge deltagarna, det vi kallar, en *utvecklingskompetens* (jfr begreppet förändringskompetens i Aronsson m fl 1995; Ellström 2001). En sådan kompetens utgörs förenklat av förmågan att *reflekterat* arbeta med utveckling – att identifiera och analysera problemet, uppgiften och situationen, att experimentera och pröva lösningar, att utvärdera och systematiskt granska resultaten. Utvecklingskompetensen kan komma till uttryck hos enskilda individer, i en arbetsgrupp och i hela organisationen.

Traditionella metoder för spridning – genom goda exempel, pilotprojekt, referensarbetsplatser – har visat sig fungera mindre väl i utvecklingssammanhang (Gustavsen m fl 2001; se även Gustavsens bidrag i denna bok). *Utbildning* används ofta som en metod för att åstadkomma *utveckling* i ett företag. Resultaten av utbildningsinsatser på företagets arbetsorganisation är ofta rätt begränsade (Svensson m fl 1990). Det är svårt att med ”uppifrånstyrda” metoder styra innovations- och utvecklingsarbetet i en organisation, däremot kan det stimuleras och stödjas i horisontella lärprocesser. Metoder för s k benchlearning har sin begränsning genom att de ofta utgår från något absolut, ett bästa ”case”, som är tänkt att fungera som en standard för andra företag. Sådan modellinlärning eller kopiering

² Andra begrepp med likartad innebörd är Argyris och Schöns (1978) begrepp ”double-loop learning” samt Engeströms (1987) begrepp ”expansive learning”.

bygger på en separation av utvecklingsfasen, där modeller testas och beforskas, för att senare spridas i en färdig form till andra arbetsplatser.

”Likar-lär-likar” är ett exempel på en metod som praktiserats för att skapa en bred medverkan bland de anställda i utvecklingsarbete i företagen. Utgångspunkten är ett erfarenhetsbaserat lärande i konkreta situationer mellan anställda på jämlik nivå. Ett vanligt inslag i metoden ”likar-lär-likar” är studiebesök, dvs att arbetsplatser som genomfört en förändring besöks av intresserade personer utifrån. Praktik och arbetsbyten är andra metoder som prövats inom ramen för denna utvecklingsinriktade pedagogik (Svensson m fl 1990; Svensson och Åberg 2001). De senare, mer krävande varianterna innebär att anställda ingår i ett granskande samarbete med varandra.

Analogt med lärandet på individnivå kan vi även på en kollektiv, organisatorisk nivå tala om ett bemästringslärande respektive ett utvecklingsinriktat lärande. Samtidigt finns flera poänger med att på organisationsnivå något utvidga detta begreppspar. Vi gör detta genom att sätta fokus på vad som kan kallas arbets- eller produktionssystemet (termen produktion används här i vid mening och inkluderar såväl varu- som tjänsteproduktion av olika abstraktionsgrad), och göra en distinktion mellan två skilda verksamhets- och lärandelogiker, nämligen vad vi kallar en utvecklings logik respektive en produktionens logik (Ellström 2001). Dessa två logiker beskrivs nedan.

”*Utvecklings logik*” lägger tonvikt vid

- tanke och reflektion;
- alternativtänkande, experiment och risktagande;
- tolerans för olikhet, osäkerhet och felhandlingar;
- ett utvecklingsinriktat lärande.

”*Produktionens logik*”³ lägger tonvikt vid

- effektiv handling på rutin- eller regelbaserad handlingsnivå;
- problemlösning genom tillämpning av givna regler/instruktioner;
- enhetlighet och likatänkande, stabilitet och säkerhet;
- ett lärande inriktat mot bemästring av procedurer och rutiner.

I produktionens logik dominerar ett rutiniserat och regelbaserat handlande. Det är viktigt att göra saker rätt och snabbt. Tänkande och lärande reduceras till att stödja och främja effektiv handling. Detta är nödvändigt för att få saker och ting utförda inom rimlig tid och till rimlig kostnad – ett rutiniserat handlande är, som påpekades ovan, ofta en förutsättning för att skapa en stabil och effektiv verksamhet. Som en följd därav måste också de flesta verksamheter en stor del av

³ Produktionens logik kan kanske jämföras med det som Kuhn (1979) kallar normalvetenskap (se kapitel 12).

tiden med nödvändighet ha en tonvikt på produktionens logik, med fokus på handling, görande, samt planering och styrning av detta görande.

Att produktionens logik med nödvändighet måste dominera en stor del av tiden betyder dock inte att den får tillåtas att praktiskt taget eliminera en utvecklingslogik med tonvikt på reflektion och alternativtänkande. I praktiken liksom i principiella diskussioner är dock risken stor att den ena av dessa logiker får stå tillbaka för den andra. I det tayloristiska organisationstänkandet ges produktionens logik en närmast total dominans. I realiteten finns dock ofta ändå en betydande kreativitet, men den förblir så att säga en "svart kreativitet" (jämför tyst kunskap), ej erkänd, uppmärksammas eller belönad (jfr Berners, 1999, resonemang om möjligheter och begränsningar för anställda att utveckla en innovativ praktisk kompetens i det dagliga arbetet).

För att främja ett utvecklingsinriktat lärande är det nödvändigt att bryta produktionslogikens dominans, dvs bryta med det tayloristiska arvet. I normativa termer förutsätter det innovationsstödande lärandet på organisationsnivå existensen av en väl avvägd balans och en pendelrörelse mellan produktionens och utvecklingslogiker. Argyris med flera (1985) använder begreppet *community of inquiry*, vilket kan översättas med *reflekterande gemenskap*⁴ för att beskriva ett utvecklingsinriktat lärande i kollektiva former. En sådan gemenskap förutsätter bl a öppenhet, ett analytiskt förhållningssätt och en gemensam problemförståelse. Lärandet i en sådan gemenskap handlar inte om att komma på det rätta svaret, utan mer om ha nya idéer, att våga göra misstag och att bidra både till sitt eget och andras lärande. Den öppna och kritiska dialogen med kolleger och utomstående, t ex en forskare, är grunden för lärandet.

Produktionslogikens dominans kan dock inte önskas bort. En återkommande observation är istället att utvecklingsinriktade aktiviteter tenderar att drunkna i vardagens rutiniserade verksamhetsflöde (Levitt och March 1988; Lipsky 1980). Det finns emellertid en dubbelhet i en sådan rutinisering. Å ena sidan kan man se rutiner som ett sätt att skapa den stabilitet och förutsägbarhet som, åtminstone under stabila omvärldsbetingelser, är en viktig förutsättning för en effektiv verksamhet och i grunden även för produktionslogikens dominans. Å andra sidan försvårar rutiniseringen ett lärande som innebär nytänkande och förnyelse för såväl individer som verksamheter.

Hur bryts produktionslogikens dominans? Hur skapas förutsättningar för en väl avvägd balans mellan en produktionslogik och en utvecklingslogik? Många gånger tycks det vara nödvändigt att man ställs inför krav på förändring i form av någon ny, närmast "krisartad" problemsituation. Utifrån tidigare forskning går det att peka på en rad sådana möjliga brytpunkter (Gersick och Hackman 1990), exempelvis att man som individ, grupp eller organisation ställs inför en situation som man inte tidigare mött. Det finns även en rad andra faktorer (bl a teknik- och

⁴ Alexandersson (1994) talar om *kunskapsökande allianser* på ett likartat sätt.

strukturförändringar) som kan leda till att vi överger en rutin. Det rutiniserade handlingsmönstret kanske leder till ett misslyckande i något för individen, gruppen eller organisationen viktigt avseende, till exempel att nå de mål man ställt upp. Det kan hända att vi når en naturlig brytpunkt, en milstolpe, eller att vi möts av krav på förändringar vad gäller till exempel de arbetsuppgifter, den yrkesroll eller den arbetsorganisation vi ingår i.

Denna typ av förändringar utgör kanske nödvändiga, men dock knappast tillräckliga förutsättningar för att bryta etablerade rutiner. Både alltför små och alltför stora förändringar tenderar av olika skäl att leda till undvikande. Det är till exempel ett välkänt fenomen att vi i kriser eller i situationer som upplevs som hotfulla tenderar att falla tillbaka på invanda rutiner. Vi kanske till och med kraftfullare än någonsin utnyttjar och hävdar värdet av etablerade rutiner och strategier för att hantera problem enligt principen ”mer av samma sak”. Misslyckanden kan också tillskrivas andra orsaker än det egna handlandet. Uppenbarligen räcker det ofta inte med att se lärande och förändring som ett resultat av ett ”brott” med invanda tanke- och handlingsmönster. Vad som krävs är olika typer av stöd och resurser för lärande: innovations- och lärprocesser måste organiseras.

En central uppgift för en framtida forskning är att studera samspelet mellan innovations- och lärprocesser inom och mellan olika företag. Forskningen som verkligen skall ha något att bidra med kan dock inte begränsas till att studera och analysera, utan måste också medverka i organiseringen av innovations- och lärprocesser. Det är kunskapen ”inifrån” organiseringen av utvecklingsstödande innovations- och lärprocesser som i hög grad saknas!

En utgångspunkt i det gemensam handlandet

Forskning om innovations- och lärprocesser berör en rad fundamentala frågor om grunden för individers handlande och motivation. Vad är det som motiverar en individ att delta? Vad krävs för att individer (med olika bakgrund, erfarenheter och kompetens) ska kunna samarbeta med varandra i olika innovations- och lärprocesser? Hur organiseras innovations- och lärprocesser? Hur skapas tillit mellan deltagare från olika arbetsplatser och med skilda positioner i företaget?

Drivkrafterna för vad Engeström (1987) kallar ett expansivt lärande utgörs av organisationens inre spänningsförhållanden och motsättningar. Innovations- och lärprocesser sker i ett samspel mellan individers socialisering till rådande förhållanden och arbetssätt (internalisering), kritisk reflektion över existerande praktik samt ett sökande efter nya lösningar (externalisering). Detta samspel mellan internalisering och externalisering beskrivs som en cyklisk lärandeprocess som genomgår olika faser. I en första fas sker ett kritiskt ifrågasättande av rådande föreställningar och praktik. Därefter följer en sekvens av steg som idealtypiskt omfattar: analys av existerande praktik, utveckling och prövning av nya lösning-

ar, konkretisering och implementering av framtagna lösningar, reflektion och utvärdering samt befästande av ny praktik (Engeström 1999).

Även inom ”situated learning”-ansatsen (Lave och Wenger 1991) ses samhandling inom organisationer som grunden för lärande och verksamhetsutveckling. Utgångspunkten för att analysera lärande är i denna ansats begreppet praktikgemenskap (”community of practice”). En praktikgemenskap definieras utifrån medlemmarnas ömsesidiga engagemang i en viss social praktik, förekomsten av en gemensam uppgift samt att man har en gemensam repertoar av rutiner, arbetssätt, begrepp, föreställningar och verktygsanvändning (Wenger 1998). En praktikgemenskap är således inte en formellt definierad del av en organisationsstruktur. Istället skär en praktikgemenskap typiskt över de formella gränser som finns inom och mellan organisationer. Praktikgemenskaper har således i många fall en interorganisatorisk, eller i varje fall tvärfunktionell, karaktär. I detta gränsöverskridande ligger också till stor del utvecklingspotentialen i en praktikgemenskap. Denna blir en struktur som skapar förutsättningar både för att bevara, ”lagra” och överföra etablerat kunnande, men även för att skapa ny kunskap och utveckla nya arbetssätt. Detta bygger på och förutsätter ett samspel mellan det etablerade kunnandet inom en praktikgemenskap, det förhärskande ”kompetensparadigmet”, och de nya erfarenheter som individer kontinuerligt gör genom sina handlingar (Wenger 1998).

Idealt råder ett slags tvåvägsinteraktion mellan etablerat kunnande och ny erfarenhet. Å ena sidan socialiseras individen till det förhärskande paradigmet genom att hans/hennes erfarenheter transformeras för att ”passa in” i och assimileras till givna strukturer. Å andra sidan finns potentialer för att utveckla det etablerade kunnandet genom att individer gör nya och oväntade erfarenheter som först inte passar in i det rådande ”kompetensparadigmet”, men som genom ett kritiskt ifrågasättande av detta paradigm kan bidra till ett utvecklingsinriktat lärande. Det senare förutsätter bl a att det finns legitimitet för att utmana och försöka förändra det etablerade kunnandet utifrån nya individuella eller kollektiva erfarenheter.

I en väl fungerande och lärande praktikgemenskap råder således ett samspel, men även ett spänningsförhållande, mellan det etablerade kunnandet och nya, utmanande erfarenheter. Detta samspel, och därmed även praktikgemenskapens potential för lärande, kan enligt Wenger (1998) hotas på åtminstone två sätt. För det första genom att viss kompetens och vissa erfarenheter av olika skäl definieras bort – marginaliseras – inom praktikgemenskapen, och därmed inte heller ses som något som kan påverka och utveckla det etablerade kunnandet. För det andra genom att sudda ut skillnader i erfarenheter genom starka integrations- och socialiseringsmekanismer. En alltför snabb och effektiv socialisering av individer till det etablerade kunnandet försvårar ett tillvaratagande av nya eller avvikande erfarenheter (jfr March 1991).

Vilka praktiska konsekvenser får en forskning som tar sin utgångspunkt i samhandlingen? Rent konkret innebär det en betoning av att innovations- och lärprocesser framförallt handlar om att göra saker, dvs ”learning by doing”, med Deweys terminologi. Det betyder att de berörda måste ges möjligheter att aktivt delta i utvecklingsarbetet – att få göra studiebesök, praktisera, göra arbetsbyten, medverka i arbets- och beslutsgrupper, i forskningssamarbete, att få experimentera, utforma lösningar och utvärdera dessa. Handlandet måste dock varvas med reflektion för att ett utvecklingsinriktat lärande ska komma till stånd.

Ett fokus på handlandet skapar förutsättningar för ett mer jämlikt lärande, både inom företaget och i relation till utomstående experter. Språket är inte jämlikt. Klass- och könsskillnader upphävs inte med formaliserade regler för dialog. Men en betoning på samhandling och den egna erfarenheten gör att de deltagande genom sin unika erfarenhetskunskap får ett problemformuleringsprivilegium.

Innovationssystem som en utvecklingsstrategi

I den informationella, nätverksbaserade kapitalismen får varje företag ett tydligare ansvar för att driva sitt eget förändrings- och utvecklingsarbete. I den informationella, nätverksbaserade ekonomin vinnns framgång allt mindre genom stabil och standardiserad produktion i långa serier. Företag som vill kvalificera sig som högförädlade deltagare i nätverken måste visa att de själva kan organisera sina innovations- och lärprocesser. Köparföretag förväntar sig t ex att underleverantörer själva sköter kvalitetskontroll, avrop mot produktionen i köparföretaget och liknande. Ansvar kommer till uttryck som krav på decentralisering och självstyrelse – både inom privat och offentlig verksamhet. Det gäller för varje företag att kunna driva ett eget långsiktigt och systematiskt förändrings- och utvecklingsarbete. För att påskynda detta har olika aktörer (staten, arbetsmarknadens parter, högskolor, EU osv) givit stöd i olika former. Målsättningen har även varit att bredda förändrings- och utvecklingsarbetet i företagen till att omfatta frågor som gäller arbetsmiljö, inflytande och lärande.

Utvecklingsarbetet kan bedrivas på olika sätt. I en mer renodlad form kan man urskilja tre utvecklingsstrategier: en uppifrånstyrd planeringsstrategi, en underifrånstyrd aktiveringsstrategi och en inifrånstyrd nätverksstrategi (Svensson och von Otter 2000). De tre projektstrategierna representerar olika sätt att analysera utvecklingsarbete. I praktiken måste strategierna kombineras för att fungera som stöd i innovations- och lärprocesser. Det krävs planering, aktivering och nätverkssamarbete samtidigt för att åstadkomma långsiktighet, engagemang och spridning.

Den kritiska diskussionen om *innovationssystem* visar på svårigheterna med linjärt organiserade, centraliserade och uppifrånstyrda innovations- och lärpro-

cesser. Föreställningen om innovationssystem utgår ifrån att idéer och kunskaper kan tas fram i grundforskning för att sedan överföras till laboratorier och tillämpade forskningsinstitut. Därefter skall idéerna, enligt systemansatsen, föras ”ner” till utvecklingsavdelningar i de stora företagen, för att i nästa steg omsättas i serieproduktion (Brulin och von Otter 2000). Sådana föreställningar om linjärt fungerande innovationssystem har kritiserats hårt (se Edqvist 1997, för en översikt). Numera är det allmänt accepterat att nya produkter och affärsidéer inte kan kommenderas fram i en rätlinjig orderkedja. Det finns ingen linjär logik från uppfinring till färdig produkt som är klar att marknadsföra.

Vi menar att innovationer i stället bör ses som effekter av relationer mellan företag inbördes och som relationer till externa aktörer. Innovationer är med detta perspektiv inte effekten av ett mekaniskt fungerande innovationssystem utan skapas i ömsesidiga, nära och täta relationer mellan olika slag av institutioner och företag. I sådana konstellationer experimenterar och prövar sig aktörerna fram och lär av egna och andras erfarenheter. Sådana konstellationer omvandlas och omskapas kontinuerligt (jfr Castells 1996). Mowery och Rosenberg (1999) framhåller det lokala och specifika i alla innovationsprocesser. Resultatet påverkas inte av hur stora och många deltagarna är utan hur de interagerar och hur ”täta” relationerna dem emellan är, något som ger deltagarna tillgång till varandras nätverk.

Gustavsen, Finne och Oscarsson (2001) pekar på följande kännetecken för flexibla, relationsbaserade innovationsnätverk:

- Det lokala, arbetsplatsanknutna utvecklingsarbetet – dvs det enskilda företaget och dess problem – bör vara utgångspunkten, men den ansatsen är otillräcklig och för sårbar;
- Det krävs en ”kritisk massa” för att åstadkomma nödvändig dynamik, kompletterande lösningar och en långsiktig utveckling. Enskilda projekt och kort-siktiga program får ett begränsat genomslag och spridningsproblemen kvarstår;
- Utvecklingsarbete är numera så komplext att det krävs breda lösningar, nya samarbetsformer och olika aktörer för att få spjutspetskompetens och nödvändig samordning;
- Det regionala perspektivet blir intressant, eftersom det möjliggör en förening av nödvändig bredd och kompetens med bevarad närhet till och täthet mellan de enskilda arbetsplatserna;
- Utvecklingssamarbetet kan ske i olika former – nätverk, utvecklingskoalitioner, strategiska allianser, kluster m m.

Utvecklingskoalitioner mellan enskilda företag och externa aktörer (forskare, konsulter, arbetsmarknadens parter, utbildare m fl) är en nödvändighet för att ge

kritisk massa, bredd, spetskunskap, nya impulser och strategiska kontakter. En utvecklingskoalition kan fungera som en ”mötesplats” mellan lokala initiativ och nationella resurscentra. Konkret kan en utvecklingskoalition ge stöd på följande sätt: genom att vara med och initiera utvecklingsprojekt; genom att bidra till att kvalitetssäkra utvecklingsarbetet; genom att stärka legitimiteten i projekten med hjälp av en bredare partsförankring; genom förmedling av centrala kontakter och expertstöd; genom hjälp för att hitta finansierare för utvecklingsprojekt; genom att skapa mötesplatser för lärande och reflektion (Gustavsen 2000). En lokal utveckling förutsätter en förmåga att ”bygga broar” till externa aktörer (Svensson och von Otter 2000). Utvecklingskoalitionerna kan fungera som ”brofästen” i det strategiska arbetet.

Sverige är troligen det land i Europa som satsat mest offentliga medel på arbetsplatsutveckling, men långsiktiga förändrings- och utvecklingsstrategier och övergripande forskningsprogram som syntetiserar förhållandet mellan förändrings- och utvecklingsstrategier och innovations- och lärprocesser har saknats. En viktig uppgift för en framtida forskning är att både stödja, men också analysera hur livskraftiga innovations- och lärprocesser kan organiseras i och mellan företag, myndigheter, universitet och civilsamhällets föreningar. Det som krävs är fördjupning, systematisering och integration av den kunskap som finns i ett antal olika utvecklingsprojekt och perspektiv. Men framförallt krävs forskare som kan gå in och delta i utvecklingsarbete som fördjupar och förstärker lokala och regionala innovations- och lärprocesser.

Från taylorism till nätverkssamarbete – nya krav på forskningen

Inom ramen för den svenska modellen skapades ett antal institutioner och konventioner för stöd till utveckling och rationalisering av den industriella kapitalismens produktionssystem, de tayloristiskt och byråkratiskt organiserade produktionssystemen. Såväl politiker som fack och arbetsgivare stödde en ökad effektivisering genom arbetsdelning i överensstämmelse med taylorismens principer. Man stödde sig på den arbetsvetenskapliga forskningen med professorer som Tarras Sällfors – Sveriges Taylor – i spetsen. Han hävdade på 1930-talet att man på vetenskapliga grunder kunde beskriva den effektivaste arbetsorganisationen och ta fram den ”rätta arbetstiden” och det ”rätta arbetspriset” för varje arbetsuppgift (Brulin och Nilsson 1997, s 53). Övergången från industriell kapitalism till informationell, nätverksbaserad dito innebär ett definitivt brott med föreställningen att arbete och produktion kan organiseras uppifrån efter generella modeller.

Diskussionen om innovationsförmågan i Sverige kan inte handla om uppifrån styrda, linjära innovationssystem och därtill stödjande nationella institutioner och konventioner. Övergången från den industriella kapitalismens skyddade nationella marknader till den informationella kapitalismens globala konkurrens med-

för en tilltagande specialisering. I den informationella, nätverksbaserade kapitalismens gäller det att ha så pass innovativa och utvecklingsstödande miljöer så att man kan härbärgera specialiserade kluster, industriella distrikt, utvecklingsregioner och liknande. I denna annorlunda ekonomi och nya produktionsgeografi går det inte att driva en centraliserad innovationspolitik. Det krävs i stället en politik som understödjer framväxten av en mängd olika innovations- och lärprocesser. Vi har i Sverige i mindre omfattning än i andra länder underlättat framväxten av olika typer av nätverkssamarbeten mellan företag och mellan offentliga verksamheter – civilsamhälle och företag. Innovations- och utvecklingsprocesser har organiserats i de stora företagen av de stora företagen. Den informationella kapitalismens nätverksbaserade produktionssystem kräver andra integrerande institutioner. I framgångsrika exempel på medvetna klusterbildningar (när det gäller IT t ex Karlskrona, men även Silicon Valley) har det funnits en animatör (jfr den som skapar tecknad film), regissör, utvecklingsorganisation eller liknande, dvs någon som tagit initiativ till och drivit innovations- och lärprocesserna (Eriksson 2000, s 15), någon som skapat utvecklingskoalitionerna och allianserna.

Innovations- och lärprocesser sker i allt högre utsträckning i gränssnitten mellan olika företag, forskningsinstitutioner, civilsamhällets organisationer etc. Företag och kunskapsproducenter i nätverk lär varandra och lär av varandra. Det gäller att tillägna sig konsten att både kunna samarbeta och konkurrera, att kunna dra nytta av varandras komplementära drag. Uppgiften för integrerande institutioner är att bidra till och underlätta för olika former av relationsbyggen mellan företag och kunskapsproducenter. Det handlar om att organisera plattformar och arenor för relationsskapande som befrämjar gränsöverskridande innovations- och lärprocesser.

Regissörer, animatörer och liknande institutioner behövs eftersom den informationella kapitalismens nätverksbaserade produktionssystem inte är självorganiserande. Innovations- och lärprocesser mellan företag uppstår inte av sig själva, utan sådana processer kan utvecklas på många olika sätt. Ibland spelas rollen av animatör av ett företag, ibland av en offentlig institution. Innovations- och lärprocesser kan också regisseras av en högskola eller en forskningsinstitution, men också av civilsamhällets föreningar och sammanslutningar. Regissörens uppgift är att skapa en arena för kommunikation mellan aktörerna i nätverk. Animatören skall se till att nätverken tillförs bränsle så att energin i innovations- och lärprocesserna vidmakthålls.

Det paradoxala är att när ekonomin blir allt mer globalt och internationellt sammanbunden tycks behovet av lokal och kulturell identitet öka. En avgörande faktor för ett industriellt distrikts (klusters, utvecklingsregions) framgång är att olika aktörer deltar i ett samordnat handlande och en gemensam diskussion om distriktets utveckling och framgång. Framgången är med andra ord avhängig nät-

verkens förmåga till kommunikation och samhandling. Täthet i relationerna och en hög frekvens i interaktionen mellan aktörer borgar för framgång. Egentligen är det väldigt banalt, men om aktörerna vill samtala och konversera om gjorda, gemensamma erfarenheter, så lär man av varandra och finner punkter för gemensamt utbyte och aktivitet. Delad kunskap leder till ny kunskap.

Forskningens uppgifter i den nya ekonomin

Vilka förutsättningar ger den nya ekonomin för en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning?

Vi har i Sverige valt att koncentrera forskningen till universitet i långt högre utsträckning än i många andra länder (Brulin 1998, 2002). Framgångarna har inte heller uteblivit. I relation till befolkningens storlek producerar vi flest vetenskapliga artiklar i världen. Men det finns en baksida på myntet. Det är inte alls lika mycket av vår forskning som omsätts i kommersialiserbara affärsidéer och andra utvecklingsaktiviteter. Innovationer drivs numera allt mindre ofta framåt av universitet och forskningsinstitutioner. Universitetsforskningens hierarkiskt överordnade roll håller på att ryckas undan. I stället tar företagen själva ledningen eller företag och forskare i interaktiv samverkan (enligt modell 2, se kapitel 1, figur 1). Användbar kunskap produceras i ökande omfattning i ett sammanhang av tillämpning och utveckling, mindre som en aktivitet inom en akademisk disciplinkontext.

För att utforska arbets- och näringslivets innovations- och lärprocesser krävs en interaktiv, problembaserad, tvärvetenskaplig forskningsansats. Vi betonar behovet av *gemensam* kunskapsbildning, dvs en forskning som genomförs *tillsammans med praktikerna* (se kapitel 1 i Svensson 2001). ”Praktikerna” blir medforskare och forskarna deltagare i organiseringen av innovations- och lärprocesser. I det gemensamma arbetet sker ett samtidigt och ömsesidigt lärande, både för forskaren och praktikern. Tillsammans utvecklar man och lär. Kunskaper om innovations- och lärprocesser skapas genom ömsesidiga *subjektsrelationer*; båda parter medverkar aktivt i kunskapsbildningen med det dubbla syftet att ge kunskap som både är nyttig och teoretiskt intressant.

Vad kan praktikerna tjäna på att delta i en gemensam kunskapsbildning tillsammans med forskare? Forskningen ska inte styra organiseringen av innovations- och lärprocesser, men den kan vara ett *stöd* i denna på flera sätt: för att synliggöra praktikernas erfarenhetsbaserade kunskap; för att ge en fördjupad förståelse; för att skapa en kritisk distans till de egna erfarenheterna; för att ta fram analysverktyg som underlag för reflektion; för att vägleda handlandet och visa på alternativ; för att förmedla och organisera kontakter mellan olika aktörer. Praktikerna är framförallt intresserade av nyttan, användbarheten av resultatet av kunskapsbildningen. De kopplar kunskapen direkt till den egna situationen och är

mindre intresserade av dess generella tillämpbarhet. Praktikerna slutar ofta sitt kunskapssökande när de uppnått önskvärt resultat, dvs när problemet är löst – innovations- och lärprocesserna fungerar!

En interaktiv forskning syftar inte till att – på traditionellt akademiskt sätt – ge färdiga svar baserade på generella teorier. Avsikten är i stället att utveckla handlingsstrategier utifrån befintlig kunskap i samarbete med de berörda. Forskaren måste kunna erbjuda deltagarna en kunskap som är ”levande”, dvs som är situationsbunden, aktuell, insiktsskapande och som ger en handlingsorientering. Närheten till problemen är viktig, liksom kontinuiteten och långsiktigheten i kontakterna. Utgångspunkten i praktiken och det lokala perspektivet måste dock kompletteras med en distanserad och kritisk analys som ger långsiktighet och framtidsorientering. Det är denna kombination – av närhet och distans, dvs en växling mellan deltagande i organiseringen av innovations- och lärprocesserna och den distanserade reflektionen – som skiljer en ”medforskare” från en konsult. En kombination av teorier och metoder är en nödvändighet för att ge en mer allsidig belysning av innovations- och lärprocesser, vilket kräver ett flexibelt samarbete med olika forskargrupper. Praktikerna måste få välja mellan olika forskare, något som ger vidgade kontaktytor, nya relationer och fler perspektiv.

Forskningen kan spela en viktig roll i organisering av innovations- och lärprocesser, men inte genom att forskarna själva ansvarar för organiseringen vilket vissa aktionsforskare förespråkar. Det är i stället samhandlingen med praktikerna och den *gemensamma kunskapsbildningen* som står i centrum i den *interaktiva* forskningsmodellen. Forskaren medverkar i en *gemensam kunskapsbildning*, men utifrån ett självständigt och kritiskt perspektiv.⁵ Det handlar inte om att ge deltagarna den enda eller den bästa organisationslösningen, utan om att praktiker och forskare *gemensamt* söker olika möjliga lösningar.⁶

Möjligheten för en forskare att nära och aktivt få medverka i organiseringen av innovations- och lärprocesser där erfarna och reflekterande praktiker är medaktörer ger unika möjligheter att producera intressant forskning. En bred medverkan från praktiker gör analysarbetet mer insiktsfullt, varierat, nyskapande – helt enkelt mer spännande och kreativt. Mångfalden av synpunkter och kreativiteten som befrämjas genom samarbetet med praktikerna lägger grunden för intressant teoriutveckling.

⁵ En kritisk forskning är viktig därför att mycket av den kunskap som finns inom området utvecklingsarbete är bristfällig. Begreppen är dåligt definierade, analysen ofullständig och datainsamlingen ofta begränsad och godtycklig (Wilson 1992).

⁶ Ett exempel på en sådan form av kunskapsbildning är forskningscirkeln (Holmstrand och Härnsten 2000).

Referenser

- Alexandersson, M (1994) "Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande." I Madsén, T (red) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Argyris, C and Schön, D (1978) *Organizational Learning*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C and Schön, D (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C, Putnam, R and McLain Smith, D (1985) *Action Science. Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass
- Aronsson, G, Svensson, L, Leksell, K och Sjögren, A (1995) *Förändringskompetens. Projektledares erfarenheter av 300 Arbetslivsfondsprojekt.*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Berner, B (1999) *Perpetuum Mobile? Teknikens utmaningar och historiens gång*. Lund: Arkiv
- Brulín, G (1998) *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm: SNS Förlag
- Brulín, G (2002) *Faktor X. Arbete och företagande i en globaliserad värld*. Stockholm: Atlas
- Brulín, G och Nilsson, T (1997) *Läran om arbetets ekonomi. Om utveckling av arbete och produktion*. Stockholm: Rabén Prisma
- Brulín, G och von Otter, C (2000) "Regionerna i den nya ekonomin." *Arbetsmarknad och arbetsliv* nr 4
- Castells, M (1996) *The Rise of the Network Society*. Massachusetts: Blackwell
- Dewey, J (1989) *Volume 8:1933. The Later Works, 1925-1953. Essays and How We Think*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Edqvist, C (1997) *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organisations*. London: Pinter
- Ellström, P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E (1996) *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, P-E (2001) "Lärande och innovation." I Backlund, T, Hansson H och Thunborg C (red). *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Engeström, Y (1987) *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy
- Engeström, Y, Miettinen, R and Punamäki R-L (eds) (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Engwall, M (1998) *Jakten på det effektiva projektet*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag
- Eriksson, A (2000) *Regionala innovationssystem – från teori till genomförande*. Rapport från Sveriges Tekniska Attacheer (juni)
- Gersick, C J G and Hackman, J R (1990) "Habitual Routines in Task-Performing Groups." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47, s 65-97

- Gustavsen, B (2000) *Verdiskapning 2010. Bedriftsutvikling genom bred medvirking*. Oslo: Norges forskningsråd
- Gustavsen, B och Hofmaier, B (1997) *Nätverk som utvecklingsstrategi*. Stockholm: SNS Förlag
- Gustavsen, B, Finne, H and Oscarsson, B (2001) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam: John Benjamins
- Holmstrand, L och Härnsten, G (2000) "Forskningscirkeln och kvalitativa ansatser." I Linden, J, Westlander, G och Karlsson, G red) *Kvalitativa metoder i Arbetslivsforskningen*. Stockholm: Rådet för Arbetslivsforskning
- Israel, J (1992) *Martin Buber – Jag – Du*. Stockholm: Natur och Kultur
- Kuhn, T (1979) *De vetenskapliga revolutionernas historia*. Lund: Doxa
- Lave, J and Wenger, E (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Levitt, B and March, J G (1988) "Organizational Learning." *Annual Review of Sociology*, 14, s 319-340
- Lipsky, M (1980) *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation
- March, J G (1991) "Exploration and Exploitation in Organizational Learning." *Organization Science*, 2:1, s 71-87
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Mowery, D C och Rosenberg, N (1999) *Förnyelsens vägar: Teknologiska förändringar i 1900-talets Amerika*. Stockholm: SNS förlag
- Porter, M E (1998) "Clusters and the New Economics of Competition." *Harvard Business Review*. November-December
- Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- Schön, D (1987) *Educating the Reflecting Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Stange, J och Ivarsson, O (1981) *Forskning för demokrati*. Stockholm: Arbetarskyddsfonden
- Storper, M (1997) *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*. New York/ London: Guilford
- Svensson, L (2001) "Att utvecklas och lära tillsammans. Om gemensam kunskapsbildning mellan forskare och praktiker." I Backlund, T, Hansson H och Thunborg C (red). *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, L och von Otter, C (2000) *Projektarbete – praktik med teori*. Stockholm: Santérus
- Svensson, L och Åberg, C (2001) *E-learning och arbetsplatslärande. En revolution av vuxenutbildningen?* Stockholm: Bilda Förlag
- Svensson, L, Aronsson, C och Höglund, S (1990) *Kan byråkratin förändras?* Stockholm: Ordfront
- Sörlin, S och Thörnqvist, G (2000) *Kunskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. Stockholm: SNS förlag

- Toulmin, S and Gustavsen, B (1996) *Beyond Theory: Changing Organization through Participation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Wenger, E (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wilson, D C (1992) *A Strategy of Change: Concepts and Controversies in the Management of Change*. London: Routhledge

Workplace Development Programmes in the Knowledge-Based Economy

Tuomo Alasoini

This paper takes a look at some fresh challenges faced by programmatic workplace development, which are generated by ongoing economic change. This change, in this paper called the “transition to a knowledge-based economy”, will probably have considerable impact on enterprise organisation, workforce utilisation and qualification demands. The paper begins by outlining essential features of the change from the point of view of explicit-tacit knowledge interplay, then goes on to discuss their implications for workplace development, especially in the context of Nordic labour markets. The aim is not to provide a comprehensive analysis of the ongoing economic change and its impacts, but rather to take on some relevant topics for further discussion and inquiry.

Programmatic Workplace Development in Industrial Western Nations

Workplace development has been a focus of interest for governments, labour market organisations and researchers alike in many industrial western nations since the 1970s. Interest in workplace development was boosted at that time by an increase in job dissatisfaction, absenteeism, labour turnover and industrial action, all of which were viewed as signs of the crisis of Taylorism. In many countries, programmes were launched with the aim of improving the quality of working life, humanising work or promoting labour-management cooperation. In the 1980s and 1990s, the focus increasingly expanded to improving the productivity, competitiveness and innovativeness of companies as well.

The interest shown by governments and labour market organisations in workplace development programmes has varied, depending on the period and the country concerned. In Germany and in Sweden, where the government and labour market organisations have funded workplace development more than anywhere else, the volume of programmatic development has fallen distinctly in recent years. In certain other countries, for instance Finland and Ireland, programmatic development did not begin until the 1990s. Meanwhile, Anglo-American countries, with the partial exception of Australia, have never given this much effort.

Despite certain common trends, programmatic workplace development has developed differently in different countries, equally where theoretical approaches, programme designs and institutional arrangements are concerned (*Business*

Decisions Limited 2000; Gustavsen et al 2001; Naschold 1994). The institutional environment in which companies operate and in which labour, the labour market and the R&D policy are implemented has had considerable impact on approaches to workplace development in practice. The institutional environment is made up of many historical and cultural layers. The content and form of workplace development approaches has been most affected by who the key collective actors are and how their mutual relationships are structured. The key collective actors are usually companies and company networks, research groups, labour market organisations, governments and various funding bodies and authorities in charge of working-life, technology and regional development. In Finland, Germany and France, for instance, government or government agencies have held a key role as initiators and coordinators of development programmes, while this role has been played by the axis between the labour market organisations in countries such as Norway, Denmark and Ireland. In Sweden, the UK and Italy, meanwhile, various regional actors have been the engines in recent years.

The Knowledge-Based Economy – Interplay of Explicit and Tacit Knowledge

There has been a great deal of discussion in recent years about whether the technologically most advanced industrial nations are changing over to a new type of economic growth. Specifically, the debate has gained momentum because of the economic growth and rising productivity, which continued unabated in the USA throughout the 1990s without any significant inflationary pressure. The main features of this new phase can be captured as follows from the perspective of corporate operating environments:

- The ability to create, process, store, transfer and protect knowledge has become an increasingly important source of competitive strength for companies. The growing knowledge intensity of products and operative processes in all sectors of the economy will lead to a blurring of the distinction between manufacturing and services, and ultimately to obliteration of the distinction. Many traditional manufacturing companies do not identify themselves as goods producers anymore, because they provide their clients “systems” or even “solutions”, i.e. integrated packages of hardware and embedded knowledge-intensive services. Many service companies alike are increasingly integrated into industrial production networks, as manufacturing firms outsource activities, which are beyond their core competence.
- The ability to learn rapidly and develop constantly and to efficiently use this ability to generate constant product innovations has become the key success factor for an increasing number of companies. Their main developmental

problem is no more rationalisation within or optimisation of the production process, but continuous optimisation and development of the entire product concept. Giddens describes the ongoing transformation of managerial discourse: “When one talks to business people, one is struck by the intensity of the pressure of ideas on them. They are always thinking: what comes next, what should I be thinking about next? Where can I find a niche in this market for a while? They don’t really any longer talk much about problems of production. You can’t really do business these days without having a concept”. (Giddens and Hutton 2000, pp 26-27)

- The new information and communications technologies (ICT), which are based on microelectronics, telecommunications and network-oriented computer software, hold a key role as economic growth engines. ICT is the technology base for the greater knowledge intensity of goods and services and also one of the factors, which promotes companies to acquire improved capacity to learn.

Learning is a multifaceted process, which is possible to deal with only in a very simple manner in the following. The term “multifaceted” refers to the fact that learning can take place on different levels (individual, group, organisation, network), can be of different levels of profundity (single loop, double loop), may focus on different kinds of knowledge, etc. From the latter point of view, learning could be viewed in the following way (Lundvall 2000, p 127): *Know-what* refers to knowledge about “facts”. *Know-why* refers to knowledge about principles and laws of motion in nature, in the human mind and in society. *Know-how* refers to skills, or the ability to do something. *Know-who* involves information about who knows what and who knows how to do what, as well as the ability to cooperate and communicate with different kinds of people and experts.

ICT is most effective in supporting the learning of know-what and know-why. Key tools in both of these kinds of learning are the ability to read documents, participate in training and access databases. At its best, ICT may bring about a revolution in the dissemination of this kind of *explicit*, codified knowledge. ICT allows explicit knowledge to be transferred quickly and at low cost from one place to another and from one user to another, regardless of physical distances. For instance, the so-called net technologies (the Internet, intranets, extranets) can help solve the traditional trade-off in information economics between the richness and reach of information, since it makes for rich information with a broad reach (Evans and Wurster 1997).

Learning know-how and know-who requires different tools, however, since the knowledge they require is of a different nature. It is based on learning by doing and learning by using, and on shared experiences generated through social interaction within different types of groups and networks (learning by interac-

ting). This type of experience-based knowledge can be called *tacit* knowledge (Lundvall 2000; Nonaka et al 2001). Unlike explicit knowledge, tacit knowledge cannot be codified into speech, writing, diagrams, instructions or standards; rather, it is anchored in values, feelings, beliefs, cultural symbols and mental models.

It is difficult, not to say impossible, to replace the significance of individual or collective face-to-face interactions in the sharing of tacit knowledge and articulating it as explicit in an organisation, even if rapid development of interactive multimedia applications combining text, image and sound offers increasingly advanced communication potential. Virtual forms of working and work organisation might at best supplement, but never totally replace, self-managing teams with close physical and social contacts, for instance, as a forum for learning (De Santis and Fulk 1999; Jackson 1999; Malhotra 2000).

A highly developed ICT infrastructure *is* an important factor in support of individual and collective learning from the company point of view. Its importance derives not so much from its increasingly advanced potential for acquiring, processing, storing or transferring explicit knowledge, however, as from the way it can be used to support knowledge-conversion processes in the organisation, based on interaction between explicit and tacit knowledge. This interaction is the foundation for innovation and, accordingly, the key competitive strength of the organisation in the environment of the knowledge-based economy (Nonaka et al 2001). The following two sections take a closer look at what this kind of perspective on learning entails for enterprise organisation, workforce utilisation and qualification demands.

New Organisational Logic – Towards Strategic Enterprise Networks

In the post-war decades, it was typical of major companies to strive for advanced vertical and horizontal integration. Horizontal integration was a means to seek growth by expanding into new sectors. Vertical integration, which was characteristic of the Fordist production model, was a means to internalise possible market risks in different phases of the value chains.

The globalisation of competition has, however, signified an end to the trends of horizontal and vertical integration. An increasing number of companies have chosen in recent years to focus on a narrower segment of products and of the value chain, around which they build their core competence. Horizontal disintegration is associated with the fact that when operations become global, there is less need for companies to balance their cash flow over economic cycles by betting on different industries; instead, balance can be sought through exploiting differences in regional markets. Another important reason is that amid tougher competition, companies find it hard to achieve competitive advantages in several

sectors or product segments at once. The role of ICT in the process of horizontal and vertical disintegration is twofold: on the one hand, ICT speeds up the product focusing, i.e. horizontal disintegration, by promoting globalisation (see above); on the other hand, it speeds up vertical disintegration by reducing transaction costs. ICT helps rethink the production economic logic of organising the value chains by creating new possibilities to reshape them into new business areas.

The ruling principle behind the organisation of value chains in the knowledge-based economy then becomes horizontal coordination rather than vertical integration (Schienstock 1999). According to the new organisational logic, value chains are split into several parts, with different companies in charge of the parts. From the point of view of the core companies in the chains, this means more outsourcing of functions and dense interaction with other enterprises in the chain and often also with clients. The core companies strive to retain responsibility for the most strategic and economically most productive parts of the chain. This usually means “going downstream”, closer to the client, with embedded and more comprehensive services and integrated solutions (Wise and Baumgartner 1999).

Despite the lively discussion on the reshaping of value chains in the knowledge-based economy, there has been little analysis of how these changes will affect how companies use labour. One of the rare attempts to do this so far is Burton-Jones’ “Knowledge Supply Model” (1999) which looks at a core company in a value chain, whose key production factor is knowledge. This kind of company is not interested in the workforce primarily as a source of physical labour, but as a generator of knowledge.

From the point of view of knowledge production by an individual company, functions which require mainly explicit and non-company-specific knowledge can be outsourced, while functions requiring a great deal of tacit and company-specific knowledge are kept in-house. The firm’s most senior knowledge workers are responsible for its high-level knowledge integration functions and for planning, coordinating and controlling its activities. Such functions demand high levels of both explicit and tacit knowledge and company-specific knowledge. For this reason, the company strives to keep them committed through attractive arrangements involving ownership shares and share of profits. In the long term, the personnel of a knowledge-intensive company will consist in an increasingly large proportion of this group. These kinds of companies may not wish to grow by increasing their own personnel, preferring to network with their clients and the other companies in their value chain.

According to the Knowledge Supply Model, work demanding high levels of explicit knowledge, which is not considered by the company to belong to its core competence, is outsourced as a rule. Even highly qualified employees of core companies in value chains may find themselves self-employed or micro-entrepreneurs against their will as a consequence of their expertise not being part of the company’s core competence. The market for knowledge-intensive business

services that develops around the core companies thus comprises a number of operators in different positions, ranging from self-employed and micro-entrepreneurs to big international companies. The level of the knowledge they possess, how specific it is from the point of view of other companies, and its value for other companies affects their market position as knowledge producers.

This type of model is naturally rough and abstract, but it may describe the general logic associated with changes in corporate organisation and utilisation of labour in the knowledge-based economy. The general trends described may filter through as divergent practical solutions in different industrial and national contexts, due to varying institutional practices.

Trends in Qualification Demands – A Closer Look at the Role of Tacit Knowledge

The ability of ICT to significantly facilitate the acquisition, processing, storing and transfer of explicit knowledge and thus the learning of know-what and know-why has led to a situation where it is increasingly difficult for companies to construct a long-term competitive advantage from explicit knowledge and such learning alone. In this kind of environment companies' possibilities to protect, let alone monopolise, explicit knowledge will be weakened radically. It would therefore seem that the development of ICT creates a somewhat paradoxical situation in which the significance of tacit knowledge for individual companies is emphasised in the knowledge-based economy. According to Lundvall (2000, p 129), the more complex and densely networked the operating environment of companies develop and the faster and more radical corporate change processes become, the more important role tacit knowledge will play. The rapid growth and superior financial performance of Nokia in recent years, for instance, has been explained by the company's efficient means of creating, sharing and articulating tacit knowledge (Kulkki and Kosonen 2001).

According to Lillrank (1998), the increased importance of tacit knowledge in production management is explained by the fact that quality systems or other standard operating procedures can only control fairly uniform and repetitive production processes. A company's capacity to control processes with the aid of explicit knowledge begins to deteriorate when the uniformity and repetitiveness of processes decreases. As the expected output variety of these processes grows, companies are forced increasingly into the realm of tacit knowledge. In such a situation, process control requires a highly developed quality culture. The effectiveness of this type of management method depends on how well the company employees have internalised the corporate vision, the extent to which their actions are guided by the company's commonly accepted values, and whether individual employees have adequate competence and tools to cope with their varying and rapidly changing work situations.

The emphasis on tacit knowledge as a source of competitive strength for a company is also reflected in the qualification demands for employees. Tacit knowledge is accumulated through experience, such as learning by doing and using and the social interaction in teams and networks. From this point of view, it is thus best accumulated through continuous, full-time careers and assignments involving a wealth of interfaces, such as working in a teamwork-based, project-based and densely networked environment. There is therefore ample justification for companies to develop their forms of work organisation in this direction.

We can assume that the importance of formal criteria, which describe explicit knowledge, will decrease in the recruitment of employees. In the future, the most important of these will be versatile professional skills, international skills (such as language skills) and digital literacy, i.e. the ability to work in an environment which requires the use of ICT. According to Schienstock (1999, p 39), companies are increasingly seeking new employees based on factors describing the work orientation – for instance, quality consciousness, reliability, precision, care, commitment, trust, creativity, openness to new ideas, entrepreneurial spirit and enthusiasm. Companies typically assume that these factors express an individual's potential for accumulating tacit knowledge. It is, in fact, often argued that companies are now looking for “nice guys”. This is not restricted merely to the technologically most advanced organisations or traditional white-collar work, but also increasingly to traditional industries and blue-collar employees (Flecker and Hofbauer 1998; Lavikka 2000). Very divergent sectors now seek surprisingly similar “cross-professional” qualifications.

The search for nice guys increases the risks inherent in the recruitment process. It is more difficult to gauge individual people's potential for accumulating tacit knowledge than it is to assess the level of explicit knowledge they possess. The demands placed on the work orientation of these individuals are furthermore not without potentially conflicting tensions. For instance, “entrepreneurial spirit” and “openness to new ideas” are not necessarily qualities which ensure that people will commit themselves to an organisation's vision or values; rather, they may tend to promote independent actions and critical questioning of existing structures and systems (Flecker and Hofbauer 1998, pp 115-116). Corporate management systems and organisational forms should change at the same pace as the recruitment criteria they apply if they are to ensure that these criteria are not reduced to tools for normative subordination and control of the workforce, but instead remain real tools for encouraging employees to attain their true productivity and innovation potential.

The increasingly knowledge-intensive economy has a built-in mechanism, which reinforces social segregation. Lillrank (1997, p 82) has described this by saying, “in intellectual work, the difference between the performance capacity of individual employees can be infinite”, contrary to the case in work based on physical tasks, where differences are smaller and thus somehow proportionate. The

growing differences between individuals as producers of added value will cause an increasingly uneven trend in distribution of work. According to Lillrank, there will no longer be as strong a production economy justification for equal income distribution following the transfer from mass production to the more flexible, tailored production characteristic of the knowledge-based economy, because it does not require the same reasonably homogenous mass market. This argument, however, is too simple even from the production economic point of view alone, since increasing social inequality may undermine the feasibility of the knowledge-based economy for another reason. According to Lundvall (2000, pp 132-133), sharp social divisions undermine the social capital of a society, which is the foundation of all interactive learning. The accumulation and articulation of tacit knowledge, in particular, is possible only through social interaction, and the main prerequisite for that is solid trust between individuals.

New Challenges for Workplace Development Programmes

The themes of the knowledge-based economy have not featured visibly in European countries in recent workplace development programmes, whether completed or ongoing. This is indirectly evident in the fact that the companies and workplaces included in these programmes operate largely in traditional sectors (Alasoini 2000a; *Business Decisions Limited* 2000). Although innovative companies can be found in all sectors, it might be assumed that companies specifically in the new, dynamic, rapidly expanding sectors would be the best laboratories for testing new types of work, organisational and human resource management practices, which could be an important source of inspiration also for the traditional sectors and help support better integration between the “new” and the “old” economy (Prihti et al 2000, pp 41-43). Experiences in Finland have, however, shown that, due to their rapid pace of change and lack of firmly established operating procedures, these companies (of many of them are in the ICT cluster) find it hard to commit to long-term programmatic development (Alasoini 2000b, pp 115-118; Kasvio et al 2000, pp 140-141). The absence of these types of company may at worst lead to two legitimacy problems when we consider the role of these programmes as part of a national or regional innovation policy:

- The programmes do not make for better integration of the basic values of workplace development policy into the work processes and assignments, or organisational and human resource management solutions of companies in the economy’s growth sectors. Such values, specifically in a Nordic labour market context, include broad participation by employees, recognition of the need for balanced development between profitability and employee well-being, and offering employees equal opportunities for personal and professional development in connection with changes, irrespective of gender, age, ethnicity or

other factors. This problem is aggravated by the fact that many of the companies in the growing knowledge-based businesses aim to achieve the effect of “increasing returns”, i.e. whoever gains advantage, *ceteris paribus*, gains further advantage (Arthur 1999; Teece 2001). This new business logic may feed “winner-takes-all” mentality and aggressive approach also in personnel policy; as the firm’s knowledge base (in terms of employee skills and competencies) grows the more it is used, it becomes increasingly tempting for the firm to strive to exploit skills and competencies of the “knowledge workers” without any limitations.

- In focusing on traditional sectors, the programmes may see the main problems of workplace development too much from the perspective of the old structures of workplaces and assignments about to become replaced, leaving them little to contribute to the new, emerging structures. To use the distinction by Beck (2000), there is the danger that the programmes may try to solve the problems of the “second modernity” by approaches designed for the problems of the “first modernity”, thus even promoting cognitive, political or structural “lock-ins” (Schienstock 1999, pp 45-46) in the search for new, innovative solutions.

The perspective of this paper on the changes in company organisation, workforce utilisation and qualification demands in the knowledge-based economy is an interplay of explicit and tacit knowledge. This perspective leads to different future visions compared with both neo-liberalist and technology-oriented discourses, often with an uncritically optimistic attitude to technological change, and discourses dealing with the “end” or “degradation” of work. This perspective tends to see a potential for workplace development programmes in the environment of the knowledge-based economy too, but it also highlights many new, problematic issues.

In the 1970s, the focus of workplace development policy was typically on problems arising from Taylorist working arrangements being taken to extremes, such as the ergonomic and psychological problems of repetitive and monotonous work and the lack of autonomy and influence. These problems were tangible and clearly delimited in both the physical and the organisational sense, and it was often possible to find fairly simple solutions to them by applying the right expertise. The solutions in question were, furthermore, neutral in terms of effects, in that they did not usually have direct employment impacts on the workplace concerned, or indirect impacts on employees outside that workplace.

Even though these and many of the other “old” problems of Taylorism may still be a relevant object of development intervention in many workplaces, in the environment of the knowledge-based economy the starting points for workplace development programmes have become more complex, giving rise to new questions and challenges on several levels:

- The real actors in the knowledge-based economy are increasingly networks of organisations. The focus of development intervention should shift, accordingly, from the level of individual workstations or working units to cover organisation-, company- and network-level issues as well.
- Due to this change of context and focus, problems and development needs facing workplaces have changed in the sense that it is increasingly difficult to find ready-made expert solutions to them, or even standards or “best practices”.
- The effects of development intervention can reach further than ever in a networked environment, something which makes it harder to foretell the indirect impact of solutions on the various parties involved, or even to assess them afterwards; generally speaking, it is becoming more difficult to predict the potential of development processes at the outset of projects, because the solutions tend to emerge during the process itself. In short, solutions are becoming increasingly unpredictable and uncontrollable.
- The role of employee participation is under increasing pressure from at least two points of view: firstly, the role of representative participation and the scope for acting as a “collective voice” for employees in processes of change is becoming problematic. Networked organisational structures do not automatically have the arenas for employee participation, which are required by law or collective agreements. Even at best, it may be very difficult to determine who is eligible to legitimately represent someone else’s interests. It is also likely that employee interests will become increasingly divergent as their labour market positions become more differentiated. It might ultimately be downright misleading to speak of a collective voice of the employees in a network. Secondly, the new emphasis on tacit knowledge as a determining factor of the labour market position of employees means that the opportunity to participate directly in the planning and implementation of change will become increasingly crucial from the employees’ own point of view. Tacit knowledge is accumulated only through doing and using, and through social interaction, with shared experiences at the core.

The Need for New Approaches

The above challenges call for the development of overall programme and project design concepts, and the way programmes and projects are actually managed and implemented.

Development strategies: Workplace development in a networked and increasingly dynamic environment demands new programme strategies. As problems and development needs facing workplaces are becoming increasingly complex and requirements for continuous learning are growing, building forums for boots-

ting exchange of information and experiences between workplaces and other actors is of crucial importance. Acquiring the sufficient expertise to successfully deal with these ever more complex issues in programmes calls for combination of different kinds of expertise, achieved only through broad dialogue between all relevant actors, whether researchers or practitioners. One of the most promising recent conceptual innovations in programmatic workplace development is a “module”, developed in the Norwegian Enterprise Development 2000 Programme (1994-2000). A module is a group of researchers with a common research agenda that works with a group of enterprises, often together with other regional institutions as well, for a period of several years (Gustavsen et al 2001).

Development techniques: The new, networked and increasingly dynamic environment requires also new development models, methods and tools in projects where the focus of development is on a real production network of companies. Typical area of application so far has been “conventional” bilateral, principal-driven production cooperation between the principal and its suppliers. By contrast, there has not been a great deal of progress in development techniques for genuinely multilateral production networks yet, at least in Finland. Multilateral production networks would be a more fertile soil for process and product innovations than conventional bilateral networks, in which the goals of development measures are often determined by short-term productivity targets of the principal alone. Multilateral production networks, instead, have better chances of becoming genuine innovation-oriented “multivoiced activity systems” (Hyötyläinen 2000).

The qualifications and roles of experts: For the qualifications and roles of researchers and consultants, the above changes mean that the emphasis more and more often has to be shifted from offering design solutions towards planning, coordinating and supporting entire processes of change in interaction and dialogue with other actors. Owing to the growing complexity of problems and growing demands for interaction and dialogue, there is a need to shift towards increasingly reflective expertise in development work. The need for greater reflectivity concerns not only the development projects in question, but also the general conceptual framework guiding one’s own thinking and action (Seppänen-Järvelä 1999, pp 72-75). This is a double challenge for universities: firstly, in the new rapidly changing environment, there will be a shift of emphasis in workplace development from solving problems to defining (re-contextualising) them. This is an area in which researchers are supposed to have, owing to the basically critical approach of research towards the “reality”, an advantage over consultants or practitioners. But secondly, there is the question of how interested scientific communities are in expanding their role in an area in which they are in a constant danger of losing their battle for scientific purity. This question touches the very essence of scientific communities.

Programme and project management: The growing unpredictability and uncontrollability of the effects of development processes will require an increasingly reflective approach from programme and project management, too. Greater reflectivity means sensitivity in monitoring the effects of development processes and the flexibility to make any necessary redefinition of their content and forms. Areas in the environment of the knowledge-based economy which require particular sensitivity from monitoring will be ensuring the participation of employees, preventing processes of social segregation, or even exclusion, and pre-empting ecological risks in connection with change.

If workplace development programmes prove unable to respond to the new challenges brought by the environment of the knowledge-based economy, it may ultimately undermine their importance as part of national or regional innovation policy. This question must be taken seriously, primarily because workplace development programmes have so far been unable to gain the status in public policy-making held by technology development and transfer programmes in any western industrial nation. Quick-fix solutions to this “organisation development deficit” (Gustavsen 2000, p 121) are unlikely to exist. The main means available for countering any legitimacy problems that workplace development programmes may be experiencing will be how successful these programmes are in creating new innovation concepts which their stakeholders find credible and which are capable of dealing with the above and other challenges posed by the knowledge-based economy.

References

- Alasoini, T (2000a) “On the Cutting Edge? – The Finnish National Workplace Development Programme and the Norwegian Enterprise Development Programme as Approaches to Workplace Renewal.” In Gjelsvik, M and Hansen, K (eds) *Nordisk arbeidslivskonferanse 1999: Norden i verden og verden i Norden*. Nordic Council of Ministers. Copenhagen: TemaNord 2000: 575, pp 459-479
- Alasoini, T (2000b) *Suomalainen työelämän kehittämiskokeilu 1996-99 – kokemuksia, näkemyksiä ja tuloksia Kansallisesta työelämän kehittämisohjelmasta* [Finnish Workplace Development Experiment in 1996-99 – Experiences, Insights and Outcomes of the National Workplace Development Programme]. Helsinki: Finnish Ministry of Labour. National Workplace Development Programme, Report 11
- Arthur, W B (1999) “New Economics for a Knowledge Economy: The Law of Increasing Returns.” In Ruggles, R and Holtshouse, D (eds) *The Knowledge Advantage*. Dover, NH: Capstone, pp 195-212
- Beck, U (2000) *The Brave New World of Work*. Cambridge: Polity Press
- Burton-Jones, A (1999) *Knowledge Capitalism: Business, Work, and Learning in the New Economy*. Oxford: Oxford University Press

- Business Decisions Limited (2000) *Government Support Programmes for New Forms of Work Organisation*. A Report for DG Employment and Social Affairs. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- DeSantis, G and Fulk, J (eds) (1999) *Shaping Organization Form: Communication, Connection, and Community*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications
- Evans, P B and Wurster, T S (1997) “Strategy and the New Economics of Information.” *Harvard Business Review*, Sep-Oct/ pp 71-82
- Flecker, J and Hofbauer, J (1998) “Capitalising on Subjectivity: The ‘New Model Worker’ and the Importance of Being Useful.” In Thompson, P and Warhurst, C (eds) *Workplaces of the Future*. Houndmills: Macmillan, pp 104-123
- Giddens, A and Hutton, W (2000) “In Conversation.” In Hutton, W and Giddens, A (eds) *On the Edge: Living with Global Capitalism*. London: Jonathan Cape, pp 1-51
- Gustavsen, B (2000) “Introduction: Research and Development Programs as Tools in Workplace Development.” *Concepts and Transformation* 5: 1, pp 121-123
- Gustavsen, B, Finne, H and Oscarsson, B (2001) *Creating Connectedness: The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins
- Hyötyläinen, R (2000) *Development Mechanism of Strategic Enterprise Networks: Learning and Innovation in Networks*. Espoo: VTT – Technical Research Centre of Finland. Publication 417
- Jackson, P (ed) (1999) *Virtual Working: Social and Organisational Dynamics*. London – New York: Routledge
- Kasvio, A, Haapakorpi, A and Ruohonen, M (2000) *Joustavat työjärjestelyt* [Flexible Working Arrangements]. Tampere: University of Tampere. Information Society Research Centre. Working Papers 12/2000
- Kulkki, S and Kosonen, M (2001) “How Tacit Knowledge Explains Organizational Renewal and Growth: The case of Nokia.” In Nonaka, I and Teece, D J (eds) *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage, pp 244-269
- Lavikka, R (2000) ”Palvelukseen halutaan ’hyvä tyyppi’: eli osaaminen perinteisessä teollisuudessa.” [Wanted: ’Nice Guys’ or, Know-how in Traditional Industry] *Sosiologia* 37:1, pp 1-17
- Lillrank, P (1997) ”Työtehtävien ja –organisaatioiden murros.” [Transformation of Jobs and Work Organizations] In Hämäläinen, T J (ed) *Murroksen aika: selviääkö Suomi rakennemuutoksesta?* [Period of Transformation: Will Finland Survive from the Structural Change?]. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, pp 79-110
- Lillrank, P (1998) “Introduction to Knowledge Management.” In Lillrank, P and Forssén, M (eds) *Managing for Knowledge: Perspectives and Prospects*. Otaniemi: Helsinki University of Technology. Industrial Management and Work and Organizational Psychology. Working Paper No 17, pp 3-28
- Lundvall, B-Å (2000) The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. In *OECD: Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD, pp 125-141

- Malhotra, Y (ed) (2000) *Knowledge Management and Virtual Organizations*. Idea Group. Hershey – London
- Naschold, F (1994) *The Politics and Economics of Workplace Development: A Review of National Programmes*. Helsinki: Finnish Ministry of Labour. Labour Policy Studies 64
- Nonaka, I, Toyama, R and Konno, N (2001) “SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation.” In Nonaka, I and Teece, D J (eds) *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, pp 1-43
- Prihti, A, Gerorghiou, L, Helander, E, Juusela, J, Meyer-Krahmer, F, Roslin, B, Santamäki-Vuori, T and Gröhn, M (2000) *Assessment of the Additional Appropriation for Research*. Helsinki: Sitra – The Finnish National Fund for Research and Development. Reports Series 2
- Schienstock, G (1999) “Transformation and Learning: A New Perspective on National Innovation Systems.” In Schienstock, G and Kuusi, O (eds) *Transformation towards a Learning Economy – The Challenge for the Finnish Innovation System*. Helsinki: Sitra – The Finnish National Fund for Research and Development. Publications 213, pp 9-56
- Seppänen-Järvelä, R (1999) *Luottamus prosessiin: kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveystalalla* [Trust in the Process: The Nature of Development Work in Social Welfare and Health Care]. Helsinki: STAKES – National Research and Development Centre for Welfare and Health. Research Reports 104
- Teece, D J (2001) “Strategies for Managing Industrial Knowledge Assets: The Role of Firm Structure and Industrial Context.” In Nonaka, I and Teece, D J (eds) *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, pp 125-144
- Wise, R and Baumgartner, P (1999) “Go Downstream: The New Profit Imperative in Manufacturing.” *Harvard Business Review* Sep-Oct, pp 133-141

Relationen mellan forskning och praktik

Gudrun Olsson

Relationen mellan forskning och praktik är komplex. Forskning om praktiken skall förbättra praktiken. Emellertid har det inom många områden visat sig att sådan påverkan inte sker. Inom pedagogik har forskningsbaserade innovationer i mycket liten grad förändrat konventionell skolpraktik (Carson 1986). Den arbetslivsforskning, där man använt experimentella ansatser och en traditionell, allmängiltig teori (grand theory) som anger linjära samband, har inte kunnat förändra komplexa system (Gustavsen 2001).

Inom psykoterapi är klyftan mellan praktik och forskning om praktiken minst lika stor (Rennie 1994). Psykoterapeuter läser inte forskningslitteratur, eftersom de inte finner den relevant för sin praktik, och de bedriver i regel ingen egen forskning (Morrow-Bradley och Elliott 1986). Detta gäller främst psykoterapeuter inom den psykodynamiska traditionen. Då dessa psykoterapeuter söker kunskap, vänder de sig snarare till kollegor, till handledare, som de presenterar fall för, de deltar i workshops eller går på föreläsningar med inslag av fallpresentationer eller de genomgår egen psykoterapi eller psykoanalys. Två olika världar, den akademiska världen där forskning bedrivs, och den praktiska världen där praktiken bedrivs, tycks inte mötas. Två olika språk har utvecklats, "the language of research" och "the language of practice" (Carson 1986). Forskningens språk syftar till att ge generaliserad information till en bred publik konsumenter. Praktikens språk är kontextuellt bundet till specifika situationer, i vilka den individuella praktikern skall handla ansvarigt. Praktikern säger ofta om de generella forskningsresultaten: "Det låter fint i teorin, men det fungerar inte i praktiken."

Hur kan vi då förstå den djupa klyftan mellan forskning och praktik? Varför förändras inte praktiken utifrån teori och forskning? Eller förändras kanske praktiken på något annat sätt som ligger utanför eller bortom både teori och forskning? Och vad är förändring? Det talas ofta om värdet av en forskningsbaserad praktik. Implicit sägs här att forskningen skall utgöra själva basen för praktiken. Men vad menar vi med forskning och vad menar vi med praktik? Kanske lägger olika människor olika innebörder i dessa ord. I det följande kommer jag att reflektera kring dessa frågor. Jag kommer ta min utgångspunkt i de olika ontologiska och epistemologiska antaganden som ligger till grund för forskningen respektive praktiken. Jag kommer att argumentera för att praktikens vetenskapsteori bör vägleda undersökningen av praktikens problem. I denna vetenskapsteori utgör dialogen den grundläggande modellen för kunskapsbildning.

I mitt resonemang kommer jag att utgå främst från psykoterapiforskning och psykoterapipraktik. Det är dessa verksamheter jag har erfarenhet av. Emellertid tror jag att resonemanget är tillämpligt på praktiska kunskapsstraditioner långt utöver psykologins och psykoterapiens område, exempelvis inom vårdområdet, undervisningen, konsten, arbetslivet, arkitekturen.

Hur kan man förstå klyftan mellan forskning och praktik?

För att förstå klyftan mellan forskning och praktik tror jag att vi bör reflektera över vilka antaganden vi gör om verkligheten och hur vi tänker oss att vi kan få kunskap om den. Hur går själva kunskapsproduktionen till? Vi har således två fundamentala filosofiska frågor att förhålla oss till. Hur föreställer vi oss att verkligheten är beskaffad (ontologi)? Vad är kunskap och hur kan den uppnås (epistemologi)?

Vad gäller ontologin, våra antaganden om världen, kan två helt skilda positioner intas. Vi kan tänka oss att den sociala och mänskliga verkligheten existerar oberoende av våra upplevelser av den. Begränsningar i vår möjlighet att lära känna yttervärlden och den ”objektiva” verkligheten betraktas i denna position endast som metodproblem. Om vi förfinar mätmetoderna kan vi få kunskap om världen, tänker man sig. Yttervärlden finns där utanför oss.

Vi kan inta en motsatt ontologisk position och anta att verkligheten inte existerar oberoende av våra upplevelser av den, utan att vi formar eller skapar verkligheten. Genom vårt engagemang, vårt intresse, vårt handlande i världen formar och utformar vi en värld åt oss. Yttervärlden är inte skild från oss utan vi är en del av den.

De ontologiska ställningstagandena avgör – eller borde avgöra – hur vi förhåller oss till de epistemologiska frågorna, dvs hur vi kan få kunskap om världen, hur forskningsprocessen uppfattas och hur den genomförs. Om vi tänker oss att verkligheten existerar oberoende av oss, är det logiskt att forskningsprocessen betraktas som något som kan skiljas från det som undersöks. Genom att inta rollen av en utifrån kommande betraktare kan forskaren få sann kunskap om en värld bestående av fakta och om de objekt som studeras. Vad man vet är skilt från den som vet. Även metoden ses som skild från forskaren. Genom metoden kan forskaren följa etablerade procedurer och därmed säkra objektiviteten. Egna intressen och värderingar kan hållas i styr. Valida instrument producerar riktiga representationer.

”Being objective can be defined as seeing the world free from one's own personal place or particular situation in it” (Smith 1983, s 10).

Varje ihopblandning mellan forskaren, hans/hennes forskningsprocedurer och studieobjekten gör studien värdelös enligt denna epistemologiska utgångspunkt.

Om vi tänker oss att vi är medskapare av verkligheten, kommer forskningsprocessen att betraktas annorlunda och få en annan utformning än i föregående ontologiska utgångspunkt. Forskningsprocessen påverkar det som undersöks. Processen måste vara intern, en inre process, en del av forskarens aktiva deltagande i och formande av världen. Någon objektiv verklighet finns inte. Sett från detta perspektiv är det inte möjligt att undersökningsinstrumenten är oberoende av forskaren. De är en förlängning av honom/henne och används i strävan att konstruera verkligheten. Instrumenten intar heller inte en plats oberoende av de fenomen som studeras. Vår syn på världen och vår kunskap om den är oundvikligen baserad på våra intressen, värden, motiv. Om vi vill förstå något om den sociala världen kan vi inte ställa oss utanför denna, och vi kan inte gå utanför oss själva och bedriva studier som är skilda från vår speciella plats i världen. Det är inte möjligt att göra en åtskillnad mellan vad vi vet och den som vet. Enligt dessa epistemologiska utgångspunkter är den enda meningsfulla forskningen om den sociala världen den som går bortom myten om neutralitet, objektivitet och värderingsfrihet. "Det går inte att dölja att vårt sätt att studera verkligheten i hög grad präglas av vilka vi är", säger folklivsforskaren Billy Ehn (Ehn 1998, s 26). Kunskapen formas av forskarens liv och person. Forskarens självinsikt kan bli ett skarpslipat instrument i förståelsen av människors villkor och handlande.

Kanske klyftan mellan forskning och praktik kan förstås mot bakgrund av dessa olika ontologiska och epistemologiska antaganden. Under många år har jag levt i en konflikt mellan arbetet som psykoterapeut i den psykoanalytiska traditionen å ena sidan och arbetet som forskare å den andra. Det som i den psykoterapeutiska kulturen betraktas som kunskap, djup insikt om en människas livsvärld, betraktas i forskningskulturen (jag avser forskning inom området akademisk psykologi men även psykoterapiforskning) som subjektiva intryck. Det som i forskningskulturen uppfattas som universella sanningar, ses i psykoterapeutkulturen som självklarheter och trivialiteter. Råder det kanske olika uppfattningar i de båda kulturerna om verkligheten och den värld vi lever i? Är kanske de metoder vi använder oss av i forskningen otillräckliga för att förstå människors livsvärld, människors problem och upplevelser, vad det innebär att vara människa? Eller handlar kanske frågan om mycket mer än metoder?

Vad sker om vi utgår från ett vetenskapligt paradigm i forskningen och en helt annan kunskapsteori i praktiken (Olsson 1997; Rennie 1994; Russell 1994)? Det naturvetenskapliga synsättet har präglat akademisk psykologi under hela dess utveckling, och psykoterapiforskningen har gått i den akademiska psykologins fotspår. Även om filosofi, psykoanalys och antropologi har lagt grunden för humanvetenskapliga studier av människor, har inkorporeringen av en naturvetenskaplig approach i psykologi- och psykoterapistudier varit i det närmaste fullständig (Rennie 1994).

Schön (1983) har lagt fram en kunskapsteori för praktiskt kunnande, där ett nyckelbegrepp är reflektion-i-handling. Denna kunskapsteori skiljer sig avsevärt

från den positivistiska kunskapsteorin med sitt exakthetsideal, där "kunskap" har kommit att handla om det exakt beskrivbara, beräkningsbara och mätbara. Traditionellt har utvecklingen av forskningsstrategier varit forskarens uppgift. Strategierna har sedan applicerats på praktiken. Polkinghorne (1988) beskriver ett helt annat förhållningssätt. Han vänder sig till praktiken för att där söka kunskap om hur forskningen skall bedrivas.

Vi skulle också kunna tänka oss att klyftan mellan forskning och praktik vidmakthålls genom att de problemområden som forskaren väljer att studera upplevs som irrelevanta för praktikern (Morrow-Bradley och Elliott 1986). Enligt Edelson (1992) inriktar sig psykoterapiforskaren på stora teoretiska frågor eller brådskande praktiska problem. Ett praktiskt problem är exempelvis frågan om en terapiform är bättre än en annan. Psykoterapeuten däremot är intresserad av att förstå en speciell patient och att förstå vad patienten berättar om sitt liv eller vad han/hon gestaltar. Frågan om vilken terapiform som är bäst för vilka patienter är av föga intresse för terapeuter som valt sin terapeutiska inriktning. Detta är snarare en politisk fråga. Att välja en speciell terapeutisk inriktning är för terapeuter en personlig fråga och de ändrar inte sin inriktning om denna går emot den personliga stilen även om forskningslitteraturen skulle föreskriva det (Cohen m fl 1986).

Vad gäller klinisk forskning bör den styras av principen att "the question emerging from clinical experience frame conversation and determine research design" (Miller och Crabtree 1994, s 341). Emanerar forskningsfrågorna ur den kliniska praktiska erfarenheten? Varifrån får forskaren sina idéer? Stiles (1992) påpekar att forskningsidéerna produceras av praktikern. Forskaren konsumerar dem. Emellertid producerar praktikern betydligt fortare än forskaren hinner konsumera. När forskningsrapporten sedan når praktikern finner han/hon den ointressant. Den innehåller inget nytt. Han/hon har ju själv producerat idéerna och har dessutom gjort detta för länge sedan.

Praktikens vetenskapsteori bör vägleda undersökningen av praktikens problem

Filosof, psykoterapeuter och psykoterapiforskare (Hansen 1998; Kvale 1997; Molander 1993; Nielsen 1988) har påpekat att forskningsmetoder som avser undersöka praktikens problem måste stå i samklang med praktikens vetenskapsteori. Den psykoterapeutiska praktiken handlar om att förstå människors upplevelsevärldar, undersöka motiven bakom till synes obegripliga och irrationella handlingar. Därmed skulle en humanvetenskaplig, kvalitativ och tolkande forskningsansats vara den givna. Den humanvetenskapligt inriktade forskaren och psykoterapeuten har i sitt arbetssätt många gemensamma beröringspunkter:

- Båda använder sig av subjektivitet och förståelse. Den andres inre upplevelser, som presenteras i verbala rapporter, utgör data. Terapeuten/forskaren använder sig sedan av sina inre upplevelser för att förstå det som yttrats, i tolkningen av utsagan. Terapeutens/forskarens egen subjektivitet spelar således en framträdande roll i förståelsearbetet.
- Både forskaren och terapeuten engagerar den andre i en samarbetsrelation. Patienten/intervjupersonen är inget studieobjekt, som objektivt iakttages, utan en samarbetspartner, där kunskap konstrueras i den utforskande processen.
- Både forskaren och terapeuten intar ett holistiskt förhållningssätt. De förhåller sig till hela komplexiteten och till motstridigheterna i de mänskliga upplevelsena, och de försöker inte reducera dem genom fragmentering. De förhåller sig till både det som sägs manifest och till det som kan läsas mellan raderna.

Forskarens tolkande process, själva förståelsearbetet, spelar således en viktig roll i forskningsprocessen. Hur vet vi då att forskaren presenterar rimliga tolkningar? En tolkning anses ofullständig så länge den inte påverkar läsaren/mottagaren på något konkret sätt. Om inte han/hon påverkas av tolkningen, krävs bättre meningstolkningar. Det som leder till förändring är sant, enligt det pragmatiska sanningskriteriet (Dewey 1999; James 2000; Lewin 1935). Enligt detta kriterium förstår vi ett system först då vi försökt att förändra det. Förändring och förståelse är således oupplösligt förenade.

Vad är praktisk kunskap?

Både psykologpraktiken och psykoterapipraktiken utgör exempel på praktiska kunskapstraditioner såsom de beskrivs av bl a Polanyi (1966, 1978), Schön (1983, 1987), Molander (1993) och Josefsson (1991). En kunskapsteori för praktiskt kunnande har vuxit fram. Kan praktisk kunskap beskrivas på något allmänt sätt? Många utbildningar inom vårdområdet och undervisningen syftar till det praktiska omdömet skolning, där syftet är att behärska sakliga sammanhang (Bergendal 1996). Om läkaren vet vilka tecken som en speciell sjukdom förväntas uppvisa, känner begreppet, känner teorin, men inte känner igen sjukdomen hos den patient han/hon har framför sig, är läkaren inte till stor hjälp.

Man brukar skilja mellan påståendekunskap och förtrogenhetskunskap i yrkeskunnandet (Josefsson 1996). Universitetsutbildningar erbjuder i allmänhet påståendekunskap, som i huvudsak är teoretisk kunskap, visserligen ibland praktikan-knuten. Påståendekunskapen är systematisk och generaliserad, men får liv först då den fylls med praktisk erfarenhet. Förtrogenhetskunskap är något mer än tillämpad teori. Snarare handlar förtrogenhetskunskap om att upptäcka hur enskilda, unika fenomen ej stämmer med teorin. Utgångspunkten för förtrogenhetskunskapen är en kritisk reflektion kring praktikens problem. Josefsson (1996)

ser inte påståendekunskap och förtrogenhetskunskap som två olika typer av kunskap, utan snarare samma kunskap betraktad ur olika perspektiv. Det bör finnas en dynamisk relation mellan dessa båda aspekter. Kanske förhåller det sig så att en kritisk reflektion kring praktikens problem är omöjlig utan teori, utan påståendekunskap?

Är det möjligt att göra den praktiska kunskapen explicit, allmän, tillgänglig för alla, utan förlust av avgörande inslag i skeenden? Enligt Perby (1995) finns det gränser för den praktiska kunskapens tillgänglighet. Varför? Den praktiska kunskapen handlar om relationen mellan det vardagliga och det oförutsedda. Det vardagliga ligger hitom det uttalade, det oförutsedda bortom. Visserligen kan vi kalkylera risker, men det eliminerar inte det oförutsedda. Kalkyler inbegriper bara det vi redan vet. Konsten är inte att beräkna sannolikheter utan att möta det oförutsedda då det inträffar. Själva det mästerliga yrkeskunnandet ligger i mötet med det oväntade.

Kvalificerad praktikerkunskap innebär att veta, att kunna och att göra. Den bygger på förmågan att urskilja det väsentliga i en situation. En sådan förmåga kräver förtrogenhet, tyst kunskap, något som redan är en vardaglig erfarenhet. Det är förtrogenheten som gör att vi kan handla på rätt sätt, vid rätt tillfälle med riktning mot rätt objekt med rätt syfte. Vidare bygger förtrogenhetskunskapen på att vi kan sätta oss in i andras ståndpunkter, erfarenheter och upplevelsevärldar. Vi kan inte göra om en persons erfarenhet, experimentera med den. Däremot är det möjligt att leva sig in i den andres erfarenhet. Kunskapen erhålls i direktkontakt.

Praktiken kan vara dålig (Bergendal 1996). Den kan förfalla till slentrian. Vi gör på ett visst sätt, därför att vi alltid gjort så. Egentligen har praktiken då upphört att vara praktik. Vi kan också frestas att använda slentrianens motsats, total improvisation. Man skjuter först och siktar sedan. De som vi kallar improvisationens mästare har i regel i tankarna prövat alla möjligheter, förberett sig på allt. Däremot har de inte i förväg bestämt sig för en specifik handling. De väljer handling i situationen. Om praktiken är total improvisation har den också upphört att vara praktik. Då har man underkastat sig det oförutsedda istället för att handla i ansvarighet. Praktiken kan förfalla till blind lydnad. Långt driven planering och okritiskt användande av forskningsresultat kan vara uttryck för lydnad, liksom ett slaviskt regelföljande. Ibland kräver situationen att vi handlar mot reglerna.

Förtrogenhet är således något annat än slentrian. Däremot är en viss rutin förutsättningen för skapande initiativ. Arbetets rutin är en ständig förberedelse, i vilken vi utforskar vad som är praktiskt görligt. Varje praktik innehåller inslag av givna handlingsmönster, men samtidigt pekar varje levande praktik utöver det vedertagna, utöver sig själv. Skall vi realistiskt bedöma en möjlighet, måste vi överskrida gränser, ge oss ut i det okända.

Förtrogenhet är något annat än att *känna till*. Att känna till hör samman med ett flyktigt, ytligt möte. Förtrogenhetskunskap är byggd på att *känna väl*. Turist-

resenärens resa under strikt guidning ger honom/henne känna-till-kunskap. Antropologen, som lever i djungeln med stammens medlemmar, återvänder med genomlevd erfarenhet, känna-väl-kunskap (Kvale 1997). Psykoterapeuten, som i många år "levt med" sina patienter, har också känna-väl-kunskap, förutsatt att praktiken ej förfallit till slentrian, total improvisation eller blind lydnad.

Förtrogenhet är något annat än information. Det är lätt att föreställa sig att om vi bara blir informerade om allt, kommer vi att veta allt. Ett överflöd av information, som bygger på andras rapporter, blir dock som en skärm mot världen. Erfarenhet, iakttagelse, handling, närvaro, uppmärksamhet kan ses som aspekter av förtrogenhet. Kanske vi kan tänka oss att förtrogenhet har något med införlivande att göra. Något ges en speciell innebörd i vårt inre referenssystem (Crafoord 2001). Vi införlivar vissa händelser medan andra går oss spårlöst förbi. Vissa människor glömmer vi aldrig. De lever inom oss, även om de är döda för länge sedan. Vi införlivar färdigheter, värderingar, normer, förebilder och ideal.

Förtrogenhet är något annat än beprövad erfarenhet, om vi med beprövad erfarenhet menar något som överlevt generationer av yrkesmän och yrkeskvinnor. Beprövad erfarenhet blir slentrian om den inte prövas av var och en i sin egen ansvarighet. Sant är det vi erfarit. Men, säger Gadamer (1960), den goda erfarenheten pekar också framåt. Man blir erfaren genom att vara öppen mot nya erfarenheter. Erfarenhet förvärvas. Det innebär att vi tar risker, utsätter oss för lidande. Det är kanske inte möjligt att förvärva någon ny kunskap utan smärta. En obalans i självkänslan är en konsekvens av nya erfarenheter (Olsson 1996). Att inse att vi tidigare inte hade kunskap, innebär en kränkning.

Om förståelse, utveckling, förändring

Vi kan förstå endast inom ramen av det vi redan har förstått, men det kan ändå inträffa att vi kommer över något nytt. Det nya kan förändra vår förförståelse, men det nya kan endast verka i förhållande till det som redan fanns. Hur kan vi då komma över något nytt? Andersen (1994) reflekterar kring vad det är som gör att människor påverkas:

"Om människor utsätts för det vanliga brukar de förbli desamma. Om de möter något ovanligt kan detta ovanliga framkalla en förändring. Om det nya de möter är (alltför) mycket ovanligt stänger de av för att inte bli påverkade" (s 49).

Det blir således den professionella hjälparens uppgift att ge något ovanligt men inte alltför ovanligt till de människor han/hon avser att hjälpa.

Att det råder en spänning mellan det vi redan vet och det nya, oförutsedda, det vi ännu inte vet antyds i distinktionen mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande (se bidraget av Svensson, Brulin och Ellström i denna bok). Det anpassningsinriktade lärandet ger trygghet och stabilitet. Man vilar i rutiner

och ett vanemässigt handlande. Man lär sig utifrån givna uppgifter och givna mål utan att ifrågasätta dessa. Det utvecklingsinriktade lärandet däremot innebär ett ifrågasättande och överskridande av det givna. Med hjälp av reflektion och kritisk analys kommer man att utvidga sitt handlingsutrymme och man öppnar sig för det oväntade.

Andersen (1994) talar om två typer av förändring. En typ av förändring innebär begränsning och den andra typen utveckling. Begränsningsförändringen hänger samman med att något kommer utifrån som verkar kontrollerande och styrande. Det som fanns där på förhand begränsas. Exempelvis kan den andre skrämmas till att inte prata mer. Personen begränsar sin repertoar av handlingar. Utvecklingsförändringen däremot kommer inifrån. Handlandets premisser breddas. Man utvidgar eller förnyar det som fanns där från förr. Förändringen uppträder då det finns frihet att utbyta idéer. Denna förändring kan inte förutsägas varken med avseende på vad den kommer att bli eller när den kommer att uppträda.

Hur avgör man då vad för typ av förändring vi har att göra med? Vem avgör? Vi talar ofta om kvalitetskriterier. Vem formulerar dessa? Hur vet vi när en person, en praktik eller en organisation är i utveckling eller har slutat att utvecklas? Rolf (1995) utgår från Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension, när han reflekterar kring de ”regler” eller kvalitetskriterier, som skiljer en god handling från en dålig; praktisk kunskap kan ju beskrivas som förmåga till goda handlingar. Regler eller kvalitetskriterier kan således helt enkelt innebära standard för riktighet. Reglerna hjälper till att skilja goda handlingar från dåliga. Frågan handlar nu inte bara om vem som formulerar dessa regler utan också om vem som kontrollerar att de efterföljs. Rolf (1995) urskiljer tre typer av praktisk kunskap där man förhåller sig olika till kvalitetsreglerna:

1. *Skicklighet*, som är en slags färdighet. Man lär genom egen erfarenhet och genom kontakt med verkligheten. Man lär sig exempelvis att cykla genom att just cykla. Här kan jaget självt avgöra om reglerna efterlevs. Cyklisten märker själv om han/hon håller balansen eller ej.
2. ”*Know-how*”. Denna typ av kunskap tillägnar man sig genom träning men det sker utan reflektion. Skämt, innovationer eller bergsbestigning är exempel på handlingar som kräver ”know-how”. Handlingarna förknippas med kvalitetskriterier och det är det sociala kollektivet som bidrar med reglerna. Omgivningen, grupper, institutioner, organisationer, traditioner avgör ytterst om kriterierna efterföljs. Det är således inte personen själv som avgör detta. Reglerna kan appliceras utan att man har ett reflekterat vetande över dem. En institutionaliserad, kollegial bedömning sker exempelvis av sökande till universitetstjänster. Det är en omgivande social gemenskap som bedömer om den sökande har kunskap eller ej.

3. *Kompetens*, som består av know-how och reflektion. Professionell kompetens handlar inte bara om personens förmåga att handla i enlighet med sociala regler för kvalitet, utan genom reflektion kan personen påverka och förbättra kollektivets regler för kvalitet. Reglerna vid kvalificerad praktisk kunskap är i ringa grad fixerade; de är situationsberoende och måste modifieras inför nya situationer som dyker upp. De är, liksom kunskapen, alltid i vardande och har en tyst dynamisk funktion inom människan. De är införlivade i hennes sätt att vara.

Ytterst handlar professionell kompetens om att ha makt över sin egen praktiska kunskap, alltså det regelsystem som avgör vad kvalitet är. Endast då den enskilde har sådan makt kan det sociala systemet lära av hans/hennes erfarenheter och endast då personen har den makten kan han/hon beskrivas som kompetent. Kompetens är således inte någon egenskap hos personen utan kompetens är en relationsterm och vilar på relationen mellan individen och ett socialt regelsystem. Egentligen är det inte korrekt att tala om en person som kompetent eller inkompetent. Vi skulle lika gärna kunna säga att regelsystemet i en organisation eller profession är kompetent eller inkompetent i förhållande till personen. Vi kan således tänka oss en situation där en person i en stor organisation görs oförmögen att genom reflektion ändra systemets tyst fungerande regler, medan en och samma person i ett litet, obyråkratiskt företag kan förändra reglerna och villkoren. En person kan sakna kompetens i förhållande till ett regelsystem men ha kompetens i förhållande till ett annat. All förändring är förvisso inte av godo och kompetens kan också innebära att man påverkar regelsystemet genom att förhindra dess förändring. Man har förmågan att försvara ett socialt regelsystem mot vad som uppfattas som en ödeläggande förändring.

Det är således uppenbart att sociala regelsystem kan komma i konflikt med varandra. En praktik kan enligt *ett* regelsystem sägas vara en god, ”kompetent” praktik, medan samma praktik enligt ett annat socialt regelsystem betraktas som en dålig, ”inkompetent” praktik. Jag kommer i det följande ge ett exempel på en sådan konflikt mellan två sociala regelsystem.

Konflikt mellan två sociala regelsystem: ett exempel

I samband med att en ny lag om yrkesverksamhet på hälso- och sjukvårdens område trädde i kraft (1/1 1999) gav regeringen Högskoleverket i uppdrag att bedöma vilka privata psykoterapiutbildningar som skulle erhålla rätt att utfärda psykoterapeutexamen. Tidigare hade Socialstyrelsen gjort sådana bedömningar. Enskilda utbildningsanordnare kunde nu hos regeringen ansöka om rätt att utfärda psykoterapeutexamen. Nästan alla de 15 enskilda utbildningsanordnare som sökte om examensrätt hade tidigare givit utbildningar som av Socialstyrelsen godkänts som legitimationsgrundande. Det rörde sig således om etablerade prak-

tiker, som arbetat tillsammans i grupper på mindre eller större institut oftast under lång tid. Med kraft och stort engagemang hade man genomfört dessa utbildningar, som präglades av befrielse från onödig administration och byråkrati. Beslutsvägarna var korta och kontakterna var uppbyggda på vardagens informella möten.

Högskoleverket tillsatte nu en sakkunniggrupp, vars uppdrag var att bedöma utbildningarnas kvalitet. Sakkunnigas bedömning skulle sedan ligga till grund för beslut om examensrätt skulle ges eller ej. Kvalitetskriterier utarbetades av gruppen. Man var angelägen om att alla kriterier skulle vara typiska för utbildningar på högskolenivå. Helt medvetet valde således de sakkunniga att bedöma utbildningarnas högskolemässighet. Enligt min uppfattning utgick man oreflektat från att en psykoterapiutbildnings kvalitet och högskolemässighet är samma sak. Det problematiska blev att många av kriterierna hörde hemma i *ett* socialt regelsystem, det akademiska, men var främmande i ett annat regelsystem, det som används i den professionella praktiken. Exempelvis krävdes att den person som skulle vara examinator, ansvarig för hela utbildningen, var disputerad och helst skulle flera av lärarna, åtminstone huvudlärarna, ha avlagt doktorsexamen. Så såg den praktiska verkligheten inte ut. Utbildningarna leddes i regel av psykoterapeuter som under hela sitt yrkesliv arbetat just i praktiken, och det var psykoterapeuter som var lärare och handledare, även om det på alla utbildningar också fanns disputerade psykoterapeuter, som exempelvis examinerade uppsatser. Enligt det sociala akademiska regelsystemet är den lärare som disputerat en bättre lärare i psykoterapi. Enligt det praktiskt professionella regelsystemet behöver detta inte vara givet. Den psykoterapeut som väljer att disputera betalar ett pris för detta. Priset är att han/hon helt enkelt inte har samma möjlighet som sin heltidsarbetande psykoterapeutkollega att utvecklas i sin praktiska profession, åtminstone inte under de år som doktorandstudierna pågår. Om man inte övar sin fingertoppskänslighet, försvinner den. Praktiken övas i praktiken.

Vidare betonades forskning i hela sakkunnigutlåtandet. Man talade om forskningsanknytning. Utbildningsorganisationen skulle stärkas genom att knyta an till olika universitet. Kontakter med forskningsmiljöer skulle upprätthållas och flertalet av utbildningarna skulle bredda innehållet i forskningsavsnittet så att det skulle omfatta såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Man fick ett intryck av att psykoterapiutbildningen skulle vara en slags förberedande forskarutbildning, och man tycktes bortse från att de som söker till en psykoterapiutbildning önskade utbilda sig just till psykoterapeuter. Mötet mellan forskare och psykoterapeuter skulle på något sätt administreras fram. Enligt det akademiska regelsystemet är forskning något mycket eftersträvt. Det är forskningen, inget annat, som utgör själva kärnan i det akademiska meriteringssystemet. Den professionella psykoterapeuten har ofta ett annat regelsystem. Han eller hon dras till yrket utifrån ett intresse för människor, önskan att lyssna, att vara i närkontakt, att vara till hjälp. Förmågan att på djupet relatera och att sätta sig in i hur en annan människa har det inombords är själva grunden i yrket. De regler som skiljer goda

handlingar från dåliga handlar just om denna förmåga att relatera och att kunna inta en annan persons perspektiv.

”Kvalitetssäkringen” av utbildningarna skulle enligt de sakkunniga ske i form av utvärdering från utomstående institutioner och kursutvärderingarna skulle genomföras anonymt. Det akademiska systemets regler tillämpas här fullt ut. Kunskap blir något utifrånkommande, mycket skilt från reflektion-i-handling. Troligen finns en föreställning om ”objektiv” kunskap. Det ”utomstående institutioner” (man talar inte ens om personer) anser om något, betraktas som ”sant”. Det en person med genomlevd erfarenhet i praktiken anser om sin egen praktik, betraktas som förvrängt. Vad för föreställning finns bakom tanken att kursutvärderingarna skall genomföras anonymt? Den blivande psykoterapeuten skall väl tränas i att kunna tala öppet, att kunna framföra kritik, positiv såväl som negativ. Miljön borde väl kunna tillåta det. Lärare och handledare på utbildningen skall väl också ha mod att tala öppet. Strävan efter att kunna samtala, tala sig samman, präglar den professionella praktikens regelsystem. Att något skall framföras anonymt betyder förmodligen att man utgår från att vederbörande är skrämmd till tystnad och vågar avslöja sina tankar utan risk för bestraffning endast under förutsättning att han/hon förblir ”okänd”.

Resultatet av granskningen blev att alla 15 utbildningarna fick avslag på sin ansökan om examensrätt, eftersom ingen hade tillräckligt god kvalitet högskolemässigt sett. Fem utbildningar bedömdes dock kunna göra sådana förändringar att de inom en sexmånadersperiod kunde rätta till bristerna och efter ny kontroll erhålla examensrätt.

Utredarna lade ner ett stort arbete på att bedöma högskolemässigheten. De läste noggrant alla kursplaner, antagningsbestämmelser och litteraturlistor, de gjorde platsbesök och samtalande med lärare, handledare och elever. Likväl kunde det uppfattas som om de hade ett ”felsökningsschema” i sin hand. Schemat hade sina förutbestämda kategorier med det sociala akademiska regelsystemet som utgångspunkt. Felen och bristerna prickades av som vid en bilprovning. Sedan skulle bilägaren infinna sig för en extra bilprovning för att få kontrollerat att felen var åtgärdade. Ägaren kunde inte själv avgöra omfattningen av rostskadorna eller läckagen. Han eller hon kunde kanske inte ens se dem med blotta ögat, även om kontrollanten pekade ut dem med hela handen. Om inte felen var synliga, var det svårt att åtgärda dem.

Vad sker när Högskoleverket kräver att psykoterapiutbildningar skall vara formellt akademiska för att ges examensrätt? Vad är det för kunskap som bedöms? Dessa frågor har jag diskuterat i en annan framställning (Olsson 1999a). Vet man om de psykoterapeuter som gick på utbildningarna gjorde goda handlingar, var bra för sina patienter? Den förändring som föreslogs, var det en begränsningsförändring med starka inslag av styrning och kontroll, eller var det en förändring som kan komma inifrån och utveckla det i praktiken som fanns där innan? Hur ser plattformen för lärande ut? Det är lätt att föreställa sig att den

kreativa spänningen mellan det gränsöverskridande utvecklingslärandet och det trygga anpassningslärandet slätas ut, då kravet på anpassning tar överhand. Det är lätt att föreställa sig att reflektionen då inte ges något utrymme. Hade psykoterapeuterna i praktiken kompetens i förhållande till regelsystemet, kvalitetsreglerna? Vem formulerade kvalitetsreglerna och vem övervakade dem? Hade de makt över sin praktiska kunskap och var de förmögna att påverka och förändra systemets regler? För mig tycks det som om de mötte ett för dem främmande systems regler, det akademiska, och de kände inte igen sina egna regler om kvalificerad praktikerkunskap i detta system. Inte heller kunde de påverka reglerna.

Svensson, Brulin och Ellström påpekar i sitt bidrag att praktiker utesluts i traditionell akademisk kunskapsbildning och de betonar värdet av en gemensam kunskapsbildning, där det sker ett samtidigt och ömsesidigt lärande hos praktikern och forskaren. Båda parter medverkar aktivt i läroprocessen. Praktikern kan bidra med den kontextbundna genomlevda erfarenheten, medan forskaren kan bidra med att synliggöra praktikerns erfarenhetsbaserade kunskap, skapa utrymme för reflektion och distans till erfarenheterna. I reflektionen kring egen erfarenhet kan antaganden som man länge utgått från bli utmanade och leda till att handlingen ändras. Reflektionen kan öka insikten om de egna motiven och den egna kunskapens gränser. Vi ser i exemplet hur praktiker utesluts i kunskapsbildningen. Ett fritt utbyte av idéer mellan praktiker och forskare (sakkunniggruppen bestod av två professorer, en docent och en chefsöverläkare) hade kunnat leda till gemensam kunskapsbildning. Exempelvis hade man kunnat fördjupa förståelsen av vad som utmärker en god psykoterapiutbildning och hur psykoterapeutisk kunskap kan erövrats. Kvalitetsbedömningen blev nu en bedömning av högskolemässighet med fokus på kvantitet (antal timmar, poäng, sidor, antal disputerade, antal anställda och antal datorer). Platsbesöket, som skulle kunna ha blivit en plats för jämlika parter att mötas på, präglades av obalans i makt.

Nedvärdering av praktisk kunskap

Den praktiska kunskapen, eller som Molander (1993) kallar den, kunskap-i-handling har i allmänhet underordnats teoretisk kunskap och forskning. Bergendal (1996) konstaterar att i den västerländska kulturen har praktiken förknippats med något konkret och smutsigt och därför ansetts vara mindre värd. Teori och forskning associeras med något abstrakt, rent och högtstående. Praktiken innehåller alltid moment av oförutsägbarhet. Det oförutsägbara, det ofullständigt kända, anses vara mindre värt än det förutsägbara. Det finns en värdering runt teoretisk kunskap som har med makt att göra. Teoretisk kunskap gör anspråk på allmängiltighet och uppfattas därför innebära makt över ett större område än partikulär kunskap. Således hör den höga värderingen av teorin samman med den teoretiska kunskapens allmängiltighet, dess objektivitet och värderingsfrihet. Den kan användas för allehanda syften.

I en kvalitativ studie (Olsson 1999b) ställde jag mig frågan hur praktisk kunskap värderas inom universiteten. Råder det en föreställning om att akademisk kompetens är en sak och praktisk kunskap en helt annan sak? Om det råder en sådan föreställning torde detta kunna avslöjas i de utlåtanden som sakkunniga ger vid tillsättning av akademiska tjänster. Jag undersökte följaktligen hur sakkunniga resonerar om psykologpraktik och psykoterapipraktik vid tillsättning av akademiska tjänster i psykologi (18 universitetstjänster i psykologi utlysta vid svenska universitet och högskolor, med 133 sökande och 27 sakkunniga personer som bedömde de sökandes meriter). Vad betraktas som meriter, och hur värderas den praktiska erfarenheten i jämförelse med övriga meriter? Kan akademisk kompetens även rymma praktisk kunskap? I det följande ger jag en sammanfattning av resultaten:

1. Praktisk erfarenhet tycks sakna meritvärde för akademiska tjänster i psykologi; detta gäller psykologpraktik såväl som psykoterapeutisk praktik. Exempelvis skriver en sakkunnig: "Det direkta värdet av klinisk psykologisk verksamhet, dit naturligtvis psykoterapi räknas, för en forskar/lärartjänst i klinisk psykologi är enligt de kriterier som gäller för tjänsten relativt litet. Den kliniska tjänstgöringens betydelse avgörs genom att se om man lyckats omsätta sina kliniska erfarenheter i meningsfull och bred forskning av god kvalitet eller ej, snarare än genom att ge den ett oberoende meritvärde". Praktiken reduceras således till något som skall omsättas i bred forskning. I andra utlåtanden kan praktisk erfarenhet i princip tillskrivas ett visst värde, men bara i teorin, ej i praktiken.
2. Forskningsproblem som emanerar ur tillämpning och praktik väcker ambivalenta känslor. Å ena sidan uppmärksammas att "flera av de sökande har sin bakgrund i ett tillämpat sammanhang, där de funnit problemställningar som är väl tillrättalagda för ett vetenskapligt angreppssätt". Å andra sidan föreslås inte dessa personer till tjänster, trots att de har likvärdiga kvalifikationer i övrigt.
3. Det råder en föreställning om att praktisk erfarenhet kan erhållas på annat sätt än genom praktik. Man tänker sig att klinisk psykologisk forskning automatiskt leder till klinisk praktisk erfarenhet. Exempelvis skriver en sakkunnig om en sökande som föreslås till ett kliniskt lektorat: "Den sökande har genom sin kliniska psykologiska forskning och datainsamling med intervjuer och kliniska bedömningar fått en nära kännedom om kliniskt arbete och klinisk teori. Han har emellertid en begränsad erfarenhet som praktiserande psykolog".
4. Tillämpad forskning beskrivs oftast som ateoretisk, föga generaliserbar och snäv. Ju mer specialiserad forskningen är, desto snävare bedömer man den vara. Att välja sin utgångspunkt från en enda teori, exempelvis psykoanalytisk teoribildning, anses göra forskningen snäv. Ibland betraktas psykoterapi som

ett centralt kliniskt område, men det är ändå begränsat: ”Hennes forskning som rör psykoterapi är givetvis också relevant. Den är djupborrande och av god metodologisk klass. Man bör dock påpeka att hennes pedagogiska som vetenskapliga inriktning är begränsad till ett enda, låt vara ett traditionellt sett centralt, kliniskt område”.

5. Det finns en misstro mot andra vetenskapsideal än det förhärskande. Exempelvis bedömer man en kvalitativ studie, där forskaren syftar till att förstå ett fenomenets innebörd och mening i sitt sammanhang, utifrån ett naturvetenskapligt, kvantitativt ideal. En kvalitativ studie framstår då som metodologiskt snäv. Resultaten framstår som föga generaliserbara i statistisk mening, även om de är generaliserbara i analytisk mening.
6. Främst är det vetenskapliga meriter och i viss mån pedagogiska meriter som konkurrerar ut praktisk erfarenhet. Det främsta kriteriet på vetenskaplig kvalitet är ett kvantitativt mått: antalet publikationer i internationella vetenskapliga tidskrifter. De personer som ansågs bäst vetenskapligt meriterade hade i regel ingått i forskarlag och publikationerna hade flera författare. Visserligen ifrågasattes ofta självständigheten hos dessa personer, då varje enskild författares bidrag ej kunde urskiljas. Trots svårbedömd självständighet fann sakkunniga argument för att dessa sökande var självständiga, eller skulle komma att bli. Självständighet i termer av ensamförfattarskap gavs inget specifikt värde.

Att personer med praktiska såväl som vetenskapliga meriter inte föreslås till tjänster kan naturligtvis sammanhålla med deras svagare vetenskapliga meritering. Exempelvis har de svårt att hävda sig vetenskapligt då det är kvantiteten i produktionen som gäller. Praktikern har mindre tid över för forskning. Vi bör dock inse att meriteringssystemet ger signaler om vad som betraktas som kunskap. Praktisk erfarenhet och vetenskapliga meriter skulle kunna ges lika viktning.

Dualismen

Vi erfar en klyfta mellan praktik och teori/forskning, som är svår att överbrygga (Molander 1993). Vi skapar dock flera klyftor, flera dikotomier. En dualistisk tankestruktur färgar våra föreställningar och våra liv (Damm 1996). Dualismen finns ständigt som en underström; den genomtränger vårt språk och vårt tänkande. I denna tankestruktur utgår man från motsatser som är skilda från varandra – praktik och teori, själ och kropp, omedvetet och medvetet, subjekt och objekt, subjektiv och objektiv, känsla och förnuft, kvalitativ och kvantitativ, djup och bredd, kvinnligt och manligt, tillämpad forskning och grundforskning. Dessa från varandra skilda enheter styrs av skilda principer, tänker man sig. Dessutom fyller

dikotomiserandet funktionen att befästa det ena ledets dominans på bekostnad av det andra. Det som beskrivs som praktiskt, själsligt, omedvetet, subjektivt, känslonära, kvalitativt, djupt, kvinnligt och tillämpat har ett lägre värde i forsknings-sammanhang och i samhället i stort. Etiketterna är mer än etiketter. Vilken etikett något får avgör om det räknas som kunskap eller ej. Dikotomier har en sådan makt över oss, därför att de har en strukturerande verkan. Genom att tala och tänka i dessa dikotomier riskerar vi emellertid att cementera konventioner. Om inte dualismen överskrids och om inte ömsesidig sammanflätning är möjlig, kommer forskarsamhället att reproduceras i termer av kopiering snarare än nyskapande.

Dialogen

Universiteten bidrar enligt Schön (1983) till att åsidosätta praktisk kompetens och professionell konst. Det beror inte på ointresse i största allmänhet utan mer på den kunskapsteori som dominerar inom universiteten, nämligen teknisk rationalitet eller den positivistiska kunskapsteorin i vid mening. Det stora problemet uppstår då man försöker förstå praktiken utifrån den positivistiska kunskapsteorin, inte utifrån en egen kunskapsteori. Enligt den positivistiska kunskapsteorin reduceras praktiken till en slags instrumentell problemlösning, som gjorts rigorös genom tillämpning av vetenskaplig teori och teknik. Men praktikern sysslar inte med problemlösning i den meningen att lösa ett väldefinierat, formulerat problem. Snarare skall praktikern hantera problematiska situationer, situationer som är förbryllande, bekymmersamma, osäkra. Han/hon måste skapa sammanhang i från början obegripliga situationer.

Meningsskapandet sker i interaktion med själva situationen och med de personer som befinner sig i den. I kunskapsteorin för praktiskt kunnande betraktas dialogen som den grundläggande modellen för kunskapsbildning. Genom reflektion, en växling mellan inlevelse och distans, mellan del och helhet, hålles kunskapen levande. Det handlar om "knowing" snarare än om "knowledge". Kunnande ses som en form av uppmärksamhet. Praktikerns kunnande är personligt och "tyst". Att se, att göra och att vara är kunskapens tysta former. Schön (1983) menar att den positivistiska kunskapsteorin potentiellt innebär ett tvång och förtryck om den tillämpas på praktiken. Om praktikern påtvingar en teori på den situation han/hon befinner sig i, reduceras praktisk kunskap till tillämpad teori.

Hur kan då praktikern överhuvudtaget orientera sig i den komplexa situationen? Han/hon har tillgång till en repertoar av exempel, bilder, tolkningar, handlingar, men även formulerade teorier, forskningsresultat och regler. Dessa senare är dock sekundära och kommer in först då meningsskapandet och struktureringen är igång. När praktikern skapar mening i en situation ser han/hon situationen som om den redan finns i repertoaren och samtidigt ses situationen som unik. Det trä-

nade ögat ser likheter och olikheter. Flera alternativ hålls öppna som levande möjligheter i handling.

Teorier, forskningsresultat och regler är mer eller mindre generellt formulerade. Teorivärldar kan byggas upp. Från praktikerns synpunkt utgör dessa teorivärldar dock inte avbildningar av en given värld. Snarare uttrycker de föreställningar om vad som *kan* skapas. Teorins funktion är att vara tjänare, inte herre. Teorin ger inte absoluta sanningar utan som Crafoord (1999) uttrycker det:

”...teorin kan snarare beskrivas som ett antal hjälplinjer för att i arbetet hålla sina rader raka ungefär på samma sätt som man i äldre tider lade ett kraftigt linjerat papper bakom det blanka ark på vilket man skrev sin prydliga text” (s 39).

Teorier och forskningsresultat blir ett slags orienteringssystem. Lite tillspetsat kan man säga att förbindelsen mellan teori och praktik existerar i och genom praktiken. Teorier innebär en mängd tankemöjligheter. Praktiken har något definitivt över sig. Praktiken är den punkt då vi lämnar möjligheternas rum och beslutar att göra på *ett* sätt.

Vad gäller relationen mellan teoretisk kunskap och forskning å ena sidan och praktiken å den andra, säger Van Manen (1990) att praktiken kommer först, sedan forskningen och teorin. Forskningen och teorin kommer alltid för sent för att vägleda praktiken i en teknisk, instrumentell mening. Andersen (1994) menar att det är obehaget, frustrationen i en praktisk situation som leder till förändrad praktik. Först i nästa vända kan dessa förändringar få en teoretisk förståelse. Ny förståelse kan sedan bli utgångspunkten för ny praktik. På det sättet blir praktik och förståelse, praktik och teori, invävda i varandra och oskiljaktigt förenade.

Ur det dualistiska tankesystemet har en icke-dialogisk forskning vuxit fram med en uppbyggnad av statiska begrepp (orsak-verkan, före-efter) snarare än processbegrepp. Subjektiva dimensioner såsom känslor, värderingar, upplevelser, vilka ju är centrala för vad det innebär att vara människa, har förkastats som icke-forskningsbara företeelser. Man tänker sig att forskaren, ett helt medvetet subjekt, iakttar ett objekt. Det objektivt iakttagna objektet är ibland en patient som ytterligare förtingligats genom diagnoser. Men forskaren, subjektet, är kanske inte herre i eget hus. Den andre, det observerade objektet, bör ses som ett levande subjekt. Två subjekt möts i ett samspel. De skapar ett intersubjektivt fält emellan sig, ett fält som i sin tur påverkar och förändrar subjekten (Kvale 1997). Kunskap skapas i dialogen och i samhandlingen.

Referenser

- Andersen, T (1994) *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld
- Bergendal, G (1996) "Den höga skolan. Om praktisk kunskap i högteknologins tid." *Dialoger. Metaforer och analogier*, 39, s 12-32
- Carson, T (1986) "Closing the Gap between Research and Practice: Conversation as a Mode of Doing Research." *Phenomenology + Pedagogy*, 4, s 73-85.
- Cohen, L, Sargent, M & Sechrest, L (1986) "Use of Psychotherapy Research by Professional Psychologists." *American Psychologist*, 41, s 198-206
- Crafoord, C (1999) *På lång sikt. Fem fallstudier av tidig personlighetsstörning i långtidspsykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Crafoord, C (2001) *Införlivanden. Om den utvecklande dialogens betydelse*. Stockholm: Natur och Kultur
- Damm, M (1996) *Från gäst till medlem*. Göteborg: Handelshögskolan
- Dewey, J (1999) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Edelson, M (1992) "Can Psychotherapy Research Answer This Psychotherapist's Question?" *Contemporary Psychoanalysis*, 28, s 118-151
- Ehn, B (1998) "Personlig vetenskap." *Forskning & Framsteg*, 2, s 25-29
- Gadamer, H-G (1960/1989) *Truth and Method*. London: Sheed & Ward
- Gustavsen, B (2001) "Research and the challenges of working life." I Gustavsen, B, Finne H & Oscasson B (red) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam: John Benjamins, s 85-100
- Hansen, B R (1998) "Child Psychotherapy Research beyond Effect Studies." *Tidskrift for Norsk Psykologforening*, 35, s 1075-1081
- James, W (2000) *Pragmatism and Other Writings*. New York: Penguin Books
- Josefson, I (1991) *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons förlag
- Josefson, I (1996) "Vad är det en erfaren lärare kan?" *Dialoger*, 36, s 19-25
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lewin, K (1935) *Dynamic Theory of Personality*. New York: MacGraw-Hill
- Miller, W & Crabtree, B (1994) "Clinical Research." I Denzin, N & Lincoln, Y (red) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc, s 340-352
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Morrow-Bradley, C & Elliott, R (1986) "Utilization of Psychotherapy Research by Practicing Psychotherapists." *American Psychologist*, 41, s 188-197
- Nielsen, G (1988) "Om forholdet mellom forskning og klinisk praksis." *Tidskrift for Norsk Psykologforening*, 25, s 221-227
- Olsson, G (1996) "Självkänsla i obalans: En studie över terapeutelevers uppfattning om sina färdigheter." *Nordisk Psykologi*, 48, s 252-265
- Olsson, G (1997) "Psykoteraipiforskning för psykoterapeuter." *Nordisk Psykologi*, 49, s 98-113

- Olsson, G (1999a) "Staten som norm." *Psykologtidningen*, 23/24, s 20-21
- Olsson, G (1999b) "Praktiken i Akademia." *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, s 99-121
- Perby, M-L (1995) *Konsten att bemästra en process. Om att förvalta yrkeskunnande*. Stockholm: Gidlunds förlag
- Polanyi, M (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Polanyi, M (1978) *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul
- Polkinghorne, D (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press
- Rennie, D (1994) "Human Science and Counselling Psychology: Closing the Gap between Research and Practice." *Counselling Psychology Quarterly*, 7, s 235-250
- Rolf, B (1995) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa
- Russell, R (ed) (1994) *Reassessing Psychotherapy Research*. New York: The Guilford Press
- Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Schön, D (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers
- Smith, J K (1983) "Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue." *Educational Researcher*, 12, 3, s 6-13
- Stiles, W (1992) "Producers and Consumers of Psychotherapy Research Ideas." *The Journal of Psychotherapy, Practice and Research*, 1, s 305-307
- Van Manen, M (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press

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 kritik 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 utvecklingsåtgärdsplan. 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 åtgärdsplaner 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 utvecklingsåtgärdsplaner 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 lärprocessen 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 reflektor 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 samtalsgång. 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 etnografien, 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

Ett möte mellan forskning och praktik i socialtjänstens barnavårdsarbete

Marita Rosell

Avsikten med denna artikel är att initiera en diskussion om vad det är som påverkar mötet mellan forskning och praktik. Diskussionen illustreras med erfarenheter från projektet ”Socialtjänsten och barnen – kvalitetsutveckling över gränserna” som bedrivits av FoU-Kronoberg¹ tillsammans med socialtjänstens individ- och familjeomsorg i fyra kommuner och ett universitet.²

Kapitlet inleds med en teoretisk diskussion om förhållandet forskning – praktik för att därefter följas av en beskrivning av tillvägagångssättet i projektet ”Socialtjänsten och barnen – kvalitetsutveckling över gränserna”. Artikeln avslutas med en diskussion av de erfarenheter som detta projekt givit.

Bakomliggande tankar

Det finns en föreställning att forskare sitter i sina kammare och ägnar sig åt fördjupning i olika teorier och en bild av praktiker som oflekterat förlitar sig till sin erfarenhet samtidigt som de misstror forskningens relevans för den praktiska verksamheten. Förvisso kan praktiker ha negativa erfarenheter av att kommunicera med forskare. Praktiker vänder sig till forskare och vill ha svar på hur de konkret ska hantera ett specifikt problem. Det är emellertid inte forskarens uppgift – eller ens något som forskare ska vara bra på – att besvara konkreta frågor i praktiken.³ För att komma fram till svar på en sådan fråga måste forskaren i stället först ställa sig andra frågor som kan förklara praktikerns fråga. Resultatet blir lätt att praktikern tröttnar på att kommunicera med forskaren eftersom forskaren inte ger svar på de frågor som ställts utan i stället kommer med svar som praktikern upplever som irrelevanta. Detta betyder emellertid inte att forskaren har missuppfattat praktikerns fråga – utan i stället omformulerat den. Att det sedan tar lång tid innan forskaren kommer fram till detta felaktiga och oönskade svar, förbättrar inte praktikerns bild av forskningen. Praktikern förstår inte forskarens

¹ FoU-Kronoberg är ett nätverk – för forskning och utveckling samt kunskapsspridning inom välfärdsområdet – mellan kommunerna, landstinget, kommunförbundet, försäkringskassan, länsarbetsnämnden, universitet och länsstyrelsen i Kronobergs län. Se vidare <http://www.foukronoberg.com>.

² Projektet finansieras av Allmänna Barnhuset och FoU-Kronoberg.

³ Resonemanget utgår från Ingvar Johannessons installationsföreläsning 1970 (Lindberg och Berge 1988).

sätt att ta sig an ett problem och forskaren bemödar sig inte heller om att sätta sig in i praktikerns situation med ett problem som mer eller mindre akut söker sin praktiska lösning.

Bilden är inte entydig. Det finns forskning som utgår från eller på något annat sätt berör praktisk verksamhet och det finns praktiker som söker efter teorier som kan ge en fördjupad förståelse. Exempel på detta återfinns inom de alltför FoU-enheter som vuxit fram runt om i Sverige under senare år.

Det är angeläget att främja kontakten mellan de två områdena – det teoretiska och det praktiska – så att en positiv utveckling kan fortgå till förmån för alla parter. Forskning är ”verktyg för bildning och utveckling av medvetande samt för mobilisering för handling” (Starrin 1993, s 120), exempelvis i form av kunskap om förgivettagna strukturer i verksamheten. Då praktiker genom forskning tar del av sådan kunskap, som inte varit synlig ur praktikers perspektiv, kan nya möjligheter öppnas upp till förändring av praktikerns verksamhet. På motsvarande sätt kan forskare, genom möten med praktiker, få ta del av fenomen som endast praktiker, med sina perspektiv, kan upptäcka och förmedla vidare. Detta är en tillgång för forskare som ser det som angeläget att öka kunskapen om faktiska företeelser som är problematiska för dem som den praktiska verksamheten berör. Det finns således ett dialektiskt förhållande mellan forskning och praktik.

Möten mellan forskning och praktik kan förekomma i olika grad. Tyngdpunkten kan ligga på forskarperspektivet – forskaren beskådar praktiken, återvänder till sin kammare och bekräftar rådande teorier eller utvecklar nya. Tyngdpunkten kan också ligga på praktikerperspektivet – praktiker planerar, bedriver och slutför eget utvecklingsarbete där forskningen konsulteras i enstaka frågor. Båda dessa ytterligheter har sina fördelar, men om kontakten mellan forskning och praktik ska främjas finns flera olika samverkansformer i spannet mellan dessa två former som kan vara lämpliga.

Beroende av vilken samverkansform som gäller blir fördelningen av forskares och praktikers inflytande över en forskningsprocess olika. Detta kan beskrivas i följande nivåer från information till egen kontroll.⁴ En forskare kan

- återföra information till människor som deltagit i en studie;
- låta praktiker delta i datainsamlingen;
- låta de berörda ha insyn i hela forskningsprocessen;
- involvera de berörda i besluten om vad som skall studeras och dessutom ge dem möjligheter att delta i hela forskningsprocessen;
- uppmuntra en grupp att ta hela forskningsprocessen i sina händer.

I stället för en linjeproduktion av nytt vetande – för såväl praktiker som forskare – präglas verksamheten inom FoU-enheter av en strävan att bidra till goda förutsättningar för lärande organisationer. Ett sätt kan vara att fokusera praktik- eller

⁴ Presenterad av Starrin (1993, s 129).

deltagarorienterad forskning (jämförbar med den sista nivån i uppräkningslistan ovan). Med praktik- och deltagarorienterad forskning avses att de frågor som fokuseras är centrala för praktikers verksamheter och att forskare inte behåller kontrollen – och makten – över styrningen av kunskapsbildningen (Karlsson och Drugge 2000; Holmer 1993). Syftet är inte att deltagande praktiker ska erhålla ökad detaljkunskap eller att forskare ska utveckla eller presentera någon vetenskaplig lagbundenhet som förklarar processen en gång för alla.

Valet av insats för barn och unga i socialtjänsten handlar om och utgår från människor och som sådant utgör det ett komplext och ständigt föränderligt mönster. Det som krävs för att förstå ett sådant mönster är inte att finna en enda ordning – en enhetlighet eller en förutbestämbarhet – utan snarare mångfald, olikheter och obestämbarheter (Usher 1997). Mänskliga handlingar bryter ständigt mot fastställda mönster (McKenzie 1997) och den formulerade kunskapen skulle vara föråldrad innan trycksvärtan ens hann torka.

Med andra ord är det varken möjligt att finna, eller ens önskvärt att sträva efter, enkla lösningar som leder till omedelbara förändringar i praktiken enligt principen ”om problem A uppstår – tillgrip lösning A”. Det existerar ingen absolut sanning och sökandet efter en sådan skulle bara bli en fåfång jakt på det omöjliga. Det kan vara i denna omöjlighet som praktikers förväntningar på forskare blir till en besvikelse – de kan inte ge en lösning på praktikernas konkreta problem i sin verksamhet. Däremot kan forskare bidra med förklaringar, exempelvis av hur olika faktorer påverkar förhållningssätt, skeenden och handlingar. Med tillgång till den kunskapen har praktiker möjlighet att se andra aspekter av sitt problem och kanske också möjlighet att hantera situationer annorlunda.

Ett möte mellan forskning och praktik

Vintern 1998/99 studerade FoU-Kronoberg, på uppdrag av socialnämnden i en kommun, vilka faktorer som påverkar och avgör en socialsekreterares val av insats för barn och ungdomar. Studien utgick från ärenden som socialsekreterare på något sätt upplevt vara problematiska. Tillvägagångssättet var intervjuer med socialsekreterare, barnen och deras föräldrar samt med behandlare som barnet remitterats till.

Resultatet i den studien visade att:

- Samverkan med andra vårdgivare ofta är en förutsättning för att barnet ska kunna få rätt hjälp. En brist är att kommunikationen mellan socialtjänsten och andra vårdgivare inte alltid fungerar. Det förhindrar dels ett samarbete mellan aktörerna, dels en uppbyggnad av nya vårdformer för barn med komplexa vårdbehov.
- Det finns en konflikt mellan socialsekreterarnas värderingar och arbetsbörda. Det finns inte utrymme att arbeta på det sätt som socialsekreterarna finner önskvärt utifrån sina värderingar.

- Socialsekreterarna ser behov av ett formellt forum för reflektion och övergripande diskussioner om förhållningssätt gentemot klienterna.

Studien visade sig vara framgångsrik i så motto att den initierade en självreflektande process hos deltagarna över de faktorer som påverkar handläggares val av insats för barnen och ungdomarna. Det visade sig exempelvis genom att det vanligtvis förgivettagna i yrkesutövandet problematiserades, såväl av socialarbetare som av de socialpolitiker som tagit del av rapporten. Det var ett sätt att låta utvecklingens logik få tillträde till arbetsvardagen där den – med nödvändighet – rutiniserande produktionens logik dominerar (se Svenssons, Brulin och Ellströms bidrag). Både socialsekreterare och deras chefer uttalade att det var just sådana tankebrytare som de behövde mer av i sitt arbete.

I och med detta avslutades studien. Det fanns emellertid ett behov av att fortsätta reflektionsprocessen. Det var så projektet ”Socialtjänsten och barnen – kvalitetsutveckling över gränserna” initierades. Förutom den kommun som beställt den inledande utvärderingen deltog ytterligare tre kommuner i projektet.⁵ Genom att utvidga studien också med FoU-cirklar var avsikten att socialsekreterarna och andra som arbetar med barnen och ungdomarna skulle erhålla verktyg för en vidareutveckling av dessa önskade processer. Dessutom kompletterades gruppen respondenter med ytterligare en kategori – förtroendevalda. Förutom socialsekreterare och deras chef, behandlare, föräldrar och barn inbjöds socialnämndens ordförande i respektive kommun att delta i projektet.

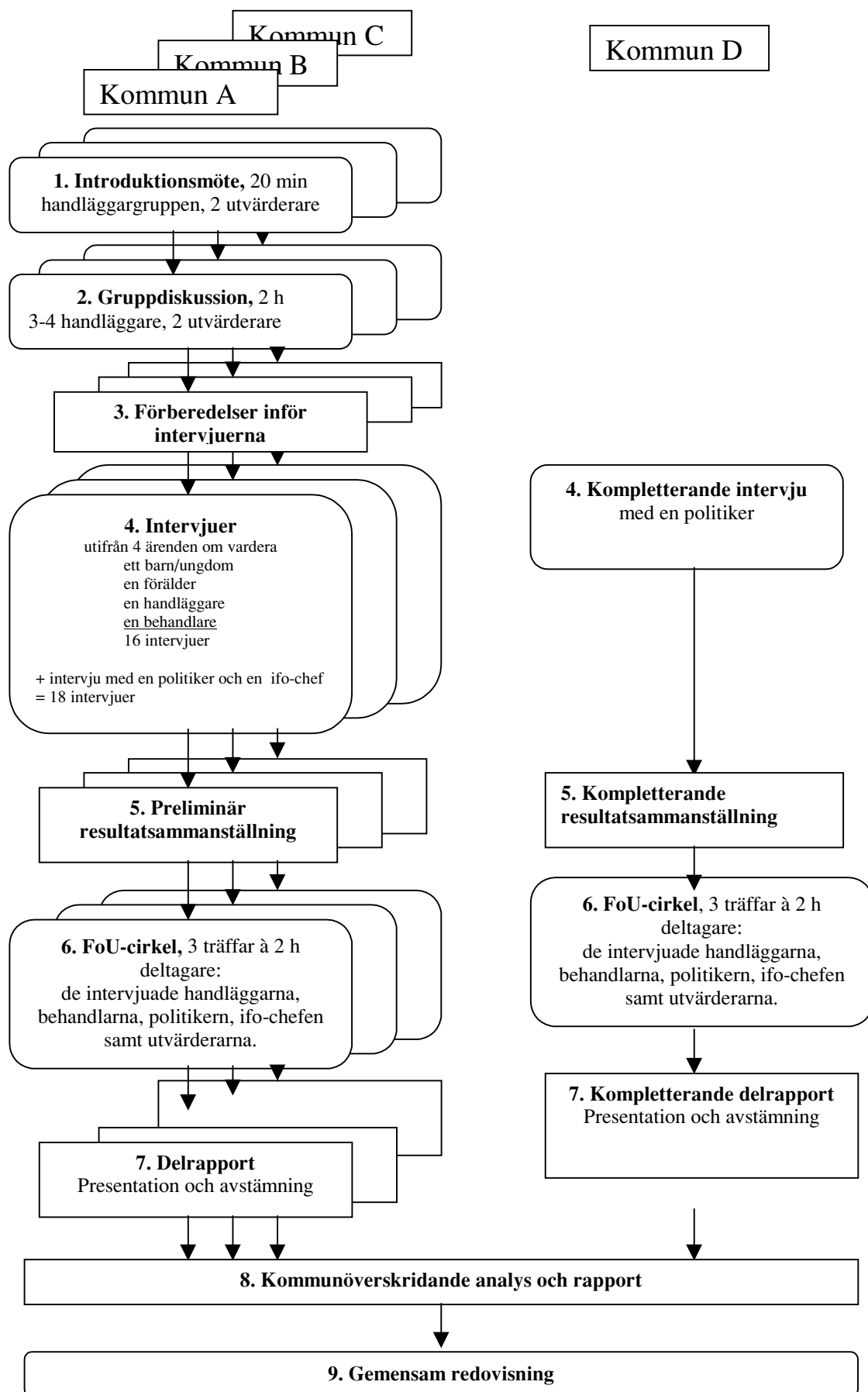
Vid sidan om projektets huvudsyften – att studera frågan om vilka faktorer som påverkar och avgör val av insats för barn och unga och att försöka få igång en process som är kompetensutvecklande för de olika aktörerna – var ett delsyfte att pröva huruvida det är möjligt att genomföra en processinriktad kompetensutveckling på det här sättet.

Inför projektet gjordes en gedigen projektplan. En föresats, förutom att projektet skulle vara noggrant förberett, var att praktikerna inte skulle vara enbart uppgiftslämnare. De skulle verkligen vara delaktiga.

Genomförandet av projektet – som det planerades

I figur 1 följer en schematisk beskrivning av hur genomförandet, i stora drag, planerades i deltagarkommunerna. Kommun A, B och C utgörs av en större och en mindre tätortskommun samt en landsbygdskommun. Den kommun där den inledande studien genomfördes benämns i modellen som ”Kommun D”. Där var alltså flera av stegen i utvärderingen redan utförda.

⁵ Projekttiden sträckte sig från januari 2000 till april 2001.



I projektplanen kommenterades varje punkt i figuren, allt för att projektet inte skulle falla på grund av bristande planering. Här presenteras kommentarerna kring några av stegen i figur 1.

Avsikten med introduktionsmötet (steg 1 i arbetsmodellen) var att FoU-arbetarna⁶ skulle träffa handläggargruppen med ifo-chefen⁷ eller motsvarande, för att presentera projektet och diskutera idén. Ett förväntat resultat av introduktionsmötet var en inledande förankring.

Ett antal socialsekreterare, förslagsvis 3–4, skulle delta i en inledande gruppdiskussion (steg 2 i arbetsmodellen) tillsammans med utvärderarna. Den huvudsakliga frågan i detta möte var ”Vilken aspekt i arbetet med att välja insats för barn och unga är den mest angelägna för dig att utveckla eller förändra?”. Utifrån de aspekter som socialsekreterarna valde att lyfta fram i valet av insats skulle diskussionen ledas över i ett urval av dessa handläggares ärenden. Fyra aktuella eller nyligen avslutade ärenden, som på något sätt upplevdes ha varit problematiska, skulle som praktikfall utgöra basen i studien i varje kommun. Ett förväntat resultat av denna inledande gruppdiskussion var att frågeställningar som deltagarna fann angelägna att arbeta vidare med skulle definieras och att ärenden som studien skulle fokusera kring skulle utses av socialsekreterare och FoU-arbetare i samråd.

FoU-arbetarna skulle utföra alla intervjuer (steg 4 i arbetsmodellen). För varje ärende skulle socialsekreterare, barn, förälder, behandlare i vald insats intervjuas. Utöver detta planerades intervjuer med ifo-chefen eller motsvarande samt en förtroendevald, förslagsvis socialnämndens ordförande. Med fyra studerade ärenden skulle det bli 18 intervjuer i varje kommun. Totalt i de tre kommunerna beräknades studien omfatta 55 intervjuer. Förväntat resultat av intervjuerna var att faktorer som påverkar och avgör val av insats skulle tydliggöras och att berörda parter olik perspektiv skulle synliggöra hinder och möjligheter i valet av insats.

Intervjuerna sammanställs i en preliminär resultatredovisning (steg 5 i arbetsmodellen) som skulle användas som arbetsmaterial i form av ett diskussionsunderlag i FoU-cirkeln.

Socialsekreterare, ifo-chef, politiker samt behandlare som intervjuats avsågs bilda en FoU-cirkel i varje kommun (steg 6 i arbetsmodellen). Cirkelgrupperna skulle träffas tre gånger om två timmar för att diskutera efter en strukturerad diskussionsmall. En av utvärderarna skulle fungera som diskussionsledare och den andre som bisittare. Utvärderarna skulle vara handledare som hämtade nya infallsvinklar från relevant forskning. Diskussionerna skulle dokumenteras för att

⁶ Benämningen ”FoU-arbetare” grundar sig på att dessa personer arbetar på en FoU-enhet. Det implicerar att det är mötet mellan praktik och forskning som fokuseras – mer eller mindre – i allt arbete som sker, så även i detta projekt.

⁷ Ifo (individ- och familjeomsorg) är den enhet inom socialförvaltningen som handlägger bl a barnavårdsärenden. Exempel på andra enheter inom socialförvaltningen kan vara äldreomsorg och handikappenheter. Ifo-chefen fungerar som socialsekreterarnas arbetsledare.

dokumentationen sedan skulle godkännas av deltagarna. Ett förväntat resultat av FoU-cirkelarna var att de berörda aktörerna själva skulle definiera förändringsbehovet och gemensamt hitta nya arbetssätt. Deltagarna skulle få del av forskning inom områden som de fann angelägna i sitt arbete och dessutom förväntades de ta del av varandras perspektiv.

Intervjumaterialet och dokumentation från FoU-cirkeln skulle analyseras och sammanställas av FoU-arbetarna till en delrapport för varje deltagande kommun (steg 7 i arbetsmodellen). Rapporten skulle presenteras för respektive cirkelgrupp för avstämning. Ett syfte med delrapporterna var att de framkomna slutsatserna skulle godkännas av cirkeldeltagarna inför det fortsatta utvärderingsarbetet – var det resultat som framkommit rimligt och överensstämde det med cirkeldeltagarnas uppfattning? Delrapporterna förväntades kunna fungera som underlag för vidare utvecklingsarbete i varje deltagande kommun och därigenom också ge svar på frågan huruvida det arbetssätt som prövas i projektet var en möjlig väg att gå för att nå en processinriktad kunskapsutveckling i en arbetsgrupp.

Delrapporterna från varje deltagarkommun utgör tillsammans en grund för en fördjupad analys som förväntas resultera i svar på studiens övergripande frågeställningar i en sammanfattande analys i en huvudrapport⁸ (steg 8 i arbetsmodellen). Rapporten författas av FoU-arbetarna. Huvudrapporten förväntades ge svar på studiens övergripande frågeställningar för att därigenom fungera som ett verktyg för reflexion och ytterligare kunskapsutveckling inom socialtjänsten.

Eftertankar

I denna studie har varken praktiker eller forskare haft ensamrätt på styrningen av projektets utveckling.⁹ Till största delen har FoU-arbetarna haft tämligen stor kontroll över processen i projektet. Projektet har således inte varit genuint deltagarorienterat. Jämfört med en traditionell utvärdering tas det emellertid i detta projekt ett steg *i riktning mot* ett deltagarorienterat sätt att utveckla kunskap. Upplägget och fördelningen mellan olika aktörer i de olika momenten kan beskrivas enligt följande modell:

⁸ Huvudrapporten håller för närvarande på att sammanställas.

⁹ Delaktiga i detta projekt är alltså huvudsakligen FoU-arbetare och praktiker (tjänstemän och politiker). De som är projektets egentliga intressenter – barnen och ungdomarna som är aktuella inom socialtjänsten – är, liksom sina föräldrar, delaktiga endast genom att de har låtit sig intervjuas. Efter att projektet avslutats får de emellertid en skriftlig redovisning av resultatet.

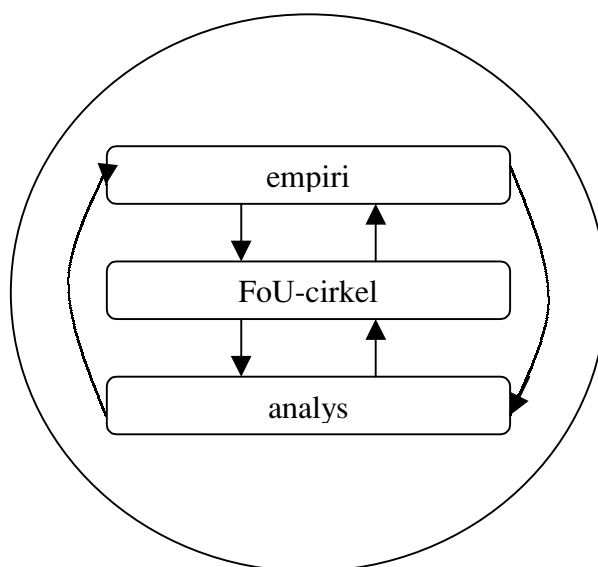
	Politiker (P)	Chef (C)	Socialsekreterare (S)	Behandlare (B)	Referensgrupp (R)	FoU-arbetare (F)
Planering av upplägget						X
Val av forskningsfält						X
Val av fråga			X			
Val av undersökningsgrupp			X			X
Empiriinsamling						X
Resultatsammanställning						X
Diskuterande reflexion	X	X	X	X	X	X
Analys						X
Rapportskrivning						X

Figur 2. En översikt som visar hur deltagandet i projektet fördelats mellan de olika aktörerna.

Projektet växte fram utifrån en utvärdering som gjordes på uppdrag av ledningen (P+C) i en kommun. Den studien initierade en självreflekterande process (hos C, S och B) över de faktorer som påverkar socialsekreterares val av insats för barn och ungdomar. En annan självreflekterande process initierades parallellt (F) angående hur utbytet mellan teoretiker och praktiker fungerar. Detta sammantaget resulterade i projektet ”Socialtjänsten och barnen – kvalitetsutveckling över gränserna”.

Efter att strukturerna för projektet dragits upp (F) möttes praktiker och teoretiker för att utifrån det givna (F) studiefältet – val av insats för barn och unga inom socialtjänsten. Frågor som av socialsekreterarna ansågs vara angelägna att fokusera formulerades (S) och undersökningsgruppen, d.v.s. ärenden som varit problematiska enligt socialsekreterarna, utsågs (S + F). Här har socialsekreterarnas deltagande gjort att projektet utvecklats något olika i de fyra kommunerna. Olika frågor har fokuserats och därmed har ärenden som på dessa olika sätt varit problematiska utgjort undersökningsgrupper. I ett par omgångar har FoU-arbetarna (F) rådgjort med en referensgrupp (R) som bestått av såväl praktiker som forskare.

Empiriinsamlingen utfördes av FoU-arbetare – intervjuer gjordes och resultatet från dem sammanställdes (F) för att därefter vidga deltagandet till fler aktörer i den analys och kompletterande empiriinsamling som gjorts i FoU-cirkeln i respektive kommun (P, C, S, B och F; se figur 3).



Figur 3. Beskrivning av hur olika moment i projektet förhåller sig till varandra.

FoU-cirkeln användes dels till att förtydliga och komplettera de resultat som framkommit i intervjuerna i form av en fortsatt resultatinsamling, dels som ett forum där resultaten abstraherades från den vardagliga arbetssituationen – där det är svårt att ”se skogen för alla träden” – till ett mer övergripande plan med syftet att lyfta fram sammanhang som dagligen påverkar socialsekreterares arbete. Ett exempel på denna ökade insikt var insikten om att ekonomin påverkade valet av insats, något som förnekats i intervjuerna. I ett par FoU-cirklar blev uppfattningen om ekonomins betydelse för det enskilda barnet snart en diskussionsfråga – hur det skedde, hur det visade sig och varför man som socialsekreterare inte vill se denna påverkan.

Ett annat exempel är synen på lagstiftningen. I intervjuerna framkom en bild av lagstiftningen som absolut, det hänvisades till att det är bara att följa lagtexten och att det inte är så mycket att fundera över. I resultatredovisningen, som ju fungerade som underlag för diskussionerna i FoU-cirklarna, framkom emellertid att det fanns många olika förgivettagna sätt att läsa lagen. Den läsning som var självklar för vissa socialsekreterare kunde vara helt främmande för övriga. I FoU-cirklarna diskuterades både det tolkningsutrymme som sociallagstiftningen gav och vad det kunde ha för betydelse i valet av insats för barnen.

Med projektet ”Socialtjänsten och barnen – kvalitetsutveckling över gränserna” var strävan att åstadkomma något utöver en traditionell utvärdering. Målet var att göra en utvärdering som fokuserar användarna, vilka i den här studien är praktiker som arbetar inom socialtjänsten med barn och ungdomar. En anledning till att komplettera en utvärdering med FoU-cirklar är att skapa ett utrymme som gör det möjligt att diskutera och reflektera över resultatet dels för att validera det, dels för att vässa eller skärpa till resultatet. I förlängningen ska det som sker i dessa möten på olika sätt kunna sätta spår i den dagliga verksamheten.

Med detta sätt att närma sig en studie skulle en utomstående kanske peka på risken att utvärderarna undviker alltför obekväma bilder av den verksamhet som studerats. Att det inte har blivit så kan utläsas i resultatredovisningen och i diskussionsavsnitten i projektets huvudrapport. De medverkande har varit generösa med att dela med sig av det som är verkligt svårt i arbetet med att välja insats för de mest utsatta barnen och ungdomarna i socialtjänsten. De ärenden som socialsekreterargruppen valde att ha som utgångspunkt i projektet omgärdas av en problematik som gör dem särskilt svåra att hantera inom socialtjänsten. Det behöver nödvändigtvis inte bero på att det är problematiken runt barnet som är särskilt besvärlig. Det kan lika gärna vara att organiserandet av socialtjänsten i samhället inte klarar att hantera en viss problematik.

I planeringen av projektets upplägg fanns en strävan hos FoU-arbetarna att forma ett projekt där forskare och praktiker skulle möta varandra med var och en sin expertiskunskap för att på så sätt gemensamt skapa ny kunskap. I formuleringar i projektplanen finns – trots denna intention – spår av förhållningssätt som grundar sig på åtskillnad mellan forskare och praktiker och en uppdelning som tillskriver forskaren en överordnad roll i förhållande till praktikern. Ett exempel är kommentaren till steg 6 i arbetsmodellen ovan, där resultatet av FoU-cirklarna förväntades vara att ”de berörda aktörerna själva skulle definiera förändringsbehovet och gemensamt hitta nya arbetssätt”. Formuleringen bygger på ett antagande att det finns ett konkret förändringsbehov, att det är möjligt att både finna och definiera det. Det skapar förväntningar på att problemet ska få sin konkreta lösning.

En annan formulering i samma stycke är att ”deltagarna skulle få del av forskning inom områden som de finner angelägna i sitt arbete”. Denna formulering avser att praktikerna ska få ta del av forskning via FoU-arbetarna. Det står ingenting om att FoU-arbetarna förväntas få del av praktikers förtroghetskunskap för att på så sätt bättre förstå sin (forsknings)verksamhet.

En tredje formulering i samma kommentar var att deltagarna förväntades ”ta del av varandras perspektiv”. Så här i efterhand skulle formuleringen kunna tolkas ”snällt”, men avsikten var att praktiker från olika fält sinsemellan skulle ta del av varandras perspektiv – inte att forskare och praktiker skulle ta del av varandras sätt att se på de faktorer som påverkar valet av insats för barn och unga inom socialtjänsten.

Formuleringarna kan ses som ett uttryck för ett förhållningssätt som utgår från att det är eftersträvansvärt med en distans mellan forskare och beforskade, att det finns *en* sann bild av hur tillvaron gestaltar sig och att det finns en lagbundenhet i skeenden (Usher 1997). FoU-arbetarna själva känner emellertid inte igen sig i en sådan beskrivning och menar att den inte stämmer i det som har gjorts. Men i språket finns ändå influenser av en kunskapssyn som länge dominerat vetenskapen och som slår igenom även i projektplanens text.

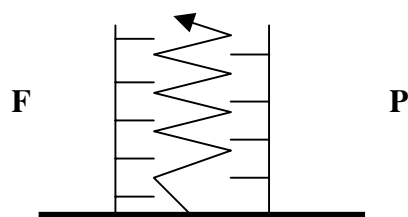
Denna vetenskapssyn finns med i möten mellan forskare och praktiker och den har tagit sig uttryck även i detta projekt. Praktiker har haft förväntningar på att projektet ska ge dem lösningar på de problem de valt att fokusera, praktiker har förväntat sig att de ska få ta del av sakkunskaper – inte bara för att det stod så skrivet i projektplanen utan också för att det finns en syn på forskning som rationell och sanningssökande. Förväntningarna förstärktes i och med att FoU-arbetarna delvis använde sig av ett språk som styrker den bilden.

Vad tycker då de praktiker som deltagit i FoU-cirklarna? Har deras förväntningar (eller farhågor) infriats? Reaktionerna har varit blandade. Den största fördelen med FoU-cirklarna var att så många perspektiv var representerade i varje cirkel. Det var många ”sanningar” och förgivettaganden som visade sig vara olika hos deltagarna – inte bara mellan FoU-arbetare och praktiker, utan även mellan politiker och tjänstemän, behandlare och handläggare samt mellan handläggare och chefer. Det som förefaller ha upplevts som den största nackdelen med FoU-cirklarna var att man i någon kommun ansåg att de givit för få konkreta resultat för det vardagliga arbetet.

Något som påtalats av praktikerna är deras ovana vid att ta del av forskning. Det vardagliga arbetet är så tidspressat att forskningsresultat – som kan upplevas som svårtillgängliga – har låg prioritet. Vardagsarbetet prioriteras framför långsiktig utveckling. Produktionslogiken tar över utvecklingslogiken (se bidraget från Svensson, Brulin och Ellström).

Ett sätt att se på ett fruktbart möte mellan aktörer med olika perspektiv illustreras i figur 4. Pilen i mitten illustrerar hur kunskap kan växa när den får studsa – eller snarare sparra¹⁰ – mellan, som i det här fallet, praktiker och forskare, med sina skilda perspektiv och erfarenheter.

¹⁰ Till skillnad från uttrycket ”att vara bollplank” innebär ”att sparra” att en aktivitet utförs, att det händer något i mötet. Det finns en skillnad mellan att slå en tennisboll mot en slät garagevägg och att ha någon som bemöter bollen med en särskild avsikt för varje slag. Sparring innebär en större möjlighet till utveckling och förändring än en passiv garagevägg.



Figur 4. Kunskapsbildning genom samverkan mellan forskare (F) och praktiker (P).

Forskning och praktik är visserligen två åtskilda kunskapsformer, men de är ömsesidigt beroende av varandra för att kunskapen i/om det gemensamma fältet ska öka. Det är viktigt att påpeka att aktörerna har kvar sina perspektiv, sina olika sätt att se på fältet. Varje aktör står stadigt förankrad i sin verklighet. Det finns ingen mening för forskningsperspektiv och praktikperspektiv att glida samman – så att de blir ett och detsamma. Men att studsa sitt resonemang gentemot någon annan – med ett annat perspektiv – kan kunskapen/vetenskapen/vetenskapen tillåtas växa. Andra aktörpar med olika perspektiv skulle kunna vara tjänstemän och politiker eller varför inte socialarbetare och klienter.

Avslutningsvis

Det ideala incitamentet till samverkan mellan forskare och praktiker är när den aktör som anser sig behöva den andre och dennes kompetens tar kontakt och ställer frågan: Vill ni försöka hjälpa oss?¹¹ Det som skulle kunna göras annorlunda, jämfört med det här beskrivna projektet, för att uppnå en genuin samverkan mellan forskare och praktiker skulle kunna vara att skapa en större öppenhet i det gemensamma arbetet – att se bakom det förgivettagna.

Det beskrivna projektet var kanske alltför välplanerat av FoU-arbetarna för att praktikerna skulle kunna vara verkligt deltagande. I och för sig fanns det i projektet utrymme för praktiker att styra inriktningen av projektet, men det var FoU-arbetarna som hade kontroll över vad praktikerna skulle få styra över. Det var i förväg bestämt vem som skulle göra vad. I och med att det är FoU-arbetarna som ansvarat för all dokumentation så är det också de som haft makten över vad som skulle analyseras för att sedan presenteras i såväl delrapporter som i slutrapporten. Med en annan fördelning av kontrollen över projektet hade markeringarna i

¹¹ Praktiker såväl som forskare bör vända sig till den andre med avsikten att studera eller utveckla något som (också) är av eget intresse. Annars uppfattas frågan – med rätta – som: Får vi använda er för att göra ert arbete bättre? Ett sådant förhållningssätt ger uttryck för avsaknaden av respekt för den andres kunskap och då kan resultatet svårligen resultera i en verklig innovations- eller läroprocess.

figur 2 – översikten som visar hur deltagandet i projektet fördelats mellan de olika aktörerna – kunnat vara bättre balanserad.

Makten över projektet och över den samverkan som skulle uppnås var till stora delar FoU-arbetarnas. Det var också FoU-arbetarna som hade kontroll över arbetsgången och ansvarade för att projektet genomfördes i enlighet med finansierarnas förväntningar. Det är som om det är produktionens logik som fått råda över mötet mellan forskare och praktiker under genomförandet av detta projekt. Det är först efteråt som utvecklingens logik har fått ta plats – exempelvis i form av tillkomsten av detta paper, författat av en av FoU-arbetarna.

Referenser

- Holmer, J (1993) "Deltagarorienterad forskning och forskarstödda läroprocesser." I Holmer, J och Starrin, B *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, U och Drugge, C (2000) "Vad är praktikrelaterad forskning?" I *Gränsen som mötesplats*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Lindberg, L och Berge, B-M (1988) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- McKenzie, G (1997) "The Age of Reason or the Age of Innocence?" I McKenzie, G, Powell, J och Usher, R *Understanding Social Research*. London/Washington DC: Falmer Press
- Starrin, B (1993) "Participatory research – att skapa kunskap tillsammans." I Holmer, J och Starrin, B *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Usher, R (1997) "Introduction." I McKenzie, G, Powell, J, Usher, R *Understanding Social Research*. London/Washington DC: Falmer Press

Kunskapsverkstad som redskap i fysisk planering

En diskussion kring förhållningssätt och rolltagande

Gunilla Lindholm

*Kunskapsverkstad*¹ är en arbetsform i vardande som syftar till samverkan mellan forskare och praktiker. Den har sina rötter i flera andra former som *forskningscirklar* (Holmstrand och Härnsten 1993) och *framtidswerkstäder* (Denwall och Salonen 2000). I denna artikel presenteras några reflexioner kring arbetsformen utifrån ett fall som inledningsvis beskrivs ganska detaljerat. Ett syfte är att fokusera forskarens rolltagande i en dialog mellan praktiker och forskare.² Vilken roll forskaren tar i samtalen är svårt att förutsäga, men egna underförstådda respektive uttalade förväntningar spelar in. Om dessa kan problematiseras kan det bidra till en metodutveckling.

En situationell förståelse

En utmaning för teoribyggande kring kunskapsverkstäder som metod är att relatera det specifika till det generella. Varje dialogsituation har sina specifika förutsättningar och ett arbetssätt kan inte överföras direkt från en situation till en annan.³ En erfarenhetsåterföring måste detta till trots kunna ske, men här prövas angreppssättet att hålla texten mycket nära det direkt upplevda. För att komma dithän, ges en utförlig och genomgripande beskrivning av situationen och ämnet. Detta kan på ett sätt verka paradoxalt eftersom det varken är situationen eller ämnet som står i fokus för intresset. Det intressanta är i stället relationerna mellan deltagarna, hur olika argument för handlingen framåt, hur det som inte sägs påverkar vad som sägs (och vice versa) och vilket slags småprat om till synes ovidkommande saker som ”bäddar in” och bildar bakgrund för dialogen.

¹ Begreppet har myntats av Mats Lieberg. I ett ramprogram för en forskarskola vid SLU 1999, rörande utveckling av stadens utemiljö, föreslås kunskapsverkstäder som ett redskap för kunskapsutveckling med flera aktörer, vilket utvecklats i Lieberg (2001).

² ”Praktiker” används här som en mycket svepande benämning på grupper och personer som skiljer sig från forskare genom att inte ha forskning som yrke. Kanske är ”praktiker” som benämning på deltagare på sikt ett olämpligt begrepp, då det som sker i gemensamt kunskapsbyggande också kan vara att två praktiker (i bemärkelsen verksamheter, med betoning på i) bryts mot varandra och samverkar.

³ Givetvis har det ändå varit till hjälp att läsa om forskningscirklar och kunskapsverkstäder och diskutera med erfarna utövare. Jag kommer att diskutera på vilket sätt sådan erfarenhetsåterföring kan fungera.

Dessa relationer, dessa samtal i samtalet, hänger emellertid inte i luften utan de är i hög grad beroende av de enskilda aktörernas förhållande till såväl situationen som ämnet. Syftet med en djupgående beskrivning av situationen och ämnet är således att bidra till att begripliggöra deltagarnas agerande och därför i viss mening också bidra till att öka kunskapen om skeendets inneboende dynamik. Skeendets dynamik – vad som händer och hur – kan inte diskuteras fristående utan att man vet vad det skall vara fristående ifrån! En än mer självklar anledning till en utförlig beskrivning är förstås att den bildar bakgrund för utvärderingar senare i processen. Hur långt har vi kommit? Vart är vi på väg? Vill vi dit?

Fallstudien

Det skeende som diskuteras är en serie möten mellan tjänstemän i Eslövs kommun och forskare vid institutionen för landskapsplanering, Alnarp, SLU. Tjänstemännen⁴ är alla delaktiga i den arbetsprocess som föregår en översiktsplan. Forskarna arbetar med olika delprojekt inom programmet ”Grönstruktur och stadsmiljöutveckling”.⁵ Gemensamma intressen tas tillvara genom att det skapas en dialog om Eslövs översiktsplanearbete, där ”grönstruktur”-frågor⁶ fokuseras.

Forskningsprojektet, varav fallstudien är en del, syftar till att undersöka ”grönstruktur” som begrepp och fenomen. Vad *uppfattas* som ”grönstruktur”, vilka värden och vad slags utvecklingstankar knyts till detta begrepp? Hur *hanteras* det som uppfattas som grönstruktur, i planer, kartor, skrivna dokument, liksom i förvaltandet av det faktiska som avses? Ett syfte med kunskapsverkstaden att dessa uppfattningar, värden och argument skall studeras i en reell planeringssituation. Ett lika viktigt syfte är att dialogen mellan tjänstemän och forskare aktivt skall bidra till att utveckla planeringsprocessen.

Kontakten mellan forskarna och tjänstemännen var upprättad redan innan kunskapsverkstaden startade. Eslöv har använts som fallstudieort och gemensam nämnare för de olika studierna i ”grönstrukturprojektet” – arbeten som under hand har presenterats för tjänstemännen. De tre doktorandarbetena inom grönstrukturprojektet behandlar ”identitet”, ”barn och lärande” och ”biologisk mångfald” kopplat till utvecklingen av grönstruktur. Vi såg en möjlighet att fokusera på olika teman vid olika möten. Detta medförde också att inte alla fyra medverkande forskarna var närvarande samtidigt – de tre doktoranderna skulle i stället medverka som ”adjungerade experter”, en per möte, medan ”ramprojektutföra-

⁴ Stadsarkitekt, landskapsarkitekt, ekolog och parkchef.

⁵ Projektet finansieras av Sveriges Lantbruksuniversitet och Forskningsrådet för areella näringar, miljö och samhällsbyggnad.

⁶ Grönstruktur kan uppfattas på flera sätt – en vanlig definition är den fysiska helhet som bildas av den totala mängden park- och grönområden på en ort, vilka tidigare inte varit sammanlänkade mer än tillfälligtvis och bitvis.

ren” (jag själv) var ständigt medverkande. Majoriteten av deltagarna vid varje möte var således tjänstemän.⁷

Vad som är grönstrukturfrågor hade inte definierats från början, utan det blev det som samtalen kom att handla om. Syftet var att *vidga* begreppet i stället för att avgränsa det. Begreppet skall inte användas som ett ”säll” utan i stället som en ”magnet” som drar till sig det som attraheras av begreppet och släpper ifrån sig annat, mindre väsentligt.

Denna artikel skrivs mitt i arbetet, i en paus. Översiktsplanedokumentet är nu ute på remiss. I planen finns förslag om att arbeta fram en ”grönplan” som skall behandla utomhusmiljön i Eslövs stad. Om detta förslag vinner gehör kommer kunskapsverkstaden i fortsättningen att röra sig om arbetet med grönplanen, men med samma personer involverade. Kunskapsverkstaden kommer även i fortsättningen att handla om grönstrukturfrågor, men i en annan fysisk kontext, nämligen staden och dess kontakter med omgivningen, och inte som tidigare med landsbygden som utgångspunkt.

Ämnet och frågorna

Att ta begreppet ”grönstruktur” som utgångspunkt för ett samtal var relativt nytt för tjänstemännen. Sedan 1994 finns det visserligen i Plan- och bygglagen anvisningar om att ”grönområden skall ha en ändamålsenlig struktur” och i förarbetena till lagen sägs att detta avser ”sociala, ekologiska och kulturella funktioner”. Det är dock först under senare år som man allmänt i kommunerna arbetat med ”grönstrukturprogram” eller liknande. Kärnan i dessa arbeten är målbeskrivning för kommunens parkverksamhet, vars huvuduppgift är att förvalta ”parkmarken”, vilket innebär skötsel och utveckling av stadens offentliga rum. ”Parkmarken” ska inte uppfattas bokstavigt, dvs det är inte bara mark och växtlighet i stadens parker som omfattas. Omfattas gör också t ex alla gatuträd, planteringar på torg och gågator, blomsterarrangemang om somrarna, i förekommande fall stränder och fågeldammar mm.

Vidgade ramar för parkförvaltandet

Sammanfattningsvis kan sägas att ”grönstrukturkonceptet” vidgat ramarna för de uppgifter som kräver kompetens för förvaltning av utomhusmiljöer. Att ”parkprogram” inte räcker till som benämning beror alltså på att det enligt lagen inte räcker att enbart ha målsättningar för parkmarkens förvaltning, den skall också ingå i ”en ändamålsenlig struktur”. För att parkmarken⁸ skall utgöra eller ingå i en än-

⁷ Det har diskuterats att också ha politiker med i kunskapsverkstaden. Detta kan komma att ske senare, liksom kanske deltagande från fristående organisationer.

⁸ Parkmarken är fortfarande kärnområde för åtgärder inom parkförvaltningen eller motsvarande organ. Långt ifrån alla kommuner har särskild parkförvaltning. I omorganiseringar har den ofta kommit att uppgå i en större förvaltning, olika i olika kommuner, t ex fritidsförvaltning, naturvårdsförvaltning eller ”förvaltning för miljö- och samhällsbyggnad”. Det har inte

damålsenlig struktur krävs ett nytt tänkande hos både planerare och förvaltare, som innebär dels en mer *konkret förståelse* av hur delarna är länkade till helheten i grönstrukturen dels ett *aktivt utvecklingsarbete* för att åstadkomma den eftersträfvade strukturen.

Detta utvecklingsarbete har man på olika sätt tagit sig an i kommunerna, även om det framskymtar i dokumenten (grönplanerna eller grönstrukturprogrammen) att det inte är helt enkelt att vända från ett gammalt synsätt till ett nytt. Det förefaller som om en gångbar väg har varit att använda sig av de begreppsliga redskapen ”sociala”, ”ekologiska” och ”kulturella” funktioner (SOU 1994:36). Med hjälp av dessa begrepp har både förståelsen och utvecklingsarbetet kunnat ringas in och omvandlas till konkreta åtgärder, såsom ”ett grönstråk genom staden för skidåkning” (socialt), ”korridorer för den biologiska mångfalden” (ekologiskt) eller ”bevarande- och utvecklingsprogram för historiska parker och trädgårdar” (kulturellt). Det vill säga: ett slags arbete i lagens anda pågår, även om ”den ändamålsenliga strukturen” ännu inte är vare sig identifierad eller genomförd.

Strävan efter hållbar utveckling

Agenda 21, liksom Brundtlandkommissionens imperativ, tas på allvar i svenska kommuner. All fysisk planering har idag ”hållbar utveckling” som utgångspunkt och grönstrukturprogrammet ses som en av byggstenarna i detta arbete. Detta är en del av samtalets kontext. Även då det inte ställs öppna krav på specifika resultat av kunskapsverkstaden, så har de grundläggande planeringsuppgifterna (det som för deltagarna är förgivettaget) betydelse för hur frågorna utvecklas, för deltagarnas engagemang och därmed för energin i dialogen.

Översiktsplaneringen gäller hela kommunen och har som främsta syfte att göra avvägningar mellan olika allmänna intressen. Det planeringsinstrument som reglerar markanvändningen i staden är detaljplanen. Den är juridiskt bindande och syftar till avvägningar mellan privata och allmänna intressen. Ett grönstrukturprogram (eller grönplan med liknande syfte) kan komma till användning som *råd-givande* instrument i anslutning till nya detaljplaner. Vidare har programmet en *riktningsgivande* funktion för verksamheten inom parkförvaltning eller motsvarande (skötsel och utveckling av befintliga områden). Ytterligare en funktion är att *informera* medborgarna om vilka kvaliteter som grönstrukturen tillför staden.

Kunskapsverkstaden har inte något direkt samband med Agenda 21-arbetet i kommunen. Ändå kan det inte bortses ifrån att den globala och allmänna kopplingen mellan fysisk planering för hållbar utveckling och medborgardeltagande i planeringen bidragit till en ökad öppenhet i den kommunala förvaltningen. Om mötesverksamhet utan fastställda mål för ett tiotal år sedan sågs som ineffektivt

studerats på vilket sätt förvaltningstillhörighet påverkar park- eller grönstrukturutvecklingen.

slöseri med tid, tycks synen idag ha ändrats till att anse att utvecklingsfrågor kan drivas i dialogform. Detta kan ha bidragit till ett allmänt gott samtalsklimat.

Angreppssätt och uppläggning

Det som ovan behandlats om ämnet grönstruktur är inte främmande för de tjänstemän som arbetar i kommunerna. Tvärtom, det är så bekant att det tenderar att aldrig nämnas! Det är underförstått och impliceras i utredningar och åtgärder. Kanske är det just här som forskarna kan bidra med något konstruktivt till skeendet – genom att kritiskt granska vad som sägs, skrivs och beslutas; genom att lyfta fram samband, uttrycka det underförstådda, formulera och kategorisera; genom att utnyttja sin teoretiska träning samt förmågan att systematisera fakta och värden. På det sättet kan skeenden bli explicita och diskuteras på ett annat plan, med fler inblandade, än vad som är möjligt när förståelsen stannar i den ”tysta” kunskapen.

Mats Lieberg (2001) har uppmärksammat kunskapsformernas betydelse vid samverkan mellan forskare och praktiker. Han skiljer på de fyra formerna *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* och poängterar att ”praktikens fält dominerar av färdighet och förtrogenhetskunskap medan forskningens område till stor del utgörs av fakta- och förståelsekunskap” (SOU 1992:94). Det är dock viktigt att uppmärksamma att alla fyra kunskapsformerna finns hos båda deltagande grupperna men att de har olika karaktär (Lieberg 2001). Detta innebär t ex att det är viktigt att se de teoretiska aspekterna av praktikerns arbete och att se de praktiska aspekterna av teoretikerns arbete eller att helt enkelt se att verkstaden består av aktörer från olika praktiker (jfr not 5; Lieberg 2001; Ramirez 2000).

Ett erfarenhetsutbyte mellan teoretiker och praktiker behöver inte ske på det sätt man i förstone kanske väntar sig, däremot kan det vara viktigt (eller i varje fall en möjlighet) att bland andra förväntningar som inledningsvis läggs på bordet också diskutera de olika kunskapsformerna, hur de framträder hos olika aktörer samt hur dessa kan både användas och utvecklas i samtalet. Genom att lyfta fram dessa kunskapsformer i ”samtalsrummet” ges möjlighet att tydliggöra likheter och olikheter inom *varje* kunskapsform. Forskarna bidrar oftare med generella (men ibland oprecisa) fakta och sammanhang, medan praktiker bidrar med lokala, precisa *fakta* och *förståelse* av väl avgränsade skeenden. *Färdigheter* skiljer sig ofta inte på ett entydigt sätt mellan forskare och praktiker. När det gäller planerare och planeringsforskare⁹ är skillnaderna ofta svårtydda, eftersom dessa ofta har samma yrkesutbildning, läser delvis samma tidskrifter och kanske deltar i samma ideella organisationer. För att inte dispyter av rent prestigefylld karaktär skall inverka negativt på dialogen, kan det vara viktigt att inledningsvis försöka sätta fingret på vad som förenar och skiljer de olika yrkesrollerna. *Färdigheter*

⁹ Diskussionen avser *fysisk* planering.

som förenar kan t ex vara muntlig och skriftlig framställning och förmåga att hantera planer. Färdigheter som skiljer kan vara att praktikern tränas i ett lösningsinriktat arbetssätt (vad? hur?), medan forskaren växlar mellan att problematisera och att förklara (varför?).¹⁰ Även vad gäller *förtroghetskunskap* kan det löna sig att diskutera likheter och skillnader. Eftersom förtroghetskunskap¹¹ ofta är det som kommer till uttryck vid bedömningar kan det vara värt att lägga märke till vilka bedömningar som görs lika och olika, utan att argumenten är riktigt tydliga. Där kan olika förtroghetskunskap ha betydelse. Det är ju inte så att enbart praktikern ”känner på sig” när något är bra eller dåligt, välfungerande eller inte. Det gör forskaren också, men kanske på helt andra grunder. Just därför kan det hända att ett synliggörande av argument, där åsikterna går isär¹², kan ge grogrund för ny kunskapsutveckling.

Dessa utgångspunkter, i synen på praktik och teoretisk kunskap, kommer att användas för att förstå och utvärdera den pågående fallstudien i Eslöv. Målet för denna är ännu inte slutgiltigt formulerat. Det har setts som en fördel att administrativt, i såväl uppläggning som genomförande, arbeta från två håll. Å ena sidan formuleras mål, för såväl hela arbetet som för de enskilda mötena. Å andra sidan läggs stor vikt vid att dessa mål är preliminära. Deras enda funktion är att skapa intresse och engagemang, att ge bränsle åt samtalet, inte att vara en mall som resultatet sedan jämförs med och heller inte måttstock för vad som varit lyckat och misslyckat.

Det preliminära målet för hela verkstaden är att deltagarna tillsammans skall ha skapat en ”*plats för dialog*” (som finns kvar när projektet är slut) mellan forskare och tjänstemän, där frågor knutna till grönstrukturutveckling kan bearbetas. Denna ”plats” är delvis uppbyggd av de personer som deltagit, men skall också kunna besökas av andra, vilka då blir tillfälliga eller mer permanenta besökare.

Förutsättningarna för att detta mål skall kunna nås är att vi i det pågående samtalet lyckas nå gemensamma ”lösningar” av olika slag på konkreta frågor som är ämnes- och yrkesrelevanta för de deltagande personerna. *Vilka* frågor det kommer att röra sig om går emellertid inte att slå fast från början. Det är däremot viktigt att det *diskuteras* redan från början, vilka konkreta frågor vi är intresserade av att utveckla.

I ”fallet Eslöv” var deltagarna redan bekanta med varandra sedan ett par tidigare presentationer, där forskarna i grönstrukturprojektet redovisat resultat, fått kommentarer av tjänstemännen och där man tillsammans diskuterat eventuella

¹⁰ I ett typfall kan detta resultera i ett påskyndande respektive bromsande beteende. Givetvis är detta även personligt och situationellt färgat, men det kan vara bra att diskutera om dessa förväntningar infrias eller inte.

¹¹ Förtroghetskunskapen är den som mest svarar mot det som kallas ”tyst kunskap” (Lieberg 2001).

¹² Givetvis kan det vara lika givande att synliggöra argument också vid samstämmighet – det är bara svårare att lägga märke till dessa tillfällen.

betydelser för kommunen. Att starta denna kunskapsverkstad kändes därför inte som att börja från ingenting, utan snarare som att hitta ett sätt att följa upp kontakten – att dra nytta av ett redan etablerat samarbete, att fortsätta ett förtroendefullt och konstruktivt samtal.¹³

När det gäller sättet att starta samtalet finns ett val någonstans mellan två hypotetiska ytterligheter – att börja i det stora, helhetliga och allmänna (i periferin av en tänkt cirkel eller ”att gå som katten kring het gröt”) eller att börja i det lilla, specifika och konkreta (att börja i centrum av den tänkta cirkeln eller ”att sätta fingret på en öm punkt”). Från forskarsidan såg vi ingen anledning att välja någon av ytterligheterna, utan vi ville i stället dra nytta av tidigare gemensamma erfarenheter och gå tematiskt till väga, kopplat till de tre doktorandprojekten.

Även om uppläggning och målsättning var klara för forskningens del, sågs det som viktigt att vid ett första möte diskutera förutsättningarna. Givetvis är det viktigt för förtroendet att alla deltagares förväntningar tas på allvar och att det läggs tid på att diskutera dessa. Lika viktigt kändes det emellertid att forskarsidan, initiativtagaren, stod för ledningen av mötet. Även detta är ett sätt att visa respekt för deltagarna – att hushålla med tiden genom att både driva och lämna utvecklingsfrihet.

De förväntningar som yppades av tjänstemännen var delvis väntade och visade på förhoppningar om att forskarna genom sitt deltagande skulle delge fakta och forskningsresultat (från projektet, men också från landskapsplaneringsforskningen över huvud taget) som tjänstemännen inte var bekanta med. Det fanns också förväntningar av mer gemensam karaktär hos forskare och tjänstemän – att arbetet skulle leda till större ömsesidig förståelse och ha ett slags ”allmänhöjande” effekt, som ingen riktigt kunde sätta fingret på.

Den sistnämnda förhoppningen liknar den som genomsyrar de flesta dokumenterade likartade arbeten: att man, vid sidan av kanske mer konkret formulerade mål, väntar sig att dialogen så småningom skall ”höja” samtalet till en mer generell nivå. I detta syns spår av något vi kan kalla längtan – kanske en längtan efter ett slags klokskap, en längtan efter ett slags svar som bara uppnås då frågor får *tid* att utvecklas, i stället för att man nöjer sig med de svar som uppnåtts när en uppgift slutförts, en deadline är nådd och nya frågor väntar. I mer konkreta termer fanns önskemål från tjänstemännen att samtalet i första hand skulle röra sig kring bearbetningen av grönstrukturfrågor i översiktsplanen till att börja med och så småningom (om den blev beställd) i grönplanen.

Det var inte svårt att bli eniga om förväntningarna vid det första mötet. Forskarna var visserligen tveksamma till om vi verkligen skulle kunna tillföra något konkret till översiktsplanarbetet och förmå omformulera forskningsresultat till vad tjänstemännen kunde uppfatta som användbara fakta. Detta togs emellertid

¹³ Själva ”trevlighetsfaktorn” skall inte förringas i detta sammanhang. I en plats för samtal som upplevs antagonistisk är det förmodligen svårt att upprätta en konstruktiv utveckling.

inte upp till diskussion mer än i allmänna ordalag som att ”det kan vara svårt att omsätta generella undersökningsresultat till ett specifikt planarbete”, vilket tjänstemännen hade förståelse för.

Det första mötet är, om inte helt avgörande, så i varje fall ytterst viktigt för forskarens rolltagande. Även i detta genom tidigare kontakter väl förberedda möte går det att spåra flera enskildheter som påverkar rollen i gruppen och som i sin tur kan påverka frågornas utveckling. Det är t ex oundvikligt att relationerna till de olika deltagarna är olika. Om forskaren t ex bara har en yrkeskollega i gruppen eller om forskaren är kvinna och det bara finns en kvinna till i gruppen (detsamma gäller givetvis om forskaren är man och det bara finns en annan man i gruppen) så skiljer sig (åtminstone initialt) relationen till denna jämfört med de andra.¹⁴ Gruppens sammansättning kan på detta sätt påverka hur forskarens roll kommer att utvecklas.

De tematiska mötena förlöpte så att experten (den adjungerade forskaren) inledde med att berätta om arbetet och om vilka frågor han/hon tyckte var intressanta. Därefter följde (detta har inte behövt styras utan sker av sig självt) frågor om innehållet som ledde över till en diskussion som kunde börja allmänt eller genom association till en speciell situation. Efter inledningen lades översiktsplanen (den sammanfattande kartan, i den fas den befann sig vid mötet) på bordet. Planförfattaren (landskapsarkitekten) introducerade kort oss andra i arbetet (som utvecklats mellan mötena) varefter samtalet kom att röra sig kring kartan och dess markerade områden.

En bieffekt av att välja tematiska möten var att även hos tjänstemännen framträdde ”specialister”, dvs tjänstemannagruppen agerade inbördes så att någon av dem blev advokat för temat, dvs uppträdde som intressent. Att detta var ekologen när det var fråga om ”biologisk mångfald” är inte så märkligt. Däremot är det inte självklart att stadsarkitekten är ett slags talesman för ”identitet” och inte heller att parkchefen tar denna roll för ”barn och lärande”.

Eftersom plankartan var underlag för samtalet var det logiskt att frågorna, argumenten och yttrandena hade direkt referens till kartan, även om det också förekom att diskussionen gjorde utflykter till andra domäner, såväl tematiskt som geografiskt.

Något som genast uppmärksammades var att medan praktikernas utgångspunkt var arbetsprocessen i Eslövs kommun, var forskarnas mer allmänna grönstrukturfrågor och tematiska frågor. För att överbrygga denna skillnad var de genomförda fallstudierna (i doktorandarbetena) till stor hjälp. På det sättet fick samtalet ett nytt flöde, blev rikare och gav upphov till fortsatt diskussion. Å andra sidan kom samtalet ibland att vinna på olikheterna. Om ett samtal startat i t ex ett rekrea-

¹⁴ Därmed inte sagt att dessa speciella relationer alltid är mer välfungerande än de andra, det kan lika ofta hända att det uppstår konkurrens om tolkningsföreträdet vid frågor som kräver yrkeskunnande. Det faktiska utfallet är knutet till individerna. Det jag vill peka på här är att inte alla relationer i gruppen är likvärdiga.

tionsstråk vid Kävlingeån har forskarna kunnat bidra med dels allmänna synpunkter, men framför allt med *frågor* som gällt stråkets funktion, relationen till omgivande mark, kontakt och tillgänglighet från staden, funktion som biotop och som spridningskorridor och om betydelsen för Eslövs identitet. Forskarna har mer sällan tagit upp frågor som varit helt nya för tjänstemännen. I allmänhet har det rört sådant som på ett eller annat sätt redan kommit upp till ytan i arbetsprocessen. Däremot har forskarna varit till hjälp när det gäller att *formulera* dessa frågor och deras yttringar i Eslövs landskap och kommunens plankartor på ett sätt som gör dem *relevanta för ämnet* och därmed för den kunskapsutveckling som just denna dialog syftar till.

Forskarens rolltagande – några frågor och förslag

Detta avslutande avsnitt, som traditionsenligt skulle fått rubriken ”slutsatser” eller ”sammanfattande erfarenheter” har jag i stället kallat ”frågor och förslag”. Detta beror mest på att de bidragande egna erfarenheterna kommer från ett enda projekt, som inte avslutats. Inte heller de erfarenheter som hämtats från andra arbeten eller den bidragande teorin finns på något sätt färdigformulerade. De referenser som här angivits har varit värdefulla, men arbetet är inte så långt framme att jag på ett tydligt sätt kan koppla erfarenheter från dialogen i Eslöv till teorier på något riktigt utvecklande sätt. Det är till stor del frågor om kunskap som ”är på väg”. Med dessa förbehåll vill jag ändå uppmärksamma några aspekter som har med forskarens rolltagande att göra.

Den litteratur som här hänvisats till är hämtad från några olika teoretiska områden, varav ett är den specifika teori som vuxit fram kring ”plattformarbeten” och ”verkstäder” (Lieberg 2001), vilken i sin tur härrör från sociologiska eller ekonomiska ansatser. En annan slags kunskap som skall vävas in i sammanhanget är den internationella teoribildningen kring s k kommunikativ planering.¹⁵ Dessa båda ansatser är viktiga för samverkan mellan forskare och praktiker i frågor som gäller fysisk planering. När det gäller kunskapsverkstäder finns det en framväxande teori av hög relevans, men empirin finns huvudsakligen inom andra sektorer än fysisk planering. Med den kommunikativa planeringen är ”problemet” att det varken finns särskilt mycket teori eller empiri som rör just samverkan mellan forskare och praktiker. Tonvikten ligger i stället på den participatoriska ansatsen, hur dialogsituationer kan skapas i planeringsprocessen så att medborgardeltagandet ökar.

Den teoretiska ansats jag menar är central för att utveckla kunskapsverkstaden som redskap i fysisk planering är humanvetenskaplig handlingsteori.¹⁶ Fysisk

¹⁵ Se t ex Healey (1992) och Malbert (1998).

¹⁶ Med ”humanvetenskaplig” handlingsteori avses det sätt på vilket handlingsteori diskuterats vid Nordplans forskarutbildning (numera Nordregio) under ledning av bl a Gunnar Olsson och som visas framför allt i verk av José Luis Ramirez. Även om detta perspektiv har lik-

planering ses här i första hand som handling och inte som studieobjekt. Metod och förståelseram söks därför för att undersöka kunskapsverkstaden som redskap i perspektivet ”vad det är att planera” och i mindre grad i perspektivet ”vad är planeringens förutsättningar, innehåll och resultat”.

Praktisk utvecklingspotential

Kan man i fysisk planering starta verkstäder som inte inkluderar alla de olika aktörerna, utan enbart forskare och tjänstemän? På den frågan kan jag preliminärt svara ”ja!”. Samtidigt som det bör betonas att detta slags dialog ligger lite vid sidan av såväl ordinärt forskningsarbete som ordinärt tjänstemannaarbete, bör det betonas att båda parter har behov av nytänkande och utvecklingsarbete. Om dialogen kan bidra till detta fyller den en viktig funktion. Det behöver inte finnas någon akut fråga som grund för arbetet – verkstaden fungerar inte för att lösa färdigformulerade frågor, utan mer för att formulera frågor som tidigare inte ställts. En annan fördel är att ett sådant samarbete (med forskare och tjänstemän) kan skapa mer kontinuerliga plattformar och därmed komma längre i utvecklingen än ett avgränsat projekt.

Begreppet ”rolltagande” associerar till gruppdynamik och ledarskap. Dessa frågor, som ofta bearbetas i utbildningssammanhang på olika nivåer, riskerar att utvecklas alltför lite i sammanhang som styrs av akademiker. I en samverkan mellan forskare och praktiker kan det vara så att vältaligheten hos samtliga medverkande skyler över de gruppdynamiska processer som är verksamma. Detta betyder t ex att det samtidigt pågår kommunikation på flera plan, utan att detta medvetandegörs. Om detta synliggörs kan det också finnas möjligheter att påverka och utveckla gruppdynamiken.¹⁷ Gruppdynamiska metoder kan bli användas för att lösa upp tidigare fastlåsta relationer och sociala grupperingar för att ge den nya gruppen en bra start. Det kan t ex handla om att diskutera vilka roller, personligheter eller funktioner som behöver finnas i en utvecklingsinriktad grupp.

heter med t ex arbetsvetenskap eller organisationsteori, så skiljer det ut sig genom att inte bygga på empirisk forskning i första hand, utan i stället i första hand ägna sig åt teorins praktik, och särskilt språket – *logos* – som grundläggande handling, *topiken* som språkets kontext och *intentionen* som handlingens viktigaste egenskap. Detta skall inte uppfattas som talesättet ”det är tanken som räknas”. Intentionen bidrar till *meningen*, men en handlings mening innefattar såväl orsak som verkan, syften och konsekvenser.

¹⁷ Detta är inte något som helt enkelt låter sig göra i praktiken. Förutom att det är forskare och praktiker med olika personligheter som möts, så är det också minst två olika arbetsmiljöer och sociala system som sätts samman. Detta innebär bl a att gamla sociala relationer kommer i ny miljö och på sätt och vis blir offentliga, mot att tidigare ha varit något som dolts i arbetsgemenskapen. Sådana faktorer kan ta lång tid på sig för att bli synliga eftersom en öppenhet i sådana saker kräver mycket stort förtroende – kanske märks de inte alls under ett kortvarigare arbete – kanske kan de formuleras som tillkommande faktorer vid mer långvariga samverkansformer.

Makten i skeendet – hur skall den hanteras?

Det arbete som redogjorts för här har varit initierat av forskare, med syfte att undersöka praktiken. *Initiativet* ger makt¹⁸ i sig. Dessutom finns ett traditionellt maktförhållande, delvis byggt på fördomen att det forskningen (och forskarna) säger är sant och därmed oemotsägligt. Mot detta finns, just hos planerare/arkitekter, också en inställning som går på tvärs mot detta, nämligen att forskarna (som i denna föreställning lever i en isolerad värld) inte förstår ”hur det går till i verkligheten” och därför måste tas med en nypa salt. Vill man bryta dessa mönster och modelltänkanden (Lieberg 2001), så måste de ifrågasättas och diskuteras. *Målsättningsdiskussionen* är ett tillfälle som erbjuder sådan diskussion. Där sätts vissa saker på sin spets och blir mer synliga än annars, t ex vem som har tolkningsföreträde då det gäller såväl fakta som problem, vem som formulerar mål och hur målen påverkar tänkandet.

Skillnaden mellan olika forskningstraditioner är något som praktiker ofta är oinitierade i. De senaste tvåhundra åren har naturvetenskapen haft ett slags härskarställning jämfört med andra vetenskaper och den positivistiska traditionen har blivit något som gemene man gärna förknippar med ”riktig forskning”. En aspekt på denna tradition är *entydigheten*. Eftersom en kunskapsverkstad syftar till att skapa ny kunskap genom dialogen mellan olika aktörer, så ligger det i sakens natur att den inte kan vara entydig. Detta är ingen brist, som jag ser det, utan en stor fördel. Däremot kan fördelen med mångfaldighet i problem- och situationsbeskrivning gå förlorad om det inte förs en metadiskussion omkring syftet med själva verkstaden, innan samtalet kommer in på sakfrågorna.

Om tjänstemännen ser ”forskare” som en homogen grupp så tenderar forskare också att glömma att de deltagande tjänstemännen representerar olika yrken, olika tjänsteställning och olika förvaltningsområden. Dessa har olika status i verksamheten av olika skäl, vilket kan vara ett hinder för kommunikation såväl i vardagsarbetet som i kunskapsverkstaden. Möjligheten finns (även om inte detta särskilt studerats) att forskarnas närvaro verkar medierande, dvs att kunskapsverkstaden kan medverka till att underlätta dialog där vardagens organisation lägger hinder i vägen.

Problematisering och problemlösning – samtidigt

En olikhet mellan forskare och praktiker som kan utnyttjas i kunskapsverkstaden är forskarens förmåga att vidga (mångfaldiga) problemet och praktikerns förmåga att finna lösningar. I en verklig planeringsprocess följs ofta ett linjärt skeende från problemformulering till lösningar. I en kunskapsverkstad finns möjlighet att arbeta från två håll: dels med goda fysiska lösningar – idéer och färdiga förslag – som alltid är *entydiga*, och dels med att beskriva problemen – som alltid är *mång-*

¹⁸ Maktfrågor rörande såväl planeringsprocess som andra participativa ansatser finns behandlat i en stor mängd litteratur som inte närmare berörs här, se t ex Flyvbjerg (1991).

faldiga. En sådan metod skulle förhindra att processen i sig förleder aktörerna att förenkla problemen för att snabbt komma framåt. Fysiska planerings- eller gestaltningförslag kan också bidra med ett *språk* som kan berika problematiseringsfasen. I ett arbete som det i Eslöv böljar arbetet fram och tillbaka mellan problem och lösningar. Det förefaller vara ett ”naturligt” samtalsförlopp. Genom att uppmärksamma just detta (vilket får betraktas som en av forskarens uppgifter) finns kanske möjlighet att medvetet förstärka fördelarna med denna ”metod”.

Teoretisk utvecklingspotential

Som tidigare nämnts har kunskapsverkstaden som redskap i fysisk planering kopplingar till både ”plattformsforskning” (huvudsakligen sociologiskt eller ekonomiskt/organisationsteoretiskt inriktad) och ”planeringsforskning” (som kan ha olika tillhörighet, såsom statsvetenskap, nationalekonomi eller samhällsgeografi). Båda dessa områden präglas av att ofta utvecklas i tvärdisciplinära sammanhang.

Att välja (eller föredra) humanvetenskaplig handlingsteori som tankegrundande framför ovan nämnda, mestadels empiriskt grundade, områden innebär inte att utesluta något av dessa som idégivare. Däremot utesluter det att låta någon av ovanstående discipliner eller utvecklingsområden bestämma eller påverka förståelseramen. Den humanvetenskapliga handlingsteorin är hermeneutisk till sin ansats och måste därför inkludera allt som är relevant och betydelsefullt för det som undersöks. Den kan inte begränsa sitt seende till det som ses som relevant ur någon disciplinär synvinkel. Betoningen av det ”humanvetenskapliga” visar också att tankestoff oftare hämtas från filosofin än från beteendevetenskaperna.

Ambitionen att inte låta synfältet begränsas, vare sig disciplinärt eller visuellt/empiriskt, kan tyckas utopiskt. Ett eftersträvansvärt förhållningssätt har uttryckts i Bruno Latours ”Den store Leviatan isärskruvad” (Latour 1998).¹⁹ Han betonar där aktörers ingångna kontrakt av olika slag, i det här fallet huvudsakligen underförstådda överenskommelser. Dessa kommer till synes i sociala handlingar²⁰ och dialoger, ibland som hinder (om en utveckling skulle innebära ”kontraktsbrott” och svek), ibland som acceleratorer (om ”kontraktet” inbegriper starka förväntningar). Latour menar dessutom att förståelsen (erkännandet) av ”kontrakten” inte kan begränsas till att aktören tillhör individuella, kollektiva och sociala en-

¹⁹ ”Leviatan” syftar på Thomas Hobbes verk med samma namn som analyserade den ställföreträdande aktören, suveränen på den sociala arenan i kraft av en stor mängd underförstådda kontrakt (1651). (Ursprungligen är Leviatan ett bibliskt vidunder, beskrivet framför allt i Jobs bok.)

²⁰ Det underförstådda som ”kommer till synes i sociala handlingar” kan delvis ha med ideal och sociala bindningar att göra, men där ryms också det som ofta kallas ”tyst kunskap”. Ramirez (1997) har påpekat att denna tysta kunskap inte alls är stillatigande i betydelsen icke påverkande. Den ”talar” genom att påverka t ex öppna dialoger och det är också där (om någonstans) som den kan fångas upp och bli gripbar.

heter. Dessutom finns starka relationer till artefakter – material och teknik. Allt detta skall beaktas av den som har ambitionen att förstå verkligheten och inte enbart bygga sköna nya sorteringsystem. Risken med vetenskapliga förenklingar och förgivettaganden uttrycks av Latour på följande drastiska sätt:

”Genom att ta som något självklart att det finns skillnader i nivå och storlek mellan aktörer, stadfäster sociologen tidigare, nuvarande och framtida vinnare, vilka de än må vara, som finner nåd inför de mäktiga därför att de får dem att verka förnuftiga. Genom att begränsa studiet av förbindelser till den resterande sociala förbindelsen, fäster sociologen sigill på de svarta lådorna och garanterar ännu en gång att de starka skall vara säkra och begravningsplatserna fridfulla – fyllda av rader av hermetiskt stängda svarta lådor kryllande av maskar.” (Latour 1998, s 37)

För de sociologer som vill något annat gäller det, enligt Latour, att veta var man skall placera sig själv.

”Liksom Hobbes, sitter han eller hon just på den punkt där kontraktet görs upp, just där krafter översätts och där skillnaden mellan tekniskt och socialt avgörs, just där det irreversibla blir reversibelt och där kreoderna vänder sin lutning åt motsatt håll. /.../ De sociologer som väljer dessa platser är inte längre någon annans lakej eller myndling. /.../ De fruktar inte längre de stora svarta lådorna som dominerar hela den ’sociala världen’ där de inte längre vandrar likt spöken, kalla som vampyrer, med tungor av trä, sökande efter ’det sociala’ innan de koagulerar. Sociologerna – teratologerna – befinner sig på de varma, ljusa platserna, platserna där de svarta lådorna öppnas, där det irreversibla övergår i sin motsats och teknik återvänder till livet; de platser som ger upphov till ovisshet beträffande vad som är stort och vad som är litet, vad som är socialt och vad som är tekniskt.” (Latour 1998, s 37)

Latours språk har (just i de citerade avsnitten) få paralleller inom beteendevetenskaperna eller ekonomin, utan associerar starkare till skönlitteraturen. Det syftar till att avslöja verkligheten, inte genom mätning, kategorisering eller annan objektiv analys, utan snarare genom igenkännandets kraft. Detta ställningstagande, att försöka hålla sig oanfrätt av disciplinens totalitära egenskaper, harmonierar med den humanvetenskapliga handlingsteorins (se not 16) strävan att se vidare än till positiva utsagor (använda precisiva definitioner snarare än positiva)²¹ och att se längre än logiken, dvs även inkludera etiken och retoriken (och även omotiverat tyckande!).

²¹ Ramirez (1998) s 15.

Att välja metod och teori

Den här beskrivna kunskapsverkstaden kan ytligt sett, som metodiskt skeende, förväxlas med andra liknande företeelser, med annan teorianknytning. Även intentionellt finns stora likheter. Syftet är att bidra till ett kunskapsbyggande som innefattar kommunikation mellan praktiker²² av olika slag och som inte knyts enbart till universiteten.

Skillnader uppträder emellertid i den teoretiska förankringen då det skall visas inom vilken eller vilka teoretiska ramar arbetet kan motiveras, eller till vilken kunskapspyramid arbetet bidragit. Det är då det i vissa sammanhang tycks nödvändigt att positionera sig rätt i förhållande till institutioner och anslagsgivare, snarare än i något slags ärlighet mot den uppgiftens egenart. Att stödja sig på humanister som Ramirez och Latour m fl medför, menar jag, en mindre positioneringsrisk. Det hermeneutiska förhållningssättet är inte nytt inom samhällsforskningen, men fortfarande har det relativt sett få förespråkare. I vetenskaps-samhället utanför humaniora har hermeneutiken ännu så länge sin största betydelse som kritiker och ”hovnarr”. I gränsöverskridande arbeten, där olika synsätt bryts mot varandra, finns en teoretisk utvecklingspotential.

Den fysiska planeringen (liksom en stor del av samhällsplaneringen för övrigt) är idag både teorilös och teoriberoende. Med detta menar jag att praktiken i liten grad reflekterar över sig själv, samtidigt som den har stark tilltro till positivistisk vetenskap.²³ Att den fysiska planeringen internationaliseras å ena sidan och å andra sidan närmar sig medborgarna (brukarna, gräsrötterna) i olika Agenda 21-projekt, medför inte nödvändigtvis att planerandet i sig förändras. För att detta skall hända fordras en ökad självmedvetenhet i planeringen, det vill säga att planerandet i högre grad sker i beaktande av vilken slags handling det egentligen är som utförs. Det är här humanvetenskapen och hermeneutiken behövs.

²² Läses praktiker

²³ Denna problematik beskrevs av t ex Donald Schön på 1980-talet och har inte nämnvärt förändras. Att hänvisa till Schöns problembeskrivning medför däremot inte att okritiskt acceptera Schöns ”lösningar”.

Referenser

- Denwall, V och Salonen, T (2000) *Att bryta vanans makt. Framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Flyvbjerg, B (1991) *Rationalitet og magt I-II*. Köbenhavn: Akademisk forlag
- Healey, P (1992) "Planning through Debate. The Communicative Turn in Planning Theory." *Town Planning Review* 63(2) s 142-163
- Hobbes, T (1651/1978) *The Leviathan*. Oxford: Blackwell
- Holmstrand, L och Härnsten, G (1993) Forskningscirkeln – ett pedagogiskt frirum. *Forskning om Utbildning* nr 1
- Latour, B (1998) *Artefaktens återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santérus
- Lieberg, M (2001) "Kunskapsbildning i samverkan mellan forskare och praktiker." Paper till HSS-konferensen. Halmstad
- Malbert, B (1998) *Urban Planning Participation: Linking Practice and Theory*. Avhandling, SACTH 1998:1. Göteborg: Chalmers tekniska högskola
- Persson, B (1997) *Kunskapsöverföring till yrkesverksamma inom landskapsarkitektens yrkesområde* (doktorsavhandling), Agraria 33 Alnarp: SLU
- Ramirez, J L (1997) "Synekdoke – Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunskapsteori." Paper till "Kunskap och handling II", konferens i Lund, 6-8 oktober 1997
- Ramirez, J L (1998) *Positivism eller hermeneutik*. Angered: DiaLOGOS
- Ramirez, J L (2000) *Socialplaneringens verktyg. En handlingsteoretisk undersökning i ett humanvetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Regionplane- och trafikkontoret
- Schön, D (1995) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate
- SOU 1992:94 *Skola för bildning (läroplanskommittén)*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1994:36 *Miljö och fysisk planering. Delbetänkande av Plan- och byggtredningen*. Stockholm: Fritzes

Femte Dimensionen

En läromodell som förenar forskning, utbildning och ”tredje uppgiften”

Monica Nilsson och Berthel Sutter

Universitet och högskola har som en tredje uppgift, utöver forskning och utbildning, att vara en drivande kraft i lokal och regional utveckling. I detta kapitel ger vi exempel på hur denna uppgift kan integreras med forskning och utbildning. Exemplet är ett projekt som kallas Femte Dimensionen. I detta projekt samverkar Blekinge Tekniska Högskola (BTH) med två lokala skolor, ett lågstadium och ett gymnasium, samt med en centrumbildning – Learning Lab. Syftet är att utveckla nya former för lärande. Forskning samt utbildning av högskolestudenter ingår i verksamheten. Denna typ av interinstitutionell samverkan och lärande är full av utmaningar – också för högskolan. För högskolans del pekar utmaningarna i riktning mot ett förändrat arbetssätt.

Man säger idag att högskolan har tre uppgifter: undervisning, forskning och en tredje. Vad denna tredje uppgift består i och hur den bör utformas tolkas olika. I den nuvarande högskolelagen heter det:

§2 Staten skall som huvudman anordna högskolor för

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

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

I den högskolelag som gällde tidigare, från 1977, formulerades det som nu brukar kallas ”den tredje uppgiften” i en särskild paragraf:

6 § Till verksamheten inom högskolan skall höra att *sprida kännedom om forskning och utvecklingsarbete. Kännedom skall också spridas om vilka erfarenheter och kunskaper som har vunnits och om hur dessa erfarenheter och kunskaper skall kunna tillämpas.*” (vår kursivering)

Vi tycker oss se en förskjutning i syfte i dessa skrivningar. Den tidigare formuleringen betonade informations-spridning av högskolans verksamhet samt förmedling av forskningsresultat. I den senare framhålls betydelsen av samverkan med det omgivande samhället. Vi tolkar detta som att den ”tredje uppgiften” inte läng-

re skall hanteras som en separat uppgift utan integreras med forskningen och utbildningen.

Flera av de små och medelstora högskolorna har starkt betonat vikten av kraftfull samverkan med det omgivande samhället,¹ och på vissa håll kan man nog med fog påstå att högskolan blivit en regionalpolitisk aktör på ett tidigare osett vis. Tanken är att universiteten och högskolorna kan och ska bidra till lokal tillväxt och expansion (Brulin, 1998). Man kan tänka sig att den tredje uppgiften genomförs till exempel på så sätt att högskolan startar ”företagskuvöser”. Det innebär att den medverkar till att bekosta start av företag, t ex såsom BTH har gjort för studenter som har presenterat en idé som har bedömts som fruktbar för ett IT-företag. Dock menar vi att den tredje uppgiften som regel inte ska skiljas från högskolans två huvuduppgifter: högre utbildning och forskning.

Bakgrund

I en verksamhet kallad Femte Dimension (5D) vid BTH är de tre uppgifterna kombinerade. 5D kan beskrivas som en kollektiv lärmiljö där forskning om lärande och utveckling sker i nära samverkan med lokala samarbetspartners som – t ex skolor, bibliotek och företag inriktade mot mjukvarudesign. Studenter från högskolan deltar i verksamheten med syftet att lära, men också för att vägleda och stödja övriga deltagare, oftast barn i åldrarna sex till tolv år.

Genom denna uppläggnings ges forskare tillträde till en verklighetstrogen miljö att bedriva forskning i, samtidigt som forskningen bidrar till samhälleligt arbete och utveckling. På samma sätt erbjuds studenter en utbildningsmiljö i vilken de möter forskning samtidigt som de bidrar till samhälleligt arbete. Samhället, i form av lokala värdar för 5D-projektet, t ex skolor, erbjuds utvecklingsmöjligheter av sin dagliga praktik samt insikter i och diskussioner om forskning och forskningsresultat.

5D som modell och praktik beskrivs mer ingående i nästa avsnitt. Därefter för vi en diskussion om 5D som en modell för samverkan mellan universitet/högskolor och andra aktörer i samhället. Vi ger ett konkret exempel från ett samarbetsprojekt där en låg- och mellanstadieskola är en lokal värd för en 5D-miljö. Kapitlet avslutas med en diskussion om utmaningar som samverkan mellan universitet och lokala aktörer innebär och hur de kan hanteras.

¹ Dit hör bland andra Blekinge Tekniska Högskola, där vi är verksamma. Där sägs till exempel på hemsidan: ”En av högskolans viktigaste uppgifter är att aktivt delta i utvecklingen av regionens näringsliv och samhälle. Vi är med och skapar nätverk, som t ex TelecomCity och Soft Center. Hela högskolan genomsyras av att – där så är möjligt – samverka med näringsliv och samhälle. Varje institution har sina kontakter. Vår samverkan med näringsliv och samhälle är en dialog. Vi lär och drar nytta av varandra.”

Femte Dimensionen som teoretisk modell och praktisk verksamhet

5D är både en teoretisk modell för lärande samt en praktik och en forskningsmetod i vilken lärande och utveckling sker. Modellen utvecklades på 1980-talet av Michael Cole och Peg Griffin vid University of California, San Diego (UCSD) (Cole 1996a, 1999; Cole och Nicolopoulou 1993; LCHC 1982; Nilsson och Sutter 2000). Utgångspunkten för modellen var idéer och teorier utvecklade i den ryska kulturhistoriska skolan samt inom den amerikanska pragmatismen med namn som Vygotsky, Luria och Dewey. En av de bärande idéerna i 5D-modellen är Vygotskys berömda teori om ”the zone of proximal development”,² dvs idén om att lärande förekommer utveckling. Detta betyder att det finns en potential för utveckling vilken är beroende av att hjälpmedel erbjuds, dvs artefakter och tips om hur dessa kan användas, samt understödande kommunikation. Detta tankesätt skiljer sig från traditionell utvecklingspsykologi vilken fokuserar mer på en individs ”naturliga” prestationsnivå snarare än på en förmåga som är möjlig att utveckla. Tanken är alltså att människor kan lösa problem på en mer avancerad nivå än den för tillfället faktiska om en stimulerande- och understödande miljö tillhandahålls. Uppgiften i 5D är att skapa denna sorts miljö, där samspelet med andra människor är speciellt viktigt.

5D har framförallt bedrivits som en efterskolverksamhet ett par timmar vid ett eller flera tillfällen per vecka. Verksamheten är ofta lokaliserad till en skolsal eller annat rum med tillgång till datorer och telekommunikation. Barn³ kommer till 5D på frivillig basis för att leka och lära.

Studenter från universitetet deltar i 5D⁴ som en del i en akademisk kurs och deras uppgift är att interagera med och assistera barnen i enlighet med idén om ”peer-guidance” i ”the zon of proximal development”, dvs att vara ”medaktiva” och ”medutforskande” (Fischer och Madsen-Leicht 1984). Det innebär att studenterna får inta rollen både som lärande och ”lärare”. Studenterna besitter mer avancerat kunnande i t ex abstrakt och logiskt tänkande än barnen. Å andra sidan besitter barnen ofta mer lokalt kunnande om spel och datorer än studenterna eftersom de ofta har varit medlemmar i 5D under längre tid än studenterna som byts ut i och med att kurser slutar och nya startar. En samordnare leder verksamheten i 5D-sajten. Företrädesvis är det en person från värdorganisationen.

² “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978, s 86).

³ Verksamheten har vid några tillfällen också bedrivits för vuxna.

⁴ Exempel på kurser från vilka studenter deltar i 5D är pedagogik, psykologi och data/arbetsvetenskap.

En annan uppgift studenterna har i 5D, förutom att vara assistenter, är att skriva fältanteckningar⁵ efter varje pass. Dessa fältanteckningar sparas i databaser och används av såväl forskare som studenter. Punktvis samlas också data in genom video- och audioupptagningar. Med detta material som underlag kan olika typer av analyser göras, t ex interaktionsanalyser av samspelet mellan barn och vuxen med datorn som mediator.

Cole benämner sin forskningsansats med 5D ”Utopian methodology” (Cole 1995, 1996b). Denna metodologi består av tre etapper. Den första är att skapa 5D-system baserade på kulturhistoriska teorier. Det andra steget innebär demonstration av att det inom dessa system är möjligt att skapa interaktion som befrämjar lärande och utveckling. Den tredje fasen innebär att verksamheten organiseras med hänsyn till de kulturella och institutionella förutsättningar som finns i den kontext (skola, bibliotek, etc) som den placeras i. Syftet är att 5D ska kunna leva vidare även utan universitetets omedelbara stöd.

Cole hävdar att metoden är utopisk därför att den tar som utgångspunkt och som kritisk norm vad som är ”möjligt”. Det betyder att lärande och utveckling värderas mot ett idealexempel som teorin säger kan gälla under gynnsamma förutsättningar. Genom denna metod kan man så att säga pröva och utveckla teorierna genom att de testas i praktiken vilket innebär förändring och utveckling av de deltagandes konkreta levnadsvillkor.

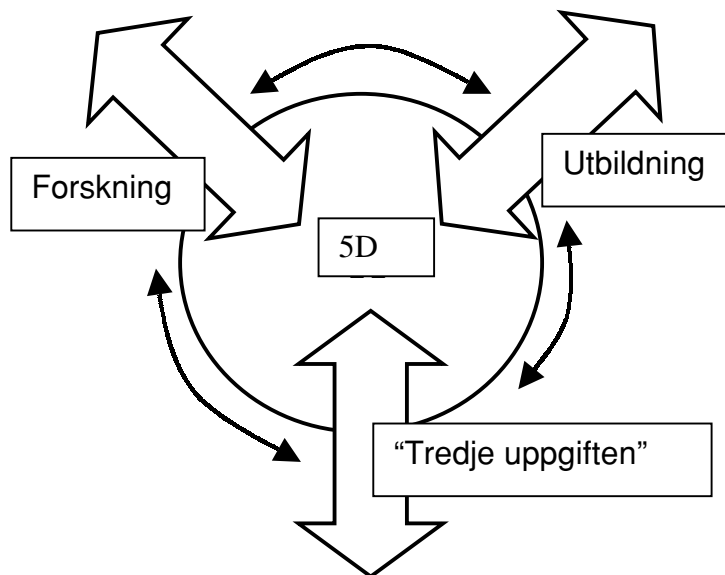
Femte Dimensionen som modell för högskolans tre uppgifter

Utifrån den ovan givna beskrivningen av 5D kan modellen i figur 1 tjäna som underlag för en diskussion om relationerna mellan universitetets tre uppgifter: forskning, undervisning samt tredje uppgiften. De dubbelriktade tjocka pilarna i figur 1 avser att förmedla en ömsesidighet mellan universitetet och verksamheten i 5D. Universitetet bidrar till 5D-verksamheten genom sina tre olika verksamheter, dvs forskning, undervisning och tredje uppgiften. Forskare bidrar med teoretiska modeller och begrepp som utgångspunkt för 5D-verksamheten. Undervisningen bidrar med studenter som har en teoretisk bas för sitt agerande i verksamheten. Tredje uppgiften legitimerar och till viss del finansierar universitetets närvaro.

På samma sätt utgör 5Ds verksamhet en tillgång för universitet i utövandet av dessa tre uppgifter. Forskare får tillgång till ett ”laboratorium” som på samma gång är en faktiskt fungerande lärmiljö. 5D verksamheten utgör praktiktillfälle för studenter att testa teorier. Universitetet uppfyller sin roll som lokal utvecklingskraft genom sitt deltagande i och utveckling av interinstitutionella nätverk – något 5D förutsätter. De tunna pilarna avser att beskriva hur 5D utgör ett nav för

⁵ Fältanteckningar utgör data i etnografiska studier. De består framförallt av beskrivningar, gjorda genom observationer, av miljöer och interaktioner vilka är föremål för studien.

högskolans tre uppgifter och på så sätt fungerar som en mediator som förenar de tre uppgifterna. Vi tar relationen mellan dessa tre uppgifter som utgångspunkt för en diskussion om hur tredje uppgiften kan hanteras som ett led i forskning och utbildning samtidigt som vi visar på hur universitetsverksamheten och den praktiskt inriktade 5D-verksamheten ömsesidigt berikar varandra.



Figur 1. Universitetets tre uppgifter kombinerade i Femte Dimensionen

A. Forskning – tredje uppgiften

Genom att forskning bedrivs i nära samverkan med och inom ramen för lokala aktörers verksamheter sker lärande och kunskapsutveckling, inte som en isolerad företeelse innanför universitetets väggar utan i och genom praktik ute i samhällsliga institutioner. Van Beinum och Pålshaugen (1996, vol 1, s 6) diskuterar detta fenomen inom ramen för aktionsforskning och hävdar att:

”The research, the learning, is in the joint action, which, if successful, will at the same time and in the same act make a contribution to solving or clarifying practical problems as well as generating knowledge. Action research thus reflects the mutuality of research and development.”

Detta resonemang påminner om den ”utopiska metodologi” som beskrivits ovan. I båda fallen finns en idé om att kunskap genereras i samhälllig praktik. Detta skiljer sig från traditionell forskning som i bakgrunden har fysiken som ideal-

modell och som bygger på att resultat produceras i universitetens laboratorier för att sedan spridas ut till samhällets institutioner.

Vi menar – som också diskuteras i bidraget av Svensson, Brulin och Ellström – att det företrädesvis är genom att initiera och delta i förändringsarbete som meningsfull, djup och relevant kunskap kan utvecklas. 5D projektet i Blekinge initierades av oss forskare utifrån övertygelsen att 5D-modellen har något att bidra med när det gäller synen på lärande och utveckling. En annan anledning var att vi ville undersöka om 5D kunde bidra till skolutveckling. Genom nära samverkan med lärare och andra aktörer har 5D-program utvecklats och underhållits. Genom denna samverkan har vi utvecklat lärandemiljöer för barn samtidigt som dessa miljöer utgör ”fältlaboratorier” för oss forskare. Genom detta arbete har vi lärt oss om processer för att bygga infrastruktur för interinstitutionellt samarbete (Nocon m fl 2001) och om interinstitutionellt lärande (Nilsson och Sutter 2001).

Vår intention är att lärare som vi arbetar tillsammans med ska vilja och kunna delta i olika typer av forskningsprojekt, dvs bli ”medforskare” (se det inledande kapitlet). Vi tror att forskningen berikas av de erfarenheter, perspektiv och idéer som lärare och andra har som dagligen brottas med frågor kring barns lärande. Detta gäller såväl formulering av forskningsfrågor som tolkning av data.

Som ett exempel på dessa ambitioner och som resultat av samverkan kan nämnas tre aktuella forskningsprojekt planerade inom ramen för 5D. Ett gäller att studera på vilket sätt 5D kan bidra till en positiv utveckling för barn med särskilda behov. Ett annat tar 5D som plattform för att skapa designteam, dvs försök till att ta barns perspektiv och få barn att medverka vid design av mjukvara (Kaptelinin m fl 2001). Ett tredje kallas för utvecklingsdidaktik och handlar om att utveckla verksamheter och verktyg för övergången mellan lek och lärande (Veresov och Hakkarainen 2001).

B. Tredje uppgiften – utbildning

Den högre utbildningen vilar på vetenskaplig grund, brukar man säga. Ofta har det varit liktydigt med att forskningen genererar den kunskap som sedan ”lärs ut” i mer eller mindre förenklad form. Det problematiska med ett sådant synsätt är att kunskap kan komma att framstå som något absolut och givet, medan det i själva verket är något som ständigt produceras, kritiserats och utvecklas. Detta är förstås känt, och det är också något som universitetslärare ofta talar med sina studenter om. Vad de däremot inte så ofta gör är att ge studenterna verktyg för att ifrågasätta teorier, utsagor och försanthållanden. Ett sådant verktyg kan ett ”verklighetslaboratorium” vara, dvs tillgången till en naturlig miljö där ”vetenskapens värld” och ”verklighetens värld” kan mötas och konfronteras. Tredje uppgiften kan bli vägen till ett sådant ”verklighetslaboratorium” för utbildningen (Sutter 1994). Genom samverkan med lokala organisationer erbjuds studenter att praktisera och reflektera över teoretisk kunskap i förhållande till verklighetsbaserad

praktik. Teori och praktik kan jämföras och problematiseras med en fördjupad förståelse som resultat.

Lokala organisationer kan utnyttja det studenterna erbjuder, både i form av arbetskraft och nya perspektiv och idéer. En fördel med en sådan organisering av utbildningen är att studenterna ställs inför utmaningar som – det visar våra erfarenheter tydligt – de allra flesta antar. Vi tror att det har att göra med att studenternas arbete därigenom tas på allvar; deras insatser bidrar till kunskapsutveckling. Detta skiljer sig från utbildning där de åläggs uppgifter som består i att de skall lära sig vad lärarna och forskarna redan vet sedan tidigare – dvs en form av kunskapsförmedling.

C. Utbildning – forskning

5D erbjuder en kontext där studenter får möjlighet att delta i forskarnas arbete. Utan studenters medverkan skulle mycket lite forskning om och i 5D ha blivit utfört. Det har att göra med att forskningen är arbetsintensiv – den bygger företrädesvis på fältanteckningar och videoanalysstudier. Genom ”utbildningsforskningen” organiseras omfattande ”forskningslag” (Sutter 1994). Under ett verksamhetsår deltar ca 50 studenter i denna ”utbildningsforskning” i 5D. Även i andra projekt förekommer denna typ av undervisning/utbildning. Det möjliggör observation och dokumentation i stor skala. De empiriska data som på så vis skapas använder studenterna i utbildningsrapporter och i examensarbeten. För forskarna utgör studenternas empiriska dokumentationer en ”källa att ösa” ur i deras eget arbete. Nedan följer en beskrivning från en 5D-verksamhet i en låg- och mellanstadieskola. Genom detta exempel vill vi belysa hur modellen praktiskt kan tillämpas.

Exemplet Östra skolan

Östra skolan⁶ är en låg- och mellanstadieskola belägen i en svensk småstad. Skolan var en av de första som medverkade i ett av KK-stiftelsens första IT- projekt, och den hade därför tidigt en relativt avancerad dator- och IT-utrustning. I samband med en studie av förändringar inom skolans verksamhet (samverkan mellan förskola, fritidshem och lågstadium) kom vi i kontakt med Östra skolan. Vid denna tidpunkt hade vi möjlighet att erbjuda skolan ett 5D-program som en eftermiddagsverksamhet. Detta skedde genom att en student från BTH och Östra skolans datoransvarig samverkade kring genomförandet. Efter ett halvår utvecklades verksamheten och kom att ingå i skolans reguljära verksamhet. 5D arrangerades för barnen som deltog i samverkansprojektet mellan förskola, fritidshem och lågstadium. Ansvarig för verksamheten var skolans datoransvarige lärare som tillika

⁶ Skolan och personer som förekommer i berättelsen har fått ändrade namn.

var biträdande rektor. Denna verksamhet som pågått i två och ett halvt år och som berört ett 50-tal barn pågår fortfarande när detta skrivs i oktober 2001.

Tillsammans med högskolestudenter har elever från kommunens gymnasieskola deltagit som assistenter. Eleverna går på programmet Barn och fritid. Detta samarbete mellan Östra skolan och gymnasieskolan har för båda skolorna inneburit såväl utmaningar som lärdomar. Gymnasieeleverna har fått tillfälle till praktik i en verksamhet där deras närvaro och engagemang är en förutsättning. Östra skolan har pga gymnasieelevernas deltagande kunnat erbjuda sina barn en verksamhet med intensivt vuxenstöd⁷. Samarbetet har krävt mycket koordinering och justering av respektive institutions strukturer och arbetssätt, vilket uppfattats både som positivt och negativt.

Ytterligare en partner i detta samarbete har varit "Learning Lab" vilket startade som en hybridorganisation mellan kommunen, högskolan och en företagsby lokaliserad i anslutning till högskolan. Syftet var, och är fortfarande, att utveckla nya former för lärande, såväl inom kommunens skolor som på högskolan, med utnyttjande av bland annat IT-teknik. Learning Lab har bidragit med ekonomiska resurser i form av t ex datorprogram och personaltimmar. Learning Lab har också fungerat som en länk till kommunens ledare och beslutsfattare vilket bidragit till stöd för och spridning av det koncept och den praktik som 5D innebär.

Det forskningsintresse som varit föremål för 5D-verksamheten i Östra skolan har gällt förändringsarbete inom skolan utifrån ett pedagogiskt och ett organisationsteoretiskt perspektiv.⁸

5D-verksamheten i Östra skolan har inneburit samarbete över institutionella, kulturella, internationella samt generationsgränser med vad vi menar utvecklingspotential som följd. Nedan följer ett par exempel som uttryck för dessa läroprocesser.

Genom det internationella forskningsnätverk som 5D utgör ges möjlighet till olika lokala initiativ att samverka kring forskning och utbildning. Nedan är ett email från två studenter vid BTH, tillika projektanställda för att bedriva 5D-arbete, till rektorn och samordnaren vid Östra skolan. Emailet innehåller ett inklippt meddelande från en lärare och forskare vid University of California, San Diego (UCSD). Ärendet gäller en videokonferens mellan studenter vid UCSD och Blekinge Tekniska Högskola. Ämnet för videokonferensen är barn och flerspråkighet:⁹

⁷ Ofta har förhållandet barn/assistent varit 2:1.

⁸ Samverkansprojektet är ämnat att resultera i en doktorsavhandling: Potentials for School Development: Intercultural, Interinstitutional, and Intergenerational Learning Environments.

⁹ Viss redigering har gjorts i de förekommande e-mailtexterna.

Hej Cecilia och Tom!

Eftersom jag vet att ni har absolut mest erfarenhet/kunnande om svensk skola och invandrarfrågor skickar jag er några rader som jag fick av Susan idag. Där ser ni mer exakt vad det är som hon hoppas att ni som experter (och vi andra med annat perspektiv) kan bidra med. Eftersom det har "droppat" av en del studenter finns det mer tid över för er att prata och det är väl inget problem :-).

Hi Lena and Eva,

I'm really looking forward to seeing you at the videoconference on Tuesday. Your plan sounds fine, Eva. I figured you would like more time to talk about your sites. You are right, my students will moderate, but I and two teaching assistants are there to help them. For them, this is their fourth videoconference this term. For our class, this is our last article. Rather than trying to handle the whole article, I've asked my students to think about how we, in the US, handle students who are from immigrant and minority groups, both in schools and at the 5D. I think they will want to know how you, in Sweden, bring students/children/youth who are not Swedes into your schools and 5Ds.

Hälsningar Eva (om ni behöver svar på frågor under mån och tis emaila/ring Lena) (e-mail, 00-06-02)

I konferensen deltog Tom och Cecilia och delade med sig av sina erfarenheter från många års arbete med invandrarbarn. Enligt mångas kommentarer efteråt kan man förstå att konferensen var lyckad. Följande kommentar är citerat från ett e-mail från UCSD studenternas lärare:

My class ended up very well. I was very happy with it. The students loved the videoconference with [you]. Thank you for all your help with that. The group there was wonderful. (e-mail, 00-06-30)

Vid ett annat tillfälle deltog Cecilia för första gången i en forskningskonferens om 5D arrangerad av Nordic Network Fifth Dimension. I detta nätverk deltar forskare från universitet i Sverige, Finland, Danmark och Ryssland. Konferensen gav henne perspektiv på hennes eget 5D arbete:

Hej och Tack

Jag vill passa på att tacka för att jag fick vara med. Det var verkligen intressant i fredags. Vilken chans att få lyssna på de andra! Det känns som en nytändning. Annars bara går man här och tycker att ingenting händer. Men efter en sådan dag så ser man vad man själv gör.

Vi hörs. Cecilia (e-mail, 00-05-29)

Vi menar att exemplet visar på nya möjligheter för såväl forskningen, utbildningen som för skolan. Som exempen visar har 5D för Östra skolans del inte bara betytt en ny verksamhet utan också medlemskap i nya nätverk och nya samarbetspartners. Vår närvaro har inneburit att verksamheten i skolan kritiskt diskuterats och ”dialogats” bl a genom att vi erbjudit nya sätt att tänka kring lärande och utveckling. Dessa olika möten, arenor, och aktiviteter tror vi erbjuder möjligheter till utveckling eller med Engeströms (1987) ord; expansivt lärande.

Forskning kring skolutveckling har i detta fall möjliggjort konkret förändrings- och utvecklingsarbete samtidigt som det omvända råder, dvs förändrings- och utvecklingsarbetet innebär att sådana processer blir möjliga att studera. För studenternas del har detta samarbete inneburit att de inte längre är begränsade till klassrum och textböcker, utan de lär genom praktiskt förändringsarbete och forskning. Dock, denna typ av samarbete och lärande är inte utan problem och utmaningar.

Utmaningar

Nocon observerade tre specifika utmaningar i ett interinstitutionellt försök att bygga en koalition med uppgiften att driva och vidmakthålla 5D-program i San Diego, Kalifornien:

”...three challenges arose that affected individuals’ and institutional partners’ commitment to remain engaged in communication. These are: 1) representation of engagement, particularly presence and attention; 2) the co-construction of a shared object vs. persuasion to ’buy in’ to an existing model; and 3) the construction and maintenance of organizational boundaries.” (Nocon 2000, s 302)

Nocon drar slutsatsen att närvaro i samverkanssituationer krävs av representanter från alla deltagande parter. Idéen om att universitetet kan minimera sin roll i 5D när verksamheten blivit institutionaliserad¹⁰ ges därmed inte stöd i det empiriska materialet. Tvärtom är universitetets närvaro och handlingar avgörande. De är avgörande genom att de bidrar till att utveckla ett gemensamt objekt eller mål, snarare än att förutsätta att övriga samarbetspartners ”köper” det färdiga konceptet/modellen. Det kollektiva skapandet av det gemensamma målet förutsätter dock insikter om och respekt för de olika institutionernas gränser och olikheter. Deltagarna i samverkansprojekt har olika traditioner, kulturer och institutionella förutsättningar som formar deras villkor för deltagande.

Nocon diskuterar betydelsen av nationella och sociala språk i samverkanssituationer mellan universitetet och lokala värdar och samarbetspartners i 5D, vilket blev tydligt när diskussionen om fältanteckningar blev aktuell. Anteckning-

¹⁰ Se Coles tredje punkt i Utopian Methodology, ovan.

arna upplevdes först som förnedrande av koalitionsmedlemmar som ej tillhörde universitetet. De tyckte inte om att se sina handlingar beskrivna och tolkade av forskare. Men med tiden kom fältanteckningarna att bli användbara verktyg i deras egen verksamhet.

I vårt skolprojekt finns liknande erfarenheter där fältanteckningarna har fått symbolisera och exemplifiera skillnaderna i motiv och arbetssätt mellan forskare och övriga deltagare. Verksamhetschefen på Learning Lab ser forskarnas fältanteckningar som värdefull information samtidigt som användandet av dem för forskningssyften inte är lika självklart. Två exempel:

Fältanteckningarna är guldgruvor. Du hör och ser saker som jag inte märker!

(e-mail, 00-09-04)

Artikeln vid ett snabbt påseende är intressant. Nu kommer jag att säga något som kommer att förfära dig! Problemet med alla artiklar av denna typ är att dom intresserar närmast sörjande. Egentligen spelar det ingen roll att dom är välunderbyggda, intressanta och vetenskapligt helt korrekta! Dom kommer inte att förändra världen! Jag förstår att du lagt ned en förskräcklig massa arbete på denna och jag gör samma sak många gånger. Förra veckan var jag i Oslo och pratade med 200 delegater varav många från folketinget. Jag hade en timme på mig och det hade tagit mig över 40 timmar att förbereda denna timme! Det fanns inget behov av vetenskaplig förankring i mitt inlägg utan i princip kunde jag tycka vad jag ville! Blev världen förändrad??? Knappast, möjligen mera nyfiken.

Jag önskar många gånger att de av er forskare som har åsikter som jag djupt respekterar kunde häva er ur vetenskapens dypöl och skriva samma sak så vanligt folk fattar att egentligen har ni en massa viktiga saker att säga. Dina fältanteckningar är superba. Jag hör dialogen framför mig, jag ser interaktionen och jag tror mig förstå vad som händer. Alla problem är tydliga i vardagslivets nakenhet. I vetenskapens förklädnad blir det svårt och invecklad men säkert korrekt. Vad är viktigast och för vem?

Viktig naturligtvis för dig så att du får den status som du förtjänar i form av doktorsgrad, men det som inte når ut till dom som står för förändring???

(Utdrag ur e-mail 00-04-12)

E-målet exemplifierar på ett tydligt sätt hur universitetets forskningstraditioner kan förstås och värderas av aktörer utanför denna värld. Forskning ter sig som ett självändamål och har liten betydelse i världen utanför. E-målet antyder behovet av en diskussion om hur forskning kan/bör bedrivas i termer av regler och arbetsfördelning om den inte ska fortsätta att ske isolerat och bara som en angelägenhet för universitetet. Om nya former för forskning ska bli möjliga där vi arbetar i nära

samverkan med både studenter och lokala aktörer måste nya rutiner och arbetsmetoder utvecklas.

Avslutande kommentar

Utifrån vårt arbete med 5D menar vi att tredje uppgiften inte bör betraktas och hanteras som en separat uppgift inom högskolan. Istället kan och bör den integreras med högskolans traditionella verksamheter, dvs forskning och utbildning. Detta betyder att universitet och högskolor kan bidra till lokal tillväxt och utveckling samtidigt som de lokala verklighetsbaserade samarbetsprojekten är berikande för forskning och utbildning.

Denna tanke är inte unik. Vid Center for Community Partnerships, University of Pennsylvania, har en verksamhet som kombinerar forskning, utbildning, och vad de kallar ”community service” institutionaliserats. Verksamheten är baserad på Deweys påstående att kunskapsutveckling sker genom fokus på centrala problem i samhället (Harkavy m fl 1996). I ett av deras projekt bedriver studenter både forskning och undervisning i en skola. Syftet är kunskapsutveckling inom ämnet hälsa, föda och näring i storstädernas USA. Detta sker inom ramen för en kurs i antropologi och biomedicin. Målet är inte bara kunskapsförmedling och kunskapsutveckling utan förändring av människors matvanor och hälsotillstånd.

Såväl Nocon (2000) som Greenwood m fl (1993) och Harkavy m fl (1996) pekar på betydelsen av att universiteten bygger upp långvariga och stabila relationer med partners i det lokala samhället. Våra egna erfarenheter visar att förändring och utveckling är möjlig som resultat av interinstitutionellt arbete och lärande, men att detta kräver förtroende och långvarigt arbete. I det fall som vi har beskrivit i detta kapitel har förändring och utveckling av skolans arbetssätt och metoder varit föremål för vårt intresse. Genom att vi samordnat arbetet med forskning, utbildning och tredje uppgiften via 5D-projekt har vi som representanter från högskolan kunnat bidra till processer som har förändrings- och utvecklingspotential. Potentialen ligger dock inte i en engångsinsats utan i institutionaliserad samverkan, vilket innebär långvariga och stabila relationer till samarbetspartners i det lokala och regionala samhället. Nocon, som också intresserar sig för utbildningsinnovationer, formulerar tydligt vad detta handlar om:

“One implication is that sustaining educational innovations requires both know-how and commitment to presence. Building the cooperative relations that will sustain educational innovations takes time and the attentive presence of people with the know-how to use the tools that the innovation employs. Therefore, institutional partners involved in innovative educational projects need to think in terms of being present to one another for the long haul.” (Nocon 2000, s 312)

Sammanfattningsvis visar vår empiri att den läromodell som 5D utgör och som förenar forskning, utbildning och den tredje uppgiften har stora utvecklingsmöjligheter för alla parter. Vi tror att det är just i föreningen av högskolans uppgifter som potentialen ligger. Det nya med den ”tredje uppgiften” är enligt vår mening anknytningen till lokala och regionala strävanden, där högskolan bidrar med det den är bra på: högre utbildning och forskning. Denna lokala och regionala anknytning har inte tidigare betonats och vi menar att det inte bör handla om en helt ny uppgift, en tredje uppgift vid sidan av utbildning och forskning. Det kan andra sköta så mycket bättre än högskolans folk.

Men denna typ av integrerad verksamhet som vi här förordar innebär också nya utmaningar, problem och svårigheter. Kan och vill parterna hantera dessa? Våra erfarenheter visar att lokala aktörer, i detta fall Östra skolan, är beredd på ett långvarigt och nära samarbete. Frågan är nu: är den svenska universitets- och högskolevärlden villig och beredd?

Referenser

- Brunlin, G (1998) ”The New Task of Swedish Universities: Knowledge Formation in Interactive Cooperation with Practitioners.” *Concepts and Transformation*, Vol 3, Nr 1-2, s 113-127
- Cole, M (1995) ”A Utopian Methodology for Cultural-Historical Psychology”. Tal presenterat vid American Educational Research Association, San Francisco, 19 April
- Cole, M (1996a) *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Belknap
- Cole, M (1996b) ”From Moscow to the Fifth Dimension: An exploration in romantic science.” I Cole, M, och Wertsch, J V (eds) *Contemporary Implications of Vygotsky and Luria*. Worcester, Massachusetts: Clark University Press
- Cole, M (1999) ”Cultural Psychology: Some general principles and a concrete example.” I Engeström, Y, Miettinen, R, Punamäki, R-L (eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press
- Cole, M och Nicolopoulou, A (1993) ”Generation and Transmission of Shared Knowledge in the Culture of Collaborative Learning: The Fifth Dimension, Its Play-World, and Its Institutional Contexts.” I Forman, E, Minick, NochStone, C (eds) *Context of Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta - Konsultit Oy
- Fischer, U och Madsen-Leicht, B (1984) *Titta här! En bok om barns uppmärksamhet*. Stockholm: Liber AB
- Greenwood, D, Whyte, F och Harkavy, I (1993) ”Participatory Action Research as a Process and as a Goal.” *Human Relations* Vol 46, Nr 2, s 175-192
- Harkavy, I, Johnston, F och Puckett, J L (1996) ”The University of Pennsylvania’s Center for Community Partnerships as an Organizational Innovation for Advancing Action Research.” *Concepts and Transformation*, Vol 1

- Kaptelinin, V, Jensen, TochAndersson, R (2001) "On web tools for kids". Paper presenterat vid 2nd Nordic Baltic Conference on Activity Theory and Sociocultural Research, September 7 – 9, 2001, Ronneby, Sweden
- LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition) (1982) "A Model-system for the Study of Learning Difficulties." *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4, s 39-66
- Nilsson, M och Sutter, B (2000) *Femte Dimensionen – en ny form för lärande*. IDE-Forum, no 1:4. Högskolan Karlskrona/Ronneby
- Nilsson, M och Sutter, B (2001) "Intergenerational and Interinstitutional Learning in the Fifth Dimension: Means and Ends in Change and Development of School Practice". Paper presenterat vid Cultures of Learning, April 19-22, Bristol, England
- Nocon, H (2000) *Hybridized Social Capital: Communication, Coalition, and Volunteerism in Non-traditional Communities*. (Avhandling) San Diego: University of California
- Nocon, H, Nilsson, M och Cole, M (2001) "Spiders, Firesouls and Little Fingers: Necessary Magic in University-Community Collaboration." Paper presenterat vid 2nd Nordic Baltic Conference on Activity Theory and Sociocultural Research, September 7 – 9, 2001, Ronneby Sweden
- Sutter, B (1994) "Intensive and extensive research in developmental work activity". Paper för konferensen Learning and research on working life-collaborative experiences, Theme III: Learning through Collaborative Research Lund, June 20-23, 1994
- Van Beinum, HochPålshaugen, Ö (1996) "Introducing 'Concepts and Transformation'." *Concepts and Transformation*, Vol 1
- Veresov, NochHakkarainen, P (2001) "Developmental didactics and transition from play to learning". Paper presenterat vid 2nd Nordic Baltic Conference on Activity Theory and Sociocultural Research, September 7 – 9, 2001, Ronneby Sweden
- Vygotsky, L (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Cole, M, John-Steiner, V, Scribner, SochSouberman, E, Cambridge: Harvard University Press

Disciplinernas tyranni möter motstånd

Om framväxten av ett nytt forskningslandskap

Thomas Tydén

Kunskapsproduktion spelar idag en allt viktigare roll för allt större delar av samhället. En följd av detta är en kraftig vidgning av det forskningspolitiska fältet. Ett problem i detta sammanhang är att de traditionella universitetsorganisationerna inte alltid lämpar sig för de frågeställningar som väcks i samhället. Många av de akademiska disciplinerna växte fram för ett drygt sekel sedan och som ett svar på behov som formulerades under denna tidsepok. Behov som inte alltid är lika aktuella idag. Framförallt har nya frågeställningar genererats av dagens samhälle som inte har sin organisatoriska motsvarighet inom universitet och högskolor. Om en frågeställning gäller sådana ämnesövergripande frågor är det viktigt att finna personer som kan orientera sig över disciplingränser. Annars är risken stor att forskningen blir alltför snäv eller i värsta fall hamnar helt vid sidan om den relevanta frågeställningen. Det kan dock innebära problem att finna lämpliga personer som kan orientera sig mellan ämnesdiscipliner då det finns många revirgränser och vattentäta skott mellan vetenskapliga discipliner. Som ett svar på dessa problem har det under det senaste decenniet vuxit fram en rad forskningsmiljöer vid sidan om den traditionella akademien. I detta kapitel beskrivs framväxten av dessa i termer av ett dolt universitet.

Disciplingränser överbryggs

Under det senaste decenniet har vi sett hur vattentäta skott mellan disciplinerna på vissa håll börjat luckras upp. I allt större utsträckning har nya och viktiga forskningsfrågor och forskningsområden tvingat forskarna att arbeta över de gränser som de egna inomvetenskapliga disciplinerna har dragit upp. Inom samhällsvetenskap och humaniora har vi de senaste femtio åren kunnat se sociologer som anlägger såväl ekonomiska som historiska och geografiska perspektiv. Statsvetare hämtar exempelvis inspiration och kunskap från den ekonomiska disciplinen i utvecklandet av en ”politisk ekonomi”. En strategi för befintliga discipliner inom samhällsvetenskap och humaniora har varit att utvidga det egna ämnesområdet. Men samtidigt har detta med nödvändighet dels lett till att gränserna mellan disciplinerna blivit otydligare, dels till att de enskilda disciplinerna blivit alltmer komplexa och därmed svårare att definiera.

Parallellt med denna utveckling kan vi se att traditionella fora för forskarmöten har förändrats de senaste decennierna. Traditionellt har de bestått dels av skriftligt baserade mötesplatser i form av vetenskapliga tidskrifter och dels av

fysiska mötesplatser: seminarier, symposier och konferenser. Antalet vetenskapliga tidskrifter har vuxit kraftigt och kan idag räknas i sexsiffriga tal (ULRICH's International Periodicals Directory 1999). Denna utveckling har gått i två olika riktningar varav den första kan karaktäriseras i termer av koncentration och avgränsning i form av allt fler inomvetenskapligt specialiserade publikationer, vilket är tydligt inom främst det naturvetenskapliga området. Den andra riktningen har tagit formen av publikationer som är ämnesöverskridande och fokuserar speciella tematiska områden som till exempel "Regional development", "Entrepreneurship", "Science communication", "Management", "Concepts of transformation".

De fysiska mötesplatserna i form av nationella forskarmötena som var vanliga vid förra seklets början ersattes successivt av internationella symposier och konferenser som blomstrat under efterkrigstiden. Dessa har utvecklats på liknande sätt som de vetenskapliga tidskrifterna. Dels har inomvetenskapligt specialiserade konferenser ökat i betydelse, dels har initiativ tagit till konferenser av tematisk karaktär, vilka hämtar sina deltagare från forskarvärlden utan att fästa någon större vikt vid deras ämnestillhörighet. Konferensen HSS 2001 är ett bra exempel på denna utveckling. Parallellt med detta har nya mötesplatser tillskapats i form av såväl tillfälliga som bestående strukturer av fysiskt åtskilda forskare, något som naturligtvis underlättas av de kraftigt utökade kommunikationsmöjligheter som de elektroniska nätverken erbjuder (Gibbons m fl 1994). Mot bakgrund av detta ställer Gullbenkiankommittén (*Öppna samhällsvetenskaperna* 1999) frågan:

Alla dessa förändringsprocesser väcker åtminstone frågan om universiteten som sådana under de närmaste femtio åren kommer att fortsätta att vara den viktigaste organisatoriska basen för vetenskaplig forskning? Eller kommer andra strukturer – oberoende forskningsinstitut, centra för högre studier, nätverk, grupper som via datorer och Internet utvecklar kunskapen inom sina områden – att i någon viktig bemärkelse ersätta dem?

I samhället finns en stor kunskapsmängd som har tillkommit utan att universitet och högskolor varit inblandade (Edquist och Flodström 1997). Lejonparten av denna kunskapsmängd har utvecklats i människors dagliga arbete varav en del har artikulerats och dokumenterats och en del existerar endast som skilt (tyst) kunskap. En mindre del av kunskapsmängden har utvecklats genom forskning som bedrivits utanför akademien. Jämfört med universitet och högskolor är den näringslivsfinansierade forskningen ca tre-fyra gånger större än den statligt finansierade forskningen och större delen av denna forskning utförs inom privata eller halvprivata forskningsinstitutioner eller inom företagen. Kommuner och landskap finansierar forskning och utveckling till en omfattning av ca 30–40 procent av den statligt finansierade forskningen. En del av dessa forskningsmedel går till regionala forskningsinstitutioner vilka ligger utanför universitet och högskolor

(Bergström m fl 2000). Inriktningen på denna högskoleexterna forskning är såväl samhällsvetenskaplig som naturvetenskaplig.

En slutsats som kan dras av detta är att universitet och högskolor inte alltid är den självklara partnern när näringsliv och offentliga institutioner vill utveckla lärande och är på jakt efter ny kunskap.

Den glömda sektorn

Ofta oberoende av den centrala forskningspolitiken gör eller planerar många regioner idag kraftfulla FoU-satsningar. Landstingens och kommunernas FoU-verksamhet och FoU-finansiering har tidigare underskattats. Det går inte att diskutera den nationella forskningspolitiken utan att beakta dessa utmaningar från regionerna. Ett innovationssystem diskuteras i senaste forskningspolitiska propositionen med syfte att stödja näringslivets behov av kunskap och förnyelse. Samtidigt skapas FoU-miljöer med anknytning till offentlig verksamhet. Det går inte att beskriva en nationell innovationspolitik utan att involvera detta framväxande landskap av verksamhetsnära FoU-miljöer.

I dagens forskningspolitiska debatt bryts två synsätt mot varandra ifråga om förhållandet mellan forskningen och den praktik där forskningsresultat används. Det ena prioriterar en närmast marknadsmässig koppling mellan forskare och användare. Forskningen skall styras och utföras av forskarna själva. Drivkraften är nyfikenhet och kreativitet. Användaren har ingen möjlighet att styra forskningens inriktning annat än indirekt, som aktör på "marknaden". På "marknaden" uppfattar han vissa forskningsresultat som användbara och väljer att omsätta dem i sin verksamhet. Naturligtvis kan han också, som alternativ till att söka på marknaden, stå för sin egen FoU. Det andra synsättet betonar i stället behovet av en rad stödinsatser från olika typer av länkande organ för att samspelet mellan forskning och praktik skall fungera effektivt. Universiteten/högskolorna är självklart viktiga, men det finns också behov av och utrymme för forskning i andra institutionella former. Begreppet "innovationssystem" används för denna komplexa och mångfaldiga struktur av nätverk och partnerskap. Diskussionen förs emellertid nästan uteslutande kring relationen mellan forskning och näringslivets FoU-behov. Innovationssystemet ses främst som en del av en tillväxtdrivande näringslivspolitik.

En annan utgångspunkt är att se vetenskaplig forskning som en bland andra samhällsliga verksamheter, vilken styrs av sina egna kriterier för vad som är relevanta arbetsuppgifter. Den vetenskapliga relevansen kan fås att sammanfalla med andra typer av verksamhetsrelevans. Detta kräver emellertid en öppen dialog mellan vetenskapsmän och verksamhetsföreträdare för att finna sammanfallande intressen och gemensam nytta. En sådan dialog bör inte begränsas till företrädare för näringslivet och vetenskapen utan bör också inbegripa offentlig sektor. I den forskningspolitiska diskussionen har intresset hittills i hög grad fokuserats på den

sammanfallande ytan mellan vetenskap och näringsliv, ”innovationssystemet”. Inom denna ryms idag bland annat omkring två hundra statsunderstödda länkorganisationer *mellan forskning och näringsliv*. Här finns också den största delen av de statliga forskningsresurserna samlade.

Det dolda universitetet

Den sammanfallande ytan mellan vetenskapen och offentlig sektor har, om den alls kommit på tal, starkt undervärderats i den tidigare diskussionen. I en studie av Bergström m fl (2000) påvisades ett framväxande forskningslandskap inom detta område. Här finns idag minst ett åttiotal olika länkorganisationer *mellan forskning och offentlig sektor*, främst i form av regionala FoU-enheter. Dessa organisationer omsätter årligen omkring tre hundra miljoner kronor för forskning, undervisning och utvecklingsarbete. Den har i hög utsträckning växt utanför den traditionella högskolevärlden och därför inte varit föremål för den nationella forskningspolitiken. Ofta har det varit en utveckling i samspel såväl mellan forskare och praktiker som mellan delar av traditionella högskoleinstitutioner och nya forskningsenheter.

Tidigare försök att inventera och beskriva FoU-verksamheter utanför högskolesystemet vittnar om svårigheten att få kännedom om detta forskningslandskap. Eftersom organisationerna ofta startats på lokala initiativ, har ingen central instans haft anledning att följa utvecklingen i detalj.

Gränsen mellan högskoleenhet och enhet utanför högskola är i vissa fall svår att bestämma. I vissa fall har etableringen av en FoU-enhet skett i samarbete mellan regionala aktörer och högskolan. Den nystartade FoU-enheten vid Kommunförbundet i Jämtland styrs exempelvis gemensamt av Kommunförbundet och Mitthögskolan. Personal- och ekonomiadministrationen sköts emellertid av Kommunförbundet. I andra fall har en tidigare fristående enhet på olika sätt integrerats i högskolan. Centrum för Välfärdsforskning som tidigare var en självständig enhet med säte i Eskilstuna, men med landstingskommunalt stöd från såväl Södermanland som Västmanland, är exempelvis idag en integrerad del av Mälardalens högskola.

Utifrån det perspektiv som inledningsvis anlagts, det vill säga att studera förutsättningen för ett innovationssystem inom offentlig verksamhet, är den organisatoriska tillhörigheten heller inte det mest väsentliga. Viktigare är att organisationen i fråga fungerar som en länkorganisation, det vill säga att den fungerar som en knutpunkt mellan verksamheten och forskningen.

I detta kapitel ligger fokus på FoU-miljöer utanför universitet och högskola då dessa är de minst välkända delarna av det svenska FoU-landskapet. Centrumbildningar vid universitet och högskolor däremot redovisas i respektive lärosätes årsredovisning och den ekonomiska omslutningen av verksamheten finns således med i den officiella FoU-statistiken. För att få en mer fullständig bild av länk-

organisationerna mellan forskning och offentlig verksamhet bör givetvis också högskolornas och universitetens olika centrumbildningar räknas med.

Tidigare studier på området saknas inte helt. Landstingsförbundet har vid några tillfällen låtit studera landstingens satsningar på särskilda FoU-enheter. I en rapport redovisar Ternhag nästan 90 organisationer, där såväl FoU-enheter inom primärvården som dåvarande vårdhögskolornas FoU-enheter ingår (Ternhag 1994). Ternhag m fl (1995) studerar FoU-politik och -verksamheter i tre utvalda landsting: Kalmar, Gävleborg och Västerbotten. På uppdrag av Socialstyrelsen har Ternhag vidare studerat FoU inom kommunernas socialtjänst. Rapporten innehåller dels resultatet av en landsomfattande inventering, dels diskussioner kring FoU-verksamhetens motiv, organisering och konsekvenser (Ternhag 1998). Samuelsson gör en närstudie av två sydsvenska FoU-miljöer: Blekinge FoU-enhet i Karlshamn och FoU Skåne som har sitt säte i Lund. (Samuelsson 1999) Studien behandlar främst dessa organisationer som mötesplatser mellan forskning och praktik.

De flesta överblickande studier rör som synes hälso- och sjukvård samt kommunernas socialtjänst, det vill säga områden som tar en stor del av de landstingskommunala resurserna i anspråk. Det har framkommit att landsting och kommuner också är aktiva parter vad gäller byggandet av näringslivets innovationssystem. Gunilla Björklund redovisar nästan 90 ”kunskapscentra för företag”, således organisationer med uppgift att ”vara mäklare av kunskap till främst mindre och medelstora företag” (Björklund 1997). Dessa utgör i sin tur en del av det system av ”teknikmäklare och kunskapsöverföringsaktörer”, vilket beskrivs i regeringens proposition 1998/99: 94, *Utredning om vissa myndigheter*.

Den geografiska fördelningen av de inventerade FoU-enheterna är förhållandevis jämn. Ingen landsända står utanför den utveckling som står i centrum för denna inventering. Kartbilden ger däremot ingen uppfattning om FoU-enheternas omland, bara deras geografiska bas. De allra flesta har till uppgift att verka inom sitt respektive län, sin kommun eller inom samverkande kommuner. Dock har flera enheter efter hand utsträckt sitt omland. Det gäller exempelvis Blekinge FoU-enhet, Dalarnas forskningsråd och Utvecklings- och fältforskningsenheten i Umeå (UFFE), vilka samtliga genomför arbeten såväl inom som utom sina ursprungliga hemvisten. Denna utvidgning sker i takt med kompetensuppbyggnad och omvärldens efterfrågan på insatser.

Formerna för dessa nya verksamheter har tagit sig mycket olika uttryck såväl organisations- som finansieringsmässigt. Kännetecknande för flertalet av dem är en tematisk inriktning mot vissa frågeställningar, frågeställningar som inte är statiska utan utvecklas efterhand i en dialog mellan de inblandade. Applikations- och problemsammanhang, snarare än vetenskapliga discipliner, har format inriktningen.

Ytterligare ett kännetecken på dessa nya FoU-miljöer är utbildningssatsningar för att höja kompetensen inom de praktikerområden som man nära samspelar

med. De nya forskningsmiljöerna präglas således av forskningsutövande, forskarutbildning och undervisning samt en mycket aktiv samverkan med olika yrkesgrupper i samhället. Dessa tre inriktningar, forskning, utbildning och samverkan med det omgivande samhället är identiska med universitet och högskolors tre grundläggande uppgifter. Det är mot den bakgrunden det finns skäl att diskutera dessa nya forskningsmiljöer i termer av *det dolda universitetet*.

De okända forskningsmiljarderna

De organisationer vi identifierat i det sammanfallande fältet mellan vetenskaplig forskning och offentlig verksamhet omsätter, som tidigare nämnts, årligen omkring tre hundra miljoner, dvs ungefär tre gånger forskningsbudgeten för Karlstad universitet år 1998. Detta utgör bara en liten del av den offentliga verksamhetens satsning på FoU. Mycket tyder att den ekonomiska omfattningen av offentlig sektors FoU-verksamhet starkt undervärderats i tidigare undersökningar.

Med utgångspunkt i SCB:s siffror påpekas i SOU 1998: 128, *Forskning 2000*, att kommuner och landsting endast svarar för mindre belopp till FoU-finansiering. Samma slutsats kommer NUTEK till i sin diskussion av det svenska innovationssystemet. Den enda mer betydande kommunala FoU-satsningen som nämns i rapporten är uppbyggandet av vatten- och avloppsforskning (Nutek 1998).

Förutom SCB:s undersökning har också andra ansatser att mer noga beräkna landstingens FoU-kostnader gjorts, dock utan att komma fram till användbara tal (Larsson 1981; Ternhag 1994). Enligt en nyligen genomförd beräkning har emellertid enbart Uppsala läns landstings egna FoU-satsningar uppskattats till ca 140 miljoner (Lind och Karlsson 1999). Befolkningsunderlaget i Uppsala läns landsting är knappt trehundratusen personer, varför det aktuella landstingets FoU-kostnader per medborgare uppgår till knappt 500 kronor. Om man extrapolerar denna siffra till hela Sveriges befolkning på knappt nio miljoner personer, skulle landstingens totala FoU-satsningar i landet belöpa sig till drygt fyra miljarder kronor per år. Det vill säga en tre gånger högre än den siffra SCB presenterade för år 1994.

Den primärkommunala finansieringen av FoU-verksamhet har för år 1994 av SCB uppskattats till omkring 350 miljoner kronor (Pettersson 1996). SCB:s undersökning byggde i huvudsak på enkäter som skickades till landets kommuner. Då det fanns goda skäl att anta ett betydande mörkertal i dessa undersökningar gav Svenska kommunförbundet i uppdrag till Dalarnas forskningsråd att genomföra ett antal fallstudier över kommunal FoU för år 1997. Resultatet från denna studie visade en nio till tio gånger större FoU-verksamhet jämfört med år 1994. Skillnaden kunde varken förklaras med ökade kostnader eller en ökad FoU-verksamhet inom kommunerna i fråga. Den använda undersökningsmetoden – enkät uppföljd av en del telefonintervjuer år 1994, telefonintervjuer och e-brev uppföljd av telefonintervjuer och intervjuer år 1997 – kan i stället förklara en hel

del av avvikelserna. Boström (1998) kom fram till att minst en procent av fallstudiekommunernas totala driftskostnader gick till FoU år 1997 (0,1 procent år 1994 enligt SCB undersökningen). Det innebär runt 350 kronor per kommuninnevånare. Om vi extrapolerar denna siffra till landets alla medborgare kommer vi fram till att den primärkommunala satsningen på FoU belöper sig till drygt tre miljarder kronor per år.

Summeras dessa två räkneoperationer avseende landstingens och primärkommunernas årliga satsning på FoU blir det sju miljarder kronor, dvs ungefär hälften av de samlade statliga forskningsmedlen. De statliga forskningsinsatserna för år 1998 uppgick till sammanlagt ungefär femton miljarder kronor per år (Proposition 1998/99: 94).

Som ovan nämnts är alla dessa siffror ungefärliga och i många fall behäftade med avsevärd osäkerhet. I vilken utsträckning det är rimligt att göra extrapoleringar för hela riket utifrån erfarenheter från ett landsting och några kommuner bör diskuteras. Syftet med dessa räkneövningar är inte att komma fram till en exakt siffra, utan istället att försöka ringa in en ungefärlig storleksordning på landstingens och kommunernas totala FoU-satsningar.

Trots beräkningens osäkerhet tyder resultatet på att omfattningen av den FoU-verksamhet som sker inom offentlig sektor är betydligt större än vad som tidigare hävdats.

Detta har sannolikt dels en grund i att SCB:s statistik är missvisande dels att sektorns satsningar på FoU ökat under den senaste femårsperioden. Skulle det senare vara fallet är detta anmärkningsvärt med tanke på de ekonomiska neddragningar som samtidigt skett av offentlig verksamhet. Samtidigt har emellertid den tidigare tämligen skarpa gränsen mellan näringsliv och offentlig verksamhet mjukats upp. Näringslivet gör allt tydligare inbrytningar i lokal och regional tjänstproduktion och inom landsting och kommuner driver kostnadspressen fram mer affärslika former. Med introduktion av resultatenheter och upphandling från tjänsteföretag får utförarsidan drag som mer liknar de små och medelstora företag som är föremål för mycken politisk uppmärksamhet. I jakten på mer effektiva och kunskapsbaserade organisationer och moderna arbetsmetoder, som till exempel uttrycks med ord som evidensbaserad och kvalitetssäkrad, har sannolikt FoU-arbetet kommit att spela en allt viktigare roll även inom offentlig verksamhet.

Växer underifrån

Den sammanfallande ytan mellan vetenskapen och offentlig sektor är betydligt mindre än den näringslivsorienterade, men berör sannolikt fler vetenskapsområden. Samhällsvetenskap och humaniora synes här spela en mer påtaglig roll än inom det näringslivsnära FoU-arbetet. Det finns också överlappande intressen mellan de olika sektorerna, bl a vad gäller forskning om infrastruktur, medicin, vård och omsorg. Att det således finns synergivinster att hämta, är ett viktigt

argument för en innovationsstrategi, som beaktar såväl näringslivets som offentlig verksamhets FoU-behov.

De länkorganisationer som idag finns mellan vetenskaplig forskning och offentlig verksamhet har ofta växt fram på ett annat sätt än sina systerorganisationer på näringslivssidan. Medan centrala initiativ och statliga medel ligger bakom de flesta satsningarna på branschforskningsinstitut, industriella utvecklingscentra etc, så har den offentliga verksamhetens organisationer i högre grad skapats inifrån verksamheten eller som en följd av lokala och regionala initiativ. Som en konsekvens av detta är också finansieringen ofta en rent lokal/regional angelägenhet.

Dagens forskningspolitiska diskussion handlar i stor utsträckning om forskningens finansiering. Statens ambition är att etablera ett mer renodlat och överblickbart finansieringssystem, som på ett annat sätt än dagens förutsätts underlätta en mångvetenskaplig belysning av olika problem och företeelser. Koncentrationen på forskningsfinansiella spörsmål har inneburit att frågan om dagens och morgondagens utförare av FoU kommit i skymundan. Tendensen att istället för forskningspolitik tala om innovationspolitik, implicerar att man i framtiden tänker sig ett nationellt FoU-landskap som i väsentliga delar ser annorlunda ut än dagens. Länkar och länkorganisationer, vilka arbetar i gränslandet mellan forskning och annan samhällsverksamhet, är ett viktigt kitt i ett framtida nationellt innovationssystem. Det åttiotal organisationer som vi lokaliserat är en del av ett forskningslandskap i vardande med huvudsaklig verksamhet inom antingen hälso- och sjukvård eller socialtjänst. Det är troligt att fler organisationer skulle kunna inkluderas med annan inventeringsmetodik eller med tillgång till ytterligare undersökningsresurser. Den redovisade mängden bör därför betraktas som ett minimum. Det handlar om organisationer som varken förekommer i den nationella forskningspolitiska diskussionen eller i de regionala tillväxtavtalen. Samtidigt som det är ett växande så är det fortfarande ett till stora delar dolt forskningslandskap.

Flertalet av de inventerade organisationerna har sin tyngdpunkt på landstingskommunala kärnverksamheter, hälso- och sjukvård samt socialtjänst. De speglar ett växande engagemang hos landsting och kommuner när det gäller forskning och forskningspolitik. Sannolikt är detta början på en utveckling som kommer att göra landsting och kommuner till allt viktigare aktörer inom detta område. Att döma av inventeringens uppgifter är de primärt intresserade av att skapa FoU-miljöer inom – eller i omedelbar närhet till – sina egna verksamheter. Detta innebär det oftare handlar om ett mångvetenskapligt och applikationsnära snarare än ett disciplinnära arbete. På ett plan liknar framväxten av dessa nya organisationer det innovationssystem som skapas för näringslivet. Vi kan se länkorganisationer, brobyggarorganisationer med en ambition att knyta forskningen närmare verksamheten i det offentliga systemet. Detta innovationssystem för den offentliga sektorn har hittills varit relativt okänd och präglats av en decentraliserad verk-

samhet som i många fall finns utanför den politiska beslutsprocessen. Till skillnad sin motsvarighet inom näringslivet tycks det således i högre grad ha växt fram underifrån.

En annan slutsats är att dessa nya FoU-organisationer precis som andra forskningsorganisationer producerar ny kunskap, men att de i första hand skapar nya forskningsmiljöer. Miljöer som innefattar såväl forskare som praktiker och som sätter dialogen mellan dessa i fokus. Utan att ha den uttalade och medvetna systemkaraktär som det innovationssystem som Näringsdepartementet (1999) föreslår för näringslivet, så uttrycker det väl det nya innovationsstänkandets poängtering av gränsöverskridande lärande och sammanförande av skilda kompetenser.

Traditionella högskolor räcker inte till

De rent organisatoriska formerna för dessa nya FoU-miljöer har tagit sig olika uttryck. Några är organiserade inom offentlig förvaltning, några är fristående i till exempel stiftelseform och några är samverkansorganisationer mellan enheter från högskolor/universitet och förvaltningar inom landsting och kommuner. Just mångfalden av organisationsformer tycks spegla en flexibilitet – att anpassa organisationen till de uppgifter som föreläggs och de resurser som identifieras i regionen.

En viktig iakttagelse är att dessa miljöer skapats samtidigt med att högskole- och universitetsväsendet byggs ut. Inte sällan finns också länkar mellan dem. Det rör sig således snarare om komplementära än konkurrerande organisationer, vilket kan tolkas som att högskolor/universitet inte alltid förmått svara mot den offentliga verksamhetens behov.

I en djup studie av ett tiotal regionala FoU-miljöer (Tydén och Josefsson 2000) analyserades två FoU-enheter som de senaste åren integrerats i den regionala högskolan. Dessa två FoU-enheter visade på en ökad anställningsmässig trygghet för personalen, men samtidigt på betydande svårigheter att vidmakthålla en självständig identitet. Disciplinstrukturen inom högskolorna tenderar att upplösa den tematiska enhetsstrukturen som de integrerade FoU-miljöerna haft. Integrationen medför att de speciella förutsättningar som FoU-miljöerna haft i form drivkrafter för samverkan med kommunerna rycks undan och FoU-miljöerna försvann i högskolans ordinarie verksamhet. Flera av de forskare som både arbetade på en FoU-miljö och på en högskola/universitet pekade på stora skillnader mellan dessa arbetsplatser. De menade att det på FoU-miljön till skillnad från deras institutioner på högskolan/universitetet finns ett kreativt klimat och en intellektuell diskussion som tillsammans med betydande frihetsgrader inspirerar arbetet. Å andra sidan påpekades att det inte går att dra alla universitetsinstitutioner över en kam – forskningsklimatet kan variera betydligt mellan olika institutioner. Det är uppenbart ingen framgångsmodell att integrera dessa nya FoU-miljöer i högskolor/universitet.

Vi har påpekat vikten av att dessa nya forskningsorganisationer har en förankring i såväl offentlig som vetenskaplig verksamhet. En utveckling som underlättar en nära relation med universitet och högskolor är den samtidiga utvecklingen inom forskarvärlden mot accentuerad problemorientering och mångvetenskap. Vid universitet och högskolor tillskapas nya centrumbildningar och halvprivata forskningsinstitut, med en tematisk snarare än ämnesspecifik inriktning. Motkrafter finns dock som avspeglas i en ökad disciplinorientering av det svenska forskningsfinansieringssystemet och neddragningar av statliga mångvetenskapliga miljöer, som bl a Arbetslivsinstitutet.

Regionalt relevant kunskapsproduktion

I den forskningspolitiska debatten diskuteras forsknings- och innovationspolitiken uteslutande på den nationella nivån. Samtidigt finns tydliga intentioner att bedriva *regional forskningspolitik* och att bygga *regionala innovationssystem*. Vid sidan om begreppen vetenskaplig relevans och verksamhetsrelevans, kan man tala om regionalt relevant kunskapsproduktion. Diskussionen i de regionala tillväxtavtalen belyser väl dessa tendenser. FoU diskuteras som en avgörande utvecklingskraft och i förslagen till avtal visas en regional beredskap till omfattande satsningar på såväl forskningsinstitut och olika typer av länkorganisationer. Liksom på den nationella nivån föreslås de främst ske inom områden som på olika sätt stöder näringslivsutvecklingen. De organisationer som bär upp *det dolda universitetet* är lika osynliga för regionala som för nationella beslutsfattare.

Grundtanken i dagens regionalpolitik är att varje region skall ansvara för sin egen utveckling. Tillsammans med en ofta tämligen traditionell syn på innovationsprocesser, skapar det ambitioner att konstruera autonoma FoU-system och knyta interregionala kontakter som bäst gynnar tillväxten av dessa. Den regionala forsknings- och innovationspolitiken kan därför delvis ses som en utmaning eller ett alternativ till den nationella.

Att avgränsa forskningspolitikens område i den postmoderna eran, där kunskap och information framförs som de mest betydande faktorerna för förändring och förnyelse av samhällssektorer, är inte lätt. Den vildvuxna floran av forskningsfinansiärer speglar denna verklighet. De regionala ambitionerna att bedriva forskningspolitik och det ökande antalet FoU-organisationer som växer upp utanför universitets- och högskolevärlden är andra uttryck för samma genomgripande ökning av tilltron på och efterfrågan av FoU. Det är, som vi ser saken, viktigt att den framtida forskningspolitiken utgår från en sådan komplex och sammansatt bild av verkligheten.

Den nya synen på innovationsprocesser stryker under betydelsen av gränsöverskridande lärande och nydanande sammanfogande av skilda kompetenser. Hur en statlig politik skall se ut för att få till stånd denna typ av processer är inte givet. Det finns en uppenbar risk för att innovationstänkandet när det blir politik

samtidigt förvandlas från process till system. Organisationer och administrativa rutiner byggs, utan att först vara grundade i den typ av lärprocesser och de tillitsfulla nätverk, som innovationssystemet förutsätter. Processen måste därför tydligt förankras såväl centralt, regionalt som lokalt i de verksamheter de kan komma att beröra. En rimlig strategi förefaller i detta sammanhang vara att samtidigt bygga ovan- och underifrån. Det vill säga att lokala och regionala initiativ till lärande nätverk och länksorganisationer mellan forskning och praktik tas tillvara och utvecklas, samtidigt som åtgärder vidtas för att foga dessa samman på ett nationellt plan.

Inte minst genom sin verksamhetsförankring och sin behovsrelaterade framväxt blir *det dolda universitetets* organisationer intressanta i ett sådant strategiskt sammanhang. Att de inte skapats eller verkar inom ramen för *ett* etablerat system, utan i gränzonen mellan forskning och praktik har tidigare bidragit till att de osynliggjorts i såväl den nationella som regionala forskningspolitiska diskursen. Deras skiftande organisatoriska former och projektstyrda arbetssätt har gjort dem än mer svårplacerade. Projektkulturen, flexibiliteten och nätverksförankringen ryms inte i den traditionella funktionsindelade och hierarkiska administrativa system, utan blir ytterligare osynlighetsfaktorer. I den nya ekonomin och det nya innovationstänkandet däremot ses just dessa egenskaper, vilka utmärker de nya forskningsmiljöerna, som viktiga framgångsfaktorer.

Referenser

- Bergström, E m fl (2000) *Det dolda universitetet. Framväxten av nya FoU-miljöer utanför universitet och högskolor*. Falun: Dalarnas forskningsråd
- Björklund, G (1997) *Kunskapscentra för företag. Kartläggning – analys*. (Dalarnas forskningsråd, arbetsrapport). Falun: Dalarnas forskningsråd
- Boström, M (1998) *Något man inte talar om? Svårigheterna med att studera kommunernas FoU*. Falun: Dalarnas forskningsråd
- Edquist, C och Flodström, A (1997) ”Den tredje uppgiften: universitet och samhälle i samverkan” i *Kunskap så det räcker?* Stockholm: SACO
- Gibbons, M m fl (1994) *The New Production of Knowledge*. London/Thousand Oaks: Sage
- Larsson, S (1981) *Ska landstingen bedriva forskning?* Stockholm: Spri rapport 51
- Lind, A och Karlsson, M (1999) ”Ansökan om medel för utveckling av ett regionalt FoU-centrum inom äldreområdet i Uppsala län.” Uppsala: Kommunförbundet Uppsala län 1999-04-13
- Nutek (1998) *The Swedish National Innovation System. A quantitative study*. Stockholm: NUTEK B1998:9
- Näringsdepartementet (1999) *Utredning om vissa myndigheter*. Stockholm: Näringsdepartementet
- Pettersson, I (1996) ”Forskning och utveckling inom kommuner 1994.” Stockholm: SCB, PM 1996-03-15

- Proposition 1998/99: 94, Vissa forskningsfrågor
- Samuelsson, O (1999) *FoU-enheter – mellan praktik och forskning*. (Sol 061 – komparativ socialpolitik). Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet
- SOU 1998:128, *Forskningspolitik* (Forskning 2000). Stockholm: Fritzes förlag
- Ternhag, G (1994) *Nya nätverk för FoU växer fram. En studie av landstingens satsningar på forskning och utveckling*. Stockholm: Landstingsförbundet och Dalarnas forskningsråd
- Ternhag, G (1998) *Två världar – skilda perspektiv? Kunskapscentra inom kommunernas socialtjänst*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Ternhag, G m fl (1995) *Drivkraften. Landstingens satsningar på FoU: organisation, inriktning och motiv*. Stockholm: Landstingsförbundet
- Tydén, T och Josefsson, C (2000) *Regionala FoU-miljöers syn på verksamhetsutveckling. Sammanställning av en enkät- och intervjuundersökning*. Stockholm: Socialstyrelsen och Dalarnas forskningsråd
- ULRICH'S International Periodicals Directory (1999) R R Bowler Company, 37 ed
- Öppna samhällsvetenskaperna. Rapport från Gullbenkiankommittén för samhällsvetenskapernas omstrukturering (1999) Göteborg: Daidalos

Regional Universities

Pragmatic Dialogues or Confrontation between Different Regimes of Knowledge?

Kurt Aagaard Nielsen and Jørgen From Lauridsen

In recent years we have witnessed a discussion on the role of regional universities within a *pragmatic epistemology* or linguistic philosophy of social science. In this article we criticise the pragmatic approach, not in its general formulation, but on practical grounds. We will demonstrate that the pragmatic approach fails to incorporate important societal aspects of the development of working life and argue that action researchers at the regional university should not altogether drop the classical Humboldtian idea of universal (“allgemeine”) orientations in science. What we need is an unauthoritarian or democratic interpretation of Humboldt’s concept. Two Danish action research projects provide illustrative material for the discussion.

Introduction

The background to our contribution to the discussion of “the regional university” is that we ourselves work at one, Roskilde University or Roskilde University Center (RUC) as it was called when it was founded in 1972 as an interdisciplinary and practice oriented university. In the beginning of its existence, RUC had many research projects that were in line with the image of the regional university; researchers and students collaborated with local groups in development projects. Researchers and students had both educational and facilitating roles in relation to workers and other unprivileged social groups. During the first ten years, we conducted “action research projects” in the sense that regional groups collaborated with researchers and in particular students. The tradition followed the concept of “resource building action research” (Clausen et al 1992), a well known research tradition in Norwegian and Swedish projects (Sandberg et al 1981). Those projects had methodological problems in their “field activity” and problems with legitimisation in the local context (cf Gustavsen 1992, p 18), but we see it as a quality that they supported a universal idea of knowledge orientation – truth and criticism. This, in those projects, was connected to a critical Marxist theory of liberation, and the development of productive forces in society. Owing to the universal approach, the projects were in dialogue with theories of societal development – mainly critical theory. The problems were real and demanded a deeper methodological reflection concerning procedures for obtaining validity. An an-

swer to the demand was in fact developed in Norway and Sweden (and internationally) and was known as the “pragmatic turn”.

In the mid-1970s, regional projects were no longer conducted among the university’s scientific staff, partly because of the problems with scientific and local legitimisation. Only student projects mediated by a Science Shop continued with relevance for local social movements (Vogelius and Aagaard Nielsen 1997). Researchers only involved themselves in regional development as “applied science” or educational activities. Among academic researchers the action research understood as joint development more or less stopped.

From the mid-1980s the regional university concept had lost its significance in relation to “region” (but in other aspects, like interdisciplinarity it retained significant image). RUC became more and more a copy of the traditional universities. Regional relations became formalistic and without any impact on research.

In the beginning of the 1990s we tried to redefine action research along the lines implied by the resource development tradition and to propose solutions to the methodological problems. The redefinition led to an action research approach wherein researchers play a role as confrontative collaborators and not only as teachers and facilitators.

We have tried to renew the Roskilde tradition in another direction than the “pragmatic dialogue tradition”. Not that we deny that dialogue is a key concept for action research. We interpret dialogue in a less consensus-like way. We argue that the classical ideals of the traditional universities should not totally be ignored in regional universities. Although we do not in an absolute way believe in a universal truth, we suggest that the search for the universal (Humboldt calls it “das Allgemeine”) in a relative sense brings important aspects into regional or local problem oriented studies and action research. We will exemplify with two action research projects – both carried out at Roskilde University. In the two projects the search for “das Allgemeine” brought important societal qualities into the innovative processes in the projects.

In the last part of our article we try to redefine our understanding of “the regional university” with more weight on elements of general (critical) theory and participation in the *local public* than on instrumental co-operation with “partners”. We do believe that this way we can find solutions to the validation problems and the problems of legitimacy of normative intervention.

University – Workplace – Dialogues

Since Skjervheims philosophy of participative science (1957) the action research tradition has argued for a categorical criticism against social science that objectify the workplace relations. In different traditions it has been a common understanding that workplace relations should be understood as unfinished or *living relations*. They are always in a process of change. Social science has to partici-

pate at least to some degree in the change process to create truth. The participation can either take place in a joint creation of ideas for experimental democratic structures or in creating arenas for development of new co-operative structures.

The dialogue concept between scientists and practitioners in the workplaces is founded on an understanding of work as *unfinished*. Scientists should never come to the workplace with finished prescriptions (theories) of organisational reform or new technology.

In consequence the universities should co-operate with the whole workplace and only mediate or implement a new model. The co-operative relation between action researchers from universities and all kinds of actors in the workplaces is an argument for so called regional universities and for close relations between the university and companies in the region. The nature of the co-operation can only be specified if we clarify our understanding of the workplace and the understanding of the university.

The dialogue must of course be understood as contextual and essentially “local”, but besides this, workplaces and universities are also social entities with structural characteristics of importance for understanding the nature of the dialogue.

Workplace

The social structuration of work took a historical turn from the time of industrialisation as a result of scientific management. Until then work was, broadly spoken, organised in a patriarchal structure. The values and interests of the “master” defined the organic meaning of work operations. Scientific management rationalises the work process and from now on the authority of the master became embedded in technology and engineering. Relations between science and work were dialogical, but they only included dialogues between the master and the scientist. Because of the scientific management revolution the development of work was split up into two parts – one part was management’s guidance and planning and the other part was operators’ routinized functions. As Braverman (1974) very convincingly argues in *Labor and Monopoly Capital*, scientific management was effective in achieving rationalisation (overcoming traditionalism and traditional patriarchal structures). The result was a totally new work culture: the instrumentalist culture and the deskilled and mechanic forms of co-operation. The wage-worker got two different lives: a working life and a life outside work. Working life had no other reason than earning money for the life outside work.

Yet, scientific management did not totally eliminate the role of work experience, subjectivity and social relations in the work process. And therefore it was possible to change and even increase productivity by means of human relations – and without fundamentally breaking with scientific management. Within scientific

management the human relations movement succeeded in a modification of the Tayloristic imperatives.

Since the 1970s the nature of work in western countries has changed. Social or organisational needs for continual transformation and development have emerged as also an economic imperative in the name of the so-called Porter economy (Pålshaugen 2000). Researchers revealed more basic irrationalities in the principles of scientific management. In order to overcome the new needs the modern organisation had to vitalise itself to a degree which was not possible within the structure of scientific management. Leaders in modern organisations looked desperately for new ways of making the work organisation dynamic and transformable.

Theories of the *learning organisation* (Argyris and Schön 1996) and the *culturalisation of the firm* (Schein 1992) expresses mainstream trends in companies today. They are tools to meet the new economic needs of continual transformation. In these organisational concepts we see a vitalisation of the dialogue among individuals in the company; but it is not a vitalisation as such, but an instrumentalist one. The vitality is developed in a functional way to increase the flexibility in daily work and increase the capability to overcome subjective resistance to top-down defined transformation. Management tries to mobilise the subjectivity for a functional purpose: flexibility and efficiency in organisational development.

However, organisation will always represent a “prison” for subjectivity and co-operation. Some aspects of human social relations are welcomed by organisational demands and some are met with hostility or reluctance. The company or the organisation can always be conceptualised as seeing itself more or less as one entity or a whole; or it can be conceptualised as a group of individuals with great diversity and conflicting experiences and interests. The dynamics and substance in dialogues within a company or organisation differ in relation to that approach in the top of the organisation. It might be a closed or narrow dialogue when the organisation is defined by “strong” images of the firm as one entity or open when the context is defined by high acceptance of diversity in experience and interests. You will never be able to determine objectively or even to give a solid indication of where on the line a particular organisation should be situated, but the question should always be a part of the dialogue.

Leithäusser argues in his theory of “Betrieblisches Lebenswelt” (organisational lifeworld), put forward in 1986, that dialogues in working life are ambivalent. Employees come to work with social or lifeworld subjectivity as well as with instrumentalist orientations to the organisational rationality. By lifeworld subjectivity, Leithäusser means an orientation towards being social in relation to a living community and in relation to society. And since the worker also comes to work with an instrumentalist or productivist orientation one will see ambivalence in the “workers’ collective”.

The particular ambivalence is not reduced in modern flexible work organisation. On the contrary, Sennet's (1998) research in the US argues that the ambivalence will be stronger and more frustrating. In the new flexible organisation (read: learning organisation or culturalized organisation) the productivist dynamics overrule the lifeworld orientation in a painful way.

To speak about social orientations as ambivalent is not the same as to ask for a better balance between work and family life; this has been the typical interpretation in for instance the Danish flexibility research (Agi Csonga and Helle Holt 1998). The ambivalence is more about the loss of balance between the experiences and interests of the worker (he or she might be deeply involved in aesthetic or social matters of the work process) and functional "necessities of the organisation".

Our conclusion is that dialogues among and with employees in modern working life have to respect the ambivalence and not reproduce the traditional organisational rationality by the management or leading professionals in the company.

If the working life is to be related to the *regional university* in dialogical relations it is necessary to create situations and arenas for constructive self-expression of the ambivalence and to define relations between scientists and employees in a way which is not biased by conceptual or cultural symbiosis with the organisational rationality. To be aware of the late modern notion of work you need, as a researcher, to bring that kind of critical theory into use in the construction of arenas.

University

The history of western universities is not a history of the search for knowledge or universal truth. As powerfully stressed by Bourdieu in *Homo Academicus* (1984) it is a history of cultural and instrumentalist relations between the powerful social classes and academics belonging to the same classes and experiencing the world through the same "habitus". In some parts of academic society we find close relations to industrial managers and in others we find them to public servants, and of course the humanities' disciplines were connected to the cultural elite of society. The Hawthorne experiments were also an expression of academic research wrapped up as neutral science. But in reality, the design of the entire project expressed a social alliance between progressive managers in a constructing dialogue with the researchers (Gillespie 1993).

200 years ago Humboldt (1903) formulated a program for emancipation of the universities as institutions. He argued that universities should not only develop science and humanistic studies as such; universities have an institutional role to search for universal ("allgemeine") values and develop "educated" scientists. Humboldt was, historically, a critical philosopher. He wanted to liberate the academics from a narrow connection to the power elite. If you only refer to his ideas

of an education for universal truth in an ahistorical way – you come to the wrong conclusions. He argued for the necessity of the university as a *free space* – unbound to certain interests and ideologies. He was a modern academic trying to keep alive the heritage from the enlightenment philosophers. The university should not have specified groups or a culturally narrow-minded role, but a role as educator of “das Allgemeine” or “humanity”. It was necessary for Humboldt to argue for the universal idea of universities. In modern times Bourdieu demonstrated in his social anthropological studies presented in “homo academicus” that the historical image of the universities was an image of being narrow and interwoven in the economic-, political and cultural power elite. The university should represent a place for the general – “allgemeine” – interests of knowledge. The meaning of “das Allgemeine” is in its context not absolutism – it is relative to the historical role of science in society.

It is true that Humboldt’s idea was institutionalised in a way that gave an impression of elitist dogmatism – many of us belonging to the 68-generation faced this dogmatism in all universities. The research quality was presented as a function of scientific internal – often quantitatively testable criteria (Levin and Greenwood 1997).

Yet, even within that dogmatism the universities were dominated by a “habitus” linked to and defined by the elite. You cannot construct “neutral” classifications or interpretations of facts. Therefore the neutral science ends up reproducing the dominant social ideologies.

Since 1968 the universities have found themselves in a permanent contradiction between a dogmatic idea of free or universal critical science and an idea of the university as necessary for and co-operating with big business and the ruling processes of society. In this contradiction we also found a normative hierarchy as expressed by Göran Brulin (2000). Brulin argues that in Sweden the so-called neutral science managed to construct itself as more important and more high-ranking than applied science or science involved in practice.

The current discussion about regional universities needs to be seen in that historical light. For the last 30 years, the politicians in Scandinavia have tried to create a balance between the university understood in line with the Humboldt-concept and the university understood as an institution responsible for applied science. But the contradiction has remained as a kind of unproductive dispute among universalist researchers and researchers involved in applied science.

We see the concept of regional universities as one of the most promising – and potentially also democratic – reformulations of the above-mentioned contradiction.

In Göran Brulin’s opinion regional universities abolish the contradiction. With help from pragmatic epistemology he tries to overcome the contradiction: All knowledge should be understood in communicative relations – contextual and dialogical. The regional university grasps the post-modern philosophy as a wea-

pon against Humboldtian universalism. So the regional university seems to have overcome the contradictions that also led Humboldt to his concept of universal knowledge: knowledge for “das allgemeine” or “humanity”.

Our main argument here is that the solution throws the baby out with the bathwater. The nature of the university cannot be harmonised by dialogical action research. The contradiction remains there as long as you can speak about a difference between *particular* orientations of knowledge development and universal/“*allgemeine*” orientations.

This is also the distinction that Kalleberg (1999) tries to develop in an elaboration of Habermas’ ideas of *universal pragmatics*. The researchers at universities should see themselves as producing “*lifeworld knowledge*”. For Kalleberg (and Habermas) lifeworld knowledge does not relate to an instrumental practice but to a communicative practice. Researchers should always ask for an increase of the democratic spirit or culture by strengthening the lifeworld communication. In relation to “region” or local community, lifeworld knowledge should be a question allowing participation from all sorts of perspectives – not only commercial or administrative matters, but also for the quality of local democracy.

Kalleberg’s distinctions underline the necessity of a public and *cultural* dimension in regional universities. We agree on this, and find his arguments a relevant complication of the idea of the regional university. The consequences of the argument are that in dialogical research you should always consider whether the actors or participators in collaborations have the ability and possibility to develop their own *lifeworld perspective* in the dialogues.

In our opinion, the methodological development in action research has not yet succeeded in creating good solutions to the problem. Where have we seen researchers consider *their own lifeworld experience in the region they live*? As participators in a public sphere we gain experiences and develop social values and orientations; our public orientations, such as values of sustainable development, are often ignored in the organisational context. We understand the problem as a parallel to Humboldt’s 200-year-old demand for liberation and “allgemeine” perspective. The solutions should be found inside the procedures of dialogues and not as a reproduction of a new neutral superior science. The first of our case stories below illustrates the “lifeworld problem” in the discussion above.

But still one problem remains. Dialogues among actors in the local community will always have a pragmatic reason. We find it necessary that researchers still try to define themselves as “universally educated” *in the local community* – not in an absolute way as representatives for the highest truth, but in a relative way as contributors to a sustainable society as a whole.

We have in the last 25 years seen important contributions from critical natural scientists to issues like climate crises, global biodiversity, soil erosion etc. They would never have been able to insist on critical research etc if they had considered themselves as embedded in local pragmatic dialogues.

Instead of defining regional universities as something different from the “universal university” in a division of labour we find it more reasonable to take in an aspect of the Humboldtian idea of universalism in the regional university itself. But of course we should not define universal orientations as better or more privileged compared to practically related science activities. We should instead consider the researcher as universally educated in the sense that he or she has to reflect dimensions of universality in the dialogues on practical matters. In that way we open up for the possible survival of productive conflicts on the “orientation towards truth as such”. Such conflicts are in a critical way able to liberate hidden experiences and aspects of everyday life orientations in working life – as for example taking care of the environment and global nature. Our second example illustrates our approach to the problem.

First Case Story: Dialogues Open Up for Lifeworlds in a Domestic Service Organisation

The domestic service of taking care of elderly and handicapped people in a Danish local administration (in Køge) was reorganised in the early 1990s. In a top-down reorganisation all employees were forced to join a model of group organisation. Many of the employees resisted and conflict increased in the following year. They also experienced an increase in absenteeism. In this context, action researchers from RUC together with management and shop stewards invented a project based on open dialogues among all parts of the organisation. In the organisation there was a widespread mistrust as to the representative bodies’ capabilities to co-ordinate the dialogue development.

To overcome the problems, researchers proposed that the employees should carry out “self-research”: in the entire organisation employees should interview each other in so-called “*relay interviewing*”.¹ The interviews were given that name because they were organised as a relay race; one group interviewed another group, and when finished the second group interviewed a third group etc. The employees, in groups, went through a process of problem formulation which they developed and they went all around the organisation. The interpretation of problems in daily work was developed in a differentiated manner. The *lifeworld* of the employees was given time and space.

The “*relay interviewing*” resulted in a catalogue of items for further project work and for dialogues with the management. Through the process itself, group organisation in the domestic services in the local area overcame mistrust and developed self-organised new rules in the practical co-ordination of the daily work. In open conferences during two years the participants developed dialogues

¹ In the article “Aktionsforskning og kritiske forskerroller” (Lauridsen and Aagaard Nielsen 1998) we have made an empirical description of the “*relay interviewing*”.

among the employees and between management and employees. The users (old and disabled people) were invited to participate, but they were unable to do so.

In the dialogue conferences, the researchers constructed an arena for the dialogues among “relevant actors”. But the dialogue conference was organised at the same time as an arena for researchers to confront “organisational pragmatism”: management often tried to take back the control from the groups and the groups tried to throw the responsibility back on management. The researchers confronted such dispositions by means of *universal knowledge* or value: sustainable work – here domestic service – will be best served if the employees act as persons with a *lifeworld* and not as functionaries for an organisation. The researchers argued out of their own lifeworld orientation: as future users (living in the area) of the domestic service we wanted an unbureaucratic development. The researchers became spokesmen for “humanitarian” general values – not as experts in such questions, but as themselves citizens with a lifeworld. The possibility of the confronting dialogue among researchers and the functional actors in the “field” was the common or shared lifeworld orientations. They could, so to say, speak into the ambivalence of the actors in the domestic service organisation.

Our main conclusion from the domestic service case is that action researchers have to develop a methodology which is capable of giving time and space for *lifeworld reflections* in the group of employees before they join dialogue-processes with management and others. And we even see here that researchers can enter the dialogue with the *lifeworld theory* as a universal value and use it confrontatively. By doing so the partners and groups in the organisation are productively “irritated” in their organisational dynamic.

The action research project was characterised by a regional connection and networks, but it was also characterised by researchers bringing in universal or “allgemeine” orientations. And they succeeded in doing so. The results of the action research project was a consolidated working group culture; they have since the researchers left the organisation even repeated the relay interviewing and today see the method as their own. Three years have passed since the researchers left and as far as we know the domestic service has been able to maintain an unbureaucratic group organisation with a high degree of self managed co-ordination.

Second Case Story: New Technology in the Fishing Industry

In an experimental project in the Danish fishing industry, action researchers from RUC and the Technical University (DTU) had for some years been working together with workers in the Esbjerg region. We had succeeded in developing a democratic design of a fishing plant, where workers were supposed to take part in product development through a dialogue with local customers; the supply and selling processes were also intended to be integrated as a function carried out by the

same workers who also worked at the assembly line. A large problem however remained unsolved: we could not find proposals for a good alternative to the mechanical assembly line and everybody agreed that the work process by the assembly line was inhuman – even when you could reduce the working time at the line to a minimum. So it was essential for the design of a democratic concept for fish production that we found an alternative technology.

The action researchers constructed a so-called *research workshop* to deal with that particular problem.² In it, many different experts and researchers took part – but the main group in the workshop was the unskilled employees in the fishing industry. They outlined the utopian ideas of the democratic concept of fish production and the “problem with the assembly line”. In the beginning the invited experts and researchers were asked to reflect on the utopian model itself, and they were committed to the idea of an outline of democratic fish production. In the workshop, the experts and researchers and workers were asked to function as “spokesmen” for a universal value: one for the reproduction and diversity of fish in the sea, one for economic efficiency, one for the good health and safety, one for the environment, etc. We asked them to specify the universal values of their field, and from this point produce creative and utopian proposals for a new technology in fishing industry.

What happened was that a wide range of proposals were put forward. It became evident that the dialogue among the very different rationalities *deconstructed* the existing technological state of order and allowed for many new points of departure. After the creative processes with the experts the workers were able to give a first preliminary design of an alternative to the assembly line. They mixed high technology and handicraft or manual work tools in a new way. First of all, they were able to insist on their own qualifications: to follow the fish with their own eyes and cut it manually was something essential for developing quality in the work activity. They also constructed a working round table, where they could themselves decide the speed of work. Some elementary mechanical functions in the preparation of the fish could be carried out by robots, for example putting the fish in boxes.

Of course many functional and technical problems remained unsolved in the workers’ design, but they were able to present something useful for a further dialogue with researchers and experts.³

What happened in the research workshop was the opposite of a pragmatic dialogue, or at least we postponed the pragmatic dialogue to a stage very late in the creative processes. Most of the time the research workshop is confrontational in

² In an article (Nielsen et al 1996) we have outlined the idea of the research workshop and described the technical details of the arenas in the workshop.

³ The democratic experimental plant was never fully realised because of political opposition among employers in the region. It was functioning as a laboratory for workers’ involvement in developing new products for one year. The whole experiment stopped 1995.

the sense that general values respond to specific ideas. The confrontations open up for deconstruction of existing ideas of possible technical solutions.

The reason why the *method* functions productively is that the participants have committed themselves to a utopian horizon – going for a future of “allgemeine” interests and needs. The universal aspects in the dialogues in the research workshop suggest solutions and proposals for change, which is “loaded with sustainable values”. The practical implementation is very local and grounded in practical experiences. But the confrontation with universal values allows for a creative reflection on sustainability in the design process. They are productive in a phase before the pragmatic dialogues take place.

Conclusion

In both the projects outlined above the results of the dialogues have called for public initiatives. The strengthening of lifeworlds and the bringing in of for example environmental and social values in “local” and organisational development organisation means that the public sphere can become a relevant and obvious partner in the dialogues. Both projects succeeded in arranging public exhibitions of the results and experience. They contribute in strengthening a democratic public sphere in the region. And we see researchers as also responsible for that dimension of regional development.

We find the regional university concept promising and an opening for a democratisation of universities as such. But we fear that the pragmatic epistemology of science in the context of the regional university will leave critical and “allgemeine” interests out of the picture. In the 1980s and 1990s RUC has been known for its research in interdisciplinary studies and studies of sustainable development. Those studies expanded in spite of, or as part of the break with regional self-identification. We reinvented action research at RUC and we found that such “universal” studies could make a good contribution to our action research project.

What still remains is a more systematic development of *dialogue methods*. We need methods to strengthen the “lifeworld experience” in workshops – as well for participants from working life as researchers. If we succeed in this we will also be better at creating democratic dialogues between the Humboldtian knowledge regimes and the regimes of knowledge, which are practically oriented to problems in the workplace and local community.

References

- Argyris, C and Schön, D (1996) *Organizational Learning II*. New York: Addison-Wesley Publishing Company
- Bourdieu, P (1984) *Homo Academicus*. Paris: Ed De Minuit
- Braverman, H (1974) *Labor and Monopoly Capital*. London: Monthly Review Press

- Brunlin, G (2000) *Den tredje oppgiften*. Stockholm: SNS Förlag and Arbetslivsinstitutet
- Clausen, K, Lorentsen, B and Rasmussen L B (eds) (1992) *Deltagelse i teknologisk udvikling*. København. Forlaget Fremad
- Csonga, A and Holt, H (1998) "Flexible Work Organisation and Family Friendly Workplaces." Paper for Scancor conference. Stanford University
- Gustavsen, B (1992) *Dialogue and Development. Social Science for Social Action*. Assen: Van Gorcum
- Gillespie, W (1993) *Manufacturing Knowledge. A History of the Hawthorne Experiments*. Cambridge: Cambridge University Press
- Humboldt, W von (1903) *Gesammelte Schriften*. Kritische Gesamtausgabe. Berlin
- Kalleberg, R (1999) "Universiteter – institutioner i det sivile samfunn." *Sociologi idag* 1
- Lauridsen, J F and Aagaard Nielsen, K (1998) "Aktionsforskning og kritiske forskerroller." In Eikeland, O and Fossetøl, K (eds) (1998) *Kunnskapsproduksjon i endring* 4. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Leithäusser, T et al (1986) *Betriebliche Lebenswelt*. Bremen: Campus Verlag
- Levin, M and Greenwood, D (1997) "The Reconstruction of Universities." *Concepts and Transformation* vol 2 no 2
- Nielsen, K Aagaard (1996) "From Silent to Talkative Participant." *Economic and Industrial Democracy* vol 17 no 3
- Pålshaugen, Ø (2000) "The Competitive Advantage of Development Organizations." *Concepts and Transformation* vol 5 no 2
- Sandberg, Å et al (1981) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Schein, E (1992) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Sennett, R (1998) *The Corrosion of Character*. New York: W W Norton and Company
- Skjervheim, H (1957) *Deltaker og Tilskodar*. Oslo: Oslo universitet
- Vogelius, P and Aagaard Nielsen, K (1997) *Aktionsforskning*. København: Arbejds- miljøfonden

En analys och blick framåt

Lennart Svensson

”Action research rests on the belief that all people – professionals and researchers included – accumulate, organize and use complex knowledge constantly in everyday life.” (Davydd Greenwood och Morten Levin 1998, s 9)

Några viktiga frågeställningar

Vi har presenterat tio artiklar som redovisar förutsättningar för samt metoder och arbetsformer i en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning. Vi har velat visa på värdet av en forskning som utvecklas i samspel med praktiken, utan att förringa svårigheterna med att förverkliga en sådan forskningsansats.

I det inledande kapitlet fokuserade vi två frågeställningar: dels beskrev vi framväxten av och karaktären hos en utvecklingsinriktad forskning (modell 2), dels lyfte vi fram några kännetecken på en interaktiv forskning – i form av jämlika och ömsesidiga relationer mellan forskare och deltagare i kunskapsbildningen (att forska *med*).

Det finns andra angelägna frågor som är viktiga att analysera för att kunna bedöma värdet med och förutsättningarna för en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning, bl a följande:

1. Vad står egentligen begreppen praktik – teori för och hur ser kopplingen dem emellan ut?
2. Kan en interaktiv forskning ge generell kunskap och hur ska vi se på detta krav?
3. Kan en utvecklingsinriktad forskning samtidigt vara kritisk?
4. Var hör den interaktiva forskningen hemma?

Relationen teori – praktik

”Genuine philosophical problems are always rooted in urgent problems outside philosophy and they die if these roots decay.” (Karl Popper)

”När det gäller synen på vilka kunskaper som är de väsentligaste som stöd för förändring är det förstås avgörande hur man ser på samhälle och samhällsförändring. *Mycket förenklat* kan man kanske urskilja tre synsätt. Me-

nar man att samhällsförändring är resultatet av unikt skapade lokala förändringar drar man slutsatsen att den relevanta kunskapen skapas direkt i den lokala dialogen och 'aktionsforskning' blir då den centrala forskningsansatsen... Ser man samhällsförändring som en medveten förändring av strukturella förhållanden blir generell kunskap om orsakssammanhang och strukturella motsättningar och möjligheter central. En sådan kunskap kan utvecklas och användas i en 'expertansats' i anslutning till en 'uppifrån'-styrd förändring. Men det kan också ske i en process med brett deltagande... Samhällsförändringen sker i ett samspel mellan planerad strukturell förändring och lokal aktivering och problemlösning. Delar av forskningen kan då vara en praxisforskning med en dialog- och aktionsdel." (Sandberg 1982, s 88)

I flera av bidragen lyser klyftan mellan akademisk teori och praktisk utveckling i universitetsmiljön igenom. Vad står denna uppfattning för?

Klyftan mellan teori och praktik kan ses som uttryck för en mer grundläggande dualistisk tankestruktur i vårt västerländska samhälle, som kan karakteriseras med följande motsatspar: abstrakt – konkret; objektivt – subjektivt; förnuft – känsla; reflektion – handling; logik – perception; deduktion – induktion; universellt – partikulärt; idé – faktum; att veta – att göra (jfr Olssons bidrag). Åtskillnaden är inte bara begreppslig, utan samtidigt uttryck för en värdering (i samhället i allmänhet och inom akademien i synnerhet) där de första leden i motsatsparen ges ett högre värde. Det finns en lång tradition, allt sedan Platon, att se idéerna som ädla, konstanta och upphöjda, medan verkligheten uppfattas som smutsig, flyktig och "platt". Filosofin och vetenskapen har av tradition markerat distans till praktisk erfarenhet. Förnuftet har setts som överlägset erfarenheten och det praktiska handlandet. Målet för vetenskapen har varit individualiserade och specialiserade kunskaper som inriktar sig på generella och universella samband med hjälp av strikt formaliserade teorier (Molander 1993). Högvetenskapen (High/Pure Science) har eftersträvat abstrakta, universella teorier som traditionellt sökt efter yttersta förklaringar och generella, eviga lagar (Toulmin 1996, s 205).¹

I en sådan världsbild framstår teori och praktik som väsensskilda. Hur löser man klyftan mellan teori och praktik med denna utgångspunkt? Jo, praktik blir *tillämpad* teori! Utbildning på högskolor och universitet förmedlar vetenskaplig

¹ Toulmin (1996, s 205) karakteriserar högvetenskapen på följande sätt:

- a) Målet är att skapa teoretisk kunskap om naturen, människan och samhället.
- b) Resultaten formuleras i universella påståenden som ger allmänna, tidlösa och abstrakta beskrivningar och som idealt sätt är sammanfogade i ett axiomatiskt system.
- c) Metoderna bygger antingen på noggrant planerade experiment eller observationer utförda på distans.
- d) De empiriska resultaten kan presenteras i ett historisk sammanhang, men teorin ska vara tidlös.
- e) Praktiska discipliner ses som tillämpningar av teorier.

kunskap som via utbildningen ”förs ut” för att senare komma till användning i praktiken (se figur 1, kapitel 1). Forskning och utbildning som bygger på tillämpad och praktisk verksamhet väcker ambivalenta känslor och värderas lägre, eftersom de ses som ateoretiska och ovetenskapliga (se Olssons bidrag). Ett viktigt mål har varit att utforma ”a grand theory” som ger generell kunskap, dvs en kunskap som är giltig i alla sammanhang och i alla tider. Frågan är vad en sådan generalisering slutar – i en yttersta sanning?

Ett sådant här dualistiskt synsätt omöjliggör en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning. Ett gemensamt lärande mellan forskare och deltagare kan inte äga rum under dessa förutsättningar. Hur ska praktiken kunna tillföra teorin något när den praktiska erfarenheten uppfattas som så annorlunda och väsensskild? Hur kan ett jämlikt samarbete mellan forskare och ”praktiker” byggas när deras verksamheter värderas så olika?

En utvecklingsinriktad och interaktiv forskning måste ha en annan kunskaps-teoretisk grund än den dualistiska världsbild vi presenterat ovan. Denna grund kan både skapas teoretiskt och praktiskt.² I det senare fallet utgår vi från ett konkret exempel.

² En interaktiv forskning måste även ha en annan ontologisk grund, vilken vi dock inte närmare utvecklar här. Egentligen har Kant löst det kunskapsteoretiska problem som begreppsparen ovan kan sägas ge uttryck för. Hans lösning visar att det egentligen handlar om ett skenproblem. Uppdelningen teori – praktik, förnuft – erfarenhet, logik – perception osv är inte meningsfull. Det finns ingen ren erfarenhet, utan den tolkas alltid via förnuftet. Vår perception inordnas alltid i olika åskådningsformer (tid, rum, kausalitet). Empirin är därför alltid teoriimpregnerad och forskningen utgår alltid från en förförståelse (jfr Kuhn 1979 och Popper 1997).

Vår utgångspunkt är den handlande och skapande människan, vars handlingar manifesterar sig i verksamheter (i organisationer) och praxis (i samhällliga institutioner). I handling (verksamhet, praxis) ingår förnuft, vetande, känslor, logiskt tänkande, deduktion, reflektion, generalisering, begreppsbyggnad – allt som en integrerad del av en helhet.

Ett sådant helhetstänkande upphäver dualismen som begreppsparen ovan representerar. De olika begreppen kan i stället förstås inom ramen för ett aspektseende. Det finns bara en verklighet, nämligen människor som tillsammans handlar och verkar i ett samhälle och som samtidigt omvandlar detta samhälle. Teori och praktik är sammanflätade med varandra eftersom vi både tänker och handlar samtidigt. Denna verklighet är dock sammansatt på ett komplicerat sätt och kan beskrivas ur ett flertal perspektiv.

Helheten kan uppfattas ur olika *aspekter*, där fokus kan vara någon del av motsatsparen ovan. Teoretisk verksamhet kan stå i fokus, men den blir då en – mer eller mindre framträdande del – i all mänsklig verksamhet. I en tayloristisk styrd organisation är inslaget av teori (reflektion, planering, beslutsfattande, bedömningar osv) minimalt för de underordnade grupperna, medan det är extremt högt inom en organisation som sysslar med grundforskning. Men även forskningen innehåller praktiska moment. Uppdelningen teori och praktik blir således aldrig absolut eller definitiv.

Utifrån en sådan här helhetssyn är det rimligare att tala om olika praktiker och teorier. Det finns en vetenskaplig, *akademisk*, teori som har likheter med, men som också skiljer sig från en *praktisk* teori. Den förra ska bidra till en långsiktig teoriutveckling, bli genom att publicera forskningsresultat framtagna med vetenskapliga metoder. Den praktiska teorin, däremot, är mindre artikulerad och systematiserad – en del av förtrogenhetskunskapen. Utifrån detta holistiska perspektiv finns det dock ingen väsensskillnad mellan vetenskaplig och

I ett FoU-projekt, som handlar om nätverksutveckling, samarbetar vi nära med ansvariga och handläggare på olika nivåer i Växtkraft Mål 3-organisationen, liksom med deltagare i olika nätverk (Svensson m fl 2001). I detta gemensamma kunskapssökande (som pågått under tre år och väntas fortsätta under ytterligare fyra år) går det inte att urskilja forskarnas och praktikernas roller med de dualistiska begreppspår som vi redovisat ovan. Deltagarna använder förnuftet, reflekterar, utvecklar nya begrepp, härleder slutsatser från teorier, ser generella mönster, gör analyser, läser och tar del av forskningsresultat m m – allt som (enligt uppdelningen ovan) kännetecknar den ”högre” vetenskapliga sfären. Deltagarnas tillgång till 2 000 nätverk, dialogen med medlemmarna i nätverken, medverkan på olika nätverksträffar, lärandet genom löpande utvärderingar m m gör att de nätverksansvariga i organisationen har en kunskap som (i väsentliga avseenden) är mer omfattande än den vi som forskare har, och den är egentligen inte mindre teoretisk. Den är däremot inte systematiserad, nedskriven eller kopplad till befintlig teoribildning på området. I en sådan situation är förutsättningarna för en interaktiv forskning och gemensam kunskapsbildning särskilt goda. I andra situationer saknas ofta de deltagande tid för reflektion och därmed försvåras förutsättningarna för en gemensam kunskapsbildning.

Men hur förhåller sig forskarnas (akademiska) teori till deltagarnas (praktiska) i ett sådant projekt? För att kunna klargöra denna skillnad knyter vi an till pragmatismens syn på kunskap, dock utan att acceptera denna fullt ut. Pragmatismen motsätter sig i grunden all dualism, särskilt den mellan olika kunskapsformer. Enligt pragmatismen finns kunskapen i *handlingen* (erfarenheten), inte i någon bakomliggande teori. Det är alltså handlingen – nyttan med och konsekvenserna av denna – som är utgångspunkten i pragmatismen. En utsagas mening framstår först i sitt handlingssammanhang. För att verkligen förstå en idé, måste vi se hur den fungerar i *praktiken*. Det bästa sättet att förstå ett fenomen (ett system, en organisation, handling) är att *förändra* det (Peirce 1990; James 1981; Dewey 1989, 1999).

”Kunskap är med andra ord förmågan att förstå de sammanhang som bestämmer ett föremåls användbarhet i en given situation.” (Dewey, 1999, s 394)

”Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse. En erfarenhet, även en mycket blygsam erfarenhet, kan bära hur mycket teori (eller intellektuellt innehåll) som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut, ens som teori.” (Dewey 1999, s 188)

praktisk teori, utan distinktionen är mer ett uttryck för att de ingår i skilda praktiker och olika miljöer (jfr Schön 1983; Argyris m fl 1985; Molander 1993; Josefson 1991; Göransson 1990).

Pragmatismen utesluter dock inte teorier, så länge som de är till nytta.

”Det enda möjliga berättigandet för en teori är ju att den gör tingen klara och förståeliga.” (Peirce 1990, s 149)

I pragmatismen ses teorin som ett komplement till praktiken, men det är en nödvändig och integrerad del av denna. Med enbart teori skapas ingen ny kunskap, men teorin är ett bra redskap för att skapa ny kunskap, brukar det hävdas.³ Tolkning och analys innebär att erfarenheten länkas till en teori. Med teorins hjälp kan vi undersöka, upptäcka, experimentera, konstatera samband, uppfatta sammanhang för att på det sättet skapa mening och förståelse. Teorin gör att vi kan lära av erfarenheten och förvandla den till en systematiserad och reflekterad kunskap. Men praktiken är nödvändig för att ge teorin ett innehåll – en substans, en konkretion.

Teorin i pragmatismen får inte samma dominerande eller självständiga roll som i olika rationalistiska tankesystem. Den formella teorin tillåts inte ta överhanden, utan ses som något tillfälligt – något som utvecklas genom en kritisk prövning (jfr Popper 1997). Forskarna får heller inte ensamrätt på sanningen eller monopol på de teorier och metoder som antas ge en högre kunskap. Praktiken, dvs den lokala situationen med dess praktiska behov, blir alltså utgångspunkten i det teoretiska arbetet. Men teorin går utöver och ”frigör” erfarenheten, vilket gör att vi kan förändra denna. Deltagarnas egen självbild kan stämma dåligt överens med vad de faktiskt gör (Tydén 2001). Teorin kan vägleda utvecklingsarbetet, men får inte mekaniskt styra detta.

Gustavsen beskriver hur satsningen på verkliga experiment i Skandinavien under 1960-talet innebar ett radikalt brott med en tidigare föreställning om att det var möjligt att lösa arbetslivets problem på teoretisk väg. Försöken att hitta en övergripande motteori till taylorismen hade inte varit framgångsrika, utan hade mest lett till interna diskussioner mellan företrädarna för olika skolbildningar. De socio-tekniska försöken bröt mot denna strävan att söka lösningen i ”The Grand Theory”. I stället valdes en strategi som byggde på experiment och att pröva nya lösningar i praktiken (Gustavsen m fl 2001).

Det finns flera skäl till att generella teorier inte fungerar i ett konkret utvecklingsarbete. I normalvetenskapen syftar teorier inte till att åstadkomma nyheter, utan mer till att bekräfta och förfina redan kända forskningsresultat (Kuhn 1979). Generella teorier – särskilt de med en naturvetenskaplig förebild – utgår ofta från enkla och linjära samband mellan teorins olika delar (a single order of connected-

³ Ett rent deduktivt resonemang leder inte fram till något som inte (implicit) redan fanns i premisserna (Bhaskar 1978, s 257). Men teorier bygger sällan på helt abstrakta och deduktiva resonemang. En teoriutveckling som är kumulativ innehåller kunskap, där begrepp och modeller prövas och utvecklas i en kritisk dialog med inslag av erfarenhetsbaserad kunskap.

ness; Gustavsen m fl 2001).⁴ När det handlar om lär- och utvecklingsprocesser är sambanden och kopplingarna mellan olika delar mycket komplexa. Komplexiteten har förstärkts i den ”nya” ekonomin, där kraven på kunskap blir allt högre och där förändringarna går allt snabbare och blir mer oförutsägbara. Det går därför inte att planera fram lösningar med hjälp av långsiktiga och linjära utvecklingsprogram och teoretiska modeller. Idag handlar det i stället om att organisera lär- och utvecklingsprocesser inom ramen för nätverk, utvecklingskoalitioner och innovationssystem. Innovationer förutsätter nytänkande och flexibla lösningar i nya kombinationer, dvs en kunskapssyn som inte premieras i modell 1 (se kapitel 1). Samarbetet mellan forskare och deltagare förutsätter därför närhet, mångvetenskaplighet, ny och användbar kunskap. Idén om ”en bästa lösning” har övergivits (se bidragen från Alasoini; Gustavsen; Svensson, Brulin och Ellström). Kunskap ses inte som något avslutat, utan något som ständigt produceras och omskapas (se Nilssons och Sutters bidrag). Utvecklingen står i centrum och kopplingen till teorin sker via handlingen, dialogen och reflektionen (se Gustavsens bidrag).

Forskningens roll blir i det här perspektivet nedtonad, men inte mindre viktig. Som kritisk reflektor ska forskaren fungera utvecklingsstödjande och *erbjud* (Gibson 1979; Döös m fl 2001) deltagarna tillgång till teorier som möjliggör kritisk distans, vägledning och visioner (se Ohlsons bidrag). Erfarenheten och praktiken har nämligen sina begränsningar. Om en handling strikt bedöms utifrån dess effekter, blir ”sanning” något instrumentellt, relativt och kortsiktigt. Om man bara lär av erfarenheten, det befintliga, blir det svårt att få veta något om framtiden. Forskningen blir därför viktig genom att den kan bidra med ett utvecklingsinriktat och kreativt lärande (Ellström 1992). Teorin kan ge deltagarna en stimulans att tänka nytt genom att vidga deras vyer, ge oväntade perspektiv och visa på nya handlingsmöjligheter. Forskaren kan koppla det specifika problemet till mer generella frågeställningar och på det sättet ”lyfta” diskussion. Forskningen bidrar med nya begrepp som kan synliggöra deltagarnas ageranden och underlättar på det sättet en förändring. Praktiker är intresserade av teorier om de knyter an till deras erfarenhet – en sorts längtan efter klokskap (se Lindholms bidrag).

Pragmatismen har sina fördelar för ett praktiskt utvecklingsarbete, men också sina begränsningar när det gäller att bedriva en forskning som syftar till en långsiktig, dvs kumulativ, teoriutveckling. Vi menar därför att den *kritiska realismen*, bl a som den utformats av Bhaskar (1978), kan utgöra ett värdefullt komplement till pragmatismen (se Danmark m fl 1997).

⁴ Under 1980-talet växte det dock fram ett helt nytt vetenskapsfält – kaosteori, komplexitetsteori, icke-linjär systemteori, ekologisk teori m m – som innebar ett ifrågasättande av ett sådant linjärt synsätt med antaganden om linjära samband.

Den kritiska realismen

Den kritiska realismen syftar till att *förklara* grundläggande förhållanden (mekanismer, mönster, strukturer, regelsystem) i samhället. Den vill visa på det som sker i det som ”synes ske”, dvs gå från en ytlig till en djupare förståelse – från konkreta händelser till underliggande *mekanismer*. Forskningen kan på det sättet förklara villkoren för mänskligt handlande – vad som är tillfälligt eller nödvändigt – och därmed visa vilket handlingsutrymme som finns för förändringar.

Den kritiska realismen tar avstånd från allehanda postmoderna teorier som menar att det inte går att få någon sann kunskap, där allt ses som relativt, kontextuellt och tillfälligt.⁵ Den kritiska realismen betonar att det finns starka mekanismer i samhället som påverkar aktörerna, oavsett om de uppfattar dem eller inte. Forskningens uppgift är att blottlägga dessa *mekanismer* (strukturer, regelsystem och grundläggande mönster). Denna svåra uppgift klarar varken en empirisk (positivistisk) eller en förståelseinriktad (hermeneutisk) forskning. De begränsar sig nämligen till det empiriska – det observerbara och tolkade, menar Bhaskar (1978).

Vardagsförståelsen är alltså otillräcklig för mer grundläggande förklaringar, enligt den kritiska realismen. Vardagskunskapen är ofta felaktig, oreflekterad och motsägelsefull. Vad betyder det för möjligheten att bedriva en interaktiv forskning? För att kunna besvara den frågan måste vi förstå hur den kritiska realismen ser på forskningsprocessen och teoribildningen.

Mekanismer och strukturer framträder inte direkt, utan måste förstås med hjälp av begrepp och teorier som visar på samband och ger sammanhang. Teorier blir ett hjälpmedel för reflektion, tolkning och analys. Men teorier syftar inte till att klassificera eller förutsäga (som i positivismen), utan de är konstruktioner som skapar tänkta sammanhang (antaganden om samband, mekanismer, förklaringar m m). På det sättet kan teorier ”öppna upp praktiken” – ge vägledning och handlingsorientering – och därmed vara användbara.

Vad innehåller *analysen* och vilken form för slutledningar bygger den på? I många fall sker slutsatserna endast med hjälp av induktion och deduktion. *Induktion* handlar om att dra generella slutsatser utifrån ett begränsat antal händelser eller observationer. *Deduktion* bygger på att dra slutsatser (att logiskt härleda något) ur givna premisser. Den kritiska realismen visar att slutledningar kan göras även på flera andra sätt.

Abduktion är ett sätt att dra slutsatser som skiljer sig från induktion och deduktion. Abduktion betyder att ett fenomen (en enskild händelse) sätts in i ett nytt sammanhang för att skapa en fördjupad förståelse. En sådan förståelse försvåras när ett fenomen ses isolerat från sitt sammanhang eller begränsas enbart till detta. Man kan säga att ett fenomen beskrivs på ett nytt sätt (rekontextualiseras) när det

⁵ Realismen betecknar ju att det finns en verklighet som är oberoende av vår uppfattning om denna.

(på abduktiv väg) sätts in i ett nytt sammanhang. Detta sammanhang är konstruerat, dvs skapat med hjälp av begrepp och teorier.

Vilka förutsättningar ger slutledning med hjälp av abduction för ett brett deltagande i forskningsprocessen? Goda, menar vi, särskilt i jämförelse med de traditionella metoderna för slutledning. Den deduktiva logiken bygger på formell härledning, som heller inte ger någon egentlig ny eller användbar kunskap och därmed inte motiverar till deltagande. Den induktiva logiken leder ofta över till tekniskt (statistiskt) komplicerade resonemang om generaliserbarhet. Den abduktiva logiken bygger mer på kreativitet – att se nya sammanhang, att tolka innebörder, att uppfatta nya relationer, att förklara samband – för att ge ny innebörd åt det som redan är känt. Analysen handlar här om att pendla mellan del och helhet (också mellan olika analytiska nivåer) för att få fördjupad förståelse och ökad insikt. I en abduktiv logik kan slutsatser inte dras på ett enda sätt, utan stimuleras av skilda perspektiv, kreativitet och associationsrikedom. En interaktiv forskning ger utrymme för ett jämlikt deltagande när det gäller resonemang, argumentation, analys, slutledning, vilket borde underlätta en teoriutveckling byggd på en abduktiv logik.

Vi kan ge ett konkreta exempel på värdet av ett abduktivt synsätt. Ohälsa i arbetslivet har traditionellt analyserats ur ett individuellt och medicinskt perspektiv. Under 1980-talet förändrades fokus och faktorer som gällde belastning, egenkontroll, socialt stöd m m blev viktiga. Genom att fenomenet ohälsa sätts in i ett nytt sammanhang får det en helt annan betydelse och nya förhållanden blir synliga och därmed möjliga att åtgärda – framförallt arbetstyngden samt arbetsorganisationen och inflytandet i denna.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att teorin – både i pragmatismen och den kritiska realismen – blir ett medel för att vidga perspektivet och överskrida begränsningarna i vardagserfarenheten. Genom att visa på alternativ och mångfald skapas något nytt ur det gamla. Forskningen kan med fördel utgå från vardagserfarenheten, vilket bl a delar av den feministiska forskningen förespråkat (Maguire 2001; Davies 1999). Men forskningen får inte stanna där, utan den måste ”gå vidare”. Den måste bidra till reflektion och analys som möjliggör att både praktiken och teorin kan utvecklas, något som flera av artiklarna i boken framhåller. Lindholm visar i sitt bidrag hur den fysiska planeringen oftast är teorilös, men hur ett FoU-samarbete kan bidra till reflektion och självmedvetenhet hos deltagarna.

Om generaliserbarhet

I all forskning måste teoriutveckling ingå som en viktig del. Finns det inte en risk att en interaktiv forskning fastnar i det lokala och specifika, när praktiken blir utgångspunkten för forskningen? Jo, det finns en stor risk för detta, menar vi. När

deltagarna får ett stort inflytande över val av problem och analys, så är det naturligt att det näraliggande och specifika står i centrum för deras kunskapsintresse.

Vi måste därför stanna upp och fundera över hur det specifika förhåller sig till det generella. Forskningen måste väl syfta till att skapa generell kunskap? En interaktiv och utvecklingsinriktad forskning sker ofta – men inte alltid eller med nödvändighet – med hjälp av fallstudier och kvalitativa metoder. Vilka möjligheter till generalisering tillåter dessa metoder? Vad betyder egentligen generaliserbarhet? Kan forskning som inte syftar till generalisering ändå vara värdefull och bidra till teoriutveckling? Det är några av de frågor vi ska diskutera i detta avsnitt.

Enligt pragmatismen har metoden att utveckla kunskap på ett mekaniskt sätt, enligt en positivistisk modell – dvs med hjälp av formell logik och experimentella naturvetenskapliga metoder – sina begränsningar. Det finns inga liknande enkla, mekaniska samband i en värld som består av tolkningar och meningsskapande, vilka utförs i konkreta och varierande *sammanhang*.

”Det finns inga gränser för den innebörd en handling kan ha. Allt beror på det sammanhang av uppfattade samband som den ingår i.” (Dewey 1999, s 255)

”Och något är meningsfullt bara när det refererar till en kontext.” (Dewey 1999, s 321)

Teorier kan utvecklas på många olika sätt. En traditionell akademisk syn på teoribyggande utgår från en linjär analogi, dvs en uppfattning att teorier byggs i form av ”klossar som staplas på varandra”. Med hjälp av exakta och kvantifierbara metoder genereras vetenskaplig kunskap som – med en militär analogi – ”bryter genom fronten”. Sörlin (1990) kritiserar detta mekanistiska och kumulativa synsätt på vetenskaplig kunskapsutveckling, och han använder i stället andra analogier för att illustrera en organisk kunskapsbildning. *Nätverk* används för att synliggöra de länkar som finns mellan olika forskare och miljöer och som krävs för en vital kunskapsutveckling ska ske. *Isbildning* – som sker i form av plötsliga kristallisationer – är ett annat sätt att beskriva den plötsliga och oförutsägbara karaktären i vetenskaplig kunskapsprocess.

Enligt pragmatismen förutsätter teoriutveckling *handling*, dvs att en idé (arbetshypotes) prövas i en konkret situation. Det senare perspektivet innebär – jämfört med den linjära analogin ovan – språngvisa och oväntade förändringar i teoribyggandet. Vi kan jämföra denna teoretiska kunskapsbildning med hur en skicklig hantverkare uppövar sin förmåga, där lärandet sker i ett praktiskt sammanhang, men kombinerat med reflektion och analys.⁶

⁶ Utbildningen av professionella grupper på universiteten kompliceras av att detta praktiska sammanhang saknas. Den teoretiska, generaliserande kunskapen är tidlös och obunden av situationen (se Olssons bidrag). Syftet är att uppmärksamma likheter, dvs att kategorisera baserat på exakta definitioner (Josefson 1998). I det praktiska arbetet tillkommer nya krav –

Det finns olika sätt att resonera i den komplicerade frågan om generaliserbarhet, vilket Staffan Larsson tydliggjort (se Larsson 2001). En argumentation går ut på att en studie kan vara nyttig även om dess resultat inte kan generaliseras. Det går att urskilja två resonemangslinjer.

Det ena sättet att argumentera kan återfinnas i t ex historiska studier. Forskning – särskilt den humanvetenskapliga – kan handla om att försöka fånga det som är unikt, det särpräglade och att försöka karakterisera detta. Men även en sådan forskning kan bidra till en långsiktig teoriutveckling genom att resultaten från enskilda studier relateras till varandra – som bitarna i ett pussel. Efter hand blir kunskapen om helheten större när nya delar läggs till varandra.

Det andra skälet (mot krav på generalisering) påminner om Poppers klassiska tes om *falsifiering* som rättesnöre för forskningen.⁷ I vissa fall, nämligen när det finns universella föreställningar, räcker det med ett fall för att falsifiera ett påstående om ett generellt samband. Verifiering av vetenskaplig kunskap är däremot svårare att uppnå. Det finns nämligen inget avgörande sanningskriterium. Genom att konstatera att 99 svanar är vita kan vi inte vara förvissade om att alla svanar är vita, men om vi upptäcker en enda svart svan, så har vi falsifierat detta påstående.

Det finns andra sätt att resonera när det gäller generalisering (Larsson 2001). Dessa resonemang accepterar kravet på generalisering. Om en forskning ska vara meningsfull, måste det vara möjligt att dra slutsatser om andra fall än de vi för tillfället studerar, är utgångspunkten för det resonemanget. Förespråkarna för denna linje menar att kvalitativa studier kan möjliggöra generalisering i tre avseenden.

Genom att *maximera variationen*, dvs genom att utgå från ett flertal fallstudier som skiljer sig åt, kan forskningen producera generell kunskap. Det räcker att välja ett fall ur respektive kategori för att få en allsidig belysning av ett fenomen. Svårigheten består i att veta att urvalet av fall verkligen speglar den teoretiska variation man avser att undersöka.

Ett annat argument för att kvalitativa studier kan vara generaliserbara utgår från *kontextlikhet*. Om kontexten i en studie undersöks, tydligt klargörs och analyseras, så kan man överföra resultaten till andra liknande kontexter. På det sättet kan forskaren förstå och förklara fenomen i olika och kända situationer. Det här resonemanget förutsätter dels att samma kontext determinerar ett fenomen, dels att ett visst fenomen inte kan framträda på olika sätt i samma kontext.

Kvalitativa studier kan också sägas leda till generalisering genom *igenkännande*. Generaliserbarheten är då beroende på hur användarna av forskningsresulta-

relationer till kunder/klienter/brukare (lärare, arkitekter), att förhandla om uppgörelser (för en advokat), att hantera byråkratin (Argyris och Schön 1978).

⁷ Popper eftersträvar generalisering, men han tror inte att vi någonsin når fram till en slutgiltig – en yttersta – förklaring. Generella påståenden ska ifrågasättas genom att de utsätts för tester, vars utfall avgör om en teori är hållbar.

ten reagerar – om de känner igen sig eller inte. Ett enda exempel från forskningen kan vara tillräckligt för att visa på generaliserbarheten. Genom att forskaren *gestaltar* sina resultatet med modeller som *uppmärksammar* och fokuserar, så kan deltagarna känna igen sig och ta till sig dessa (jfr Molander 1993). Forskaren kan använda sig av metaforer och allegorier för att levandegöra kunskapen och synliggöra viktiga fenomen och samband. Som exempel kan nämnas formuleringar som ”utbrändhet”, ”den dolda läroplanen”, ”företaget som en organism”, ”manliga härskartekniker” m m. Baksidan av detta synsätt är att generaliserbarheten blir okänd för forskaren, som inte vet var och för vem gestaltningen är användbar. En annan risk är att beskrivningar som bekräftar deltagarnas aktuella uppfattningar lättare accepteras. Forskningen riskerar att bli inställsam och okritisk.

Resonemangen ovan visar att generaliserbarhet är ett komplicerat begrepp. En alltför hårddragen tolkning kan omöjliggöra en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning. Samtidigt finns det stora risker med att forskningen helt ger upp kravet på generaliserbarhet. Fältet lämnas fritt för allehanda postmodernistiska och relativistiska teorier, något som starkt försvårar en långsiktig teoriutveckling.

Hur ser kraven på generaliserbarhet ut i modell 2? Det kontextuella perspektivet är framträdande i en forskning enligt denna modell. Det innebär att kunskapen blir mindre absolut, objektiv och generell, jämfört med ett naturvetenskapligt forskningsideal. Den vetenskapliga reliabiliteten och validiteten kan öka med en interaktiv forskningsansats, hävdar förespråkarna för modell 2 som tycks acceptera flera av de kriterier på generaliserbarhet som diskuterats ovan (Gibbons m fl 1994, Nowotny m fl 2001). De menar att en interaktiv forskning kan visa hur forskningsresultat påverkas av varierande miljöer, olika perspektiv och skilda intressen. På det sättet skapas en *socialt robust* kunskap, vilket ses som en uvidgning av de traditionella (inomvetenskapliga) validitetskriterierna. Det blir fler som deltar i bedömningen av forskningsresultaten och de prövas nu utifrån fler kriterier – bl a tillämpbarhet och igenkännande. Det empiriska underlaget ökar och nya tolkningsförslag tillförs på detta sätt forskningen. Den ökade öppenheten i modell 2 gör att kunskapen kan testas, prövas och ifrågasättas på flera olika sätt och av andra aktörer. Nya angreppssätt, perspektiv och metoder kan på det sättet tillföras universitetsforskningen och bidra till teoriutvecklingen (Nowotny m fl 2001, s 55)

Vi menar att förespråkarna för modell 2 underskattar svårigheten av att bedriva en långsiktig teoriutveckling, liksom förutsättningarna för en kritisk forskning. Pragmatismen är samtidigt för begränsad för att ensam kunna utgöra en grund för en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning, anser vi. Dess tes – att något är sant därför att det fungerar – får inte hårddras, och det kriteriet kan inte ensamt utgöra grund för validering av forskningsresultat. I stället för en relativistisk kunskapssyn vill vi tala om en *relationistisk*. Kunskapen beror av den kontext (det sammanhang) som den ingår i, men den är därför inte relativ (Nowotny m fl 2001, s 167; jfr Israel 1980). Det går att urskilja mönster, samband och samman-

hang i det som studeras i olika kontexter, och i den betydelsen kan man tala om en ökad generaliserbarhet. Den kritiska realismen kan ge vägledning för hur resultat kan överföras mellan olika kontexter. Det räcker inte att mekaniskt förknippa ett visst fenomen med en viss kontextuell variabel. I stället handlar det om att hitta förklarande mekanismer, dvs att studera och analysera hur olika variabler interagerar med varandra i en viss miljö. Genom att på detta sätt upptäcka mer grundläggande samband kan forskningsresultaten generaliseras till andra sammanhang.

Det avgörande kriteriet på god forskning är dock inte generaliserbarhet, utan bidraget till en långsiktig teoriutveckling, menar vi. Hur går teoriutvecklingen till i en interaktiv forskning? Den situationsbundna förståelsen kan vara utgångspunkten i forskningen, men den behöver kombineras med en förklarande ansats som visar på grundläggande samband och mekanismer. Men det är viktigt att betona att generaliseringar inte enbart består av teori, utan av kombinationer av teori och praktik. En omfattande teori kan inte mekaniskt byggas upp med enskilda exempel och fallstudier, vilket har inneburit ett stort dilemma för aktionsforskningen och kanske dess största brist. I en interaktiv forskning som bygger på en gemensam kunskapsbildning måste därför inslaget av kritisk analys och teoriutveckling vara centralt. För att underlätta en långsiktig teoriutveckling krävs mer omfattande forskningsprogram som ger en större bredd i empirin och/eller ett utvidgat (nätverks)samarbete mellan forskarna (jfr Gustavsen m fl 2001).

Sandberg (2002) kritiserar den utvecklingsinriktade forskningen för att ha ett alltför lokalt kunskapsintresse. Han understryker att en interaktiv forskning måste producera resultat som dokumenteras, kommuniceras och granskas i forskarsamhället. På det sättet kan resultaten relateras till annan tillgänglig kunskap och forskning, vilket därmed möjliggör generalisering och långsiktig kunskapsutveckling. Sandberg (2002, s 41) betonar vikten av att förändrings- och dialogfasen följs av en reflektions- och dokumentationsfas, som utförs ”inom den vetenskapliga diskursens normer och logik utifrån vetenskapssamhällets egna metoder – vetenskapliga seminarier, konferenser, artiklar etc”.

Det kritiska förhållningssättet betonas även av Minnich (1990) utifrån ett genusteoretiskt perspektiv. Hon visar hur användningen av falska generaliseringar, cirkelresonemang och mystifierande begrepp leder till en begränsad kunskap. De dominerande (manliga) meningssystemen i akademien – med dess objektiva, hierarkiska, distanserade och ideala karaktär – utesluter alternativa synpunkter och alternativ. Den dominerande vetenskapen är av det skälet partiell, inte så absolut och objektiv som den vill påskina. Dessa former för kunskapsbildning måste förändras i grunden (transformeras) för att fungera förnyande och frigörande, menar Minnich.

Vi inledde avsnittet med att diskutera hur deltagarna i en interaktiv forskning naturligt premierar en situationsbunden och specifik förståelse. De vill ha hjälp av forskningen att lösa konkreta och vardagsnära problem, medan forskaren sö-

ker kunskap som kan bidra till en långsiktig teoriutveckling. Hur hanterar man som forskare detta dilemma i en konkret situation?

Vi menar att det är relativt lätt att klargöra för de deltagande i ett FoU-projekt att en generell och kritisk kunskap är viktig. Låt oss anta att ett projekt omfattar ett tiotal arbetsplatser. Deltagarna vill framförallt få en specifik och användbar kunskap som gäller den egna arbetsplatsen, men de vill också lära sig något av de andra arbetsplatserna, vilket förutsätter en mer generell kunskap. Deltagarna vill heller inte ha ”skönmålningar” eller idealbilder, utan en kritisk granskning av olika arbetsplatser som problematiserar lösningar och metoder. De måste kunna lita på det som forskarna redovisar. Att delta i ett interaktivt forskningsprojekt handlar om att ”ta och ge” – att få kunskap, men också att vara beredd att dela med sig kunskap till andra (både i projektet och utanför). Förståelsen för nödvändigheten av en långsiktig kunskapsutveckling kan utvecklas efter hand i projekt, vilket gör att långsiktiga relationer till arbetsplatser är att föredra.

Kan en utvecklingsinriktad forskning vara kritisk?

”Vetenskapen om människan är till sin natur kritisk och måste förbli så.”
(Jürgen Habermas)

”A democratic (rather than élitist) methodology for science is the methodology for a democratic (rather than élitist) science.” (Stephen Toulmin)

Kan en interaktiv forskning som är utvecklingsinriktad ändå förhålla sig kritisk till den verksamhet som studeras? Kommer inte det nära samarbetet med deltagare i och ansvariga för ett utvecklingsarbete att skapa en harmonisyn som helt tränger ut ett kritiskt synsätt? Finns det inte en risk att den interaktiva forskningen i stället blir en forskning *åt*, dvs alltför problemfokuserad och instrumentell?

Sandberg (1982, 2002) är kritisk mot en aktionsforskning som är synonym med utvecklingsarbete eller konsultation av för resurssvaga grupper. Han argumenterar för en praxisforskning där dialog och aktionsdelar varvas med distanserad reflektion. Det senare omfattar oberoende reflektion, litteraturstudier och teoretiskt arbete som underordnas en vetenskaplig praktik. Samspelet mellan forskaren och praktikern är inte en omedelbar förening eller blandning, utan snarare ett utbyte. Forskaren ska kunna vara ”trolös” och kritisk mot de berörda. Han ska heller inte behöva ta ansvar för förändringen eller handlingen. Sandberg väljer att tala om förändring, snarare än utveckling, eftersom det senare begreppet ger associationer till något som sker stegvis, kumulativt och i samförstånd.

Blir inte pragmatismen, som tar sin utgångspunkt i nyttan och erfarenheten, begränsande för en forskning som har ambitionen att vara nyskapande och teoriutvecklande? Vilken utvecklingskraft finns det i en forskning som utgår från befintliga erfarenheter, som ofta är bekräftande och vanemässiga? Hur vet forskaren

att det som framkommer är uttryck för en genuin och reflekterad erfarenhet? Hur kan en forskning som utgår från en daglig praktik bidra till framtida förnyelse?

Enligt pragmatismen är kunskap inte något statiskt, utan något som ständigt utvecklas genom handling och reflektion. Det betyder att en *utgångspunkt*, inte är densamma som en slutpunkt. Med teorins hjälp kan tidigare erfarenheter bilda underlag för nya kunskaper.

”Förnuft’ är just förmågan att använda innehållet i tidigare erfarenheter för att uppfatta betydelsen i nya erfarenheters innehåll.” (Dewey 1999, s 397)

Reflektionen och teorin kan ge stöd för att överskrida begränsningarna i nuet och visa på alternativ. Tron på auktoriteter, ödet, slumpen m.m. kan överskridas med förnuftets hjälp. Den tayloristiska organisationen behöver inte ses som något självklart som individen ska anpassa sig till. Det samma gäller för det könsmaktsystem som kännetecknar arbetslivet. En kritisk teori visar på det tillfälliga – och därmed föränderliga – i dessa organisationer och system.

”Att fundera över händelsernas betydelse för det som kan ske men ännu inte har skett, det är att tänka.” (Dewey 1999, s 191)

”... idéer går utöver det som är, det som faktiskt har erfarits. Det förutsäger möjliga resultat, vad man kan göra.” (Dewey 1999, s 203)

”We must find a theory that will work; and that means something extremely difficult; for our theory must mediate between the previous truths and certain new experiences.” (James 1981, s 98)

Citaten ovan lyfter fram reflektionen och teorin som en drivkraft i lärandet och utvecklingen. Forskning syftar inte till att passivt avbilda verkligheten utan till att omkonstruera denna (Molander 1993). Den interaktiva forskningen kan förstärka reflektionen och hjälpa deltagarna att upptäcka vad ting *kan* vara, inte vad de är. Meningen – eller sanningen om man så vill – ligger därmed i framtiden.

”Kunskap, välgrundad kunskap, är vetenskap. Det representerar sådant som bestämts, ordnats och arrangerats rationellt. Tänkandet är, å andra sidan, framåtblickande.” (Dewey 1999, s 380)

Värderingar är en ofrånkomlig del i all forskning, men vilka värderingar ska en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning utgå från? Vad är utveckling och vem är den till för? Det viktiga frågor att ta ställning till? Interaktivitet kan ta sig olika uttryck och är inget nytt fenomen i forskningen. I många ämnen vid medicinska och tekniska högskolor (särskilt i ämnen som arkitektur och datalogi) är problemlösning en viktig och självklar del i forskningsprocessen (Sandberg 2002).

En viktig fråga är för *vem* en problemlösning genomförs? En näraliggande fråga är *vilka* som ska delta i FoU-arbetet? Dagens interaktiva forskningstradition betonar de berördas delaktighet och möjligheter till påverkan i utvecklingsarbetet.

Alla ska ha möjlighet att vara med och diskutera målen och formerna för genomförandet. En grund för ett sådant processinriktat förhållningssätt är den demokratiska dialogen, som bygger på en fri och jämlik kommunikation. Rationaliteten i denna FoU-modell ligger då inte i vad som sägs eller görs, utan i *hur* det görs. Vad som är ”sant” avgörs i dialogen, inte i teorin (McCarthy 1996). Det deltagarna kommer fram till i en öppen och demokratisk dialog blir utgångspunkten för utvecklingsarbetet, oavsett om det inte stämmer med forskarnas ursprungliga prioriteringar och problemförståelse (Gustavsen 1990;⁸ Toulmin och Gustavsen 1996; Räftegård 1998).

Den demokratiska dialogen öppnar upp för ett brett deltagande i FoU-arbetet, vilket ligger i linje med en interaktiv forskning och strävan efter en gemensam kunskapsbildning. Men frågan är hur realistisk denna kommunikativa ansats är när det gäller att skapa ett verkligt demokratiskt deltagande på lika villkor i FoU-arbetet. Är inte språket ett redskap för välutbildade och starka grupper? Förstärks inte forskarnas övertag med denna kommunikativa och rationalistiska ansats? Hur vet vi att deltagarna verkligen säger vad de menar, inte är taktiska eller försöker leva upp till de förväntningar som ställs på dem från ledning och forskare?⁹

Vi menar att *samhandlingen*, inte *samtalet*, kan utgöra grunden för en interaktiv forskning. Genom att forskaren blir en del av ett handlingssammanhang skapas bättre förutsättningar för en gemensam kunskapsbildning i jämlika former, menar vi. Det blir då inte den kommunikativa teorin, utan pragmatismen som blir utgångspunkten för FoU-arbetet (se Svenssons, Brulins och Ellströms bidrag). Genom att *handlingen*, inte språket, sätts i fokus underlättas ett brett och jämlikt deltagande i FoU-arbetet, menar vi. Det blir nu forskarna som måste närma sig deltagarnas erfarenheter och förstå förutsättningarna för utveckling på deras villkor – det handlande som faktiskt sker i en organisation, inte retoriken omkring detta. De berörda ser sig som handlingsmänniskor, och de är mer intresserade av att praktiskt ta del av pröva konkreta lösningar, snarare än att inledningsvis diskutera och analysera dem. Praktik, arbetsbyten, studiebesök, lärande exempel m m blir viktiga metoder att skapa deltagande i FoU-arbetet utifrån ett handlingsinriktat perspektiv. Praktiken behöver dock kompletteras med teori och dialog som stöd för reflektion och analys – i form av studiecirkel, forskningscirkel, seminarier, workshops, kunskapsverkstäder m m. Inslaget av teori i dessa demokratiska sammanhang ger deltagarna en möjlighet till kritisk reflektion – över hinder och möjligheter för utveckling. I flera av bidragen finns exempel som visar hur

⁸ Gustavsen uppger att han i än högre grad är präglad av Wittgensteins teorier än av Habermas. Wittgenstein argumenterar mot en dualism mellan språk och praktik. Han menar att språket primärt formas som ett redskap i arbetet med att lösa problem.

⁹ Argyris kritiserar Habermas kommunikativa ansats just utifrån denna utgångspunkt. Han menar att den inte kan ligga till grund för ett utvecklingsarbete just därför att den inte tar hänsyn till skillnaden mellan vad deltagarna säger (espoused theories) och faktiskt gör (theories in use). (Konferens anordnad av Handelshögskolan i Köpenhamn, oktober 2001)

forskarna har utvecklat metoder för samhandling och dialog. Dialogen är naturligtvis en viktig del i ett interaktivt FoU-arbetet, men som en integrerad del och kopplad till praktiska erfarenheter.

Erfarenheten kan överskridas med teorins hjälp har vi konstaterat, men vad betyder det att forskningen ska vara *kritisk*? En kritisk forskning tar inte befintliga förhållanden för givna utan ifrågasätter dem genom att visa på alternativ, vilket är en viktig förutsättning för att få en förändring till stånd. Men mot *vad*, ska forskningen vara kritisk och vilka värderingar ska den bygga på?

Den tidiga aktionsforskningen i vårt land tog tydligt ställning för vissa grupper (se Sandberg m fl 1981; Gonäs 1981; Kronlund 1981). Flera forskare förespråkade en enpartsforskning, framförallt som ett svar på den ensidiga och helt dominerande företagsstyrda forskningen. De kritiska aktionsforskarna utgick från de anställdas intressen av en god arbetsmiljö, medbestämmande, utvecklingsmöjligheter, del av vinsten eller dylikt. Det var en engagerad forskning som lyfte fram centrala värden som demokrati, utvecklingsmöjligheter, god arbetsmiljö, lärande m m. Forskningen påverkade både fackliga ställningstaganden och det politiska reformarbetet av arbetslivet. Samarbetet med skilda fackliga organisationer skedde både på en lokal, regional och nationell nivå, där även brukarnas/kundernas intressen beaktades.

Inom aktionsforskningen har facket ofta setts som den naturliga samarbetspartnern, men i vissa fall kan detta innebära svårigheter. Många gånger finns det flera fackliga organisationer på en arbetsplats, och alla anställda är inte organiserade i en fackförening. En tilltagande segmentering av arbetsmarknaden idag gör det heller inte självklart att enbart utgå från de anställdas intressen när allt fler grupper hamnar utanför den ordinarie arbetsmarknaden. De fackliga organisationerna har idag inte samma möjligheter att påverka utvecklingen i arbetslivet, bl a som följd av internationaliseringen och en ökad rörlighet för kapitalet. Trots dessa svårigheter menar vi att ett samarbete med de fackliga organisationerna kan vara ett viktig del i en interaktiv arbetslivsforskning. Den nya ekonomins krav på snabb avkastning, rörlighet över gränserna, nya kontrollsystem (som på call centers), slimmade organisationer m m gör att motsättningen mellan de anställdas och ägarnas/ledningens intressen snarast förstärks. Det blir då svårt att förena kraven på lönsamhet med goda jobb inom stora sektorer på arbetsmarknaden.

Både den traditionella forskningen och aktionsforskningen har oftast varit könsblind, dvs saknat kunskaper om hur maktförhållanden i samhället är könsbestämda. Genusforskningen har med sitt kritiska perspektiv kunnat visa på grundläggande könsskillnader i arbetslivet, där kvinnor har lägre löner, sämre arbetsmiljö och utvecklingsmöjligheter, en svagare position på arbetsmarknaden osv. Den forskningen har tydligt tagit ställning och lyft fram demokratiska värderingars betydelse för forskningen. Engagemang mot orättvisor har varit en viktig del i en forskning som synliggjort missförhållanden och bidragit till en vital metod- och teoriutveckling. Det visar på styrkan i en forskning som inte räds värde-

ringar, utan vågar ta ställning och konfrontera bristerna i en könsblind forskning som osynliggjort grundläggande könsstrukturer i samhället. Forskningen har bidragit med en rad nya begrepp – bl a härskartekniker, livsformer, att återställa ordningen, ”glastaket”, dubbla hierarkier, omsorgs- och ansvarsrationalitet, könsmärkning (av arbeten) och könsuppdelning (på arbetsmarknaden). Genusforskning har även visat på värdet av separata kvinnogrupper i olika faser i det praktiska utvecklingsarbetet som en nödvändighet för att stärka de egna resurserna och för att kunna samverka med män på mer jämlika villkor (Drejhammar 1998).¹⁰

Men problemet med värderingar och ställningstaganden finns även i genusforskningen, när den interaktivt ska genomföras på en bestämd arbetsplats. Kvinnorna där utgör ingen homogen grupp, utan är också skiktade – organisatoriskt, yrkesmässigt, åldersmässigt m m. En annan fråga är hur männen ska involveras i ett utvecklingsarbetet som för dem (åtminstone på kort sikt) kan upplevas som hotfullt. Kvinnor och män är parter i de könsskapande processer (”doing gender”) som alltid pågår på en arbetsplats.

Det kan vara svårt att direkt koppla generella begrepp – som klass och kön – till konkreta exempel i utvecklings- och analysarbetet. Sådana begrepp riskerar att få en retorisk funktion – med en diagnostisk övertön – snarare än att bidra till en förklaring (Toulmin 1996). Vi menar dock att generella teorier av det här slaget har ett förklaringsvärde genom att de visar på underliggande strukturer och mekanismer i en annars oöverskådlig samling av händelser och aktiviteter (Danemark m fl 1997). Makt, underordning, auktoritet, status är viktiga faktorer och drivkrafter i olika organisationer, vilket gör att klass- och könsteorier behåller sin aktualitet i vår typ av samhälle. En interaktiv forskning måste ha ett kritiskt realistiskt perspektiv som gör att den distanserar sig från den populära managementlitteraturens framställningssätt, som ofta är uppbyggd kring anekdoter och dåligt dokumenterade basfakta (se Sandberg 2002; Sandberg m fl 1997). Lokal kunskap måste relateras till och bli en del av en långsiktig teoriutveckling.

En utvecklingsinriktad forskning måste ta ställning till värderingar och kunna hantera intressekonflikter. Forskningen är aldrig neutral eller värderingsfri, vilket bl a Gunnar Myrdal understrukt. Val av begrepp uttrycker värderingar som forskningen utgår från. Det som framstår som något objektivt kan vara uttryck för ett partsintresse – antingen forskarens eget eller någon annan grups. Det vi kan göra som forskare är att tydliggöra våra värderingar och reflektera över hur de påverkar våra metoder och teorier. Aktionsforskningen tar ställning, men blir ofta alltför normativ – en forskning *för* vissa grupper – en enpartsforskning. En forsk-

¹⁰ Det kan därför tyckas märkligt att ”mainstreaming” som strategi för jämställdhet nu har fått ett sådant genomslag. Innebär denna strategi inte en risk för att kvinnors specifika problem och förutsättningar ”integreras bort”? Minnich (1990, s 13) är kritisk mot denna strategi för integrering och menar att det krävs en grundläggande förändring (a transformation) och motstånd för att undgå risken för neutralisering och anpassning till det bestående.

ning utifrån ett löntagarperspektiv eller ett facklig perspektiv kan ses som en naturlig reaktion på den forskning som traditionellt har utgått från ett ensidigt arbetsgivar- eller managementperspektiv. En interaktiv forskning måste ta ställning, men den bör synliggöra och ifrågasätta sina egna utgångspunkter.

Det finns inga enkla lösningar på de dilemman som värderingar och ställningstagande för med sig i en interaktiv forskning. I flera av bidragen framhålls att en interaktiv forskning inte behöver ta de befintliga förhållandena och värderingarna för givna. Nilsson och Sutters projekt utgår från en utopi, ett idealt exempel, som stöd för utvecklingsarbetet på en skola. Det handlar dock inte om något färdigt koncept för kollektivt lärande, utan innehållet och arbetsformerna utvecklas gemensamt inom ramen för ett problembaserat förhållningssätt.

Aagaard Nielsen och From Lauridsen diskuterar riskerna med att aktionsforskningen blir alltför lokal och argumenterar för en forskning som har ett mer universellt perspektiv. Värderingarna måste utgå från en helhetssyn som inkluderar de anställdas och kundernas behov, liksom hänsyn till den yttre miljön, menar de. Författarna lyfter fram de regionala universiteten som en plattform för en utvecklingsinriktad forskning, men som utgår från mer universella kriterier än vad aktionsforskningen traditionellt gör. De baserar sina ställningstaganden på en utveckling som Roskilde universitet har genomgått. Aktionsforskningen har övergivits och Roskilde är nu ett traditionellt universitet, men med en mångvetenskaplig och regional ansats. Den tidigare aktionsforskningen förde med sig metod- och legitimitetsproblem, både i det lokala arbetet och i det vetenskapliga samhället. Den nuvarande forskningen bygger på konfrontation och ifrågasättande, snarare än samförstånd och dialog. Ambitionen är att ge deltagarna en fördjupad förståelse genom att anlägga ett mer universellt perspektiv. Interaktionen mellan forskare och deltagare bygger på olikhet, och just därför kan forskningen vara ett komplement, menar författarna. Detta nya strategiska förhållningssätt kan sägas vara en upprättelse av den klassiska humanistiska forskningstraditionen (från Humboldts tid) där generell kunskap (das Allgemeine) betonas, vilket samtidigt innebär en kritik av en aktionsforskning som är instrumentell och kort-siktig.

Svensson, Brulin och Ellström diskuterar i sitt bidrag hur svårigheten att förena utvecklingens och produktionens (se även Ellström 2001). Det måste finnas en balans i utvecklingsarbetet som gör att det inte skapar förändringsstress, dvs att rationaliseringen sker till priset av de anställdas hälsa. En interaktiv forskning kan klargöra förutsättningar för en bred medverkan och peka på hur olika intressen måste sammanvägas för att garantera en långsiktighet i utvecklingsarbetet. Finns inte ett sådant intresse hos företagsledningen, så saknas också förutsättningen för en interaktiv och kritisk forskning, menar de.

Rosell betonar hur viktigt det är att socialsekreterarna ges tillfälle till reflektion, problematisering och ifrågasättanden i sitt arbete. Utvecklingens logik måste

få tillträde till vardagens logik. Det måste finnas tid och resurser för utveckling, annars kommer personal inte att vilja arbeta kvar i en sådan här verksamhet.

Var hör den interaktiva forskningen hemma?

”Grundläggande för lokal och regional dynamik är att det finns icke kommersiella miljöer som universitet och högskolor, där kreativiteten inte är underordnad ekonomisk nyttrationalitet. Men forskningen blir bara en dynamisk kraft när den sker i ett kontinuerligt utbyte med praktiker, när den kontextualiseras, tillåts utvecklas i ett sammanhang av interaktion med omgivningen.” (Brulin 2002, s 119)

Vi inledde boken med att konstatera att ”något händer”. Forskningen blir allt viktigare i ett kunskapsintensivt och förändringsinriktat samhälle. Sverige tillhör de länder i världen som satsar mest på forskning – 3,8 procent av BNP. Forskningen vid universiteten är dock i stor utsträckning separerad från praktiken. Universiteten och högskolorna ägnar fortfarande huvuddelen av sin kraft åt den första uppgiften (utbildningen) och den andra (forskningen). En ny form för interaktiv kunskapsbildning – modell 2 – växer dock snabbt fram utanför universiteten (Brulin 2002; von Otter och Svensson 2001; se även Alasoinis och Tydén's bidrag).

Företrädarna för modell 2 ifrågasätter universitetens arbetsformer och kunskapsyn. Den traditionella universitetsforskningen kritiseras hårt – för en strikt ämnesstyrning; en hierarkisk och traditionsstyrd organisation; brist på tillgänglighet, öppenhet och visioner; svårigheten att kombinera ett tekniskt och humanistiskt perspektiv; en bristande samordning och styrning av resurserna för den tvärvetenskapliga forskningen över institutions- och fakultetsgränser (jfr Sörlin m fl 2001). Man kan fråga sig varför den samhällsvetenskapliga forskningen har haft så svårt att överskrida ämnesgränserna när en sådan samverkan blivit allt vanligare i naturvetenskapliga och tekniska ämnen – bl a inom bioteknik och datavetenskap.

Den tredje uppgiften som ålagts högskolorna löser inte dessa grundläggande problem med den bristande interaktiviteten mot omgivningen (Brulin 1998). Högskolorna fungerar i liten utsträckning som dynamisk kraftcentra i en lokal och regional utveckling (Brulin 2002). Högskolornas kontaktytor mot omvärlden är omfattande, men det som sällan utvecklas är ömsesidigheten och interaktiviteten i samverkan, samt att samarbetet utåt kopplas till forskningen och utbildningen. Småföretagare upplever generellt att avståndet till högskolevärlden är stort (Talerud 2000, s 8, 83).

Forskning enligt modell 2 förutsätter ett ökat samarbete med omgivningen – företag, organisationer, FoU-centra m fl. Vad betyder det för forskningens frihet och självständighet? Förespråkarna för modell 2 menar att forskningen aldrig har varit fri, dvs enbart styrd av inomvetenskapliga kriterier, allra minst idag. Upp-

dragsforskningen och den externfinansierade forskningen breder ut sig, medan den forskning som styrs via fakultetsmedel (relativt sett) minskar.

En politisk och byråkratisk styrning av forskningen har sina problem.¹¹ En närmare koppling mellan forskningen och det omgivande samhället – som bygger på dialog, närhet, långsiktighet och engagemang från olika parter – ses som ett alternativ till en distanserad och byråkratiskt styrd forskning, liksom till en disciplincentrerad universitetsforskning (Nowotny m fl 2001). Ett snabbt föränderligt arbets- och samhällsliv ställer nya krav på forskningen. Det krävs en mångvetenskaplig och utvecklingsinriktad forskning i interaktiva och flexibla former. Delta-garna måste få ett större inflytande över forskningsfrågorna inom ramen för en lokal och regional förankring, menar Tydén.

Förändringstakten inom universiteten räcker dock inte till, menar många. Det finns starka krafter som försöker förändra den ämnesstyrda universitetsforskningen och göra den mer utvecklingsinriktad. Näringslivet satsar idag tre till fyra gånger mer på forskning än vad staten gör. Kommuner och regionala aktörer ökar hela tiden sina insatser på forskning, men allt oftare går stödet direkt till verksamhetsinriktad forskning (se Tydéns bidrag). Ett stort antal FoU-centra växer fram i en allt snabbare takt – det som Tydén kallar för ett *dolt universitet*. De finns inom socialtjänsten, skolan, företagsvärlden, bostadsplanering, regional utveckling m m. Uppbyggnaden av dessa FoU-centra, som skett parallellt med en stark expansion av det svenska högskolesystemet, kan ses som ett uttryck för att universiteten och högskolorna inte alltid är de självklara svaren på krav om en utvecklingsinriktad forskning. Idag finns dessutom ett växande antal forskarskolor, där syftet är att öka omfattningen på forskningen, höja kvaliteten på denna och underlätta samverkan med det omgivande samhället (Degerblad och Hägglund 2001). KK-stiftelsen¹² finansierar 14 företagsforskarskolor med en stark näringslivsanknytning och där (de totalt 150) industridoktoranderna delar sin tid mellan universiteten och företagen (Wallgren 2002).

I våra bidrag finns exempel på hur universitet och högskolor förnyas sig – när det gäller utbildning, forskning och utveckling. I stället för att ”föra ut” forskningsresultat betonas betydelsen av att etablera långvariga och stabila relationer med omgivningen. Den tredje uppgiften blir då integrerad med utbildningen och forskningen (se Nilsson och Sutters bidrag). Lindholm visar på ett liknade gränsöverskridande och långsiktigt arbete med utgångspunkt från Sveriges lanbruksuniversitet i Alnarp. Samarbetet med tjänstemän och beslutsfattare i Eslövs kommun i planeringsfrågor sker inom ramen för en kunskapsverkstad. I workshops

¹¹ Högskolereformen 1977 upplevdes av många som en inskränkning av universitetens självständighet. Missnöjet finns kvar bland stora grupper inom universiteten. I en DN-artikel 1998 krävde 100 professorer att universiteten skulle skyddas från användarintressena. Inom forskarsamhället ifrågasätts högskolans tredje uppgift. Många där vill att uppgiften tas bort ur högskolelagen (Brulin 2002, s 114).

¹² Stiftelsen för Kunskap och Kompetens bildades 1994 med medel från löntagarfonderna.

förs en dialog utifrån olika teman. Tre doktorander är knutna till projektet och deras forskning utgör ett underlag för arbetet i kunskapsverkstaden. Utgångspunkten är ett problembaserat arbetssätt, där konkreta frågeställningar står i fokus för kunskapsbildningen. Fysisk planering ses som en *handling* och målet är att formulera frågor, inte lösningar.

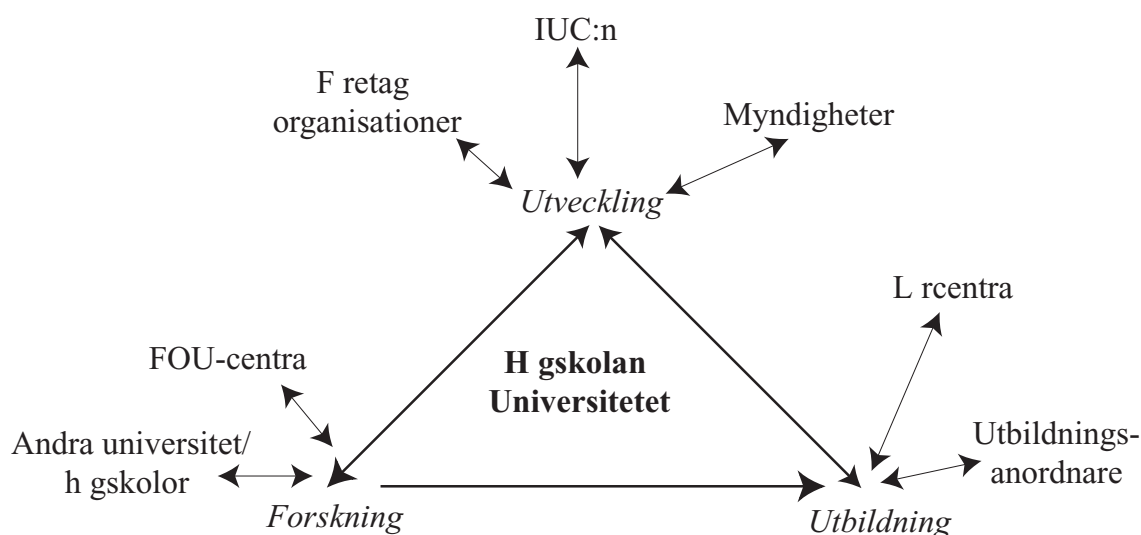
Rosell beskriver hur ett FoU-centra arbetar interaktivt och processinriktat mot en grupp socialsekreterare och ansvariga inom socialtjänsten. Närhet, långsiktighet och delaktighet är viktiga förutsättningar för ett sådant arbetssätt. Forskarna ska inte lösa problemen, utan stimulera deltagarnas lärande. Forskningscirkeln användes som en metod för gemensam kunskapsbildning. Det räcker nämligen inte att forskarna fungerar som ”bollplank”, utan de måste mer aktivt stimulera deltagarna till ett undersökande arbetssätt samtidigt som de själva sporras av detta gemensamma kunskapssökande (jfr exemplet med Antikrundan i kapitel 1). Tillhörigheten till ett FoU-centrum kan göra att forskarnas relationer till deltagarna blir mer jämlika, förtroliga och ömsesidiga, menar Rosell. Exemplet visar dock hur svårt det kan vara – trots ambitionerna med och organisationen av projektet – att skapa ett reellt inflytande för socialsekreterarna i forskningsprocessen. Forskarna får lätt ett övertag i utvecklings- och kunskapsprocessen. De avgör nämligen vad praktikerna får styra över. Det är viktigt med struktur och planering i ett FoU-arbete, men en alltför noggrann planering riskerar att försvåra en genuin deltagarorientering, poängterar Rosell. Lindholm för ett liknande resonemang om maktrelationer i ett FoU-arbete – baserat på frågor om språk, kön, yrkestillhörighet, kunskapsyn, status, initiering av projekt m m.

Är vi beredda att dra några slutsatser om var en framtida interaktiv forskning bäst bör bedrivas? Är FoU-centra den självklara hemvisten för en interaktiv forskning? Ska vi ge upp ambitionerna att försöka förändra de ”tröga” och ”konservativa” universiteten? Nej, materialet i den här boken ger inte underlag för slutsatser i någondera riktningen. Flera frågor återstår att besvara. Kommer FoU-enheterna att kunna bli tillräckligt stora för att kunna bygga upp en tillräcklig forskningskompetens? Kommer den FoU-baserade forskningen att isoleras från universitetsforskningen och ge upp ambitionen att bidra till en långsiktig teoriutveckling? Eller är det på FoU-enheterna som en nyskapande och mångvetenskaplig forskning växer fram, som attraherar både avnämare och kompetenta forskare/doktorander? Kan dessa FoU-enheter fungera som länkorganisationer till universiteten eller kommer de då att ”slukas upp” av dessa?

Olika FoU-centra (lärcentra, IUC:n, forskningsinstitut m fl) kan fungera som brobyggare mellan det omgivande samhället och universiteten, menar vi. Om forskare mest pratar med andra forskare, som ofta liknar dem själva, så innebär det en begränsning i perspektiv och synsätt (Senge och Scharmer 2001). Nowotny m fl (2001) talar om behovet av *transaction spaces* och *trading zones*, dvs en form av mötes- och handelsplatser för kunskap och samverkan. FoU-centra kan på det sättet bidra till spridningen av en utvecklingsinriktad och interaktiv forsk-

ning som överskrider ämnes- och institutionsgränserna. En ökad samverkan med omgivningen kan bidra till en ömsesidig utveckling där universiteten blir mer av lärande organisationer och till att nya frågeställningar och arbetsformer utvecklas (Levin och Greenwood 2001).

I kapitel 1 (figur 1) diskuterade vi den strikta uppdelningen i forskning, utbildning och utveckling i traditionella universitetsmiljöer. De möjligheter som vi har diskuterat i det här avsnittet innefattar en ökad integration mellan dessa funktioner inom ett universitet, liksom en idé om ett öppet universitet i nära samverkan med omgivningen (se figur 1 nedan). Man kan kanske se det som att universiteten blir en del av ett innovationssystem för lärande, utveckling och forskning (jfr Tydén 1994). Det betyder att en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning blir etablerad på universiteten som en naturlig del av verksamheten där. Det utåtriktade arbetet och de regionala kontakterna kan stärka forskningen och utbildningen (Sörlin m fl 2001). Det förutsätter bl a att det finns en nära samverkan mellan utbildning och forskning, bl a genom att C- och D-studenter medverkar i utvecklingsinriktade forskningsprojekt. Dokumenterade fallstudier blir en del av utbildningen, där praktiker och forskare redovisar sina erfarenheter inom ramen för ett problembaserat lärande. På det sättet kommer forskningsresultaten till tillämpning direkt i undervisningen. Utbildningen blir en mötesplats för deltagare med olika erfarenheter, där olikheterna stimulerar reflektion och nytänkande. Några av artiklarna i boken visar på en utveckling i denna riktning.



Figur 1. En vision om ett integrerat och öppet universitet i nära samverkan med omgivningen

Informations- och kommunikationstekniken erbjuder helt nya möjligheter som stöd för ett samarbete mellan högskolan och omgivningen. Det visar bl a Nilssons

och Sutters bidrag som handlar om ett utvecklingsarbete på en skola, där eleverna har kontakter och utbyte med en rad andra skolor med stöd av forskare och högskolestuderanden. Kunskap genereras i en samhällelig praktik och genom att forskarna deltar i ett utvecklingsarbete kan de både bidra till och få del av deltagarnas kunskap. Fältanteckningar används i detta projekt som en metod att fånga upp deltagarnas kunskap.

Resonemangen om vad en interaktiv forskning är och hur den kan genomföras har hittills skett på en mer övergripande nivå. Vi har framförallt diskuterat de kunskaps- och vetenskapsteoretiska grunderna för en interaktiv forskning och även berört hur den kan organiseras. Det som framförallt återstår att visa är hur interaktionen med praktikerna inom ramen för en utvecklingsinriktad forskning konkret kan bidra till en teoriutveckling. Vi ska göra ett försök att visa på – inte för att bevisa, men för att illustrera – möjligheterna med en interaktiv forskning genom att kort redovisa ett forskningsprojekt som syftade till att förbättra arbetsmiljön i hemtjänsten.

Ett forskningsprojekt om arbetsmiljön i hemtjänsten

Forskningsprojektet handlade om metoder för att utveckla en god arbetsmiljö inom äldre- och handikappomsorgen (Svensson och Skanse 1994). En förfrågan gick ut från Kommunförbundet om att utvärdera ett stort nationellt utvecklingsprojekt inom hemtjänsten. Fem kommuner hade fått utvecklingsstöd för att förbättra arbetsmiljön, för att höja statusen i yrket och för att underlätta en framtida rekrytering. Vi accepterade erbjudandet under förutsättning att vi fick inkludera ett alternativt försök att förbättra arbetsvillkoren i hemtjänsten, nämligen införandet av sextimmarsdag med heltidslön i Kiruna.

Redan tidigt i undersökningen kunde vi se att de kommuner som deltog i det nationella utvecklingsprojektet hade svårt att uppnå de högt ställda målsättningarna. Arbetsmiljön och belastningen, framförallt den psykosociala, tycktes snarast bli sämre. Det berodde på flera saker: en dålig planering av projektaktiviteterna; tidspress för att hinna med de olika inslagen i projekten; dålig samordning och projektledning, brist på vikarier.

I en jämförande enkätstudie visade det sig att de fysiska och psykosomatiska besvären hos vårdbiträden i projektkommunerna hade ökat i samband med projektarbetet. I Kiruna var däremot resultaten mycket goda: en mycket låg sjukfrånvaro, få arbetsskador, nästan ingen personalomsättning, goda värden på fysisk och psykosocial belastning. Förklaringarna ovan – som gällde svårigheter med projektorganisationen – kunde inte förklara de tydliga skillnaderna mellan de som deltog i projekt och de som arbetade med sextimmarsdag.

Vad var orsaken? Vi hade svårt att förstå och analysera vad skillnaderna i arbetsmiljön och arbetsupplevelsen mellan Kiruna och jämförelsegrupperna berodde på. Därför fick vi ta vårdbiträdena till hjälp i analysarbetet. En rad olika meto-

der prövades i det sammanhanget: gruppdiskussioner, seminarier, arbetsbyten, egna undersökningar (med dagboksanteckningar), sökkonferenser m m.

Vårdbiträdena kunde snabbt ringa in vad problemet handlade om i denna mycket starkt kvinnodominerade verksamhet, där yrkesarbetet är så likt hemarbete – både med avseende på sociala relationer och praktiskt hushållsarbete. Påfrestningarna i arbetet hängde nära samman med förhållanden i hemmet och familjen, framförallt var det svårigheten att få hem- och yrkesarbete att gå ihop, liksom möjligheten att disponera och få kontroll över den egna tiden. Fritiden var oftast ingen *fri* tid för kvinnorna, utan i stället en tid för andra i familjen. Det gjorde att kvinnorna i projektkommunerna, som ofta hade utökat sin arbetstid, hade svårt för att varva ned och återhämta sig efter arbetet, och därmed orkade de heller inte att vara aktiva på fritiden.

I Kiruna, däremot – där man endast arbetade sex timmar med möjligheter till flexitid (två timmar per dag) – fanns en motsatt utveckling. Den förkortade arbetstiden gjorde att stressen, som var kopplade både till arbetet och hemarbetet, minskade. Vårdbiträdena fick tid för egen del, dvs *fritid*, när de kom hem från arbetet, vilket gjorde att de snabbare kunde *varva ned*. På det sättet kunde de *återhämta sig* snabbare och få en mer *aktiv fritid*. De *sov bättre* och därmed var de *mer utvilade* på morgonen. *Inställningen till arbetet*, liksom till vårdtagarna, blev mer positiv och deras arbete blev mer planerat och därmed mer effektivt. Som en följd av dessa samverkande faktorer under dygnet ökade tillfredsställelsen och engagemanget i arbetet.

I en senare studie av lärares arbetsmiljö utvecklades denna analysmodell ytterligare (Aronsson och Svensson 1997). I hemtjänststudien hade vårdbiträdenas egna tolkningar och analyser validerats med en omfattande enkät, vars resultat återförde till och diskuterades med personalen och ledningen. I lärarenkäten utvecklade vi frågeområdena och analysmetoderna vidare i en nära dialog med lärarna. Vi försökte, tillsammans med deltagarna, analysera den motsägelsefulla bild man får av lärarnas arbetsmiljö, nämligen den genomsnittligt låga sjukfrånvaron samtidigt med utsattheten och påfrestningarna för en viss grupp lärare. Denna utsatta grupp lärare var dock inte tillräckligt stor för att påverka den genomsnittliga bilden av läraryrket med dess jämförelsevis goda arbetsmiljövillkor.

Analysen i exemplen med hemtjänststudien och lärarundersökningen visar på ett nytt sätt att analysera belastning och återhämtning som en balans mellan påfrestning och återhämtning under hela dygnet. Den korrekta termen är *allostatisk stress*. Detta teoretiska analysverktyg saknade vi när vi påbörjade studien. Men genom dialogen med de deltagande i undersökningen och genom deras aktiva roll i analysarbetet kunde vi gemensamt nå fram till en insikt om vilka *mekanismer* som orsakar stress och ohälsa. I den ursprungliga undersökningen utvecklades

kunskaperna framförallt genom kvalitativa metoder. I den senare lärarstudien kunde metoderna förfinas och analysen fördjupas.¹³

Den stora utmaningen var dock inte att hitta den rätta analysmetoden, utan att förklara vad de stora skillnaderna i svaren och reaktionerna berodde på. I det arbetet visade sig vårdbiträderna och lärarna vara goda medforskare – mer insiktsfulla och kreativa än vi forskare. Vi hade nämligen en tendens att hänga fast vid etablerade teorier om stress och ohälsa.¹⁴ Det var nödvändigt att överskrida etablerade stressteoriers fokusering på arbetet och relationerna där, och utvidga perspektivet till att omfatta relationen yrkesarbete och hemarbete samt att se på möjligheterna till nedvarvning, återhämtning och aktivitet under hela dygnet. För deltagarna i studien var denna tolkningsram naturlig. Vår uppgift var snarast att bygga under deras iakttagelser och tolkningar med vetenskapliga begrepp (bl a om allostatisk stress) och att anlägga ett genusteoretiskt perspektiv (bl a om livsformer).¹⁵

Några avslutande kommentarer

”En och annan samtidskulturforskare har börjat tröttna på den miljö och det teoretiska tänkande som de egna seminarierummen producerar och hävdar att vi måste tillbaka till ’verkligheten’, empirisk forskning och ’de stora berättelserna’. Det gör mig och andra kultursociologer glada och optimistiska, eftersom vi försökt att stå kvar med åtminstone ett ben i det moderna samhället och hela tiden hävdad behovet av teori och empiri liksom forskningsengagemang i konkreta samhällsfrågor, människors levda kulturer, erfarenheter och självförståelseformer.” (Mats Trondman 1999, s 20)

”Forskning som handling är en intressant möjlighet att söka nya lösningar på arbetslivets problem. Det är en vetenskapligt oproblematiserad ansats, förutsatt att forskaren kan beskriva de processer man involverats i på ett godtagbart sätt.” (von Otter 2001, s 195)

¹³ I analysen av enkätresultaten använde vi oss av *diskriminantanalys*, vilket innebär en *personansats*, i motsats till en traditionella *varibelansats* där olika variabler individberoende korreleras med varandra.

¹⁴ Den s k krav-kontroll-teorin är starkt dominerande i dagens stressforskning. Den betonar att höga krav i arbetet måste balanseras med hög egenkontroll (Karasek och Theorell 1990).

¹⁵ Den verkliga förnyelsen av arbetslivet sker ofta lokalt och drivs av insiktsfulla praktiker. Införandet av ”3-3 modellen” i Lindesbergs kommun utgör ett exempel på detta. Denna arbetstidsmodell innebär att personal i äldreomsorgen (för närvarande 120 personer) arbetar tre dagar och är lediga lika länge. Ett viktigt motiv för förändringen var att underlätta återhämtningen för de anställda, dvs en åtgärd helt i linje med vad forskningen i exemplet visar. Modellen utvecklades genom att två kvinnor som drev en frisersalong prövade denna arbetsform, något som vårdbiträderna i kommunen upptäckte och krävde att få föra över till den egna verksamheten. Sjukfrånvaron för vårdbiträderna (i den första gruppen på totalt 20 personer) minskade under det första året med 70 procent. (Intervju med socialchefen, mars 2002)

Vi förespråkar en pluralism i forskningen – både när det gäller val av teorier och metoder. Det är knappast meningsfullt att försöka rangordna olika forskningstraditioner. Vi menar naturligtvis inte att all forskning måste ske i interaktiva former eller att det förhållningssättet i sig garanterar bättre resultat. Att forska *på* har sitt värde och kan ge viktig generell kunskap, som också kan ha relevans (implikationer) på ett mer övergripande plan och i ett mer långsiktigt perspektiv.¹⁶

Det är lätt att visa på förtjänster och värden med den fria självständiga och kritiska universitetsforskningen som drivs av engagerade personer med en långsiktig teoriutveckling som mål. Vi ifrågasätter heller inte grundforskningens fria och långsiktiga kunskapsökande – odlingen av intellektet. Upptäckarlust, skaparkraft och vetenskaplig nyfikenhet, som inte utgår från kortsiktigt nyttotänkande, leder till oförutsägbara och banbrytande resultat som på olika sätt utvecklar ett samhälle. Det är viktigt att universiteten har en autonomi och att de är obundna av olika partsintressen.

Det finns dock inte ett enda sätt att bedriva forskning på, utan många. Det kan tyckas märkligt att den samhällsvetenskapliga forskningen har haft så svårt att acceptera en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning som varit vanlig i tekniska och medicinska ämnen. Man kan undra varför bl a sociologer varit så starka motståndare till en interaktiv forskning?

Forskare motiveras på olika sätt. För många, många fler än som har möjlighet idag, är en interaktiv forskning ett intressant alternativ. Nya grupper – som idag är underrepresenterade vid universiteten – kan då lättare rekryteras till forskningen. Den interaktiva och mångvetenskapliga forskningen, som till stor del utvecklas utanför universiteten och söker sig nya organisatoriska former, måste ses som ett komplement – inte ett alternativ – till universitetsforskningen. Den interaktiva forskningen växer idag, framförallt genom ett starkt intresse utifrån. Omfattande forskningserfarenheter har byggts upp inom en rad ämnen och i olika sammanhang (Reason och Bradbury 2001). Samtidigt har den traditionella universitetsforskningen stärkts genom att den tidigare starka sektorsforskningen omorganiserats efter en modell som liknar forskningsråden.¹⁷

För att den interaktiva forskningen ska kunna utvecklas krävs en genomtänkt syn på kunskapsteoretiska frågor, på värderingarnas roll i forskningen samt när det gäller organisationen av den interaktiva forskningen. Hur skiljer sig teori och praktik åt? Är det kravet på generaliserbarhet som är forskningens främsta kännetecken? Hur kan forskningen fungera interaktivt och ändå vara kritisk? Är FoU-centra bra forskningsmiljöer och hur ska de förhålla sig till universitet och hög-

¹⁶ Relevansen i forskning kan bedömas på olika sätt och ur olika tidsperspektiv. En sådan åtskillnad är den mellan *applicability* och *implicability* (Nowotny m fl 2001). Det förra begreppet står för en direkt tillämpbarhet, medan det senare betecknar forskningens mer långsiktiga implikationer.

¹⁷ Parallellt med denna utveckling har nya nationella FoU-finansiärer tillkommit – t ex KK-stiftelsen, NUTEK och VINNOVA – som förespråkar en mer utvecklingsinriktad ansats.

skolor? Det är några frågor vi har diskuterat i detta kapitel baserat på de resonemang som förts i bokens tio artiklar.

Vad resulterade våra diskussioner i? Ja, inte i några entydiga svar, utan snarast i nya frågor och funderingar. Frågorna kan formuleras tydligare nu utifrån en djupare förståelse om förutsättningarna för en interaktiv forskning. Vi kanske ska omformulera frågan om *forskning som handling* till *handling som forskning* (von Otter 2001). Den förra formuleringen (forskning som handling) är egentligen tautologisk. Vad är forskning om inte handling. Den senare formuleringen (handling som forskning) har en mer praxisorienterad innebörd.

Den sektorsstyrda arbetslivsforskningen i vårt land har i många fall varit framgångsrik och nyskapande. Dialogen med praktiker – bl a med fackliga företrädare och utvecklingsansvariga – har bidragit till framväxten av viktig forskning inom områdena arbetsorganisation, lärande, medbestämmande, jämställdhet, arbetsmarknad, arbetstider, arbetsmiljö, stress, hälsa. Det har bidragit till att vi i vårt land i flera avseenden legat ”före” den amerikanska management- och organisationsforskningen som långt senare betonat delaktighet, chefslösa grupper, interaktionen med kunder/klienter, kvalitetsarbetet, ”platta” och flödesstyrda organisationer, arbetsmiljöfrågor, processtyrkt utvecklingsarbete m m.

Låt oss summera resonemangen i detta kapitel utifrån de frågor vi inledde boken och detta kapitel med.

1. Hur kan praktisk utveckling kombineras med teoriutveckling? Vi menar att uppdelningen teori – praktik inte är absolut, utan att den kan formuleras i termer av samspel och processer.

Vetenskaplig och praktisk kunskap ses inte som principiellt olikartad, utan som delar eller aspekter av samma helhet. Ett problem kan både vara vetenskapligt och praktiskt på en gång (Widegren 2002).

Utgångspunkten för ett utvecklingsarbete – oavsett om det gäller företag, organisationer eller regioner – måste vara *praktiken*. Det är viktigt att utgå från berördas problemformulering, men denna bör ifrågasättas, prövas, diskuteras, fördjupas och ”överskridas” genom gemensamt analysarbete.

En interaktiv forskning handlar om att pröva, experimentera, simulera, testa, dvs att få konkreta erfarenheter av vad som fungerar och inte fungerar. Men det räcker inte att genomföra isolerade experiment för att få till stånd en bred och livskraftig utveckling av arbetslivet. Erfarenheten måste kombineras med reflektion och analys.

Nödvändigheten av analys gör forskningsinslaget i utvecklingsarbetet är så viktigt. Ett forskningsstött utvecklingsarbete kan därmed ges den långsiktighet som användandet av populära organisationslösningar och trendiga managementteorier försvårar. Tillgången till och närheten till praktiken utvecklar samtidigt forskningen. Möjligheten att delta i ett utvecklingsarbete i samarbete med kun-

niga praktiker är samtidigt en stimulans för en forskning som vill vara nyskapan-
de.

Problemet med traditionella forskning är att den för lite sysslar med innovationer och för mycket med kartläggningar! Det gör det svårt att överskrida det befintliga och att undersöka de latenta möjligheter som finns för utveckling, både när det gäller praktiken och teorin.

2. Hur kan kravet på att bilda kunskap som är nyttig och tillämpbar "här och nu" förenas med strävan efter *generaliserbarhet*?

En användbar kunskap ska inte bara tala om *vad* som fungerar (se punkt 1 ovan), utan också *var* – dvs i vilken situation – något fungerar. En problemlösning sker alltid i en konkret situation, men kunskapen om ett enskilt fall måste sättas in i ett större sammanhang – både för att vara användbar för andra och för att kunna bidra till en teoriutveckling.

En interaktiv forskning ger inte upp kraven på generaliserbarhet, men generalisering kan ske på flera sätt – bl a genom "täta beskrivningar" (James 1984), som tillåter jämförelser och förklaringar. Fallstudier kan jämföras och kombineras, så att de möjliggör en fördjupad förståelse och förklaringar.

Vi ser dock inte generaliserbarhet som det enda eller avgörande kriteriet på vetenskaplighet. Målet är inte att uppnå en yttersta förklaring, utan mer att visa hur olika förklaringar kompletterar eller motsäger varandra. Forskningens viktigaste syfte är att förstå och förklara världen på ett sätt som både bidrar till praktiska förändringar och långsiktig teoriutveckling. Det senare innebär att en ny teori som ger bättre förklaringar (när det gäller precision, tillämpbarhet, att klara tester, att se samband och sammanhang m m) kan korrigera tidigare teorier (Popper 1997, s 181).

Vi ser kombinationen av pragmatism och kritisk realism som en intressant möjlighet att kombinera praktisk kunskap med behovet av teori- och begreppsutveckling. Denna kombination är både ett sätt att hantera dilemmat mellan en postmodern relativism alternativt en högvetenskaplig tradition å ena sidan samt en teorilös ochoreflekterad aktionsforskning å den andra sidan.

3. Hur kan forskare delta i en utveckling och samtidigt förhålla sig kritiska till det som studeras? Vilka värderingar ska en utvecklingsinriktad och interaktiv forskning utgå från?

Ambitionen att skapa en gemensam kunskapsbildning baserad på jämlika och ömsesidiga relationer mellan forskare och deltagare ser vi som kännetecknen på en interaktiv forskning. Det är svårare att uttala sig om vilka värderingar en utvecklingsinriktad forskning ska utgå från? Vad syftar utvecklingen till och i vems intressen sker den? Det är frågor som forskaren måste ställa sig?

Vi har diskuterat hur formerna för ett FoU-arbete måste tillåta en bred delaktighet, ha en långsiktighet, utgå från mer universella kriterier, balansera olika intressen osv. Går det överhuvudtaget att bedriva en utvecklingsinriktad forskning med dessa förtecken i hårt slimmade, anorektiska organisationer, där kortsiktigt lönsamhetstänkande tycks blir allt viktigare? Nej, långt ifrån alltid. En utvecklingsinriktad forskare måste därför välja organisationer och samarbetspartners där dessa förutsättningar finns eller kan skapas. Det måste finnas en insikt hos företagsledning och styrelser om betydelsen av att investera i utvecklingsarbetet.

För att göra ett sådant val och för att kunna hantera värderingsfrågor och intressekonflikter krävs ett gott omdöme, vilket är en nödvändig förutsättning för en forskare som vill arbeta utvecklingsinriktat och interaktivt.

4. Var hör den utvecklingsinriktade forskningen hemma? Kommer modell 2-forskningen att organiseras i helt nya FoU-miljöer vid sidan och oberoende av universiteten eller utvecklas de inom mer avgränsade delar av högskolesystemet?

Det blir en stor utmaning för högskolor och universitet att samarbeta med olika FoU-centra och att ta till sig den kunskap som produceras av nya aktörer i det omgivande samhället. En motsvarande fråga handlar om hur FoU-centra kan skapas som lyckas samarbeta med universiteten, både när det gäller högre utbildning och forskning. Lyckas man med dessa utmaningar skapas goda möjligheter att förena en praktisk och teoretisk utveckling av hög kvalitet.

Bokens titel antyder att den *interaktiva* forskningen kan utgöra en sådan grund för samarbetet mellan universiteten och omgivningen. Den interaktiva ansatsen är särskilt naturlig inom områden som handlar om arbetsorganisation, regionala och lokala utvecklingsstrategier, lärande, jämställdhet, arbetsmiljö, hälsa m m – dvs frågor som blivit allt mer aktuella i ett snabbt föränderligt samhälle.

Diskussionen av de fyra frågeställningarna ovan har skett utifrån en pragmatisk och kritisk realistisk ståndpunkt. Pragmatismen utgår från den självständiga, fritt tänkande, aktiva och skapande människan som förlitar sig på sin egen och andras erfarenheter och skapar kunskap i kamp mot traditioner och auktoriteter – inklusive vetenskapen – om så krävs. Men forskningen kan fungera som ett viktigt stöd i denna kunskapsbildning. Kriterierna för lärande är desamma för både forskare och praktiker – nyfikenhet, upptäckarlust, tvivel, överraskningar, kreativitet, lust, meningsskapande och nytta. Pragmatismen är en tolkningsram för en erfarenhetsbaserad forskning, men den kritiska realismen är nödvändig som ett komplement. Den kritiska realismen betonar vikten av att överskrida vardagsförståelsen och att söka förklara grundläggande mekanismer i samhället.

Kombinerar vi pragmatismen med en kritisk realism skapas förutsättningar för en interaktiv forskning som eftersträvar relevans och delaktighet, men som samtidigt ger förklaringskraft och logisk konsistens samt möjligheter till begreppsut-

veckling och integration av teorier. Möjligheten för en forskare att nära och aktivt få medverka i organiseringen av innovations- och lärprocesser där erfarna och kunniga praktiker är medaktörer ger goda möjligheter att producera intressant forskning, menar vi. En bred medverkan från praktiker gör analysarbetet mer insiktsfullt, varierat, nyskapande och engagerande – helt enkelt mer spännande och kreativt. Mångfalden av synpunkter och kreativiteten som befrämjas i mötet med praktiken lägger samtidigt grunden för en intressant teoriutveckling. Det är inte alltid som böcker och möten med forskarkolleger är det bästa sättet att generera nya teorier, utan det kan också ske genom att personer ur skilda miljöer engageras i gemensam problemlösning (Sörilin 1990). Genom att för hårt hålla fast vid de traditionella vetenskapsidealerna riskerar vi att förlora kunskap (von Otter 2001). Enligt Kurt Lewin kan vi bäst förstå världen om vi försöker förändra den.

Hur den interaktiva forskningen ska utvecklas och stödjas, har vi dock inget entydigt svar på. Om vi tillämpar vår egen kritiskt pragmatiska ansats så handlar det om att pröva i praktiken och att kritiskt granska resultaten.¹⁸ Den interaktiva forskningen måste konkurrera med annan forskning och bevisa sina fördelar – både metodiskt och teoretiskt. Forskningsresultaten måste dokumenteras och presenteras på ett systematiskt sätt och klara en hård inomvetenskaplig granskning. Teorianknytning och teoriutveckling är en viktig del i all forskning. Nätverk

¹⁸ En stark kritik mot aktionsforskningen i Sverige har framförts av Michael Tåhlin (2001). Utgångspunkten för hans kritik är att den generella arbetsmiljön har påverkats ganska litet av de politiska insatser som gjort, bl a genom Arbetslivsfonden. Tåhlin kritiserar aktionsforskningen, vagt definierad ”som en forskning som betonar lokal kunskap och där forskarna tar på sig en sorts konsultroll”. Han konstaterar vidare att aktionsforskningen starkt har försvagats under senare år. Tåhlin manar till en återgång till ett traditionellt forskningsideal inom arbetsmiljöområdet med följande kännetecken – opartiskhet, verifierbarhet och inomvetenskaplig granskning. Han betonar att det är utomordentligt viktigt att upprätthålla en skarp gräns mellan akademisk forskning och praktisk handling, dvs att undvika forskning som praktisk handling. Utvärderingsstudier förespråkas och ett nyckelområde för en framtida forskning är hur generella forskningsresultat bäst implementeras på den lokala nivån.

Tåhlin lever dock inte som han lär. Argumentationen i artikeln uppfyller inte de höga krav på vetenskaplig kvalitet som han säger sig eftersträva. Forskningen kan väl inte göras ansvarig för bristerna i de arbetslivsreformer och utvecklingsprogram som genomförts? Allra minst ansvarig är väl aktionsforskningen som – med Tåhlins egen definition – under denna tid varit ytterst marginell. Påståendet att aktionsforskningen har försvagats bygger på ett exempel, ombildningen av ett forskningsråd. Hans definition av vetenskaplighet är för onyanserad, outvecklad och ofullständig för att kunna fungera som kriterier på god forskning, vilket diskussionen i detta kapitel försökt antyda. Kvaliteten i den svenska aktionsforskning bedöms utifrån en undersökning av den norska (!) aktionsforskningen som ligger tio år tillbaka i tiden och som endast omfattar två forskningsmiljöer. Tåhlins påståenden om varför en viss forskning bör prioriteras byggs inte under med några argument eller vetenskapliga fakta.

von Otter (2001) besvarar Tåhlins inlägg. Han hävdar tvärtom att forskaren måste vara öppen för nya arbetssätt och ser ”forskning som handling” som en intressant möjlighet att söka nya lösningar på arbetslivets problem.

måste byggas och allianser skapas med forskare, både nationellt och internationellt.

Det är idag knappast någon fördel att söka medel på de stora forskningsråden om man har en interaktiv och utvecklingsinriktad ansats. Forskningsråden föredrar ansökningar som har en traditionell akademisk, ämnesinriktad utgångspunkt. Det kommer alltid att vara en konkurrens om begränsade forskningsanslag, men det måste vara en konkurrens på lika villkor! Stödet till en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning kan inte organiseras på något enkelt sätt – än mindre kommanderas fram. De kan dock understödjas och stimuleras på olika sätt. Det viktigaste är att engagerade forskare själva stödjer, samarbetar och hjälper varandra och att det skapas mötesplatser för andra intresserade. HSS-konferensen var ett sådant viktigt tillfälle (som återkommer vart annat år), men vi menar att det dessutom krävs ett mer kontinuerligt samarbete mellan forskare med denna inriktning.

En invit till samarbete

Det är lätt att inse att det finns ett behov av ett närmare samarbete mellan dem som arbetar med en interaktiv och utvecklingsinriktad forskning. Tidigare erfarenheter har visat att enskilda aktionsforskare lätt blir isolerade eller marginaliserade – både inom en institution, vid högskolor och i forskarsamhället. Denna svårighet är en förklaring till att nya forskningsprojekt organiseras i större programsatsningar (se Gustavsen m fl 2001). På det sättet underlättas både teoriutvecklingen och det sociala stödet för enskilda forskare. Men det krävs mer än så för att klara den framtida rekryteringen av utvecklingsinriktade forskare.

Redaktörerna till denna bok har därför tagit initiativ till att bilda av en organisation, Scandinavian Interactive Research Association (SIRA), för att främja denna forskningsinriktning. SIRA ska även fungera som resursbank och informationskälla. En konstituerande konferens anordnas i maj 2002 i Norrköping.

SIRA ska stimulera ett tankeutbyte mellan forskare och mellan forskare och praktiker, framförallt kring frågor om forskningsmetoder som rör sociala och organisatoriska utvecklings- och förnyelseprocesser i samhället. Syftet är att främja forskningskvaliteten i proaktiva, innovationsinriktade processer.

Syften och delmål har formulerats på följande sätt:

- 1) Scandinavian Interactive Research Association (SIRA) har som övergripande syfte att främja en interaktiv, utvecklingsinriktad, kritisk och mångvetenskaplig forskning om utvecklingsprocesser i arbetslivet, en forskning som kännetecknas av jämlika relationer och hög delaktighet. Kunskapsbildningen ska både ha relevans och vara av hög vetenskaplig kvalitet.

2) SIRA har följande delmål:

- att fungera som en (verklig och virtuell) mötesplats för forskare – för ett utbyte av idéer, gemensamt lärande, seminarier, konferenser osv;
- att etablera ett nätverk mellan forskare med denna inriktning, något som ger förutsättningar för en kritisk massa och därmed förutsättningar för en tidskrift, bokutgivning, temanummer m m;
- som en organisation för gemensam påverkan, när det gäller forskningsprogram, utredningar, remissvar, utformning av FoU-miljöer;
- information om forskartjänster, FoU-uppdrag, förmedling av fältkontakter m m;
- hjälp med internationella forskarkontakter.

Välkommen att delta i detta samarbete!

Referenser

- Argyris, C och Schön, D (1978) *Organizational learning*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C, Putnam, R och Smith, D M (1985) *Action Science. Concepts, Methods, and Skills för Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass
- Aronsson, G och Svensson, L (1997) *Nedvarvning, återhämtning och hälsa bland lärare i grund- och gymnasieskolan*. Arbete och hälsa 1997: 21. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Bhaskar, R (1978) *A Realist Theory of Science*. Sussex: The Harvester press
- Brunlin, G (1998) *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm: SNS förlag
- Brunlin, G (2002) *Faktor X. Arbete och kapital i en lokal värld*. Stockholm: Atlas
- Danemark, B, Ekström, M, Jacobsen, L och Karlsson, J C (1997) *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Davies, K (1999) "Närhet och gränsdragning – att nå andra sorters kunskaper genom deltagande observation." I Sjöberg, K (red) *Mer än kalla fakta*. Lund: Studentlitteratur
- Degerblad, J-E och Hägglund, S (2001) *Akademisk frihet – en rent akademisk fråga?* Stockholm: Högskoleverket
- Dewey, J (1989) *Volume 8:1933. The Later Works, 1925-1953. Essays and How We Think*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J (1999) *Utbildning och demokrati*. Göteborg: Daidalos
- Drejhammar, I-B (1998) *Organisationsutveckling och jämställdhet*. (Akademisk avhandling) Lund: Institutionen för tillämpad psykologi vid Lunds Universitet
- Döös, M, Wilhelmson, L och Backlund, T (2001) "Kollektivt lärande på individualistiskt vis." I Backlund, T, Hansson H och Thunborg, C (red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E (1992) *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet*. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E (2001) "Lärande och innovation." I Backlund, T, Hansson, H och Thunborg, C (red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, M, Limoges, C, Nowotny, H, Schwartzman, S, Scott, P och Trow, M (1994) *The new production of knowledge*. London: Sage
- Gibson, J (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Gonäs, L (1981) "Lokal kunskap och internationella beslut." I Sandberg, Å (red) (1981) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Greenwood, D och Levin, M (1998) *Action Research: from Practice to Writing in European Action Reserach Development Program*. Amsterdam: John Benjamins
- Gustavsen, B (1990) *Vägar till ett bättre arbetsliv*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Gustavsen, B, Finne, H och Oscarsson, B (2001) *Creating Connectedness. The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam: John Benjamins

- Göranzon, B (1990) *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlsson
- Israel, J (1980) *Språkets dialektik och dialektikens språk*. Stockholm: Esselte Studium
- James, W (1981) *Pragmatism*. Cambridge: Hacklett Publishing Company
- James, W (1984) *Pragmatism and Other Writings*. New York: Penguin Books
- Josefson, I (1991) *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson
- Josefson, I (1998) *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur
- Karasek, R och Theorell, T (1990) *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books
- Kronlund, J (1981) "Skapar forskare fler problem än de löser?" I Sandberg, Å (red) (1981) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Kuhn, T (1979) *Den vetenskapliga revolutionernas historia*. Lund: Doxa
- Larsson, S (2001) "Om generalisering från kvalitativa studier." Bidrag till konferensen "Ethnography and learning". IBV, Linköpings Universitet
- Levin, M och Greenwood, D (2001) "Pragmatic Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities." I Reason, P och Bradbury P (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Maguire, P (2001) "Uneven Ground: Feminisms and Action Research." I Reason, P och Bradbury P (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- McCarthy, T (1996) "Pragmatizing Communicative Reason." I Toulmin, S och Gustavsen, B (1996) *Beyond Theory: Changing Organization through Participation*. Amsterdam: John Benjamins
- Minnich, E K (1990) *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press
- Molander, B (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nowotny, H, Scott, P och Gibbons, M (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Oxford: Blackwell Publishers
- von Otter och Svensson, L (2001) *Forskarskolan som regional utvecklingsresurs – om organisationen av en ömsesidig kunskapsprocess*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- von Otter, C (2001) "Om 'handling som forskning' – kommentarer till kritiken av arbetsmiljösatsningarna." *Arbetsmarknad & Arbetsliv* nr 3 årgång 7
- Peirce, C (1990) *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos
- Popper, K (1997) *Popper i urval*. Stockholm: Thales
- Reason, O och Bradbury, H (eds) (2001) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Räftegård, K (1998) *Pratet som demokratiskt verktyg: om möjligheten till en kommunikativ demokrati*. Stockholm: Gidlunds
- Sandberg, Å (red) (1981) *Forskning för förändring*. Stockholm: Arbetslivscentrum
- Sandberg, Å (1982) "Från aktionsforskning till praxisforskning." *Sociologisk Forskning* nr 2-3
- Sandberg, Å (2002) "Relationen mellan forskning och utveckling vid Arbetslivsinstitutet." Bilaga till "En organisation för 2000-talets arbetsliv. Organisationsöversyn vid Arbetslivsinstitutet." Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Sandberg, Å (red) (1997) *Ledning för alla?* Stockholm: SNS förlag

- Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. London: Temple Smith
- Senge, P och Scharmer, O (2001) "Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers." I Reason, P och Bradbury P (eds) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Svensson, L och Skanse, M (1994) *Hemtjänsten*. Stockholm: Kommentus förlag
- Svensson, L, Jakobsson, E och Åberg, C (2001) *Utvecklingskraften i nätverk*. Stockholm: Santérus förlag
- Sörlin, S (1990) "Vetenskapens vägar – idéhistoriens nätverk." I Karlqvist, A (red) *Nätverk. Teorier och begrepp i samhällsvetenskapen*. Stockholm: Gidlunds
- Sörlin, S m fl (2001) *Den humanistiska cirkelns kvadratur – om humanioras möjligheter och framtid*. Göteborg: Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet
- Talerud, B (2000) *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift*. Stockholm: Högskoleverket
- Toulmin, S och Gustavsen, B (1996) *Beyond Theory: Changing Organization through Participation*. Amsterdam: John Benjamins
- Toulmin, S (1996) "Concluding Methodological Reflections. Élitism and Democracy among the Sciences." I Toulmin, S och Gustavsen, B *Beyond Theory: Changing Organization through Participation*. Amsterdam: John Benjamins
- Trondman, M (1999) *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Tydén, T (1994) *Morgondagens forskningsinformation – ett brobygge av forskare och praktiker*. Stockholm: Arbetsmiljöfonden
- Tydén, T (2001) "Lärande som livsprojekt." Paper till Fjerde Nordiske Symposium i Forskning i Socialt Arbeid, Oslo 22 – 24 november
- Tåhlin, M (2001) "Trettio år arbetsmiljösatsning – till vad nytta?" *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, nr 2 årgång 7
- Wallgren, L (2002) "Företagsforskarskolor och industridoktorander – kunskapsbildning i två verksamhets- och logiksystem." Paper på kursen Lär- och utvecklingsprocesser i arbetslivet. IBV, Linköpings Universitet
- Widegren, Ö (2002) "Reflektioner om gemensam kunskapsbildning praktiker – forskare." Paper IBV, Linköpings Universitet

Författarpresentation

Kurt Aagaard Nielsen är filosofie doktor i sociologi och professor vid Roskilde Universitet, Institut for miljø, teknologi och samhälle. Nielsen har publicerat böcker och artiklar om kvalifikationsanalys, industrisociologi, aktionsforskning och miljösociologi. Bland de böcker han författat kan nämnas *Arbejdets sociale orientering* och *Demokrati som læreproces* (i samarbete med Birger Steen Nielsen och Peter Olsèn).

Tuomo Alasoini arbetar i finska arbetsministeriet som projektledare i ett program för utveckling av arbetslivet inom regeringsprogrammet. Han är docent i sociologi vid Helsingfors universitet. Alasoini har publicerat flera forskningsrapporter och artiklar, bl a om ny arbetsorganisation, participationssystem, lärande nätverk och arbetslivsutveckling.

Göran Brulin är professor i arbetsorganisation vid Arbetslivsinstitutet och institutionen för Industriell ekonomi och organisation, Kungliga Tekniska Högskolan. Brulin har arbetat utvecklingsinriktat med bl a nätverksutveckling i Gnosjöregionen. Han har skrivit ett flertal böcker: om samarbetet högskola – näringsliv, arbetsorganisation, regional utveckling m m.

Per-Erik Ellström är professor i pedagogik med inriktning mot utbildning och lärande i arbetslivet. Han är också forskningsledare vid och föreståndare för Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO) vid Linköpings universitet. Han bedriver för närvarande forskning kring kompetensutveckling och lärande i små och medelstora företag, samt kring ledarskap i teambaserade och processorganiserade verksamheter.

Björn Gustavsen är professor vid Arbetslivsinstitutet, visiting professor vid Norwegian University of Science and Technology i Trondheim (NTNU) och Research Director för Programme Value Creation 2010. Han har under lång tid arbetat med utvecklingsinriktad forskning, framför allt i Norge och Sverige. Gustavsen har varit ansvarig för och medverkat i ett stort antal nationella FoU-program – bl a LOM-programmet, Bedriftsutvikling 2000 och Verdiskapning (Programme Value Creation) 2010. Forskningsområdena har gällt vetenskapsteori, utvecklingsstrategier, kommunikations- och demokratiteorier. Han är (med)författare till flera böcker, bl a *Vägar till ett bättre arbetsliv*, *Beyond Theory: Changing Organizations through Participation*, *Nätverk som Utvecklingsstrategi*, *Development Coalitions in Working Life*, *Creating Connectedness*.

Jørgen From Lauridsen var magister i sociologi. Fram till sin död (i januari 2001) var han lektor vid Roskilde Universitet (Institutet för Miljö, Teknologi och Samhälle). Hans forskning hade en industrisociologisk inriktning. Lauridsen ledde ett aktionsforskningsprojekt vid Roskilde Universitet: "Det udviklende arbejde i Roskilde Amt". Han har publicerat artiklar på temat industrisociologi och aktionsforskning. Mellan 1998 och 2000 var han chef för Institutet för Miljö, Teknologi och Samhälle.

Gunilla Lindholm är universitetslektor vid institutionen för landskapsplanering i Alnarp, SLU. Med landskapsarkitektexamen som grund handlar hennes doktorsavhandling om svenska skolgårdar, hur de används av barnen samt vilka ideal och föreställningar som knutits till dessa miljöer genom tiderna. Lindholms forskning de senaste årens har rört kunskapsbildning kring städernas grönområden.

Monica Nilsson är doktorand vid Blekinge Tekniska Högskola. Hon har en bakgrund som förskollärare och forskar kring samverkan mellan förskola, fritidshem och skola med fokus på utveckling av skolans pedagogiska verksamhet. Hon deltar – liksom Berthel Sutter – i ett EU-projekt baserat på Femte Dimensionen (School of Tomorrow inom Femte ramprogrammet) samt i ett samverkansprojekt mellan USA och EU kring högre utbildning (International Post-Secondary Learning in the 5th Dimension: A Distributed Consortium Approach).

Jon Ohlsson är filosofie doktor och lektor vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Han arbetar med forskning och undervisning med inriktning mot lärande i arbetsliv och organisation. Han har bl a skrivit boken *Från lärandets loopar till lärande organisationer* tillsammans med Otto Granberg. Ohlsson ansvarar för det pågående forskningsprojektet LUSS (Lärande, Utveckling och Samverkan i Skolan) där den lokala skolans organisation och lärares lärande studeras.

Gudrun Olsson är professor i klinisk psykologi, Ålborgs universitet. Hon är legitimerad psykolog och legitimerad psykoterapeut. Hon disputerade 1988 vid Göteborgs universitet på en doktorsavhandling med titeln *The patient therapist relation with emphasis on transference and countertransference*. I sin verksamhet förenar hon praktik och forskning. Som praktiker är hon engagerad i utbildning och handledning av psykoterapeuter samt i psykoterapeutiskt arbete med patienter. Ett forskningsområde handlar om psykoterapi; hur det första mötet mellan patient och terapeut kan gestalta sig och hur man utifrån en narrativ kunskapstradition kan förstå människors problematiska liv. Ett annat forskningsområde fokuserar formandet av en professionell psykoterapeutisk identitet. Studier inom ett tredje område berör bedömning av kunskap utifrån ett veten-

skapsteoretiskt perspektiv. Forskningen är publicerad i ett 20-tal artiklar och några bokkapitel.

Marita Rosell är doktorand i pedagogik vid Växjö Universitet. Hon arbetar också på FoU-Kronoberg med utvärderingar och utvecklingsprojekt som på olika sätt innebär ett gränsöverskridande inom välfärdsområdet. Rosell har tidigare publicerat *Vallen – barn- och ungdomsvården*.

Berthel Sutter är lärare och forskare vid Blekinge Tekniska Högskola, med akademisk bakgrund i psykologi (Umeå Universitet) och numera arbetsvetenskap. Hans fokus är lärande och utveckling av verksamheter av olika slag – undervisning och lärande inom ungdomsskolan (projektet MIS, Människan i samhällsomvandlingen, 1982–1987), högskolestudenters lärande, hemtjänst och äldreomsorg (projektet Äldrecentrum Norr, 1989–1994), lärande inom Femte Dimensionen, samt högteknologiskt kliniskt arbete. Sutters avhandling heter *Instruction at heart. Activity-theoretical studies of learning and development in coronary clinical work*

Lennart Svensson är forskare vid Arbetslivsinstitutet och adjungerad professor vid Linköpings universitet. Han är forskningsansvarig för en grupp doktorander i Söderhamn och vid APeL (en FoU-enhet i ArbetsPlatsLärande i Lindesberg). Han har skrivit ett femtontal böcker som handlar om inflytande, arbetsorganisation, arbetstider, grupparbete, lokal och regional utveckling, facket, lärande, nätverk m m.

Thomas Tydén är docent i pedagogik vid Uppsala Universitet. Han är forskningsledare vid Dalarnas forskningsråd där han leder SVEP-programmet (Samspelet Vetenskap och Praktik). Hans senaste böcker fokuserar kunskapsbildningsprocesser för olika professionella grupper (t ex *Socialsekreterare och kunskapsbildning* och *Den pedagogiska parallellprocessen*) samt framväxten av ett nytt forskningslandskap i Sverige i form av fristående regionala forskningsmiljöer som kännetecknas av en nära och interaktiv samverkan med praktiker (t ex *Det dolda universitetet*).

Örjan Widegren disputerade i sociologi vid Uppsala universitet 1977 och var 1977-1984 universitetslektor i sociologi i Nigeria. Sedan 1985 är Widegren lektor i sociologi vid Linköpings universitet. Mellan åren 1992 och 1995 bedrev han forskning om miljöattityder och miljövänlig livsstil, något som resulterat i ett flertal vetenskapliga artiklar i bl a *Environment and Behavior*, *Tidskrift for Samfunnsforskning* och *Sociology*.