

SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerd

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlén

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Käräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene och Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

En kunskapsöversikt

Karin Wallby, Synöve Carlsson och Peter Nyström

Elevgrupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

GUNILLA HÄRNSTEN

Kunskapsmöten i skolvärlden

- exempel från tre forskningscirklar

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSADRESS:
LIBER DISTRIBUTION
PUBLIKATIONSTJÄNST
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket.lds@liber.se

www.skolverket.se

BEST. NR. **01:647**

GUNILLA HÄRNSTEN

Kunskapsmöten i skolvärlden
- exempel från tre forskningscirklar.

ISBN 91-89314-43-3

© GUNILLA HÄRNSTEN

FORM & TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2001 · 8667

Svanenmärkt trycksak



Licensnummer 341 145

Innehåll

Förord	7
--------------	---

Del I. Allmänna utgångspunkter för forskningscirklar i utbildningsvärlden	9
---------------------------------------------------------------------------------	---

FORSKNINGSCIRKELN SOM MÖTESPLATS	9
----------------------------------------	---

VAD ÄR EN FORSKNINGSCIRKEL?	10
-----------------------------------	----

ARBETET I EN FORSKNINGSCIRKEL	11
-------------------------------------	----

<i>Initiering</i>	11
-------------------------	----

<i>Inledning</i>	12
------------------------	----

<i>Arbetsgång</i>	12
-------------------------	----

<i>Funktion</i>	14
-----------------------	----

FORSKNINGSCIRKLAR I UTBILDNINGSVÄRLDEN	16
----------------------------------------------	----

<i>Utbildningssystemet</i>	16
----------------------------------	----

<i>Forskningen</i>	18
--------------------------	----

<i>Läroutbildning</i>	19
-----------------------------	----

<i>Mötesplatser</i>	20
---------------------------	----

FORSKNINGSCIRKELNS KUNSKAPSSYN	20
--------------------------------------	----

EN FRÅGA OM KUNSKAP	21
---------------------------	----

DEMOKRATISKA KUNSKAPSPROCESSER	23
--------------------------------------	----

FÖRSIKTIGHET	26
--------------------	----

VARFÖR JUST FORSKNINGSCIRKLAR?	27
--------------------------------------	----

Del II. Exempel från tre områden inom utbildningsvärlden	30
----------------------------------------------------------------	----

TVÅ PÅ VARANDRA FÖLJANDE FORSKNINGSCIRKLAR VID EN GRUNDSKOLA	30
--------------------------------------------------------------------	----

<i>Uppläggning av den första cirkeln</i>	31
------------------------------------------------	----

<i>Sammanfattning av innehållet i den första cirkeln</i>	32
----------------------------------------------------------------	----

<i>Diskussion av den första cirkeln</i>	33
-----------------------------------------------	----

<i>Uppläggning av den andra cirkeln</i>	34
-----------------------------------------------	----

<i>Sammanfattning och diskussion av den andra cirkeln</i>	35
-----------------------------------------------------------------	----

<i>Några avslutande reflektioner</i>	38
--------------------------------------------	----

EN FORSKNINGSCIRKEL MED REKTORER	40
<i>Kort sammanfattning av arbetet</i>	40
<i>Forskarens tankar och deltagarnas reaktioner efter tio träffar</i>	42
<i>Böcker som deltagarna läst under cirkelns gång</i>	44
EN FORSKNINGSCIRKEL VID EN AV SKOLVERKETS FÄLTENHETER.....	44
<i>Innehåll</i>	45
VAD KAN VI LÄRA AV NÅGRA FORSKNINGSCIRKLAR I SKOLVÄRLDEN...	49
<i>Tid för reflektion</i>	49
<i>Kunskapssynen</i>	50
<i>Att använda sig av forskning</i>	52
<i>Bidrag till forskningen</i>	53
TILL SIST.....	53
REFERENSER.....	55

Förord

Intresset bland skolfolk för forskningscirklar har ökat påtagligt under de senaste åren. Olika samarbetsformer behöver utvecklas inom utbildningsområdet. Kanske är det så att forskningscirkeln kan vara en utmaning här. Skolan står i dag inför många och svårlösta problem. Det kräver förenade krafter för att hantera. Forskning och forskningsanknytning börjar bli mer synlig och diskuterad i skolvardagen än tidigare. Skolans personal företräder dessutom allt mer den kunskapssyn som förs fram i de senaste läroplanerna. Det här är några av de orsaker, som vi tror har gjort att intresset för forskningscirklar väckts.

I denna skrift diskuterar docent Gunilla Härnsten forskningscirkeln's möjligheter att vara en mötesplats. Därmed kommer hon också in på behovet av forskningscirklar, den kunskapssyn som forskningscirkeln bygger på samt forskningscirkeln som grund för demokratiska processer. Hon beskriver forskningscirkeln som företeelse och hur man arbetar i en sådan. Hon ger också några exempel från olika delar och nivåer i utbildningssystemet, där forskningscirkeln har använts. Exempelen kommer från lärare och rektorer i ungdomsskolan samt utredare på nationell nivå.

Förhoppningsvis kan denna skrift vara till nytta i skolans förändrings- och utvecklingsarbete.

Arbetet har genomförts inom ett forskningsprojekt som Skolverket finansierat.

Stockholm i maj 2001

*Ann Carlson-Ericsson
Avdelningschef*

*Annika Andrae Thelin
Enhetschef*

Del I. Allmänna utgångspunkter för forskningscirklar i utbildningsvärlden

Denna skrift består av två huvuddelar. I den första beskrivs och diskuteras forskningscirkeln som mötesplats mellan forskare och praktiker och dess relevans för utbildningsvärlden. I den andra delen ges exempel på några cirklar som har sitt fokus i skol- och utbildningsfrågor och som delvis finansierats av Skolverket.

Forskningscirkeln som mötesplats

Under de 25 år som begreppet forskningscirkel nu förekommit har arbetsformen använts inom en rad olika områden och antalet cirklar går inte längre att uppskatta, det torde röra sig om några hundra. Det finns en stor variation i fråga om vad forskningscirkelarna kommit att handla om. Det kan gälla allt ifrån konkreta och avgränsade frågor (rörande t ex arbetsmiljön för en yrkesgrupp) till frågor på en mycket övergripande nivå (t ex om den offentliga sektorns problem, en kommuns utvecklingsmöjligheter i ett krisläge). Forskningscirkeln kan också vara ett forum för reflektion kring den egna verksamheten (t ex på en högskoleinstitution). Med detta följer också att pedagogiken och arbetssättet varierar beroende på forskningscirkelns inriktning.

Inom skolans område har arbete i forskningscirklar inte förekommit förrän på senare tid. Nu börjar dock intresset vakna inom utbildningsvärlden och även lärarnas fackliga organisationer ser möjligheter i denna samarbetsform. Att så

är fallet finns det säkert flera skäl till. Ett kan vara att kunskapssynen är på väg att långsamt förändras, ett annat att skolan står inför många och svåra problem som det behövs förändrade krafter av olika slag för att komma åt. Ett tredje kan handla om att forskning och forskningsanknytning börjar växa fram i den konkreta skolverkligheten (Egerbladh & Tiller 1998, Rönnerman 1998). Dessa och säkert flera andra orsaker kan förklara att intresset för forskningscirkel inom skolans område ökar. Den djupa klyfta som funnits mellan skolan och forskningen kanske långsamt börjar minska (Holmstrand & Härnsten 1995, Andræ Thelin 1998).

Vad är en forskningscirkel?

Enkelt uttryckt kan en forskningscirkel beskrivas som en studiecirkel som man kompletterar med en eller flera forskare. I fokus för en forskningscirkel står ett problem eller en frågeställning som deltagarna samlas kring. Forskningscirkeln handlar alltså om att studera detta problem och att försöka förstå det bättre. Avsikten är inte att forskningscirkeln direkt ska kunna lösa något problem utan snarare så allsidigt som möjligt belysa det och därigenom öka kunskaperna om det. Detta kan naturligtvis i sin tur leda till att en bättre grund för handling skapas och kan stimulera till att åtgärder av något slag faktiskt vidtas (vilket emellertid ligger utanför själva forskningscirkelns uppgift, se t ex Holmstrand 1992, Holmstrand & Härnsten 1993, Härnsten 1991, Härnsten 1997). Det kan också betyda att ny forskning initieras, till exempel i form av gemensamma deltagarorienterade projekt.

Forskningscirkelns rötter finns i den svenska studiecirkeltraditionen, som den måste betraktas som en gren av. Det finns och har också funnits liknande aktiviteter på många håll utan att de alltid fått någon särskild benämning. Beteckningen forskningscirkel och dess specifika utformning uppstod i samband med 1970-talets förändrade arbetslivslagar som föran-

ledde fackliga ombud att ta kontakt med universiteten för att få tillträde till den kunskap som man förutsatte fanns där. Den krock som då uppstod mellan olika kunskapsstraditioner gav upphov till sökandet efter andra former för utbyte av erfarenheter. Den samarbetsform som blev resultatet var forskningscirkeln (Nilsson 1990). En förebild är den inom den svenska folkbildningen så djupt förankrade studiecirkeltraditionen och på denna bas bygger vi nu det fortsatta arbetet med att utveckla forskningscirkeln.

Arbetet i en forskningscirkel

Arbetet i en forskningscirkel går i korthet ut på att en grupp diskuterar och analyserar ett gemensamt problem. Forskarens uppgift i cirkeln är framför allt att vara med och tydliggöra problemet, bidra med kunskaper från den forskning som finns (antingen själv eller genom att bjuda in annan forskare) och vara en resurs vid egna undersökningar. Varje forskningscirkel är unik och utmaningen ligger i att kunna finna sina egna arbetsformer. Exempel inom flera olika områden visar att just forskningscirkeln kan vara en ovanligt kreativ och stimulerande miljö för att initiera nytänkande. Framför allt kan den betraktas som en mötesplats och en samarbetsmodell där forskares och andra deltagares kunskaper och erfarenheter av skilda slag kan sammanföras och brytas mot varandra.

Initiering

Med utgångspunkt i de samlade erfarenheter som finns är det mycket som tyder på att det är särskilt gynnsamt om initiativet till forskningscirkeln tas av en grupp människor som finner att de har ett gemensamt problem som de vill fördjupa sig i och arbeta med i samarbete med forskare. I den arbetsdelning som utmärker vårt samhälle är det inte självklart varken att människor i arbetslivet ser att de har ett gemensamt problem eller att de skulle komma på tanken att ta kontakt med en for-

skare. När nu kunskapen om att forskningscirkelar finns som möjliga företeelser händer det dock att detta för cirkelarbetet så gynnsamma utgångsläge inträffar. Oftast sker det då en eller flera cirkelar redan funnits inom samma problemområde eller i en fysisk närhet. Ett av de exempel vi ger i denna rapport är sådant, då deltagarna i ett arbetslag själva begärde att få ha en cirkel. I de övriga fallen har initiativet tagits av någon som sedan inte deltagit i cirkeln. En viktig förutsättning och karaktäristiskt för arbetet är ändå att det bygger på frivilligt deltagande.

Inledning

I inledningsfasen gäller det att börja lära känna varandra och utveckla tillit, vilket kan ta sin tid. Från forskarens sida är det viktigt att vara öppen och lyhörd för deltagarnas synpunkter. Vanligen måste man ägna en hel del tid till att närmare beskriva och precisera det problem som forskningscirkeln ska arbeta med. Forskarens roll i detta sammanhang blir således att hjälpa till, att lyssna, att strukturera diskussionerna o dyl. Här kan det ibland vara lämpligt att forskaren försöker komma åt deltagarnas egna erfarenheter av och synpunkter på den problematik cirkeln ska arbeta med genom någon form av systematisk inventering.

Arbetsgång

Det är en grundläggande utgångspunkt att alla har kunskaper och erfarenheter som det är värdefullt för andra att ta del av. Var och en kan lära sig något av de andra deltagarna. I samarbetet ökar medvetandet om de egna kunskaperna och den gemensamma kunskapen blir oftast större än vad var och en från början tror.

De kunskapsresurser som framför allt kommer till användning är:

- (1) Alla deltagares egna kunskaper och erfarenheter.
- (2) De kunskaper om problematiken i fråga som den deltagande forskaren har (d v s relevanta kunskaper utifrån sin egen forskning).
- (3) Forskarens "forskarkompetens", d v s allmänna förmåga att strukturera och systematiskt arbeta med ett problem. I forskarens kompetens ligger också ett kritiskt granskande förhållningssätt.
- (4) Inte sällan kan andra forskares (eller experters) kunskaper också behövas och det är då den kontinuerligt medverkande forskarens uppgift att använda sina kontakter och sin kännedom om forskningsvärlden.

Det är även vanligt att deltagarna gör egna kartläggningar av något slag eller att forskaren läser in viss litteratur och redogör för innehållet för övriga cirkeldeltagare.

Ofta fungerar forskaren som cirkelledare i bemärkelsen att ansvara för att fördela ordet och se till att cirkelns arbete drivs framåt. Det förekommer emellertid också, särskilt när forskningscirkeln formellt är organiserad som en studiecirkel i något studieförbunds regi, att någon av de övriga deltagarna tar rollen som cirkelledare. Ibland för man minnesanteckningar vid cirkelträffarna vilket kan vara en uppgift som faller på forskarens lott även om andra ansvarsfördelningar också förekommer. Några givna regler för hur arbetet ska organiseras existerar inte, utan det är varje forskningscirkels ansvar att på bästa sätt lägga upp sin egen verksamhet.

På ett sätt handlar forskningscirkel om att försöka överbrygga en (ibland stor) klyfta mellan två olika världar. Inte sällan finns på ömse håll mer eller mindre orealistiska förväntningar och fördomsfulla eller överdrivna föreställningar om varandra. Det är därför viktigt att eftersträva ett samarbete på lika villkor. Båda parter har mycket att lära sig av varandra!

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

I detta sammanhang finns det också anledning att nämna något om språkets roll. Det finns en klar risk att forskare med sitt inomvetenskapliga språk har en begreppsapparat som kan vara svårtillgänglig. Det kan också vara så att vissa begrepp har helt olika betydelser för personer som är verksamma inom skilda områden. I en forskningscirkel är det viktigt att prata kring och klarlägga sådana skillnader i betydelser av ord och begrepp. Det är också särskilt viktigt för ansvarig forskare att medverka till att eventuella inbjudna andra forskare definierar sina begrepp och bemödar sig om att göra sig förstådda. Detsamma kan för övrigt också gälla grupper från en specifik arbetsplats, eller inom ett specifikt område. Språket kan lätt utestänga och användas som maktmedel, något som klart motsäger syftet med forskningscirkel. I detta sammanhang är det således oerhört viktigt att tilliten finns deltagarna emellan.

Funktion

En hel del av den verksamhet som äger rum i en forskningscirkel kan förstås som överföring av vad som benämns forskningsinformation från deltagande forskare till de övriga delta-

garna. Det finns mycket som tyder på att forskningscirkelmodellen är ovanligt gynnsam när det gäller att informera om forskning så att den verkligen tas emot av avnämarna och införlivas med deras egna kunskaper. Här efterfrågar nämligen deltagarna nya kunskaper från bland annat forskning. Det gäller ju frågor som verkligen angår dem och som de t o m engagerat sig i en forskningscirkel för.

Deltagande i en forskningscirkel kräver tid och engagemang. Att skapa möjligheter för att ta den tid det innebär lönar sig emellertid ofta på många sätt. I dagens arbetsliv med dess hårt uppdrivna tempo och snabba förändringstakt är behovet av tid för eftertanke stort i de flesta sammanhang. Tid för att reflektera över vad som händer och vad man håller på med kan bidra till både att reducera stress och till att utveckla en verksamhet eller ett yrkeskunnande.

För några år sedan noterade vi att forskningscirkeln erbjuder

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

Att detta uttalande inte bara gäller fackliga sammanhang finns det i dag många tecken på.

I en forskningscirkel har alla parter formellt sett lika status. Det är också en uttalad utgångspunkt att cirkeln arbetar med en fråga som utpekats av deltagarna och där det inte finns ett enkelt eller självklart svar. Det finns också en eller flera forskare med i cirkeln som kan bidra till att kritiskt granska och analysera såväl deltagarnas egna föreställningar som eventuel-

la forskningsresultat som används i arbetet. Ingenting är alltså förutbestämt och inget i förväg uttalat kriterium gäller för vad deltagarna förväntas åstadkomma. Verksamheten i en forskningscirkel är alltså i högsta grad deltagarstyrd.

Forskningscirklar i utbildningsvärlden

Som ovan nämnts, har antalet cirklar i utbildningsvärlden hittills inte varit särskilt stort. För att skapa en större förståelse för de möjligheter och svårigheter en sådan verksamhet bjuder, ges här en bild av sammanhangen.

När forskningscirkeltanken kommer till användning i ett skol- eller utbildningssammanhang betyder det bland annat att skolans traditioner, kunskapssyn, och ytterst den roll skolan spelar i ett samhällsligt perspektiv utgör omständigheter som på ett eller annat sätt måste beaktas. Även forskningens innehåll, utgångspunkter och utformning har stor betydelse för vad som blir resultatet av ett möte mellan dessa båda världar. Båda verksamheterna har naturligtvis både starka och svaga sidor och det gäller därför att veta vad det är man strävar efter att åstadkomma med ett sådant möte. Jag vill nedan ge några kritiska synpunkter på både utbildning och forskning som manar till eftertanke. Forskningscirkelns användning inom utbildningsvärlden måste undvika de avigsidor som kan finnas på ömse håll.

Utbildningssystemet

Det svenska utbildningssystemet - liksom utbildningssystem på de flesta andra platser i världen - är i hög grad präglad av en kunskapssyn som befrämjar specialisering (det ska vara smalt och djupt), abstrakt bokkunskap och dessutom konkurrens. Omsorg om miljö och långsiktigt hållbar utveckling, erfarenhetskunskap och demokratiska värden sätts fram som honnörsord, men har föga förankring i den dagliga verksamheten i skolan.

Skälen till dessa förhållanden är naturligtvis flera, men en förklaringsgrund förlägger Jane Roland Martin (den amerikanska vetenskapsfilosofen) till Platons distinktion mellan kropp och själ, mellan förnuft och känsla och mellan själ och andra. Hon menar att en förändring i detta tänkande är nödvändig för att vi i framtiden ska få människor - medborgare och även makthavare - som kan lösa vår tids stora problem. Martin ser på vårt samhälle som varande på randen av en kärnvapen- och/eller miljökatastrof och framhåller:

Försök att lösa dessa problem, liksom problem som hör samman med fattigdom, ekonomiska brister och rasism leds i dag av människor som inte vet hur man upprätthåller mänskliga relationer eller hur man direkt svarar på mänskliga behov, som inte ens ser värdet i att åtminstone försöka göra så (Citerat från en översättning av Karin Hjalmskog 1994, s 20)

Det finns en uppenbar risk för att skolan bidrar till att skapa en sådan typ av personligheter. En förutsättning för att undvika detta är att uppmärksamma och åtgärda det problem som Ellen Key framförde redan för drygt 100 år sedan. Hon uttryckte sig så här angående skolan:

Tiden ropar efter personligheter. Men den ska ropa förgäves, till dess att vi låta barnen leva och lära som personligheter; låta dem hava en egen vilja, låta dem tänka egna tankar, arbeta sig till egna kunskaper, bilda sig egna omdömen; till dess vi, med ett ord, upphöra att i skolorna mörda de ämnen till personligheter; dem vi sedan förgäves skola vänta oss att finna i livet. (Ellen Key citerad i Lengborn 1977, s 52)

Hur gör vi i skolan i dag? Övergripande styrdokument talar också om vikten av gemensamma värden, om demokratins betydelse, om utvecklande av vars och ens möjligheter och om allas rätt till en stimulerande och utvecklande miljö. Men vilka krafter har överhanden, och vad är det som sker i dagens skolvärld?

Hur ser det då ut inom forskningen?

Forskningen

Ordet forskning/forskare har för många en alldeles särskild betydelse. En vanlig föreställning om personer som är verk-samma inom forskningen utgår i första hand från naturveten-skaplig forskning, men den färgar också av sig på samhällsve-tenskap och till och med humaniora. Det är bilden av en man som arbetar individuellt och är inriktad mot ett smalt och djupt forskningsproblem. Hans forskning utförs i avskildhet från det omgivande samhället, ofta med användning av speci-ell apparatur och i därför särskilt avsedda utrymmen. Forskning är i regel inte något som förknippas med med-mänsklighet, kvinnor, delaktighet mm och det ger heller inte intryck av att vara särskilt roligt. Att det på många sätt förhål-ler sig enligt den förstnämnda beskrivningen oroar dock bland annat vetenskapsteoretiker för närvarande.

I en artikel från den naturvetenskapliga tidskriften Nature (vol 388) med rubriken *What cannot be said in Science?* visar vetenskapsteoretikern Mott Greene hur dagens vetenskap spe-cialiserats och styckats upp i mindre och mindre bitar. Han beskriver hur det går till:

*En grupp forskare arbetar med ett problem. De märker att de behöver nya data av ett nytt slag för att kunna lösa sitt problem. Under arbetet med dessa nya data snubblar de över ett helt annat problem som också är mycket intressant. En specia-litet är född. För att få hjälp med jobbet skaffar forskarna sig ett gäng studenter. Studenterna lockas med att det nya fältet är helt nytt, hett och banbrytande. När studenterna börjar arbeta med det nya problemet har deras handledare styck-at upp det i småbitar så att ingen av studenterna får någon överblick. Så små-ningom doktorerar studenterna...
Specialiseringen har gått så långt att vetenskapsmän inte är ett dugg mera veten-skapligt bildade - förutom i sin egen smala sektor - än vem som helst... (enligt referat av Karin Bojs i DN 1997 08 24)*

Detta förhållande får naturligtvis betydelse för vilken kunskap som produceras och hur den sedan kan tas emot och tolkas av

t ex lärare. Samtidigt måste det naturligtvis understrykas att detta inte är den enda bilden av forskning. Många forskare drivs av en gedigen och ärlig nyfikenhet och är också i grunden benägna att diskutera och ständigt ifrågasätta både innehåll och metoder i det vetenskapliga arbetet. I grunden handlar dessa skillnader om vilken kunskapssyn, människosyn och samhällssyn som respektive forskare har.

Lärarytbildning

Inom pedagogisk verksamhet, och inte minst inom lärarytbildningar, har en kritisk och ifrågasättande syn på forskning knappast stått högt på dagordningen. Att forskningsanknyta undervisningen betyder oftast att utgå från forskning och överväga hur resultatet ska föras ut, eller i bästa fall att anknyta av andra valda forskningsresultat till en personligt uppfattad verklighet. Handling i enlighet med den omvända ordningen, dvs att utgå från ett problem som gemensamt diskuteras fram av en grupp och belysa och utveckla det i ljuset av diverse kunskapskällor av varierande slag förekommer ytterst sällan. Även i modeller som t ex PBI/PBL är det en i förväg, av andra tillrättalagd och planerad studiegång som gäller. Detsamma gäller också i stor utsträckning den verksamhet som i grundskolan betecknas som ämnessamverkan, lärarlag, elevmedverkan osv (jfr Härnsten & Mardones 1993, Härnsten 1993 och Härnsten 1995). Tilltron till den etablerade kunskapen styr genomgående våra utbildningsinstitutioner.

Denna ordning ifrågasätts dock kraftigt i förslaget till ny lärarytbildning (SOU 1999: 63) som betonar träning i vetenskaplig metod och en förväntan att hos de blivande lärarna att *"...utveckla förmågor som t ex självständigt tänkesätt, nyfikenhet, problemlösning"* (s 15). Modet att experimentera med utbildningen, att ta pedagogiska risker och att pröva nya vägar är också något som uppmuntras till och utpekats som viktigt i lärares kompetens. Dessutom framförs tanken på att i kommunerna inrätta tjänster där undervisning kombineras med

forskning i den egna verksamheten. Ännu är det dock svårt att se spåren av dessa förslag i de utbildningar som är på väg att utformas.

Mötesplatser

Om både skola/utbildning och forskning kan uppvisa så tveklaktiga sidor, kan de då ha någon nytta av varandra? Ja, kanske - om en ny och öppen situation skapas och om det bästa från ömse sidor används. En ifrågasättande och kritiskt granskande verksamhet kan förekomma inom t ex den form som forskningscirkeln erbjuder. Men det gäller att medvetet motverka de olika tendenser till uppstyckning och isolering av kunskaper som ovan nämnts. En poäng med forskningscirkeln är att den ger möjligheter till att tillsammans skapa överblick, att vidga perspektiven och att sätta in frågeställningar i större sammanhang.

Forskningscirkelns kunskapssyn

Kärnan i ett genuint kunskapsmöte bygger på vad som skulle kunna kallas en demokratisk kunskapssyn (Holmstrand 1998). En fördjupad mening av demokrati begränsas inte till den politiska sfären utan bör gälla alla områden av samhällslivet. Den demokratiska kunskapssynen utgår från en demokratisk - humanistisk människosyn som innebär att varje människas värde anses lika stort.

Olika studier av människans begåvning och intelligens visar på en framväxande insikt att alla människor är mycket, om än olika, begåvade. Forskningen visar att de flesta inte får chansen att utnyttja sina begåvningsresurser, något som man framhåller som slöseri med mänskliga resurser (jfr t ex Bloom 1985). Människan är en social varelse och det är bara tillsammans med andra som hon blir aktivt handlande och tar del i samhällsutvecklingen. Bland andra Paulo Freire (1993, 1998) påtalar vikten av det egna engagemanget som tillsammans med andras kan leda till handling.

Utifrån en demokratisk kunskapssyn anses olika slag av kunskaper vara värdefulla. Det betyder att en typ av kunskap inte är bättre än andra. Ett sådant synsätt leder också till insikten att alla människor har viktiga resurser men att de flesta inte fått chansen att använda dem.

I detta sammanhang poängteras också fördelarna med en kollektiv kunskapsbildning.

En fråga om kunskap

Kunskap har i vår tid blivit en vara, en vara som många andra. Det är något som betraktas som skilt från personliga värderingar och engagemang, och således neutralt även i politiska termer. Kunskap är något som personer förväntas skaffa sig och använda på ett sätt som kan liknas vid hur pengar används, inte minst som en bytesvara. Så ser huvudfäran inom samhället ut i dag i fråga om vad kunskap är och ska användas till. Detta får djuplodande konsekvenser för människors liv. Kunskaper som är avhumaniserade och utanför det egna subjektets djupa strukturer blir mer och mer alienerande och medför att människor, enskilda personer blir allt mer uteslutningsbara. I förlängningen betyder det att människor också än mer betraktas som bytesvaror (jfr Bernstein 1996).

En samhällelig skillnad görs ofta i termer av produktion respektive reproduktion, och oftast i förhållande till arbetslivet i sin helhet. Samma uppdelning överförs också till kunskapsområdet där skillnader görs mellan kunskapsskapande respektive kunskapsöverförande verksamheter. Kunskapens tillväxt, produktion, sker inom forskningen, och reproduktionen äger rum genom så kallad forskningsinformation och utbildning, undervisning. Inom forskningens värld - den rena, fina och ibland till och med tillskrivet objektiva - skapas kunskap. I bästa fall är det en kritiskt avslöjande, kanske rent av potentiellt omvälvande kunskap som produceras. Men den sker i särskilda rum, av särskilda företrädare och med högst

speciella redskap, inte minst i form av språkliga begrepp och koder. För att göra karriär inom denna värld krävs också acceptering av inomvetenskapliga regler och en inte så liten portion av inordning, åtminstone inom något accepterat paradigm.

Den så kallade instrumentellt tekniska rationaliteten (jfr t ex Englund 1996) som innebär en, om än välvillig, uppifrån, utifrån kommande styrning av människors liv och tankar är i dag ifrågasatt, även om den fortfarande har hårt fäste, inte minst inom skolans och utbildningens värld. Bland annat inom post-moderna riktningar utmanas denna vetenskapsuppfattning. Men det gäller då ändå enbart forskningen som inom detta paradigm skapar sina nya begrepp och tankevärldar, enbart till för de invigda. Kort sagt, i de dominerande traditionerna innebär det att man forskar OM människor och företeelser. Även om en del forskning utgår från personliga berättelser och erfarenheter är det inte i grunden deltagarnas syn som är viktig. Då blir det personligt upplevda i bästa fall till för de som har och tar sig makten att analysera andras erfarenheter.

Inom utbildningar, formella eller informella, sker en reproduktion av de kunskaper som vissa besitter och andra tar emot. Inom den institutionella skolans värld har dessutom lärare tagit emot kunskap av lärarutbildare som (ofta) tagit till sig forskares framtagna kunskap. Så skapas hierarkier och så vidmakthålls uppdelningen mellan produktion och reproduktion av kunskap.

Är inte detta självklart? Är något annat möjligt? Måste inte avancerade kunskaper tas fram genom långsiktigt och medvetet arbete inom smala områden? Jo kanske till viss del, men det finns också behov av kunskaper som kan brukas till att ifrågasätta andras skapade bilder, framför allt så kallad vetenskap, samt att lita till egna tankar och föreställningar och upplevelser. Elisabeth Hermodsson skriver i sin senaste bok med titeln *...där världen blir till, en kritisk betraktelse om att "konsten och dikten - skapar - besvärjer den verklighet den beskriver"* (Hermodsson 2000, s 96). Hon diskuterar också det uttryck som ibland tas

fram som exempel på forskningens ödmjukhet, dvs den "approximativa sanningen", och anför:

"Möjligheten till dialog har aldrig motsagts av själva forskningsmetoderna, av forskningsspråket, av forskningssituationen."

Däremot borgar hela samhällets samlade vetenskapssyn för att dialogen enbart hålls inomvetenskapligt, och då blir resultatet detsamma:

"I och med att förutsättningen är den av den härskande världsbilden givna, att verklighetens egentliga egenskaper är kvantiteter, och vetenskap likställs med sanning, så är även en approximativ sanning; att förstå som sanning när den uttalas i vetenskapens namn." (a a, s 173)

Den traditionella synen omhuldas av etablissemangen på många nivåer. Att utveckla andra synsätt innebär att utmana sådana strukturer och ha stor tilltro till alla människor och de möten som äger rum människor emellan. Det innebär också en tilltro till att kollektiva kunskapsprocesser, som kan uppstå just i sådana möten där tilltro och nyfikenhet samverkar med kritisk analys, ofta överträffar individuella sådana. Det kan låta konstigt att använda orden alla människor och samtidigt vara så kritisk mot det bestående etablissemangen. Men egna erfarenheter av sammanhang som ofta tillskrivs makt och kontrollfunktioner visar att enskilda eller grupper av personer inom systemet egentligen inte vill ha dessa funktioner. Det är sammanhangen och hegemonin, som förblindar och som cementerar dessa mönster.

Kunskapsmötet mellan forskaren och samhället är en nödvändighet inte minst för forskningens legitimitet. Det ger värdefull självkritik till forskarhållningen och till det egna arbetsrelevans och nytta. I en dialog som sker på samma villkor får forskaren ta del av andras erfarenheter och frågor som kanske utmanar. Genom detta möte i forskningscirkeln kan olika perspektiv och begränsningar i de egna utgångspunkter-

na och tankarna uppenbaras. Inom många sammanhang talas i dag också om riskerna för att en grupps insnöade och begränsade perspektiv riskerar att fördjupas och befästs genom att bearbetas i en grupp, så kallad *group think* (Janis 1982). Medverkan av forskare som en garant för kritiska och ifrågasättande perspektiv och utgångspunkter bör kunna minska riskerna för sådan närsynthet.

Demokratiska kunskapsprocesser

Mötesplatser där olika sorters kunskap och erfarenhet blandas, tas tillvara, utvecklas, utmanas och ifrågasätts kan kanske innebära nytänkande och kanske även bidra till något som skulle kunna kallas demokratiserande, eller demokratiska kunskapsprocesser.

Demokratiska kunskapsprocesser är ett begrepp som vuxit fram genom många års arbete bland annat inom forskningscirklar där samarbetet mellan praktiker, framför allt inom LO-kollektivet, och forskare utvecklats på ett särskilt sätt. Med demokratiska kunskapsprocesser syftar vi på processer som tar sin utgångspunkt i och respekterar sådana kunskaper, erfarenheter och villkor som tystats i många sammanhang, inte minst inom institutionella utbildningssammanhang. En viktig poäng är därför att utmana strukturer som förtrycker och förminskar människors och gruppers inneboende kraft att utvecklas.

En viktig utgångspunkt är den starka tron och förvissningen om att gemensamt arbete mellan många ger en bättre och framför allt mer användbar kunskap än den som enbart produceras av forskningen inom ramen för särskilda villkor. Denna syn på demokrati är således mer radikal än den som endast innefattar valprocedurer. Den utmanar system, processer och innehåll som vidmakthåller och legitimerar samhällsliga skillnader mellan människor. Demokratiska är sådana processer som leder till att grupper av tidigare tystade kan bli delaktiga i beslut av olika slag, något som i sin tur innebär att sam-

hället i sin helhet demokratiseras. Att arbeta med demokratiska kunskapsprocesser innebär i den här betydelsen att gå mot strömmen, att arbeta medvetet inom de motstridiga tendenser som finns i dagens värld. En nyckelfråga i sammanhanget är kunskapsfrågan, synen på kunskap, vilket innehåll som räknas, och hur kunskap behandlas.

Den demokratiska kunskapsprocessen åstadkoms genom en pedagogisk praktik som så långt möjligt inte är förtryckande på något sätt. Vi är alla vana vid alltför många olika former av mer eller mindre begränsande eller t o m förtryckande slag av pedagogiska sammanhang. Straff - belöning, lära för att göra någon glad, eller att utsättas för snabba, häftiga stimuli genom t ex reklam eller liknande information är sådana exempel. Motsatsen handlar om en dialog där alla deltagare både lyssnar - tar emot - och talar - ger. Det handlar om ett gemensamt bygge av kunskap där allas medverkan är lika viktig. Det finns företeelser i dagens samhälle som också öppnar för att sådana processer blir nödvändiga. Tillgängligheten av fakta - mängden av information - ökar, och tidigare skillnader i fråga om vem som äger kunskapen kan inte längre upprätthållas. För att komma längre i fråga om mänsklig och nära samt kontextuellt användbar kunskap behövs möjligheter att utveckla demokratiska kunskapsprocesser. En frigörande pedagogik som ger utrymme för alla deltagare att växa är utgångspunkten i ett sådant arbete.

I olika slag av forskningscirkel har vi kunnat skönja demokratiska kunskapsprocesser. I den mötesplats som cirkeln utgör där så kallade praktiker och forskare möts har ny kunskap kunnat utvecklas. Utgångstanken, den gamla genuina studiecirkeln, där deltagarna får tillfälle att sätta ord på sina egna erfarenheter och kunskaper och diskutera och relativisera dem i ljuset av andras är viktig i sammanhanget. Det finns inga som är mer experter än andra på det gemensamma problem som avhandlas, utan varje deltagares bidrag är i princip lika mycket värt. Ett arbete som utgår från ett sådant synsätt

har ett emancipatoriskt mål och kännetecknas av det som i dag kallas empowering (jfr Forsberg & Starrin 1997). Forskarens roll är att vara katalysator, intresserad och noggrant lyssnande och ibland till och med naivt frågande deltagare. Samtidigt är det kritiskt distanserade förhållningssättet också viktigt.

Försiktighet

Ett av problemen med forskningscirkeln, som vi hittills iakttagit är att de grundidéer den bygger på är så kraftfulla. Det ger anledning att ständigt klargöra och poängtera vad dessa idéer bygger på och syftar till. Den starka kraften i mötesformen skulle kunna missbrukas och användas för andra syften. Vissa grunddrag i arbetssättet skulle kunna utnyttjas för att på ett dolt och effektivt sätt manipulera deltagarna, vilket uppenbart går stick i stäv med det emancipatoriska och demokratiserande syftet. Detta är ett av skälen till att beteckningen forskningscirkel endast bör begränsas till den demokratiska användningen.

En annan fallgrop att se upp för är risken att det kan vara för lätt att tro på möjligheterna att hitta rationella, snabba och enkla lösningar. Den långsiktiga förståelsen och problematiseringen får inte hamna i skymundan. Här är det liv som så många av oss lever i dag, med krav på synliga och mätbara resultat en fälla. Det är också ett dilemma och en svårighet i att ständigt hålla levande förmågan att lyhört lyssna på andra personer och samtidigt vara tydlig med egna tankar, erfarenheter och kunskaper. Konsten är att ständigt ha en öppenhet och kritisk distans till det gemensamma skapandet.

Några typiska drag som är viktiga att ständigt ha för ögonen i arbetet i och med forskningscirklar är:

- Det ska handla om ärliga möten och äkta frågor för alla inblandade.
- Ömsesidigheten och det gemensamma sökandet efter nya vägar är central.
- En kritisk och öppen kunskapssyn utgör grunden i arbetet.
- Innehållet är deltagarstyrt.
- Arbets sättet är demokratiskt - alla ska få komma till tals, och en gemensam kunskapsutveckling eftersträvas.
- Det finns en tilltro till att olika sorters kunskap och olika människor tillsammans skapar en både roligare och bättre gemensam kunskapsbildning.

Varför just FORSKNINGSCIRKLAR?

En fråga som ibland diskuterats är om det verkligen behövs en forskare för att det ska kunna startas en önskvärd process i en forskningscirkel - om det inte räcker med "en god pedagog" i bemärkelsen en bra lärare. Som svar på denna fråga vill vi framhålla att det finns flera goda skäl till att det är en forskare, i betydelsen att ha avlagt doktorsexamen och att arbeta inom universitet/högskola, som håller i en forskningscirkel. Att vara disputerad innebär bland annat att vara accepterad av "vetenskapssamhället", något som är en viktig förutsättning för att ge tyngd åt såväl forskningscirkelarbetet som dess resultat.

Ett av skälen till att den som håller i cirkeln själv bör vara vetenskapligt utbildad är att möjligheten då ökar att vara kritisk till andra forskare. Detta gäller såväl forskare som kommer till cirkeln för att dela med sig av sina forskningsresultat som personer som menar sig sitta inne med "sanningen". Denna inställning är en viktig insikt att förmedla till alla.

Ett annat viktigt skäl är att forskare är vana att söka information, att sälla bland möjlig information och att utnyttja kanaler till andra forskare. I samband med detta är det också en stor uppgift att bygga upp ett nätverk av forskare som gärna ställer upp i dessa sammanhang.

Ett tredje skäl handlar om deltagarna och processen i cirkeln. Att deltagarnas problem är utgångspunkten för en forskningscirkel innebär därmed också att de forskare som ställer upp gör det med utgångspunkt från de intressen som deltagarna har. Detta är emellertid inte helt oproblematiskt och definitivt inte i ett sammanhang som skolans där olika inblandade kan ha olika intressen och utgångspunkter. En forskares uppgift är därför också att - när hon så finner lämpligt och nödvändigt - visa på andra perspektiv än de som deltagarna självklart ger uttryck för. Det gäller t ex elevernas (olika) syn, skolläringens, administrationens etc. Detta kan vara nog så krävande när det samtidigt gäller att ständigt arbeta med ett slags återförande till den förtroendefulla och ömsesidiga attityd som måste prägla arbetet. Den norske samhällsvetaren Regi Enerstvedt har i ett kapitel med rubriken *Pedagogik som vetenskap och vetenskap som pedagogik* (Enerstvedt 1971) diskuterat såväl problematiken kring subjekt-objekt förhållandet mm som frågan under vilka förhållanden och med vilka det är möjligt att utveckla en frigörande vetenskap. Enerstvedt understryker att den vetenskap som uppstår i kommunikation inte kan ställa sig likgiltig, neutral eller passiv till de förhållanden som stänger eller hindrar denna kommunikation:

*"Om den vill leva måste den kämpa. **Tillsammans** med de politiska krafter som arbetar för en förändring av de förhållanden som verkar hämmande på den fria kommunikationen, **mot** dem som försvarar dessa förhållanden. Detta är en del av samhällsvetenskapens pedagogik. Denna pedagogik är politisk. Och bara när den är medveten om detta, är den vetenskaplig." (A a, s 84)*

Detta är naturligtvis en utgångspunkt som kan utmana många av de personer som är verksamma inom utbildningens värld och den position de, trots allt, har i förhållande till andra grupper i samhället. Riskerna finns att grupper av till exempel lärare, medvetet eller omedvetet, medverkar till att stärka tendenser i samhällsutvecklingen som bidrar till ökade skillnader och elitism i samhället. Forskningscirkeln har, som framhållits, andra utgångspunkter, som snarare handlar om att stärka underifrånperspektiv och en utvecklad demokrati.

Det sista, och kanske viktigaste, skälet som vi vill ta upp är att en forskare, som i många sammanhang är en auktoritet, här kan hjälpa till att synliggöra tysta grupper i samhället. Det är dags att bryta åratals och kanske årtiondens inlärd självuppfattning att inte vara något värd. Om man får chansen att mötas av respekt och ärligt intresse från forskare har det en stor betydelse för hur man ser på sig själv och sin omvärld. Tyvärr ligger det också tungt i skolans och utbildningens värld och tradition att alla inblandade lätt själva får uppfattningen att deras egen kunskap och erfarenhet inte är lika mycket värd som någon annans - högre upp i hierarkin.

Särskilt viktigt blir det då, i detta sammanhang, att den kunskapssyn som präglar arbetet i forskningscirkeln ska kunna utvecklas och i förlängningen påverka arbetet även inom skolans värld.

Del II. Exempel från tre områden inom utbildningsvärlden

Följande kapitel är en kort sammanfattning och diskussion utifrån tre (eller fyra, beroende på hur man betraktar den första) forskningscirklar: Två på varandra följande forskningscirklar vid en grundskola, en forskningscirkel med rektorer och en cirkel vid en av skolverkets fältenheter. Samtliga har delvis finansierats av Skolverket. Texten är skriven av Gunilla Härnsten utifrån redogörelser från cirkelarna av Eva Siljehag (rapport, se nedan) och Britta Wingård (redogörelse till Skolverket 2000, stencil) respektive Gunilla Härnsten (preliminärt manus, stencil).

Två på varandra följande forskningscirklar vid en grundskola

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

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

Uppläggnig av den första cirkeln

Cirklarna ägde rum vid en skola i Mellansverige, som för flera år sedan tagit bort beteckningarna låg-, mellan- och högstadium. Skolbarnsomsorgen var sedan flera år införlivad i samma organisation och man strävade efter att organisera en pedagogiskt sammanhållen skolgång från sex års ålder. Med det uttalade syftet att öka tryggheten och samhörigheten i skolan befann man sig då den första cirkeln startade i ett övergångsskede från att arbeta i en åldersindelad organisation till att skapa åldersintegrerade verksamheter.

Deltagare i cirkeln var sex lägstadielärare, varav fem var klasslärare och den sjätte arbetade som resurslärare i arbetslaget. Cirkeln omfattade tio träffar under ett läsår. Till att börja med begränsades varje träff till en och en halv timme, något som dock efter första terminen utökades med en timme. Skolans rektorn deltog i två möten.

Eva skrev minnesanteckningar direkt efter varje träff och följande träff inleddes med en kort återblick. Under våren fick lärarna en sammanställning av det som skrivits under hösten. Under hösten gjorde Eva också ett besök i varje klass under en heldag och i anslutning till det samtalande hon enskilt med respektive lärare. Syftet med klassbesöken var att få ta del av verksamheten och få dryfta varje lärares egna tankar om ett åldersintegrerat arbetssätt. Under besök och samtal fördes anteckningar.

Sammanfattning av innehållet i den första cirkeln

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

Ett annat ämne för de möten då rektorn var närvarande var hur skolans arbetsplan konkret kunde användas i en åldersintegrerad grupp. Några av lärarna redovisade sina erfarenheter av hur olika ämnen kan ingå i ett temaarbete och vilka möjligheter de sett att få innehåll i teman att passa flera olika åldersgrupper.

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

Efter hand visade det sig att lärarnas erfarenheter av att arbeta med elever i en åldersintegrerad barngrupp ändå var övervägande positiva. I alla åldersgrupperna fann man modigare och mer initiativrika barn. Den konkurrens som varit så tydlig i den åldersindelade klassen var i den åldersintegrerade nästan helt försvunnen. Att olika åldrar blandas kan också

motverka blyghet, visade det sig. Samarbetet lärarna emellan ökade och olika grupperingar prövades. Ett par lärare förbättrade till exempel samarbete mellan de olika barngrupperna och planerade storsamlingar med två enheter.

Till de negativa erfarenheterna av åldersintegrerad barngrupp hörde att den tidigare kontinuiteten i grupp dynamiken gått förlorad. Det blev tydligt att svårigheten att få gemensamma upplevelser också är en företeelse som ökar i dagens splittande samhälle. "Kan ett innehåll som återkommer, som flera delar under en längre tid och som är roligt skapas på något sätt", frågade sig deltagarna.

Under de sista cirkelträffarna fördjupades samtalen betydligt kring uttalat pedagogiska frågor. Eva bidrog med sammanfattningar från litteratur om positiva och negativa erfarenheter av åldersblandade grupper och lärarna blev öppnare med att berätta om sitt arbete med barnen. Innehåll och kunskapssyn hade börjat finnas med i diskussionerna.

Hur arbetet kan se ut i en åldersblandad barngrupp och med olika yrkesgrupper i ett arbetslag behandlades under en hel dag i slutet av terminen. Som särskilt inbjuden medverkade rektor Monica Wingqvist som vid denna tidpunkt var verksamhetsansvarig vid en skola i Lund och hade mångårig erfarenhet av ett sådant uppbyggnadsarbete. Hon diskuterade konkreta värdemål för och strukturer i en "heldagsskola", en skola som sätter barnet i centrum genom att bygga upp samverkan mellan de vuxna som befinner sig kring barnet under skoldagen.

Diskussion av den första cirkeln

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

Då det blev tydligt för oss ansvariga att cirkeldeltagarna dels inte själva hade tagit initiativet, dels var kritiska inför omor-

ganisationen och ställde sig frågande inför åldersintegrationens positiva aspekter hade vi en överläggning om rimligheten av att gå vidare. I och med den öppenhet som fanns hos skolans ledning och den förutsättningslösa diskussionen om vad som var möjligheter och svårigheter i det nya arbetssättet bedömde vi det som rimligt att fortsätta. Dessa erfarenheter har dock gett oss anledning att i fortsättningen bättre ta reda på förutsättningarna inför en start av en forskningscirkel.

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

Uppläggningsen av den andra cirkeln

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

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

Sammanfattning och diskussion av den andra cirkeln

Inför arbetet med denna cirkel hade deltagarna själva prioriterat tid och ekonomiska resurser för att kunna utveckla sitt nya arbetslag och den nya arbetssituationen. De ville ha en forskningscirkel som mötesplats under verksamhetsåret för att följa och utveckla processen i arbetet.

Personalen hade valt varandra, och den fysiska miljön som de skulle arbeta i hade de redan vid skolstarten förändrat för att passa den nya konstellationen av barn/elever. I denna medvetet valda miljö och spirande hoppfulla stämning hos ett arbetslag med olika yrkesgrupper skulle något nytt skapas - det var man överens om.

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

Enligt olika måldokument ska barns/elevs lärande främjas genom läroprocesser och kunskapsprocesser där också skapande processer och lekens betydelse betonas. De båda förskollärarna hade konkreta erfarenheter av sinnenas grundläggande betydelse för detta. Musiken, rörelsen, rytmen och alla de olika miljöerna utanför skolan ansåg de vara viktiga att medvetandegöra och ta vara på i barnens/elevens läroprocess. Lärarna, å sin sida, betonade vikten av, och möjligheten till, mångfalden i ett arbetssätt med teman och tankekartor - ett arbetssätt med en särskild struktur.

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

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

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

Under våren besöktes forskningscirkeln av adjunkterna Fia Andersson och Helena Frisell från Lärarhögskolan i Stockholm. De intresserar sig båda för barn och språkinläring och har också rikhaltiga erfarenheter av invandrabarn. I cirkeln fördes engagerade och djupa diskussioner om fantasins och sinnenas betydelse för att kunna utveckla inre bilder. Med stöd av de inbjudna lärarna hjälptes deltagarna åt att

dryfta varifrån ett eget språk kan komma. Vilken upplevelse ligger bakom elevernas diktskrivning? Finns det en egen bakomliggande känsla att skriva dikt om?

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

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

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

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

Några avslutande reflektioner

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

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

När temaarbete blev ett huvudämne i cirkeln växte de pedagogiska diskussionerna plötsligt med påtaglig fart. Då började också lärarna tala om barnen på ett mera respektfullt sätt än tidigare. Öppenheten kollegerna emellan ökade och likaså lusten att ta till sig andras erfarenheter.

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

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

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

En forskningscirkel med rektorer

En forskningscirkel med rektorer startade hösten 1999 och pågår i skrivande stund fortfarande. I cirkeln deltar fem rektorer, samtliga kvinnor. Tre av deltagarna arbetar inom grundskolan, en i gymnasieskolan och en i förskolan. En ansvarar för barn upp till förskoleklass, två för grundskolans verksamhet till år sex, en för skolåren noll till nio och en för hela gymnasieskolan i den aktuella kommunen.

Forskningscirkeln initierades av en tjänsteman inom barn- och utbildningsnämnden. Samtliga rektorer i kommunen erbjöds att, som ett led i den egna kompetensutvecklingen, delta i en forskningscirkel med Britta Wingård som ledare. Britta som 1998 disputerade på en avhandling med titeln *Att vara rektor och kvinna* (Wingård 1998) har själv varit rektor under en period, och har också undervisat på skolledarhögskolan i Örebro.

Kommunen har erhållit viss ekonomisk resurs från Skolverket för att kunna genomföra arbetet. Den ursprungliga planen var att arbetet skulle avslutas första halvåret 2000, efter att de planerade tio träffarna var genomförda. I det skedet hade emellertid deltagarna formulerat ett problem som de ville fördjupa kunskapen om genom att göra undersökningar i sina egna verksamheter. Cirkeldeltagarna träffades därför i slutet av augusti, planerade undersökningarna och sågs sedan åter i december. Kommunen fick då ytterligare medel från Skolverket så att cirkeln kan fortsätta under 2001.

Kort sammanfattning av arbetet

Vid den första träffen ägnades mycket tid åt presentation av deltagarna och deras verksamheter, och efter ett tag kom diskussionen in på begreppet ledning. Britta associerade då till boken *Mod att leda en skola i utveckling* (Nihlfors 1998) och deltagarna beslöt sig för att läsa den till följande gång. Med bland annat denna bok som grund kom gruppen sedan att arbeta med behovet av, och svårigheterna med, att hitta genuina mötesplatser samt att få och skapa tid att tänka.

Deltagarna diskuterade rektors uppgifter och klyftan mellan hur rektor ser på dessa och hur lärare/personal uppfattar dem. Hur vi ser på kunskap, och vad det betyder att vara kvinna och rektor var också sådant som var på tapeten och detta föranledde läsning också av Brittas avhandling. Tid, prioriteringar, delegering, frirum, uppdragets tyngd och barn i behov av särskilt stöd, var andra områden som berördes i cirkeln.

Efter hand fokuserades diskussionen en hel del på genusfrågor bland annat i förhållande till ledningsgrupper. Utifrån resonemang om olika sätt att se på kunskaper (Belenky m fl 1986) blev det synligt för cirkeldeltagarna att även personer i förhållandevis höga positioner i en makthierarki kan bli tystade i vissa sammanhang.

Innehållet i samtalen kom stegvis att handla mer och mer om den egna konkreta verksamheten och risken att som rektor bli utbränd. Arbetet kräver så mycket, inte minst genom att det så starka känslomässiga engagemang som finns i solidariteten med barnen ständigt måste försvaras. Fördjupade samtal om stress ledde åter till frågor om kunskapssyn och vad den kan ha för betydelse för risken att anpassas och ge upp för hierarkiernas och strukturernas tyngd. Går det att komma förbi, och i så fall hur?

Flera andra av rektorers dilemman kom på tapeten och mer litteratur (Sundgren 1996 och Tiller 1998) blev föremål för läsning.

Från att ha handlat om rektorers erfarenheter övergick sen fokus till att handla om lärares erfarenheter och behovet av att synliggöra och ta till vara dem. Parallellprocesserna blev tydliga.

Vid cirkelns tionde träff formulerades tanken på att göra en undersökning för att få kunskap om hur lärare och elever tänker om lärande. Bakgrunden var gruppens egna tankar och samtal bl a utifrån kommunförbundets första fokuspunkt i det då föreslagna läraravtalet, dvs "lust att lära". Denna undersökning kom till stånd, och en konsekvens av detta blev att forskningscirkeln fortsatte ytterligare en tid.

Forskarens tankar och deltagarnas reaktioner efter tio träffar

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

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

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

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

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

En annan fråga som Britta ställde sig vid denna återblick handlade om vem som egentligen styr så här långt i forskningscirkeln. Grundtanken är ju att arbetet ska ske på samma villkor för praktiskt verksamma och forskare. Blir det ändå så att forskaren tar ledarskapet, makten över arbetet, eller är det de övriga deltagarna som självklart ger ledarskapet till forskaren? Är det deltagarnas förväntningar som styr detta? Vid träffen i december ställde Britta dessa frågor till deltagarna. De bedyrade att de inte uppfattade att Britta styr, utan att de varit med och bestämt mycket om hur gruppen skulle arbeta. Bland annat framhölls att de själva föreslagit vilken litteratur de ville läsa. De menade också att klimatet i gruppen varit tillåtande och att Britta genom sina frågor bidragit till att se saker ur flera perspektiv. De hade blivit stärkta i sin yrkesroll. Någon i gruppen kallade det arbete som skett för *en avancerad reflektion*, vilket skulle uppfattas som mer än bara att reflektera.

Britta avslutar ändå sin redogörelse med orden:

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

De böcker som deltagarna läst under cirkelns gång

Nihlfors 1998, Nihlfors & Wingår 1999, Sundgren 1996, Tiller 1998, och Wingård 1998.

En forskningscirkel vid en av Skolverkets fältenheter

Cirkeln startade i juni 1999, då personal vid en fältenhet träffades och pratade runt gruppens funderingar, tillsammans med Annika Andræ Thelin och Ingegerd Sandahl från Skolverket centralt, samt med Gunilla Härnsten som ansvarig forskare. Annika och Ingegerd förmedlade sina synpunkter om forskningsanvändning, kritisk granskning, tid för reflektion mm som gör att forskningscirklar i Skolverket nu prövas. Kan det bli en ny form för personalutveckling och kan det bli ett sätt att arbeta i vår verksamhet? Gunilla beskrev mycket kort forskningscirkelns framväxt och poänger. Ett intressant samtal utifrån de närvarandes tankar kring och förväntningar på detta med en forskningscirkel utspann sig och många frågor väcktes redan vid denna inledande träff. Deltagarna gav spontana funderingar kring vad de såg som viktigt och intressant att fokusera på, och gav också en del bilder av sig själva. Gunilla tog upp forskningscirkelns möjlighet att uppmåna till dialog och reflektion i jämförelse med den akademiska positioneringen. En deltagare jämförde detta med den inre arbetsordningen inom enheten som bl a innebär att man gärna vänder sig till den "som förstår mig" i stället för att betrakta enhetens arbete som en helhet, där var och en bidrar med sin del.

Andra behov som "fördjupade kunskaper om politikens spelplan" och hur frågor av olika karaktär i kommunerna kan bemötas framhölls av en deltagare. I diskussionerna blir det ofta bara en sorts argumentation. Frågor om samhällsekonomi, Sveriges framtid, kunskapsfrågor etc är också sådant som behöver konkretiseras. Hur är det möjligt att bemöta den slags retorik som finns i kommunerna och som oftast är politikens spelplan? Det är ofta en politisk, ekonomisk diskussion, framhölls av deltagarna.

De som var närvarande vid denna start enades om att inleda den första cirkelträffen med att var och en skulle beskriva "*en typisk dag*", "*en typisk situation*" eller en "*typisk problematik*". Det kan vara ett sätt att försöka undvika risken att direkt hamna i redan fastlåsta föreställningar, ståndpunkter och analyser som redan är gjorda av enskilda personer.

Även denna cirkel var på ett sätt initierad av någon annan än de som sedan var deltagare i cirkeln. Arbetet med att starta forskningscirkel inom Skolverket hade å andra sidan pågått länge, och den berörda enheten hade tidigt anmält sitt intresse av att ha en sådan. Behovet av och frågorna för cirkeln hade dryftats i gruppen många gånger innan cirkeln kom till stånd.

Innehåll

Den bild som deltagarnas tog fram vid den första cirkelträffen synliggjorde enhetens arbete. De beskrev det som ett arbete med små medel och stora förväntningar, mycket resande och en splittrad verksamhet. Svårigheter på en annan nivå handlade om hur man skulle kunna hantera *förhållandet mellan den diffusa utbildningspolitiken och den konkreta verkligheten*.

Vid följande tillfälle kom samtalet in på djupet i fråga om hur deltagarna såg på sina egna arbeten och den egna situationen. Träffen kom att handla mycket om organisationen inom Skolverket och hur den påverkar de som arbetar där. Diskussionen utmynnade i en öppenhet och en tydlighet om

medarbetarnas olika situationer – något som bidrog mycket till att skapa en större förståelsen dem emellan.

Det mest påfallande var dock beslutsamheten om att nu hitta fokus för cirkelns arbete. Ett förslag om att fördjupa cirkeldeltagarnas frågor utifrån arbetet i en kommun var något som många tilltalades av. Ett uttalat intresse fanns för att särskilt uppmärksamma grupper i underläge, dvs de som gynnas minst av systemet: invandrare, flickor, elever i behov av särskilt stöd, vissa skolor, en del kommuner etc. Valet av kommun(er) blev det dock en hel del diskussioner om, och det var i det läget inte självklart att det skulle stanna vid en, men deltagarna enades om att börja med en kommun.

Att det slutligen blev den valda kommunen hade sina särskilda skäl. Det är en kommun som verkligen satsar på skolan, men som samtidigt ofta syns i sammanhang där svårigheter och låga provresultat förs fram. Hur hänger detta ihop? Vad betyder de satsningar som görs i relation till hur verksamheten utvecklas och vilket resultat det blir?

Utgångspunkten var: *Vad vet vi?* och *Vad vill vi veta?* En livlig aktivitet utbröt genast, pärmar, broschyrer, tabeller, översikter mm plockades fram. Samtidigt bjöd cirkeln också in professor Erik Wallin till nästa träff. Han har forskat särskilt kring utvecklingsarbetet i den valda kommunen. Tidigt restes också en tanke om att hela gruppen skulle göra ett gemensamt besök i en och samma kommun, bland annat för att ha en gemensam konkret bild att relatera till.

Resultaten av bland annat skolverkets sammanställningar diskuterades i relation till att förändringar tar tid. Vad säger egentligen de resultat vi får? En uppenbar och avgörande fråga som återkom och som i detta sammanhang blev ytterligare tydliggjord är hur Skolverket ska kunna stödja utveckling utan att uppfattas som alltför formaliserad och kontrollerande i sina ansatser. Vilka kanaler används? Vem är det Skolverket bör och kan vända sig till? Vad innebär olika ansatser för olika

inblandade parter i kommunerna? Hur formuleras frågorna? Vad är egentligen resultat? Vad säger mätningarna? Osv, osv?

I detta sammanhang blev det material som togs fram av deltagarna till stor nytta.

En analys av skolplanen, några resultat av kartläggningen, svar på en enkät om kvalitetsarbete, dokumentation från kommunbesök, resultat från Skolverkets egen databas om betyg samt en intervju med en ansvarig för utvecklingsarbetet angående policy för rekrytering av ledare inom skola och barnomsorg fanns med.

Det fanns alltså en hel del material att utgå från, anknyta till och gå vidare med. När besöket planerades vidare fanns det en klar vilja att försöka komma närmre eleverna och lärarna, samtidigt som en djupare analys av befintligt material efterlystes. Vad säger det och vad säger det inte? Cirkeldeltagarna skrev sedan ett brev till den valda kommunens företrädare i skolfrågor om sin vilja att förstå skolverksamhetens resultat i ljuset av de förutsättningar som är för handen. Vidare framfördes syftet att utröna om det var möjligt att med denna kommun som exempel förstå mer av sambanden mellan ambitioner, förutsättningar, resurser och resultat.

Resultatet blev att cirkeldeltagarna gjorde ett heldagsbesök i denna kommun. Besöket inleddes med att Skolverkets personal informerade om sin utgångspunkt och sedan fick höra mer om ambitioner, förankring, läget rörande gymnasieskolan, kvalitetssäkringsarbetet och om pågående projekt. Vid rundvandringen på skolan, ett av kommunens flaggskepp, fanns också möjligheter att se några verksamheter som var i gång och att samtala med skolledare. Vid detta tillfälle medgav inte uppläggningsen några längre samtal med lärare eller elever, något som cirkeldeltagarna efterlyste. Ett bra samtal utspann sig omkring hur kommunens företrädare såg på Skolverkets möjligheter att stödja skolutvecklingen.

Alla som deltog vid besöket såg det som givande och intressant. För enheten som sådan verkade det vara en stor poäng med att ha gemensamma sammanhang att relatera till. Enigheten om vad deltagarna hade sett verkade stor, däremot skiftade tolkningarna av vad man iakttagit, och många frågor kvarstod.

Viktigast var kanske ändå den positiva synen på att åka ut tillsammans och att få en gemensam referensram från en kommun. Vad gäller cirkelarbetet verkade alla inställda på att finna något att fördjupa sig i, och det fanns tendenser till att utveckla en "se-grupp" (beskriva) och en "lyssna-grupp" (förstå).

Vid denna tidpunkt hade de tio överenskomna träffarna avverkats, och någon förlängning var inte aktuell. Förutsättningarna för enhetens arbete förändrades, enhetschefen slutade och från centralt håll kom nya direktiv om tyngdpunkten i verksamheten på enheten. Detta innebar att det blev svårare för deltagarna att känna att de hade utrymme för ett fortsatt forskningscirkelarbete, även om det uttalades som viktigt och angeläget och på ett sätt anknöt till den nya inriktningen för Skolverket. Gruppen hade en avslutande träff i maj, då Gunilla presenterade några viktiga och återkommande teman som hon läst ut ur cirkelns arbete. Dessa var:

Enhetens arbete,

förhållningssättet arbetskamraterna emellan,
att ta vara på möjligheterna i olikheterna
att se möjligheterna i gemensamma projekt

Strukturens betydelse

Skolverkets organisation,
styrningen av skolan.

Idéer i tiden

Tips, metoder, forskning

Tid för reflektion,
individ - struktur,
ta vara på systemet vi har
på väg mot ett mer gemensamt arbetssätt,
på väg mot skolnivån.

Den sista gången, då bl a dessa punkter diskuterades, framfördes också funderingar kring vad det var som hände då cirkeldeltagarna beslöt sig för att fokusera på en kommun. Kanske gick det litet för snabbt att hugga tag i detta så konkreta arbete. Var det ett uttryck för ett prestationskrav hos deltagarna, inklusive ansvarig forskare, dvs Gunilla? Hur som helst blev det tydligt i samband med detta sista möte att det viktigaste med forskningscirkeln i detta sammanhang var att den gav tid och utrymme för reflektion över det gemensamma arbetet, för att lyssna på varandra, för att mer kritiskt granska och ifrågasätta trender och för att pröva nya vägar för kontakten med fältet.

Vad kan vi lära av några forskningscirklar i skolvärlden

Som framgått av ovanstående exempel finns det många lärdomar från varje cirkel. I detta sammanhang vill jag dock särskilt ta fram några som har relevans för arbetet med forskningscirklar i eller i anslutning till skolans värld.

Tid för reflektion

Vad som framför allt går att utläsa ur ovanstående tre exempel är att det finns ett stort behov av mötesplatser i form av - eller liknande de som finns i - en forskningscirkel. Vad som också framgår tydligt är att det behövs tid. Tid för att samtala, tid för att lyssna på varandra, och tid för att orka och våga se gemensamma frågor som viktiga. Detta formulerade särskilt Britta efter de första tio gångerna i den cirkel hon beskrivit:

"När jag ser tillbaka och försöker få syn på vad som skett, tycker jag att vi använt tiden till att formulera det gemensamma problemet eller att åtminstone få syn på det."

Liknande erfarenheter finns från de övriga, även om det inte är lika klart uttalat. I den första cirkeln Eva hade förlängdes tiden för varje cirkelträff efter en termin, då deltagarna såg behovet tydligare. Det tog också nästan hela den första cirkeln att formulera ett gemensamt problem, något som sedan blev utgångspunkten för en ny cirkel. I cirkeln på Skolverket enades gruppen efter några träffar om att fördjupa sina frågor utifrån en kommun. I det samlade materialet syns dock, från deltagare i gruppen, reaktioner som tyder på att det kanske var ett beslut som togs för snabbt. Var det ett uttryck för prestationskrav hos alla inblandade?

Kunskapssynen

Forskningscirkeln är som beskrivits ovan tänkt som en mötesplats för praktiker och forskare, en mötesplats på jämbördiga villkor och där allas kunskaper är lika mycket värda. I den traditionellt hierarkiska synen på utbildning och vårt utbildningssystem finns en inbyggd tro på att den högst utbildade också vet mest om allt. Detta var något som inte minst Britta fick kämpa mycket med under sitt avhandlingsarbete. Hon som forskare förväntades ha svar på deltagarnas frågor.

Kanske trodde också rektorerna i den här beskrivna forskningscirkeln att de skulle få svar på sina olika frågor, när de valde att delta i denna verksamhet. Att sådana förväntningar fanns var kanske särskilt naturligt eftersom Britta har varit rektor, undervisat på Skolledarhögskolan och även skrivit en avhandling i ämnet. Att då se att de frågor och de problem som just denna gruppen ställs innebär en ny situation, som kräver nya kunskaper och där allas erfarenheter väger lika, är naturligtvis ännu svårare. En framkomlig väg var bland annat om att ta fram minnen från den egna skolgången och analysera dess betydelse för kunskapssynen.

I den första cirkeln som Eva beskrev var också förväntningarna att hon skulle komma med svar, tips och metoder. Eva möttes av misstänksamhet när hon inte visste sådant som de som lågstadielärare tyckte var självklart, och blev ställd inför frågan om det var hennes eller gruppens intresse att ha cirkeln. Då den första cirkeln startade var det också uppenbart att deltagarna väntade sig att bli lotsade genom det kaos de upplevde. I förhållande till skolans ledning och styrgrupp betraktade de sig själva som att de var helt utan inflytande och som offer för vad andra bestämde.

Så småningom ändrade sig detta, bland annat med hjälp av klassrumsbesök och intervjuer av deltagarna. Det blev härigenom viktigt att ta fram och sätta ord på den underförstådda kunskap, som det då också visade sig var så olika för de enskilda personerna. Efter hand föreföll den här gruppen av skolpersonal se sin egen roll tydligare. En annan syn på sin egen roll och vilken betydelse det har vad de för fram för synpunkter i olika frågor utvecklades. Detta är naturligtvis viktigt, inte minst för hur de i sin tur behandlar och betraktar sina elever och den kunskap de ska arbeta med. Forskningscirkeldeltagarna började en vandring från att huvudsakligen betrakta sig som objekt till att också se sig som handlande subjekt i sin vardag.

I cirkeln inom Skolverket var inte frågan om kunskapssynen alls lika utmanande. Kunskapssyn, ifrågasättandet av vad betydelsen egentligen mäter och liknande frågor hade deltagarna funderat mycket över. Att alla hade olika erfarenheter utifrån sina mycket varierande tidigare yrken och befattningar var uppenbart, och det innebar då bara att ytterligare en aspekt lades till genom att Gunilla var med och att även andra forskare bjöds in. Den syn på kunskap som handlar om ett gemensamt byggande, utifrån respekt för varandras olikheter och kritisk granskning av resultat var djupt grundad i gruppen. Att det däremot finns många hinder för ett genomslag av en sådan kunskapssyn i såväl Skolverkets som i skolors och kommuners strukturer synliggjordes desto mer.

Att använda sig av forskning

I det första exemplet framkommer det inte explicit hur många rapporter som har plockats fram och granskats (om t ex åldersblandat arbetssätt, om samarbetet förskola/skola, om kunskapssyn, osv), hur många andra forskare som har kontaktats och samtalats med under cirklarnas gång (vid LHS, vid pedagogiska institutionen i Uppsala, vid Stockholms FoU-enhet, m fl). Däremot torde det framgå ur beskrivningarna, dels hur mycket kunskap kring, dels den stora portion nyfikenhet om, skolans möjligheter att ta tillvara alla inblandade som ligger bakom arbetet i cirklarna. Att arbeta med forskningscirklar kräver sin forskare.

I cirkeln med rektorer visar Britta vilka böcker deltagarna har läst, och i dem finns det naturligtvis resultat från forskning, men också en stor portion kritik av såväl forskning, forskningstraditioner och den kunskapssyn som är rådande till största delen. Det är inte ett innehåll som har tillkommit av en slump, utan för att de frågor som väckts av rektorerna fått Britta att associera till dessa böcker. Utifrån de egna frågorna och denna litteratur ställde de sedan nya gemensamma frågor att undersöka.

I Skolverkscirkeln inbjöds ytterligare en forskare, och Gunilla anknöt med jämna mellanrum till sådant som antingen gav tillskott till diskussionen, eller utmanade mer eller mindre rotade föreställningar, t ex i fråga om metoders betydelse. I denna cirkel var det, av kanske självklara skäl, svårare att se vad som var hämtat från forskning, respektive erfarenheter. Deltagarna i denna cirkel har mycket kontakt med forskning och forskningsresultat, däremot har de som grupp betraktat liten vana och tid att utnyttja denna resurs systematiskt. En tydlig bild var också att kunskapen om och medverkan i hur, var och varför ny forskning blir till inom Skolverket var liten.

Bidrag till forskningen

Det som sker i en cirkel är oftast både inspirerande och stimulerande, men det kan också vara utmanande och omvälvande inte minst för den deltagande forskaren. Att det förhåller sig så betyder att det finns ett stort behov hos den ansvarige forskaren, oavsett om det är en aldrig så erfaren forskare eller en som är i början av ett forskningsarbete, att ha tillgång till ett nätverk av andra intresserade personer. Det är så många frågor som kommer upp och så många trådar som är möjliga att börja nysta i att dialogen med andra är nödvändig för att det som sker i cirklarna ska bli rimligt att hantera. Detta faktum innebär också att det problem som cirkeln arbetar med bidrar till att forskning och forskares syn breddas. Det går inte att delta i forskningscirklar och behålla en mycket snäv och avgränsad syn på ett problem. De verklighetsnära problem som utgör underlaget för forskningscirklar är till sin karaktär breda och ofta tvärvetenskapliga. I de cirklar vi arbetade med i detta fall var våra diskussioner och våra kontakter på olika håll inom den vetenskapliga världen nödvändiga och värdefulla.

Till sist

Att arbeta i och med en forskningscirkel är inte ett universalmedel och definitivt inte ett sätt att styra människor dit någon - aldrig så välmående ledare - bestämt. Det handlar om ett långsiktigt och djuplodande arbete med att träna sig i demokratiska kunskapsprocesser. I skolans uttalade mål betonas verksamhetens demokratiska inriktning. Att skolan och utbildningsvärlden i sig är långt ifrån demokratisk torde väl i dag vara tillräckligt dokumenterat och också väl synligt i de cirklar vi här diskuterar. Trots detta förhållande tycks dessa cirklar ha fungerat just genom att ta forskningscirkelns arbetsätt och kunskapsyn på allvar. Genom att låta processen ta tid, genom

att synliggöra och diskutera alla deltagares tankar och erfarenheter utmanades den syn som innebär att skolans uppgift är att förse elever med en av andra iordningställd och serverad kunskap. Det är vår förhoppning att förhållningssättet och arbetsgängen ska kunna sprida sig till att omfatta elever, föräldrar, kolleger etc.

Den ursprungliga tanken med en forskningscirkel är att deltagarna har ett gemensamt problem som de söker kunskap om tillsammans med en (eller flera) forskare. Forskaren har inte svaren på problemet utan i en forskningscirkel söker de tillsammans att belysa problemet och förstå det.

Ur detta arbete framkommer att det i en historiskt och traditionellt individorienterad verksamhet som skolan, tar lång tid att enas kring en gemensam fråga, ett gemensamt problem. Ibland kan det till och med vara så att den tid som avsatts till att arbeta i cirkeln är slut när problemet väl är formulerat. En lösning kan då vara att låta cirkeln fortsätta, som i Brittas fall, eller att följa upp med en ny cirkel som i Evas fall. Det kan också vara så att det problem som formulerats och det grundläggande arbete som gjorts är av sådan art att verksamheten från forskningscirkeln kan utvecklas till ett deltagarorienterat forskningsprojekt, dvs ett projekt där forskare och deltagare medverkar på lika villkor, precis som i forskningscirkeln (se t ex Frykhammar 2000). Att det finns behov av den här sortens verksamheter i våra skolor är det väl knappast någon tvekan om. Det behövs säkert många, och långa cirklar och andra former av kunskapsmögen.

Referenser

- Andræ Thelin, A. (red) 1998: *Forskningen i skolan/Skolan i forskningen. Ett möte på lika villkor. Dokumentation från ett forskningssymposium i Kalmar 22-23 oktober 1997*. Stockholm: Skolverket.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. 1986: *Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Berg, G. 1995: *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlags-
huset Gothia.
- Bernstein, B. 1996: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critic*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Bloom, B. S. 1985: *Developing Talent in Young People*. New York: Ballentine Books.
- Bojs, K. 1997: *Åt var och en en egen disciplin*. DN, Synvinkeln, 1997 08 24.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. 1998: *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R.-M. 1995: *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ernerstvedt, R. 1971: *Vetenskap som pedagogik. En analys av vetenskapens medel och mål*. Uppsala: Prisma, Verdandi-debatt nr 64.
- Englund, T. 1996 The public and the text.: *Journal of Curriculum studies*, 28 (1), ss 1-35.
- Forsberg, E., & Starrin, B. (red) 1997: *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.
- Freire, P. 1993: *Pedagogy of the City*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. 1998: *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those who Dare Teach*. Oxford & Colorado: Westview Press.
- Frykhammar, E. 2000: Att lära tillsammans med varandra - deltagarorienterad forskning i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Uppsala* 139.

Hermodsson, E. 2000: *...där världen blir till. en kritisk betraktelse*. Stockholm: Bokförlaget ÅSAK.

Hjälmeskog, K. 1994: Det lilla livet och grundskolans läroplan. I Härnsten, G., Jonsson, M., Lindh-Munther, A. & Strömberg, L. Kvinnoperspektiv i pedagogiken. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 184 ss 13-24.

Holmstrand, L. 1992: Forskningscirkeln - ett sätt att engagera flera i arbetslivets förnyelse. I TCO och TAM. *Rätten till kunskap! Om dialog och pluralism inom forskning*, ss 37-48.

Holmstrand, L. 1998: Forskningscirkeln som en plats för kunskapsmöten. I *VEST* vol 11, 3-4, ss 97-109.

Holmstrand, L., Härnsten, G. & Isacson, M. 1989: PM angående forskningscirklar. Stencil.

Holmstrand, L. & Härnsten, G. 1993: Forskningscirkeln - ett pedagogiskt frirum. I *Forskning om Utbildning*, nr 1, 1993, ss 39-52.

Holmstrand, L. & Härnsten, G. 1995: How to bridge the gap between the school world and the world of university research. In Tydén, T. *When School meets Science*. Stockholm: LHS förlag, ss 122-145.

Härnsten, G. 1991: *Forskningscirkeln - pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.

Härnsten, G. 1993: "Det hör till själva livet ..." Utvärdering av tio projekt inom den så kallade högstadiesatsningen. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, nr 181.

Härnsten, G. & Mardones, S. 1993: Att närma sig eleverna och det lokala samhället. Ämnessamverkan och lärarlag på en högstadieskola. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen*, nr 175.

Härnsten, G. 1995: Den långa vägen till föräldramedverkan. Rapport från två forskningscirklar om arbetarrörelsen och skolan. *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, 125.

Härnsten, G. 1997: Vems kunskap räknas? Forskningscirkelns kunskapssyn utmanar. I Tema forskning 1997. *Mot strömmen. Uppkäftig forskning vid lärarhögskolan i Stockholm*, ss 39 - 43.

Janis, I.L. 1982: *Groupthink: Psychological Studies of Foreign Policymaking and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.

- Jönsson, B. 1999: *Tio tankar om tid*. Stockholm: Bromberg's förlag.
- Lengborn, T. 1977: *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, nr 140.
- Nihlfors, E. 1998: *Mod att leda en skola i utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Nihlfors, E. & Wingård, B. 1999: *Våga värdera vetandets vägar*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Nilsson, K.-A. 1990: Forskningscirkeln växer fram. I Holzhausen (red) *Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare*. Bidrag till en konferens om forskningscirklar. Stockholm: ALC.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan S. 1999: *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K. 1998: *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Siljehag, E. 1998: *Från kaos till eget skapande*. D-uppsats vid Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Siljehag, E. & Härnsten, G. 1998 Ett led i en långsiktig process. Forskningscirklar vid en grundskola. *Specialpedagogisk kunskap; Forskning - nr 3 - 1998*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, LHS.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wingård, B. 1998: Att vara rektor och kvinna. *Uppsala Studies in Education 73* Akademisk avhandling. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Wingård, B. 2000. Delrapport avseende en forskningscirkel med rektorer i en mellansvensk kommun. Stencil.